



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE MÉXICO

CENTRO UNIVERSITARIO UAEM ECATEPEC

**ACTITUDES HACIA LA INCLUSIÓN EN LA EDUCACIÓN Y SU RELACIÓN
CON BURNOUT Y AUTOEFICACIA EN DOCENTES DE MÉXICO Y
COLOMBIA**

TESIS

**QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE:
MAESTRA EN PSICOLOGÍA Y SALUD**

PRESENTA:

LIC. MARIA DE LOS ANGELES RODRIGUEZ PAEZ

COMITÉ TUTORIAL

DIRECTOR: DR. CARLOS SAÚL JUÁREZ LUGO

CODIRECTORA: DRA. GABRIELA RODRÍGUEZ HERNÁNDEZ

TUTORA: MTRA. ANDREA JACOBO MATA

**ECATEPEC DE MORELOS, ESTADO DE MÉXICO
OCTUBRE DEL 2024**



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE MÉXICO
CENTRO UNIVERSITARIO UAEM ECATEPEC
MAESTRÍA EN PSICOLOGÍA Y SALUD

ACTITUDES HACIA LA INCLUSIÓN EN LA EDUCACIÓN Y SU RELACIÓN
CON BURNOUT Y AUTOEFICACIA EN DOCENTES DE MÉXICO Y
COLOMBIA

PRESENTA:

LIC. MARIA DE LOS ANGELES RODRIGUEZ PAEZ

COMITÉ TUTORIAL

DIRECTOR:

DR. CARLOS SAÚL JUÁREZ LUGO

CODIRECTORA:

DRA. GABRIELA RODRÍGUEZ HERNÁNDEZ

TUTORA:

MTRA. ANDREA JACOBO MATA



Ecatepec de Morelos, Estado de México, octubre 2024

Índice

Resumen.....	18
Abstract.....	20
Introducción	22
Revisión de la literatura	24
Educación inclusiva.....	24
<i>De la educación especial a la educación inclusiva.....</i>	<i>24</i>
<i>Definición de educación inclusiva.....</i>	<i>28</i>
<i>Características o componentes de la educación inclusiva.....</i>	<i>31</i>
<i>De las buenas intenciones a un marco jurídico y normativo</i>	<i>35</i>
Actitudes hacia la inclusión en la educación.....	38
<i>Definición de actitud</i>	<i>38</i>
<i>Teoría del Comportamiento Planificado.....</i>	<i>40</i>
<i>Consolidación de las actitudes</i>	<i>42</i>
<i>Actitud de los docentes hacia la inclusión.....</i>	<i>43</i>
Actitudes hacia la inclusión y Burnout	45
<i>Conceptualización del burnout.....</i>	<i>45</i>
<i>Modelo Multidimensional de Maslach y Leiter.....</i>	<i>46</i>
<i>Componentes del burnout.....</i>	<i>47</i>
<i>Desarrollo del burnout</i>	<i>48</i>

<i>Burnout y docencia</i>	50
<i>Burnout y salud</i>	52
Actitudes hacia la Inclusión y Autoeficacia.....	54
<i>Definición de autoeficacia</i>	54
<i>Teoría social cognitiva</i>	54
<i>Características de la autoeficacia</i>	55
<i>Autoeficacia y docencia</i>	56
Planteamiento del problema.....	58
Pregunta de investigación.....	59
Justificación.....	60
Objetivos.....	61
<i>Objetivo general</i>	61
<i>Objetivos específicos</i>	61
Hipótesis.....	62
Método.....	63
Tipo de investigación.....	63
Diseño de investigación.....	63
Tamaño de la muestra.....	63
<i>Descripción de la muestra</i>	64
<i>Criterios de inclusión</i>	64

<i>Criterios de exclusión</i>	64
<i>Criterios de eliminación</i>	65
Definición de variables.....	65
<i>Actitudes</i>	65
<i>Inclusión en la educación</i>	65
<i>Burnout</i>	66
<i>Autoeficacia</i>	66
Instrumentos	66
<i>Cuestionario Sociodemográfico</i>	66
<i>Escala Sentimientos, Actitudes y Preocupaciones sobre la Educación Inclusiva Revisada (SACIE-R)</i>	67
<i>Inventario de burnout de Maslach (MBI-GS)</i>	68
<i>Escala de Eficacia Percibida para Implementar Prácticas Inclusivas (TEIP)</i>	69
Gestión y procedimiento	71
Análisis estadístico de datos.....	72
Consideraciones éticas	72
Resultados.....	74
Actitudes, sentimientos y preocupaciones hacia la inclusión en los docentes de primaria de México y Colombia.....	74
Síndrome de burnout en los docentes de primaria de México y Colombia.....	75

Autoeficacia en los docentes de primaria de México y Colombia.....	76
Pruebas de normalidad para el burnout, autoeficacia y actitudes hacia la inclusión	77
Diferencias de las actitudes hacia la inclusión por país	77
Diferencias del síndrome burnout por país	78
Diferencias de la autoeficacia por país.....	79
Actitudes hacia la inclusión por país y sexo	80
Síndrome de burnout por país y sexo	80
Autoeficacia por país y sexo	81
Correlación entre las actitudes hacia la inclusión y el síndrome de burnout	82
Correlación entre las actitudes hacia la inclusión y la autoeficacia	85
Análisis de correspondencia múltiple	88
<i>Análisis de correspondencia múltiple México</i>	92
<i>Análisis de correspondencia múltiple Colombia</i>	95
Discusión.....	99
Conclusiones	109
Limitaciones y sugerencias para futuras investigaciones.....	111
Referencias.....	113
Anexos	152
Anexo 1. Material de reclutamiento	152
<i>Material de reclutamiento México</i>	152

<i>Material de reclutamiento Colombia</i>	153
Anexo 2. Consentimiento informado	154
Anexo 3. Instrumentos de recolección de datos	156
<i>Datos sociodemográficos</i>	156
<i>Escala Sentimientos, Actitudes y Preocupaciones sobre la Educación Inclusiva Revisada (SACIE-R)</i>	156
<i>Inventario de Burnout de Maslach (MBI)</i>	157
<i>Escala de Eficacia Percibida para Implementar Prácticas Inclusivas (TEIP)</i>	158
Anexo 4. Publicación en Revista EDUCATECONCIENCIA	161
Anexo 5. Constancias de presentación de ponencias en Congresos	162
<i>VI Congreso Internacional Multidisciplinario Ciencia Latina</i>	162
<i>3er Congreso Internacional en Educación Inclusiva “Estudiantes al centro”</i>	163
<i>XVII Congreso Internacional de Educación e Innovación “Intercambiando redes ante los desafíos educativos”</i>	164
Anexo 6. Autorización del Comité de ética	165

Índice de figuras

Figura 1 Evolución de la educación especial a la educación inclusiva.....	25
Figura 2 Transición de la educación	27
Figura 3 Barreras para el aprendizaje y la participación (BAP)	32
Figura 4 Componentes que permiten avanzar hacia la educación inclusiva.....	34

Figura 5 Teoría del comportamiento planificado.....	41
Figura 6 Proceso de burnout	49
Figura 7 Conjunto de puntos de categoría global	89
Figura 8 Medidas discriminantes global.....	91
Figura 9 Conjunto de puntos de categoría México	93
Figura 10 Medidas discriminantes México.....	95
Figura 11 Conjunto puntos de categoría Colombia	96
Figura 12 Medidas discriminantes Colombia	98

Índice de tablas

Tabla 1 Servicios de educación especial.....	37
Tabla 2 Actitudes hacia la inclusión de los docentes por país.....	74
Tabla 3 Síndrome de burnout de los docentes por país	75
Tabla 4 Autoeficacia de los docentes por país.....	76
Tabla 5 Prueba de normalidad de Kolmogorov-Smirnov	77
Tabla 6 Diferencias de las actitudes hacia la inclusión por país.....	78
Tabla 7 Diferencias del síndrome de burnout por país	79
Tabla 8 Diferencias de la autoeficacia por país	79
Tabla 9 Diferencias de las actitudes hacia la inclusión de acuerdo con el sexo por país	80
Tabla 10 Diferencias del síndrome de burnout de acuerdo con el sexo por país.....	81
Tabla 11 Diferencias de la autoeficacia de acuerdo con el sexo por país.....	82
Tabla 12 Correlación entre las actitudes hacia la inclusión y el síndrome de burnout por país ...	83
Tabla 13 Correlación entre las subescalas de burnout y la subescala de actitud por país	83

Tabla 14 Correlación entre las subescalas de burnout y la subescala de preocupaciones por país	84
Tabla 15 Correlación entre las subescalas de burnout y la subescala de sentimientos por país ...	85
Tabla 16 Correlación entre las actitudes hacia la inclusión y la autoeficacia y por país	86
Tabla 17 Correlación entre las subescalas de autoeficacia y la subescala de actitudes por país ..	86
Tabla 18 Correlación entre las subescalas de autoeficacia y la subescala de preocupaciones por país	87
Tabla 19 Correlación entre las subescalas de autoeficacia y la subescala de sentimientos por país	88
Tabla 20 Resumen del modelo global.....	89
Tabla 21 Medidas discriminantes global	91
Tabla 22 Resumen del modelo México	93
Tabla 23 Medidas discriminantes México	94
Tabla 24 Resumen del modelo Colombia.....	96
Tabla 25 Medidas discriminantes Colombia.....	97

Resumen

Los docentes desempeñan un papel fundamental en el éxito de la inclusión en la educación, ya que son los responsables de facilitar el proceso de enseñanza- aprendizaje en el aula, por lo que resulta esencial evaluar sus actitudes para llevar a cabo prácticas inclusivas. Por consiguiente, la presente investigación tiene como objetivo analizar la actitud hacia la inclusión en docentes de educación primaria de México y Colombia y su relación con el síndrome de burnout y la autoeficacia. Para ello, se realizó un estudio cuantitativo, de alcance correlacional-explicativo y un diseño no experimental de corte transversal. La muestra fue de tipo no probabilística y estuvo conformada por 157 docentes de educación primaria de México (Ciudad de México) y 169 docentes de Colombia (Norte de Santander). Tras firmar el consentimiento informado, se aplicó cada uno de los instrumentos de medición de las variables. Los resultados se analizaron a través de análisis estadísticos descriptivos e inferenciales, donde se encontró que los docentes de ambos países muestran actitudes positivas hacia el proceso de inclusión en la educación, así mismo se observaron diferencias estadísticamente significativas en las profesoras mexicanas y colombianas en comparación con los profesores. Por otra parte, se encontró que los docentes de México y Colombia presentan altos niveles de agotamiento emocional, sin embargo, se observa diferencias estadísticamente significativas entre el sexo femenino. Adicionalmente, se identificó que los docentes de ambos países presentan altos niveles de autoeficacia. Asimismo, se observó una asociación estadísticamente significativa moderada entre las actitudes hacia la inclusión y el síndrome de burnout en los docentes mexicanos y colombianos, donde los docentes con altos niveles de burnout muestran una actitud negativa hacia el proceso de inclusión y los docentes con una calificación baja en el síndrome de burnout muestran una actitud positiva hacia la inclusión. Por otra parte, se encontró que existe una asociación estadísticamente significativa entre la actitud

hacia la inclusión y la autoeficacia en los docentes de México y Colombia, es decir los docentes que exhiben un alto nivel de autoeficacia tienden a mostrar una actitud positiva hacia el proceso de inclusión. Por el contrario, aquellos docentes con un nivel de autoeficacia más bajo tienden a presentar una actitud negativa hacia la inclusión. Finalmente se encontró que de acuerdo con el análisis de correspondencia múltiple (ACM), estas tres variables guardan una relación entre sí, sin embargo la variable de autoeficacia (eficacia en el uso de instrucciones inclusivas, eficacia en el manejo de comportamientos en el aula y eficacia en la colaboración) es la que tiene mayor poder explicativo en las actitudes hacia la inclusión, puesto que los docentes con mayor confianza en sus habilidades se ven reflejados en actitudes más positivas en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Palabras claves: actitudes hacia la inclusión, burnout, autoeficacia, inclusión en la educación, educación inclusiva, docente de educación primaria.

Abstract

Teachers play a fundamental role in the success of inclusion in education, as they are responsible for facilitating the teaching-learning process in the classroom, so it is essential to assess their attitudes in order to carry out inclusive practices. Therefore, the present research aims to analyse the attitude towards inclusion in primary school teachers in Mexico and Colombia and its relationship with burnout syndrome and self-efficacy. For this purpose, a quantitative study was carried out, with a correlational-exploratory scope and a non-experimental cross-sectional design. The sample was non-probabilistic and consisted of 157 primary school teachers from Mexico (Mexico City) and 169 teachers from Colombia (Norte de Santander). After signing the informed consent, each of the instruments for measuring the variables was applied. The results were analysed through descriptive and inferential statistical analysis, where it was found that teachers in both countries show positive attitudes towards the process of inclusion in education, and statistically significant differences were observed in Mexican and Colombian teachers compared to teachers. On the other hand, it was found that teachers in Mexico and Colombia show high levels of emotional exhaustion; however, statistically significant differences were observed among the female sex. In addition, it was found that teachers in both countries have high levels of self-efficacy. Likewise, a moderate statistically significant association was observed between attitudes towards inclusion and burnout syndrome in Mexican and Colombian teachers, where teachers with high levels of burnout show a negative attitude towards the inclusion process and teachers with a low score on burnout syndrome show a positive attitude towards inclusion. On the other hand, it was found that there is a statistically significant association between attitude towards inclusion and self-efficacy in Mexican and Colombian teachers, i.e. teachers who exhibit a high level of self-efficacy tend to show a positive attitude towards the inclusion process. On the contrary, teachers

with a lower level of self-efficacy tend to have a negative attitude towards inclusion. Finally, it was found that according to the multiple correspondence analysis (MCA), these three variables are related to each other, however the self-efficacy variable (efficacy in using inclusive instructions, efficacy in managing classroom behaviours and efficacy in collaboration) has the greatest explanatory power in attitudes towards inclusion, since teachers with greater confidence in their abilities are reflected in more positive attitudes in the teaching and learning process.

Key words: attitudes towards inclusion, burnout, self-efficacy, inclusion in education, inclusive education, elementary school teacher.

Introducción

La educación inclusiva está ganando terreno en varios países a nivel mundial. Tanto la meta de Educación para Todos (EPT) como el Objetivo de Desarrollo Sostenible cuatro (ODS 4) abogan por proporcionar una educación inclusiva para todos los niños. Diversos estudios han destacado el papel fundamental de los docentes en la implementación exitosa de la inclusión en la educación (Miesera et al.,2019; Ponce & Barcia, 2020). No obstante, es esencial reconocer que el docente tiene múltiples responsabilidades, las cuales incluyen la planificación de actividades, la evaluación de avance del estudiantado, la comunicación con los padres, la participación en reuniones y otras actividades administrativas. Este cúmulo de responsabilidades puede generar un considerable agotamiento físico y emocional (Skaavik & Skaalvik, 2017). Además, se suma el proceso de inclusión, que establece la ley, el cual demanda una atención adicional para adaptar el entorno educativo y atender las necesidades particulares de cada estudiante, incluyendo aquellos con discapacidades o necesidades educativas especiales (NEE).

El capítulo I aborda los aspectos más relevantes de la educación inclusiva y como este enfoque ha evolucionado a lo largo de los años, guiado por un marco legal y normativo a nivel nacional e internacional. Considerando que este nuevo enfoque en la educación ha planteado desafíos a nivel social, político y cultural, provocando cambios en el sistema escolar y en la implementación del proceso de enseñanza -aprendizaje, afectando tanto a los estudiantes como a los docentes. Adicionalmente, se abordan las actitudes hacia la inclusión en la educación, y como estas se pueden ser modificadas a través de la experiencia y el aprendizaje, respaldado por la teoría del comportamiento planificado (1991). Igualmente se introduce el síndrome de burnout como aspecto importante de las actitudes hacia la inclusión, y su desarrollo a partir del Modelo

Multidimensional de Maslach y Leiter (1977) el cual sustenta que el síndrome de burnout se desarrolla como una reacción a factores laborales crónicos, impactando en la salud mental y física del docente (Martínez et al., 2019). Y finalmente, se aborda el concepto de autoeficacia como parte fundamental de las actitudes hacia la inclusión, fundamentada en la teoría social cognitiva de Bandura, considerando que varios factores psicológicos están vinculados con las percepciones de autoeficacia, y estas a su vez influyen en el comportamiento.

El capítulo II proporciona el fundamento de este estudio, articulando la formulación del problema y su respaldo teórico. Además, se incluye el desglose detallado de los objetivos e hipótesis de investigación.

El capítulo III detalla el método desarrollado para alcanzar el objetivo de este estudio. Esto incluye el tipo y diseño de la investigación, el tamaño de la muestra, así como los criterios de inclusión/exclusión y eliminación. También se describen las variables e instrumentos de investigación utilizados. Adicionalmente se incorpora una descripción del proceso de gestión para la recopilación de los datos. Se abordan las consideraciones éticas que rigen esta investigación y finalmente se incluye el análisis de los datos.

El capítulo IV presenta los resultados obtenidos, alineados con los objetivos de investigación, iniciando con la descripción de la muestra por país. Posteriormente se describen los resultados obtenidos derivados del análisis descriptivo y de frecuencia de las variables de las actitudes hacia la inclusión, burnout y autoeficacia. Además, se evidencia la correlación entre dichas variables a partir del análisis inferencial no paramétrico.

Finalmente, se discuten los resultados de este estudio y se derivan las conclusiones principales, así como las fortalezas y limitaciones del presente estudio.

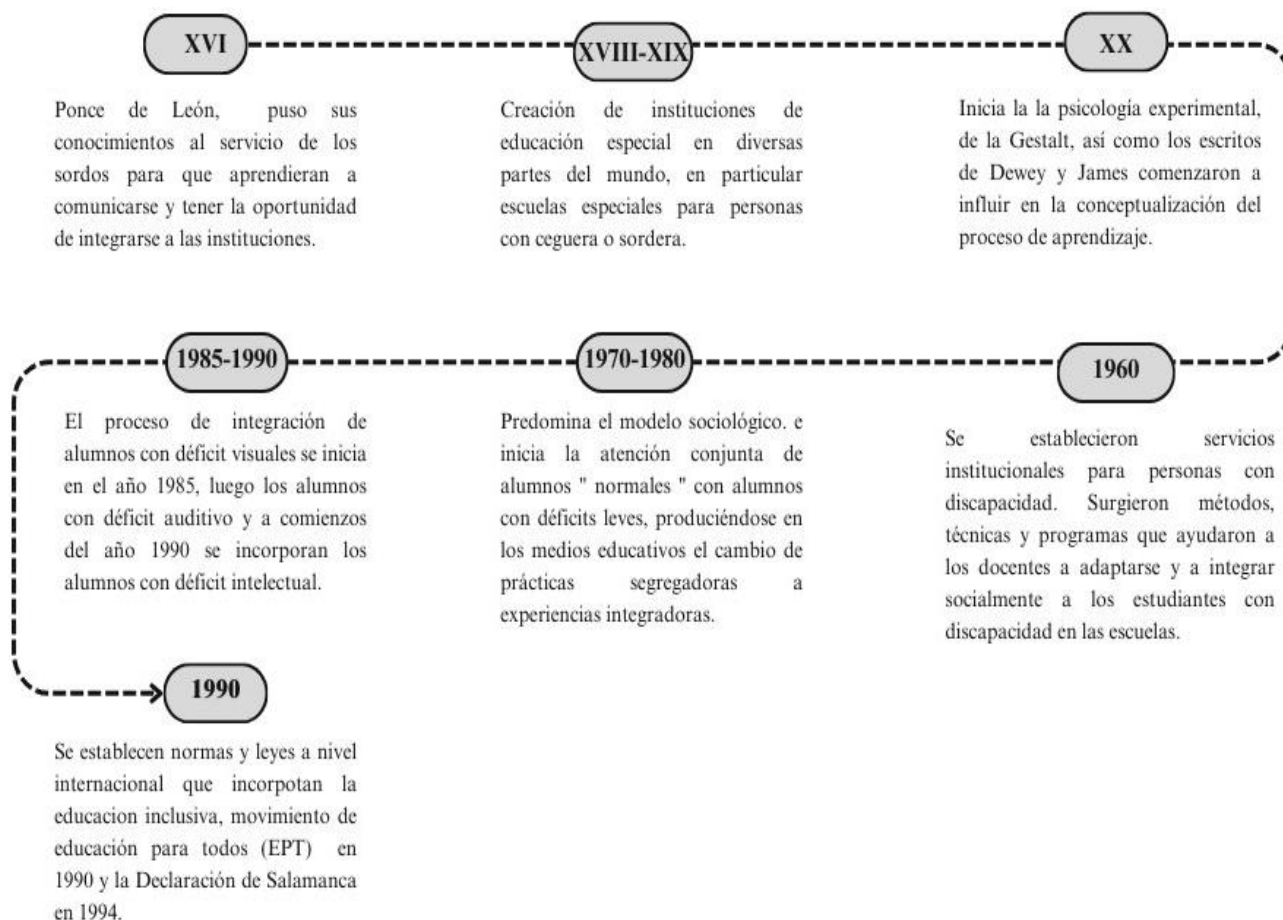
Revisión de la literatura

Educación inclusiva

De la educación especial a la educación inclusiva

La educación inclusiva es un concepto de naturaleza compleja y en continua transformación, cuyo desarrollo se gesta mediante la interacción y la reflexión entre los diversos participantes del ámbito educativo (Arnaiz, 2004; Echeita, 2006). Ahora bien, de acuerdo con Blanco (2006) la educación inclusiva emerge como una solución a las desigualdades y discriminaciones que históricamente han existido en el sistema educativo hacia personas con discapacidades, NEE y otros grupos marginados.

Es relevante destacar que la educación especial representó el primer intento de abordar las necesidades educativas de estudiantes con discapacidades y NEE (Figura 1). Sin embargo, este enfoque se basó en el supuesto de que las personas con discapacidad eran distintas y requerían ser educadas en entornos separados, con programas de enseñanza diferenciados. A lo largo del tiempo, este paradigma evolucionó hacia un modelo de educación segregada, dando lugar a la creación de escuelas especiales destinadas a atender a estudiantes con discapacidades y NEE (Sánchez et al., 1998). En el siglo XIX, la educación especial se percibía como una solución para los desafíos que enfrentaban aquellos estudiantes que no podían ser atendidos en el sistema educativo regular (Molina, 2015). Para ese entonces, surgieron las primeras escuelas para niños sordos y ciegos en Europa y América del Norte, dichas escuelas tenían como objetivo atender las necesidades educativas de estas poblaciones. Aunque se consideraban especiales y estaban separadas de la educación regular, representaron un primer paso hacia la inclusión educativa (Universidad San Marcos, 2021).

Figura 1*Evolución de la educación especial a la educación inclusiva*

Nota: Tomado de Sánchez et al. (1998) y Universidad San Marcos (2021).

Por consiguiente, en la década de 1950, la educación especial comenzó a expandirse en todo el mundo como respuesta a la necesidad de atender a estudiantes con discapacidades y NEE. Sin embargo, en muchos casos, esta educación era segregadora y estigmatizante, limitando el acceso de los estudiantes con discapacidad a una educación de calidad (Blanco, 2008). No obstante, fue en 1990 cuando la Conferencia Mundial de Educación para Todos (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, Ciencia y Cultura [UNESCO], 1990) y la Declaración de

Salamanca, en el marco de la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad (UNESCO, 1994), marcaron la pauta entre la integración y la inclusión. Estos eventos hicieron evidente el concepto de educación inclusiva, al reconocer el derecho de todos los niños a recibir una educación más igualitaria, que reconociera la diversidad y promoviera la participación plena de todos los estudiantes.

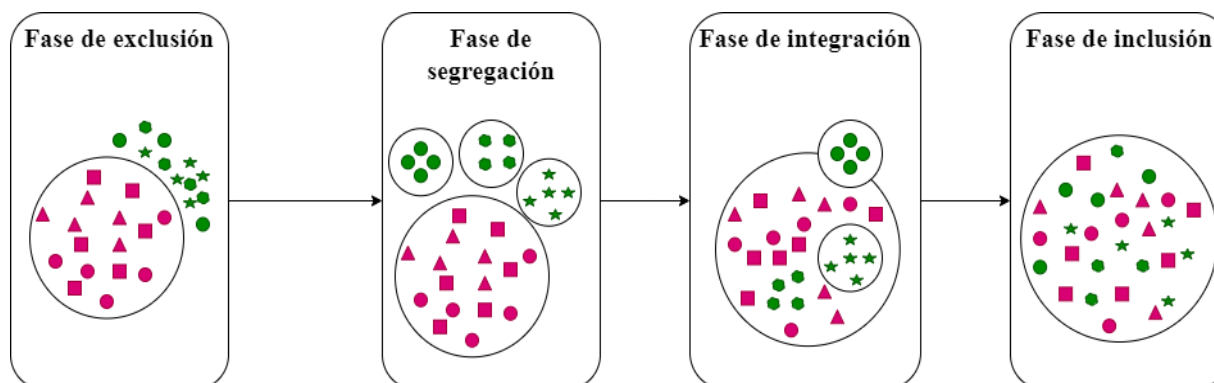
Por otra parte, Ainscow et al. (2006) relata la transición de la educación exclusiva y segregada a una educación inclusiva (Figura 2), a través de las siguientes cuatro fases:

1. Fase de exclusión: la educación no era considerada un derecho universal y las personas con discapacidad eran ignoradas o marginadas en términos educativos. Esto se debía a una falta de conciencia y sensibilidad sobre las necesidades y capacidades de estas personas, así como a la ausencia de políticas y programas que promovieran su inclusión en la educación y en la sociedad.

2. Fase de segregación: se caracterizó por la creación de escuelas especiales para niños y jóvenes con discapacidades o NEE donde se aislaba a los estudiantes del sistema educativo regular y los excluía de la sociedad en general.

3. Fase de integración: se consideró la integración de los estudiantes con discapacidad en las escuelas regulares. Sin embargo, se mantuvo la idea de que estos estudiantes necesitaban de un trato especial y se crearon programas específicos para ellos dentro de las escuelas regulares (SEP, 2002).

4. Fase de inclusión: supone una transición hacia una educación verdaderamente inclusiva. La inclusión significa que todos los estudiantes, sin importar sus habilidades o discapacidades, sean educados juntos en la misma escuela y reciben los mismos servicios y apoyos. Además, la inclusión conlleva diseñar un currículum accesible y adaptar las metodologías de enseñanza a las necesidades de los estudiantes (García & Romero, 2016).

Figura 2*Transición de la educación*

Nota. Tomado y adaptado de Cheshire (2019).

Actualmente, la educación inclusiva se considera un enfoque más amplio que va más allá de la inclusión de personas con discapacidades, y se centra en la eliminación de todas las barreras que impiden el acceso y la participación efectiva de todos los estudiantes en la educación (UNESCO, 2005).

Ahora bien, dicha transición no involucró únicamente a los estudiantes, sino también a los docentes, que tuvieron que adquirir nuevas habilidades y enfoques pedagógicos para atender a una diversidad más amplia de estudiantes en sus aulas. Esto implicó capacitación en adaptaciones curriculares (Sharma et al., 2012), estrategias de enseñanza y evaluación (Forlin & Chambers, 2011) y al mismo tiempo cambios en la infraestructura.

Finalmente, la evolución de la educación especial a la educación inclusiva ha sido un proceso de profundo cambio y adaptación tanto para los estudiantes como para los docentes. Este cambio de enfoque ha sido impulsado por la creencia en la equidad de las oportunidades para todos los estudiantes, sin importar sus capacidades, antecedentes y circunstancias (Juárez et al., 2010). A medida que los sistemas educativos se han transformado para comprender la diversidad y la

inclusión, los docentes han desempeñado un papel central en este cambio, enfrentando desafíos y oportunidades únicas.

Definición de educación inclusiva

Para definir la educación inclusiva, es importante diferenciar los términos que la componen para una comprensión más clara de su significado. En este sentido, la educación es el proceso mediante el cual el individuo desarrolla su conocimiento a través de la interacción con el medio (Piaget, 1973). Por su parte Freire, destaca la importancia de la relación y el diálogo entre profesor-estudiante, donde enfatiza que se debe otorgar dignidad al aprendiz (Gadotti, 2003). De igual forma Maturana y Dávila (2006), conciben la educación como un fenómeno de transformación en la convivencia, donde el estudiante no solo adquiere conocimientos temáticos, sino que también aprende a vivir y convivir con otros seres humanos y la naturaleza. Para Maturana, la tarea fundamental de la educación es crear un espacio relacional en el que los niños puedan crecer, vivir en el presente y ser conscientes de futuros posibles o deseados, sin estar limitados por ninguna descripción predefinida (López et al., 2003).

Por otro lado, desde una perspectiva educativa, Dueñas (2010) define el concepto de inclusión como un fenómeno social, que trata de garantizar el derecho a la educación de manera efectiva para todos, asegurando la igualdad de oportunidades, eliminando las barreras para el aprendizaje y la participación en un entorno físico y social (Parra, 2011). De igual forma la UNESCO (2017) define la inclusión como un proceso que facilita la superación de las barreras, para que todos los estudiantes puedan formar parte activa y exitosa del sistema educativo. Sin embargo, para Ainscow (2003) la inclusión es un proceso en construcción, porque en la práctica aún no se ha concluido y la define como una búsqueda interminable de responder a la diversidad.

Se trata de aprender a convivir con la diferencia y aprender de ella. De esta manera, la diferencia se convierte en un elemento positivo y un incentivo para el aprendizaje (Ainscow et al., 2014).

Ahora bien, la educación inclusiva es un concepto cada vez más relevante en nuestra sociedad. Arnaiz (1996) señala que la educación inclusiva es una actitud arraigada en valores y creencias, en lugar de ser simplemente un conjunto de acciones, es decir es una forma de pensar y sentir que busca respetar y valorar la diversidad de los estudiantes, en lugar de solo hacer algunas actividades o programas para integrarlos. Por consiguiente, cuando una escuela o un distrito escolar asume esta mentalidad, debería influir en las decisiones y conductas de aquellos que la han adoptado. Del mismo modo Bravo (2013) menciona que la educación inclusiva es un enfoque que analiza el cambio de los sistemas educativos mediante el respeto, la diversidad y la igualdad de oportunidades, cuyo objetivo es ayudar a los estudiantes a alcanzar su mayor capacidad de aprendizaje e impulsar a la transformación social (Acedo, 2008).

Desde otra perspectiva Booth y Ainscow (2002), refieren que la educación inclusiva es un proceso continuo de transformación de las escuelas para satisfacer las necesidades de todos los estudiantes, independientemente de sus diferencias. En otras palabras, se trata de un enfoque que aboga por el aprendizaje y la participación de todos los niños en la escuela, que busca hacer frente a la exclusión, la marginación y la discriminación.

Por otra parte, la UNESCO (2009) describe la educación inclusiva como un procedimiento que implica reconocer y atender la diversidad de necesidades presentes en los estudiantes, promoviendo una mayor participación en los ámbitos de aprendizaje, cultura y comunidades, al mismo tiempo busca disminuir la exclusión educativa. Este proceso demanda ajustes y modificaciones en cuanto a los contenidos, enfoques, estructuras y estrategias de enseñanza-aprendizaje (Saloviita, 2020). Además, se fundamenta en la premisa de que todos los niños y

jóvenes tienen el derecho a acceder a una educación de alta calidad dentro del sistema educativo, sin importar sus diferencias individuales.

Teniendo en cuenta lo anterior queda de manifiesto que no existe una definición única para la educación inclusiva. Sin embargo, es importante resaltar que cada una de las mismas guardan relación entre sí, y la componen ciertos elementos como: 1) la participación de todos los estudiantes, 2) eliminación de barreras para el aprendizaje, 3) respeto y aceptación de la diversidad, 4) proceso en construcción de toda la sociedad. Es decir que la educación inclusiva es un enfoque que busca respetar y valorar la diversidad de los estudiantes, eliminando toda barrera u obstáculo que impida la participación en el proceso de enseñanza-aprendizaje, y en el éxito del sistema educativo, debido a que se requiere el compromiso y la colaboración de toda la sociedad para transformarla educación.

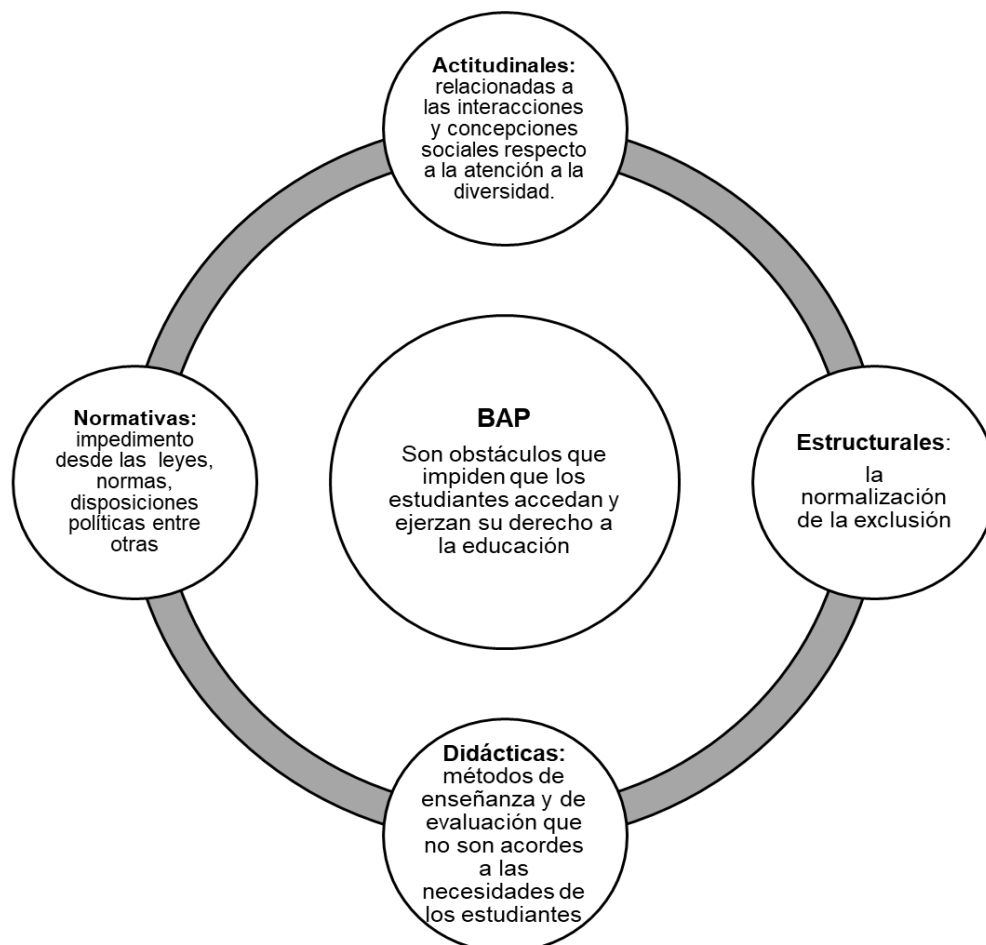
De acuerdo con Echeita y Sandoval (2002) se trata de un constructo que tiene la función de unir varios aspectos diferentes relacionados con el desafío de cómo lograr un equilibrio en los sistemas educativos entre lo que debe ser común para todos los estudiantes y la necesaria atención a la diversidad de necesidades educativas derivadas de las particularidades de cada estudiante, sin generar desigualdad ni exclusión.

Finalmente, para la presente investigación se tomará la definición de Bravo (2013) la cual recalca que la educación inclusiva se considera como un proceso que requiere modificaciones en el sistema educativo, abarcando aspectos como la política educativa, el diseño del curricular (contenidos, métodos y evaluación de aprendizajes), así como la organización institucional y el apoyo en los niveles macro, escolar y de aula. Todo esto con una perspectiva de accesibilidad e igualdad de oportunidades para todos y todas (Echeita & Ainscow, 2011).

Características o componentes de la educación inclusiva

La educación inclusiva no debe ser vista como un sueño imposible, sino como un elemento fundamental en la sociedad, donde las personas tienen el mismo derecho a una educación y que cada espacio educativo sea un lugar de acogida y de inclusión social (Niembro et al., 2021). Si bien es cierto la principal característica de la educación inclusiva consiste en la eliminación de las barreras que impiden la participación y el aprendizaje, las cuales involucran: barreras actitudinales, barreras didácticas, barreras normativas y barreras estructurales (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2018). De acuerdo con Booth y Ainscow (2015) estas barreras aluden a las dificultades de los estudiantes para aprender y participar, originadas por diversos aspectos del entorno escolar, como sus edificios, instalaciones físicas, la organización interna, las culturas y las políticas institucionales. Además, es relevante considerar los diferentes enfoques pedagógicos utilizados por el profesorado. Es importante mencionar que estas barreras no se limitan al ámbito escolar; también pueden encontrarse en las familias, comunidades y en las políticas y circunstancias a nivel nacional e internacional (Figura 3).

Ahora bien, la educación inclusiva se fundamenta en una serie de características o componentes que promueven: la equidad, la diversidad y el desarrollo pleno de cada individuo (UNESCO, 2009). La equidad educativa implica educar considerando las diferencias y necesidades de cada individuo, sin que las condiciones económicas, demográficas, geográficas, éticas o de género representen un obstáculo para el proceso de aprendizaje (Niembro et al., 2021). La equidad educativa se enfoca en proporcionar una respuesta efectiva a la diversidad presente en el aula, no solo reconociéndola, sino también actuando de acuerdo con las necesidades de los estudiantes.

Figura 3*Barreras para el aprendizaje y la participación (BAP)*

Nota: Tomado y adaptado de la SEP (2018)

Por otra parte, la diversidad desempeña un papel fundamental, entendida como una cualidad inherente al ser humano, que nos hace diferentes y únicos, la cual abarca tanto aspectos físicos como los sociales y culturales (UNESCO, 2017). La diversidad se refleja en las diferentes características que tenemos como seres humanos, como habilidades, intereses, motivaciones, actitudes, interacciones con el entorno, formas de pensamiento, estilos de aprendizaje, idioma, entre otros aspectos (Arnaiz, 2003). Las variaciones en el ritmo de aprendizaje, rendimiento

académico, personalidad, habilidad, género, idioma, cultura, etnicidad y clase social tanto a nivel individual como grupal (García et al., 2019). Por consiguiente, la diversidad es un valor que hay que comprender y atender, ya que permite reconocer las capacidades individuales del alumnado, mejorar las relaciones sociales en el aula y los procesos de aprendizaje (Santuario, 2007).

Para Gairín (2005) existen tres enfoques principales para comprender la diversidad. En primer lugar, se encuentra el enfoque que relaciona la diversidad con la atención a las NEE de algunos estudiantes y busca compensar las desigualdades que enfrentan. En segundo lugar, está el enfoque que aboga por una enseñanza individualizada, ajustada a las características de cada estudiante, y que ve el proceso de aprendizaje como una construcción personal. Por último, se encuentra el enfoque que considera que la diversidad puede ser un pilar fundamental para edificar una sociedad diversa y tolerante.

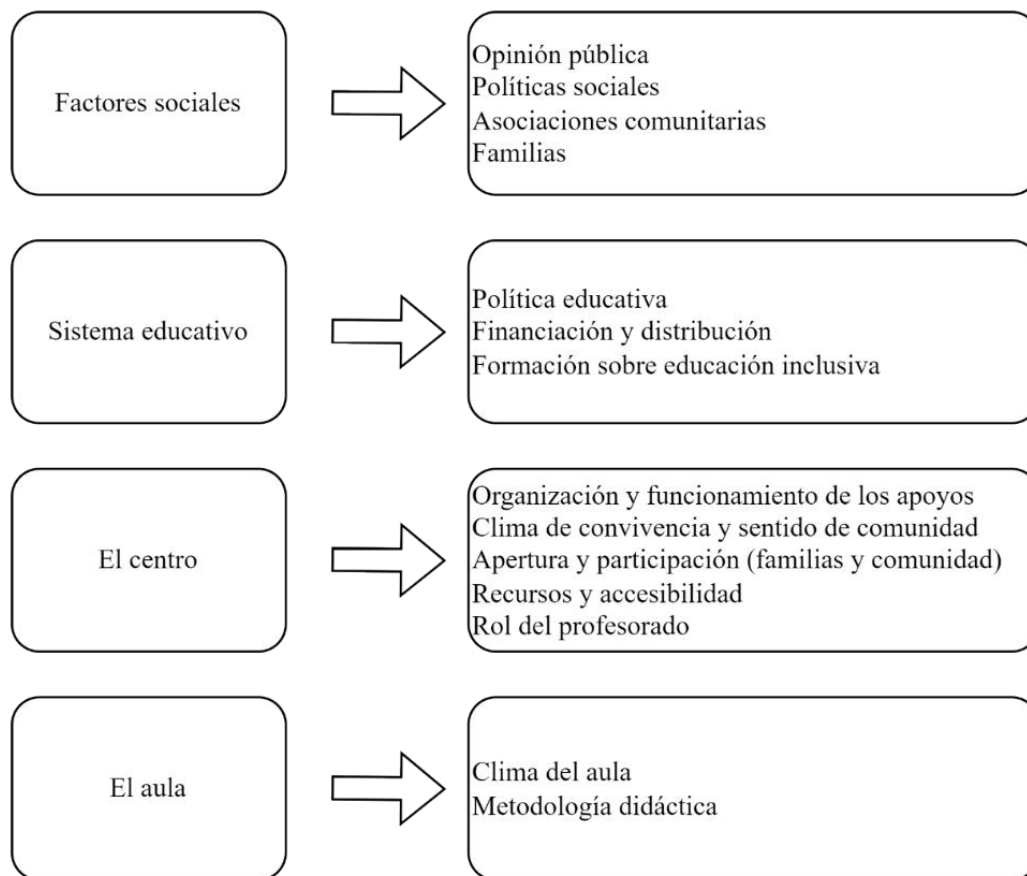
Booth y Ainscow (2011) proponen un enfoque de diversidad y justicia social en la educación inclusiva, enfatizando la importancia de abordar las desigualdades y promover la equidad. Plantean que la diversidad debe ser vista como un recurso enriquecedor y no como una barrera, y que la educación inclusiva debe trabajar activamente para reducir las exclusiones y promover la participación de todo el estudiantado (Echeita, 2006).

Por otra parte, Moliner (2008) describe cuatro componentes que promueven la educación inclusiva (Figura 4).

De acuerdo con Moliner (2008) para progresar hacia la educación inclusiva se requieren condiciones para el cambio y conforman un modelo sistémico que abarque múltiples niveles (Echeita, 2001).

Figura 4

Componentes que permiten avanzar hacia la educación inclusiva



Nota. Tomado y adaptado de Moliner (2008).

Finalmente, teniendo en cuenta lo anterior educar con equidad y en diversidad son aspectos importantes para la educación inclusiva, la forma en que se comprenda, se piense y se crea en los valores que demanda que la equidad es inclusión y la diversidad no implique desigualdad, determinará la actitud de los docentes y estudiantes frente a los desafíos que implica la inclusión para asegurar que todos puedan participar equitativamente en los procesos educativos (Bravo, 2013).

De las buenas intenciones a un marco jurídico y normativo

A lo largo de los años, se ha producido un avance significativo en la creación de leyes y normas internacionales que respaldan y promueven la educación inclusiva. Estas leyes y normas se han desarrollado con el objetivo de garantizar el acceso equitativo y la participación plena de todos los estudiantes en el sistema educativo, sin importar sus diferencias o necesidades (Sierra & García, 2020).

Uno de los pilares fundamentales en este marco fue la Declaración Universal de Derechos Humanos (1948) y la Convención sobre los Derechos del Niño (1989) que sentaron las bases para la igualdad de oportunidades y la no discriminación en la educación. Años después la Declaración de Salamanca (UNESCO,1994) fue un punto de inflexión, al abogar por la educación inclusiva para todos los estudiantes. Igualmente, la Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD, 2006), reconoce la igualdad de derechos de las personas con discapacidad y establece el derecho a la educación en todos los niveles, en su artículo 24, mediante ajustes razonables y apoyos necesarios para garantizar la participación plena y efectiva en la sociedad.

Por otra parte, la Agenda 2030 de la Organización de las Naciones Unidas (ONU) representa un compromiso global que establece los ODS. Dentro de estos objetivos, el número 4 se enfoca en garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad para todos, fomentando oportunidades de aprendizaje durante toda la vida. Este objetivo subraya la importancia de la educación como pilar fundamental para el desarrollo sostenible, promoviendo la igualdad de acceso y la mejora continua en la calidad educativa.

México como país miembro de las Naciones Unidas, se ha adherido de manera comprometida a las normas internacionales establecidas en relación con la educación inclusiva.

Por consiguiente, la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (1917) establece en su artículo 3 el derecho a la educación, sin embargo, fue hasta 1993 que se incorpora el término de inclusión con la creación de la Ley General de Educación, la cual establece la eliminación de cualquier forma de discriminación y exclusión, además de las condiciones estructurales que se transforman en obstáculos o barreras para el aprendizaje y la participación. No obstante, no fue hasta el año 2011 que se incorpora la Ley General para la Inclusión de Personas con Discapacidad (LGIPD) donde se establecen medidas para garantizar la completa integración de personas con alguna discapacidad en la sociedad, dentro de un contexto que promueve el respeto, la igualdad y el acceso equitativo a oportunidades (García, 2018).

Por otra parte, la Secretaría de Educación Pública (SEP) en el 2002 presentó el programa de inclusión denominado Programa Nacional de Fortalecimiento a la Educación Especial y la Integración Educativa (PNFEEIE) el cual promueve la inclusión de todos los estudiantes en las escuelas regulares (García, 2009), así como la transformación en la infraestructura escolar, como la instalación de rampas para facilitar el acceso a personas con discapacidad motora. Además, prioriza la capacitación y actualización del personal docente de educación, ampliando sus conocimientos más allá de su formación básica en la licenciatura (SEP, 2008). Igualmente, el Programa Nacional para el Desarrollo y la Inclusión de las Personas con Discapacidad 2014-2018 (PNDIPD) busca asegurar que las personas con discapacidad puedan disfrutar de una vida plena, participativa e inclusiva en igualdad de condiciones con el resto de la sociedad.

De acuerdo con la SEP (2014) actualmente en México existen tres categorías de servicios que proporcionan atención a niños, niñas y jóvenes con requerimientos educativos particulares (Tabla 1).

Tabla 1*Servicios de educación especial*

Servicio		
Servicio de apoyo	Son responsables de respaldar la integración educativa de estudiantes con necesidades particulares que demandan apoyos adicionales en las instituciones de educación inicial y en las escuelas de enseñanza regular.	CAPEP: Centro de Atención Psicopedagógica de Educación Preescolar USAER: Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular
Servicios escolarizados	Tiene como objetivo la enseñanza de a aquellos estudiantes que presentan discapacidades graves, múltiples o trastornos generalizados del desarrollo, o que debido a sus discapacidades necesitan ajustes curriculares y asistencia generalizada y/o constante.	CAM: Centro de Atención Múltiple CAM Laboral: Centro de Atención Múltiple Laboral
Servicios de orientación	Brindan datos, asesoramiento y formación a los profesionales de educación especial y regular (inicial y básica), así como a las familias y la comunidad, acerca de alternativas educativas y enfoques de atención destinados a estudiantes con requerimientos educativos especiales. Además, suministran dirección sobre la aplicación de diversos recursos específicos para abordar las necesidades educativas de estos.	CRIE: Centro de Recursos e Informática para la Integración Educativa UOP: Unidad de Orientación al Público

Nota. Tomado y adaptado de SEP (2014).

De la misma forma Colombia, hace parte del tratado de la ONU y se ha comprometido a respetar y velar por los principios que establece el derecho a la educación, específicamente la educación inclusiva. Por esta razón, la Constitución Política de Colombia (1991) en su artículo 67

establece la educación como un derecho y un servicio público con una función social. No obstante, no fue hasta 1994 con la Ley General de Educación que se integra la educación para persona con limitaciones físicas, psíquicas, cognitivas, emocionales o capacidades excepcionales (Congreso de la República de Colombia, 1994). Igualmente lo reafirma la Ley 361 de 1997 donde se establecen mecanismos de integración social de las personas con limitación, entre tanto la Ley 762 de 2002 aprueba la Convención Interamericana donde los estados se comprometen a realizar adecuaciones legislativas, sociales y educativas para eliminar la discriminación contra las personas con discapacidad y favorecer su plena inclusión en la sociedad.

En el 2013 se crea la Ley 1618 o Ley estatutaria, la cual establece medidas para garantizar el acceso, permanencia, participación y calidad de la educación de las personas con discapacidad bajo los lineamientos en el marco de la inclusión. La educación inclusiva en Colombia se ha regido por lineamientos normativos internacionales y ha logrado avances desde la Constitución Política de 1991. Como lo indica Ramírez (2017), aunque existe una mayor aceptación de las diferencias, todavía falta mayor sensibilización por parte de la sociedad en general.

Actitudes hacia la inclusión en la educación

Definición de actitud

Para Allport (1935) la actitud es una disposición mental y emocional, formada a través de la experiencia, que ejerce una influencia activa y determinante en cómo el individuo responde a diversos objetos y situaciones. Festinger (1957), refiere que las actitudes como la tendencia de una persona a evaluar ciertos aspectos de su mundo de manera favorable o desfavorable, relacionadas con evaluaciones subjetivas que la persona tiene sobre diferentes objetos, personas, ideas o situaciones. Fishbein, y Ajzen (1975) enmarcan las actitudes como la disposición aprendida a evaluar de manera consistente un objeto o concepto particular con un grado de favorabilidad o

desfavorabilidad, por consiguiente, las actitudes se basan en la evaluación subjetiva de las creencias asociadas con un objeto y la importancia atribuida a esas creencias, las cuales influyen en las intenciones y comportamientos de una persona hacia el objeto en cuestión.

Por otra parte, Vallerand (1994) describe ciertas características fundamentales de las actitudes y las define de la siguiente manera: a) es un concepto o variable que no se puede observar de manera directa, b) requiere una estructura, lo que implica una interrelación entre aspectos cognitivos, emocionales y conductuales, c) cumplen una función motivacional al fomentar y orientar la acción, aunque no deben confundirse con la acción en sí, también afectan la percepción y el pensamiento, d) son aprendidas, es decir, se adquieren a través de la experiencia y el aprendizaje, e) son perdurables, lo que significa que pueden mantenerse a lo largo del tiempo, f) contienen un componente de evaluación, que se refleja en la preferencia o desagrado hacia un objeto o concepto.

Las definiciones mencionadas anteriormente reflejan que el análisis de las actitudes ha sido llevado a cabo a lo largo de un periodo largo de tiempo. Si bien no existe una definición única de actitudes, se podría decir que las actitudes son un constructo que implica la relación de tres componentes: componente cognitivo, componente afectivo y componente conductual (Fishbein, & Ajzen, 1975).

El componente cognitivo se relación con la forma como es percibido el objeto actitudinal, es decir las creencias y opiniones que tiene la persona sobre el objeto de actitud (Hollander, 1978).

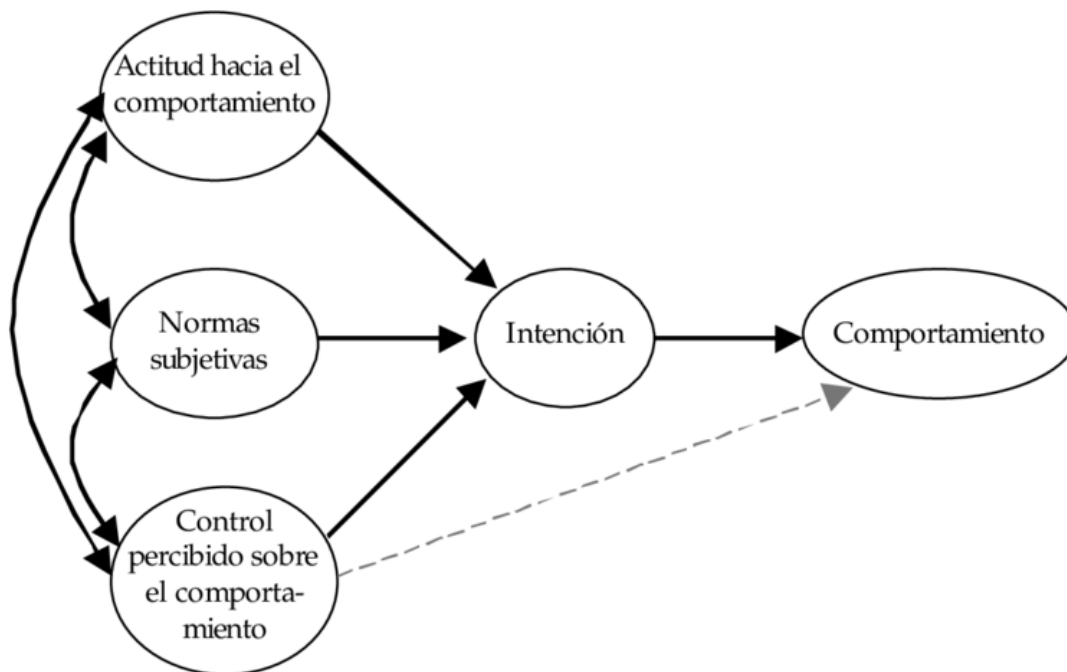
El componente afectivo está relacionado con los sentimientos de agrado o desagrado hacia el objeto (McGuire, 1968), además de ello influye en la forma en que una persona experimenta y responde emocionalmente hacia aquello que está evaluando.

El componente conductual hace referencia a la disposición o intención a nivel conductual ante el objeto actitudinal (Breckler, 1984; Rosenberg et al., 1960). Por su parte Fishbein y Ajzen, (1975) refieren que el componente conductual es un determinante clave de los comportamientos, y las personas tienden a actuar de acuerdo con sus actitudes evaluativas hacia un objeto o situación.

Teoría del Comportamiento Planificado

La Teoría del Comportamiento Planificado (TPB), desarrollada por Ajzen en 1991, es uno de los modelos psicológicos más ampliamente utilizados para examinar las actitudes (Lozano et al., 2021; Navarro et al., 2019; Sharma et al., 2018) de acuerdo con la revisión de la literatura. Este modelo busca comprender y predecir el comportamiento humano, centrándose en las actitudes, las normas sociales y el control percibido.

Según Ajzen (2002), la TPB sugiere tres factores que influyen en la generación de la intención de comportamientos, que a su vez precede directamente a la conducta en cuestión. Estos factores son: la *actitud* hacia la conducta, la *norma subjetiva* o presión social percibida para realizar la conducta, y la percepción de *control conductual*. En términos generales, una actitud más positiva, una norma subjetiva más robusta y un mayor control percibido sobre el comportamiento incrementan la intención de comportarse de esa manera (Figura 5).

Figura 5*Teoría del comportamiento planificado*

Nota. Tomado de la Teoría del comportamiento planificado de Ajzen (1991).

Por consiguiente, la TCP proporciona claridad sobre el proceso de toma de decisiones y su relación con el comportamiento, especialmente en contextos complejos como el entorno educativo. Esta teoría nos permite comprender mejor el comportamiento de los docentes. Según esta teoría, además de las actitudes de los profesores, otros factores influyen en su comportamiento, como las normas sociales y la percepción del control sobre su conducta. En el contexto educativo, existe una norma social generalizada que promueve la inclusión en el aula y facilita los comportamientos inclusivos. Los docentes también tienen control sobre sus acciones en el aula cuando interactúan con estudiantes con necesidades específicas, y este control puede estar influenciado por sus competencias y habilidades (Tarrant & Hadert, 2010). Por lo tanto, las actitudes de los profesores

hacia la educación inclusiva son determinantes clave para que adopten comportamientos que promuevan la inclusión en el aula (Corrigan et al., 2018).

Consolidación de las actitudes

El desarrollo y mantenimiento de las actitudes es crucial para comprender los patrones de pensamiento y comportamiento. Para lo cual, es esencial que haya una representación cognitiva de un objeto específico para que exista una actitud hacia él. Una representación cognitiva se refiere a las percepciones, creencias e ideas que los individuos tienen sobre ese objeto (Morales et al., 1994). De esta manera, las personas construyen un sistema conceptual que les permite interpretar su entorno, el cual se desarrolla a través de la cognición, que es el proceso mediante el cual un organismo obtiene conciencia y comprensión sobre un objeto.

Teniendo en cuenta que la mayoría de las definiciones consideran que las actitudes son aprendidas, se plantea tres formas principales como pueden ser adquiridas: a través del condicionamiento clásico, del condicionamiento instrumental y mediante la imitación.

Según el condicionamiento clásico, las actitudes se forman cuando palabras inicialmente neutras se asocian con reacciones negativas intensas, lo que hace que esas palabras adquieran propiedades para generar reacciones favorables o desfavorables (Baron & Byrne, 1998). Sin embargo, para Bandura (1977), los individuos no necesariamente tienen que vivir la experiencia personalmente para adquirir actitudes favorables o desfavorables; también pueden aprenderlas a través de la observación de las experiencias de otras personas, participando imaginariamente en esas experiencias.

Otra forma de aprender las actitudes es a través del condicionamiento instrumental, donde se consolidan a través del refuerzo social, el cual tiene un impacto significativo en la forma en que los individuos responden a los estímulos (Baron & Byrne, 1998).

Finalmente, las actitudes se pueden adquirir a través de la imitación, ya que las actitudes pueden ser aprendidas al observar y tomar como modelo la conducta de padres, amigos o compañeros que sean relevantes para la persona (Lamberte, 1986).

Con base en lo anterior, las formas de desarrollar las actitudes, indican que las actitudes aprendidas mediante la experiencia directa suelen ser más predictivas del comportamiento futuro y tienden a ser más estables en el repertorio de los individuos, especialmente cuando se adquieren en edades tempranas. Sin embargo, es importante tener en cuenta que las actitudes también pueden ser moldeadas a través del refuerzo social y la imitación, lo que subraya la complejidad y la diversidad de los factores que influyen en el desarrollo y la consolidación de las actitudes.

Actitud de los docentes hacia la inclusión

La actitud de los docentes hacia sus alumnos es un factor crucial en el proceso educativo, según la psicología educativa (Saloviita, 2020). Esta disciplina enfatiza que la preferencia o aversión de algunos estudiantes hacia una materia, asignatura o actividad no se debe tanto a su naturaleza intrínseca, sino más bien a las actitudes que el docente muestra en su enseñanza (Artavia, 2005). Debido a esto, las normas sociales, como el control del comportamiento fomentan la inclusión, y a su vez las actitudes que determinan la adopción de comportamientos que promueven la inclusión en el entorno educativo (Navarro et al., 2019).

Varios estudios coinciden en la importancia del papel del docente en la inclusión en la educación. Una parte clave del éxito se relaciona con las actitudes del docente, ya que estas

influyen en las intenciones de comportamiento (MacFarlane & Woolfson, 2013) y tienen un efecto directo en el modo en que se comportan, reflejándose en las prácticas inclusivas que aplican en el entorno escolar.

Ahora bien, algunas investigaciones han identificado que los docentes de educación básica tienen actitudes positivas hacia la inclusión (Alhumaid et al., 2022; Frumos, 2018; Garrad et al., 2019; Jamsai, 2019; Koliqi & Zabeli, 2022; Polo & Aparicio, 2018; Štemberger & Kiswarday, 2018). Por otra parte, algunos estudios reportan actitudes negativas de los profesores hacia la inclusión en la educación (Sisto et al., 2021), originadas por la falta de recursos necesarios para la implementación, además de la carga adicional de responsabilidad que implican las adaptaciones curriculares (Saloviita, 2020). Sin duda alguna las actitudes negativas afectan el rendimiento de los alumnos, incluso cuando no son explícitas. La insuficiente preparación de los docentes para la enseñanza inclusiva puede deberse a deficiencias en sus conocimientos sobre pedagogía y otros elementos relacionados con la inclusión.

Resultados de algunas investigaciones indican que las variables sociodemográficas más influyentes en las características de los docentes en el proceso de inclusión son el sexo (Alasim & Paull, 2019; Alhumaid et al., 2022; Butakor et al., 2020), donde destacan que las mujeres tienden a tener actitudes más positivas hacia la inclusión en comparación con los hombres, sin embargo Solís y Resino (2022) revelaron resultados opuestos, indicando que los hombres exhiben actitudes más favorables en comparación con las mujeres. No obstante, la variable edad, refleja que los docentes jóvenes muestran actitudes más favorables en comparación con los docentes de mayor edad (Collado et al., 2020; Frumos, 2018; Solís & Resino, 2022). De igual forma los años de experiencia en la enseñanza (Charitaki et al., 2022; Hanley & Garrity, 2022; Koliqi & Zabeli, 2022; Muñoz et al., 2022; Palavan et al., 2018; Yada et al., 2018) y el contacto con personas con

discapacidad (Alnahdi & Schwab, 2021) son factores que influyen en la consolidación de las actitudes.

Ahora bien, Crişan et al. (2020) llegaron a la conclusión que la formación adicional podría fortalecer las habilidades requeridas y la autoconfianza, lo que a su vez incrementaría el sentido de responsabilidad para enseñar a estudiantes con NEE. Igualmente, Avramidis et al. (2000) demostraron que a medida que los profesores reciben más formación, su actitud hacia la inclusión tiende a mejorar. Sin embargo, Saloviita (2020) señala que la falta de conocimientos y experiencia en la enseñanza de estudiantes con discapacidades podría servir como una justificación socialmente aceptable para la exclusión de estos estudiantes.

Por otra parte, la revisión sistemática realizada por Rodriguez et al. (2023) identificó que los estudios transculturales (Charitaki et al., 2022; Lozano et al., 2021; Moberg et al., 2020; Mónico et al., 2020; Sharma et al., 2018; Tan et al., 2022; Yada et al., 2018; Yada & Alnahdi, 2021) han encontrado que las actitudes de los docentes pueden cambiar según su contexto social, cultural y político.

Finalmente, las actitudes de los docentes hacia la inclusión suelen ser una mezcla de compromiso y preocupaciones sobre su propia preparación y el apoyo que reciben del sistema educativo. Para asegurar que los docentes estén preparados para enfrentar este desafío, es necesario proporcionarles capacitación, apoyo, condiciones de trabajo adecuadas y autonomía en el aula.

Actitudes hacia la inclusión y Burnout

Conceptualización del burnout

El burnout ha sido definido como un síndrome psicológico que se desarrolla en respuesta a factores laborales crónicos emocionales e interpersonales (Maslach, 2015). Siguiendo esta definición,

Skaalvik y Skaalvik (2017) refieren que el agotamiento de los maestros como un estado negativo de la mente que surge debido a las tensiones, presiones por rendimiento, carga excesiva de trabajo, aulas con un gran número de estudiantes, trabajo adicional realizado fuera del horario laboral, falta de reconocimiento profesional y remuneración insatisfactoria (Herman et al., 2018). Por su parte, Bakker et al. (2014) sostienen que los docentes afectados por este estado mental carecen de la disposición necesaria para dedicar tiempo y energía a su labor profesional. Igualmente, Ansari et al. (2022) establecen que el agotamiento impacta de manera adversa en la manera en que los maestros se desenvuelven en los contextos educativos. En otras palabras, aquellos docentes que experimentan agotamiento se ven limitados en su capacidad para llevar a cabo sus funciones educativas de manera efectiva.

Cabe destacar que dicho agotamiento experimentado por los profesores puede tener un impacto negativo en su salud y bienestar, lo que aumenta las probabilidades de desarrollar problemas de salud físicos y mentales (Martínez et al., 2019). En un sentido más amplio, las repercusiones del agotamiento de los docentes se traducen en niveles bajos de satisfacción laboral, ausentismo, necesidad de reemplazos, retiro anticipado y una disminución en la percepción de su eficacia como educadores y en la efectividad de su enseñanza (Pellerone, 2021; Skaalvik & Skaalvik, 2010).

Modelo Multidimensional de Maslach y Leiter

El modelo multidimensional de Maslach y Leiter (1997) es uno de los más respaldados por la comunidad científica para explicar el síndrome de burnout. Este modelo argumenta que el burnout es una experiencia crónica e individual de estrés en relación con el entorno organizacional, el cual contempla tres elementos: la vivencia de estrés, la evaluación de los demás y la autoevaluación.

Desde esta perspectiva, se trata de un síndrome psicológico que se caracteriza por tres componentes fundamentales: 1) el agotamiento emocional, que implica una incapacidad para movilizar los recursos emocionales necesarios para enfrentar las demandas laborales; 2) el cinismo o despersonalización, que se refiere a la percepción negativa de las personas con las que se interactúa, manifestando distanciamiento y cinismo; 3) baja realización personal, que involucra la evaluación insatisfactoria de uno mismo y un sentimiento de insatisfacción hacia los resultados laborales.

En otras palabras, a medida que las tensiones en el trabajo aumentan, las personas experimentan un agotamiento emocional que resulta en una actitud distante hacia aquellos a quienes sirven. Esto conlleva a una disminución en su dedicación a la labor y genera la sensación de no alcanzar una realización personal (Savio, 2008).

Componentes del burnout

De acuerdo con Maslach y Leiter (2016), el burnout está compuesto por tres elementos interrelacionados: agotamiento emocional, despersonalización y reducción de la realización personal. Estos componentes pueden ser experimentados por los profesores en diferentes etapas de su vida profesional (Maslach et al., 2001).

Para Skaalvik y Skaalvik (2014) el agotamiento emocional se origina en los cimientos fundamentales del agotamiento, se caracteriza por una sensación de fatiga y vacío emocional debido a factores como el estrés en el trabajo, conflictos y la carga laboral.

La despersonalización es identificada como un camino hacia la apatía y la falta de interés en el trabajo, los docentes que experimentan despersonalización muestran una tendencia a

desconectarse emocionalmente de su labor y a percibir su carrera de manera negativa (Maslach & Leiter, 2016).

Finalmente, la reducción de la realización personal se trata de un estado psicológico en el que el docente siente que su capacidad y destrezas para enseñar no son suficientes (Zhaleh et al., 2018), en otras palabras, este estado emocional surge cuando un profesor subestima su propia eficacia (Seifalian & Derakhshan, 2018).

Desarrollo del burnout

El desarrollo del burnout es un proceso complejo que puede variar según las circunstancias individuales y laborales de cada persona. El burnout no surge de manera repentina, sino que se desarrolla gradualmente a lo largo del tiempo debido a la exposición prolongada a factores de estrés laboral y emocional.

Schaufeli et al. (2002) proponen un proceso para explicar el síndrome del burnout que involucra tres tipos de variables:

1. Variables individuales son características personales (el género, la personalidad, la motivación, las habilidades, la experiencia, la salud física y mental, los valores, las creencias), pueden desempeñar un papel importante en la forma en que un individuo se enfrenta o se adapta a las demandas y presiones del entorno laboral, por lo tanto, pueden influir en su vulnerabilidad o resistencia al Burnout.

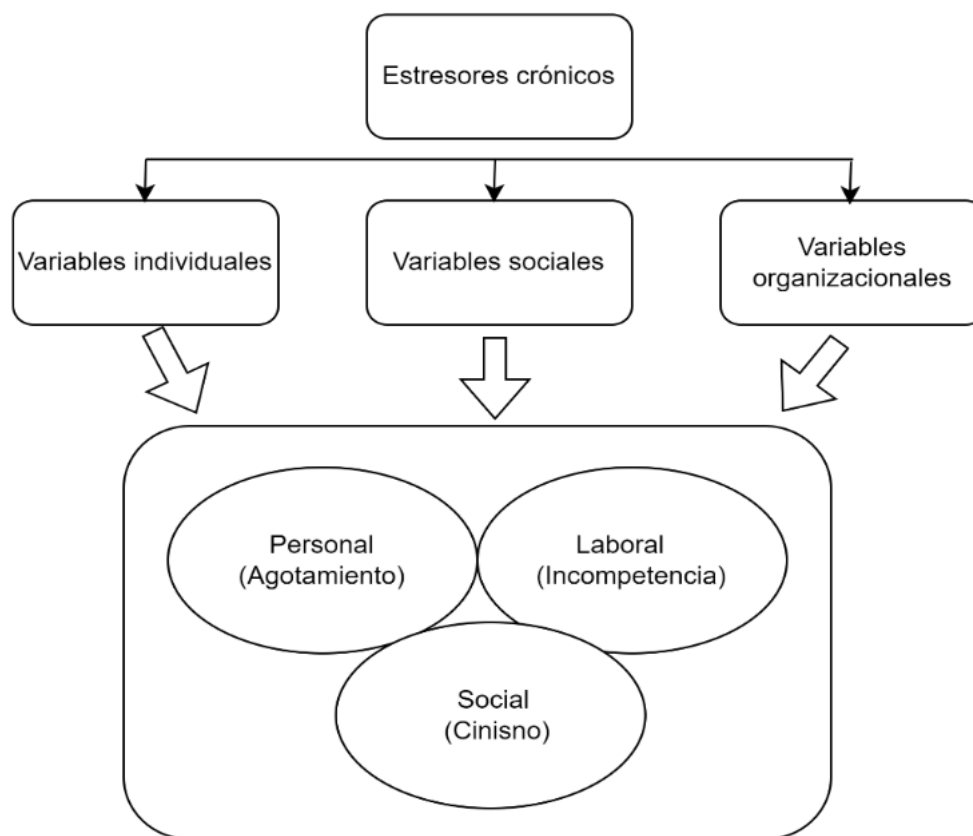
2. Variables sociales se refieren a la asistencia tangible o percibida que una persona recibe de sus redes sociales, que incluyen compañeros, amigos, familiares, entre otros. El apoyo social proporciona una sensación de ser querido, valorado y apreciado tanto en el entorno laboral como

en la organización. Asimismo, la percepción del apoyo social es crucial, ya que la realidad que experimenta el individuo se basa principalmente en su percepción personal.

3. Variables organizacionales son aquellos elementos asociados con el desempeño del rol laboral. De modo que las responsabilidades del cargo, la falta de reciprocidad emocional (brindar más en el trabajo de lo que se recibe a cambio) y el ambiente laboral, pueden provocar el síndrome de Burnout (Figura 6).

Figura 6

Proceso de burnout



Nota. Tomado y adaptado de Schaufeli (2002)

De acuerdo con Schaufeli et al. (2002) las variables individuales y sociales pueden influir en la aparición del Burnout, sin embargo, son las variables organizacionales las que desencadenan este síndrome. No obstante, para Moriana y Herruzo (2004) el proceso comienza con la aparición inicial del agotamiento emocional, seguido en secuencia por el cinismo o despersonalización y finalmente, por la baja realización personal en el individuo.

Burnout y docencia

De acuerdo con la revisión de la literatura Sabagh et al. (2018), refieren que los maestros que experimentan agotamiento emocional y físico tienen percepciones negativas sobre su labor, al mismo tiempo subestiman sus capacidades relacionadas con el trabajo y enfrentan dificultades para realizar las tareas asignadas de manera eficiente. En otras palabras, un docente que se percibe en un estado de agotamiento ya no puede cumplir exitosamente su rol como educador (Brasfield et al., 2019). Esto se debe a que el estado mental y emocional de los maestros influye en su conducta dentro del aula (Burić & Macuka, 2018; Greenier et al., 2021; Xie, 2021).

Teniendo en cuenta el impacto negativo del agotamiento en el desempeño profesional de los docentes, numerosos investigadores (Guan, 2020; Lu et al., 2019; Xu, 2019;) se han dedicado a explorar los factores que contribuyen a este estado mental, con el propósito de identificar la relación entre los factores emocionales y psicológicos que influyen en el agotamiento.

Además de ello, algunas investigaciones se enfocan en examinar las variables sociodemográficas y su relación con el síndrome de burnout. Algunos estudios sugieren que la edad correlaciona negativamente con el burnout, lo cual supone que los profesores más jóvenes tienen una tasa de agotamiento mayor (Al-Asadi et al., 2018; Chen et al., 2022). Por el contrario, Kamtsios (2018) refiere que los profesores mayores son los que presentan puntuaciones más altas

de burnout, y que esto se debe a que después de cierta edad, resulta más complicado soportar las demandas laborales.

De la misma forma, el género se asoció de manera significativa con el burnout, Al-Asadi et al. (2018) encontraron que los hombres tenían una mayor prevalencia del síndrome en comparación con las mujeres. Tal como lo reafirma Ptáček et al. (2019) y Chen et al. (2022) el desgaste emocional es mayor en hombres, mientras que las mujeres tienen mayor agotamiento físico.

Por su parte Ribeiro et al. (2020) encontraron diferencias significativas en las puntuaciones de agotamiento entre los docentes que tenían más de 11 años de experiencia, sin embargo, Chen et al. (2022) refiere que los docentes con menor experiencia experimentaban mayor agotamiento. Igualmente, la formación especializada influyó en los resultados de burnout, puesto que los profesores que habían participado en cursos de formación mostraron un nivel de burnout significativamente menor en comparación con los que no habían recibido capacitación.

Otras variables que han correlacionado con el síndrome ha sido el sector de enseñanza público o privado (Chen et al., 2022), donde identificaron que los niveles de agotamiento eran más elevados en los docentes que desempeñaban cargos en el sector público, igualmente los docentes que laboran en áreas rurales (Carroll et al., 2022). Sin embargo, extrañamente aquellos profesores que trabajaban menos de 40 horas a la semana mostraron niveles de agotamiento superiores en comparación con aquellos que trabajaban a tiempo completo (40 horas a la semana) o en otros horarios.

Desde la perspectiva psicológica, Xie et al. (2021) indicaron que el capital psicológico y la identidad profesional emergieron como recursos esenciales para disminuir la manifestación del agotamiento docente y aumentar la probabilidad de transitar hacia una disminución de los síntomas

de agotamiento con el tiempo. Además, el afrontamiento positivo desempeñó un rol significativo en la reducción de la aparición de la sensación de ineficacia docente. Así mismo lo recalca Ptáček et al. (2019) que los estilos de vida saludable, la dedicación a la familia y aficiones son factores significativos que ayudan a reducir el agotamiento.

Por otra parte, Salinas-Falquez et al. (2022) investigaron la salud mental de los docentes y su impacto en la inclusión, donde encontraron una correlación positiva entre la inteligencia emocional, la resiliencia y el nivel de inclusión, en otras palabras, la resiliencia de los docentes desempeña una función de protección en la inclusión de estudiantes con NEE frente al agotamiento emocional y la insatisfacción con las necesidades psicológicas.

Burnout y salud

La literatura ha señalado más de 100 síntomas asociados con el síndrome del burnout, lo que dificulta en cierto modo la definición de los síntomas que lo caracterizan en sus inicios, dejando la impresión de que cualquier problema psicofisiológico y conductual que surja en el entorno laboral podría estar relacionado con el burnout (Gil-Monte, 2005). Se ha encontrado una que el síndrome de burnout puede aparecer principalmente en dos momentos, el primero hace referencia a los dos primeros años de desempeño profesional y el segundo después de diez años de experiencia (Apikianm, 2007).

Por otra parte, Gil- Monte et al. (2006) han encontrado que a nivel general los síntomas más frecuentes que han sido reportados por la literatura desde la introducción del concepto de Burnout son:

- A nivel somático: fatiga persistente, agotamiento, dolores recurrentes de cabeza, espalda, cuello y musculares, insomnio, problemas respiratorios, trastornos gastrointestinales e hipertensión.
- A nivel conductual: comportamiento paranoide, inflexibilidad y rigidez, dificultad para relajarse, superficialidad en las relaciones interpersonales, aislamiento, actitud cínica, falta de concentración en el trabajo, quejas frecuentes, conductas de alto riesgo como agresividad, ausentismo, consumo de sustancias psicoactivas, tranquilizantes y barbitúricos.
- A nivel emocional: agotamiento emocional, manifestaciones de hostilidad, irritabilidad y resentimiento, dificultad para regular y comunicar emociones, aburrimiento, impaciencia y malestar, ansiedad, confusión y sentimientos de depresión.
- A nivel cognitivo: pensamientos relacionados con una baja autoestima, escasa realización personal en el trabajo, incapacidad para cumplir con el rol laboral y fracaso profesional.

Finalmente, el burnout es un síndrome caracterizado por una serie de síntomas físicos y psicológicos que se desarrollan de manera progresiva con el tiempo debido a la interacción de factores internos (características de la personalidad) y externos (entorno laboral). Sin embargo, el entorno laboral es el principal determinante de la aparición y evolución de estos síntomas. Adicionalmente las condiciones laborales, los recursos personales disponibles y la manera en que la persona interpreta o maneja las situaciones afectan la frecuencia e intensidad del síndrome (Gil-Monte et al., 2006).

Actitudes hacia la Inclusión y Autoeficacia

Definición de autoeficacia

La autoeficacia se refiere a la creencia positiva de una persona sobre sus propias acciones para lograr un objetivo propuesto (Bandura, 1977). Del mismo modo Fathi y Derakhshan (2019) y Fathi et al. (2020), sostienen que esta creencia en la capacidad está estrechamente vinculada con características individuales que permiten la organización, planificación y ejecución de las actividades necesarias para lograr metas específicas.

Skaalvik y Skaalvik (2017) describen la autoeficacia del docente como la confianza del educador en su habilidad para estructurar y llevar a cabo las acciones requeridas para desempeñar con éxito una tarea pedagógica específica dentro de un contexto determinado. En otras palabras, la autoeficacia del docente denota en qué medida un profesor cree que puede influir positivamente en los resultados de aprendizaje de su alumnado (Fathi & Derakhshan, 2019).

En consecuencia, en el contexto de este estudio, se entiende la autoeficacia como la convicción del docente en su propia capacidad para organizar y llevar a cabo tareas específicas en el aula, en un marco de aprendizaje particular (Tschannen-Moran et al., 1998).

Teoría social cognitiva

En 1977 Bandura introdujo el concepto de autoeficacia como el punto central de la Teoría Social Cognitiva. Dicha teoría explica cómo diversos factores psicológicos se relacionan con las creencias de autoeficacia, y estas a su vez influyen en el comportamiento (Bandura, 1977).

La Teoría social cognitiva presenta una perspectiva del individuo como alguien en búsqueda de su crecimiento personal. Además, subraya la importancia de las creencias personales en el control de los pensamientos, emociones y acciones. En otras palabras, cómo las personas

piensan, creen y sienten influye en su comportamiento. Bandura enfatizó que la percepción que tienen las personas de sí mismas juega un papel fundamental en la regulación del comportamiento. De aquí surge la noción de autoeficacia, ya que la confianza en las propias habilidades se convierte en un factor clave para predecir su conducta. Este enfoque considera a las personas tanto como generadores y productos de sus entornos y sistemas sociales.

Por consiguiente, la teoría social cognitiva resalta la función de los fenómenos autorreferenciales como el medio a través del cual el ser humano puede interactuar en su entorno y permitir su cambio. Las personas crean y forman diversas autopercepciones sobre su propia capacidad, las cuales actúan como intermediarias para alcanzar objetivos y tomar decisiones.

De acuerdo con el postulado de Bandura (1995), la conducta como la motivación de los seres humanos están influenciadas por el pensamiento y a su vez son controladas por dos tipos de expectativas: las relacionadas con la eficacia y las relacionadas con el resultado. Las expectativas de eficacia se relacionan con la certeza de poder llevar a cabo un comportamiento específico con éxito y las expectativas de resultados están vinculadas con la creencia de que realizar estas acciones llevará a los resultados deseados (Bandura, 1977).

Características de la autoeficacia

La autoeficacia del docente es una construcción multidimensional que tiene tres dimensiones principales: magnitud, generalidad y fuerza. La dimensión de magnitud se refiere a qué tan alto es el desempeño que un maestro individual cree que puede lograr. La segunda dimensión, la generalidad, se relaciona con cuánto pueden aplicarse las mejoras en las creencias de autoeficacia a otros comportamientos y contextos. Finalmente, la dimensión de fuerza hace referencia a la convicción sólida que tiene un docente en particular sobre su capacidad para llevar a cabo una actividad específica (Han & Wang, 2021; Wang & Guan, 2020).

Autoeficacia y docencia

Otra variable que ha sido ampliamente explorada para comprender las prácticas de los docentes al interior del aula de clases es la autoeficacia (Alnahdi & Schwab, 2021; MacFarlane & Woolfson, 2013; Wilson et al., 2022; Yada et al., 2019) teniendo en cuenta que es la creencia que tiene una persona sobre su habilidad para planificar y llevar a cabo las acciones requeridas para cumplir exitosamente una tarea de enseñanza particular en un entorno determinado, impacta en la motivación, las conductas y las elecciones del docente (Lozano et al., 2021; Schwab et al., 2019).

De acuerdo con la revisión de la literatura los docentes que tienen altos niveles de autoeficacia suelen buscar diversas estrategias para motivar y atender las necesidades de todos sus estudiantes (Yada & Savolainen, 2017). Por lo tanto, las creencias de autoeficacia influyen en el proceso de aprendizaje de los estudiantes (Bandura, 1977). Además de ello, es importante destacar que, en el ámbito de la educación inclusiva, los estudios sugieren que la eficacia de la enseñanza inclusiva abarca tres aspectos principales: la implementación de estrategias inclusivas de enseñanza, el manejo de comportamientos desafiantes y la práctica de la enseñanza colaborativa (Mónico et al., 2020).

Ahora bien, la autoeficacia ha sido reconocida como un factor predictor significativo de las intenciones y acciones de los profesores (Alnahdi & Schwab, 2021; Koliqi & Zabeli, 2022; Wilson et al., 2019). Sin embargo, para Opoku et al. (2020) la autoeficacia y las actitudes no interfieren directamente en las prácticas de los docentes, mientras que San Martin et al. (2021) sugieren que la combinación de ambos constructos afecta las intenciones y prácticas de los profesores.

El género es otra variable que está asociada con la autoeficacia. Estudios como los de Chao et al. (2017) y San Martin et al. (2021) han encontrado que las mujeres tienden a tener niveles más

altos de autoeficacia en comparación con los hombres. por el contrario, Kuyini et al. (2020) y Alnahdi y Schwab (2021) refieren que la autoeficacia no está vinculada al género.

Por otra parte, la edad, la experiencia del docente y el tener contacto con personas con discapacidad muestran una correlación baja con respecto a la autoeficacia hacia la educación inclusiva (Alnahdi & Schwab, 2021; Schwab, 2018). Sin embargo, para Leyser et al. (2011) encontraron que el tener contacto con niños con NEE o alguna discapacidad tiende a aumentar los niveles de autoeficacia.

Al mismo tiempo, la capacitación o formación especializada juega un papel importante en el aumento de la autoeficacia (Sharma et al., 2015), ya sea a través de programas específicos (Chao et al., 2017) o mediante una formación educativa inclusiva más extensa (Yada et al., 2018).

En relación con aspectos contextuales del entorno escolar y el nivel educativo en el que desempeñan la labor docente, algunos estudios indican que los maestros que enseñan en la escuela primaria suelen tener una autoeficacia percibida más alta que aquellos que enseñan en la escuela de secundaria (Chao et al., 2017), particularmente en lo que respecta al manejo de conductas desafiantes.

Finalmente es importante destacar que diversos estudios describen variaciones significativas en los niveles de autoeficacia de los docentes respecto a la implementación de prácticas inclusivas en distintos países (Sharma et al., 2018; Yada et al., 2018; Yada & Alnahdi, 2021).

Planteamiento del problema

El enfoque de la educación inclusiva pretende atender las necesidades de todos los niños, jóvenes y adultos, sin distinción de raza, condición social, cultural o religión, orientación sexual o discapacidad, otras creencias y actitudes (ONU, 2020). No obstante, la inserción del enfoque de la educación inclusiva en la educación formal implica enfrentar una serie de desafíos, entre los que se encuentran planes de estudio excesivamente inflexibles que no contemplan la existencia de diversos tipos de aprendizaje, la falta de financiación que limita la capacidad de las escuelas para ajustarse a las necesidades de los estudiantes, las legislaciones que regulan la educación formal de cada país, así como la autoeficacia y las actitudes de los docentes (Alnahdi & Schwab., 2021; Koliqi & Zabeli., 2022; Lozano et al., 2021; Parey., 2019; Yada et al., 2018; Yada & Alnahdi., 2021). Aunado a desafíos a nivel social, cultural y legal, partiendo de barreras estructurales y culturales que limitan el acceso y la participación (Ebuenyi et al., 2020), la falta de apoyo de la administración educativa para los recursos materiales (García, 2018; Iriarte et al., 2018), hasta la formación del docente (Niembro et al., 2021) que no contempla las demandas actuales desde la diversidad en sus contenidos y programas de estudio (Muñoz, 2019).

Para alcanzar la inclusión, es esencial que los docentes sean agentes de cambio, con valores, conocimientos y actitudes que permitan a todos los alumnos alcanzar el éxito académico y social, creando entornos educativos en el que todos los estudiantes tienen la oportunidad de desarrollarse plenamente y alcanzar un bienestar mental (UNESCO, 2020). Sin obviar que la docencia es una profesión con un considerable estrés psicoemocional (Rodríguez et al., 2017). Los docentes se encuentran frecuentemente con un elevado nivel de agotamiento, el cual, si persiste en el tiempo, puede dar lugar al síndrome de burnout, resultado de factores estructurales, como la

presión del tiempo, la carga de trabajo, el conflicto de roles y el aumento del tamaño de las clases (Al-Asadi et al., 2018; Ribeiro et al., 2021).

El burnout afecta directamente la calidad de la interacción y la atención a los estudiantes, dado que el estado emocional y mental de los profesores repercute en su comportamiento en el aula (Burić & Macuka, 2018; Greenier et al., 2021; Xie, 2021), por lo tanto, esto influye en la capacidad de adaptación y respuesta a la diversidad de los alumnos en el entorno educativo inclusivo.

Otra pieza clave es la autoeficacia para la aplicación de la educación inclusiva y con ellas el éxito o fracaso de su implementación. Estudios sugieren que la eficacia de la enseñanza inclusiva abarca tres aspectos principales: la implementación de estrategias inclusivas de enseñanza, el manejo de comportamientos desafiantes y la práctica de la enseñanza colaborativa (Mónico et al., 2020).

De allí que el propósito de esta investigación sea analizar las actitudes hacia la inclusión en docentes de primaria de México y Colombia y su relación con el síndrome de burnout y la autoeficacia, atendiendo que los estudios transculturales han demostrado diferencias en la composición actitudinal, además de que estas varían de acuerdo con la formación profesional de los docentes y la legislación que regula las prácticas inclusivas de cada país (Charitaki et al., 2022; Lozano et al., 2021; Moberg et al., 2020; Mónico et al., 2020; Sharma et al., 2018; Tan et al., 2022; Yada et al., 2018; Yada & Alnahdi, 2021).

Pregunta de investigación

¿Cuál es la actitud hacia la inclusión en la educación y su relación con el síndrome de burnout y la autoeficacia en docentes de primaria de México y Colombia?

Justificación

La ONU (2015) incorporó la educación inclusiva como su cuarto Objetivo de Desarrollo Sostenible (ODS), lo que llevó a que, en 2017, los ministros de educación de América Latina y el Caribe (ALC) se comprometieron a implementar políticas inclusivas con el fin de mejorar la calidad y relevancia de la educación. Para lograrlo, las escuelas de cada país deben eliminar cualquier mecanismo de discriminación y adaptarse para atender las diversas necesidades de todos los estudiantes.

En este marco, existen varios factores que están influyendo en el éxito o fracaso de esta propuesta. Tres elementos que cobran importancia son las actitudes del profesorado hacia la inclusión, el agotamiento y la autoeficacia, mismos que pueden facilitar la implementación o pueden constituir una barrera.

Distintas investigaciones sobre las actitudes de los docentes hacia la inclusión educativa evidencian que los maestros que experimentan agotamiento emocional y físico tienen percepciones negativas sobre su labor, al mismo tiempo que subestiman sus capacidades relacionadas con el trabajo y enfrentan dificultades para llevar a cabo de manera eficiente las tareas asignadas (Brasfield et al., 2019; Burić & Macuka, 2018; Greenier et al., 2021; Xie, 2021). Esto se debe a que el estado mental y emocional de los maestros influye en su conducta dentro del aula. Mientras, la autoeficacia ha sido reconocida como un factor predictor significativo de las intenciones y acciones de los profesores (Alnahdi & Schwab, 2021; Koliqi & Zabeli, 2022; Wilson et al., 2019); sin embargo, también se ha identificado que la autoeficacia no interfiere en las actitudes de los docentes hacia la inclusión en la educación (Opoku et al., 2020), mientras otros estudios sugieren que la combinación de ambos constructos afecta las intenciones y prácticas de los profesores (San Martin et al., 2021).

Estudios como este, suma a los esfuerzos para la consecución del ODS 4, y con ello, ayudar a alcanzar los objetivos de la meta global de la Agenda 2030 (ONU, 2018), los cuales redundan en la promoción de la salud mental en la esfera bio-psicosocial del ser humano, la cual incluye el ámbito escolar. Asimismo, se sumará a los estudios transculturales que desentrañan las complejidades que dan vida y forma a diferentes culturas en miras de contribuir a una comprensión más amplia de la inclusión en la educación.

Objetivos

Objetivo general

Analizar la actitud hacia la inclusión en la educación y su relación con el síndrome de burnout y la autoeficacia en los docentes de primaria de México y Colombia.

Objetivos específicos

- Identificar las actitudes hacia la inclusión en la educación en los docentes de primaria de México y Colombia.
- Estimar el nivel del síndrome de burnout en los docentes de primaria de México y Colombia.
- Estimar el nivel de autoeficacia en los docentes de primaria de México y Colombia.
- Conocer las diferencias entre las actitudes hacia la inclusión en la educación, el síndrome de burnout y la autoeficacia en los docentes de primaria de México y Colombia.
- Comparar las diferencias por sexo entre las actitudes hacia la inclusión en la educación, el síndrome de burnout y la autoeficacia en los docentes de primaria de México y Colombia

- Describir la relación entre las actitudes hacia la inclusión en la educación y el síndrome de burnout en los docentes de primaria de México y Colombia
- Describir la relación entre las actitudes hacia la inclusión en la educación y el nivel de autoeficacia en los docentes de primaria de México y Colombia.

Hipótesis

- Ha: Existe correlación entre las actitudes hacia la inclusión en la educación, el síndrome de burnout y la autoeficacia en los docentes de primaria de México.
- Ha: Existe correlación entre las actitudes hacia la inclusión en la educación, el síndrome de burnout y la autoeficacia en los docentes de primaria de Colombia.
- Ho: No existe correlación entre las actitudes hacia la inclusión en la educación, el síndrome de burnout y la autoeficacia en los docentes de primaria de México
- Ho: No existe correlación entre las actitudes hacia la inclusión en la educación, el síndrome de burnout y la autoeficacia en los docentes de primaria de Colombia.
- Hp Inductiva. A partir de los resultados obtenidos se identifica un modelo de correspondencia entre las variables en estudio.

Método

Tipo de investigación

Esta investigación fue de tipo cuantitativa, con alcance correlacional-explicativo, dado que el propósito fue establecer la relación o grado de asociación presente entre las variables en estudio e identificar un principio de correspondencia mutuo. (Hernández-Sampieri & Mendoza, 2018).

Diseño de investigación

La investigación tuvo un diseño no experimental de corte trasversal, ya que se analizaron las variables de burnout y autoeficacia en relación con las actitudes hacia la inclusión en la educación en docentes de primaria de México y Colombia sin ser manipuladas, en un único momento (Hernández-Sampieri & Mendoza, 2018).

Tamaño de la muestra

El tipo de muestra fue no probabilística de tipo intencional, con un total de 326 participantes, 157 docentes mexicanos y 169 docentes colombianos, procedentes de instituciones públicas y privadas. El tamaño de la muestra se calculó de acuerdo con el análisis de Kerlinger y Lee (2002) y de Scheaffer et al. (2006), el cual señala que cuando el tamaño de la población aumenta el tamaño de la muestra tiende a disminuir hasta alcanzar el valor teórico de 399.99 participantes, siempre y cuando la población sea mayor a 398, con margen de error del 5%.

Descripción de la muestra

La muestra global estuvo conformada por 326 docentes. La muestra mexicana estuvo conformada por 157 docentes, de los cuales el 16.6% eran hombres y el 83.4% mujeres, cuyas edades oscilaron entre 20 a 54 años ($M= 38.34$; $DE=8.07$), con un rango promedio de 13.65 años de experiencia laboral ($DE=8.28$). Además de ello el 79% de los docentes trabajan en escuelas públicas, mientras que el 21% trabaja en escuelas privadas, de los cuales el 75.8% ha tenido experiencia en inclusión dentro del aula de clase.

La muestra colombiana estuvo conformada por 169 docentes, de los cuales el 17.8% eran hombres y el 82.2% mujeres, cuyas edades oscilaron entre 20 a 54 años ($M=38.63$; $DE=9.12$) y una experiencia laboral promedio de 14.13 años ($DE=9.14$). Adicionalmente el 66.9% de los docentes trabajan en colegios públicos, mientras que el 33.1% trabaja en colegios privados, de los cuales el 89.9% ha tenido experiencia en inclusión dentro del aula de clase.

Criterios de inclusión

- Docentes de educación primaria en activo que al momento de la investigación laboren en Ciudad de México (México) y Norte de Santander (Colombia).
- Docentes que hayan firmado el consentimiento informado.

Criterios de exclusión

- Docentes en formación.
- Docentes de educación especial.
- Docentes pensionados o jubilados.
- Docentes que no hayan firmado el consentimiento informado.

Criterios de eliminación

- Docentes que no completen los instrumentos de medición.
- Docentes que no respondan los ítems de control.

Definición de variables

Actitudes

Conjunto de percepciones, conocimientos, creencias, sentimientos y emociones que se tiene acerca de un objeto actitudinal, la cual puede ser positiva o negativa (Fishbein & Ajzen, 1975) e implica la relación de tres componentes fundamentales: cognitivo, afectivo y conductual. El componente cognitivo está relacionado con la manera en que se percibe el objeto actitudinal, es decir, las creencias y opiniones que tiene la persona sobre dicho objeto (Hollander, 1978). El componente afectivo está relacionado con los sentimientos de agrado o desagrado hacia el objeto (McGuire, 1968) y el componente conductual que hace referencia a la disposición o intención a nivel conductual ante el objeto de actitud (Rosenberg, 1960; Breckler, 1984).

Inclusión en la educación

Es un proceso orientado a eliminar o reducir las barreras que limitan el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes, lo cual implica reconocer y valorar la diversidad y garantizar la igualdad de oportunidades para desarrollarse plenamente en el entorno educativo (Booth & Ainscow, 2002).

Burnout

Estado de agotamiento a nivel emocional, mental y físico, que experimenta emociones de impotencia e ineficacia, sensaciones de estar atrapado, ausencia de entusiasmo y una disminución de la autoestima. Este estado surge debido a una exposición prolongada a situaciones que generan una alta carga emocional (Pines & Aronson, 1988). Este síndrome se divide en tres dimensiones: agotamiento emocional, despersonalización o actitud distante hacia los sujetos objeto de atención y dificultad para la realización personal (Jackson & Maslach, 1982).

Autoeficacia

Creencia positiva de una persona sobre sus propias acciones para lograr un objetivo propuesto (Bandura, 1997), la cual está estrechamente relacionada con atributos personales que posibilitan la organización, planificación y realización de las tareas requeridas para alcanzar objetivos concretos (Fathi et al., 2020).

Instrumentos

Cuestionario Sociodemográfico

Para la investigación se diseñó un cuestionario sociodemográfico con el objetivo de obtener información de cada uno de los participantes, relacionada con la edad, sexo, formación profesional, formación especializada, años de experiencia como docente e inclusión en el aula, debido a que estas variables están relacionadas con el estudio en curso.

Escala Sentimientos, Actitudes y Preocupaciones sobre la Educación Inclusiva Revisada (SACIE-R)

La Escala Sentimientos, Actitudes y Preocupaciones sobre la Educación Inclusiva Revisada (SACIE-R) fue diseñado por Forlin et al. (2011), para medir las actitudes hacia la inclusión, en una muestra de docentes en formación de Hong Kong, Canadá, India y Estados Unidos. La escala consta de 15 ítems divididos en tres subescalas: sentimientos, actitudes y preocupaciones. La medición se realiza por medio de una escala tipo Likert (4=Totalmente de acuerdo, 3=De acuerdo, 2=En desacuerdo y 1=Totalmente en desacuerdo).

La escala está adaptada y validada al idioma español por Rodríguez et al. (2019) para población española, la cual consta de 12 ítems. Dicha escala está conformada por tres subescalas:

1. La subescala de actitudes está compuesta por 5 ítems (1,4, 6, 9, 12) que miden la disposición ante la inclusión de alumnado con discapacidad en el aula regular.
2. La subescala de sentimientos está formada por 3 ítems (3, 8, 10) que evalúan las reacciones/sentimientos al relacionarse con personas con discapacidad.
3. La subescala de preocupaciones está integrada por 4 ítems (2, 5, 7, 11) que miden las preocupaciones sobre la educación inclusiva (inquietud por la dificultad de enfrentar las circunstancias que se pueden presentar al tener un estudiante con discapacidad en el salón de clases, como su integración con los demás compañeros, por no brindarle toda la asistencia que requiere, o por no disponer de la capacitación para orientarlo).

De acuerdo con el análisis factorial exploratorio la escala en español arrojó una confiabilidad según el alfa de Cronbach de .80 para la escala total y para cada subescala: sentimientos ($\alpha = .60$), actitudes ($\alpha = .84$) y preocupaciones ($\alpha = .65$).

Los resultados de la presente investigación arrojaron un coeficiente alfa de ($\alpha = .73$) para el total de la escala (.77 para México y .69 para Colombia). Adicionalmente la subescala de preocupaciones mostró una confiabilidad aceptable con un coeficiente de .76 (.74 para México y .79 para Colombia), al igual que la subescala de actitudes de .76 (.78 para México y .75 para Colombia). Por otra parte, la subescala de sentimientos obtuvo un valor de .67 (.69 para México y .65 para Colombia) similar a la versión en español. Es importante señalar que Kerlinger & Lee (2002) sostienen que, en el caso de medidas de actitud, se consideraría aceptable un índice de validez que oscile entre .60 y .85.

Inventario de burnout de Maslach (MBI-GS)

El Inventario de Burnout de Maslach, fue elaborada por Schaufeli et al. (1996), para evaluar la presencia del síndrome de burnout, su idioma original es inglés y se aplicó en una muestra en Canadá, Holanda y Finlandia. El inventario consta de 16 ítems y se subdivide en tres subescalas: eficacia profesional, agotamiento emocional y cinismo o despersonalización. La medición se realiza por medio de una escala Likert de siete puntos (0=nunca/ ninguna vez, 1= casi nunca / pocas veces al año, 2= algunas veces / una vez al mes o menos, 3= regularmente / pocas veces al mes, 4= bastantes veces / una vez por semana, 5= casi siempre/ pocas veces por semana, 6= siempre / todos los días).

El Inventario de Burnout de Maslach fue adaptado al español por Gil-Monte (2002), en una muestra española. Esta versión está compuesta por 15 ítems y se divide en tres subescalas:

1. La subescala de eficacia profesional en el trabajo está formada por 6 ítems (5, 7, 10, 11, 12, 15) que describen sentimientos de autoeficacia y realización exitosa en el trabajo.

2. La subescala de agotamiento emocional compuesta por 5 ítems (1, 2, 3, 4, 6) que describe la sensación de sentirse abrumado y exhausto a nivel emocional debido a las demandas laborales.
3. La subescala de cinismo o despersonalización con 4 ítems (8, 9, 13, 14), la cual se relaciona con la falta de empatía.

Cabe recalcar que de acuerdo con el análisis factorial exploratorio, el instrumento adaptado al español muestra una buena fiabilidad según el alfa de Cronbach para cada subescala: eficacia profesional ($\alpha = .85$), agotamiento ($\alpha = .83$) y cinismo ($\alpha = .74$).

En esta investigación, los resultados de la escala completa indican un coeficiente de confiabilidad de .70 para la muestra global (.75 para México y .66 para Colombia), así mismo para la subescala de agotamiento emocional de .89 (.92 para México y .85 para Colombia), la subescala de eficacia profesional de .72 (.75 para México y .66 para Colombia) y finalmente la subescala de cinismo de .74 (.79 para México y .65 para Colombia).

Escala de Eficacia Percibida para Implementar Prácticas Inclusivas (TEIP)

La Escala de Eficacia Percibida para Implementar Prácticas Inclusivas fue diseñada por Sharma et al. (2012) para una muestra de Canadá, Australia, Hong Kong e India, para medir la eficacia percibida de los docentes al enseñar en aulas inclusivas, la cual consta de 20 reactivos organizados en tres subescalas: eficacia para el utilizar instrucciones inclusivas, eficacia en la gestión del comportamiento y eficacia en la colaboración. La medición se realiza por medio de una escala tipo Likert de seis puntos (6=Totalmente de acuerdo, 5=De acuerdo, 4=Algo de acuerdo, 3=Algo en desacuerdo, 2=En desacuerdo y 1=Totalmente en desacuerdo).

La escala está adaptada y validada al español por Cardona-Moltó et al. (2017) para una muestra española. Dicha versión está compuesta por 18 ítems y se subdivide en tres subescalas:

1. La subescala de eficacia en el uso de la instrucción inclusiva formada por 6 ítems (1,2, 3, 4, 5,18) la cual menciona la confianza en comunicar de forma clara al grupo entero las actividades que deben hacer, las exigencias docentes y ofrecer un currículo desafiante.
2. La subescala de eficacia en el manejo de comportamiento en el aula formado por 6 ítems (6,7, 8, 9, 10, 11) que describe la confianza para prevenir y gestionar adecuadamente la posible conducta problemática del alumnado
3. La subescala de eficacia en la colaboración compuesta por 6 ítems (12,13,14,15, 16, 17) la cual describe la confianza en crear vínculos armónicos y de colaboración con las familias y profesionales de apoyo.

De acuerdo con el análisis factorial exploratorio la escala en español arrojó una fiabilidad según el alfa de Cronbach de .73 para el total de la escala y de .92, .75 y .93 para cada subescala respectivamente.

En la presente investigación los resultados de confiabilidad del instrumento arrojaron un coeficiente alfa de .91 para el total de la escala (.92 para México y .90 para Colombia), al igual que la subescala de eficacia en la gestión del comportamiento de .86 (.87 para México y .84 para Colombia) y la subescala de eficacia en la colaboración de .83 (.84 para México y .82 para Colombia), sin embargo, la subescala de eficacia en el uso de instrucciones inclusivas mostró una confiabilidad aceptable de .75 (.75 para México y .72 para Colombia), algo similar con otras investigaciones (Forlin et al., 2010; Parey, 2019; Lozano et al., 2021).

Gestión y procedimiento

Una vez aprobada la investigación por parte del Comité de ética de la Universidad Autónoma del Estado de México, Centro Universitario Ecatepec, el investigador se puso en contacto con los directivos de escuelas/colegios de primaria de México (Ciudad de México) y de Colombia (Norte de Santander) para socializar la investigación y obtener el permiso para la aplicación y/o colocación del material de reclutamiento (Anexo 1). Una vez aprobado por el director/rector de la institución educativa se establecieron las fechas para la aplicación de los instrumentos. Posteriormente, se les explicó a los docentes los objetivos de la investigación, junto con las consideraciones éticas e invitarlos a participar del estudio.

Para iniciar el proceso cada docente debió llenar el consentimiento informado (Anexo 2), el cual firmó de manera voluntaria sin ningún tipo de coacción, dando la aprobación de la participación y garantizando la confidencialidad de sus datos. Seguidamente, se aplicaron los instrumentos de medición de las variables de la investigación (Anexo 3), los cuales se respondieron en físico (papel y lápiz).

El levantamiento de los datos se realizó entre los meses de octubre del 2023 a abril del 2024. La aplicación de los instrumentos y el consentimiento informado se realizaron en una sola sesión aproximadamente de 45 minutos, de manera individual o grupal de acuerdo con la disponibilidad de tiempo de la institución educativa.

Finalmente se registraron los resultados obtenidos en una base de datos para realizar el análisis estadístico. Todo el proceso estuvo bajo la supervisión del comité tutorial de la Maestría en Psicología y Salud. Una vez finalizada la investigación se les dio a conocer los resultados a las instituciones educativas que formaron parte de ella.

Análisis estadístico de datos

Se realizó el análisis de datos utilizando el Paquete Estadístico para las Ciencias Sociales (SPSS, v. 25). Para calcular las actitudes hacia la inclusión, el síndrome de burnout y los niveles de autoeficacia de los docentes en ambos países, se aplicaron técnicas de estadística descriptiva y de dispersión. Además, se determinó el coeficiente de confiabilidad alfa de Cronbach para cada uno de los instrumentos de medición utilizados.

Con respecto a la prueba de normalidad de Kolmogorov-Smirnov reveló que la muestra no seguía una distribución normal. Por lo tanto, se recurrió a estadísticas no paramétricas, específicamente la prueba U de Mann-Whitney para identificar diferencias entre las variables de acuerdo con los grupos de contraste, la prueba de Chi cuadrado para realizar la comparación entre variables y la Tau-b de Kendall para identificar la intensidad de relación de estas.

Adicionalmente se realizó un análisis de correspondencia múltiple para establecer la relación entre las variables categóricas (Hair et al., 1999; Pérez, 2004; Visauta & Martori, 2005) de actitudes hacia la inclusión, el síndrome de burnout y la autoeficacia.

Consideraciones éticas

La presente investigación tuvo en cuenta las diferentes normas y pautas éticas nacionales e internacionales, con el objetivo de salvaguardar la salud e integridad del participante durante el desarrollo de la investigación. En primer lugar, se consideró el Código de Nuremberg, reconocido por su notable logro como el primer escrito que estableció claramente la necesidad de obtener el consentimiento informado, otorgando así al paciente la capacidad de autonomía para decidir su participación en un experimento o investigación (Comisión Nacional de Bioética, 2022).

En segundo lugar, se incluyó la Declaración de Helsinki, la cual establece las normas éticas que se deben seguir en la investigación médica que involucra a seres humanos, resaltando la importancia de obtener el consentimiento informado de los participantes, y a su vez garantizar la protección y la confidencialidad de los datos suministrados (Asociación Médica Mundial, 2017).

En tercer lugar, se consideraron las Pautas éticas internacionales para la investigación en salud en seres humanos, las cuales contemplan los principios éticos que se deben seguir en la investigación con seres humanos, estableciendo así una relación entre la investigación y la salud. Esto resulta en las investigaciones biomédicas, las cuales a menudo generan dilemas éticos (Consejo de Organizaciones Internacionales de las Ciencias Médicas, 2017).

Igualmente se tuvo en cuenta el Reglamento de la Ley General en Salud en materia de investigación, bajo los artículos del 13 al 27, los cuales regulan los aspectos científicos y éticos de la investigación en seres humanos, donde el objetivo fundamental es proteger los derechos y el bienestar físico y psicológico de los participantes, evaluando constantemente los riesgos, sin que estos excedan los beneficios de la investigación (Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión, 2014).

Finalmente se acogió al Estatuto Universitario de la Universidad Autónoma del Estado de México bajo el capítulo II que señala el compromiso de la Universidad y de nosotros como investigadores, con el fin de garantizar investigaciones de calidad, en pro del desarrollo científico y social, además de respetar los principios de libertad (Universidad Autónoma del Estado de México, 2017).

Resultados

En este apartado se presentan los resultados en función de los objetivos planteados en esta investigación.

Actitudes, sentimientos y preocupaciones hacia la inclusión en los docentes de primaria de México y Colombia

Para identificar las actitudes de los docentes de primaria en ambos países, se realizaron análisis de tendencia central y de dispersión por subescala y país (Tabla 2).

Tabla 2

Actitudes hacia la inclusión de los docentes por país

Subescala	Nivel	País								Global	
		México <i>n</i> =157				Colombia <i>n</i> =169				<i>n</i> =326	
		<i>M</i>	<i>DE</i>	<i>f</i>	%	<i>M</i>	<i>DE</i>	<i>f</i>	%	<i>F</i>	%
Actitudes	Negativo			21	13.4			19	11.2	40	12.3
	Positivo	2.82	.91	136	86.6	2.77	.89	150	88.8	286	87.7
Sentimientos	Negativo			3	1.9			2	1.2	5	1.5
	Positivo	3.52	.70	154	98.1	3.47	.69	167	98.8	321	98.5
Preocupaciones	Negativo			62	39.5			59	34.9	121	37.1
	Positivo	2.37	.92	95	60.5	2.48	.90	110	65.1	205	62.9

Nota. *M*= Media, *DE*= Desviación estándar.

Los resultados revelan una predominante actitud positiva hacia la inclusión en ambos países. En México (*M*= 2.82; *DE*= .91), Colombia (*M*= 2.77; *DE*= .89). Por cuanto hace a los

sentimientos, se aprecia una tendencia positiva, México ($M= 3.52$; $DE= .70$). Colombia ($M= 3.47$; $DE= .69$). Se aprecian altas preocupaciones, México ($M= 2.37$; $DE= .92$), Colombia ($M= 2.48$; $DE= .90$).

Síndrome de burnout en los docentes de primaria de México y Colombia

Para estimar el nivel de síndrome de burnout en los docentes de primaria de México y Colombia se realizaron análisis de tendencia central y dispersión por subescalas y país (Tabla 3).

Tabla 3

Síndrome de burnout de los docentes por país

Subescala	Nivel	País								Global	
		México <i>n= 157</i>				Colombia <i>n=169</i>				<i>n=326</i>	
		<i>M</i>	<i>DE</i>	<i>f</i>	%	<i>M</i>	<i>DE</i>	<i>f</i>	%	<i>F</i>	%
Agotamiento emocional	Muy bajo			2	1.3			8	4.7	10	3.1
	Bajo			4	2.5			8	4.7	12	3.7
	Medio bajo	5.64	.99	5	3.2	5.24	1.4	12	7.1	17	5.2
	Alto			16	10.2			21	12.4	37	11.3
	Muy alto			130	82.2			120	71	250	76.7
Cinismo	Muy bajo			35	22.3			72	42.6	107	32.8
	Medio bajo			13	8.3			14	8.3	27	8.3
	Medio alto	4.18	1.92	17	10.8	3.24	2.09	17	10.1	34	10.4
	Alto			38	24.2			31	18.3	69	21.2
	Muy alto			54	34.4			35	20.7	89	27.3
Eficacia profesional	Muy alto	4.96	1.20	157	100	5.32	1.14	169	100	326	100

Nota. *M*= Media, *DE*= Desviación estándar.

Se observa que, en ambos países, los docentes presentan niveles muy altos de agotamiento emocional, en México ($M= 5.64$; $DE= .99$) y Colombia ($M= 5.24$; $DE= 1.4$). Respecto a la subescala de cinismo, se aprecia un nivel muy alto en México ($M= 4.18$; $DE= 1.92$), mientras en Colombia un nivel bajo ($M= 3.24$; $DE= 2.09$). En la subescala de eficacia profesional, todos los participantes de ambos países puntuaron en el nivel muy alto, en México ($f= 157$; 100%) y Colombia ($f=169$; 100%).

Autoeficacia en los docentes de primaria de México y Colombia

Para evaluar el nivel de autoeficacia de los docentes de primaria de México y Colombia se realizaron análisis de tendencia central y dispersión por subescalas y país (Tabla 4).

Tabla 4

Autoeficacia de los docentes por país

Subescala	Nivel	País								Global $n=326$	
		México $n= 157$				Colombia $n=169$				F	$\%$
		M	DE	f	$\%$	M	DE	f	$\%$		
Instrucciones	Bajo			1	.6			1	.6	2	.6
	Alto	4.95	.87	156	99.4	5.18	.91	168	99.4	324	99.4
Comportamientos	Bajo			2	1.3			1	.6	3	.9
	Alto	4.93	.83	155	98.7	5.24	.08	168	99.4	323	99.1
Colaboración	Bajo			5	3.2			3	1.8	8	2.5
	Alto	4.18	.99	152	96.8	5.05	.92	166	98.2	318	97.5

Nota. $M=$ Media, $DE=$ Desviación estándar.

Se aprecia que en las tres dimensiones de la autoeficacia prevalece el nivel alto en ambos países. En México, en las subescalas de instrucciones ($M= 4.95$; $DE= .87$), comportamientos ($M= 4.93$; $DE= .99$) y colaboración ($M= 5.24$; $DE= .99$). En Colombia, instrucciones ($M= 5.18$; $DE= .91$), comportamientos ($M= 5.64$; $DE= .08$) y colaboración ($M= 5.05$; $DE= .92$).

Pruebas de normalidad para el burnout, autoeficacia y actitudes hacia la inclusión

Para constatar el supuesto de normalidad de las variables de burnout, autoeficacia y actitudes hacia la inclusión en los docentes de primaria de México y Colombia, se realizó a través de las pruebas de Kolmogórov-Smirnov y se identificó que los datos no tenían una distribución normal, por lo tanto, se optó por utilizar análisis inferencial no paramétrico (Tabla 5).

Tabla 5

Prueba de normalidad de Kolmogorov-Smirnov

Variable	País				Global $n=326$	
	México $n= 157$		Colombia $n= 169$		$K-S$	(p)
	$K-S$	(p)	$K-S$	(p)		
Burnout	.106	.000	.076	.018	.092	.000
Autoeficacia	.082	.011	.067	.061	.059	.008
Actitudes	.071	.054	.140	.000	.092	.000

Nota. $K-S$ = Kolmogorov-Smirnov, p = significación.

Diferencias de las actitudes hacia la inclusión por país

Con el objetivo de establecer si existen diferencias estadísticamente significativas en las actitudes hacia la inclusión en los docentes de México y Colombia se realizó la prueba U de Mann-Whitney para muestras independientes, identificando que no existen diferencias significativas ($U=12759$, p

< .550) entre los docentes de México (rango = 160.27) y los docentes de Colombia (rango = 166.50). Ni en ninguna subescala (Tabla 6).

Tabla 6

Diferencias de las actitudes hacia la inclusión por país

Subescala	País		U	p
	México n= 157	Colombia n= 169		
	Rango medio	Rango medio		
Actitudes	159.45	167.26	12631.00	.452
Preocupaciones	156.29	170.20	12134.00	.180
Sentimientos	169.17	158.23	12376.50	.276

Nota. U= U de Mann-Whitney, p= significación.

Diferencias del síndrome burnout por país

Con el propósito de conocer si existe diferencia estadísticamente significativa entre los docentes de México y Colombia en cuanto al síndrome de Burnout, se llevó a cabo la prueba U de Mann-Whitney para muestras independientes; como resultado se identificó que en el puntaje total del Inventario de Burnout de Maslach (MBI-GS) no existen diferencias significativas (U=11883.00, $p < .103$) entre los profesores de México (rango = 172.31) y los profesores de Colombia (rango = 155.31). Sin embargo, en las tres subescalas del instrumento las diferencias si fueron estadísticamente significativas (Tabla 7). Los docentes mexicanos muestran mayores niveles de agotamiento emocional y cinismo, mientras que los docentes colombianos presentan una mayor eficacia profesional.

Tabla 7*Diferencias del síndrome de burnout por país*

Subescala	País		U	p
	México n= 157	Colombia n= 169		
	Rango medio	Rango medio		
Agotamiento emocional	182.95	145.43	10213.50	.000
Cinismo	185.61	142.96	9795.00	.000
Eficacia profesional	138.27	186.93	9306.00	.000

Nota. U= U de Mann-Whitney, p= significación.

Diferencias de la autoeficacia por país

Empleando la prueba U de Mann-Whitney para muestras independientes, se estableció la diferencia entre los docentes de México y Colombia, con relación a la autoeficacia, como resultado se identificó que en el puntaje total de la escala de autoeficacia para implementar prácticas inclusivas existen diferencias significativas (U=9690.50, $p < 000$) entre los docentes de México (rango = 140.72) y los docentes de Colombia (rango =184.66). Asimismo, se observa en las tres subescalas del instrumento diferencias estadísticamente significativas (Tabla 8).

Tabla 8*Diferencias de la autoeficacia por país*

Subescala	País		U	p
	México n= 157	Colombia n= 169		
	Rango medio	Rango medio		
Instrucciones	143.50	182.08	10126.50	.000
Comportamiento	138.59	186.64	9356.00	.000
Colaboración	147.38	178.48	10735.50	.003

Nota. U= U de Mann-Whitney, p= significación.

Actitudes hacia la inclusión por país y sexo

Para conocer diferencias entre la actitud hacia la inclusión y el sexo de los docentes por país se empleó la U de Mann-Whitney, donde se encontró que el sexo masculino no reporta diferencias estadísticamente significativas en el total de la escala ($U=357.00$, $p < .587$), ni en las subescalas. Igualmente, en el sexo femenino no se evidencia diferencias estadísticamente significativas en el puntaje total de la escala SACIE-R ($U=8483.50$, $p < .332$) ni en las tres subescalas (Tabla 9).

Tabla 9

Diferencias de las actitudes hacia la inclusión de acuerdo con el sexo por país

Subescala	Sexo	País				U	p
		México $n= 157$		Colombia $n= 169$			
		N	RM	N	RM		
Actitudes	M	26	29.81	30	27.37	356.00	.574
	F	131	130.33	139	140.37	8427.00	.288
Preocupaciones	M	26	28.54	30	28.47	389.00	.987
	F	131	128.62	139	141.99	8203.00	.157
Sentimientos	M	26	29.12	30	27.97	374.00	.780
	F	131	140.51	139	130.78	8448.50	.288
<i>Total escala</i>	M	26	29.77	30	27.40	357.00	.587
	F	131	130.76	139	139.97	8483.50	.332

Nota. N= Número de docentes, M= Masculino, F= Femenino, RM= Rango medio, U= U de Mann-Whitney, p= significación.

Síndrome de burnout por país y sexo

Se realizó la prueba U de Mann-Whitney, para comparar el síndrome de burnout y el sexo de los docentes por país, cuyos resultados se presentan en la Tabla 10. Se identificó que el sexo masculino no refiere diferencias significativas en el total de la escala ($U=368.50$, $p < .723$), ni en las subescalas. Sin embargo, el sexo femenino reporta diferencias estadísticas significativas en el puntaje total del Inventario de Burnout de Maslach ($U=7846.50$, $p < .005$) entre las profesoras de

México (rango = 145.10) y las profesoras de Colombia (rango = 126.45). Igualmente, en las tres subescalas las diferencias fueron estadísticamente significativas para ambos países.

Tabla 10

Diferencias del síndrome de burnout de acuerdo con el sexo por país

Subescala	Sexo	País				U	p
		México		Colombia			
		N	RM	N	RM		
Agotamiento emocional	M	26	29.29	30	27.82	369.50	.735
	F	131	153.65	139	118.40	6727.00	.000
Cinismo	M	26	31.37	30	26.02	315.50	.212
	F	131	155.02	139	117.10	6547.00	.000
Eficacia profesional	M	26	24.92	30	31.60	297.00	.123
	F	131	113.87	139	155.89	6270.50	.000
Total escala	M	26	27.67	30	29.22	368.50	.723
	F	131	145.10	139	126.45	7846.50	.005

Nota. N= Numero de docentes, M= Masculino, F= Femenino, RM= Rango medio, U= U de Mann-Whitney, p= significación.

Autoeficacia por país y sexo

Para la comparación entre la autoeficacia y el sexo de los docentes por país, se realizó la prueba U de Mann-Whitney. Se encontró que el sexo masculino no reporta diferencias estadísticamente significativas en el total de la escala (U=274.00, $p < .056$), ni en las subescalas. Por el contrario, el sexo femenino reporta diferencias estadísticamente significativas en el puntaje total de la escala TEIP (U=6775.50, $p < .000$) entre las profesoras de México (rango = 117.72) como en las profesoras de Colombia (rango = 152.26). Igualmente, en las tres subescalas del instrumento las diferencias fueron estadísticamente significativas, especialmente en la subescala de eficacia en la colaboración (Tabla 11).

Tabla 11*Diferencias de la autoeficacia de acuerdo con el sexo por país*

Subescala	Sexo	País		U	p		
		México n= 157	Colombia n= 169				
		N	RM	N	RM		
Instrucciones	M	26	24.23	30	32.20	2790.00	.066
	F	131	119.90	139	150.20	7061.50	.001
Comportamiento	M	26	23.46	30	32.87	259.00	.030
	F	131	116.54	139	153.37	6621.00	.000
Colaboración	M	26	26.06	30	30.62	326.50	.295
	F	131	148.51	139	121.69	7295.50	.005
Total escala	M	26	24.04	30	32.27	274.00	.056
	F	131	117.72	139	152.26	6775.50	.000

Nota. N= Numero de docentes, M= Masculino, F= Femenino, RM= Rango medio, U= U de Mann-Whitney, p= significación.

Correlación entre las actitudes hacia la inclusión y el síndrome de burnout

Mediante el análisis de Chi cuadrado (χ^2) se observa que existe una asociación estadísticamente significativa entre la actitud hacia la inclusión y el síndrome de burnout ($\chi^2 = 14.785$, $p < .005$, $T = -.198$), siendo esta una asociación negativa moderada en los docentes mexicanos. Igualmente, en la submuestra colombiana se presenta una asociación estadísticamente significativa entre las variables ($\chi^2 = 5.967$, $p < .040$, $T = -.139$), con una asociación negativa baja. En la Tabla 12 se observa que los docentes con altos niveles de burnout muestran una actitud negativa hacia el proceso de inclusión. Por el contrario, los docentes con una actitud positiva hacia la inclusión presentan una calificación baja en el síndrome de burnout, siendo esta una correlación negativa.

Tabla 12

Correlación entre las actitudes hacia la inclusión y el síndrome de burnout por país

Nivel	México n= 157					Colombia n= 169				
	AB	AM	AA	T	p	AB	AM	AA	T	p
Burnout bajo	15	14	17			16	25	22		
Burnout medio	13	23	23	-.198	.005	15	28	19	-.139	.040
Burnout alto	27	18	7			17	20	7		

Nota. AB=Actitud baja, AM=Actitud media, AA=Actitud alta, T=Tau-b de Kendall, p= significación.

Con respecto a Tabla 13 podemos observar que existe una asociación estadísticamente significativa entre la subescala de cinismo ($\chi^2= 4.424$, $p<.050$, $T= -.129$), con respecto a la actitud en la submuestra colombiana, con una asociación negativa baja, es decir los docentes que presentan niveles bajos de cinismo tiene una actitud positiva hacia la inclusión. Contrario a los docentes que presenta altos niveles de cinismo tienden a tener actitudes negativas hacia la inclusión.

Tabla 13

Correlación entre las subescalas de burnout y la subescala de actitud por país

Subescala	México n= 157					Colombia n= 169				
	AB	AM	AA	T	p	AB	AM	AA	T	p
Agotamiento bajo	14	14	16			26	21	22		
Agotamiento medio	29	16	14	-.118	.099	25	19	21	-.038	.581
Agotamiento alto	28	11	15			15	11	9		
Cinismo bajo	20	10	18			28	28	30		
Cinismo medio	23	20	12	-.085	.258	21	12	15	-.129	.052
Cinismo alto	28	11	15			17	11	7		
Eficacia baja	40	24	22			24	12	12		
Eficacia media	16	5	12	.049	.480	19	15	17	.106	.120
Eficacia alta	15	12	11			23	24	23		

Nota. AB= Actitud baja, AM=Actitud media, AA=Actitud alta, T=Tau-b de Kendall, p= significación.

En la Tabla 14 podemos observar que existe una asociación estadísticamente significativa entre la subescala de agotamiento ($\chi^2 = 24.858$, $p < .000$, $T = -.350$), la subescala de cinismo ($\chi^2 = 21.065$, $p < .000$, $T = -.293$) y la subescala de eficacia profesional ($\chi^2 = 18.346$, $p < .000$, $T = .232$) con respecto a la subescala de preocupaciones del instrumento SACIE-R en la submuestra mexicana, siendo esta una asociación baja en todas las subescalas. Igualmente se observa una asociación estadísticamente significativa en la submuestra colombiana en la subescala de agotamiento emocional ($\chi^2 = 24.858$, $p < .00$, $T = -.219$) con respecto a la subescala de preocupaciones, siendo esta una asociación negativa baja.

Tabla 14

Correlación entre las subescalas de burnout y la subescala de preocupaciones por país

Subescala	México <i>n</i> = 157					Colombia <i>n</i> = 169				
	PB	PM	PA	<i>T</i>	p	PB	PM	PA	<i>T</i>	p
Agotamiento bajo	6	20	18			15	28	26		
Agotamiento medio	23	22	14	-.350	.000	27	25	13	-.219	.001
Agotamiento alto	33	15	6			17	11	7		
Cinismo bajo	13	15	20			23	36	27		
Cinismo medio	17	26	12	-.293	.000	20	17	11	-.144	.036
Cinismo alto	32	16	6			16	11	8		
Eficacia baja	40	32	14			17	20	11		
Eficacia media	17	7	9	.232	.000	18	20	13	.045	.513
Eficacia alta	5	18	15			24	24	22		

Nota. PB=preocupación baja, PM= Preocupación media, PA=Preocupación alta, *T*=Tau-b de Kendall, p= significación.

Igualmente, en la Tabla 15 se observa que existe una asociación estadísticamente significativa entre la subescala de agotamiento emocional ($\chi^2 = 7.858$, $p < .004$, $T = -.204$) y la subescala de sentimientos de la escala SACIE-R en la submuestra colombiana, siendo esta una asociación débil.

Tabla 15

Correlación entre las subescalas de burnout y la subescala de sentimientos por país

Subescala	México n= 157					Colombia n= 169				
	SB	SM	SA	T	p	SB	SM	SA	T	p
Agotamiento bajo	14	30	0			22	47	0		
Agotamiento medio	23	36	0	-.081	.278	30	35	0	-.204	.004
Agotamiento alto	23	31	0			21	14	0		
Cinismo bajo	13	35	0			31	55	0		
Cinismo medio	20	35	0	-.180	.014	22	26	0	-.156	.031
Cinismo alto	27	27	0			20	15	0		
Eficacia baja	38	48	0			25	23	0		
Eficacia media	14	19	0	.164	.023	23	28	0	.130	.070
Eficacia alta	8	30	0			25	45	0		

Nota. SB=Sentimiento bajo, SM= Sentimiento medio, SA= Sentimiento alto, T=Tau-b de Kendall, p= significación.

Correlación entre las actitudes hacia la inclusión y la autoeficacia

Mediante prueba de Chi cuadrado se observa que existe una asociación estadísticamente significativa entre la actitud hacia la inclusión y la autoeficacia en la muestra mexicana ($\chi^2 = 32.304$, $p < .000$, $T = .360$) y en la muestra colombiana ($\chi^2 = 12.553$, $p < .001$, $T = .229$) con una asociación positiva baja en ambas submuestras. En la Tabla 16 se observa que los docentes con una autoeficacia alta muestran una actitud positiva hacia el proceso de inclusión en ambos países. Por el contrario, los docentes con una autoeficacia baja presentan una actitud negativa hacia la inclusión.

Tabla 16*Correlación entre las actitudes hacia la inclusión y la autoeficacia y por país*

Nivel	México <i>n</i> = 157					Colombia <i>n</i> = 169				
	AB	AM	AA	<i>T</i>	p	AB	AM	AA	<i>T</i>	p
Autoeficacia baja	33	30	8			17	18	7		
Autoeficacia media	19	14	17	.360	.000	19	31	14	.229	.001
Autoeficacia alta	3	11	22			12	24	27		

Nota. AB=Actitud baja, AM=Actitud media, AA=Actitud alta, *T*=Tau-b de Kendall, p=significación.

Así mismo se identifica una asociación estadísticamente significativa entre la subescala de actitudes y la subescala de eficacia en la colaboración ($\chi^2 = 17.142$, $p < .001$, $T = .234$) en la submuestra mexicana con una asociación baja (Tabla 17).

Tabla 17*Correlación entre las subescalas de autoeficacia y la subescala de actitudes por país*

Subescala	México <i>n</i> = 157					Colombia <i>n</i> = 169				
	AB	AM	AA	<i>T</i>	p	AB	AM	AA	<i>T</i>	p
Eficacia instrucciones bajo	44	25	18			29	15	20		
Eficacia instrucciones medio	19	9	17	.159	.024	23	24	13	.099	.171
Eficacia instrucciones alto	8	7	10			14	12	19		
Eficacia comportamientos bajo	46	23	19			25	16	20		
Eficacia comportamientos medio	20	13	21	.165	.020	27	25	18	.024	.734
Eficacia comportamientos alto	5	5	5			14	10	14		
Eficacia colaboración bajo	42	19	17			28	15	17		
Eficacia colaboración medio	21	12	8	.234	.001	26	19	13	.160	.020
Eficacia colaboración alto	8	9	20			12	17	22		

Nota. AB= Actitud baja, AM=Actitud media, AA=Actitud alta, *T*=Tau-b de Kendall, p=significación.

Por otra parte, en la Tabla 18, se identifica una asociación estadísticamente significativa entre la subescala de actitudes y las tres subescalas de la autoeficacia, en la subescala de eficacia en el uso de instrucciones inclusivas ($\chi^2 = 9.073$, $p < .004$, $T = .193$), la subescala en la eficacia en el manejo de comportamientos en el aula ($\chi^2 = 13.705$, $p < .000$, $T = .255$) y la subescala de eficacia en la colaboración ($\chi^2 = 13.718$, $p < .000$, $T = .246$) en la submuestra mexicana. Igualmente se presenta una asociación estadísticamente significativa entre la subescala de eficacia en el uso de instrucciones inclusivas ($\chi^2 = 22.472$, $p < .000$, $T = .302$), la subescala de eficacia en comportamientos ($\chi^2 = 13.153$, $p < .000$, $T = .244$) y la subescala en la colaboración ($\chi^2 = 12.892$, $p < .000$, $T = .235$) en la muestra colombiana, con asociaciones bajas en ambas submuestras.

Tabla 18

Correlación entre las subescalas de autoeficacia y la subescala de preocupaciones por país

Subescala	México <i>n</i> = 157					Colombia <i>n</i> = 169				
	PB	PM	PA	<i>T</i>	<i>p</i>	PB	PM	PA	<i>T</i>	<i>p</i>
Eficacia instrucciones bajo	41	31	15			32	25	7		
Eficacia instrucciones medio	16	14	15	.193	.004	17	26	17	.302	.000
Eficacia instrucciones alto	5	12	8			10	13	22		
Eficacia comportamientos bajo	45	28	15			29	23	9		
Eficacia comportamientos medio	14	23	17	.255	.000	22	28	20	.244	.000
Eficacia comportamientos alto	3	6	6			8	13	17		
Eficacia colaboración bajo	38	28	12			28	23	9		
Eficacia colaboración medio	17	14	10	.246	.000	19	24	15	.235	.000
Eficacia colaboración alto	7	14	16			12	17	22		

Nota. PB=preocupación baja, PM= Preocupación media, PA=Preocupación alta, *T*=Tau-b de Kendall, *p*= significación.

En la Tabla 19 se observa que existe una asociación estadísticamente significativa en la submuestra mexicana en la subescala de eficacia en el manejo de comportamientos ($\chi^2 = 7.673$, $p < .005$, $T = .207$) y la subescala de eficacia en la colaboración ($\chi^2 = 18.309$, $p < .000$, $T = .307$), con

respecto a la subescala de sentimientos, evidenciándose una asociación baja. Con respecto a la submuestra colombiana no se observó ninguna asociación.

Tabla 19

Correlación entre las subescalas de autoeficacia y la subescala de sentimientos por país

Subescala	México n= 157					Colombia n= 169				
	SB	SM	SA	T	p	SB	SM	SA	T	p
Eficacia instrucciones bajo	40	47	0			29	35	0		
Eficacia instrucciones medio	12	33	0	.154	.039	27	33	0	.052	.470
Eficacia instrucciones alto	8	17	0			17	28	0		
Eficacia comportamientos bajo	42	46	0			34	27	0		
Eficacia comportamientos medio	14	40	0	.207	.005	26	44	0	.170	.018
Eficacia comportamientos alto	4	11	0			13	25	0		
Eficacia colaboración bajo	43	35	0			31	29	0		
Eficacia colaboración medio	9	32	0	.307	.000	22	36	0	.101	.165
Eficacia colaboración alto	8	29	0			20	31	0		

Nota. SB=Sentimiento bajo, SM= Sentimiento medio, SA= Sentimiento alto, T=Tau-b de Kendall, p= significación.

Análisis de correspondencia múltiple

De acuerdo con el análisis de correspondencia múltiple (ACM) utilizado para conocer la relación entre la actitud hacia la inclusión, burnout y autoeficacia, en la Tabla 20 se observa que la Dimensión 1 tiene mayor inercia, es decir mayor poder explicativo (total autovalor= 9.439), con una proporción de varianza que explica cada dimensión en .35 y representa el 35% de la varianza explicada. En cuanto al valor Alfa de Cronbach explica el grado de correlación que existe entre las variables en cada Dimensión extraída. La Dimensión 1 tiene una correlación muy alta entre las variables que agrupa.

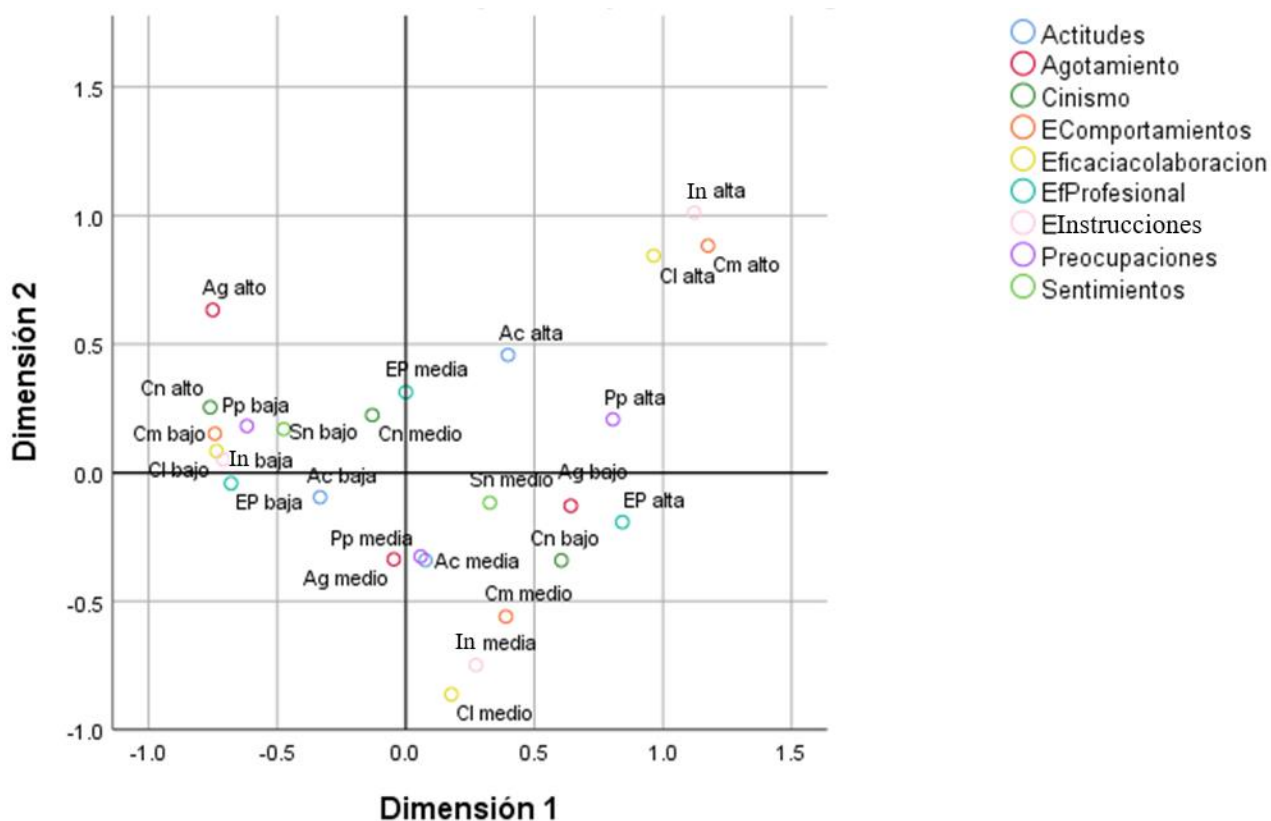
Tabla 20*Resumen del modelo global*

Dimensión	Alfa de Cronbach	Varianza contabilizada	
		Total (autovalor)	Inercia
1	.928	9.439	.350
2	.813	4.614	.171
Total		14.052	.520
Media	.891 ^a	7.026	.260

En la Figura 7 se puede apreciar cada una de las variables de burnout, autoeficacia y actitudes, con sus respectivos niveles alto, medio y bajo. Adicionalmente se observa que en la parte superior derecha del gráfico se ubican las variables relacionadas con la autoeficacia (eficacia en instrucciones, eficacia en el manejo de instrucciones y eficacia en la colaboración), junto con la variable de actitud alta y eficacia profesional media. Esto sugiere que un docente con alta autoeficacia tiende a desempeñarse de manera efectiva en diversas actividades del aula, como el manejo del ambiente educativo y la preparación de estrategias de enseñanza, y estas a su vez se reflejan positivamente en sus actitudes hacia el proceso de inclusión educativa.

Figura 7

Conjunto de puntos de categoría global



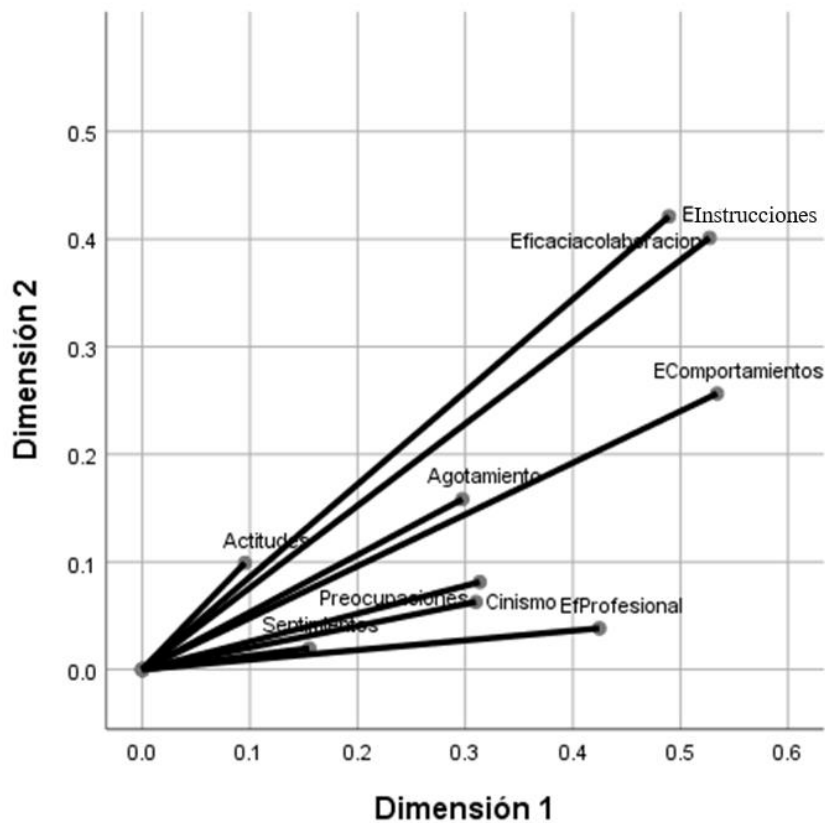
Nota. Ag= Agotamiento, Cn= Cinismo, EP=Eficacia profesional, In=Eficacia instrucciones inclusivas, Cm= Eficacia comportamientos, Cl= Eficacia colaboración, Ac=Actitud, Pp= Preocupaciones, Sn=Sentimientos.

Por otra parte, se observa que las variables que tienen mayor capacidad explicativa en el modelo son: En la dimensión 1 la variable eficacia en el manejo de comportamientos en el aula (EComportamientos), la eficacia en el uso de instrucciones inclusivas (EInstrucciones) y eficacia en la colaboración (Eficaciacolaboración). Por su parte la Dimensión 2 explica la eficacia en el uso de instrucciones inclusivas (EInstrucciones) y la eficacia en la colaboración (Eficaciacolaboración). Ver Tabla 21.

Tabla 21*Medidas discriminantes global*

	Ponderación de variable	Dimensión		Media
		1	2	
Agotamiento	3	.297	.158	.228
Cinismo	3	.314	.081	.197
EfProfesional	3	.425	.038	.231
EInstrucciones	3	.527	.401	.464
EComportamientos	3	.534	.256	.395
Eficaciacolaboración	3	.489	.421	.455
Actitudes	3	.095	.099	.097
Preocupaciones	3	.310	.063	.186
Sentimientos	3	.155	.020	.087
Total activo ^a	27	9.439	4.614	7.026

En la Gráfica 8 se puede observar que las variables que tiene más poder explicativo son las subescalas de eficacia: eficacia en el uso de instrucciones inclusivas (EInstrucciones), eficacia en el manejo de comportamientos en el aula (De comportamientos) y eficacia en la colaboración (Eficaciacolaboración). Sin embargo, las variables menos explicativas son las actitudes y los sentimientos. Por otra parte, las variables que más se relacionan son: las preocupaciones y el cinismo.

Figura 8*Medidas discriminantes global**Análisis de correspondencia múltiple México*

Como se observa en la Tabla 25 la Dimensión 1 tiene mayor inercia, es decir mayor poder explicativo (total autovalor= 3.280), con una proporción de varianza que explica cada dimensión en .36 y representa el 36% de la varianza explicada. Con respecto al Alfa de Cronbach, la Dimensión 1 tiene una correlación alta entre las variables.

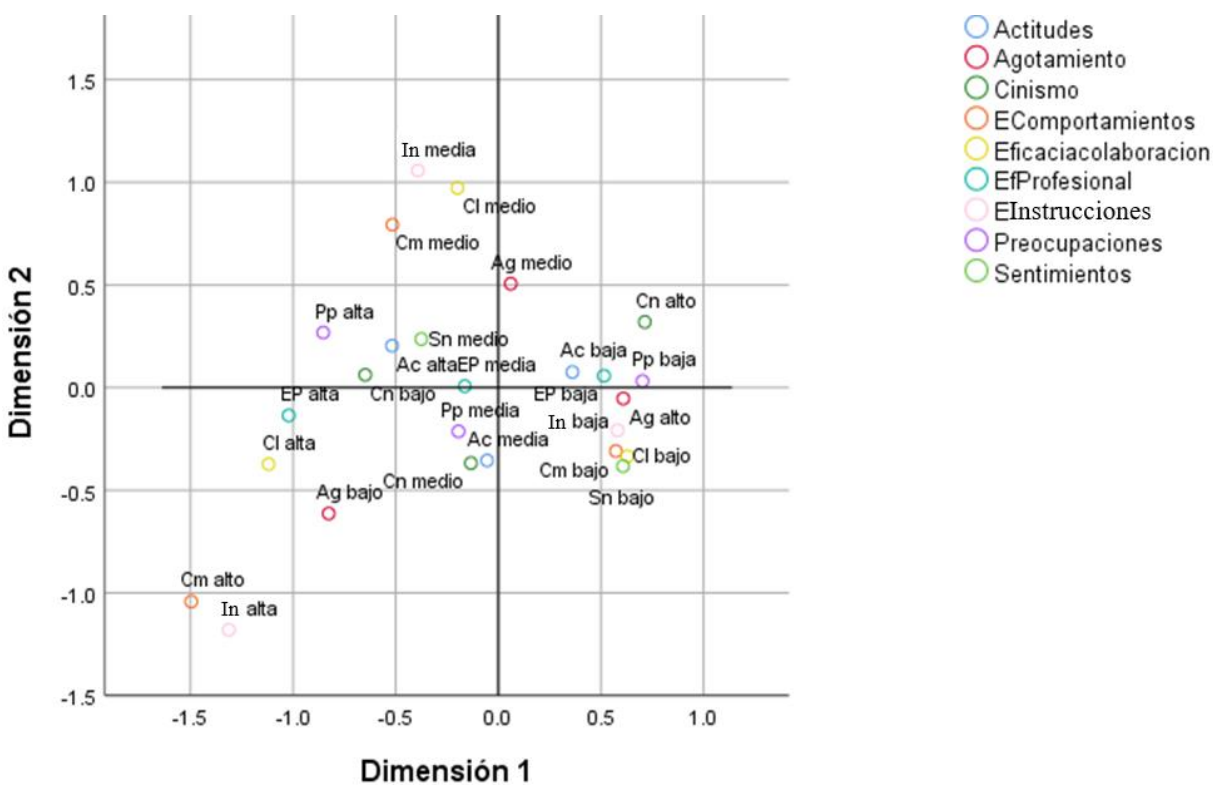
Tabla 22

Resumen del modelo México

Dimensión	Alfa de Cronbach	Varianza contabilizada	
		Total (autovalor)	Inercia
1	.782	3.280	.364
2	.479	1.740	.193
Total		5.020	.558
Media	.677 ^a	2.510	.279

Figura 9

Conjunto de puntos de categoría México



Nota. Ag= Agotamiento, Cn= Cinismo, EP=Eficacia profesional, In=Eficacia instrucciones inclusivas, Cm= Eficacia comportamientos, Cl= Eficacia colaboración, Ac=Actitud, Pp= Preocupaciones, Sn=Sentimientos.

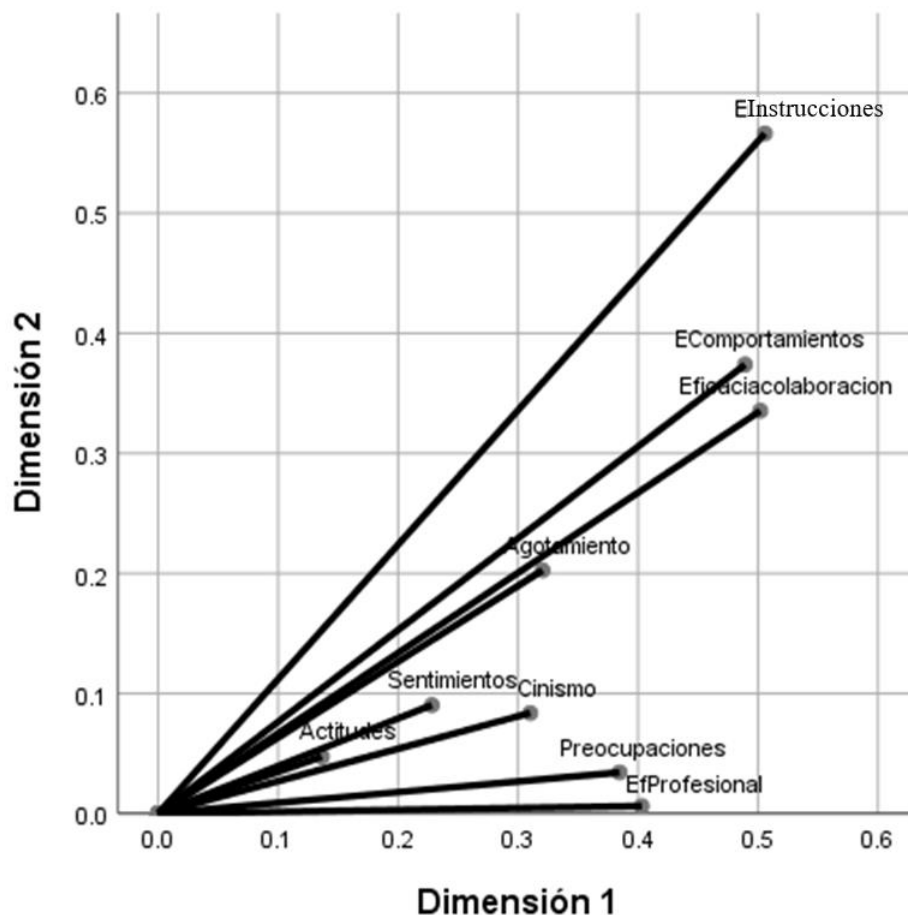
Adicionalmente, en la Tabla 26 se observa que las variables que tienen mayor capacidad explicativa en el modelo son: En la dimensión 1 la variable eficacia en el uso de instrucciones inclusivas (EInstrucciones) y la eficacia en la colaboración (Eficaciacolaboración). Por otra parte, la Dimensión 2 explica la eficacia en el uso de instrucciones inclusivas (EInstrucciones) y la eficacia en el manejo de comportamientos (EComportamientos).

Tabla 23

Medidas discriminantes México

	Dimensión		Media
	1	2	
Agotamiento	.320	.203	.262
Cinismo	.310	.084	.197
EfProfesional	.403	.006	.205
EInstrucciones	.506	.566	.536
EComportamientos	.489	.374	.432
Eficaciacolaboración	.502	.335	.419
Actitudes	.136	.047	.092
Preocupaciones	.385	.034	.209
Sentimientos	.228	.090	.159
Total activo	3.280	1.740	2.510

En la figura 10 se puede observar que las variables que tiene más poder explicativo son las subescalas de eficacia: eficacia en el uso de instrucciones inclusivas (EInstrucciones), eficacia en la colaboración (Eficaciacolaboración) y eficacia en el manejo de comportamientos en el aula (EComportamientos). En contraste con las variables menos explicativas que son las actitudes y los sentimientos. Por otra parte, las variables que más se relacionan son: las preocupaciones y la eficacia profesional.

Figura 10*Medidas discriminantes México**Análisis de correspondencia múltiple Colombia*

Con respecto al modelo de correspondencia de Colombia, se observa que la Dimensión 1 tiene mayor poder explicativo (total autovalor= 8.674), con una proporción de varianza que explica cada dimensión en .32 y representa el 32% de la varianza explicada. Por otra parte, el Alfa de Cronbach de la Dimensión 1 tiene una correlación muy alta entre las variables.

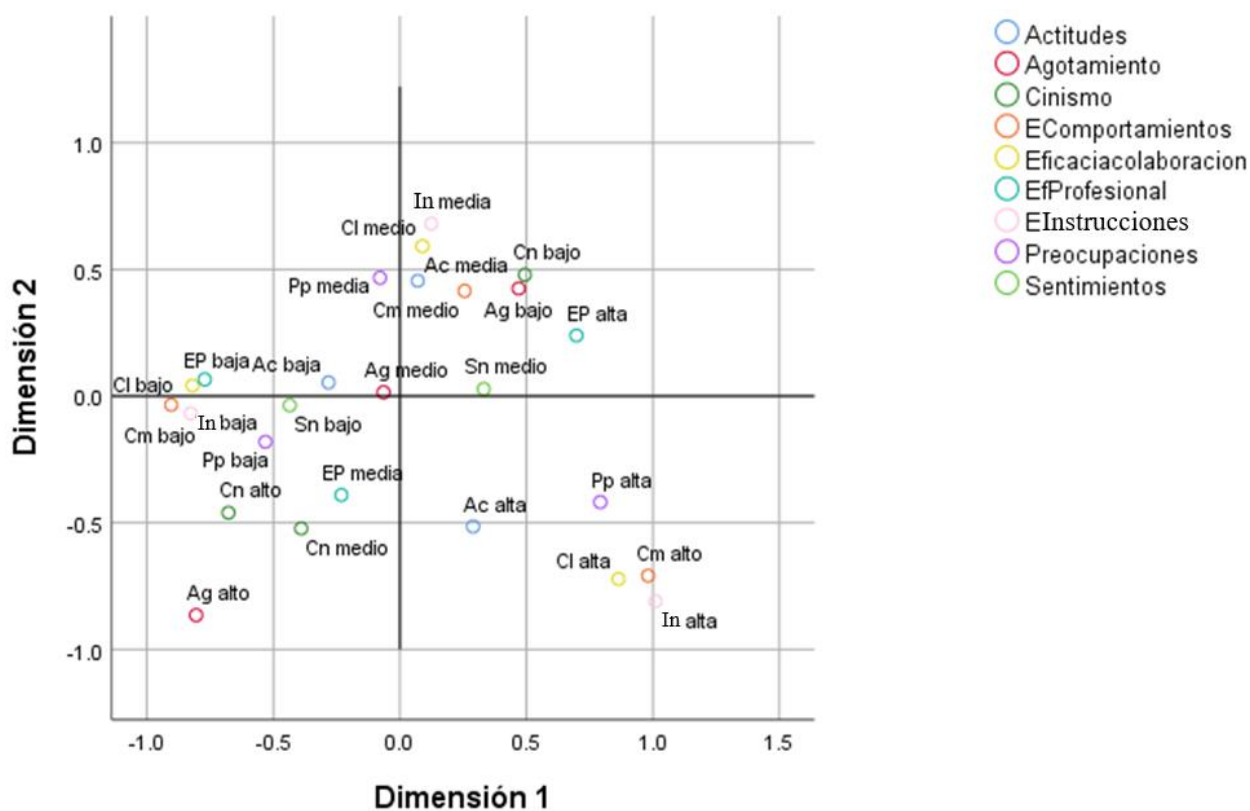
Tabla 24

Resumen del modelo Colombia

Dimensión	Alfa de Cronbach	Varianza contabilizada	
		Total (autovalor)	Inercia
1	.919	8.674	.321
2	.826	4.888	.181
Total		13.561	.502
Media	.885 ^a	6.781	.251

Figura 11

Conjunto puntos de categoría Colombia



Nota. Ag= Agotamiento, Cn= Cinismo, EP=Eficacia profesional, In=Eficacia instrucciones inclusivas, Cm= Eficacia comportamientos, Cl= Eficacia colaboración, Ac=Actitud, Pp= Preocupaciones, Sn=Sentimientos.

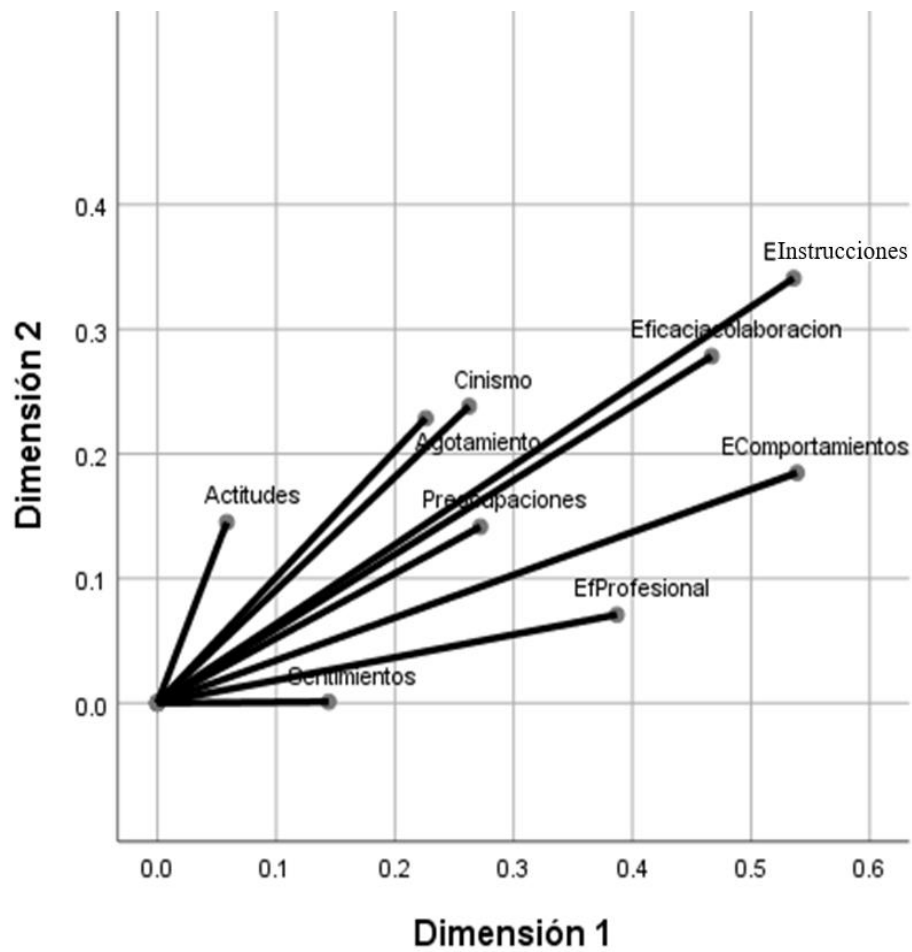
Igualmente, en Tabla 23 se observa que las variables que tienen mayor capacidad explicativa en el modelo son: En la dimensión 1 la variable eficacia en el uso de instrucciones inclusivas (EComportamientos) y eficacia en el uso de instrucciones inclusivas (EInstrucciones). Por otra parte, la Dimensión 2 explica la eficacia en el uso de instrucciones inclusivas (EInstrucciones) y la eficacia en la colaboración (Eficaciacolaboración).

Tabla 25

Medidas discriminantes Colombia

	Ponderación de variable	Dimensión		Media
		1	2	
Agotamiento	3	.226	.229	.227
Cinismo	3	.262	.238	.250
EfProfesional	3	.387	.071	.229
EInstrucciones	3	.536	.341	.438
EComportamientos	3	.539	.185	.362
Eficaciacolaboración	3	.467	.278	.373
Actitudes	3	.058	.145	.102
Preocupaciones	3	.272	.141	.207
Sentimientos	3	.144	.001	.073
Total activo ^a	27	8.674	4.888	6.781

En la figura 12 se puede observar que las variables que tiene más poder explicativo son las subescalas de eficacia: eficacia en el uso de instrucciones inclusivas (EInstrucciones), eficacia en el manejo de comportamientos en el aula (EComportamientos) y eficacia en la colaboración (Eficaciacolaboración). En contraste con las variables menos explicativas que son las actitudes y los sentimientos. Por otra parte, las variables que más se relacionan son: cinismo y agotamiento.

Figura 12*Medidas discriminantes Colombia*

Discusión

La presente investigación tuvo como objetivo general conocer la actitud hacia la inclusión en docentes de educación primaria de México y Colombia y su relación con el síndrome de burnout y la autoeficacia, el cual se dividió en objetivos específicos:

Identificar las actitudes hacia la inclusión en la educación en los docentes de primaria de México y Colombia.

En relación con el primer objetivo, este estudio identificó que los docentes colombianos obtuvieron mayor puntuación de actitudes (88.8%) y sentimientos positivos (98.8%) hacia el proceso de inclusión en comparación con los docentes mexicanos, los cuales presentan actitudes (86.6%) y sentimientos positivos (98.1%) un poco menores. Este hallazgo es similar con otros estudios internacionales (Charitaki et al., 2022; Saloviita & Consegna, 2019; San Martín et al., 2021; Tan et al., 2022), donde aproximadamente el 90% de los docentes tenían actitudes positivas o favorable hacia el proceso de inclusión en la educación. Sin embargo, otros estudios reportan actitudes neutras (Aldosari, 2022) y negativas (Alkahtani, 2022; Saloviita, 2022) originadas por la falta de formación y recursos necesarios para la implementación de prácticas inclusivas (Sisto et al., 2021), además de la carga adicional que implica las adaptaciones curriculares (Saloviita, 2020).

Adicionalmente los resultados obtenidos sugieren que los docentes tienen buenas actitudes hacia el proceso de inclusión en ambos países, aunque cada país propone distintos caminos para la inclusión de alumnos en el aula regular (Alarcón et al., 2018; Ministerio de Educación Nacional [MEN], 2022; SEP, 2018) se han generado políticas que apoyan dicho proceso (Congreso de la República de Colombia, 1994; García, 2018; SEP, 2008). Sin embargo, los docentes de ambos

países perciben que aún queda un largo camino por recorrer para la implementación de la educación inclusiva en el aula (Reina & Lara, 2020; Robayo & Cárdenas, 2017). Esto se debe en gran medida a que los docentes de educación regular perciben que no cuentan con la formación necesaria para atender a estudiantes con diversidad funcional (González, 2017; Robles, 2021 Rojo-Ramos et al., 2022).

Por otra parte, no se observan diferencias estadísticamente significativas entre las actitudes, sentimientos y preocupaciones hacia la inclusión en la educación en los docentes de México y Colombia, es posible que la diferencia porcentual se deba al contexto cultural en que se consolidan las actitudes (Charitaki et al., 2022; Lozano et al., 2021; Mónico et al., 2020) y a la formación académica del docente, donde se tiende a priorizar el proceso de enseñanza-aprendizaje en estudiantes regulares (Saloviita, 2020). Sin embargo, al ser el primer estudio comparativo entre estos dos países nos aporta una perspectiva de la situación actual de las actitudes hacia la inclusión y nos lleva a reflexionar sobre la importancia de los recursos profesionales y físicos para la inclusión por parte de las instituciones y entes gubernamentales.

Estimar el síndrome de burnout en los docentes de educación primaria de México y Colombia.

En respuesta al segundo objetivo, se identificó que los docentes mexicanos presentan una mayor prevalencia de agotamiento emocional (82.2%) y cinismo muy alto (34.4%) en comparación con sus colegas colombianos, donde el agotamiento emocional es de 71% con un cinismo muy bajo (42.6%). Por el contrario en la eficacia profesional los niveles son altos en ambos países. Los resultados obtenidos en este estudio están en consonancia con investigaciones internacionales (Al-Asadi et al., 2018; Chen et al., 2022; Ptáček et al., 2019; Villarreal-Fernández, 2023), donde la

prevalencia del burnout esta por el 74%, lo cual sugiere que los docentes son susceptibles de padecer el síndrome, especialmente cuando se manifiestan altos niveles de agotamiento emocional y cinismo. Tal como lo menciona Maslach (2003), estas dos dimensiones, se originan principalmente debido a la excesiva carga de trabajo y a los conflictos personales.

En esta misma línea, estos hallazgos difieren de los obtenidos por Aldrete et al. (2003) y Torres (2023) en muestras mexicanas, donde reportaron niveles medios de agotamiento emocional y niveles bajos de cinismo y de eficacia profesional. De manera similar, algunos estudios en Colombia (Culma et al. 2020; Quinceno & Hernández, 2021) encontraron que los docentes de educación básica presentan bajos niveles de agotamiento emocional y cinismo.

En consideración con las diferencias entre los docentes mexicanos y colombianos, de acuerdo con los niveles de agotamiento emocional y cinismo, es importante mencionar que, en México de acuerdo con el decreto 592 (SEP, 2011) los docentes laboran entre horas 4 y 8 horas diarias y la cifra promedio de estudiantes por aula es de 24 aproximadamente (Instituto Nacional de Estadística y Geografía [INEGI], 2023). Por otra parte, en Colombia de acuerdo con el decreto 1850 de 2002, establece que los docentes de educación primaria deben trabajar ocho horas diarias (Ministerio de Educación Nacional [MEN], 2002), además de ello la cifra de estudiantes que atienden asciende a alrededor de 30 alumnos por aula (Departamento Administrativo Nacional de Estadística [DANE], 2020). Tal comparación, nos lleva a replantear que no solo el número de horas y la cantidad de estudiante por aula influye en el desempeño físico y mental del docente, sino también el tipo de estudiantes que atienden (Jury et al., 2021).

Finalmente cabe mencionar que en México según datos proporcionados por la Organización Internacional del Trabajo (OIT), en una investigación realizada por el Instituto Mexicano del Seguro Social (IMSS) reveló que lidera la lista a nivel mundial en términos de

porcentaje de estrés laboral, lo cual puede desencadenar en el síndrome de burnout (Rodríguez et al., 2017).

Estimar el nivel de autoeficacia en los docentes de educación primaria de México y Colombia.

Con respecto al tercer objetivo de esta investigación, se encontró que los docentes de ambos países presentan altos niveles de autoeficacia (98%) para implementar prácticas inclusivas. Curiosamente se evidencia poca variación en las tres subescalas (eficacia en uso de instrucciones inclusivas, en el manejo del comportamiento y en la colaboración) en cada país. Este dato es superior a estudios previos (Alnahdi & Schwab, 2021; Koliqi & Zabeli, 2022), donde los docentes mostraron altos niveles de autoeficacia (80%) aproximadamente, donde demuestran que el docente tiene la capacidad para impactar positivamente en el progreso educativo de sus estudiantes (Guskey & Passaro, 1994) y al mismo tiempo guiarlos para corregirlos de una manera eficiente (Gibson & Dembo, 1984).

Por otra parte, este hallazgo difiere de la investigación de Yada y Savolainen (2017) donde encontraron que los docentes japoneses obtuvieron puntuaciones bajas en la subescala de eficacia en el manejo del comportamiento en el aula debido a los comportamientos disruptivos de los estudiantes.

Ahora bien, aunque existen muchas investigaciones sobre la autoeficacia de los docentes a nivel internacional (Alnahdi & Schwab, 2021; Schwab et al., 2019; Yada et al., 2019; Wilson et al., 2019) y algunos estudios comparativos entre países (Lozano et al., 2021; Sharma et al., 2018; Yada & Alnahdi, 2021), son escasas las investigaciones enfocadas en la autoeficacia en México (Díaz-Cabriales & Arreola, 2022) y Colombia (Suárez, 2018, Tilano, 2023). Por lo tanto, este estudio se convierte en uno de los primeros en explorar la autoeficacia de los docentes mexicanos

y colombianos dándonos una visión de la situación actual de esta como mediadora del conocimiento y la acción (Bandura, 1986).

Comparar las diferencias por sexo entre las actitudes hacia la inclusión en la educación, el síndrome de burnout y la autoeficacia en los docentes de primaria de México y Colombia

De acuerdo con la prueba U de Mann-Whitney, no se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre las actitudes hacia la inclusión y el sexo, lo cual coincide con otras investigaciones (Aldosari, 2022; Radojlovic et al., 2022). Este resultado contrasta con algunas investigaciones (Alasim & Paull, 2019; Alhumaid et al., 2022, Butakor et al., 2020; Saloviita, 2018) donde se reporta que las mujeres tienen actitudes más positivas o favorables hacia la inclusión en comparación con los hombres. Asimismo, este estudio difiere del de Solís y Resino (2022) quienes reportan que los hombres exhiben actitudes más favorables hacia el proceso de inclusión.

Por otra parte, los estudios sobre el papel del sexo en la prevalencia del burnout son contradictorios. Este estudio encontró diferencias estadísticamente significativas entre el sexo femenino, donde las docentes mexicanas presentan mayor prevalencia del síndrome de burnout, en comparación con sus colegas colombianas. Estos resultados concuerdan con otras investigaciones (Matud et al., 2015; Zhang et al., 2014), donde las mujeres experimentan diariamente factores estresantes relacionados con el trabajo y la vida familiar (tareas domésticas, cuidado de los niños y de enfermos). Por otra parte, el sexo masculino que no reporta diferencias estadísticamente significativas entre países. Este hallazgo difiere de otras investigaciones (Al-Asadi et al., 2018; Chen et al., 2022; Ptáček et al., 2019), las cuales refieren que el síndrome de

burnout tiene mayor prevalencia en hombres, debido a que reportan mayores tasa de agotamiento emocional.

Con respecto a la comparación entre la autoeficacia y el sexo de los docentes por país, este estudio encontró que el sexo femenino reporta diferencias estadísticamente significativas en cada una de las subescalas, mientras que el sexo masculino no reporta diferencias. Los hallazgos obtenidos en este estudio son similares a las investigaciones de Chao et al. (2017) y San Martín et al. (2021), donde se encontró que las mujeres tienen niveles más altos de autoeficacia. Sin embargo, estos resultados contradicen algunas investigaciones (Alnahdi & Schwab, 2021; Kuyini et al., 2018) que no reportan diferencias estadísticamente significativas en función del sexo.

Describir la relación entre las actitudes hacia la inclusión en la educación y el síndrome de burnout en los docentes de primaria de México y Colombia

La docencia es una profesión mentalmente desafiante debido a la necesidad de asumir diversos roles, como el de educador, mediador y gestor, lo cual puede llevar al agotamiento emocional, sin embargo, la actitud del docente juega un papel crucial como recurso personal, ya que puede ayudar a manejar y mitigar la percepción de dicho agotamiento (Muenchhausen et al., 2021). Este estudio encontró que los docentes mexicanos presentan una asociación negativa moderada ($p > .005$), en comparación con sus homólogos colombianos, donde la asociación es negativa baja ($p > .040$) entre las actitudes hacia la inclusión en la educación y el síndrome de burnout, dado que los docentes que experimentan altos niveles de burnout tienden a tener una actitud negativa hacia el proceso de inclusión. Este hallazgo coincide con el estudio de Boujut et al. (2016) el cual encontró una asociación significativa entre esta el burnout y las actitudes, donde el nivel de agotamiento correlaciona negativamente con la actitud. Tal como lo reafirman Maslach y Jackson (1981) el

agotamiento emocional se refleja en actitudes y sentimientos negativos no solo con la actividad que desempeña el docente, sino también con las personas que interactúa.

Por consiguiente, la actitud de los docentes hacia la inclusión se ve afectada por algunos factores como la cantidad de trabajo adicional que implica las adaptaciones curriculares (Abgenyega, 2011), el manejo de comportamientos disruptivos (Nistor & Chilin, 2013) y el uso de estrategias de enseñanza-aprendizaje. Ahora bien, muchos docentes de educación regular carecen de formación o capacitación especializada en inclusión, lo cual desencadena altos niveles de agotamiento físico, emocional y mental (Brackenreed, 2011).

Por otro parte, son escasos los estudios que analizan la relación entre estas dos variables desde la perspectiva de la inclusión educativa. A pesar de que el enfoque inclusivo en la educación ha sido objeto de desarrollo durante varias décadas y ha experimentado constantes cambios y evoluciones (Echeita, 2006). Sin embargo, de acuerdo con los hallazgos encontrados se podría hipotetizar que el agotamiento emocional disminuye la disposición y la capacidad de los docentes para implementar y mantener prácticas inclusivas en el aula.

Describir la relación entre las actitudes hacia la inclusión en la educación y el nivel de autoeficacia en los docentes de primaria de México y Colombia.

Los hallazgos de este estudio identificaron que los docentes de ambos países presentan una asociación positiva baja entre la actitud hacia la inclusión y la autoeficacia, por consiguiente, los docentes que presentan altos niveles de autoeficacia tienden a tener una actitud positiva hacia la inclusión. Este resultado coincide con la investigación realizada por Yada et al. (2018) en Japón y Finlandia, donde encontraron que las actitudes hacia la inclusión y la autoeficacia están

estrechamente relacionadas y estas deben ser interpretadas no solo como un fenómeno multidimensional, sino también como un fenómeno unidimensional (Saloviita, 2020).

Igualmente se encontró que existe una asociación estadísticamente significativa entre la subescala de actitudes y la subescala de eficacia en la colaboración en la submuestra mexicana, siendo esta una asociación positiva baja. Este hallazgo coincide con el estudio de Yada y Savolainen, (2017), donde los docentes que obtuvieron puntuaciones más altas en la eficacia en la colaboración se ven reflejados en actitudes positivas o favorables hacia la inclusión. De igual forma se encontró una asociación en la subescala de sentimientos y la subescala de eficacia en la colaboración, este dato es congruente con el de Savolainen et al (2012), donde identificaron que los docentes finlandeses tenían sentimientos positivos hacia la educación inclusiva. Del mismo modo en la muestra colombiana se presenta una asociación entre la subescala de preocupaciones y la subescala de la autoeficacia, respaldando lo señalado por Meijer y Foster (1988), quienes encontraron que los maestros con alta autoeficacia perciben a los estudiantes con dificultades de aprendizaje o de comportamiento como menos problemáticos para al momento de implementar la inclusión dentro del aula.

Por otro lado, algunas investigaciones (Alnahdi & Schwab, 2021; Koliqi & Zabeli, 2022; Saloviita, 2020) han identificado que la autoeficacia es el factor más influyente en las actitudes, específicamente la autoeficacia en la colaboración, siendo este último el factor individual más relevante para predecir las actitudes de los docentes hacia la educación inclusiva (Wilson et al., 2019).

Finalmente es importante destacar que las diferencias identificadas en el presente estudio pueden atribuirse a la diversidad en los sistemas educativos, la formación del docente (Ainscow et

al., 2014), aspectos culturales (Savolainen et al., 2012) y la capacidad para implementar la educación inclusiva (Lozano et al., 2021).

Análisis de correspondencia múltiple

A nuestro conocimiento, es el primer estudio que analiza las actitudes hacia la inclusión y su relación con el síndrome de burnout y la autoeficacia en docentes de primaria, es importante destacar que, de acuerdo con el ACM, en México y Colombia la variable con mayor poder explicativo es la autoeficacia en todas sus subescalas (eficacia en el uso de instrucciones inclusivas, eficacia en el manejo de comportamientos en el aula y eficacia en la colaboración). Estas subescalas están estrechamente relacionadas con la eficacia profesional y, a su vez, influyen en las actitudes de los docentes hacia el proceso de inclusión. En otras palabras, un docente que confía en sus habilidades y conocimientos logra desempeñarse de manera eficiente, haciendo uso de estrategias de enseñanza-aprendizaje (Abgenyega, 2011) y manejo conductual dentro del aula (Meijer y Foster ,1988). Adicionalmente esta eficacia no solo se refleja en la transmisión de conocimientos, sino también en su interacción los estudiantes, colegas, directivos y padres de familia. Este hallazgo coincide con el estudio de Muenchhausen et al. (2021), donde la actitud del docente desempeña un papel esencial como recurso personal, ya que puede contribuir a gestionar nuevos conocimientos y a reducir la percepción del agotamiento.

Igualmente es importante resaltar que en ambos países las subescalas de actitudes y sentimientos tienen un menor poder explicativo en el contexto del estudio en comparación con las demás subescalas. Esto sugiere que, aunque estas variables pueden desempeñar un papel en el fenómeno investigado, su influencia en los patrones y relaciones observadas es relativamente limitada.

Por otra parte, se identificó que en México las subescalas que más se relacionan son las preocupaciones y la eficacia profesional, es decir las preocupaciones sobre el desempeño o las condiciones laborales pueden tener un impacto en la percepción de la eficacia profesional y viceversa. Sin embargo, en el caso de Colombia, las subescalas que más se relacionan son el cinismo y el agotamiento, esto sugiere que la presencia de cinismo en los docentes está significativamente asociada con niveles elevados de agotamiento. En otras palabras, el aumento en uno de estos aspectos tiende a ir acompañado de un aumento en el otro.

Finalmente, este estudio pionero ofrece una visión valiosa sobre la interrelación entre las actitudes hacia la inclusión, el síndrome de burnout y la autoeficacia en docentes de primaria. Los resultados subrayan que la autoeficacia, es la variable más influyente tanto en México como en Colombia, afectando directamente la eficacia profesional y las actitudes hacia la inclusión. Por consiguiente, este hallazgo resalta la importancia de la confianza en las habilidades de los docentes para mejorar su desempeño ocupacional y el bienestar físico-emocional.

Conclusiones

De acuerdo con los objetivos de esta investigación se puede concluir que un alto porcentaje de los docentes de primaria de México y Colombia presentan actitudes y sentimientos positivos hacia la inclusión en la educación, lo cual resulta bastante alentador, ya que la actitud representa el primer aspecto facilitador para avanzar hacia el camino de la educación inclusiva. Sin embargo, es importante destacar que si bien se han establecidos normas y leyes a nivel nacionales e internacionales es evidente que los docentes necesitan mayor formación, capacitación y seguimiento para poder implementarla de manera eficaz en el aula de clase. Por consiguiente, las administraciones públicas deberían proporcionar a los docentes capacitaciones continuas sobre el proceso de inclusión educativa, esto les permitirá enfrentar las dificultades actuales y futuras en la enseñanza, fortalecer sus conocimientos y ampliar las estrategias pedagógicas.

En cuanto al síndrome de burnout un alto porcentaje de docentes de México y Colombia han experimentado un nivel alto de agotamiento emocional debido a la sobrecarga de trabajo, igualmente se identificó que los docentes de México presentan altos niveles de cinismo, lo cual los hace susceptibles de padecer el síndrome de burnout. Por lo tanto, se recomienda implementar las estrategias necesarias para mejorar las condiciones laborales y mitigar el riesgo de padecer el síndrome, puesto que no solo se afecta la salud física y mental del docente, sino toda su esfera biopsicosocial.

Con respecto a la autoeficacia, se detectó que los docentes de ambos países presentan altos nivel de confianza en sus habilidades. Sin embargo, se identificó que existen diferencias estadísticamente significativas entre las docentes mexicanas, en comparación con sus colegas colombianas, particularmente en la subescala de eficacia en la colaboración.

Adicionalmente, se identificó que existe una asociación negativa entre las actitudes hacia la inclusión en la educación y el síndrome de burnout en los docentes de ambos países, evidenciándose

una asociación moderada en los docentes mexicanos y una asociación baja en los docentes colombianos. No obstante, nuestro análisis no nos proporciona las causas de estas variaciones, sin embargo, unas de las posibles explicaciones se deban al sistema educativo, la formación docente, las políticas nacionales y la cultura. Por lo cual, sería necesario realizar una investigación más amplia y detallada para comprender estos aspectos.

Igualmente se detectó que existe una asociación positiva entre las actitudes hacia la inclusión y la autoeficacia en los docentes de ambos países. Esto confirma que la autoeficacia es un factor esencial en el proceso de inclusión en la educación, ya que los docentes perciben las dificultades como procesos enriquecedores de su desempeño.

Así mismo, resulta importante destacar que el ACM permitió ver la relación de las variables de estudio. Sin embargo, la variable con mayor poder explicativo es la autoeficacia (eficacia en el uso de instrucciones inclusivas, eficacia en el manejo de comportamientos en el aula y eficacia en la colaboración), la cual se relaciona con la eficacia profesional y estas a su vez se reflejan en las actitudes hacia la inclusión en los docentes.

Teniendo en cuenta lo anterior, la autoeficacia es la variable que está más relacionada con una actitud positiva hacia la inclusión en la educación, porque los docentes se sienten más capaces y seguros en sus habilidades para implementar estrategias inclusivas, manejar el comportamiento en el aula y colaborar efectivamente, lo que a su vez les permite enfrentar desafíos de manera más efectiva y con menos agotamiento.

Por otra parte, este estudio apoyó la idea de que el análisis comparativo de la educación inclusiva en diferentes países puede aportar datos significativos para el progreso de la inclusión. Aunque este método tiene sus retos y necesita un enfoque especial hacia la diversidad cultural.

Finalmente, los resultados de este estudio, junto con futuras investigaciones, serán de gran valor tanto para investigadores de diversas disciplinas como para los gobiernos, ya que estos hallazgos proporcionarán una perspectiva contextual a nivel internacional y permitirán evaluar el progreso de la educación inclusiva en cada país. En este caso particular, la investigación contribuyó al avance del programa estratégico del CONAHCYT mediante el desarrollo de un proyecto de investigación transdisciplinario e intercultural, aportando conocimiento científico relevante para enfrentar los desafíos planteados en el Objetivo 4 de la Agenda de Desarrollo Sostenible.

Limitaciones y sugerencias para futuras investigaciones

A nuestro saber esta investigación es el primer estudio comparativo entre México y Colombia que analizó la relación entre las actitudes hacia la inclusión en la educación, el síndrome de burnout y la autoeficacia en docentes de primaria, sin embargo, es importante considerar algunas limitaciones al interpretar los resultados. En primer lugar, a pesar del esfuerzo por recopilar la mayor cantidad de muestra de docentes de primaria en ambos países, las restricciones de tiempo y disponibilidad por parte de las instituciones (administrativos y docentes) limitaron el tamaño de esta, lo que dificultó la detección precisa de diferencias basadas en nuestras variables. En segundo lugar, al evaluar las variables solo se emplearon instrumentos de autoreportes, los cuales pudieron verse afectados de acuerdo con la deseabilidad social al momento de contestar. En tercer lugar, es importante considerar con precaución los resultados obtenidos, ya que estos no se pueden generalizar.

Por otra parte, se sugiere que para futuras investigaciones se amplie el tamaño de la muestra, debido a que muchos de los resultados obtenidos de las correlaciones de este estudio muestran pequeñas variaciones y estas pueden ser considerables al ampliar el número de

participantes e identificar una asociación más fuerte entre las tres variables. De igual forma es importante realizar comparaciones entre el tipo de institución donde laboran los docentes y el número de estudiantes por aula, ya que estas variables pueden aportar aspectos relevantes relacionados con el síndrome de burnout y su relación con las actitudes hacia la inclusión.

Finalmente, otro aspecto importante a considerar es realizar estudios cualitativos, que permitan ampliar los factores contextuales que están afectando las actitudes hacia la inclusión en la educación y su relación con el síndrome de burnout y la autoeficacia.

Referencias

- Acedo, C. (2008). Educación inclusiva: superando los límites. *Perspectivas*, XXXVIII (1), 4-16.
https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000178966_spa
- Agbenyega, J. S. (2011). Building new identities in teacher preparation for inclusive education in Ghana [La construcción de nuevas identidades en la preparación de docentes para la educación inclusiva en Ghana]. *Current Issues in Education*, 14(1).
<https://cie.asu.edu/ojs/index.php/cieatasu/article/view/554>
- Ainscow, M. (2003). Desarrollo de sistemas inclusivos. Ponencia presentada en San Sebastián.
http://sid.usal.es/idocs/F8/FDO6565/mel_ainscow.pdf
- Ainscow, M., Booth, T., & Dyson, A. (2006). *Improving Schools, Developing inclusion* (1ª ed.).
<https://doi.org/10.4324/9780203967157>
- Ainscow, M., Dyson, A., & Weiner, S. (2014). From exclusion to inclusióna review of international literature on ways of responding to students with special educational needs in schools [De la exclusión a la inclusión: una revisión literaria internacional en camino para responder a los estudiantes con necesidades educativas en las escuelas]. *En clave Pedagógica*, 13, 13-30.
https://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/8169/De_la_exclusion_a_la_inclusio_n.pdf?sequence=2
- Ajzen, I. (1991). The theory of planned behavior [La teoría del comportamiento planificado]. *Organizational Behavior and human decision processes*, 50(2), 179-211.
[https://doi.org/10.1016/0749-5978\(91\)90020-T](https://doi.org/10.1016/0749-5978(91)90020-T)

- Ajzen, I. (2002). Perceived behavioral control, self-efficacy, locus of control, and the theory of planned behavior [Control conductual percibido, autoeficacia, locus de control y teoría de la conducta planificada]. *Journal of applied social psychology*, 32(4), 665-683.
<https://doi.org/10.1111/j.1559-1816.2002.tb00236.x>
- Alarcón, M., Bonilla, N., Carrillo, S., Forgiony, J., Montanez, M., & Rivera Porras, D. (2018). Prácticas pedagógicas frente a la educación inclusiva desde una perspectiva docente. *Espacios*, 39(17), 15–33. <https://revistaespacios.com/a18v39n17/18391715.html>
- Al-Asadi, J., Khalaf, S., Al-Waaly, A., Abed, A., & Shami, S. (2018). Burnout among primary school teachers in Iraq: prevalence and risk factors [Burnout entre los profesores de primaria en Irak: prevalencia y factores de riesgo]. *Eastern Mediterranean Health Journal*, 24(3), 262-268. <https://doi.org/10.26719/2018.24.3.262>
- Alasim, K., & Paul, P. V. (2019). Understanding factors that affect teachers' attitudes toward inclusion of students who are hard of hearing in Saudi Arabia [Comprender los factores que influyen en la actitud de los profesores hacia la inclusión de alumnos con dificultades auditivas en Arabia Saudita]. *Deafness and Education International*, 21(4), 210–226.
<https://doi.org/10.1080/14643154.2018.1489950>
- Aldosari, M. S. (2022). Factors affecting middle school teachers' attitudes toward the inclusion of students with disabilities [Factores que afectan las actitudes de los profesores de secundaria hacia la inclusión de alumnos con discapacidades]. *Frontiers in Psychology*, 13. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.853696>
- Aldrete, M., Pando, M., Aranda, C., & Balcázar, N. (2003). Síndrome de Burnout en maestros de educación básica, nivel primaria de Guadalajara. *Investigación en Salud*, V(1).
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14200103>

- Alhumaid, M. M., Althikr Allah, B. A., Alhuwail, A. A., Alobaid, M. A., Abu Hamad, N. N., Alsalman, Z. A., Alqahtani, S. S., Alherz, A. M., Alwael, W. M., Alhelal, A. K., Alsubaie, S. A., Alwarthan, M. S., Alnaeem, F. O., Aleid, S. H., Almuhausen, S. Y., Alobaydullah, A. A., Alzamami, A. R., Alqadiri, S. A., Alsubhi, S. H., ... Bastos, T. (2022). Physical education teachers' attitudes toward inclusion of students with disabilities in Saudi Arabia [Actitudes de los profesores de educación física hacia la inclusión de alumnos con discapacidad en Arabia Saudita]. *Frontiers in Psychology, 13*. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.1006461>
- Alkahtani, K. D. F. (2022). Teachers' knowledge and attitudes toward sustainable inclusive education for students with emotional and behavioral disorders [Conocimientos y actitudes del profesorado hacia una educación inclusiva sostenible para alumnos con trastornos emocionales y de conducta]. *Children, 9*(12). <https://doi.org/10.3390/children9121940>
- Allport, G. W. (1935). *Handbook of Social Psychology*. Worcester, MA, US: Clark University Press. https://www.fpce.uc.pt/niips/novoplano/ps1/documentos/HSP_TOC.pdf
- Alnahdi, G. H., & Schwab, S. (2021). Special education major or attitudes to predict teachers' self-efficacy for teaching in inclusive education [Especialización en educación especial o actitudes para predecir la autoeficacia de los profesores para enseñar en la educación inclusive]. *Frontiers in Psychology, 12*. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.680909>
- Ansari, A., Pianta, R. C., Whittaker, J. V., Vitiello, V. E., & Ruzek, E. A. (2022). Preschool teachers' emotional exhaustion in relation to classroom instruction and teacher-child interactions [El agotamiento emocional de los maestros de preescolar en relación con la

- enseñanza en el aula y las interacciones entre maestros y niños]. *Early Education and Development*, 33(1), 107-120. <https://doi.org/10.1080/10409289.2020.1848301>
- Apiquian, A. (2007). El Síndrome del burnout en las empresas. *Escuela de Psicología de la Universidad de Anáhuac*. [http:// www.anahuac.mx/psicologia/](http://www.anahuac.mx/psicologia/)
- Arnaiz, P. (1996). *El reto de educar en una sociedad multicultural y desigual*. <https://doczz.es/doc/6165231/el-reto-de-educar-en-una-sociedad-multicultural-y-desigual>
- Arnaiz, P. (2003). *Educación inclusiva: una escuela para todos*. Aljibe.
- Arnaiz, P. (2004). La educación inclusiva: dilemas y desafíos. Educación, desarrollo y diversidad. *Revista Educación, Desarrollo y Diversidad*, 7(2), 25-40. <https://www.researchgate.net/publication/242128244>
- Artavia, J. (2005). Interacciones personales entre docentes y estudiantes en el proceso de enseñanza y aprendizaje. *Actualidades investigativas en educación*, 5(2). <https://doi.org/10.15517/aie.v5i2.9142>
- Asamblea General de las Naciones Unidas. (1948). *Declaración Universal de los derechos humanos*. <https://www.un.org/es/about-us/universal-declaration-of-human-rights>
- Asamblea General de las Naciones Unidas. (1989). *Convención sobre los Derechos del Niño*. <https://www.un.org/es/events/childrenday/pdf/derechos.pdf>
- Asamblea General de las Naciones Unidas. (2006). *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. <https://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>
- Asamblea Nacional Constituyente. (1991). *Constitución Política de 1991*. Función pública. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=4125>

- Asociación Médica Mundial. (2017). *Declaración De Helsinki*. <https://www.wma.net/es/policies-post/declaracion-de-helsinki-de-la-amm-principios-eticos-para-las-investigaciones-medicas-en-seres-humanos/>
- Avramidis, E., Bayliss, P., & Burden, R. (2000). A survey into mainstream teachers' attitudes towards the inclusion of children with special educational needs in the ordinary school in one local education authority [Una encuesta sobre las actitudes de los maestros principales hacia la inclusión de niños con necesidades educativas especiales en la escuela ordinaria en una autoridad de educación local]. *Educational Psychology*, 20(2), 191-211. <https://doi.org/10.1080/713663717>
- Bakker, A. B., Demerouti, E., & Sanz-Vergel, A. I. (2014). Burnout and work engagement: The JD–R approach [Burnout y compromiso laboral: el enfoque JD-R]. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, 1(1), 389-411. <https://doi.org/10.1146/annurev-orgpsych-031413-091235>
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change [Autoeficacia: Hacia una teoría unificadora del cambio de comportamiento]. *Revisión psicológica*, 84(2), 191–215. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191>
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*.
- Baron, R. & Byrne, D. (1998). *Psicología social*. Prentice Hall.
- Blanco, R. (2006). La equidad y la inclusión social: uno de los desafíos de la educación y la escuela hoy. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(3), 1-15. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55140302>

- Blanco, R. (2008). Construyendo las bases de la inclusión y la calidad de la educación en la primera infancia. *Revista de educación*, (347), 33-54.
http://www.revistaeducacion.mec.es/re347/re347_02.pdf
- Booth, T. y Ainscow, M. (2015). Guía para la educación inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación inclusiva. *Organización de Estados Iberoamericanos, FUEM*.
<https://cursos.panaacea.org/wp-content/uploads/2018/03/GUIA-PARA-LA-EDUCACION-INCLUSIVA-parte-1.pdf>
- Booth, T., & Ainscow, M. (2002). *Índice para la inclusión: Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE), Bristol UK 2000. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000138159>
- Booth, T., & Ainscow, M. (2011). *Guía para la Educación Inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. (3ª ed.). FUEM.
<https://downgalicia.org/wp-content/uploads/2018/01/Guia-para-la-Educacion-Inclusiva.pdf>
- Boujut, E., Dean, A., Grouselle, A., & Cappe, E. (2016). Comparative study of teachers in regular schools and teachers in specialized schools in France, working with students with an autism spectrum disorder: stress, social support, coping strategies and burnout [Estudio comparativo de profesores en escuelas regulares y maestros en escuelas especializadas en Francia, trabajando con estudiantes con trastorno del espectro autista: estrés, apoyo social, estrategias de afrontamiento y burnout]. *Journal of autism and developmental disorders*, 46(9), 2874–2889. <https://doi.org/10.1007/s10803-016-2833-2>
- Brackenreed, D. (2011). Inclusive education: Identifying teachers' strategies for coping with perceived stressors in inclusive classrooms [Educación inclusiva: Identificar las

- estrategias de los maestros para hacer frente a los factores estresantes percibidos en las aulas inclusivas]. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, 122, 1-36. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ936704.pdf>
- Brasfield, M. W., Lancaster, C., & Xu, Y. J. (2019). Wellness as a Mitigating Factor for Teacher Burnout [El bienestar como factor atenuante del agotamiento docente]. *Journal of Education*, 199(3), 166-178. <https://doi.org/10.1177/0022057419864525>
- Bravo, L. (2013). Percepciones y opiniones hacia la educación inclusiva del profesorado y de los equipos directivos de los centros educativos de la Dirección Regional de Enseñanza de Cartago en Costa Rica. Tesis doctoral. https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/31675/1/tesis_lauraines_bravo.pdf
- Breckler, S. J. (1984). Empirical validation of affect, behavior, and cognition as distinct components of attitude [Validación empírica del afecto, la conducta y la cognición como componentes distintos de la actitud]. *Journal of personality and social psychology*, 47(6), 1191. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.47.6.1191>
- Burić, I., & Macuka, I. (2018). Self-Efficacy, Emotions and Work Engagement Among Teachers: A Two Wave Cross-Lagged Analysis [Autoeficacia, emociones y compromiso laboral de los profesores: un análisis cruzado de dos ciclos]. *Journal of Happiness Studies* 19, 1917–1933 <https://doi.org/10.1007/s10902-017-9903-9>
- Butakor, P. K., Ampadu, E., & Suleiman, S. J. (2020). Analysis of ghanaiian teachers' attitudes toward inclusive education [Análisis de las actitudes de los profesores de Ghana hacia la educación inclusiva]. *International Journal of Inclusive Education*, 24(11), 1237–1252. <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1512661>

Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. (2014). *Reglamento de la ley general de salud: última reforma DOF 02-04-2014*. Gobierno de México.

https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/regley/Reg_LGS_MIS.pdf

Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. (2017). *Ley General de Educación: última reforma DOF 22-03-2017*. Gobierno de México.

https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/3f9a47cc-efd9-4724-83e4-0bb4884af388/ley_general_educacion.pdf

Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. (2023). *Ley General de los Derechos de niñas, niños y adolescentes: última reforma DOF 26-05-2023*. Gobierno de México.

<https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGDNNA.pdf>

Cámara de Diputados del H. Congreso de Unión. (2020). *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos: última reforma DOF 28-05-2020*. Gobierno de México.

https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/646405/CPEUM_28-05-21.pdf

Cámara de Diputados del H. Congreso de Unión. (2023). *Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad: última reforma DOF 06-01-2023*. Gobierno de México.

<https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGIPD.pdf>

Cardona-Moltó, M. C., Chiner, E., Gómez, J. M., Merma, G., & Villegas, E. (2017). Adaptación y validación de la versión española de la escala Teacher Efficacy for Inclusive Practice (TEIP) para maestros. *Prácticas innovadoras inclusivas: retos y oportunidades*, 267-274.

<http://hdl.handle.net/10651/50115>

Carroll, A., Forrest, K., Sanders-O'Connor, E., Flynn, L., Bower, J. M., Fynes-Clinton, S., York, A., & Ziaei, M. (2022) Teacher stress and burnout in Australia: examining the role of intrapersonal and environmental factors [Estrés y agotamiento docente en Australia:

- examen del papel de los factores intrapersonales y ambientales]. *Social Psychology Education*, 25, 441–469. <https://doi.org/10.1007/s11218-022-09686-7>
- Chao, C., Sze, W., Chow, E., Forlin, C., & Ho, F. (2017). Improving teachers' self-efficacy in applying teaching and learning strategies and classroom management to students with special education needs in Hong Kong [Mejorar la autoeficacia de los profesores para aplicar estrategias de enseñanza y aprendizaje y de gestión del aula a alumnos con necesidades educativas especiales en Hong Kong]. *Teaching and Teacher Education*, 66, 360-369. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.05.004>
- Charitaki, G., Kourti, I., Gregory, J. L., Ozturk, M., Ismail, Z., Alevriadou, A., Soulis, S.-G., Sakici, Ş., & Demirel, C. (2022). Teachers attitudes towards inclusive education: A cross-national exploration [Actitudes del profesorado hacia la educación inclusiva: una exploración internacional]. *Trends in Psychology*, 15, 1-28. <https://doi.org/10.1007/s43076-022-00240-0>
- Chen, W., Zhou, S., Zheng, W., Wu, S. (2022). Investigating the relationship between job burnout and job satisfaction among chinese generalist teachers in rural primary schools: A serial mediation model [Investigación de la relación entre el agotamiento y la satisfacción laboral entre los docentes generalistas chinos en las escuelas primarias rurales: un modelo de mediación en serie]. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19 (21), 14427. <https://doi.org/10.3390/ijerph192114427>
- Cheshire, L. (2019). Educación inclusiva para personas con discapacidades: ¿estamos logrando avances? *Foro Internacional sobre Inclusión y Equidad en la Educación* «Todas y todos los estudiantes cuentan». https://www.eenet.org.uk/resources/docs/UNESCO_A4_Report_DIGITAL_spa.pdf

- Collado, A., Tárraga, R., Lacruz, I., & Sanz, P. (2020). Análisis de actitudes y autoeficacia percibida del profesorado ante la educación inclusiva. *Educar*, 56(2), 509-523.
<https://doi.org/10.5565/rev/educar.1117>
- Comisión Nacional de Bioética. (2022, 8 de febrero). *Código de Nüremberg*. Gobierno de México, Normatividad Internacional.
<https://www.gob.mx/salud%7Cconbioetica/articulos/normatividad-internacional?idiom=es>
- Congreso de la República de Colombia. (1994). *Ley 115 de 1994*. Función pública.
<https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=292>
- Congreso de la República de Colombia. (1997). *Ley 361 de 1997*. Función pública.
https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma_pdf.php?i=343
- Congreso de la República de Colombia. (2002) *Ley 762 de 2002*. Función pública.
<https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=8797>
- Congreso de la República de Colombia. (2009). *Ley 1346 de 2009*. Función pública.
<https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=37150>
- Congreso de la República de Colombia. (2013). *Ley 1618 de 2013*. Función pública.
<https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=52081>
- Consejo de Organizaciones Internacionales de las Ciencias Médicas. (2017). *Pautas éticas internacionales para la investigación relacionada con la salud con seres humanos*.
<https://iris.paho.org/handle/10665.2/34457>
- Corrigan, P. W., Rusch, N., & Scior, K. (2018). Adapting Disclosure Programs to Reduce the Stigma of Mental Illness [Adaptar los programas de divulgación para reducir el estigma

de la enfermedad mental]. *Psychiatric Services*, 69(7), 826-828.

<https://doi.org/10.1176/appi.ps.201700478>

Crişan, C., Albulescu, I., & Turda, S. E. (2020). Variables that influence teachers' attitude regarding the inclusion of special needs children in the mainstream school system [Variables que influyen en las actitudes de los profesores con respecto a la inclusión de niños con necesidades especiales en el sistema escolar ordinario]. *Educatia* 21, (18), 70-79. <https://doi.org/10.24193/ed21.2020.18.07>

Culma, B., Arbeláez, C., Londoño, D., Estrada, J., & Martínez, J. (2020). Estudio comparativo de los niveles de Burnout en docentes de educación básica, media y superior en la ciudad de Medellín. Tecnológico de Antioquia, Institución Universitaria.

<https://dspace.tdea.edu.co/bitstream/handle/tdea/810/Informe%20Burnout.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Departamento Administrativo Nacional de Estadística. (2020). *Boletín Técnico Educación Formal*.

https://www.dane.gov.co/files/investigaciones/boletines/educacion/bol_EDUC_19.pdf

Díaz-Cabriales, A., & Arreola, G. (2022). *Autoeficacia percibida y engagement en docentes en formación*. Universidad Pedagógica de Durango Educar para Trasformar.

<http://www.upd.edu.mx/PDF/Libros/AutoeficaciaPercibida.pdf>

Dueñas, M. L. (2010). Educación inclusiva. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 21(2), 358-366. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=338230785016>

Ebuenyi I. D., Rottenburg E. S., Bunders-Aelen, J. F. G., & Regeer, B. J. (2020). Challenges of inclusion: a qualitative study exploring barriers and pathways to inclusion of persons with mental disabilities in technical and vocational education and training programmes in East

- África [Desafíos de la inclusión: un estudio cualitativo que explora las barreras y vías para la inclusión de las personas con discapacidad mental en los programas de educación y formación técnica y profesional en África oriental]. *Disability and Rehabilitation*, 42(4), 536-544. <https://doi.org/10.1080/09638288.2018.1503729>
- Echeita, G. (2001). El proceso hacia la inclusión en educación. I Congreso de Discapacidad Cognitiva. Medellín, Colombia. <http://www.pasoapaso.com.ve/Echeita01.pd>
- Echeita, G. (2006). Educación para la inclusión o educación sin exclusiones. Narcea. Madrid: Narcea. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(3), 1-3. <https://revistas.uam.es/reice/article/view/10155>
- Echeita, G., & Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Revista Didáctica de la Lengua y la literatura* 12, 26-46.
https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/18038/23_La%20educacion%20inclusiva%20como%20derecho.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Echeita, G., & Sandoval, M. (2002). Educación inclusiva o educación sin exclusiones. *Revista de Educación*, 327, 31-48. <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:7cd26a0f-0950-4b6f-8078-15aa6cd58b35/re3270310520-pdf.pdf>
- Fathi, J., & Derakhshan, A. (2019). Teacher self-efficacy and emotional regulation as predictors of teaching stress: An investigation of Iranian English language teachers [Autoeficacia docente y regulación emocional como predictores del estrés docente: una investigación sobre los profesores de inglés iraníes]. *Teaching English Language*, 13(2), 117-143.
<https://doi.org/10.22132/TEL.2019.95883>

- Fathi, J., Derakhshan, A., & Saharkhiz Arabani, A. (2020). Investigating a structural model of self-efficacy, collective efficacy, and psychological well-being among Iranian EFL teachers [Investigando un modelo estructural de autoeficacia, eficacia colectiva y bienestar psicológico entre los maestros iraníes de EFL]. *Iranian Journal of Applied Language Studies*, 12(1), 123-150. <https://doi.org/10.22111/IJALS.2020.5725>
- Festinger, L. (1957). *Una teoría de la disonancia cognitiva*. Stanford University Press.
- Fishbein, M. & Ajzen, I. (1975). *Belief, Attitude, Intention, and Behavior: An Introduction to Theory and Research*. Reading, MA: Addison-Wesley.
<https://people.umass.edu/aizen/f&a1975.html>
- Forlin, C. & Chambers, D. (2011). Teacher preparation for inclusive education: increasing knowledge but raising concerns [Preparación de docentes para la educación inclusiva: aumento del conocimiento, pero aumento de las preocupaciones]. *Asia-Pacífico Journal of Teacher Education*, 39(1), 17–32. <https://doi.org/10.1080/1359866X.2010.540850>
- Forlin, C., Earle, C., Loreman, T., & Sharma U. (2011). The Sentiments, Attitudes and Concerns about Inclusive Education Revised (SACIE-R) scale for measuring teachers' perceptions about inclusion [Escala de Sentimientos, Actitudes y Preocupaciones sobre la Educación Inclusiva Revisada (SACIE-E) para medir las percepciones de los profesores en formación sobre la inclusión]. *Excepcionalidad Education Internacional*, 21(3), 50-65.
<https://doi.org/10.5206/eei.v21i3.7682>
- Forlin, C., García, I., Romero-Contreras, S., Fletcher, T., & Rodríguez, H. (2010). Inclusion in Mexico: ensuring supportive attitudes by newly graduated teachers [Inclusión en México: garantizar actitudes de apoyo por parte de los profesores recién graduados]. *International*

- Journal of Inclusive Education*, 14(7), 723-739.
<https://doi.org/10.1080/13603111003778569>
- Frumos, L. (2018). Attitudes and self-efficacy of romanian primary school teachers towards including children with special educational needs in regular classrooms [Actitudes y autoeficacia de los maestros de la escuela primaria rumana hacia la inclusión de niños con necesidades educativas especiales en aulas regulares]. *Revista Romaneasca pentru Educatie Multidimensionala*, 10(4), 118–135. <https://doi.org/10.18662/rrem/77>
- Gadotti, M. (2003). *Historia de las ideas pedagógicas*. Siglo XXI Editores.
https://books.google.cl/books?id=5xRyyoX_FUoC&lpg=PR17&dq=moacir+gadotti+historia+de+las+ideas+pedagogi%20cas&hl=es&pg=PP1&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false
- Gairín, J. (2005). El reto de la transición entre etapas educativas. *Aula de innovación educativa*, 142, 12-17. <https://core.ac.uk/download/pdf/132120653.pdf>
- García, I. (2009). La educación inclusiva en Latinoamérica y el Caribe. *Diagnostico actual y desafíos para el futuro*. México: Banco Mundial.
- García, I. (2018). La educación inclusiva en la Reforma educativa de México. *Revista de Educación Inclusiva*, 11(2), 49-62.
<https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/373>
- García, I. y Romero, S. (2016). *Avances de la integración educativa/educación inclusiva y la formación docente para la inclusión en México*. CEMEJUS-UASLP
- García, M., Aguilar, T., & Gutiérrez, V. (2019). El reto de la educación inclusiva: elementos implicados y propuestas de mejora. *Revista Prisma Social*, (27), 40-64.
<https://revistaprismasocial.es/article/view/3217>

- Garrad, T. A., Rayner, C., & Pedersen, S. (2019). Attitudes of Australian primary school teachers towards the inclusion of students with autism spectrum disorders [Actitudes de los profesores de primaria australianos hacia la inclusión de alumnos con trastornos del espectro autista]. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 19(1), 58–67. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12424>
- Gibson, S., & Dembo, M. H. (1984). Teacher efficacy: A construct validation [Eficacia docente: Una validación de constructo]. *Journal of Educational Psychology*, 76(4), 569-582. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.76.4.569>
- Gil-Monte, P. R. (2002). Validez factorial de la adaptación al español del Maslach Burnout Inventory-General Survey. *Salud Pública de México*, 44(1), 33-40. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0036-36342002000100005&lng=es&tlng=es
- Gil-Monte, P. R. (2005). El síndrome de quemarse por el trabajo (Burnout): una enfermedad laboral en la sociedad del bienestar. Madrid, España: Pirámide.
- Gil-Monte., P. R., Núñez-Román, E. M. & Selva-Santoyo, Y. (2006). Relación entre el Síndrome de Quemarse por el Trabajo (Burnout) y Síntomas Cardiovasculares: Un Estudio en Técnicos de Prevención de Riesgos Laborales. *Interamerican Journal of Psychology*, 40(2), 227-232. <https://pepsic.bvsalud.org/pdf/rip/v40n2/v40n2a11.pdf>
- González, M. (2017). Diálogos de saberes. Las homogeneizaciones–diversidades y las exclusiones–inclusiones en la educación colombiana, narrativas autobiográficas. *Revista de pedagogía*, 38(103), 209-247. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=65954978011>
- Greenier, V., Derakhshan, A., & Fathi, J. (2021). Emotion regulation and psychological well-being in teacher work engagement: a case of British and Iranian English language

- teachers [Regulación de la emoción y bienestar psicológico en la participación del trabajo docente: un caso de profesores de inglés británicos e iraníes]. *System*, 97, 102446.
<https://doi.org/10.1016/j.system.2020.102446>
- Guan, L. (2020). Research on job burnout of Chinese college English teachers in Sichuan province based on field rules theory [Investigación sobre el agotamiento laboral en profesores de inglés en la provincia de Sichuan en teoría de las reglas de campo]. *Theory and Practice in Language Studies*, 10(3), 313-317.
<http://dx.doi.org/10.17507/tpls.1003.07>
- Guskey, T., & Passaro, P. (1994). Teacher efficacy: A study of construct dimensions [Eficacia docente: Un estudio de las dimensiones del constructo]. *American Educational Research Journal*, 31(3), 627-643. <https://doi.org/10.3102/00028312031003627>
- Hair, J., Anderson, R., Tatham, R., & Black, W. (1999). *Análisis Multivariante* (5ª ed.). Prentice Hall.
- Han, Y., & Wang, Y. (2021). Investigating the correlation among Chinese EFL teachers' self-efficacy, work engagement, and reflection [Investigando la correlación entre la autoeficacia, el compromiso laboral y la reflexión de los maestros de EFL de China]. *Frontiers in Psychology*, 12, 763234. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.763234>
- Hanley, H., & Garrity, S. (2022). ECCE teachers' attitudes in Ireland towards including children with special educational needs [Actitudes de los docentes de ECCE en Irlanda hacia la inclusión de niños con necesidades educativas especiales]. *Irish Educational Studies*, 1-9.
<https://doi.org/10.1080/03323315.2022.2135567>
- Herman, K. C., Hickmon-Rosa, J. E., & Reinke, W. M. (2018). Empirically derived profiles of teacher stress, burnout, self-efficacy, and coping and associated student outcomes

- [Perfiles empíricos de estrés, agotamiento, autoeficacia y afrontamiento del profesorado y resultados asociados de los estudiantes]. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 20(2), 90-100. <https://doi.org/10.1177/1098300717732066>
- Hernández-Sampieri, R., & Mendoza, C. P. (2018). *Metodología de la investigación*. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta (1ª ed.). McGraw-Hill.
- Hollander, E. P. (1978) *Leadership dynamics: A practical guide to effective relationships*. *Human Decision Processes* 50 (2): 179–211. [https://doi.org/10.1016/0749-5978\(91\)90020-T](https://doi.org/10.1016/0749-5978(91)90020-T)
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2023). *Principales Cifras del Sistema Educativo Nacional 2022-2023*. Dirección General de Planeación, Programación y Estadística, 1-144. https://www.planeacion.sep.gob.mx/Doc/estadistica_e_indicadores/principales_cifras/principales_cifras_2022_2023_bolsillo.pdf
- Iriarte, C., Villarreal, M., & Duque, E. (2018). A challenge for education: The inclusion of students with disabilities in regular classrooms. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 24(2), 1-14.
- Jackson, S., & Maslach, C. (1982). After-effects of job-related stress: Families as victims [Secuelas del estrés laboral: las familias como víctimas]. *Journal of organizational behavior*, 3(1), 63-77. <https://doi.org/10.1002/job.4030030106>
- Jamsai, P. (2019). Thai secondary teacher attitudes towards the inclusion of students with learning disabilities [Actitudes de los maestros de secundaria tailandeses hacia la inclusión de estudiantes con discapacidades de aprendizaje]. *Humanities & Social Sciences Reviews*, 7(1), 478-483. <https://doi.org/10.18510/hssr.2019.7154>

- Juárez, J. M., Comboni, S., & Garnique, F. (2010). De la educación especial a la educación inclusiva. *Argumentos*, 23(62), 41-83.
http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0187-57952010000100003&lng=es&tlng=es
- Jury, M., Perrin, A. L., Rohmer, O., & Desombre, C. (2021). Attitudes toward inclusive education: An exploration of the interaction between teachers' status and students' type of disability within the French context [Actitudes hacia la educación inclusiva: una exploración de la interacción entre el estatus de los docentes y el tipo de discapacidad de los estudiantes en el contexto francés]. *Frontiers in Education*, 6, 1-7.
<https://doi.org/10.3389/educ.2021.655356>
- Kamtsios, S. (2018). Burnout syndrome and stressors in different stages of teachers' professional development: The mediating role of coping strategies [Síndrome de burnout y estresores en las distintas etapas del desarrollo profesional docente: el papel mediador de las estrategias de afrontamiento]. *Hellenic Journal of Psychology*, 15(3), 229-253.
<https://doi.org/10.13140/RG.2.2.10285.33761>
- Kerlinger, F., & Lee, H. (2002). *Investigación del comportamiento. Métodos de investigación en ciencias sociales* (4ª ed.). McGraw-Hill.
- Koliqi, D., & Zabeli, N. (2022). Variables affecting the attitudes of teachers towards inclusive education in Kosovo [Variables que afectan las actitudes de los profesores hacia la educación inclusiva en Kosovo]. *Cogent Education*, 9(1).
<https://doi.org/10.1080/2331186X.2022.2143629>
- Kuyini, A., Desai, I., & Sharma, U. (2020). Teachers' self-efficacy beliefs, attitudes and concerns about implementing inclusive education in Ghana [Creencias de autoeficacia,

- actitudes y preocupaciones de los profesores sobre la aplicación de la educación integradora en Ghana]. *International Journal of Inclusive Education*, 24(14), 1509-1526. <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1544298>
- Lamberth, J. (1986). *Psicología social*. Madrid, Pirámide.
- Leyser, Y., Zeiger, T., & Romi, S. (2011). Changes in self-efficacy of prospective special and general education teachers: Implication for inclusive education [Cambios en la autoeficacia de futuros profesores de educación especial y general: Implicaciones para la educación inclusive]. *International Journal of Disability, Development and Education*, 58(3), 241-255. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2011.598397>
- López, M., Maturana, H., Pérez, A., & Santos, M. (2003). *Conversando con Maturana de educación*. Ediciones Aljibe. <https://books.google.com.mx/books?id=KF0lAgAACAAJ>
- Lozano, C., Sharma, U., & Wüthrich, S. (2021). A comparison of Australian and Swiss secondary school teachers' attitudes, concerns, self-efficacy, and intentions to teach in inclusive classrooms: does the context matter? [Una comparación de profesores de secundaria australianos y suizos, actitudes, preocupaciones, autoeficacia e intenciones de enseñar en aulas inclusivas: ¿importa el contexto?] *International Journal of Inclusive Education*. <https://doi.org/10.1080/13603116.2021.1988158>
- Lu, M. H., Luo, J., Chen, W., & Wang, M. C. (2019). The influence of job satisfaction on the relationship between professional identity and burnout: a study of student teachers in Western China [La influencia de la satisfacción laboral en la relación entre la identidad profesional y el agotamiento: Un estudio de estudiantes docentes en el oeste de China]. *Current Psychology*, 41, 289–297. <https://doi.org/10.1007/s12144-019-00565-7>

- MacFarlane, K., & Woolfson, L. M. (2013). Teacher attitudes and behavior toward the inclusion of children with social, emotional and behavioral difficulties in mainstream schools: An application of the theory of planned behavior [Actitudes y comportamientos de los maestros hacia la inclusión de niños con dificultades sociales, emocionales y de comportamiento en las escuelas principales: una aplicación de la teoría del comportamiento planificado]. *Teaching and teacher education*, 29, 46-52.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2012.08.006>.
- Martínez, M. C., Inglés, C. J., Granados, L., Aparisi, D., & García, J. M. (2019). Trait emotional intelligence profiles, burnout, anxiety, depression, and stress in secondary education teachers [Perfiles de inteligencia emocional rasgo, burnout, ansiedad, depresión y estrés en docentes de educación secundaria]. *Personality and Individual Differences*, 142, 53-61. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2019.01.036>
- Maslach, C. (2003). Job Burnout: New Directions in Research and Intervention [Burnout laboral: Nuevas orientaciones en investigación e intervención]. *American Psychological Society*, 12(5).
- Maslach, C. (2015). Psychology of burnout [Psicología del burnout]. *International encyclopedia of the social and behavioral sciences*, 2, 929-932. <https://10.1016/B978-0-08-097086-8.26009-1>
- Maslach, C., & Jackson S. (1981). The measurement of experienced burnout [a medición del burnout experimentado]. *Journal of Occupational Behaviour*, 2, 99-113.
<https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1002/job.4030020205>
- Maslach, C., & Leiter, M. (2016). Understanding the burnout experience: recent research and its implications for psychiatry [Comprender la experiencia del agotamiento: investigaciones

- recientes y sus implicaciones para la psiquiatría]. *World psychiatry*, 15(2), 103-111.
<https://doi.org/10.1002/wps.20311>
- Maslach, C., Jackson S., & Leiter, M. (1997). *Maslach Burnout Inventory*. (30 ed.). Scarecrow Education.
- Maslach, C., Schaufeli, W. B., & Leiter, M. (2001). Job burnout. *Annual review of psychology*, 52(1), 397-422. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.397>
- Matud, M., Bethencourt, J., & Ibáñez, I. (2015). Gender differences in psychological distress in Spain [Diferencias de género en el malestar psicológico en España]. *International Journal of Social Psychiatry*, 61(6), 560-568. <https://doi.org/10.1177/0020764014564801>.
- Maturana, H., & Dávila, X. (2006) biología del conocer y biología del amar. Desde la matriz biológica de la existencia humana. *Revista PRELAC*, 2, 30-39.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000145872>
- McGuire, W. J. (1968). *Personality and attitude change: An information-processing theory*. Psychological foundations of attitudes, 171, 196.
https://books.google.com.mx/books?hl=es&lr=&id=doJGBQAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA171&dq=McGuire,+1968&ots=OhKm5s3dEa&sig=aEzOq7eQRdfO0EVSEWjK_zdCi7k&redir_esc=y#v=onepage&q=McGuire%2C%201968&f=false
- Meijer, C., & Foster, S. (1988). The effect of teacher self-efficacy on referral chance [El efecto de la autoeficacia docente en las posibilidades de derivación]. *The Journal of Special Education*, 22(3), 378-385. <https://doi.org/10.1177/002246698802200309>
- Miesera, S., Devries, J., Jungjohann, J., & Gebhardt, M. (2019). Correlation between attitudes, concerns, self-efficacy and teaching intentions in inclusive education evidence from German pre-service teachers using international scales [Correlación entre actitudes,

- preocupaciones, autoeficacia e intenciones docentes en la educación inclusiva, evidencia de futuros docentes alemanes utilizando escalas internacionales]. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 19(2), 103-114. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12432>
- Ministerio de Educación Nacional. (2002). *Decreto 1850 de 2002*. Función pública. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=5556>
- Ministerio de Educación Nacional. (2022). *Inclusión y Equidad: hacia la construcción de una política de educación inclusiva para Colombia*. https://siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/inclusion_y_equidad_hacia_la_construccion_de_una_politica_de_educacion_inclusiva_para_colombia.pdf
- Moberg, S., Muta, E., Korenaga, K., Kuorelahti, M., & Savolainen, H. (2020). Struggling for inclusive education in Japan and Finland: Teachers' attitudes towards inclusive education [Luchando por la educación inclusiva en Japón y Finlandia: actitudes de los profesores hacia la educación inclusiva]. *European Journal of Special Needs Education*, 35(1), 100–114. <https://doi.org/10.1080/08856257.2019.1615800>
- Molina, Y. (2015). Necesidades educativas especiales, elementos para una propuesta de inclusión educativa a través de la investigación acción participativa. El caso de la Escuela México. *Estudios pedagógicos*, 41(no. especial), 147-167. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052015000300010>
- Moliner, O. (2008). Condiciones, procesos y circunstancias que permiten avanzar hacia la inclusión educativa: retomando las aportaciones de la experiencia canadiense. *REICE Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(2), 27-44. <https://www.redalyc.org/pdf/551/55160204.pdf>

- Mónico, P., Mensah, A. K., Grünke, M., Garcia, T., Fernández, E., & Rodríguez, C. (2020). Teacher knowledge and attitudes towards inclusion: a cross-cultural study in Ghana, Germany and Spain [Conocimientos y actitudes de los docentes hacia la inclusión: un estudio intercultural en Ghana, Alemania y España]. *International Journal of Inclusive Education*, 24(5), 527–543. <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1471526>
- Morales, J., Moya, M., Reboloso, E., Fernández, J. M., Huici, C., Marques, J. (1994). *Psicología Social*. McGraw Hill
- Moriana, J. A., & Herruzo, J. (2004). Estrés y burnout en profesores. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 4(3), 597-621.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=33740309>
- Muenchhausen, S., Braeunig, M., Pfeifer, R., Göritz, A., Bauer, J., Lahmann, C., & Wuensch, A. (2021). Teacher Self-Efficacy and Mental Health—Their Intricate Relation to Professional Resources and Attitudes in an Established Manual-Based Psychological Group Program [Autoeficacia y Salud Mental del profesorado: su intrincada relación con los recursos y actitudes profesionales en un centro establecido. Programa psicológico de grupo basado en manuales]. *Frontiers in Psychiatry* 12, 510183.
<https://doi.org/10.3389/fpsy.2021.510183>
- Muñoz, Y., Simón, C., & de Dios Pérez, M. J. (2022). Teachers of learners with ASD in mainstream schools and classrooms in Spain: Attitudes towards inclusive education [Profesores de alumnos con TEA en escuelas y aulas convencionales en España: actitudes hacia la educación inclusiva]. *British Journal of Special Education*.
<https://doi.org/10.1111/1467-8578.12448>

Navarro, D., Franco, J., Valer, S., & Prado, V. (2019). To be or not to be an inclusive teacher:

Are empathy and social dominance relevant factors to positive attitudes towards inclusive education? [Ser o no ser un maestro inclusivo: ¿La empatía y el dominio social son factores relevantes para las actitudes positivas hacia la educación inclusiva?] *PLoS One*;14(12). <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/31821354/>

Niembro, C. A., Gutiérrez, J. L.; Jiménez, J. A., & Tapia, E. E. (2021). La Inclusión Educativa en México. *Revista Iberoamericana de Ciencias*, 8(2), 42-51.

<http://www.reibci.org/publicados/2021/ago/4300108.pdf>

Nistor, A., & Chilin, T. (2013). Challenging behaviour of children with intellectual disabilities and its relation to burnout for those working with them: A systematic review

[Comportamiento desafiante de los niños con discapacidad intelectual y su relación con el agotamiento para quienes trabajan con ellos: una revisión sistemática]. *Scientific Journal of Humanistic Studies*,5(9), 119.

<https://openurl.ebsco.com/EPDB%3Agcd%3A1%3A22492577/detailv2?sid=ebsco%3Aplink%3Ascholar&id=ebsco%3Agcd%3A92763062&crl=c>

Opoku, M.P., Cuskelly, M., Pedersen, S.J., & Rayner, C. (2021). Attitudes and self-efficacy as significant predictors of intention of secondary school teachers towards the

implementation of inclusive education in Ghana [Actitudes y autoeficacia como predictores significativos de la intención de los maestros de secundaria hacia la

implementación de la educación inclusiva en Ghana]. *European Journal of Psychology of Education* 36, 673–691. <https://doi.org/10.1007/s10212-020-00490-5>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2009).

Directrices sobre políticas de inclusión en la educación. Organización de las Naciones Unidas. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000177849_spa

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2017). *Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación.* [https://down21-](https://down21-chile.cl/cont/cont/2017/336_2_guia_para_asegurar_la_inclusion_y_la_equidad_en_la_educacion.pdf)

[chile.cl/cont/cont/2017/336_2_guia_para_asegurar_la_inclusion_y_la_equidad_en_la_educacion.pdf](https://down21-chile.cl/cont/cont/2017/336_2_guia_para_asegurar_la_inclusion_y_la_equidad_en_la_educacion.pdf)

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2005).

Guidelines for inclusion: ensuring access to education for all.

<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000140224>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2018). *La*

Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible: una oportunidad para América Latina y el Caribe

https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/40155/24/S1801141_es.pdf

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (1994).

Declaración de Salamanca y Marco de Acción sobre Necesidades Educativas Especiales.

https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427_spa

Organización de las Naciones Unidas. (1948). *Declaración Universal de los Derechos Humanos.*

https://www.ohchr.org/sites/default/files/UDHR/Documents/UDHR_Translations/spn.pdf

Organización de las Naciones Unidas. (1990). *Conferencia Mundial de Educación para Todos y el Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje.*

https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127583_spa

- Palavan, Ö., Cicek, V., & Ali Yıldırım, B. (2018). Attitudes of Primary School Teachers towards Inclusive Education [Actitudes de los profesores de primaria hacia la educación inclusive]. *Journal of Education and Future*, (13), 49-63.
<https://www.proquest.com/openview/640a159e985021efaa8f1545118255b2/1?pq-origsite=gscholar&cbl=2030900>
- Parey, B. (2019). Understanding teachers' attitudes towards the inclusion of children with disabilities in inclusive schools using mixed methods: The case of Trinidad [Comprender las actitudes de los docentes hacia la inclusión de niños con discapacidad en escuelas inclusivas utilizando métodos mixtos: el caso de Trinidad]. *Teaching and Teacher Education*, 83, 199–211. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.04.007>
- Parra, C. (2011). Educación Inclusiva: un modelo de diversidad humana. *Revista de Educación y Desarrollo Social*, 5(1), 139-150.
<https://revistas.unimilitar.edu.co/index.php/reds/article/view/897>
- Pellerone, M. (2021). Self-Perceived Instructional Competence, Self-Efficacy and Burnout during the Covid-19 Pandemic: A Study of a Group of Italian School Teachers [Competencia instructiva auto-perfeccionada, auto-eficacia y burnout durante la pandemia covid-19: un estudio de un grupo de maestros de escuelas italianas]. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 11, 496-512.
<https://doi.org/10.3390/ejihpe11020035>
- Pérez, C. (2004). *Técnicas de análisis multivariante de datos. Aplicaciones con SPSS*. Prentice Hall.
- Piaget, J. (1973). *Psicología y pedagogía*. Barcelona: Ariel.
<https://www.uv.mx/rmipe/files/2017/02/Psicologia-y-Pedagogia.PDF>

- Pines, A., & Aronson, E. (1988). *Career burnout: Causes and cures*. Free Press.
- Polo, M., & Aparicio, M. (2018). Primeros pasos hacia la inclusión: actitudes hacia la discapacidad de docentes en educación infantil. *Revista de investigación educativa*, 36(2), 365–379. <https://doi.org/10.6018/rie.36.2.279281>
- Ponce, M., & Barcia, M. (2020). El rol del docente en la educación inclusiva. *Revista científica Dominio de las Ciencias* 6(2), 51-71. <http://dx.doi.org/10.23857/dc.v6i3.1206>
- Ptáček, R., Vnukova, M., Raboch, J., Smetackova, I., Sanders, E., Svandova, L., Harsa, P., & Stefano, G.B. (2019). Burnout Syndrome and Lifestyle Among Primary School Teachers: A Czech Representative Study [Síndrome de burnout y estilo de vida entre los maestros de la escuela primaria: un estudio representativo checo]. *Medical Science Monitor*, 5(25), 4974-4981. <https://doi.org/10.12659/MSM.914205>
- Radojlovic, J., Kilibarda, T., Radevic, S., Maricic, M., Parezanovic Ilic, K., Djordjic, M., Colovic, S., Radmanovic, B., Sekulic, M., Djordjevic, O., Niciforovic, J., Simic Vukomanovic, I., Janicijevic, K., & Radovanovic, S. (2022). Attitudes of Primary School Teachers Toward Inclusive Education [Actitudes de los profesores de primaria hacia la educación inclusiva]. *Frontiers in Psychology*, 13. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.891930>
- Ramírez, W.Á. (2017). La inclusión: una historia de exclusión en el proceso de enseñanza aprendizaje. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, (30), 211- 230. <https://doi.org/10.19053/0121053X.n30.0.6195>
- Reina, K., & Lara, P. (2020). Reflexiones en torno a la educación inclusiva en Colombia: estado de la cuestión. *Educación y Ciencia*, (24), 1-16. https://revistas.uptc.edu.co/index.php/educacion_y_ciencia/article/view/11381

- Ribeiro, B. M., Martins, J. T., & Dalri, R. C. (2020). Burnout syndrome in primary and secondary school teachers in southern Brazil [Síndrome de burnout en profesores de educación primaria y secundaria del sur de Brasil]. *Revista Brasileira de Medicina do Trabalho, 18*(3), 337-342. <https://doi.org/10.47626%2F1679-4435-2020-519>
- Robayo, L. & Cárdenas, M. (2017). Inclusive Education and ELT Policies in Colombia: Views From Some PROFILE [Educación inclusiva y políticas para la enseñanza del inglés en Colombia: perspectivas de algunos autores de la revista PROFILE]. *Profile: Issues in Teachers' Professional Development, 19*(1), 121-136.
<http://dx.doi.org/10.15446/profile.v19n1.61075>
- Robles, A. (2021). Educación inclusiva, medio y propósito de la educación para todos. *Revista boletín Redipe, 10*(1), 173-184. <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/1171>
- Rodríguez, A., Caurcel, M. J., & Alaín, L. (2019). Medir actitudes profesoras españolas hacia la educación inclusiva para lograr una escuela para todos, *Actas Icono 14, 1*(1), 416-433.
<https://icono14.net/ojs/index.php/actas/article/view/1338>
- Rodríguez, J., Guevara, A., & Viramontes, E. (2017). Síndrome de burnout en docentes. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH, 8*(14), 45-67.
https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S2448-85502017000100045&script=sci_arttext
- Rodríguez, M. de los A., Juárez, C. S., Rodríguez, G., Jacobo, A., & Flóres, V. (2023). Actitudes de los docentes de educación básica hacia la educación inclusiva: una revisión sistemática. *EDUCATECONCIENCIA, 31*(41), 112–147.
<https://doi.org/10.58299/etc.v31i41.732>

- Rojo-Ramos, J., González, M. J., Merellano, E., Gomez, S., & Adsuar, J. C. (2022). Analysis of the attitude of Spanish physical education teachers towards students with disabilities in Extremadura [Análisis de la actitud del profesorado español de educación física hacia los alumnos con discapacidad en extremadura]. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(9), 5043. <https://doi.org/10.3390/ijerph19095043>
- Rosenberg, M., Hovland, C., McGuire, W., Abelson, R., & Brehm, J. (1960). *Attitude organization and change: An analysis of consistency among attitude components*. Yale Univer. Press
- Sabagh, Z., Hall, N. C., & Saroyan, A. (2018). Antecedents, correlates and consequences of faculty burnout [Antecedentes, correlatos y consecuencias del agotamiento de la facultad]. *Educational Research*, 60(2), 131-156. <https://doi.org/10.1080/00131881.2018.1461573>
- Salinas-Falquez, S., Román, C., Buzica, M., Álvarez, J., Gutiérrez, N., & Trigueros, R. (2022). Teachers' Mental Health and Their Involvement in Educational Inclusion [La salud mental de los docentes y su implicación en la inclusión educativa]. *Behavioral sciences*, 12(8), 261. <https://doi.org/10.3390/bs12080261>
- Saloviita, T. (2018). Attitudes of teachers towards inclusive education in Finland [Actitudes de los profesores hacia la educación inclusiva en Finlandia]. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 64(2), 270–282. <https://doi.org/10.1080/00313831.2018.1541819>
- Saloviita, T. (2020). Teacher attitudes towards the inclusion of students with support needs [Actitudes de los maestros hacia la inclusión de estudiantes con necesidades de apoyo]. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 20(1), 64–73. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12466>

- Saloviita, T. (2022). Teachers' Changing Attitudes and Preferences around Inclusive Education [Actitudes y preferencias cambiantes de los profesores en torno a la educación inclusiva]. *International Journal of Disability, Development and Education*, 69(6), 1841–1858. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2020.1828569>
- Saloviita, T., & Consegna, S. (2019). Teacher attitudes in Italy after 40 years of inclusión [Actitudes del profesorado en Italia tras 40 años de inclusión]. *British Journal of Special Education*, 46(4), 465–479. <https://doi.org/10.1111/1467-8578.12286>
- San Martín, C. S., Ramírez, C., Calvo, R., Muñoz-Martínez, Y., & Sharma, U. (2021). Chilean teachers' attitudes towards inclusive education, intention, and self-efficacy to implement inclusive practices [Actitudes de los profesores chilenos hacia la educación inclusiva, intención y autoeficacia para implementar prácticas inclusivas]. *Sustainability*, 13(4), 1–17. <https://doi.org/10.3390/su13042300>
- Sánchez, P., Cantón, M., & Sevilla, D. (1998). *Compendio de educación especial*. Manual Moderno. https://www.researchgate.net/publication/31774150_Compendio_de_educacion_especial_PA_Sanchez_Escobedo_MB_Canton_Mayin_DE_Sevilla_Santo#full-text
- Santuano, A. A. (2007). Globalización, reforma educativa y las políticas de equidad e inclusión en México: el caso de la educación básica. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 37(1-2), 267-304. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27037213>
- Savio, S. A. (2008). El síndrome del burnout un proceso de estrés laboral crónico. *Hologramática*, 8(1), 121-138. http://cienciared.com.ar/ra/usr/3/590/hologramatica08_v1pp121_138.pdf

Savolainen, H., Engelbrecht, P., Nel, M., & Malinen, O. P. (2012). Understanding teachers' attitudes and self-efficacy in inclusive education: implications for pre-service and in-service teacher education [Comprender las actitudes y la autoeficacia de los docentes en la educación inclusiva: implicaciones para la formación docente inicial y en servicio]. *European Journal of Special Needs Education*, 27(1), 51–68.

<https://doi.org/10.1080/08856257.2011.613603>

Schaufeli, W., & Salanova, M. (2002). ¿Cómo evaluar los riesgos psicosociales en el trabajo? *Prevención, trabajo y Salud*, 20(1), 4-9.

<https://documentacion.fundacionmapfre.org/documentacion/publico/en/media/group/1054859.do>

Scheaffer, R., Mendenhall, W. y Ott, L. (2006). *Elementos de muestreo*. Grupo Editorial Ibero América.

Schwab, S. (2018). Attitudes towards inclusive schooling: A study on students', teachers' and parents' attitudes [Actitudes hacia la escolarización inclusiva: un estudio sobre las actitudes de alumnos, profesores y padre]. Waxmann Verlag GmbH.

https://books.google.com.mx/books?hl=es&lr=&id=yVZtDwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA1&ots=KGVio0x1Fg&sig=jWWJdK7NTrTNagyLfpSf8hegvvc&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false

Schwab, S., Sharma, U., & Hoffmann, L. (2019). How inclusive are the teaching practices of my German, Maths and English teachers? psychometric properties of a newly developed scale to assess personalisation and differentiation in teaching practices [¿Cuán inclusivas son las prácticas docentes de mis profesores de alemán, matemáticas e inglés? propiedades psicométricas de una escala recientemente desarrollada para evaluar la

- personalización y la diferenciación en las prácticas docentes]. *International Journal of Inclusive Education*, 26(1), 61-76. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1629121>
- Secretaría de Educación Pública. (2002). *Programa Nacional de Fortalecimiento a la Educación Especial y la Integración Educativa 2001-2006*.
<https://www.educacionespecial.sep.gob.mx/pdf/publicaciones/prognal.pdf>
- Secretaria de educación pública. (2008). *Programa Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa*.
https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/48957/S033_Documento_de_posicionamiento-2007-08.pdf
- Secretaria de Educación Pública. (2011). *Acuerdo 592 por el que se establece la Articulación de la Educación Básica*.
https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/329510/LINEAMIENTO_AJUSTE_DE_HORAS.pdf
- Secretaria de educación pública. (2014) *Educación especial en México*. Secretaria de educación básica, 1-33. <http://innovec.org.mx/home/images/educacion%20especial-mexico%20fabiana%20romero.pdf>
- Secretaría de Educación Pública. (2018). *Aprendizajes clave para la educación integral. Estrategia de equidad e inclusión en la educación básica: para alumnos con discapacidad, aptitudes sobresalientes y dificultades severas de aprendizaje, conducta o comunicación*. Gobierno de México.
https://educacionespecial.sep.gob.mx/storage/recursos/2023/05/IKnQC7OemW-1LpM_Equidad-e-Inclusion_digital.pdf

Secretaría de Educación Pública. (2018). *Estrategia de equidad e inclusión en la educación básica para alumnos con discapacidad, aptitudes sobresalientes y dificultades severas de aprendizaje, conducta o comunicación*. Gobierno de México.

https://educacionespecial.sep.gov.mx/storage/recursos/2023/05/IKnQC7OemW-1LpM_Equidad-e-Inclusion_digital.pdf

Seifalian, M., & Derakhshan, A. (2018). The relationship between Iranian EFL teachers' burnout and self-efficacy across English-related vs. non-English-related academic degrees [Relación entre el burnout y la autoeficacia de los profesores de inglés como lengua extranjera en Iran, titulaciones académicas relacionadas con el inglés vs titulaciones académicas no relacionadas con el inglés]. *International Journal of English Language & Translation Studies*, 6(2), 99-110. <https://eltsjournal.org/archive/value6%20issue2/12-6-2-18.pdf>

Sharma, U., Aiello, P., Pace, E. M., Round, P., & Subban, P. (2018). In-service teachers' attitudes, concerns, efficacy and intentions to teach in inclusive classrooms: An international comparison of Australian and Italian teachers [Profesores en servicio, actitudes, preocupaciones, eficacia e intenciones de enseñar en aulas inclusivas: una comparación internacional de profesores australianos e italianos]. *European Journal of Special Needs Education*, 33(3), 437–446.

<https://doi.org/10.1080/08856257.2017.1361139>

Sharma, U., Loreman, T., & Forlin, C. (2012). Measuring teacher efficacy to implement inclusive practices [Medición de la eficacia del profesor para implementar prácticas inclusivas]. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 12(1), 12-21.

<https://doi.org/10.1111/j.1471-3802.2011.01200.x>

- Sharma, U., Shaukat, S., & Furlonger, B. (2015). Attitudes and self-efficacy of pre-service teachers towards inclusion in Pakistan [Actitudes y autoeficacia de los profesores en formación hacia la inclusión en Pakistán]. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 15(2), 97-105. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12071>
- Sierra, J. J., & García, O. (2020). La educación inclusiva. Su componente normativo desde los organismos internacionales y las políticas públicas nacionales. *Mendive. Revista de Educación*, 18(1), 134-154. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1815-76962020000100134&lng=es&tlng=es
- Sisto, M., del Carmen Pérez, M., Gázquez, J. J., & del Mar Molero, M. (2021). Actitudes hacia la inclusión educativa de alumnos con discapacidad: variables relativas al profesorado y a la organización escolar en educación primaria. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 24(1), 221–237. <https://doi.org/10.6018/REIFOP.397841>
- Skaalvik, E., & Skaalvik, S. (2014). Teacher self-efficacy and perceived autonomy: Relations with teacher engagement, job satisfaction, and emotional exhaustion [Autoeficacia docente y autonomía percibida: relaciones con el compromiso docente, la satisfacción laboral y el agotamiento emocional]. *Psychological Reports*, 114(1), 68-77. <https://doi.org/10.2466/14.02.PR0.114k14w0>
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2010). Teacher self-efficacy and teacher burnout: A study of relations [Autoeficacia docente y agotamiento docente: un estudio de las relaciones]. *Teaching and teacher education*, 26(4), 1059-1069. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.11.001>
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2017). Motivated for teaching? Associations with school goal structure, teacher self-efficacy, job satisfaction and emotional exhaustion [¿Motivado

- para enseñar? Asociaciones con estructura de metas escolares, autoeficacia docente, satisfacción laboral y agotamiento emocional]. *Teaching and Teacher Education*, 67, 152-160. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.06.006>
- Solís, P., & Resino, D. A. (2022). Actitudes docentes hacia alumnos con discapacidad, punto de partida para la educación inclusiva: una perspectiva de sexo, edad y experiencia previa. *Espiral. Cuadernos del profesorado*, 15(30), 72-81. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8211527>
- Štemberger, T., & Kiswarday, V. R. (2018). Attitude towards inclusive education: The perspective of Slovenian preschool and primary school teachers [Actitud hacia la educación inclusiva: la perspectiva de los maestros eslovenos de preescolar y primaria]. *European Journal of Special Needs Education*, 33(1), 47–58. <https://doi.org/10.1080/08856257.2017.1297573>
- Suárez, S. (2018). Relación entre la autoeficacia docente y la autoestima en profesores que laboran en un grupo de colegios colombianos. *Revista Internacional de Estudios en Educación* 18(1), 46-60. <https://doi.org/10.37354/rie.2018.179>
- Tan, R., Lichtblau, M., Wehmeier, C., & Werning, R. (2022). Preschool teachers' attitudes towards inclusion: A comparison study between China and Germany [Actitudes de profesores de preescolar hacia la inclusión: un estudio de comparación entre China y Alemania]. *European Journal of Special Needs Education*, 37(6), 994–1008. <https://doi.org/10.1080/08856257.2021.1997480>
- Tarrant, M., & Hadert, A. (2010). Empathic experience and attitudes toward stigmatized groups: Evidence for attitude generalization [Experiencia empática y actitudes hacia grupos

- estigmatizados: evidencia de generalización de actitudes]. *Journal of Applied Social Psychology*, 40(7), 1635-1656. <https://doi.org/10.1111/j.1559-1816.2010.00633.x>
- Tilano, M. (2023). Relación entre el nivel de formación en inclusión y el grado de percepción de autoeficacia. *Corporación Universidad de la Costa*, 1-72. <https://repositorio.cuc.edu.co/bitstream/handle/11323/10852/1042429443%20Relaci%3%b3n%20entre%20el%20Nivel%20de%20Formaci%3%b3n%20en%20Inclusi%3%b3n.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Torres-Hernández, E. (2023). Vocación y burnout en docentes mexicanos. *Educación XXI*, 26(1), 327-346. <https://doi.org/10.5944/educxx1.32954>
- Tschannen-Moran, M., Hoy, A., & Hoy, W. (1998). Teacher Efficacy: Its Meaning and Measure [Eficacia docente: su significado y medida]. *Review of Educational Research*, 68(2), 202-248. <https://doi.org/10.3102/00346543068002202>
- Universidad Autónoma del Estado de México. (2017). *Estatuto universitario de la universidad autónoma de Estado de México*. http://web.uaemex.mx/prdi2013-2017/descargas/Estatuto_Universitario.pdf
- Universidad San Marcos. (2021). La educación especial: historia y evolución. *Repositorio SUWA de la Universidad San Marcos*. <https://repositorio.usam.ac.cr/xmlui/handle/11506/1600>
- Vallerand, R. J. (1994). *Les fondements de la psychologie sociale*. Boucherville, Gaëtan Morin
- Villarreal-Fernández, J. (2023). El Estrés y Burnout percibidos en docentes colombianos en el regreso a la presencialidad en las aulas. Un estudio exploratorio. *Revista de Psicología y Educación*, 18(1), 71-81. <https://doi.org/10.23923/rpye2023.01.236>
- Visauta, B. & Martori, J. (2005). *Análisis estadístico con SPSS para Windows. Estadística multivariante* (Vol. II). McGraw Hill.

Wang, Y., & Guan, H. (2020). Exploring demotivation factors of Chinese learners of English as a foreign language based on positive psychology [Explorar los factores de desmotivación de los estudiantes chinos de inglés como lengua extranjera basada en la psicología positiva]. *Revista Argentina de Clínica psicológica*, 29(1), 851.

<https://doi.org/10.24205/03276716.2020.116>

Wilson, C., Markas, L., & Durkin, K. (2019) The impact of explicit and implicit teacher beliefs on reports of inclusive teaching practices in Scotland [El impacto de las creencias explícitas e implícitas de los maestros en los informes de prácticas de enseñanza inclusivas en Escocia]. *International Journal of Inclusive Education*, 26(4), 378-396.

<https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1658813>

Xie, M., Huang, S., Ke, L., Wang, X., & Wang, Y. (2021). The Development of Teacher Burnout and the Effects of Resource Factors: A Latent Transition Perspective [El Desarrollo del Burnout docente y los efectos de los factores de recursos: una perspectiva de transición latente]. *Internacional Journal of Environmental Research and Public Health*,

19(5):2725. <https://doi.org/10.3390/ijerph19052725>

Xu, L. (2019). Teacher researcher role conflict and burnout among Chinese university teachers: A job demand-resources model perspective [Profesor–investigador de conflictos de roles y agotamiento entre los profesores universitarios chinos: una perspectiva de modelo de demanda de empleo y recursos]. *Studies in Higher Education*, 44(6), 903-919.

<https://doi.org/10.1080/03075079.2017.1399261>

Yada, A., & Alnahdi, G. H. (2021). A comparative study on Saudi and Japanese in-service teachers' attitudes towards inclusive education and self-efficacy in inclusive practices [Un estudio comparativo sobre las actitudes de los profesores en servicio sauditas y

japoneses hacia la educación inclusiva y la autoeficacia en las prácticas inclusivas].

Educational Studies, 1-19. <https://doi.org/10.1080/03055698.2021.1969646>

Yada, A., & Savolainen, H. (2017). Japanese in-service teachers' attitudes toward inclusive education and self-efficacy for inclusive practices [Actitudes de los profesores japoneses en activo hacia la educación inclusiva y autoeficacia para las prácticas inclusivas].

Teaching and Teacher Education, 64, 222-229. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.02.005>

Yada, A., Tolvanen, A., & Savolainen, H. (2018). Teachers' attitudes and self-efficacy on implementing inclusive education in Japan and Finland: A comparative study using multi-group structural equation modelling [Actitudes y autoeficacia de los docentes en la implementación de la educación inclusiva en Japón y Finlandia: un estudio comparativo que utiliza modelos de ecuaciones estructurales de grupos múltiples].

Teaching and Teacher Education, 75, 343-355. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.07.011>

Yada, A., Tolvanen, A., Malinen, O., Imai-Matsumura, K., Shimada, H., Koike, R., & Savolainen, H. (2019). Teachers' self-efficacy and the sources of efficacy: A cross-cultural investigation in Japan and Finland [Autoeficacia de los docentes y las fuentes de eficacia: una investigación intercultural en Japón y Finlandia].

Teaching and Teacher Education, 81, 13-24. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.01.014>

Zhaleh, K., Ghonsooly, B., & Pishghadam, R. (2018). Effects of conceptions of intelligence and ambiguity tolerance on teacher burnout: A case of Iranian EFL teachers [Efectos de las concepciones de inteligencia y tolerancia a la ambigüedad en el burnout de maestros: un caso de maestros iraníes de EFL].

Journal of Research in Applied Linguistics, 9(2), 118-140. <https://doi.org/10.22055/RALS.2018.13796>

Zhang, L., Zhao, J., Xiao, H., Zheng, H., Xiao, Y., Chen, M., & Chen, D. (2014). Mental health and burnout in primary and secondary school teachers in the remote mountain areas of Guangdong Province in the People's Republic of China [Salud mental y agotamiento en profesores de escuelas primarias y secundarias en las zonas montañosas remotas de la provincia de Guangdong en la República Popular China]. *Neuropsychiatric Disease and Treatment*, 10, 123–130. <https://doi.org/10.2147/NDT.S56020>

Anexo 3. Instrumentos de recolección de datos

A continuación, se presenta una serie de instrumentos que tienen como objetivo conocer diversos aspectos biológicos, psicológicos y sociales asociados con la inclusión en la educación. Por favor conteste cada uno de los ítems con total honestidad. Recuerde que debe expresar libremente su opinión y que no hay respuestas correctas o incorrectas, lo importante es que diga lo que Usted piensa y siente. Sus respuestas son totalmente anónimas y confidenciales.

Datos sociodemográficos

- a) Edad _____ años
- b) Sexo Masculino _____ Femenino _____
- c) Formación académica
- Técnica _____ Maestría _____
- Normalista _____ Doctorado _____
- Licenciatura _____ Otro, especifique _____
- d) Años de experiencia como docente _____ años
- e) Institución en que trabaja Pública _____ Privada _____
- f) Formación especializada
- Si, especifique _____ Ninguna _____
- f). Ha tenido interacciones significativas/considerables con una persona con discapacidad
- Si _____ No _____
- g). Ha tenido experiencia en inclusión en el aula de clase:
- Si, especifique _____ Ninguna _____

Escala Sentimientos, Actitudes y Preocupaciones sobre la Educación Inclusiva Revisada

(SACIE-R)

A continuación, se presenta una serie de afirmaciones relativas a la educación inclusiva, la cual involucra a una amplia gama de estudiantes con antecedentes y habilidades diversas, que aprenden con sus compañeros en escuelas regulares. Por favor, indique el grado de acuerdo o desacuerdo con las mismas, utilizando la siguiente escala:

1	2	3	4
Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo

1. El alumnado con dificultades para expresarse oralmente debería estar en clases regulares	1	2	3	4
2. Considero que es difícil prestar una atención adecuada a todos los estudiantes en un aula	1	2	3	4
3. Tiendo a finalizar mis contactos con personas con discapacidad tan pronto como sea posible	1	2	3	4
4. El alumnado con problemas de atención debe estar en clases regulares	1	2	3	4
5. Me preocupa que mi carga de trabajo se vea incrementada por tener alumnado con discapacidad en mi clase	1	2	3	4
6. El alumnado que utiliza sistemas de comunicación alternativos y/o aumentativos (por ejemplo, Braille / lenguaje de signos) debería estar en clases regulares	1	2	3	4
7. Me preocupa estar más estresado por tener alumnado con discapacidad en mi clase	1	2	3	4
8. Me da miedo mirar directamente a una persona con discapacidad	1	2	3	4
9. El alumnado que suspende asignaturas frecuentemente debe estar en clases regulares	1	2	3	4
10. Me resulta difícil superar la impresión que me produce conocer a personas con graves discapacidades físicas	1	2	3	4
11. Me preocupa no tener los conocimientos y habilidades necesarios para enseñar al alumnado con discapacidad	1	2	3	4
12. El alumnado que necesita un programa académico individualizado debe estar en clases regulares	1	2	3	4

Inventario de Burnout de Maslach (MBI)

A continuación, encontrará una serie de enunciados acerca de su trabajo y de sus sentimientos en él. Le pedimos su colaboración respondiendo a ellos como lo siente. No existen respuestas mejores o peores, la respuesta correcta es aquella que expresa verídicamente su propia existencia. Los resultados de este cuestionario son estrictamente confidenciales y en ningún caso accesibles a otras personas. Su objeto es contribuir al conocimiento de las condiciones de su trabajo y mejorar su nivel de satisfacción.

A cada una de las frases debe responder expresando la frecuencia con que tiene ese sentimiento de la siguiente forma:

0	1	2	3	4	5	6
Nunca / Ninguna vez	Casi nunca/ Pocas veces al año	Algunas veces / Una vez al mes o menos	Regularmente / Pocas veces al mes	Bastantes veces / Una vez por semana	Casi siempre / Pocas veces por semana	Siempre / Todos los días

1	Estoy emocionalmente agotado por mi trabajo (A).....	<input type="checkbox"/>
2	Estoy "consumido" al final de un día de trabajo (A).....	<input type="checkbox"/>
3	Estoy cansado cuando me levanto por la mañana y tengo que afrontar otro día en mi puesto de trabajo (A).....	<input type="checkbox"/>
4	Trabajar todo el día es una tensión para mí (A).....	<input type="checkbox"/>
5	Puedo resolver de manera eficaz los problemas que surgen en mi trabajo (E).....	<input type="checkbox"/>
6	Estoy "quemado" por el trabajo (A).....	<input type="checkbox"/>
7	Contribuyo efectivamente a lo que hace mi organización (E).....	<input type="checkbox"/>
8	He perdido interés por mi trabajo desde que empecé en este puesto (C).....	<input type="checkbox"/>
9	He perdido entusiasmo por mi trabajo (C).....	<input type="checkbox"/>
10	En mi opinión soy bueno en mi puesto (E).....	<input type="checkbox"/>
11	Me estimula conseguir objetivos en mi trabajo (E).....	<input type="checkbox"/>
12	He conseguido muchas cosas valiosas en este puesto (E).....	<input type="checkbox"/>
13	Me he vuelto más cínico respecto a la utilidad de mi trabajo (C).....	<input type="checkbox"/>
14	Dudo de la trascendencia y valor de mi trabajo (C).....	<input type="checkbox"/>
15	En mi trabajo, tengo la seguridad de que soy eficaz en la finalización de las cosas	<input type="checkbox"/>

Escala de Eficacia Percibida para Implementar Prácticas Inclusivas (TEIP)

Esta encuesta está diseñada para ayudarnos a comprender la naturaleza de los factores que influyen en el éxito de las actividades rutinarias en el aula a la hora de crear un entorno inclusivo

en el aula. Por favor, marque con un círculo el número que mejor represente su opinión sobre cada una de las afirmaciones. Intente responder a todas las preguntas.

1 Totalmente en desacuerdo	2 En desacuerdo	3 Algo de desacuerdo	4 Algo de acuerdo	5 De acuerdo	6 Totalmente de acuerdo
---	------------------------------	-----------------------------------	--------------------------------	---------------------------	--------------------------------------

	Ítems	1	2	3	4	5	6
1	Soy capaz de proporcionar una explicación alternativa o ejemplo al alumnado que no entiende o este confundido	1	2	3	4	5	6
2	Sé diseñar tareas de aprendizaje adaptadas a las necesidades individuales del alumnado con necesidades educativas especiales (NEE).	1	2	3	4	5	6
3	Puedo estimar con precisión lo que un/a alumno/a ha comprendido de lo explicado.	1	2	3	4	5	6
4	Sé preparar tareas y actividades adecuadas al nivel del alumnado más capaz.	1	2	3	4	5	6
5	Sé cómo lograr que los/as alumnos/as trabajen juntos en parejas o en pequeños grupos.	1	2	3	4	5	6
6	Soy capaz de prevenir el comportamiento disruptivo en el aula antes de que ocurra.	1	2	3	4	5	6
7	Sé cómo controlar el comportamiento disruptivo en el aula.	1	2	3	4	5	6
8	Soy capaz de hacer que el/la estudiante que alborota o molesta se calme.	1	2	3	4	5	6
9	Sé cómo hacer cumplir las reglas y normas de clase.	1	2	3	4	5	6
10	Puedo manejarme bien con el alumnado físicamente agresivo.	1	2	3	4	5	6
11	Sé expresar con claridad lo que espero del comportamiento de mis alumnos/as.	1	2	3	4	5	6
12	Puedo hacer que las familias ayuden a sus hijos a ir bien en la escuela.	1	2	3	4	5	6
13	Soy capaz de trabajar en equipo con otros profesionales (por ejemplo, profesores de apoyo) para atender al alumnado con NEE en el aula ordinaria.	1	2	3	4	5	6
14	Sé cómo involucrar a los padres en las actividades escolares de sus hijos/as con NEE.	1	2	3	4	5	6
15	Puedo hacer que los padres y madres se sientan cómodos cuando acudan a la escuela.	1	2	3	4	5	6

16	Puedo colaborar con otros profesionales (por ejemplo, profesores itinerantes, logopedas) en el diseño de adaptaciones curriculares para el alumnado con NEE.	1	2	3	4	5	6
17	Podría informar a otros acerca de las leyes y políticas educativas relativas a la inclusión del alumnado con NEE.	1	2	3	4	5	6
18	Sé adaptar los criterios y procedimientos de evaluación del diseño curricular base o del centro para que el alumnado con NEE pueda ser evaluado de forma justa.	1	2	3	4	5	6

¡Muchas gracias por su tiempo y colaboración!