


## CONDICIONES DE TRABAJO DOCENTE Y PERCEPCIÓN DE INCLUSIÓN EDUCATIVA EN UNIVERSIDADES DE CINCO PAÍSES LATINOAMERICANOS

Teaching Working Conditions and Perception of Educational Inclusion in Universities Across Five Latin American Countries


Ámbar Annabelle Verdugo Arcos

Universidad Estatal Península de Santa Elena, Ecuador.  
ambar.verdugoarcos1147@upse.edu.ec

 <https://orcid.org/0000-0001-6864-7773>

Ramón Rivero Pino

Universidad Estatal Península de Santa Elena, Ecuador.  
rriverop@upse.edu.ec

 <https://orcid.org/0000-0002-3035-2993>

Este trabajo está depositado en Zenodo:

DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.19010633>

### RESUMEN

Este estudio analiza en qué medida las condiciones de trabajo del profesorado universitario se asocian con la inclusión educativa percibida, considerando que políticas inclusivas efectivas pueden mejorar la estabilidad, los apoyos y el clima institucional, lo que influye directamente en la percepción docente sobre prácticas inclusivas. Se desarrolló un diseño cuantitativo, transversal y descriptivo-correlacional aplicado a 564 docentes de universidades en Ecuador, Colombia, Argentina, Cuba y México. Mediante un cuestionario de 45 ítems en escala Likert se construyeron los índices de Inserción Sociolaboral (IISL) e Inclusión Educativa (IIE), con adecuados niveles de confiabilidad ( $\alpha = 0,78$  y  $\alpha = 0,94$ ). Los resultados muestran una asociación positiva y significativa entre ambas dimensiones (Spearman  $\rho = 0,709$ ;  $p < 0,001$ ), indicando que mejores condiciones laborales estabilidad, apoyos operativos, clima institucional y participación se relacionan con percepciones más altas de inclusión educativa. Se concluye que las condiciones laborales del profesorado son un factor clave para comprender la inclusión educativa percibida, recomendándose estudios longitudinales y multinivel que fortalezcan la gestión institucional y las políticas de equidad en la educación superior latinoamericana.

**Palabras claves:** Equidad, Gobernanza universitaria, Satisfacción laboral, Políticas públicas, Diversidad académica.

### ABSTRACT

This study analyzes the extent to which university faculty working conditions are associated with perceived educational inclusion, considering that effective inclusive policies can improve stability, support, and the institutional climate, which directly influence faculty perceptions of inclusive practices. A quantitative, cross-sectional, and descriptive-correlational design was developed and applied to 564 faculty members from universities in Ecuador, Colombia, Argentina, Cuba, and Mexico. Using a 45-item Likert-scale questionnaire, the Socio-Labor Insertion Index (IISL) and the Educational Inclusion Index (IIE) were constructed, with adequate levels of reliability ( $\alpha = 0.78$  and  $\alpha = 0.94$ ). The results show a positive and significant association between both dimensions (Spearman  $\rho = 0.709$ ;  $p < 0.001$ ), indicating that better working conditions, stability, operational support, institutional climate, and participation are related to higher perceptions of educational inclusion. It is concluded that the working conditions of teachers are a key factor in understanding perceived educational inclusion, and longitudinal and multi-level studies are recommended to strengthen institutional management and equity policies in Latin American higher education.

**Keywords:** Equity, University governance, Job satisfaction, Public policies, Academic diversity.

## INTRODUCCIÓN

La educación superior latinoamericana es un tema de creciente importancia, pues enfrenta el doble desafío de ampliar el acceso y garantizar experiencias formativas pertinentes y equitativas (Valdivieso, 2020; Delgado-Valdivieso & Vivas-Paspuel, 2024).

La literatura reciente señala que, aunque los marcos normativos latinoamericanos han avanzado hacia modelos educativos más democráticos e inclusivos, persiste una brecha significativa entre la normativa y su aplicación real. Diversos estudios evidencian que las políticas inclusivas suelen implementarse de manera fragmentada, con énfasis en la formalidad más que en transformaciones sostenidas en prácticas pedagógicas, participación estudiantil y atención a la diversidad (Rivero et al., 2025). Esta discrepancia entre discurso y práctica provoca limitaciones estructurales que impactan tanto en el acceso como en la permanencia y el sentido de pertenencia estudiantil en la educación superior.

Sin embargo, la implementación efectiva de políticas de educación inclusiva en la educación superior de América Latina aún presenta desafíos significativos, ya que a menudo no responden adecuadamente a las necesidades de los estudiantes y los docentes carecen de las habilidades necesarias para trabajar con poblaciones diversas (Vaillant, 2011). Este panorama complejo ha llevado a un interés particular en la relación entre las condiciones laborales de los docentes universitarios y su percepción de la inclusión educativa (Clouder et al., 2023; DeMatthews et al., 2025).

Las condiciones laborales de los docentes universitarios son un factor crítico que puede influir en su bienestar y, en última instancia, en la calidad de la educación que ofrecen. Estas condiciones incluyen elementos

como la estabilidad laboral, el acceso a recursos adecuados, la carga horaria, la satisfacción laboral, las relaciones interpersonales y el entorno de trabajo en general (E & A, 2023; Pajnkihar et al., 2017; Williams III et al., 2024). En América Latina, la creciente tendencia a la contratación de docentes temporales, a menudo con calificaciones más bajas y condiciones laborales precarias, plantea preocupaciones sobre la calidad y equidad educativa (Elacqua et al., 2025). Los estudios han demostrado que la satisfacción laboral de los docentes está intrínsecamente ligada a las condiciones de trabajo, lo que afecta su motivación, retención y, en última instancia, los resultados de los estudiantes (Eryilmaz et al., 2025).

La inclusión educativa, por su parte, abarca la promoción de la equidad, el acceso y el respeto a la diversidad en el ámbito académico, reconociendo que los sistemas educativos deben transformarse para atender las necesidades de todos los estudiantes (Paya, 2020). Esto implica no solo la adaptación de la infraestructura y los recursos, sino también un cambio en las actitudes y prácticas pedagógicas de los docentes (Clouder et al., 2023; Trigueiro & Sousa, 2023; Fetalieva et al., 2019). La preparación de los docentes para la educación inclusiva es fundamental, ya que sus percepciones y competencias impactan directamente en la experiencia de los estudiantes con necesidades educativas especiales (Vaillant, 2011; Trigueiro & Sousa, 2023; Ketrish et al., 2019; Kantor et al., 2023).

Además, de los factores pedagógicos, la inclusión educativa está también mediada por dimensiones socioculturales como la identidad de género, la etnicidad y la interculturalidad. Investigaciones recientes señalan que estudiantes con identidades de género diversas enfrentan mayores barreras en su participación, reconocimiento institucional y relaciones interpersonales, lo que limita

su integración plena en los espacios universitarios (Rivero et al., 2024). Estos hallazgos destacan la necesidad de comprender la inclusión no solo como una adaptación pedagógica, sino como un proceso integral que involucra prácticas institucionales, climas organizacionales y dinámicas comunitarias.

En el contexto latinoamericano, la identificación de grupos vulnerables y factores de exclusión es una prioridad en los sistemas universitarios (Castro et al., 2017). A pesar de los avances en las tasas de matrícula, persisten las desigualdades en el acceso y la finalización de la educación superior (Castro et al., 2017; Zumba et al., 2025). Las políticas educativas en la región, aunque han priorizado la inclusión en la última década, se implementan de manera heterogénea y, a veces, irrelevante, lo que dificulta la garantía de aprendizaje, habilidades y competencias para todos los estudiantes (Delgado-Valdivieso & Vivas-Paspuel, 2024; Paya, 2020; María et al., 2021; Beech, 2021).

En este sentido, el fortalecimiento de capacidades institucionales y profesionales emerge como un componente clave para consolidar culturas inclusivas en las universidades latinoamericanas. Estudios en Ecuador, Argentina y México muestran que la formación docente y el desarrollo de competencias socio-comunitarias son determinantes para abordar la diversidad en el aula y garantizar entornos educativos más equitativos (Rivero et al., 2022). No obstante, persisten vacíos en la preparación pedagógica y en la disponibilidad de apoyos institucionales, lo que limita la implementación efectiva de estrategias inclusivas y profundiza las desigualdades dentro de los sistemas universitarios.

En este contexto, la presente investigación se orienta por la pregunta: ¿En qué medida las condiciones de trabajo docente se asocian con la percepción de inclusión educativa

en universidades de cinco países latinoamericanos? En consecuencia el objetivo general es analizar la relación entre las condiciones de trabajo del profesorado universitario y su percepción de inclusión educativa en instituciones de Ecuador, Colombia, Argentina, Cuba y México, un enfoque esencial para comprender las barreras estructurales y proponer mejoras en las políticas educativas (Clouder et al., 2023). Tal análisis es crucial para avanzar hacia sistemas de educación superior más equitativos y justos en la región, identificando cómo el apoyo a los docentes y la mejora de sus condiciones laborales pueden fortalecer las prácticas inclusivas y el bienestar de la comunidad universitaria en su conjunto (Clouder et al., 2023; DeMatthews et al., 2025; Calderón-Almendros et al., 2020; Zhou et al., 2024).

## METODOLOGÍA

### Diseño del estudio

Se realizó un estudio cuantitativo, transversal y descriptivo-correlacional con el fin de analizar la relación entre las condiciones de inserción sociolaboral y la inclusión educativa en docentes universitarios latinoamericanos.

### Población y muestra

La población estuvo conformada por docentes universitarios de diferentes instituciones de educación superior de América Latina. La muestra fue de 564 docentes, seleccionados mediante muestreo no probabilístico por conveniencia, considerando la accesibilidad a los participantes y su disposición para responder el cuestionario.

### Instrumento de recolección de datos

Se utilizó un cuestionario estructurado compuesto por 45 ítems distribuidos en dos bloques principales:

- Condiciones de inserción sociolaboral: preguntas Q01-Q09, Q13-Q19.

- Percepción de inclusión educativa: preguntas Q10–Q12, Q20–Q45.

Las preguntas se midieron en escalas tipo Likert de 5 puntos, que van desde “Nada de acuerdo” (1) hasta “Muy de acuerdo” (5), o desde “Nunca” (1) hasta “Siempre” (5), según el enunciado. El cuestionario incluyó además variables sociodemográficas: año de nacimiento, identidad de género, sexo, etnia, discapacidad/diversidad funcional, universidad, área de conocimiento, país y zona de residencia.

## Operacionalización de Variables

La Tabla 1 presenta la operacionalización de variables. Se calcularon dos índices compuestos: Inserción Socio-laboral (IISL) e Inclusión Educativa (IIE) como promedios de ítems Likert (1–5), invirtiendo Q14 y Q23 para mantener sentido positivo. La discriminación percibida (Q45) se analizó de forma descriptiva y cualitativa breve.

**Tabla 1. Operacionalización de variables**

Variable/Constructo	Dimensión	Indicadores	Ítems (códigos)	Escala y sentido
<b>Sociodemografía</b>	—	Edad, género, sexo, etnia, discapacidad, país, universidad, área, zona	YofB, Gen_Id, Sex, Eth_Id, Dis_FD, Uni, KA, Country, RA	Categorías/númericas
<b>Inserción socio-laboral</b>	Estabilidad y carrera	Nombramiento; movilidad/escalafón; afiliación sindical	Q01–Q03	Likert 1–5 (↑ = mejor inserción)
	Participación académica	Cultura/deporte; vinculación; investigación; ayudantías	Q04–Q08	Frecuencia 1–5 (↑ = mayor participación)
	Clima y apoyos laborales	Solidaridad/cooperación; oportunidades; reconocimiento; salud	Q09, Q13, Q16–Q19	Acuerdo 1–5 (↑ = mejor clima)
	Carga/estrés y asignación	Estrés laboral; asignaturas nuevas	Q14 (invertir), Q15	Frecuencia 1–5 (↑ = menor carga si se invierte Q14)
<b>Inclusión educativa (percepción)</b>	Ambiente inclusivo en aula/UNI	Espacios interculturales; derecho a educación; evaluación flexible	Q10–Q12	Acuerdo/frecuencia 1–5 (↑ = más inclusión)
	Competencias y formación	Capacidades para inclusión; formación continua; valoración de diversidad	Q20–Q22	Acuerdo 1–5 (↑ = más competencias)
	Gobernanza y políticas	Contradicciones (invertir); derechos; normas y políticas; información y participación; toma de decisiones; políticas públicas; becas; rutas de género; monitoreo	Q23 (invertir), Q24–Q33, Q28–Q31, Q29–Q30	Acuerdo/frecuencia 1–5 (↑ = mejor gobernanza; invertir Q23)
	Igualdad de oportunidades	Por etnia, género, orientación sexual, edad, territorio, discapacidad, migración, tipo de vínculo	Q34–Q43	Acuerdo 1–5 (↑ = mayor igualdad)

Competencias digitales	Capacidades digitales	Q44	Acuerdo 1-5 (↑ = más competencias)
Discriminación percibida	Presencia y tipo	Q45 (Sí/No)	Categoría y respuesta abierta

## Procedimiento

La encuesta fue aplicada de manera virtual mediante un formulario en línea. Los participantes fueron informados sobre los objetivos de la investigación y dieron su consentimiento informado previo a la participación. Los datos fueron codificados y anonimizados para garantizar la confidencialidad.

## Plan de análisis estadístico

El análisis se realizó en el software **R (versión 4.4.2)**, utilizando principalmente los paquetes tidyverse, psych y ggplot2.

## Análisis descriptivo

- Frecuencias y porcentajes para las variables categóricas (sexo, género, país, zona de residencia, tipo de vinculación).
- Medias y desviaciones estándar para los ítems tipo Likert.
- Gráficos de barras y diagramas de caja para la visualización de tendencias.

## Confiabilidad del instrumento

- Se calculó el Alfa de Cronbach para los bloques de inserción sociolaboral e inclusión educativa, con el fin de determinar la consistencia interna.

## Análisis bivariado

- Correlaciones de Spearman entre las puntuaciones globales de inserción sociolaboral e inclusión educativa.
- Pruebas de comparación de medias:

- T-test o Mann-Whitney para variables dicotómicas (ej. género: hombre/mujer).
- ANOVA o Kruskal-Wallis para variables con más de dos categorías (ej. país, tipo de contrato).

## Interpretación

- Se identificaron las dimensiones con mayores y menores niveles de acuerdo.
- Se discutió la relación entre condiciones de inserción sociolaboral y percepción de inclusión educativa a partir de correlaciones y diferencias significativas entre grupos.

## RESULTADOS

### Análisis Descriptivo

#### Distribución de variables categóricas

La Tabla 1 presenta las frecuencias y porcentajes de las principales variables categóricas de la muestra (N = 564). La distribución por sexo fue equilibrada (Hombres = 52,66%; Mujeres = 47,34%). En identidad de género predominaron las categorías Masculino (52,66%) y Femenino (46,99%), mientras que "Otra" y "Trans" representaron cada una el 0,18%. Por país, la muestra se concentró en Ecuador (37,77%), Colombia (27,66%) y Argentina (20,21%), seguidos por Cuba (9,04%) y México (5,32%). La mayoría de los participantes residía en zona urbana (94,86%), frente a rural (5,14%). En cuanto a institución, destacaron la Universidad de Nariño (27,66%) y la Universidad Nacional Arturo Jauretche —UNAJ— (20,21%); junto con la Universidad Estatal Península de Santa Elena

(11,70%) y la Universidad Nacional del Chimborazo —UNACH— (10,46%), estas cuatro concentran la mayor parte de la participación. Por áreas de conocimiento, sobresalieron Ciencias de la Salud (19,86%), Ciencias Sociales (18,09%) y Ciencias de la Educación (17,73%). Nótese que la variable

“tipo de vinculación” no se incluye en esta tabla y será reportada cuando esté disponible (véase Tabla 1).

**Tabla 1 Distribución sociodemográfica y académica de la muestra de docentes universitarios (N = 564)**

Variable	Categoría	n	Porcentaje
Sex	Hombre	297	52,66
Sex	Mujer	267	47,34
Gen_Id	Masculino	297	52,66
Gen_Id	Femenino	265	46,99
Gen_Id	Otra	1	0,18
Gen_Id	Trans	1	0,18
Country	Ecuador	213	37,77
Country	Colombia	156	27,66
Country	Argentina	114	20,21
Country	Cuba	51	9,04
Country	México	30	5,32
RA	Urbana	535	94,86
RA	Rural	29	5,14
Uni	Universidad de Nariño	156	27,66
Uni	Universidad Nacional Arturo Jauretche (UNAJ)	114	20,21
Uni	Universidad Estatal Península de Santa Elena	66	11,7
Uni	Universidad Nacional del Chimborazo (UNACH) Ecuador	59	10,46
Uni	Universidad de Oriente (UO)	37	6,56
Uni	Universidad de las Fuerzas Armadas (ESPE)	27	4,79
Uni	Universidad Nacional de Educación (UNAE)	18	3,19
Uni	Universidad Nacional de Loja (UNL)	16	2,84
Uni	Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chi-huahua. México (UPNECH)	16	2,84
Uni	Instituto Superior Tecnológico de Formación Profesional Administrativa y Comercial	15	2,66
Uni	Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas (UCLV)	14	2,48
Uni	Universidad Pedagógica Nacional. Unidad Centro Ciudad de México	14	2,48
Uni	Universidad Técnica de Manabí (UTM)	11	1,95
Uni	FUNIBER	1	0,18
KA	Ciencias de la Salud	112	19,86

KA	Ciencias Sociales	102	18,09
KA	Ciencias de la Educación	100	17,73
KA	Ingenierías y Arquitectura	77	13,65
KA	Ciencias Naturales y Exactas	75	13,3
KA	Artes y Humanidades	60	10,64
KA	Economía y Administración	38	6,74

## Descripción por Ítem

En términos globales, los ítems muestran altos niveles de acuerdo en aspectos normativos y actitudinales vinculados a la inclusión, y valores bajos–moderados en indicadores de participación institucional y acceso a apoyos operativos. La dispersión es reducida en los enunciados de consenso (p. ej., principios y valores) y elevada en condiciones de carrera y recursos (indicando heterogeneidad entre instituciones/países).

## Ítems con mayor acuerdo

Se observan promedios  $\geq 4$  con desviaciones estándar bajas ( $< 0,90$ ), lo que indica un alto nivel de acuerdo entre los docentes respecto a los enunciados evaluados. Destacan:

- Q11 (“Reconoce el derecho a una educación de calidad”):  $M = 4,81$ ;  $DE = 0,49$ .
- Q16 (“Compromiso con los valores y metas institucionales”):  $M = 4,60$ ;  $DE = 0,67$ .
- Q31 (“Las becas y ayudas representan oportunidades reales”):  $M = 4,51$ ;  $DE = 0,79$ .
- Q22 (“Valorar la diversidad”):  $M = 4,50$ ;  $DE = 0,74$ .
- Q12 (“Flexibilidad en los procesos evaluativos”):  $M = 4,36$ ;  $DE = 0,78$ .
- Q17 (“Aceptación por parte de colegas”):  $M = 4,29$ ;  $DE = 0,84$ .

Asimismo, los ítems Q24, Q25, Q26, Q30 y Q44 relacionados con conocimiento de derechos, políticas

institucionales y competencias digitales registran medias entre 4,00 y 4,23, con desviaciones estándar cercanas a 1,00–1,15.

En conjunto, estos resultados evidencian una adhesión amplia y consistente hacia enunciados vinculados con principios de inclusión educativa, especialmente en torno a derechos, valoración de la diversidad, compromiso institucional y percepción favorable de ciertos marcos normativos y competencias docentes.

## Ítems con menor acuerdo

Promedios  $\leq 3$  (bajo–moderado), indicativos de déficits o baja participación:

- Q15 (Asignación de asignaturas no impartidas previamente):  $M = 2,21$ ;  $DE = 1,20$ .
- Q08 (Solicitud de ayudantes/monitorías):  $M = 2,43$ ;  $DE = 1,45$ .
- Q29 (Participa en toma de decisiones):  $M = 2,65$ ;  $DE = 1,34$ .
- Q05 (Participa en decisiones sobre inclusión):  $M = 2,74$ ;  $DE = 1,33$ .
- Q14 (Experimenta estrés laboral):  $M = 2,75$ ;  $DE = 1,19$ .
- Q04 (Participa en actividades culturales/deportivas):  $M = 3,09$ ;  $DE = 1,30$ .

Los puntajes más bajos se concentran en gobernanza/participación (Q05, Q29), apoyos operativos (Q08) y condiciones de carga (Q15, Q14). Esto sugiere barreras en la implicación formal del profesorado en pro-

cesos decisivos y desigual acceso a recursos de apoyo (ayudantes). En el caso de Q14, el menor promedio refleja menor frecuencia de estrés.

### Dispersión y heterogeneidad (DE elevadas)

Las mayores DE (>1,30) indican variabilidad/polarización entre encuestados:

- Q02 (Cambio de categoría/escalafón): DE = 1,54.
- Q07 (Miembro de proyectos de investigación): DE = 1,47.
- Q08 (Ayudantes/monitorías): DE = 1,45.
- Q03 (Importancia de pertenecer a sindicato): DE = 1,36.
- Q06 (Vinculación con la sociedad): DE = 1,35.
- Q29 (Toma de decisiones): DE = 1,34.

Estas áreas (carrera académica, investigación, vinculación, apoyos, participación) varían fuertemente entre contextos institucionales y nacionales, plausiblemente por diferencias en políticas de escalafón, disponibilidad de recursos humanos (ayudantes), y modelos de gobernanza.

Además, los ítems que capturan ambiente inclusivo y políticas (p. ej., Q09–Q10–Q20–Q24–Q25–Q26–Q27–Q30–Q31–Q32–Q33 y Q34–Q44) se sitúan mayoritariamente en  $M \approx 3,6-4,2$ , con DE  $\approx 1,0-1,15$ . Esto perfila una percepción positiva del entorno inclusivo y de los dispositivos institucionales, aunque con variabilidad moderada que amerita contraste por país/universidad en el análisis inferencial.

### Distribución Geográfica de la Muestra

La distribución por país estuvo fuertemente concentrada en Ecuador (37,77%), Colombia (27,66%) y Argentina (20,21%), que en conjunto representan el 85,64% de la muestra; Cuba

(9,04%) y México (5,32%) mostraron participaciones menores (Ver Figura 1). Este desequilibrio aconseja utilizar procedimientos robustos a tamaños desiguales y reportar tamaños de efecto, así como interpretar con cautela las estimaciones de países con n reducido.

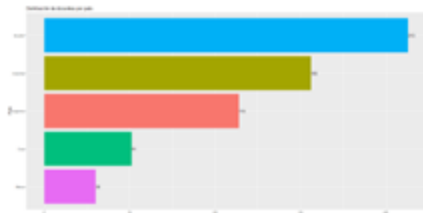


Figura 1 Distribución de docentes universitarios por país en la muestra (N = 564)

La comparación del IIE por área de conocimiento mostró medianas cercanas a 4 en todas las disciplinas y rangos intercuartílicos superpuestos, lo que sugiere niveles altos y similares de inclusión educativa entre campos (ver Figura 2). Aunque se observaron algunos valores atípicos bajos, el patrón general fue consistente. Estos resultados indican que no se apreciarían diferencias sustantivas por área, extremo que se corroboró con las pruebas inferenciales y tamaños de efecto reportados.

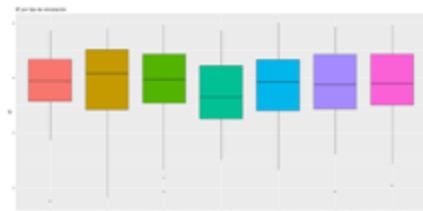


Figura 2 Índice de Inclusión Educativa (IIE) según área de conocimiento en la muestra de docentes universitarios

### Confiabilidad del Instrumento

Se calculó el Alfa de Cronbach para los bloques de inserción sociola-

boral e inclusión educativa, con el fin de determinar la consistencia interna.

### Índice de Inserción Sociolaboral (IISL)

El análisis de consistencia interna arrojó  $\alpha = 0,78$  (IC95%: 0,75–0,80), con  $\alpha$  estandarizado = 0,79 y  $\lambda_6$  (Guttman) = 0,83. El promedio de correlaciones inter-ítem fue  $r = 0,19$  (mediana  $r = 0,20$ ), y la razón señal/ruido (S/N) fue 3,7, lo que implica que la varianza “fiable” del constructo es ~3,7 veces la no fiable. La proximidad entre  $\alpha$  crudo y  $\alpha$  estandarizado sugiere que las varianzas de los ítems son relativamente homogéneas. En términos de nivel, el índice presentó  $M = 3,5$  y  $DE = 0,59$ , indicando una inserción percibida moderada-alta. En conjunto, estos resultados respaldan una confiabilidad adecuada para usos descriptivos y comparativos entre grupos.

### Índice de Inclusión Educativa (IIE)

Se obtuvo una confiabilidad excelente, con  $\alpha = 0,94$  (IC95%: 0,93–0,95),  $\alpha$  estandarizado = 0,94 y  $\lambda_6 = 0,96$ . El promedio de correlaciones inter-ítem fue  $r = 0,35$  (mediana  $r = 0,32$ ), valor alto que denota gran cohesión entre los ítems. La razón S/N = 15 indica que la varianza fiable del puntaje compuesto supera ampliamente a la no fiable. El nivel del índice fue  $M = 3,9$  con  $DE = 0,67$ , consistente con una percepción elevada de inclusión educativa.

Los resultados de la confiabilidad de los instrumentos sugieren que ambos índices muestran precisión adecuada (intervalos estrechos). IISL alcanza el umbral recomendado para decisiones grupales y comparaciones; IIE supera holgadamente ese estándar, permitiendo inferencias con muy bajo error de medición. Además, la correlación inter-ítem más alta en IIE ( $r = 0,35$  vs.  $r = 0,19$  en IISL) sugiere que los ítems de inclusión capturan un dominio más homogéneo, mientras que los de in-

serción sociolaboral abarcan facetas más diversas (carrera, recursos, participación), lo que naturalmente reduce  $r$  sin invalidar el índice.

### Análisis Bivariado

Se observó una asociación positiva y alta entre la inserción sociolaboral (IISL) y la inclusión educativa (IIE) (Spearman  $\rho = 0,709$ ;  $p < 0,001$ ), lo que indica una relación monótona fuerte: a mejores condiciones de inserción corresponden mayores niveles de inclusión percibida. Al emplearse Spearman, el resultado es robusto frente a desviaciones de normalidad y valores extremos.

No se hallaron diferencias de IISL según sexo (Welch:  $t \approx 0,07$ ;  $p = 0,941$ ; IC95% [-0,094; 0,101];  $d \approx 0$ ) ni según área de conocimiento (ANOVA:  $F(6,557) = 0,286$ ;  $p = 0,944$ ;  $\eta^2 \approx 0,003$ ). En contraste, el IISL difirió por país (ANOVA:  $F(4,559) = 3,77$ ;  $p = 0,00494$ ;  $\eta^2 = 0,026$ ), con valores mayores en Cuba y Ecuador respecto de Colombia (Tukey:  $\Delta = 0,310$  y  $0,183$ ; ambos  $p < 0,05$ ;  $d \approx 0,53$  y  $0,31$ ). Este patrón se corroboró con análisis no paramétricos (Kruskal–Wallis,  $p = 0,0047$ ; Dunn con Bonferroni). Por país, el IIE también mostró diferencias (ANOVA:  $F(4,559) = 7,32$ ;  $p < 0,001$ ;  $\eta^2 = 0,050$ ), con puntuaciones superiores en Ecuador y Argentina frente a Colombia (Tukey:  $\Delta = 0,342$  y  $0,294$ ;  $p < 0,001$  y  $p = 0,003$ ;  $d \approx 0,52$  y  $0,45$ ).

## DISCUSIÓN

La distribución de variables categóricas en la muestra ( $N = 564$ ) revela una composición demográfica y geográfica variada, pero con claras concentraciones. La representación de sexo fue casi equitativa, con 52,66% hombres y 47,34% mujeres, reflejando una paridad en la participación que es fundamental para asegurar la representatividad de las percepciones sobre inclusión educativa y condiciones laborales (Delgado-Valdivieso & Vivas-Paspuel, 2024) policies on inclusive education in the

university are implemented in an irrelevant way, despite the foundations that seek a university that guarantees in all students the learning, skills and competences they need. To try to provide solutions, the Social Model of Inclusive Education (MSEI. De manera similar, la identidad de género mostró predominio masculino (52,66%) y femenino (46,99%), con categorías como "Otra" y "Trans" representando una proporción mínima (0,18% cada una), lo que podría indicar una infra-representación de estas identidades o un enfoque limitado en su categorización (Cembranel et al., 2023).

Las áreas de conocimiento con mayor representación fueron Ciencias de la Salud (19,86%), Ciencias Sociales (18,09%) y Ciencias de la Educación (17,73%), reflejando las disciplinas predominantes en la participación docente en este estudio (Delgado-Valdivieso & Vivas-Paspuel, 2024) policies on inclusive education in the university are implemented in an irrelevant way, despite the foundations that seek a university that guarantees in all students the learning, skills and competences they need. To try to provide solutions, the Social Model of Inclusive Education (MSEI.

Respecto a los ítems, se observa un alto nivel de acuerdo en aspectos normativos y actitudinales vinculados a la inclusión, como el reconocimiento del derecho a una educación de calidad ( $M = 4,81$ ;  $DE = 0,49$ ), el compromiso con valores institucionales ( $M = 4,60$ ;  $DE = 0,67$ ), y la valoración de la diversidad ( $M = 4,50$ ;  $DE = 0,74$ ). Esto sugiere una adhesión generalizada a los principios de inclusión por parte del profesorado (Delgado-Valdivieso & Vivas-Paspuel, 2024) policies on inclusive education in the university are implemented in an irrelevant way, despite the foundations that seek a university that guarantees in all students the learning, skills and competences they need. To try to provide solutions, the Social Model of Inclusive Education (MSEI.

A pesar de estas valoraciones positivas, diversos análisis regionales señalan que la adhesión normativa no siempre se traduce en prácticas inclusivas sostenibles. Rivero et al., (2025) evidencian que, en muchas universidades latinoamericanas, la inclusión permanece en un plano declarativo, con avances limitados en participación estudiantil, acompañamiento pedagógico y transformación institucional. Esta brecha entre discurso y práctica coincide con los resultados del presente estudio, donde los mayores acuerdos se concentran en aspectos actitudinales y normativos, mientras que los puntajes más bajos se relacionan con estructuras de apoyo, participación docente y disponibilidad de recursos.

También se encontró un alto acuerdo en la flexibilidad evaluativa ( $M = 4,36$ ;  $DE = 0,78$ ) y la aceptación por colegas ( $M = 4,29$ ;  $DE = 0,84$ ). Estos resultados coinciden con la literatura que enfatiza la importancia de actitudes positivas y la autoeficacia docente en la promoción de la inclusión, y cómo la formación puede potenciar estas percepciones (Vieira et al., 2024).

Sin embargo, los ítems con menor acuerdo revelan posibles déficits en la participación institucional y el acceso a apoyos operativos. Por ejemplo, los promedios bajos se concentran en la asignación de asignaturas no impartidas previamente ( $M = 2,21$ ;  $DE = 1,20$ ), la solicitud de ayudantes o monitorías ( $M = 2,43$ ;  $DE = 1,45$ ), y la participación en la toma de decisiones ( $M = 2,65$ ;  $DE = 1,34$ ) o decisiones sobre inclusión ( $M = 2,74$ ;  $DE = 1,33$ ) 1. Estos hallazgos sugieren barreras en la implicación formal del profesorado en procesos decisorios y un acceso desigual a recursos de apoyo, lo cual es crítico para la implementación efectiva de la inclusión educativa (Clouder et al., 2023). El bajo promedio en "experimenta estrés laboral" ( $M = 2,75$ ;  $DE = 1,19$ ) podría interpretarse como una menor frecuencia de

estrés percibido, lo cual es positivo, pero no excluye la presencia de otros factores de desgaste (Delgado-Valdivieso & Vivas-Paspuel, 2024) policies on inclusive education in the university are implemented in an irrelevant way, despite the foundations that seek a university that guarantees in all students the learning, skills and competences they need. To try to provide solutions, the Social Model of Inclusive Education (MSEI).

La dispersión de las respuestas, indicada por desviaciones estándar elevadas ( $DE > 1,30$ ), en ítems como cambio de categoría/escalafón ( $DE = 1,54$ ), ser miembro de proyectos de investigación ( $DE = 1,47$ ), y la importancia de pertenecer a un sindicato ( $DE = 1,36$ ), resalta una fuerte variabilidad o polarización entre los encuestados. Estas áreas, relacionadas con la carrera académica, investigación, vinculación social, apoyos y participación, probablemente reflejan diferencias significativas en las políticas institucionales y nacionales, así como en la disponibilidad de recursos humanos y modelos de gobernanza en los países participantes.

La confiabilidad del instrumento, medida con el Alfa de Cronbach, fue adecuada para el Índice de Inserción Socio-laboral (IISL) ( $\alpha = 0,78$ ) y excelente para el Índice de Inclusión Educativa (IIE) ( $\alpha = 0,94$ )<sup>1</sup>. El alto promedio de correlaciones inter-ítem en el IIE ( $\bar{r} = 0,35$ ) sugiere una gran cohesión de sus componentes, indicando que los ítems capturan un dominio homogéneo de la inclusión educativa. Esto respalda la validez y la capacidad del instrumento para medir la percepción de inclusión educativa de manera precisa.

El análisis bivariado reveló una asociación positiva y fuerte entre el IISL y el IIE (Spearman  $\rho = 0,709$ ;  $p < 0,001$ )<sup>1</sup>. Esto indica que a mejores condiciones de inserción socio-laboral, mayores son los niveles percibidos de inclusión educativa. Este resultado

subraya la interdependencia entre el bienestar docente y la implementación de la inclusión. Si los docentes se sienten mejor apoyados en sus condiciones laborales, es más probable que perciban y fomenten entornos inclusivos (Clouder et al., 2023).

Estos resultados también se relacionan con las brechas socioculturales documentadas en la literatura. Rivero et al. (2024) encontraron que estudiantes con identidades de género diversas enfrentan mayores obstáculos en su integración a la vida universitaria, incluyendo limitaciones en participación, reconocimiento institucional y relaciones interpersonales. En este estudio, la baja participación docente en decisiones y apoyos operativos puede estar vinculada a estas dinámicas institucionales más amplias, donde la falta de estructuras inclusivas afecta no solo a los estudiantes, sino también a los docentes encargados de implementar políticas de inclusión.

No se encontraron diferencias significativas en el IISL según sexo ( $p = 0,941$ ) ni área de conocimiento ( $p = 0,944$ ), lo que sugiere que las condiciones de inserción percibidas no varían notablemente entre hombres y mujeres o entre distintas disciplinas. Sin embargo, el IISL sí difirió por país ( $p = 0,00494$ ), con valores más altos en Cuba y Ecuador en comparación con Colombia<sup>1</sup>. De manera similar, el IIE también mostró diferencias significativas por país ( $p < 0,001$ ), con puntuaciones superiores en Ecuador y Argentina frente a Colombia. Estos hallazgos sugieren que las políticas y contextos nacionales tienen un impacto considerable en las condiciones laborales y la percepción de inclusión, lo que resalta la necesidad de enfoques diferenciados y contextualizados en la promoción de la inclusión en la educación superior latinoamericana (Valdivieso, 2020) in respect to education, have the responsibility to assume national and international law, given through declarations,

letters, conventions and regulations that describe it as a service for all. Inclusive education performs a service that is equal for everyone, as well as it evidences new work challenges based on the learning needs of each student. Method. Qualitative research was carried out, which described the criteria adopted in the area of inclusive education in the different countries of the region. Quantitative research, which derived variables according to the different conditions presented by the students such as: social, intercultural and personal. Results The analyzes are described in i; Vargas & Pinos, 2022; the deployment of policies, the availability of resources and the commitment of the actors in the educational process can be determinant in achieving inclusion, so it was necessary to carry out a comparative analysis to identify the similarities and differences within the framework of this approach. From this perspective, this article was carried out with the aim of learning about the experiences and perspectives of actors (teachers, students, families of children with disabilities Zumba et al., 2025) education in Latin America continues to face persistent inequalities in access, quality, and equity. Objective: Analyze the progress and challenges in the implementation of the 2030 Agenda in the education system, considering the impact of the adopted policies, the resources invested, and the obstacles that have hindered sustained progress. Methods: The study was based on a documentary review, analyzing academic and documentary sources categorized into access, equity, financing, and digitalization to compare trends and educational policies. Results: The findings show progress in coverage and digitalization, but inequalities in educational equity, financing, and infrastructure persist. The digital divide and lack of teacher training continue to affect educational quality. Conclusions: Despite advancements in digitalization and coverage, persistent inequalities limit

educational transformation. Without sustained investment and equitable strategies, Latin America will not fully achieve SDG 4 by 2030.”“container-title”:“Seminars in Medical Writing and Education”“DOI”:“10.56294/mw2025697”“ISSN”:“3008-8127”“language”:“en”“license”:“Copyright (c. Estas variaciones también pueden explicarse por las diferencias en las capacidades institucionales de cada universidad. Estudios desarrollados en Ecuador, México y Argentina destacan que la formación docente, la infraestructura, la gobernanza universitaria y los programas de apoyo social constituyen elementos fundamentales para fortalecer prácticas inclusivas (Rivero et al., 2022). Cuando estas capacidades son débiles, la inclusión educativa se ve limitada, lo que repercute tanto en el profesorado como en el estudiantado y genera disparidades internas, coherentes con las desviaciones observadas en varios ítems del presente estudio.

Los resultados son congruentes con la noción de que la eficacia de la inclusión depende de la alineación entre políticas, recursos y el compromiso de los actores educativos (Vargas & Pinos, 2022) the deployment of policies, the availability of resources and the commitment of the actors in the educational process can be determinant in achieving inclusion, so it was necessary to carry out a comparative analysis to identify the similarities and differences within the framework of this approach. From this perspective, this article was carried out with the aim of learning about the experiences and perspectives of actors (teachers, students, families of children with disabilities.

A pesar de la alta adhesión a los principios de inclusión, la disparidad en la percepción de apoyo operativo y la participación docente, junto con las diferencias significativas entre países, pone de manifiesto que aún existen importantes desafíos en la implementación de una inclusión educa-

tiva plena y equitativa en las universidades latinoamericanas (Castro et al., 2017); but inequalities in access to and completion of higher education still remain. In this regard, identifying vulnerable groups and exclusion factors is a priority in Latin America's university systems. The aim of this article is to understand in depth governing board perceptions of exclusion factors in higher education institutions in Latin America. The study has identified five key factors that help better understand exclusion from higher education in Latin America: (a) Delgado-Valdivieso & Vivas-Paspuel, 2024) policies on inclusive education in the university are implemented in an irrelevant way, despite the foundations that seek a university that guarantees in all students the learning, skills and competences they need. To try to provide solutions, the Social Model of Inclusive Education (MSEI).

## CONCLUSIÓN

El estudio tuvo por objetivo analizar la relación entre las condiciones de trabajo del profesorado universitario y la percepción de inclusión educativa en universidades de cinco países latinoamericanos. En respuesta a la pregunta de investigación —¿en qué medida las condiciones de trabajo docente se asocian con la inclusión educativa percibida?— los resultados muestran una asociación positiva y alta entre ambos constructos ( $\rho = 0,709$ ;  $p < 0,001$ ), lo que indica que mejores condiciones de inserción sociolaboral (estabilidad, oportunidades de desarrollo, clima y reconocimiento, participación) se vinculan de manera consistente con mayores niveles de inclusión educativa.

En términos comparativos, no se observaron diferencias por sexo ni por área de conocimiento en el IISL, lo que sugiere que las percepciones sobre condiciones laborales no se estructuran por atributos individuales o disciplinares, sino por contextos institucionales y de país. De hecho, se

identificaron diferencias entre países: Colombia presentó niveles relativamente más bajos que Ecuador y Cuba en IISL, y más bajos que Ecuador y Argentina en IIE.

Las implicancias son claras: fortalecer la inclusión requiere una estrategia institucional integral (whole-institution) que combine mejora de las condiciones de trabajo (estabilidad, apoyos operativos, participación en la gobernanza) con formación y recursos para el profesorado.

Finalmente, se reconocen limitaciones: el diseño transversal impide inferencias causales; la muestra no probabilística y con desbalance por país y predominio urbano condiciona la generalización; y las medidas son de autorreporte. Futuros trabajos deberían avanzar hacia diseños longitudinales y multinivel (docente-unidad-universidad-país) y aprovechar repositorios comparativos (p. ej., el Policy Observatory de IESALC) para contextualizar y monitorear el progreso institucional en inclusión.

Este estudio concluye que las condiciones de trabajo del profesorado son condiciones de inclusión: allí donde las instituciones aseguran estabilidad, apoyos y participación, la inclusión educativa se fortalece; donde tales condiciones son débiles o desiguales, la inclusión se resiente. Estas evidencias constituyen un punto de apoyo para la gestión universitaria y la política pública en la región, en la medida en que permiten identificar prioridades, orientar decisiones y diseñar intervenciones institucionales dirigidas a cerrar la brecha entre los marcos declarativos y las prácticas efectivas de inclusión en la educación superior latinoamericana.

## REFERENCIAS

Beech, J. (2021). The Changing Spatial Dynamics of Education Policy in Latin America. En *Examining Educational Policy in Latin America*. Routledge.

- Calderón-Almendros, I., Ainscow, M., Bersanelli, S., & Molina-Toledo, P. (2020). Educational inclusion and equity in Latin America: An analysis of the challenges. *PROSPECTS*, 49(3), 169-186. <https://doi.org/10.1007/s11125-020-09501-1>
- Castro, D., Rodríguez-Gómez, D., & Gairín, J. (2017). Exclusion Factors in Latin American Higher Education: A Preliminary Analyze From University Governing Board Perspective. *Education and Urban Society*, 49(2), 229-247. <https://doi.org/10.1177/0013124516630599>
- Cembranel, P., Teixeira Dias, F., Silva, C. G. da, Finatto, C. P., & Guerra, J. B. S. O. de A. (2023). Sustainable universities: The LGBTQIAP+ inclusive model. *Evaluation and Program Planning*, 100, 102351. <https://doi.org/10.1016/j.evalprogplan.2023.102351>
- Clouder, L., Jimenez, S. A. P., Masi, D. D., Sams, M., Cabrera, T. J. V., Maldonado, M. E. J., & Naranjo, A. V. (2023). THE DYNAMIC INTERPLAY BETWEEN STUDENTS AND STAFF IN ENHANCING INCLUSION IN HIGHER EDUCATION IN LATIN AMERICA. *Atos de Pesquisa em Educação*, 18, e11203-e11203. <https://doi.org/10.7867/1809-03542022e11307>
- Delgado-Valdivieso, K., & Vivas-Paspuel, D. A. (2024). Inclusive Education in Latin American Universities: Proposal for A Care Model. *EVOLUTIONARY STUDIES IN IMAGINATIVE CULTURE*, 534-552. <https://doi.org/10.70082/esciculture.vi.897>
- DeMatthews, D., Bettini, E., Billingsley, B., & Burns, E. M. (2025). Educators' Perspectives of Working Conditions in Inclusive Elementary Schools. *Journal of Learning Disabilities*, 58(4), 304-324. <https://doi.org/10.1177/00222194251325857>
- E, T., & A, L. A. (2023). ANALYSIS OF FACTORS AFFECTING STAFF WORKING CONDITIONS IN EDUCATIONAL INSTITUTIONS. *Management of the Personnel and Intellectual Resources in Russia*, 12(4), 39-47. <https://doi.org/10.12737/2305-7807-2023-12-4-39-47>
- Elacqua, G., Marotta, L., & Morales, C. (2025). Temporary teachers in Latin America and the Caribbean. *IDB Publications*. <https://doi.org/10.18235/0013515>
- Eryilmaz, N., Kennedy, A. I., Strietholt, R., & Johansson, S. (2025). Teacher job satisfaction: International evidence on the role of school working conditions and teacher characteristics. *Studies in Educational Evaluation*, 86, 101474. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2025.101474>
- Kantor, V., Proekt, Y., Kondrakova, I., Litovchenko, O., & Zalautdinova, S. (2023). The Practice of Inclusive Education of Children with Disabilities: The Quality of Competence Support. *Integration of Education*, 27, 82-99. <https://doi.org/10.15507/1991-9468.110.027.202301.082-099>
- Ketrish, E., Fedorov, V., Tretyakova, N., Andruhina, T., & Shehetz, E. (2019). Readiness for Work Under Inclusive Education Conditions as Stage of Formation of Teacher's Inclusive Culture. *İlköğretim Online*, 18, 2109-2127. <https://doi.org/10.17051/ilkonline.2019.639443>
- María, H. S., Ostos, F., Romero, S., & Ventosilla, D. (2021). Política educativa en América Latina. *Revista Innova Educación*, 3(2), 321-334. <https://doi.org/10.35622/j.rie.2021.02.002>
- P. Fetalieva, L., A. Ramazanova, E., Sh. Gitinova, P., O. Omarova, H., & O. Makaeva, E. (2019). BIOTECHNOLOGICAL COMPETENCE OF A TEACHER IN THE CONDITIONS OF INCLUSIVE EDUCATION. *Humanities & Social Sciences Reviews*, 7(5), 1053-1059. <https://doi.org/10.18510/hssr.2019.75140>
- Pajnikihar, M., Trifkovič, K. Č., Donik, B., Fijan, S., Gönc, V., Keglj, B., Lorber, M., Strauss, M., Stričević, J., Turk,

- S. Š., Štiglic, G., Kamynina, N. N., Ostrovskaya, I. V., Vrbnjak, D., Pajnikihar, M., Trifkovič, K. Č., Donik, B., Fijan, S., Gönc, V., ... Vrbnjak, D. (2017). Impact of Education, Working Conditions, and Interpersonal Relationships on Caregivers' Job Satisfaction. En *Teaching and Learning in Nursing*. IntechOpen. <https://doi.org/10.5772/67957>
- Paya, A. (2020). Inclusive and Special Education Policies in South America. *Research Paper - University of Oxford*. <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.1030>
- Rivero, P. R., Fabelo, M., Molinar, J., & Saldivar, D. (2022). *Libro Desarrollo-de-Capacidades* (pp. 91-112).
- Rivero, P. R., Armas, Y. H. de, González, Y. S., Buele, E. M. P., León, D. P. de, Meza, K. V., & Enrique, L. E. P. (2024). Gender identity as a mediator of educational inclusion in Latin American universities. *Salud, Ciencia y Tecnología*, 4, 1292-1292. <https://doi.org/10.56294/saludcyt2024.1292>
- Rivero P. R., Ponce de León Lima, D., Paz Enrique, L. E., & Artiles Castro, M. (2025). Percepciones y discursos sobre inclusión educativa. Resultados de investigación en la Universidad Estatal Península de Santa Elena (UPSE) (1.a ed.). Zenodo. <https://doi.org/10.5281/zenodo.17494763>
- Trigueiro, A. L. de C., & Sousa, D. L. de. (2023). TEACHER TRAINING FROM THE PERSPECTIVE OF INCLUSIVE EDUCATION. *Revista Gênero e Interdisciplinaridade*, 4(06), 67-80. <https://doi.org/10.51249/gei.v4i06.1747>
- Vaillant, D. (2011). Preparing teachers for inclusive education in Latin America. *PROSPECTS*, 41(3), 385-398. <https://doi.org/10.1007/s11125-011-9196-4>
- Valdivieso, K. D. (2020). Actions in inclusive education from Latin America for the world. *Revista Internacional de Apoyo a La Inclusión, Logopedia, Sociedad y Multiculturalidad*, 6(2), 109-118. <https://doi.org/10.17561/riai.v6.n2.12>
- Vargas, I. C. A., & Pinos, K. M. C. (2022). Systematic review of the experiences and perspectives of inclusive education in Latin America. *Reincisol*, 1(2), 138-154. [https://doi.org/10.59282/reincisol.V1\(2\)138-154](https://doi.org/10.59282/reincisol.V1(2)138-154)
- Vieira, L., Rohmer, O., Jury, M., Desombre, C., Delaval, M., Doignon-Camus, N., Chaillou, A.-C., Goulet, C., & Popa-Roch, M. (2024). Attitudes and self-efficacy as buffers against burnout in inclusive settings: Impact of a training programme in pre-service teachers. *Teaching and Teacher Education*, 144, 104569. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2024.104569>
- Williams III, J. A., Svjada-Hardy, M., & Kwok, A. (2024). Teachers' job satisfaction and perceptions of working conditions in an urban emergent school district. *Learning Environments Research*, 27(3), 819-839. <https://doi.org/10.1007/s10984-024-09506-z>
- Zhou, S., Slemp, G. R., & Vella-Brodrick, D. A. (2024). Factors Associated with Teacher Wellbeing: A Meta-Analysis. *Educational Psychology Review*, 36(2), 63. <https://doi.org/10.1007/s10648-024-09886-x>
- Zumba, E. M. P., Tolozano-Benites, M. R., Caicedo-Quiroz, R., Isaac, R. M., Posso-Pacheco, R. J., & Cajape, V. A. A. (2025). Five Years into the Implementation of the 2030 Agenda: Educational Progress and Challenges in Latin America. *Seminars in Medical Writing and Education*, 4, 697-697. <https://doi.org/10.56294/mw2025697>