https://doi.org/10.29197/cpu.v22i43.649

Actitudes docentes ante la inclusión de estudiantes con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE)

Teachers' Attitudes towards the Inclusion of Students with Specific Educational b Support Needs (SEN)

Claribel Martínez[1]

Carlos Arturo González Lara[2]

Resumen

Las actitudes docentes son esenciales cuando se habla de inclusión educativa. Con ella se busca que todos los alumnos aprendan juntos, independientemente de su condición, lo cual no es posible sin la disposición y colaboración de los maestros/as. El presente artículo tiene como objetivo identificar las actitudes de los docentes hacia la inclusión de estudiantes con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE) y para ello se planteó comparar las diferencias entre los centros estudiados con respecto a las referidas actitudes docentes. El estudio efectuado fue de tipo cuantitativo, descriptivo, transversal y no experimental, con una muestra conformada por 64 docentes, 39 del Centro A y 25 del B, cuyos datos se obtuvieron a través de la aplicación del Cuestionario de Actitudes ante la Inclusión Educativa. Entre los resultados obtenidos en lo relativo a la actitud docente frente a la inclusión de estudiantes (NEAE), se encontró que la mayoría de los participantes de ambos centros educativos presenta un grado medio de actitud ante la inclusión, es decir que, en ellos, las creencias, las predisposiciones comportamentales, la autoconfianza y la resolución de necesidades individuales manifiestan aspectos neutros ni positivos ni negativos ante la inclusión.

Palabras clave: inclusión educativa, actitud docente, educación especial, docentes, necesidades específicas de apoyo educativo.

1 Máster en Psicología Escolar y orientadora del Centro Parroquial San Elías Profeta, Ministerio de Educación de la República Dominicana (MINERD). Para contactar a la autora: claribelmartinezheredia64@gmail.com

2 Máster en Psicodidáctica: Psicología y Educación de las Didácticas Específicas, Docente-investigador en el Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña (ISFODOSU). Para contactar al autor: carlos.gonzalez@isfodosu.edu.do

ISSN (en línea): 1814-4152 / Sitio web: **http://cuaderno.pucmm.edu.do**

CÓMO CITAR: Martínez, C. y González, C. (2025). Actitudes docentes ante la inclusión de estudiantes con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE). *Cuaderno de Pedagogía Universitaria, 22*(43), 128-145. https://doi.org/10.29197/cpu.v22i43.649

Esta obra está bajo la licencia de Creative Commons Atribución 4.0 Internacional

Abstract

Teaching attitudes are essential when talking about educational inclusion. The aim is that all students learn together, regardless of their condition. However, this is not possible without the willingness and collaboration of teachers. This article aims to identify teachers' attitudes towards the inclusion of students with Specific Educational Support Needs (SEN). To this end, the specific objectives were to identify behavioral attitudes, characterize cognitive attitudes, determine affective attitudes and identify the differences between the centers studied in teachers' aforementioned attitudes. The study's approach was quantitative, descriptive, cross-sectional, correlational and non-experimental, with a sample that consisted of the entire population, 64 teachers; 39 from the Center A and 25 from the Center B, and the data were obtained through the application of the Questionnaire of Attitudes towards Educational Inclusion. Among the results obtained, regarding teachers' attitudes towards the inclusion of SEN students, we found a medium grade, which indicates that beliefs, behavioral predispositions, self-confidence and the resolution of individual needs manifest neutral aspects, neither positive nor negative towards inclusion.

Keywords: *educational inclusion, teaching attitude, special education, teachers, Specific needs for educational support.*

Introducción

Según el Ministerio de Educación de la República Dominicana (MINERD, 2018), las NEAE se definen como las necesidades de recursos y asistencia de cualquier alumno durante su trayectoria académica, ya sean temporales o de larga duración. En este estudio se abordaron de forma específica las NEAE relacionadas con los trastornos del neurodesarrollo, vistas como modificaciones o retrasos en la maduración de funciones asociadas al sistema nervioso central (Ministerio de Educación de la República Dominicana [MINERD], 2017a).

La inclusión es el proceso que busca asegurar el trato equitativo e igualitario a las personas marginadas, con interés también en que participen y sean parte de los programas de desarrollo humano, para beneficiarse de los mismos (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, [UNICEF], 2018). La educación inclusiva busca robustecer el sistema educativo para alcanzar el objetivo de una educación de excelente calidad, justa y equitativa, a la par de garantizar que la población de estudiantes aprendan y participen de manera conjunta e integral en la escuela (Amiama, 2020).

El MINERD (2017a) considera la inclusión como un proceso dinámico que siempre se está construyendo y que tiene un objetivo claro, el cual consiste en satisfacer las diversas necesidades de cada alumno en una comunidad educativa. Ahora bien, la inclusión educativa en el contexto dominicano es una temática compleja que genera controversias porque, a pesar de los esfuerzos realizados, es notoria la necesidad que prevalece de fortalecer los aspectos implicados en esta, ya sea por la escasa formación del profesorado o por la falta de recursos, así como de material de apoyo y didáctico que la apoyen. Aunque algunas naciones van en la dirección a la inclusividad, la segregación y las falsas creencias siguen estando presentes. Si bien la educación inclusiva se define en alrededor del 60 % de las naciones de la región, tan solo un 64 % de las descripciones contempla a numerosos

colectivos excluidos, lo cual indica que muchas de las naciones todavía no han adoptado una definición inclusiva (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 2021). En lo que se refiere al contexto dominicano, existen varias disposiciones legales que regulan el principio de inclusión educativa. Por ejemplo, la Ley General de Educación No. 66-97, la Ley No. 5-13 sobre Discapacidad en la República Dominicana, la Orden Departamental 04-2018 que norma los servicios y estrategias para los estudiantes con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE) acorde al currículo establecido, la Estrategia de Atención a la Diversidad y el Código para el Sistema de Protección de Niños, Niñas y Adolescentes (Ley No. 136-03).

En la Constitución de la República Dominicana del 2015, el artículo 63 establece que toda persona tiene derecho a una educación en igualdad de condiciones y oportunidades, que propicie el desarrollo integral, de calidad, permanente, sin barreras ni desventajas, solo aquellas que sean las derivadas de sus aptitudes, vocación y aspiraciones. Por otro lado, la Ley 66-97 rechaza la discriminación por raza, género, credo, clase social, discapacidad, o cualquier otra condición y considera la educación como un derecho de todos sin dejar paso alguno al rechazo. Al mismo tiempo, estipula que la educación especializada está destinada a la atención de personas con discapacidades físicas, mentales o sensoriales, transitorias o permanentes, así como a personas con aptitudes sobresalientes (Ley General de Educación No. 66-97, Art. 33).

Según lo establece UNICEF (2021), la República Dominicana ha progresado en el desarrollo de un marco legislativo que apoya la inclusión social de las personas con discapacidad. No obstante, sigue habiendo obstáculos importantes en los ámbitos de la capacitación, la formulación y la aplicación de políticas en el sector educativo. Algunos desafíos están vinculados en particular con la flexibilidad curricular y la eliminación de paradigmas excluyentes.

En la Ordenanza 05-2024 se establecen los lineamientos para la educación inclusiva en el sistema educativo dominicano, con el fin de garantizar una respuesta educativa de calidad a todos los estudiantes y dar respuesta a las NEAE (MINERD, 2024, p. 5). Por otro lado, la Ordenanza 04-2018 es un marco normativo que favorece la educación inclusiva. En este documento están los reglamentos orientados a la prestación de servicios educativos a todos los alumnos NEAE, para que desarrollen competencias, así como habilidades esenciales y particulares que toma en cuenta el currículo dominicano (MINERD, 2018).

Aparte de contar con una base normativa, como ya se expuso, la educación inclusiva ha sido objeto de estudio. Así, hay una investigación documental realizada por Pérez-García y Plasencia-Peralta (2022) con el objetivo de examinar cuán alineados están el diseño curricular dominicano y las guías de ajustes curriculares individualizados con respecto a la evidencia recopilada acerca de la lectoescritura inicial en la población estudiantil con NEAE. Las autoras señalan que las guías de ajustes curriculares se alinean en gran medida con principios inclusivos, aunque existen vacíos, especialmente en el área de la lectoescritura inicial (LEI). De igual modo, el currículo dominicano propone medidas que favorecen la atención a la diversidad, pero su alineación con la evidencia científica es parcial, lo que refleja la necesidad de ajustes más específicos que garanticen un aprendizaje equitativo y adaptado a las capacidades de los estudiantes con NEAE.

Este tema también ha sido estudiado en diferentes contextos, con resultados que a menudo destacan la necesidad de fortalecer las prácticas inclusivas. En tal sentido, Serna y Serna (2022) encontraron que el conocimiento que poseen los docentes dominicanos con respeto a la inclusión es producto de la experiencia intuitiva y no de una capacitación, por lo que destacaron que estas concepciones docentes se deben fomentar desde que inicia la educación universitaria.

Otra necesidad que sale a relucir es la encontrada por Blanco et al. (2021), al señalar que los educadores son fundamentales en el avance de la educación inclusiva porque sus actitudes influyen directamente en las actitudes de sus alumnos. En el mismo orden, autores como Delgado-Muñoz et al. (2024), Paz y Barahona (2020), González et al. (2019) y Nieto (2017) hacen hincapié en el impacto de las actitudes docentes en la inclusión educativa. Tulumba (2024) luego de sus estudios concluyó que la actitud positiva de los docentes frente a la inclusión de estudiantes con NEAE es necesaria, porque así se garantizan espacios inclusivos donde se puede atender a todos los alumnos con equidad y se brinda una educación de calidad. Por tanto, se podría decir, en general, que las actitudes docentes son elementos esenciales cuando se habla de educación inclusiva frente a estudiantes con NEAE.

Las investigaciones de Nieto (2017) dejaron entrever que las dimensiones cognitiva, afectiva y conductual de las actitudes docentes revelan un nivel medio de aceptación hacia los estudiantes con trastornos cognitivos. En este sentido, la presente investigación se centró en identificar, caracterizar y determinar el nivel de las actitudes cognitivas, afectivas y conductuales frente a las NEAE en centros de la zona urbana de la República Dominicana. Por ello, el estudio se concentró en responder a la siguiente pregunta: ¿Cuál es el grado de las actitudes cognitivas, afectivas y conductuales de los docentes frente a las NEAE?

En la República Dominicana, donde el derecho a la educación es universal, la formación inclusiva busca la participación de todos los estudiantes, pero para lograrlo es fundamental comprender cuáles barreras persisten en términos de equidad y calidad educativa. En ese orden, esta investigación se estructura a partir de una fundamentación teórica que da soporte al estudio, conducida mediante una metodología con enfoque cuantitativo y luego se ofrecen los resultados correspondientes a cada objetivo planteado. Finalmente, se presenta una sección de discusión con los hallazgos, conclusiones y recomendaciones pertinentes.

Fundamentación teórica

La educación inclusiva comenzó a ser abordada con el término de Necesidades Especiales (NEE), para hacer énfasis en las discapacidades de los estudiantes. Sin embargo, se determinó que considerar a los alumnos como poseedores de necesidades educativas puede dar lugar a una disminución de las expectativas sobre sus capacidades (Booth y Ainscow, 2015). Por tal motivo, el término evolucionó y en la actualidad se habla de las NEAE como ciertas necesidades del estudiantado que van a requerir apoyo personalizado. Los alumnos clasificados con NEAE son aquellos que, debido a diversos factores (sociales, culturales, individuales, educativos), no pueden acceder a un plan de estudios adecuado a su edad o su condición, por lo que se ha diseñado un conjunto de recursos, ajustes curriculares y apoyos distintos a los que se ofrecen a cualquier otro alumno (MINERD, 2014).

Booth y Ainscow (2015), así como la UNESCO (2021), presentan enfoques complementarios sobre la educación inclusiva. Por un lado, los primeros introducen un modelo práctico mediante el índice de inclusión, una guía que permite a los centros educativos evaluar y mejorar su nivel de inclusión a través de la colaboración entre docentes, padres y estudiantes, para crear ambientes educativos más justos. Este modelo adaptable facilita la implementación en diferentes contextos educativos, aunque enfrenta limitaciones, como la posible resistencia al cambio y la falta de recursos para su adecuada implementación.

Por su parte, la UNESCO plantea la inclusión desde una perspectiva de derechos humanos, donde destaca que el acceso a una educación inclusiva es un derecho fundamental para todos los estudiantes, independientemente de sus necesidades. Este enfoque aboga por políticas inclusivas globales, al tiempo de enfatizar la necesidad de adaptar los currículos y formar al profesorado, además de ejercer una influencia internacional que ayuda a estandarizar prácticas inclusivas en distintas naciones. Sin embargo, esta propuesta de la UNESCO enfrenta desafíos en la implementación de políticas inclusivas para contextos culturales y económicos diversos.

Ambos planteamientos comparten el objetivo de fomentar la educación inclusiva, pero desde perspectivas distintas: Booth y Ainscow (2015) ofrecen una herramienta concreta y práctica para aplicarla en las escuelas, mientras que la UNESCO brinda un marco global de derechos humanos y políticas inclusivas. Juntos, estos enfoques aportan tanto recursos prácticos como una base política para avanzar hacia sistemas educativos más equitativos.

Clasificación de las NEAE

Las situaciones en que los estudiantes necesitan mayor apoyo educativo están asociadas a dificultades específicas en el aprendizaje, discapacidad y trastornos del neurodesarrollo, así como los que tienen que ver con las altas capacidades, las diversas condiciones personales o historia escolar, y diferentes condiciones del contexto sociocultural (MINERD, 2017b). En todo caso resulta necesario conocer estas condiciones para entender el porqué es importante una actitud positiva por parte de los docentes.

En específico, las necesidades que surgen en los primeros años de vida o durante la etapa de desarrollo y que impiden el aprendizaje de nuevas competencias, habilidades o talentos se denominan hoy en día trastornos del neurodesarrollo (Delgado y Agudelo, 2021). La Asociación Americana de Psiquiatría (AAP, 2013) categoriza estos trastornos como afecciones que inician con el periodo del desarrollo, generalmente en la etapa de escolaridad primaria, que producen deficiencias del funcionamiento personal, social, académico u ocupacional. Esta categoría incluye los Trastornos Específicos del Aprendizaje (TEA), el Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad (TDAH), el Trastorno del Espectro Autista (TEA), la Tartamudez, el Trastorno del Habla, el Trastorno de la Comprensión, el Trastorno Fonológico y el Trastorno Intelectual o Discapacidad Intelectual, Asociación Americana de Psiquiatría (AAP, 2013).

Los trastornos del neurodesarrollo son provocados por alteraciones en el desarrollo de las funciones que tienen que ver con la maduración del sistema nervioso central (MINERD, 2017b). Fiuza y Fernández (2013, como se citó en MINERD, 2017b), establecen las características comunes de los alumnos con trastornos del neurodesarrollo y consideran que sus raíces están en la infancia o la adolescencia. Quienes presentan este cuadro muestran una variedad de retos en sus talentos y habilidades, por lo que son personas que necesitarán ayuda extra.

Actitud

Las actitudes nos ayudan a comprender e interpretar el mundo al proporcionar un proceso de análisis rápido que divide la información en categorías como bueno, malo, agradable, desagradable y feo; no obstante, establecer estas distinciones es una tarea exclusiva de cada individuo. Para comprender las actitudes debemos tener en cuenta que las mismas tienen su origen en el entorno social, pues estas se expresan, se aprenden y se modifican en el ambiente. La Real Academia Española (2022) explica el concepto de la actitud como una disposición del estado de ánimo que se manifiesta de distintos modos y también como postura corporal, principalmente en expresiones de ánimo. Zambrano-Garcés y Orellana-Zambrano (2018) consideran que la actitud es una forma de pensar o razonar que se interpreta como la manera particular de actuar o responder. En otras palabras, la actitud es un comportamiento humano en respuesta a una situación particular.

Hay instrumentos utilizados para medir las actitudes y estos se han mantenido en un constante desarrollo. Beltrán et al. (2019) hace referencia al modelo conductual multidimensional, considerado como el más completo y generalmente reconocido. Dicho modelo destaca que las actitudes constan de tres componentes interconectados o tridimensionales, basados en lo afectivo, lo cognitivo y lo conductual. Es la dimensión afectiva la que demuestra sentimientos tanto positivos como negativos hacia un objeto social; también conocida como dimensión evaluativa o emocional, se clasifica como el componente fundamental de las actitudes, y puede definirse por los sentimientos de agrado y desagrado hacia el objeto al que se dirige. Este elemento da al sujeto la oportunidad de tener experiencias tanto positivas como desagradables.

La dimensión cognitiva o de pensamiento se basa en que las actitudes se convierten en esquemas cognitivos utilizados por las personas para valorar e interpretar cualquier objeto o situación (Briñol et al., 2018). Además, según el citado autor, esta dimensión está relacionada con los conocimientos, las creencias y las opiniones. Por otro lado, la dimensión conductual se centra en el comportamiento que un individuo exhibe en una situación particular (Flores y Flores, 2019). El componente conductual es el que considera las disposiciones o conductas dirigidas hacia el objetivo de una actitud.

Actitud docente y su impacto en la inclusión

A partir de las explicaciones previas, se contempla la actitud de los maestros como un conjunto de convicciones, así como sentimientos a favor o en contra de la postura educativa. Dentro de ese marco básico y tal como sostiene Tulumba (2024), la actitud docente frente a la inclusión educativa es esencial para garantizar espacios inclusivos que atiendan a los alumnos con NEAE. Más aún, según observa la UNESCO (2021), las relaciones y el compromiso de un profesor con sus alumnos se ven afectados por su actitud y su comportamiento. Al respecto, cabe destacar que la actitud no necesariamente se refleja en las palabras y es por eso que, aunque una gran mayoría de educadores expresa estar a favor de la inclusión, su entusiasmo decae cuando se enfrentan a un alumno que tiene autismo u otra NEAE (Zambrano-Garcés y Orellana-Zambrano, 2018).

En consecuencia, estudiar las actitudes, percepciones y expectativas docentes es esencial para el desarrollo y fortalecimiento de políticas públicas inclusivas. Según algunos estudios relativos a las representaciones, creencias y actitudes de los maestros en cuanto a la inclusión en las escuelas,

el uso de prácticas inclusivas refleja las opiniones de los docentes sobre la integración (Zambrano-Garcés y Orellana-Zambrano, 2018). Esta afirmación es, entonces, una invitación a analizar la actitud docente dentro del aula.

AAP (2015) hace hincapié en el impacto que tienen las expectativas de los maestros en la motivación, los resultados de sus alumnos y las oportunidades de aprendizaje. De igual forma, la UNESCO (2020) considera que para lograr la inclusión educativa hay que asegurarse de que los educadores puedan instruir a los alumnos, porque si estos no tienen los valores y las actitudes necesarias para ayudar a los estudiantes a alcanzar los objetivos de aprendizaje, la inclusión no será viable. Quiere decir que la calidad de los procedimientos inclusivos depende fundamentalmente de las actitudes de los maestros. Sin embargo, la dedicación de los profesores a un enfoque de inclusión suele combinarse con incógnitas acerca de su propia capacitación y las competencias del sistema escolar para apoyarlos. De ahí que la formación sea necesaria para proporcionar a los educadores una base que les permita afrontar el reto de dar atención a la diversidad. En adición, para garantizar que todos los alumnos tengan éxito, los profesores deben contar con la asistencia de un buen equipo, las circunstancias de trabajo adecuadas y autonomía en el aula (UNESCO, 2020).

Rol del profesorado ante los alumnos con NEAE

El papel del profesorado ante la inclusión educativa es primordial. Aunque se cuente con un buen currículo, leyes, ordenanzas y programas, si los docentes no están en la disposición de implementar y adecuarse a las situaciones que se puedan presentar en los salones de clase, no será posible atender las NEAE. Hay que animar a los profesores, proporcionarles recursos, darles formación y plantearles retos para que sigan encontrando formas nuevas y eficaces de ayudar a todos los niños a aprender. El equipo docente, en particular, cree conveniente tener más información sobre los rasgos de todos los grupos de alumnos NEAE y también considera que necesita preparación sobre modificaciones del plan de estudios, aplicaciones tecnológicas, técnicas de enseñanza para alumnos de alto rendimiento e intervenciones estructuradas para alumnos con dificultades emocionales (UNESCO, 2023).

Se han señalado tres tipos diferentes de ideas del profesorado con respecto a la inclusión educativa (individual, dialéctica e interactiva). La perspectiva individual concibe las diferencias, que se consideran desde lo que necesita el estudiante, y el docente es quien puede decidir cómo responder. El enfoque dialéctico reconoce la educación como derecho, pero también plantea interrogantes sobre la necesidad del diagnóstico, cómo deben funcionar las escuelas y cuál es la mejor manera de promover el aprendizaje. En el último punto de vista, el interactivo, se toma en cuenta a toda la sociedad y el esfuerzo de colaboración entre el profesorado, señalan Muñoz et al. (2015, como se citó en Paz y Barahona, 2020).

Influencia de la formación docente

Para De León (2017), la autopercepción de competencias profesionales para atender educativamente a estudiantes con NEAE está estrechamente vinculada con las experiencias de formación adquiridas durante la carrera y en etapas posteriores. Este concepto hace referencia a cómo los docentes valoran sus propias capacidades para atender a estudiantes con NEAE, un aspecto directamente relacionado

con la calidad de su formación inicial. En la República Dominicana, donde la formación docente presenta variaciones significativas en calidad y enfoque, se subraya la urgencia de implementar programas de capacitación que respondan a las realidades locales.

En este contexto, la UNESCO (2021) destaca que una formación docente adecuada no solo mejora la percepción de competencias, sino que también es esencial para cerrar las brechas de aprendizaje y enfrentar las desigualdades socioculturales y económicas. Por tanto, incluir enfoques transformadores y herramientas prácticas en la formación inicial resulta crucial para atender la diversidad en las aulas dominicanas.

Asimismo, garantizar que los docentes estén preparados para promover la inclusión educativa exige un cambio profundo en los enfoques, las estructuras organizativas y las metodologías docentes. Según González et al. (2019), esto implica el desarrollo en los educadores de competencias que les permitan diseñar estrategias de enseñanza adaptadas a las características y necesidades de todos los estudiantes, promoviendo su pleno aprendizaje y participación. De esta forma, los docentes podrán desempeñar un rol activo en la construcción de entornos educacionales más inclusivos y equitativos.

Metodología

Esta investigación se enmarca en un diseño cuantitativo de carácter descriptivo, de corte transversal y no experimental. La población se seleccionó por conveniencia, debido a la accesibilidad y disponibilidad de los Centros A y B, lo que facilitó el levantamiento de los datos y redujo la inversión de tiempo y recursos. Cabe destacar que no se pretende generalizar los hallazgos a toda la población docente del sistema educativo dominicano, sino únicamente a los docentes de ambos centros participantes.

La población está conformada por docentes de distintos niveles del sistema educativo dominicano, quienes trabajan en dos centros educativos específicos: el Centro A y el Centro B, ambos ubicados en el sector de Mendoza, en Santo Domingo Este. Estas instituciones promueven valores cristianos y una formación integral. Además, operan en la zona del casco urbano y ofrecen servicios educativos desde el nivel inicial hasta secundaria, en jornadas regulares (doble tanda).

Para el estudio se trabajó con 64 docentes (39 y 25 respectivamente). Es decir que la muestra estudiada está compuesta por el cuerpo profesoral de estos dos centros educativos, lo que implica que la investigación se realizó sobre la población total, garantizando la inclusión de cada uno de los miembros de la población educativa seleccionada.

En la recolección de datos, se utilizó el instrumento de Inclusión Educativa de Boer et al. (2012), diseñado para medir las actitudes docentes hacia la inclusión de estudiantes con trastornos del neurodesarrollo. Este instrumento evalúa los componentes actitudinales (conductual, cognitivo y afectivo), lo cual facilita el logro de los objetivos de investigación. La herramienta es fácil de aplicar y comprender, así como los ítems reflejan situaciones comunes del contexto educativo dominicano, por lo que no fue necesario realizar adaptación o modificación adicional a instrumento para ajustarlo.

El instrumento se encuentra estructurado en diecinueve ítems, los cuales se agrupan en tres grandes bloques. El primero es el cognitivo que está compuesto por 5 ítems (1, 2, 8, 9, 19). El segundo es el afectivo con 7 ítems (3, 6, 11, 12, 14, 15, 17) y, por último, el conductual, con 6 ítems (4, 7, 10, 13, 16, 18). A continuación, se muestran tres enunciados presentes en el instrumento, con la finalidad de que sirva como ejemplo: a) Me molesta cuando un estudiante como Marcos no puede seguir la planificación diaria en mi curso; b) Estoy dispuesto/a animar a Marcos a que participe en todas las actividades sociales de la clase normal y c) Estudiantes como Marcos tienen derecho a ser educados en la misma clase que el resto de estudiantes que tienen un desarrollo normal.

El cuestionario se responde dentro de una escala de respuesta de 4 opciones que van desde 1 = totalmente en desacuerdo hasta 4 = totalmente de acuerdo. Para calcular los grados de actitud como alto, medio y bajo en el instrumento de actitudes ante la inclusión educativa, primero se deben sumar las respuestas de cada participante para cada bloque del cuestionario (cognitivo, afectivo y conductual). Cada ítem tiene una escala de respuesta del 1 al 4, donde 1 significa “totalmente en desacuerdo” y 4 “totalmente de acuerdo”. Luego, se suman las puntuaciones obtenidas por cada docente en cada bloque, lo que da como resultado una puntuación total. Para clasificar a los docentes en los diferentes grados, se utilizan los siguientes rangos: se considera alto si la puntuación total es superior a 54 puntos (75 % de la puntuación máxima de 72 puntos), medio si está entre 36 y 54 puntos (50 % a 75 % de 72 puntos), y bajo si es inferior a 36 puntos (menos del 50 % de 72 puntos). Esta clasificación permite evaluar las actitudes hacia la inclusión educativa de los docentes en función de su puntuación global.

El grado mínimo indica una resistencia o rechazo significativo hacia la inclusión. Los docentes con esta actitud pueden exhibir poco interés o desacuerdo con las prácticas inclusivas, lo que podría atribuirse a percepciones negativas o a una falta de formación adecuada sobre los beneficios de la inclusión. El grado medio representa una postura neutral. Los docentes que muestran esta actitud podrían estar indecisos o no poseen opiniones firmemente establecidas sobre la inclusión, posiblemente debido a una experiencia limitada o a falta de evidencia clara sobre los impactos de las prácticas inclusivas. A su vez, el grado alto refleja una actitud positiva y un firme apoyo hacia la inclusión. Los docentes en esta categoría se sienten convencidos de los beneficios de la inclusión y están comprometidos a implementar y promover prácticas inclusivas dentro de sus aulas.

Todos los participantes accedieron de forma voluntaria a llenar el formulario, el cual se aplicó a través de la plataforma de Google Formularios, con envío del enlace para responder el mismo por correo electrónico y WhatsApp. Luego los resultados fueron tabulados y analizados utilizando una matriz de Excel.

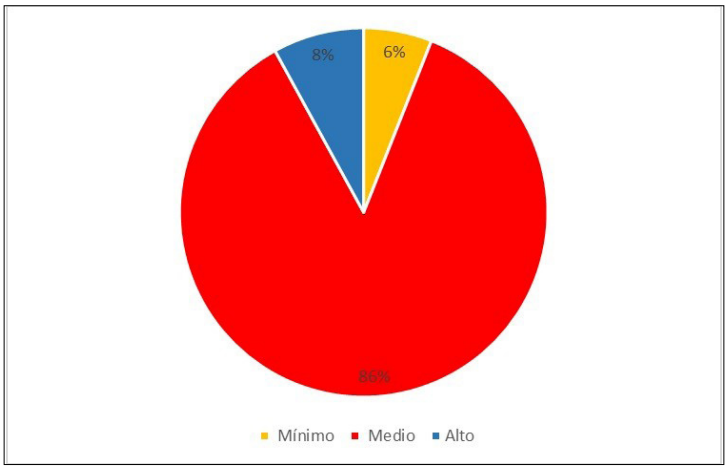
Resultados

Como se explicó previamente, la población estuvo compuesta por 64 docentes, de los cuales 54 fueron mujeres y 10 hombres. De ellos, 40 pertenecen al nivel primario, para un 62 %; 18 pertenecen al nivel secundario, para un 28 % y 6 pertenecen al nivel inicial, para un 9 %. El tiempo de experiencia docente oscila entre 1 y 16 años. Las edades van de 25 a 55 años, con una media de 37 años.

En este estudio se explora la distribución de las actitudes docentes respecto a la inclusión de estudiantes con NEAE en tres categorías: alta, media y baja. En cuanto al objetivo general, los

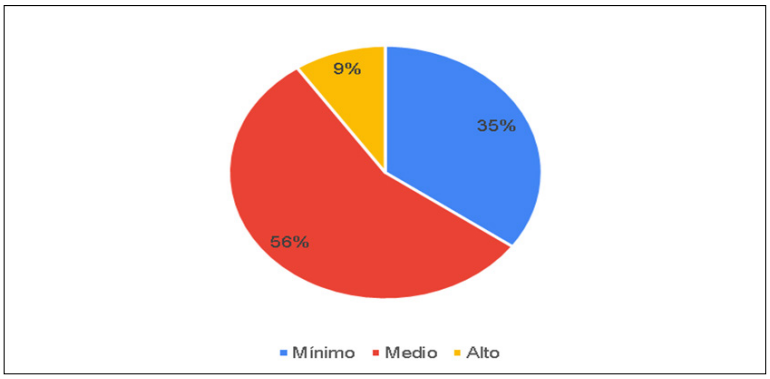
resultados indican que la mayoría de los docentes, con un 86.5 %, exhibe una actitud de grado medio hacia la inclusión, lo cual sugiere una postura no explícitamente favorable ni desfavorable hacia la inclusión. Un menor porcentaje de docentes muestra actitudes extremas, con solo el 6 % en el grado mínimo y un 8 % en el grado alto.

Figura 1. *Distribución de las actitudes docentes hacia la inclusión de estudiantes con (NEAE)*



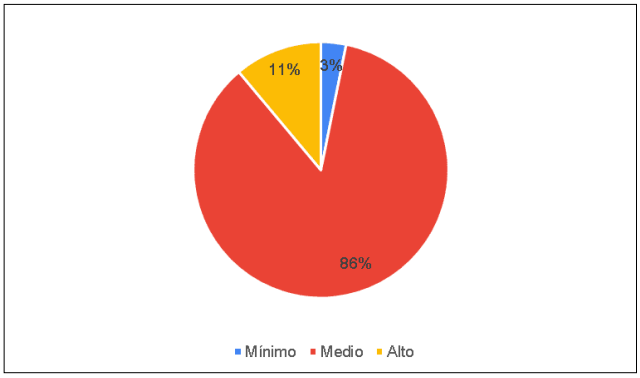
El objetivo 2 midió la actitud conductual de los docentes, la cual se relaciona con su disposición para resolver necesidades individuales en el contexto de la inclusión de estudiantes con NEAE. La figura 2 revela que la mayoría de los docentes (56 %) presenta una actitud de grado medio hacia estas prácticas inclusivas, para indicar una neutralidad en su disposición de abordar activamente las necesidades de inclusión. Por otro lado, un 35 % de los docentes muestra una actitud de grado mínimo que refleja una baja disposición o resistencia hacia la inclusión, mientras que solo un pequeño porcentaje (9 %) exhibe un grado alto de actitud conductual, lo que sugiere una alta disposición y un enfoque proactivo hacia la inclusión de estos estudiantes.

Figura 2. *Distribución de las actitudes conductuales de docentes hacia la inclusión de estudiantes con NEAE)*



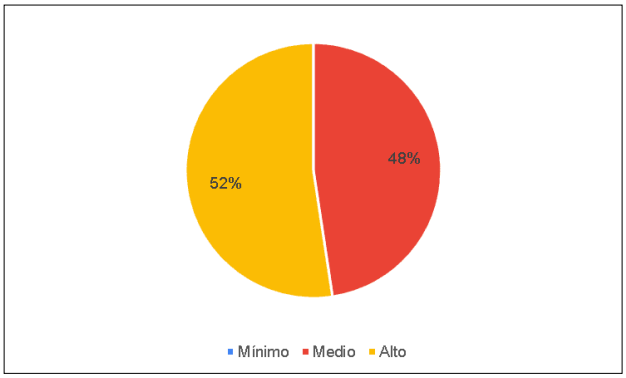
Con respecto a la figura 3, sobre las actitudes cognitivas que hacen referencias a las creencias y predisposición comportamental que presentan los docentes, se encontró un grado medio en el 86 % de los docentes, lo que refleja un nivel neutro, mientras que un 11 % está en un grado alto y un 3 % en un grado mínimo.

Figura 3. *Distribución de las actitudes cognitivas docentes hacia la inclusión de estudiantes con NEAE*



En relación con las actitudes afectivas, que hacen referencia a la confianza y seguridad que el docente tiene para atender la diversidad a través del diseño e implementación de estrategias educativas, los profesores se agrupan en un grado alto, con un 52 %. En el otro lado, con un grado medio, está el resto de los docentes, representados en un 48 %.

Figura 4. *Distribución de las actitudes afectivas docentes hacia la inclusión de estudiantes con NEAE*



Diferencias en las actitudes de los docentes del Centro A y del Centro B

Ambas instituciones educativas se ubican en un grado medio de las actitudes docentes ante la inclusión de estudiantes NEAE. Por tanto, se podría afirmar que no existen diferencias significativas entre ambos. Para el Centro A, el 87 % se encuentra en un grado medio, mientras que sólo 13 % se encuentran en un grado alto. Solo el 13 % de los docentes en este centro tienen una actitud de grado alto, o sea que reflejan un fuerte apoyo a la inclusión.

Por otro lado, en el Centro B, el 84 % de los docentes también presenta una actitud de grado medio, mientras que un 16 % muestra una actitud de grado alto. Esto sugiere una ligera tendencia hacia mayor aceptación de la inclusión al comparar con el primer centro. Ninguno de los dos registró actitudes de grado mínimo, lo que indica la ausencia de resistencia explícita hacia la inclusión.

Esta comparativa sugiere que, aunque la mayoría de los docentes en ambos centros mantienen una actitud neutral hacia la inclusión, hay una pequeña diferencia en la proporción de docentes que muestran un fuerte apoyo. Estas diferencias, aunque mínimas, pueden ser indicativas de la influencia de las políticas internas o de la cultura institucional en las actitudes hacia la inclusión.

Tabla 1. *Diferencias en las actitudes de los docentes del Centro A y el Centro B con respecto a la inclusión educativa*

Grados	Centro A		Centro B	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Mínimo	0	0 %	0	0 %
Medio	34	87 %	21	84 %
Alto	5	13 %	4	16 %
Total	39	100 %	25	100 %

Discusión

A continuación, se presenta la discusión de los hallazgos con respecto a la actitud docente ante la inclusión educativa de estudiantes NEAE, obtenidos mediante la aplicación del modelo multidimensional que toma en cuenta los aspectos cognitivos, afectivos y conductuales de la actitud.

Los resultados de esta investigación indican que las actitudes de los docentes hacia la inclusión educativa de estudiantes con NEAE se sitúan en un grado medio, lo que hace evidente una postura indecisa respecto a los tres componentes básicos de la actitud: cognitivo, conductual y afectivo. Este hallazgo concuerda con los resultados de Tulumba (2024), quien también identificó una actitud docente indecisa hacia la inclusión. Sin embargo, los datos obtenidos contradicen a Serna y Serna (2022), quienes encontraron actitudes positivas de los docentes hacia la educación inclusiva, por lo que destacaron su disposición favorable hacia esta práctica. Esta discrepancia puede deberse a que la investigación de Serna y Serna (2022) exploró las concepciones mediante la técnica de la entrevista, no obstante, la actitud no necesariamente se refleja en el discurso hablado, el cual puede diferir de las acciones (Zambrano-Garcés y Orellana-Zambrano, 2018).

De igual modo, se diferencian nuestros hallazgos de los expuestos por Culque et al. (2024), quienes en su estudio identificaron actitudes negativas hacia la educación inclusiva en términos generales, a la vez que observaron una tendencia positiva hacia los estudiantes con necesidades educativas especiales (NEAE). No obstante, la investigación de Serna y Serna (2022) resalta vacíos significativos en cuanto a la formación de docentes en el área de inclusión, lo que podría ser uno de los muchos factores que inciden en la actitud neutra evidenciada en los presentes hallazgos.

Estas discrepancias podrían explicarse por las diferencias contextuales o metodológicas entre los estudios, lo que resalta la necesidad de profundizar en cómo las particularidades institucionales y culturales impactan las percepciones docentes. Además, la identificación de una tendencia positiva hacia los estudiantes con NEAE en medio de actitudes generales negativas subraya la importancia de analizar las actitudes inclusivas desde una perspectiva multidimensional. Esto implica considerar las variaciones según el tipo de necesidad educativa y las características del grupo docente, elementos clave para diseñar intervenciones formativas más efectivas.

Por otro lado, según los resultados de Hernández y Marchesi (2021), el 52.6 % de los educadores tienen una buena visión de la inclusión de niños con NEAE relacionadas con discapacidades, en cuanto se considera una actitud positiva hacia la esta. De León (2017) encontró la permanencia de las actitudes y los valores negativos por parte de los docentes, relativas a las personas con discapacidad. Dichos resultados dejan entrever diferencias en los resultados y reflejan que aún hace falta fortalecer las actitudes docentes con respecto a educación inclusiva

En lo concerniente a la actitud conductual, que hace referencia a la capacidad de resolución de necesidades individuales, el comportamiento, las disposiciones o las conductas dirigidas ante la inclusión de estudiantes con NEAE, se encontró un grado medio. Estos resultados coinciden con los de Nieto (2017), quien establece un nivel medio de 63.0 %. Con base en estos hallazgos, se capta que los instructores tienen una actitud conductual neutra hacia la inclusión, lo cual podría interpretarse negativamente. Iguales resultados encontraron González et al. (2014), pues los docentes no dejaron ver una posición que indique si sus emociones y comportamientos apoyan o rechazan el proceso de inclusión educativa de los estudiantes con discapacidad.

En las actitudes cognitivas referentes a las creencias y la predisposición comportamental que presentan los docentes se encontró un grado medio, lo que refleja un nivel neutro en cuanto a las actitudes del cuerpo profesoral ante la inclusión de estudiantes NEAE. Estos hallazgos coincidieron con los encontrados por Nieto (2017). Respecto al componente cognitivo, el 65.2 % de los profesores tenían un nivel medio, lo que indica que no muestran una actitud positiva o negativa hacia la inclusión educativa en función de sus ideas o nociones. Hallazgos recientes (Paz y Barahona, 2020) muestran resultados negativos en otros contextos educativos de la región hacia la inclusión en el componente conductual y destacan que los docentes tienden a tener opiniones pesimistas sobre la capacidad de aprendizaje de los niños con NEAE.

En relación con las actitudes afectivas, que hacen referencia a la confianza y seguridad que el docente tiene para atender la diversidad a través del diseño e implementación de estrategias educativas, los docentes se agrupan en un grado alto, con un 52 %, lo que deja saber que los maestros están en un nivel positivo de las actitudes afectivas, dado que desde sus emociones y sentimientos los maestros reflejan estar a favor de la educación inclusiva. Estos resultados contradicen los de Tulumba (2024), pues sus hallazgos reflejan que 76.9 % de los maestros se encuentran en un nivel medio o indeciso en lo correspondiente al componente afectivo de la educación inclusiva. Por otro lado, sus hallazgos son semejantes a los de Nieto (2017), en cuanto a la dimensión afectiva, la cual evidencia que el 73.9 % de los educadores está en un nivel medio.

En la identificación de diferencias de ambos centros educativos, los resultados obtenidos indican que tanto en el Centro A como en el Centro B los docentes presentan actitudes de un grado medio hacia la inclusión de estudiantes NEAE, asociadas a trastornos del neurodesarrollo. Por tanto, no hay diferencias significativas en las actitudes hacia la inclusión. Esta tendencia, donde el 87 % y 84 % de los docentes se ubican en este grado medio, significa que los mismos no tienen posturas definidas con respecto a sus actitudes ante la inclusión educativa. En otras palabras, no tienen una posición ni a favor ni en contra en lo que se refiere a los componentes que integran lo afectivo, lo cognitivo y lo conductual. Lo anterior es un desafío que tiene peso en el aseguramiento de un

ambiente inclusivo, pues la evidencia científica indica que la actitud positiva es un factor determinante para lograr esta meta (Tulumba, 2024). Aunado a esto están los desafíos en la formación docente (Serna y Serna, 2024) y las áreas de mejora identificadas en los recursos didácticos del Estado que guían la práctica docente para el logro de la inclusión (Pérez-García y Plasencia-Peralta, 2022).

Conclusiones

De modo general, los resultados de este estudio muestran una actitud docente neutra ante la inclusión educativa de estudiantes NEAE, asociados con trastornos de neurodesarrollo. Es decir, no hay una posición ni a favor ni en contra de lo que se refiere a lo afectivo, emocional, conductual, creencias, opiniones, acciones, valoraciones, sentimientos y demás aspectos que en conjunto dan lugar a la actitud docente. Esto se puede considerar como negativo y es necesario considerar que, según la UNESCO (2021), las relaciones y el compromiso de un profesor con sus alumnos se ven afectados por sus actitudes y comportamientos. Aunque existe una disposición emocional favorable, evidenciada al estudiar los componentes de la actitud por separado, en la dimensión afectiva aún se requiere desarrollo para fortalecer los demás componentes de la actitud, ya que estos forman un conjunto.

En la comparación de los espacios educativos del Centro A y el Centro B no se encontraron diferencias relevantes. Los docentes de ambos centros educativos se encuentran en un grado medio de sus actitudes con respecto a la inclusión de estudiantes con NEAE asociadas al trastorno del neurodesarrollo. Esto significa que los educadores no tienen una postura definida en cuanto a la inclusión educativa. En tal sentido, se recomienda proporcionar formación continua, reflexiva y práctica a los docentes, para que puedan mejorar su comprensión y aplicación de la inclusión educativa, adaptando sus prácticas pedagógicas a las necesidades de todos los estudiantes.

Las discrepancias en los resultados según diversos estudios sugieren que las actitudes de los docentes pueden variar significativamente según el contexto, la formación recibida y la experiencia previa, lo que plantea la necesidad de considerar estos factores al diseñar programas de formación y apoyo para el profesorado. En ese mismo orden, los resultados destacan la importancia de la implementación de programas que fortalezcan las actitudes docentes ante la inclusión de estudiantes NEAE y la necesidad de aumentar esfuerzos para que las leyes, ordenanzas y disposiciones con respecto a la inclusión se cumplan en su totalidad.

Entre las limitaciones de esta investigación está el tamaño de la población (64 docentes), y la cantidad de centros educativos (2), lo cual supone que la misma podría no ser representativa para generalizar los hallazgos. Además, no se incluye un análisis estadístico para determinar la significancia de las diferencias en las actitudes de los docentes entre los diferentes centros educativos. Por otro lado, visto que las actitudes docentes son un tema complejo de estudiar, se sugiere que esta investigación sea ampliada desde un enfoque mixto (cuantitativo y cualitativo). Las entrevistas o grupos focales pueden proporcionar una comprensión más matizada de las creencias y actitudes de los docentes hacia la inclusión educativa de estudiantes NEAE.

Recibido: 7/10/2024 | Revisado: 23/10/2024 | Aprobado: 10/12/2024 | Publicado: 24/1/2025

Referencias bibliográficas

Amiama, C. (2020). Desafíos de la Educación Especial en el desarrollo de escuelas inclusivas. *Ciencia y Educación, 4*(3), 133–143. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7610211

Asociación Americana de Psiquiatría (AAP). (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (5th ed.). https://repository.poltekkes-kaltim.ac.id/657/1/Diagnostic%20and%20statistical%20manual%20of%20mental%20disorders%20_%20DSM-5%20(%20PDFDrive.com%20).pdf

Asociación Americana de Psiquiatría (AAP). (2015). *20 principios fundamentales de la psicología para la enseñanza y el aprendizaje desde la educación infantil hasta la enseñanza secundaria.* https://www.apa.org/ed/schools/teaching-learning/20-principios-fundamentales.pdf

Beltrán, L., Cota, L., Tánori, J. y Vázquez, M. (2019). Propiedades psicométricas de una escala de actitudes hacia la investigación científica (EACIN): Estudio en alumnos universitarios mexicanos. *Revista Iberoamericana de Psicología, 12*(3), 43–54. https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/7724179.pdf

Blanco, R., Marchesi, A. y Hernández, L. (2021). *Avances y desafíos de la educación inclusiva en Iberoamérica.* https://www.oei.es/uploads/files/microsites/28/140/metas-inclusiva.pdf

Boer, A., Timmerman, M., Pijl, J. y Minnaert, A. (2012). *Instrumento de investigación: Cuestionario de Actitudes ante la Inclusión Educativa.* https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSeBPk-DtM7n2MIm2qCRRRhlf2zP4V6_PII2zciZm3vY96ixDYA/viewform?usp=sf_link

Booth, T. y Ainscow, M. (2015). Guía para la educación inclusiva: desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares. *FUHEM.* https://cursos.panaacea.org/wp-content/uploads/2018/03/GUIA-PARA-LA-EDUCACI%C3%93N-INCLUSIVA-parte-1.pdf

Briñol, P., Falces, C. y Becerra, A. (2018). Actitudes. En *Psicología Social* (pp. 457-490). https://pablobrinol.com/wpcontent/uploads/papers/Actitudes.pdf

Constitución de la República Dominicana (2da ed.). (2015). Congreso Nacional de la República Dominicana. Gaceta Oficial No. 10805. https://presidencia.gob.do/sites/default/files/statics/transparencia/base-legal/Constitucion-de-la-Republica-Dominicana-2015-actualizada.pdf

Culque, C., Gonzabay, N. y Rentería, A. (2024). Percepción de los docentes sobre la educación inclusiva y el alumnado con necesidades de educación especial (NEE). *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 27*(2), 81–96. https://doi.org/10.6018/reifop.606231

De León, J. (2017). *La influencia de las actitudes de los profesores en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los alumnos con necesidades educativas especiales en República Dominicana* [Tesis doctoral, Universidad del País Vasco]. Repositorio de la Universidad del País Vasco. https://addi.ehu.es/bitstream/handle/10810/26953/TESIS_LE%C3%93N_LOPEZ_JESUS%20MARIA%20de.pdf?sequence=1

Delgado, A. y Agudelo, A. (2021). Trastornos del neurodesarrollo: una comparación entre el DSM-5 y la CIE-11. *Psicoespacios, 15*(27), 58–72.

Delgado-Muñoz, M., Mendoza-Catagua, M. y Salcedo-Quijije, J. (2024). Competencias docentes para una educación inclusiva [Teaching competences for inclusive education]. *Revista Multidisciplinaria Perspectivas Investigativas, 4*(3), 1–11. https://doi.org/10.62574/rmpi.v4i3.180

Flores, G. y Flores, K. (2019). *Inteligencia emocional y actitud hacia el aprendizaje de los niños y niñas del primer grado del CEB Micaela Bastidas Puyucahua-Quichuas- Tayacaja- Huancavelica* [Tesis de especialidad, Universidad Nacional de Huancavelica]. Repositorio de la Universidad Nacional de Huancavelica. https://apirepositorio.unh.edu.pe/server/api/core/bitstreams/14414e5c-07ea-4f1a-9e03-5cef813f9e8f/content

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF). (2018). *Guía de inclusión de los niños y niñas con discapacidad en la acción humanitaria: Orientación general.* https://www.unicef.org/lac/sites/unicef.org.lac/files/2018-06/1-General-Booklet-ES_28-04-2018_0.pdf

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF). (2021, 1 de diciembre). *Ministerio de Educación y UNICEF avanzan en los trabajos hacia un modelo de educación inclusiva.* https://www.unicef.org/dominicanrepublic/comunicados-prensa/ministerio-de-educacion-y-unicef-avanzan-en-los-trabajos-hacia-un-modelo

González, F., Martín, E. y Poy, R. (2019). Educación inclusiva: barreras y facilitadores para su desarrollo. Análisis de la percepción del profesorado. *Profesorado, 23*(1), 244–263. https://revistaseug.ugr.es/index.php/profesorado/article/view/9153

Hernández, L. y Marchesi, Á. (2021). Actitudes de los maestros ante la inclusión educativa en Colombia, Guatemala y España. *Ciencia y Educación, 7*(1), 7–24. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7839930

Ley 136-03. (2003, 22 de julio). Congreso Nacional de la República Dominicana. https://tinyurl.com/yz4jrb5y

Ley General de Educación No. 66-97. (1997) Congreso Nacional de la República Dominicana . Gaceta Oficial No. 9957. https://www.oas.org/juridico/spanish/mesicic2_repdom_sc_anexo_7_sp.pdf

Ministerio de Educación de la República Dominicana (MINERD). (2014). *Los servicios de Orientación y Psicología en los centros educativos.* file:///C:/Users/user%20name/Desktop/documentos%20usados%20en%20tesis/Servicio

Ministerio de Educación de la República Dominicana (MINERD). (2017a). *Orientaciones Generales para la Atención a la Diversidad Guía para la realización de Ajustes Curriculares Individualizados (ACI).* https://www.ministeriodeeducacion.gob.do/docs/direccion-de-educacion-especial/MKvL-orientaciones-generales-para-la-atencion-a-la-diversidad-2pdf.pdf.s%20Orientacion_y_Psicologia%20PPS.pdf

Ministerio de Educación de la República Dominicana (MINERD). (2017b). *El apoyo psicopedagógico.* https://www.scribd.com/document/380604958/Documento-Para-El-Apoyo-Psicopedagogico-Minerd

Ministerio de Educación de la República Dominicana (MINERD). (2018, 26 de julio). *Ordenanza No. 4-2018 que norma los servicios y estrategias para los estudiantes con necesidades específicas de apoyo educativo acorde al currículo establecido.* https://www.ministeriodeeducacion.gob.do/transparencia/media/base-legal-de-la-institucion/otras-normativas/uYp-ordenanza-04-2018-que-norma-los-servicios-y-estrategias-para-los-estudiantes-con-necesidades-especificas-de-apoyo-educativo-acorde-al-curriculo-establecido-de-fecha-26-de-julio-de-2018pdf.pdf

Ministerio de Educación de la República Dominicana (MINERD). (2024). *Ordenanza No. 05-24 sobre políticas educativas y gestión escolar.* https://www.educando.edu.do/portal/wp-content/uploads/2024/07/ORDENANZA-05-2024-lineamientos-educacion-inclusiva.pdf

Nieto, J. (2017). *Actitud de los docentes de Básica Primaria hacia la inclusión educativa de estudiantes con discapacidad cognitiva* [Tesis de maestría, Universidad Tecnológica de Bolívar]. Repositorio de la Universidad Tecnológica de Bolívar. https://repositorio.utb.edu.co/bitstream/handle/20.500.12585/837/0072927.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2020). *Informe de seguimiento de la educación en el mundo.* https://www.buenosaires.iiep.unesco.org/es/publicaciones/informe-de-seguimiento-de-la-educacion-en-el-mundo-2020-america-latina-y-el-caribe

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2021). *Informe de seguimiento de la educación en el mundo: América Latina y el Caribe: Inclusiva y educación. Todos y todas sin excepción.* https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374615/PDF/374615spa.pdf.multi

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2023). *Diagnóstico de necesidades docentes para implementar.* https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000386803?posInSet=6&queryId=62315495-1747-44bd-b4aa-89a18efd5869

Paz, C. y Barahona, E. (2020). Creencias sobre la inclusión educativa y prácticas docentes en el contexto de aprendizaje de la lectoescritura inicial. *Revista Caribeña de Investigación Educativa (RECIE), 4*(2), 112–126. https://doi.org/10.32541/recie.2020.v4i2.pp112-126

Pérez-García, I. y Plasencia-Peralta, W. (2022). Análisis de propuestas curriculares dominicanas para la lectoescritura inicial de la población estudiantil con necesidades específicas de apoyo educativo. *Actualidades Investigativas en Educación, 22*(1), 1–26. https://sibi.upn.mx/cgi-bin/koha/opac-detail.pl?biblionumber=209384

Real Academia Española (RAE). (2022). *Diccionario de la lengua española* (23a ed.), [versión 23.8 en línea]. https://dle.rae.es/actitud

Serna, A. y Serna, E. (2022). Una mirada a la educación inclusiva desde las concepciones de los docentes de educación inicial y educación primaria. *Cuaderno de Pedagogía Universitaria, 20*(39), 145–157. https://cuaderno.pucmm.edu.do/index.php/cuadernodepedagogia/article/view/493/602

Serna, A. y Serna, E. (2024). La formación inicial de maestros en República Dominicana desde el enfoque de inclusión y atención a la diversidad. Desafíos y miradas. *Cuaderno de Pedagogía Universitaria, 21*(41), 80–92. https://cuaderno.pucmm.edu.do/index.php/cuadernodepedagogia/issue/view/56/70

Tulumba, M. (2024). *Actitud docente frente a la inclusión educativa de estudiantes con necesidades educativas especiales* [Tesis de grado, Universidad Femenina del Sagrado Corazón]. Repositorio UNIFE. https://repositorio.unife.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/20.500.11955/1241/TulumbaC_2024.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Zambrano-Garcés, R. y Orellana-Zambrano, M. (2018). Actitudes de los docentes hacia la inclusión escolar de niños con autismo. *Killkana Social, 2*(4), 39–48. https://doi.org/10.26871/killkana_social.v2i4.296