

ACTITUDES DE TRABAJADORES NO DOCENTES ANTE LA DIVERSIDAD. SU RELACIÓN CON LA INCLUSIÓN EDUCATIVA EN UNIVERSIDADES DE LA REDIPIES

Attitudes of non-teaching staff toward diversity. Their relationship with educational inclusion in REDIPIES universities

Atitudes dos funcionários não docentes perante a diversidade. A sua relação com a inclusão educativa nas universidades da REDIPIES

Mgs. Gabriel José Vallejo Zavala *, <https://orcid.org/0009-0006-7354-5468>

PhD. Ramón Rivero Pino, <https://orcid.org/0000-0002-3035-2993>

Universidad Estatal Península de Santa Elena, Ecuador

*Autor para correspondencia. email gabriel.vallejozavala3020@upse.edu.ec

Para citar este artículo: Vallejo Zavala, G. J. y Rivero Pino, R. (2026). Actitudes de trabajadores no docentes ante la diversidad. Su relación con la inclusión educativa en universidades de la REDIPIES. *Maestro y Sociedad*, 23(1), 924-935. <https://maestroysociedad.uo.edu.cu>

RESUMEN

Introducción: El presente artículo, enmarcado en el paradigma Positivista y con enfoque Cuantitativo-Correlacional, tuvo como Objetivo principal determinar la relación entre las actitudes de los trabajadores no docentes hacia la diversidad y su percepción de la inclusión educativa en las universidades de la Red REDIPIES. Materiales y Métodos: El Método se basó en el análisis de una muestra de N=268 trabajadores no docentes de universidades en Argentina, Colombia, Cuba, Ecuador y México, utilizando cuestionarios estandarizados con escalas Likert para recopilar datos sobre el contexto laboral, la participación en la gobernanza y las actitudes ante la diversidad. Los Resultados revelan una profunda paradoja institucional. Si bien este personal demuestra una alta conciencia crítica del proceso de inclusión (49.63% percibe contradicciones entre el discurso y la práctica, Q21), su percepción de un entorno inclusivo se ve minada por barreras internas de inequidad. Específicamente, el 48.13% manifestó no haber tenido oportunidad de cambiar de categoría/escalafón (Q02), y un significativo 54.1% reportó poca o nula participación en la toma de decisiones sobre inclusión educativa (Q05). Estos datos señalan que, a pesar de su actitud crítica, el colectivo es marginado de los espacios de gobernanza y percibe una desigualdad laboral intrínseca (Q40), lo que contradice directamente los principios de inclusión. Como Conclusión principal, se establece que la relación entre las actitudes favorables del personal no docente y la inclusión percibida no es lineal, sino que está mediada negativamente por la falta de equidad sistémica y la exclusión de la gobernanza interna. La capacidad de este personal para ser un promotor activo de una cultura inclusiva es obstaculizada por la propia institución que no aplica los valores de equidad en sus políticas de gestión de recursos humanos. Por lo tanto, se recomienda que los lineamientos estratégicos futuros se centren en la justicia laboral y la integración participativa del personal no docente para validar su crítica y transformar la cultura universitaria de manera efectiva.

Palabras clave: Actitud, No Docentes, Diversidad, Inclusión Educativa, Igualdad, equidad.

ABSTRACT

Introduction: This article, framed within the positivist paradigm and with a quantitative-correlational approach, had as its main objective to determine the relationship between the attitudes of non-teaching staff toward diversity and their perception of educational inclusion in Network REDIPIES universities. The method was based on the analysis of a sample of N=268 non-teaching staff from universities in Argentina, Colombia, Cuba, Ecuador, and Mexico, using standardized questionnaires with Likert scales to collect data on the work context, participation in governance, and attitudes toward diversity. The Results reveal a profound institutional paradox. Although these staff members demonstrate a high level of critical awareness of the inclusion process (49.63% perceive contradictions between discourse and practice, Q21), their perception of an inclusive environment is undermined by internal barriers of inequality. Specifically, 48.13% said they

had not had the opportunity to change category/rank (Q02), and a significant 54.1% reported little or no participation in decision-making on educational inclusion (Q05). Materials and Methods: These data indicate that, despite their critical attitude, the group is marginalized from governance spaces and perceives intrinsic workplace inequality (Q40), which directly contradicts the principles of inclusion. As a main Conclusion, it is established that the relationship between the favorable attitudes of non-teaching staff and perceived inclusion is not linear, but is negatively mediated by the lack of systemic equity and exclusion from internal governance. The ability of these staff members to be active promoters of an inclusive culture is hampered by the institution itself, which does not apply the values of equity in its human resource management policies. Therefore, it is recommended that future strategic guidelines focus on labor justice and the participatory integration of non-teaching staff to validate their criticism and effectively transform university culture.

Keywords: Attitude, Non-teaching staff, Diversity, Educational inclusion, Equality, Equity.

RESUMO

Introdução: O presente artigo, enquadrado no paradigma positivista e com enfoque quantitativo-correlacional, teve como Objetivo principal determinar a relação entre as atitudes dos funcionários não docentes em relação à diversidade e a sua percepção da inclusão educacional nas universidades da REDE REDUPIES. Materiais e Métodos: O método baseou-se na análise de uma amostra de N=268 funcionários não docentes de universidades na Argentina, Colômbia, Cuba, Equador e México, utilizando questionários padronizados com escalas Likert para recolher dados sobre o contexto laboral, a participação na governança e as atitudes em relação à diversidade. Os Resultados revelam um profundo paradoxo institucional. Embora este pessoal demonstre uma elevada consciência crítica do processo de inclusão (49,63% percebe contradições entre o discurso e a prática, Q21), a sua percepção de um ambiente inclusivo é minada por barreiras internas de desigualdade. Especificamente, 48,13% afirmaram não ter tido oportunidade de mudar de categoria/escala (Q02) e uns significativos 54,1% relataram pouca ou nenhuma participação na tomada de decisões sobre inclusão educativa (Q05). Esses dados indicam que, apesar de sua atitude crítica, o coletivo é marginalizado dos espaços de governança e percebe uma desigualdade laboral intrínseca (Q40), o que contradiz diretamente os princípios de inclusão. Como Conclusão principal, estabelece-se que a relação entre as atitudes favoráveis do pessoal não docente e a inclusão percebida não é linear, mas é mediada negativamente pela falta de equidade sistêmica e pela exclusão da governança interna. A capacidade deste pessoal de ser um promotor ativo de uma cultura inclusiva é dificultada pela própria instituição, que não aplica os valores de equidade nas suas políticas de gestão de recursos humanos. Portanto, recomenda-se que as diretrizes estratégicas futuras se concentrem na justiça laboral e na integração participativa do pessoal não docente para validar a sua crítica e transformar a cultura universitária de forma eficaz.

Palavras-chave: Atitude, Não Docentes, Diversidade, Inclusão Educativa, Igualdade, Equidade.

Recibido: 3/1/2026 Aprobado: 27/1/2026

INTRODUCCIÓN

La consecución de una educación de calidad es la base para mejorar la vida de las personas y el desarrollo sostenible (Cantón Balcázar, 2024). Se han producido importantes avances con relación a la mejora en el acceso a la educación a todos los niveles y el incremento en las tasas de escolarización en las escuelas y en las universidades. Por lo que se hace necesario redoblar los esfuerzos para conseguir mayores avances en la consecución de los objetivos de la educación universal.

Por estas razones los países deben acogerse e implementar los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) ya que es una agenda que promueve el desarrollo, que pone la dignidad y la igualdad de las personas en el centro. Al ser ambiciosa y visionaria, requiere de la participación de todos los sectores de la sociedad. El ámbito académico se apropia de esta ambiciosa agenda, y la utiliza como una herramienta para la creación de sociedades inclusivas y justas, al servicio de las personas de hoy y de futuras generaciones (Santana González et al., 2023).

La educación constituye un tema altamente prioritario para el desarrollo sostenible de la humanidad lo que emplaza a su análisis desde la investigación científica (Obando et al., 2025). En la contemporaneidad, en el ámbito internacional, se desarrollan acciones de análisis e implementación con vistas a su mejoramiento desde la Agenda de Desarrollo Sostenible 2030 y el documento del Índice de Inclusión (en sus versiones: anglosajona y latinoamericana), ambos documentos generan decisiones no gubernamentales, gubernamentales, intergubernamentales que se vienen asumiendo sistemáticamente y que los colocan como referente obligatorio del empoderamiento para pedagogos, investigadores y decisores educacionales. Tal trasfondo,

amerita colocar la mirada en las posibilidades de aplicabilidad al contexto nacional, por la vía científica de la investigación educativa en el área de la inclusión educativa (Santana et al., 2024).

La inclusión educativa se ha consolidado como un requerimiento ético y legal en el contexto de la educación superior a nivel global y, particularmente, en América Latina (Blanco, 2014). Este compromiso busca garantizar el acceso, la permanencia, la participación y el éxito de todos los miembros de la comunidad universitaria, independientemente de sus condiciones o características individuales. El enfoque tradicional de la investigación y las políticas de inclusión en este ámbito ha tendido a centrarse en el estudiantado y el cuerpo docente, prestando una atención limitada a otros actores fundamentales de la vida universitaria como el personal no docente (Ainscow, 2020).

La inclusión en la educación superior también está condicionada por la disponibilidad de recursos, infraestructura y programas educativos en las que transversalmente se transmitan herramientas prácticas para la construcción de ambientes educativos respetuosos y diversos (Malinovskiy et al., 2024). Sin embargo, las estrategias de acompañamiento y apoyo para el personal no docente en la educación superior suelen ser reactivas e insuficientes (Morgado & Sánchez-Díaz, 2024; Reyes et al., 2025).

La presente investigación se erige sobre la premisa de que el personal no docente desempeña un rol crítico en la construcción de una cultura institucional verdaderamente inclusiva. Estos trabajadores, que cumplen funciones administrativas, de soporte y de gestión, son los principales garantes de un clima de equidad, trato y oportunidad dentro de las universidades (Moriña et al., 2020). Ignorar sus percepciones y, sobre todo, sus actitudes ante la diversidad, entendidas como un constructo que abarca las dimensiones cognitiva, afectiva y conductual, supone un vacío que compromete la efectividad de las políticas de inclusión a nivel estructural (UNESCO, 2020).

El problema que aborda este estudio es la falta de conocimiento sobre la relación entre las actitudes de los trabajadores no docentes hacia la diversidad y el nivel de inclusión educativa percibido en sus instituciones. La justificación se centra en la necesidad de generar evidencia empírica que sustente la formulación de estrategias específicas para este colectivo, tal como lo requiere una gestión universitaria eficiente y comprometida con la calidad y la equidad (Fernández-Batanero y Hernández-Fernández, 2022).

De la misma manera, estudios realizados por la Red REDUPIES en años anteriores han sugerido que la cultura institucional es heterogénea y que el personal administrativo a menudo se siente excluido de los procesos de formación en inclusión, lo que refuerza una visión técnica y no humana de su labor. La literatura coincide en que la dimensión afectiva de la actitud, es la más difícil de modificar, pero la más determinante para crear un clima organizacional sano.

Al cuestionar por qué fue importante realizar este trabajo, se debe reflexionar de que se lo ha realizado para comprender las dinámicas internas de las universidades que forman parte de REDUPIES y en el futuro, asegurar que la inclusión sea una práctica transversal que no se detenga en el salón de clases, si no que se manifieste en cada trámite, cada saludo, cada proceso de gestión y soporte.

Es por eso que este artículo, tiene como objetivo General: Determinar la relación entre las actitudes de los trabajadores no docentes en relación a la diversidad y la inclusión educativa en las universidades de la Red de Investigación y Posgrado de Inclusión Educativa y Social (REDUPIES).

MATERIALES Y MÉTODOS

El tipo de investigación de este estudio es la Correlacional (no causal), pues se busca establecer la relación entre las actitudes con la diversidad y el nivel de inclusión educativa en las instituciones investigadas por la Red REDUPIES.

Parte de un enfoque cuantitativo donde se utilizarán instrumentos estandarizados como cuestionarios, para la recopilación de datos numéricos sobre las actitudes en relación a la diversidad del personal no docente y la percepción de inclusión. Con esto se realizará el análisis estadístico y la generación de hallazgos.

La población de estudio está conformada por trabajadores no docentes de las universidades de REDUPIES. Considerando que ya se estableció y ejecución de las encuestas para el personal no docente en diferentes cantidades y tiempos, considerando las facilidades presentadas por cada universidad y su población específica.

El muestreo estadístico en ciencias sociales se concibe como una técnica fundamental en la investigación

social, que implica la selección de una muestra representativa de una población más grande para realizar inferencias sobre esa población, y la de este estudio es de 268 (Ver Tabla 1).

Tabla 1. Número de observaciones y porcentajes por universidades obtenidos de la muestra de población de no docentes.

Etiquetas de fila	No de obs.	Porcentajes
Instituto Superior Tecnológico de Formación Profesional Administrativa y Comercial	2	0,75%
Otra	9	3,36%
Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas (UCLV)	9	3,36%
Universidad de las Fuerzas Armadas (ESPE)	10	3,73%
Universidad de Nariño	171	63,81%
Universidad de Oriente (UO)	17	6,34%
Universidad Estatal Península de Santa Elena	9	6,34%
Universidad Nacional de Educación (UNAE)	9	6,34%
Universidad Nacional de Loja (UNL)	2	0,75%
Universidad Nacional del Chimborazo (UNACH) Ecuador	8	2,99%
Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua. México (UPNECH)	11	4,10%
Universidad Pedagógica Nacional. Unidad Centro Ciudad de México	6	2,24%
Universidad Técnica de Manabí (UTM)	5	1,87%
Total general	268	100,00%

Fuente: Red REDUPIES

Esta muestra es diversa en cuanto al número de observaciones por países y por universidades incluso dentro de un mismo país, ello implica la selección de submuestras principalmente si se requiere comparar diferentes grupos de observaciones, tanto a nivel local como regional.

Desde el enfoque cuantitativo se aplicaron los Cuestionarios: Relacionados a las actitudes hacia la diversidad, adaptado al contexto y realidad de las universidades de la Red REDUPIES, que evalúa las dimensiones cognitivas, afectivas y conductuales de las actitudes del personal no docente y la Escala de Percepción de Inclusión Educativa: Dirigida a un subgrupo no docentes, para evaluar el nivel de inclusión percibido en la universidad.

Tabla 2. Preguntas sobre las variables Diversidad e Inclusión. Donde: 1 (Nada de acuerdo); 2 (Poco de acuerdo); 3 (Indiferente); 4 (De acuerdo); 5 (Muy de acuerdo).

No.	Preguntas
Q01	1. En mi universidad predomina la vinculación de trabajadores por nombramiento.
Q02	2. He tenido la oportunidad de cambiar de categoría/escalafón durante mi trayectoria laboral en la universidad.
Q03	3. Para mi es importante pertenecer a la asociación (sindicato) de trabajadores no docentes de la universidad.
Q04	4. Participo en actividades culturales y deportivas en mi universidad.
Q05	5. Participo en procesos de toma de decisiones sobre inclusión educativa en la universidad.
Q06	6. Colaboro desde mi área laboral en proyectos de vinculación con la sociedad.
Q07	7. Colaboro con proyectos de investigación científica en mi institución.
Q08	8. Las relaciones humanas entre colegas en mi trabajo se basan en el principio de solidaridad, colaboración y cooperación.
Q09	9. En mi universidad hay espacios interculturales que contribuyen al ambiente inclusivo dentro del entorno universitario
Q10	10. Como trabajador no docente universitario reconozco el derecho a la educación de calidad de todos los estudiantes, independientemente de sus diferencias.
Q11	11. Mi entorno laboral ofrece oportunidades significativas para mi crecimiento personal.
Q12	12. Experimento situaciones estresantes en mi entorno laboral que dificultan el cumplimiento de mis metas universitarias.
Q13	13. En la universidad donde trabajo se me asignan labores para las que no estoy preparado.
Q14	14. Me siento comprometido/a con los valores y metas de mi institución educativa.
Q15	15. Percibo que soy aceptado/a por mis compañeros en el entorno laboral.
Q16	16. Percibo que mi institución reconoce mis contribuciones laborales.
Q17	17. Gozo de una buena salud integral y eso me ayuda a alcanzar mis propósitos laborales en la universidad.
Q18	18. Cuento con capacidades desarrolladas para incorporar el enfoque de inclusión educativa en mis prácticas cotidianas.
Q19	19. He participado en programas de formación continua orientados al desarrollo de competencias para abordar diferentes necesidades educativas.
Q20	20. Valoro la diversidad como parte esencial de mi experiencia laboral.

Q21	21. Identifico contradicciones en el proceso de inclusión educativa universitaria actual.
Q22	22. Conozco mis derechos laborales.
Q23	23. En mi universidad se aplican normas/leyes que contribuyen a la inclusión educativa.
Q24	24. Conozco que existen políticas relacionadas con la inclusión educativa en mi Universidad.
Q25	25. En mi universidad la política laboral es inclusiva.
Q26	26. Estoy informado/a sobre los procesos de debate y consenso en mi universidad en relación con temas de inclusión educativa.
Q27	27. Formo parte de los procesos de toma de decisión de mi Universidad.
Q28	28. Creo que la política pública de gratuidad en la educación superior contribuye al acceso equitativo de estudiantes que ingresan al sistema universitario.
Q29	29. Considero que las becas y ayudas son fundamentales para brindar oportunidades educativas a aquellos estudiantes que las obtienen.
Q30	30. Conozco la instancia universitaria donde debo acudir en casos de violencia de género.
Q31	31. Conozco que en mi universidad existen instancias dedicadas al seguimiento, monitoreo y evaluación de las políticas de inclusión educativa.
Q32	32. En el trabajo de mi Universidad se refleja la integración con otras universidades locales, nacionales e internacionales.
Q33	33. En la universidad existe igualdad de oportunidades para no docentes según su auto identificación étnica
Q34	34. En la universidad existe igualdad de oportunidades para no docentes según su identidad de género (Femenino, Masculino, Trans, Queer, Otra).
Q35	35. En la universidad existe igualdad de oportunidades para no docentes según su orientación sexual (heterosexual, homosexual, bisexual).
Q36	36. En la universidad existe igualdad de oportunidades para no docentes según su grupo etario.
Q37	37. En la universidad existe igualdad de oportunidades para no docentes según su territorio de residencia (urbano, rural).
Q38	38. En la universidad existe igualdad de oportunidades para no docentes según su condición de discapacidad/diversidad funcional.
Q39	39. En la universidad existe igualdad de oportunidades para no docentes según su condición migratoria.
Q40	40. En la universidad existe igualdad de oportunidades para no docentes según el tipo de vinculación laboral.
Q41	41. Cuento con las competencias digitales y tecnológicas necesarias para afrontar la transición digital en la educación.
Q42	42. ¿Reconoce usted en la Universidad algún otro tipo de discriminación?
Q43	42a. Si la respuesta anterior es "Sí", diga cuál.

Fuente: Red REDUPIES

Para el procesamiento y análisis de datos se utilizó en primer lugar la Selección muestral, la cual en caso de requerir una reducción en el tamaño de la muestra a comparar, se recomienda realizar un submuestreo probabilístico para garantizar la validez de las inferencias estadísticas. Aunque en algunos casos se podría considerar un muestreo no probabilístico (por conveniencia u otros criterios operativos), es importante señalar que este método limita la capacidad de generalización de los resultados, afectando su validez externa. En segundo lugar se tuvo en cuenta el Tamaño muestral para el análisis de varianza, la cual sugiere un tamaño mínimo de muestra de 100 observaciones para la aplicación de pruebas de comparación de grupos, como Kruskal-Wallis. Este umbral puede servir de referencia para otros análisis propuestos, asegurando estabilidad en las estimaciones y mayor confiabilidad en la interpretación de los resultados.

En este caso el total de las encuestas se realizó a 268 personas que forman parte del personal no docente, en relación a las universidades que se están investigando. Y en tercer lugar se utilizó las Comparaciones entre universidades para garantizar la homogeneidad en el número de unidades de observación. Y supone agrupar y comparar instituciones con tamaños muestrales similares, evitando análisis que mezclen poblaciones con distribuciones muestrales significativamente diferentes. Esta estrategia permite minimizar sesgos derivados de tamaños muestrales dispares y garantiza una mayor solidez en los resultados.

El tratamiento y análisis de los datos se basa en métodos de estadística no paramétrica, abarcando tres niveles:

- Descriptivo: mediante estadísticos como la moda, la mediana y el rango intercuartílico (IQR).
- Correlacional: a través de coeficientes de correlación de rangos (Spearman o Kendall, según el caso).
- Inferencial: empleando pruebas no paramétricas, como el análisis de varianza de Kruskal-Wallis para comparaciones entre grupos.

Esta elección metodológica se justifica debido a la naturaleza ordinal de las respuestas en la escala Likert y a la heterogeneidad en el tamaño de las muestras entre universidades. Se identifican dos grandes grupos: aquellas con un elevado número de observaciones y aquellas con menos de 100 unidades de observación. La variabilidad en el tamaño muestral puede influir en la robustez de los análisis estadísticos y, por lo tanto, se

aplicarán pruebas adecuadas para evitar sesgos en la interpretación de los resultados.

Los métodos descriptivos utilizados son: Mediana, moda y rango intercuartílico (IQR), ya que describen adecuadamente datos ordinales, Frecuencias y porcentajes para cada categoría de respuesta y los Gráficos de barras, gráficos de violín o boxplots adaptados para datos ordinales.

Las Pruebas no paramétricas utilizadas son: Análisis de correlación desde el Coeficiente de correlación de Spearman o Kendall, ya que trabajan con datos ordinales sin asumir normalidad.

RESULTADOS

Las respuestas fueron analizadas utilizando el software SPSS, donde se aplicaron análisis descriptivos, correlacionales y de diferencias entre grupos.

Los resultados descriptivos para las variables Diversidad e Inclusión se presentan a continuación (tabla 3).

Tabla 3: Estadísticas Descriptivas para las Variables Diversidad e Inclusión.

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. Desviación	Asimetría		Curtosis	
	Estadístico	Estadístico	Estadístico	Estadístico	Estadístico	Estadístico	Desv. Error	Estadístico	Desv. Error
DQ01	268	1	5	2,93	1,228	,019	,149	-,975	,297
DQ02	268	1	5	2,66	1,399	,175	,149	-1,346	,297
DQ03	268	1	5	3,68	1,330	-,827	,149	-,429	,297
DQ04	268	1	5	2,91	1,234	,022	,149	-,980	,297
DQ05	268	1	5	2,98	1,367	-,037	,149	-1,173	,297
DQ06	268	1	5	2,40	1,339	,488	,149	-,953	,297
DQ07	268	1	5	3,88	1,122	-,884	,149	-,055	,297
DQ08	268	1	5	3,31	1,235	-,367	,149	-,954	,297
DQ09	268	1	5	3,00	1,207	-,033	,149	-,859	,297
DQ10	268	1	5	2,10	1,160	,854	,149	-,215	,297
DQ11	268	1	5	4,44	,779	-1,726	,149	3,833	,297
DQ12	268	1	5	4,15	,873	-1,071	,149	1,040	,297
DQ13	268	1	5	3,22	1,184	-,216	,149	-,877	,297
DQ14	268	1	5	3,88	,997	-,999	,149	,618	,297
DQ15	268	1	5	3,10	1,288	-,186	,149	-1,141	,297
DQ16	268	1	5	4,25	,807	-1,297	,149	2,425	,297
DQ17	268	1	5	4,03	,934	-1,180	,149	1,452	,297
DQ18	268	1	5	3,34	1,175	-,387	,149	-,708	,297
DQ19	268	1	5	3,32	1,116	-,473	,149	-,455	,297
DQ20	268	1	5	3,48	1,130	-,526	,149	-,351	,297
DQ21	268	1	5	3,50	1,156	-,520	,149	-,468	,297
DQ22	268	1	5	3,48	1,103	-,575	,149	-,192	,297
DQ23	268	1	5	3,51	1,143	-,602	,149	-,324	,297
DQ24	268	1	5	3,42	1,093	-,438	,149	-,426	,297
DQ25	268	1	5	3,40	1,085	-,359	,149	-,458	,297
DQ26	268	1	5	3,15	1,245	-,227	,149	-,986	,297
DQ27	268	1	5	3,77	1,066	-,666	,149	-,446	,297
IQ01	268	1	5	2,46	1,258	,420	,149	-,896	,297
IQ02	268	1	5	3,51	1,150	-,562	,149	-,522	,297
IQ03	268	1	5	4,51	,800	-2,114	,149	5,276	,297
IQ04	268	1	5	3,74	1,081	-,853	,149	,102	,297
IQ05	268	1	5	3,38	1,073	-,466	,149	-,250	,297
IQ06	268	1	5	3,69	1,004	-,790	,149	,326	,297
IQ07	268	1	5	3,62	1,037	-,668	,149	-,020	,297
IQ08	268	1	5	3,43	1,066	-,364	,149	-,353	,297
IQ09	268	1	5	3,08	1,161	-,233	,149	-,847	,297

IQ10	268	1	5	2,51	1,225	,328	,149	-,952	,297
IQ11	268	1	5	4,07	1,056	-1,277	,149	1,278	,297
IQ12	268	1	5	4,39	,834	-1,583	,149	2,556	,297
IQ13	268	1	5	3,65	1,250	-,740	,149	-,518	,297
IQ14	268	1	5	3,37	1,185	-,443	,149	-,721	,297
N válido (por lista)	268								

Fuente: Red REDIPES

A continuación, se muestran los histogramas de las variables Diversidad e Inclusión (Gráficos 1, 2,3 y 4):

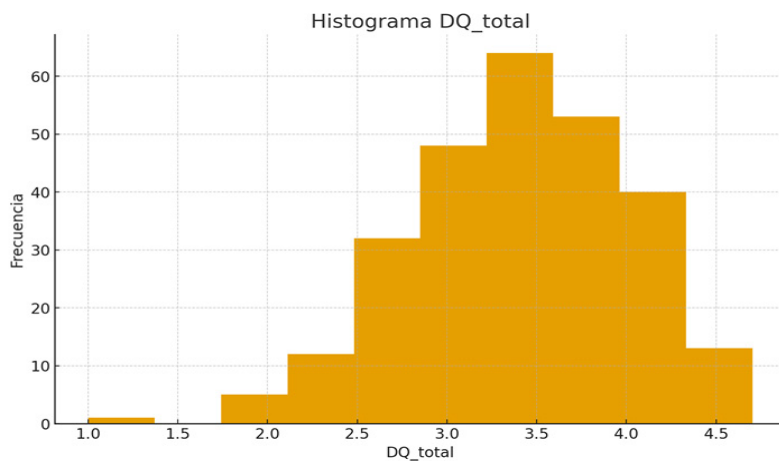


Gráfico 1: Distribución de las Actitudes hacia la Diversidad

Fuente: Red REDIPES

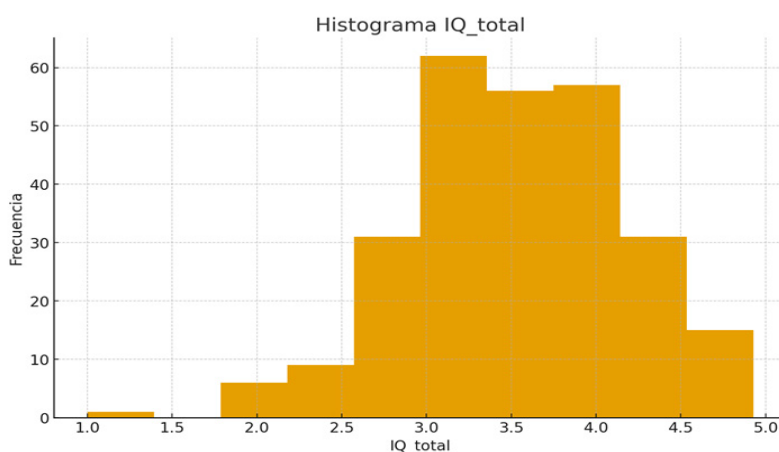


Gráfico 2: Distribución de las Actitudes hacia la Inclusión

Fuente: Red REDIPES

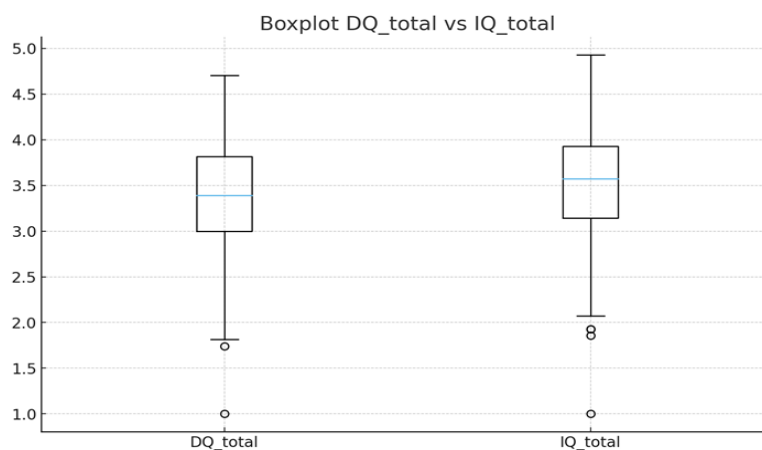


Gráfico 3: Diagrama de Dispersión de la Variable Diversidad vs Variable Inclusión

Fuente: Red REDIPES

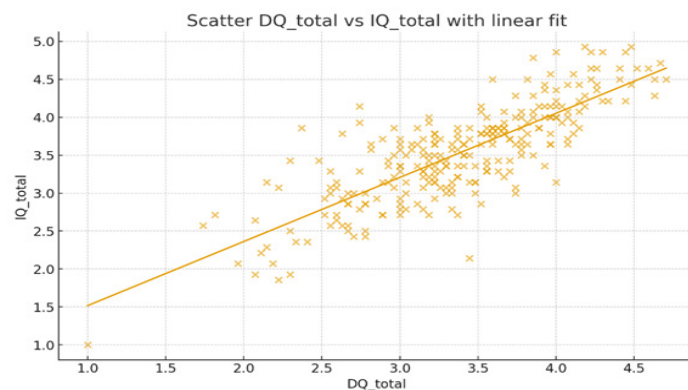


Gráfico 4: Correlación entre Diversidad e Inclusión.

Fuente: Red REDUPIES

Se realizó un análisis de correlación bivariada entre las variables Diversidad e Inclusión. El coeficiente de correlación de Pearson obtenido fue: $p \approx .79$, lo que indica una correlación fuerte entre estas dos variables (Diversidad e Inclusión).

Se empleó la correlación de Spearman, para lo cual se observó una correlación positiva y moderada entre Diversidad e Inclusión, $p = 0,786$, $p < .001$, $n = 240$, lo cual sugiere que actitudes más favorables hacia la diversidad están asociadas con mayores niveles de inclusión educativa.

Interpretaciones estadísticas

Las escalas construidas para Diversidad e Inclusión son internamente consistentes ($\alpha > .85$), por lo que las medias de escala son medidas fiables para análisis posteriores. La fuerte correlación ($p \approx .79$) indica que, en esta muestra de trabajadores no docentes de la Red REDUPIES, quienes valoran positivamente la diversidad tienden a reportar mayores prácticas y percepciones de inclusión educativa.

Dado el diseño transversal, no se puede afirmar causalidad (no podemos decir que actitudes hacia diversidad “causan” inclusión), pero la asociación sugiere estrecha relación y coherencia entre ambas dimensiones en el contexto universitario.

Los resultados revelan una paradoja institucional de gran calado: el personal no docente de las universidades de la Red REDUPIES no es un actor pasivo ni ajeno a los principios de la inclusión, sino que demuestra una aguda conciencia crítica sobre las contradicciones del sistema. El hecho de que casi la mitad de los encuestados perciba una brecha entre el discurso institucional y la práctica cotidiana (Q21) indica que este colectivo actúa como un “termómetro social” de la vida universitaria. Sin embargo, esta capacidad de análisis y su actitud potencialmente transformadora se ven profundamente erosionadas por una realidad laboral que les resulta intrínsecamente desigual. La conciencia de la falla sistémica se contradice con la vivencia personal de estancamiento y la falta de oportunidades, creando una tensión que deslegitima el mensaje de equidad que la institución intenta mostrar al exterior.

La percepción generalizada de no haber tenido oportunidades para cambiar de categoría o escalafón (Q02) no es un mero dato de insatisfacción laboral; es un síntoma de una rigidez estructural que contradice la esencia misma de la inclusión. Este hallazgo sugiere que, para el personal no docente, la universidad opera bajo lógicas de gestión de recursos humanos que son impermeables a la movilidad y el desarrollo, perpetuando un estado de “inmovilismo”. Esto se traduce en un sentimiento de ser “invisible” para las políticas de equidad, donde las promesas de un trato justo y de desarrollo personal —pilares de la inclusión— se desvanecen al enfrentarse a las barreras de una burocracia interna que privilegia el statu quo sobre el potencial humano.

La marginación del personal no docente de los espacios de toma de decisiones sobre inclusión educativa (Q05) constituye una pérdida estratégica para las universidades. Al ser excluidos, se silencia una fuente de conocimiento invaluable: el de la experiencia en la “trinchera” de la gestión diaria. Estos trabajadores son quienes, en su interacción cotidiana con estudiantes diversos, identifican las barreras prácticas que los documentos normativos no contemplan. Su falta de participación no solo les genera una sensación de alienación y falta de pertenencia, sino que priva a la institución de la retroalimentación necesaria para cerrar la brecha entre la política y la práctica. La inclusión, así, se convierte en un ejercicio elitista y académico, desprovisto de la sabiduría que otorga la experiencia operativa.

Si bien la mayoría de los encuestados no reporta formas explícitas de discriminación, los datos implícitos en las respuestas, como las observaciones sobre la "vinculación laboral" (Q40) o el favoritismo, apuntan a la existencia de discriminaciones sutiles y naturalizadas. El tipo de contratación emerge como un posible eje de desigualdad, sugiriendo que la precariedad laboral (contratos temporales, falta de titularidad) puede estar generando una subcategoría de trabajadores de "segunda clase" dentro del propio colectivo no docente. Esta discriminación estructural, basada en la estabilidad del vínculo con la institución, es especialmente perniciosa porque opera bajo el radar de las políticas antidiscriminatorias tradicionales, fragmentando internamente al colectivo y creando jerarquías informales que minan la solidaridad y el sentido de comunidad.

Frente a las barreras para el desarrollo profesional y la percepción de inequidad, el fuerte respaldo a la importancia de pertenecer al sindicato (Q03) se interpreta como una manifestación de agencia colectiva y una búsqueda de contrapoder. Ante la percepción de que los canales institucionales formales son ineficaces para garantizar sus derechos y su desarrollo, el personal no docente parece encontrar en la organización sindical un espacio de pertenencia y una herramienta para equilibrar una relación de poder que sienten como asimétrica. Este dato revela que, ante la falta de canales participativos genuinos en la gestión de la inclusión, los trabajadores recurren a las estructuras tradicionales de defensa laboral, lo que subraya la desconexión entre la política de inclusión y las realidades de la gestión del personal.

En síntesis, la investigación muestra el perfil de un colectivo con un alto potencial para la transformación hacia una cultura universitaria verdaderamente inclusiva, su capacidad crítica y su posición estratégica en la operación diaria, los convierten en aliados naturales de este cambio. Sin embargo, este potencial se encuentra sistemáticamente inhibido por las propias instituciones, que, a través de sus prácticas de gestión de personal (falta de promoción, precarización laboral) y su exclusión de la gobernanza, les niega la legitimidad y los recursos para ejercer como agentes activos. Lo que se resume en que la universidad no puede exponer la inclusión hacia afuera mientras reproduce internamente dinámicas de exclusión y desigualdad con su personal no docente, que son los responsables de darle vida a su proyecto educativo en la cotidianidad.

La presente investigación cumplió con su objetivo al diagnosticar las actitudes y percepciones del personal no docente de las universidades de la Red REDUPIES, proporcionando hallazgos descriptivos cruciales sobre su contexto laboral y su visión crítica del proceso de inclusión. La muestra analizada (N=268) refleja una participación significativa de personal con experiencia, dado que el 46.27% de los encuestados nació antes o en 1985. La composición demográfica está marcada por una predominancia del autoidentificado como Mestizo y una baja representación de personas con discapacidad/diversidad funcional.

Un hallazgo central se relaciona con el contexto laboral e institucional. Se evidencia una percepción de dificultad en el desarrollo profesional, ya que el 48.13% de los encuestados está "Nada de acuerdo" o "Poco de acuerdo" con haber tenido la oportunidad de cambiar de categoría/escalafón durante su trayectoria laboral (Q02). Este dato sugiere barreras estructurales o rigideces en la gestión del personal no docente, que pueden socavar el compromiso y la percepción de equidad, incluso en instituciones comprometidas con la inclusión. En contraste, la importancia de pertenecer al sindicato (Q03) fue fuertemente respaldada por el 64.55% (De acuerdo/Muy de acuerdo), lo que podría interpretarse como una respuesta colectiva a las limitaciones percibidas en el crecimiento profesional.

La participación en la gobernanza de la inclusión emerge como una debilidad institucional significativa. El 54.1% del personal no docente reportó que "Nunca" o "Poco" participa en procesos de toma de decisiones sobre inclusión educativa (Q05). Esta marginación de un actor clave en la vida universitaria contradice los principios de una cultura inclusiva integral, que demanda la voz y el voto de todos los estamentos. Quizás el resultado más relevante en términos de actitud cognitiva es la alta identificación de contradicciones en el proceso de inclusión (Q21), con un 49.63% de acuerdo o muy de acuerdo. Este porcentaje revela que el personal no docente posee una conciencia crítica sobre la brecha existente entre los discursos formales y la implementación práctica de la inclusión.

El hecho de que este colectivo, encargado de la operación diaria, perciba estas inconsistencias, es un indicador contundente de que las políticas requieren ser aterrizadas y aplicadas de manera más efectiva. Si bien la mayoría (56.34%) no reconoce "otro tipo de discriminación" (Q42), la mención en los ítems de encuesta a la vinculación laboral (Q40) como posible fuente de desigualdad y las observaciones cualitativas reportadas en los archivos de datos (ej. "Laboral por tipo de contratación" o "Titularidad solo a amigos") sugieren que las formas de discriminación, aunque sutiles o latentes, persisten bajo mecanismos internos de favoritismo o

precariedad laboral.

Los resultados confirman que el personal no docente de la Red REDUPIES no es pasivo ante el reto de la inclusión; por el contrario, demuestran una actitud crítica y consciente de las fallas del sistema. Sin embargo, su capacidad para fomentar activamente una cultura inclusiva se ve obstaculizada por barreras estructurales relacionadas con la equidad laboral y la exclusión de los procesos de toma de decisiones. Futuras líneas de acción deben enfocarse en estrategias de gestión que integren plenamente a este personal, utilizando su conciencia crítica (Q21) como motor de cambio institucional.

DISCUSIÓN

Las investigaciones García et al. (2018) coinciden con las conclusiones de este trabajo, ya que estos autores hacen un llamado a las universidades a contribuir al desarrollo de competencias para una pedagogía inclusiva y fortalecer su percepción de eficacia respecto a la enseñanza en aulas heterogéneas, teniendo en cuenta a todo el personal docente y no docente. Aspectos que se valoran como necesidad de cambio en este estudio.

En los estudios de Gener & Martín (2020) señalan que persisten deficiencias en temas de gestión de recursos humanos en las universidades y una de estas dificultades es la formalidad evidente en la mayoría de los planes individuales de los trabajadores no docentes, en particular lo que se refiere a la asignación de la capacitación y su actualización para atención a la educación inclusiva. Estos resultados muestran ciertas similitudes con este estudio ya que el personal docente aun precisa de formación de conciencia crítica ante la atención al proceso de inclusión educativa y esto se logra mediante la capacitación real y sistemática, aspectos que no poseen importancia significativa en estas universidades analizadas.

Para De la Caba (2018) señala que el personal no docente es la persona que gestiona la matrícula hasta la que asegura que las aulas estén limpias, pasando por quien acompaña al alumnado con necesidades especiales y este colectivo es a menudo invisible en los debates sobre la calidad educativa, sin embargo sus funciones constituyen una contribución fundamental a la cultura escolar y al éxito del proyecto educativo en España. Estos criterios muestran cierta relación con los resultados de nuestra investigación cuando se resume que el potencial transformador del personal no docente se encuentra actualmente inhibido por prácticas institucionales contradictorias.

CONCLUSIONES

La presente investigación permitió determinar que existe una relación significativa, aunque no lineal, entre las actitudes del personal no docente hacia la diversidad y su percepción de la inclusión educativa en las universidades de la Red REDUPIES. Si bien se identificó una correlación positiva y moderada entre ambas variables ($p = 0,786$), los hallazgos descriptivos revelan una complejidad que matiza esta asociación. El personal no docente demuestra poseer una conciencia crítica altamente desarrollada sobre el proceso de inclusión, evidenciada en que casi la mitad de los encuestados (49,63%) percibe contradicciones entre el discurso institucional y la práctica cotidiana. Sin embargo, esta actitud cognitiva favorable no se traduce automáticamente en una percepción positiva del entorno inclusivo, debido a que se ve mediada negativamente por las barreras estructurales de inequidad laboral que este colectivo experimenta en su propia realidad institucional.

Se confirma que el personal no docente constituye un agente estratégico en la construcción de una cultura universitaria inclusiva, aunque su potencial transformador se encuentra actualmente inhibido por prácticas institucionales contradictorias. Los resultados evidencian una marginación sistemática de este colectivo en los espacios de gobernanza sobre inclusión educativa, donde el 54,1% reporta poca o nula participación en la toma de decisiones. Esta exclusión no solo desaprovecha su valiosa perspectiva basada en la experiencia operativa diaria, sino que contradice los principios fundamentales de una cultura inclusiva integral que demanda la participación de todos los estamentos universitarios. A ello se suma la percepción generalizada de falta de oportunidades de desarrollo profesional (48,13% en desacuerdo con haber podido cambiar de categoría), lo que evidencia que la discriminación y la desigualdad persisten bajo formas sutiles vinculadas a la gestión interna del personal.

Las universidades de la red REDUPIES enfrentan el desafío ineludible de aplicar los principios de equidad y justicia en sus propias políticas de gestión de recursos humanos como requisito sine qua non para legitimar su discurso inclusivo. La paradoja institucional identificada —una alta conciencia crítica del personal no docente

coexistiendo con su marginación y estancamiento laboral— señala que la capacidad de este colectivo para ser promotor activo de una cultura inclusiva se ve obstaculizada por la propia institución. Por lo tanto, se recomienda que los lineamientos estratégicos futuros se centren en garantizar la justicia laboral, promover la movilidad profesional y asegurar la integración participativa del personal no docente en los procesos de toma de decisiones, transformando así su conciencia crítica en motor efectivo de cambio institucional.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ainscow, M. (2020). Promoting inclusion and equity in education: Lessons from international experiences. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 6(1), 7-16. <https://doi.org/10.1080/20020317.2020.1729097>
- Allport, G. W. (1935). Attitudes. In C. Murchison (Ed.), *A handbook of social psychology* (pp. 798–844). Clark University Press.
- Armstrong, F., & Barton, L. (2007). *Policy, experience and change: Cross-cultural reflections on inclusive education*. Springer.
- Blanco, R. (2014). Inclusión educativa en América Latina: Caminos recorridos y desafíos pendientes. En *Educación inclusiva: Un debate necesario*. (pp. 11-32). OREALC/UNESCO.
- Cantón Balcázar, A. L. (2024). El estado de las habilidades ciudadanas en estudiantes universitarios de Chile, Colombia y México. *Región Científica*, 3(1), 2024244. <https://doi.org/10.58763/rc2024244>
- De la Caba, M. A. (2018). *Gestión de la convivencia escolar y el personal no docente*. Editorial Síntesis.
- Fernández-Batanero, J. M., y Hernández-Fernández, A. (2022). La cultura inclusiva en la educación superior: Desafíos para el personal de administración y servicios. *Revista Electrónica Educare*, 26(1), 1-18. <https://doi.org/10.15359/ree.26-1.5>
- García, C., Herrera-Seda, C., y Vanegas, C. (2018). Competencias Docentes para una Pedagogía Inclusiva. Consideraciones a partir de la Experiencia con Formadores de Profesores Chilenos. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 12(2), 149-167. Doi: <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782018000200149>
- Gener, Navarro, E. J. & Martín, Guillen, Y. (2020). Acercamiento a las Necesidades de Capacitación de los Trabajadores No Docentes de la UCPEJV. <http://eventos.ucpejv.edu.cu/tema3/wp-content/uploads/sites/4/2021/04/ACERCAMIENTO-A-LAS-NECESIDADES-DE-CAPACITACION-DE-LOS-TRABAJADORES-NO-DOCENTES-DE-LA-UCPEJV.pdf>
- Malinovskiy, S., Shibanova, E., y Movkebayeva, Z. (2024). Barriers and facilitators of access to higher education in a weakly institutionalised context: perceptions of disabled students. *Disability & Society*, 39(9), 2258-2280. <https://doi.org/10.1080/09687599.2023.2203310>
- Moriña, A. (2017). Inclusive education in higher education: challenges and opportunities. *European Journal of Higher Education*, 7(3), 291-306. <https://doi.org/10.1080/21568235.2017.1332241>
- Moriña, A., Perera, V. H., y Carballo, R. (2020). Training needs of administrative and service staff for the inclusion of students with disabilities in university. *International Journal of Educational Research*, 103, 101644. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2020.101644>
- Morgado, B., & Sánchez-Díaz, M. N. (2024). Teaching for all: Profile of faculty members who facilitate the success and inclusion of students with disability. *European Journal of Special Needs Education*, 39(2), 281-296. <https://doi.org/10.1080/08856257.2023.2207058>
- Obando, E. S., García, C. R., Hernández, C. S., Navarrete, C. V., & Alvarenga, L. C. (2025). Percepciones de jóvenes acerca de la inclusión de personas en situación de discapacidad en contexto universitario: un estudio de caso. *Revista INFAD de Psicología. International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(1), 295-310.
- Reyes, J. I., Melián, E., y Meneses, J. (2025). “I’ve built a shield around myself, I’ll finish and that’s it”: coping strategies among online students with disabilities. *European Journal of Special Needs Education*, 40(2), 378-392. <https://doi.org/10.1080/08856257.2024.2370148>
- Santana González, Y., Torres Rodríguez, O., y Torres Estrada, N. L. (2023). Siete aspectos claves para elevar la calidad de las universidades. *Negonotas Docentes*, (22), 39-49. <https://doi.org/10.52143/2346-1357.885>
- Santana González, Y., Berrios Villafuerte, L., Serrano Lorenzo, Y.C., Yagual Rivera, S.N., Piñales Rivero, D., Perdígón de Paula, H., García Soto, L.F., Rivas Sotomayor, F., Roque Doval, Y., Pozo Chele, J.L., Tomala Aquino, N.J., Rivero Pino, R., Hernández de Armas, Y., & Ocampo González, A. (2024). *Repensar la inclusión educativa universitaria: Análisis teórico de la inclusión educativa desde el desarrollo personal (Volumen IV)*. Ediciones UO. <https://ediciones.uo.edu.cu/index.php/e1/catalog/book/1852>
- UNESCO. (2020). Informe de seguimiento de la educación en el mundo 2020: Inclusión y educación: todos y todas sin excepción. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373721>

Conflicto de intereses

Los autores declaran no tener ningún conflicto de intereses.

Declaración de responsabilidad de autoría

Los autores del manuscrito señalado, DECLARAMOS que hemos contribuido directamente a su contenido intelectual, así como a la génesis y análisis de sus datos; por lo cual, estamos en condiciones de hacernos públicamente responsable de él y aceptamos que sus nombres figuren en la lista de autores en el orden indicado. Además, hemos cumplido los requisitos éticos de la publicación mencionada, habiendo consultado la Declaración de Ética y mala praxis en la publicación.

El autor principal GJVZ realizó el estudio y participó activamente en la elaboración del artículo científico.

El coautor RRP también fue parte del estudio y participó activamente en la elaboración del artículo científico.