

## Capítulo 4

# Compromiso docente y su efecto en las prácticas inclusivas en contextos educativos urbanos

---

María Toribia Zambrano Arce, Carmen Rosa Hurtado Laura De Mera,  
Rolando Fernando Zambrano Arce, Tania Marlene Aguilar Taype,  
Kenji Alberto Chung Sanchez

---

### Resumen

Este capítulo investiga la relación entre el compromiso docente y las prácticas inclusivas en escuelas urbanas de Lima Metropolitana, Perú. Su objetivo es analizar cómo el compromiso del profesor —un constructo multidimensional que incluye aspectos afectivos, normativos y de continuidad— se asocia con prácticas pedagógicas dirigidas a atender la diversidad en estudiantes con discapacidad de educación secundaria regular. El estudio utilizó un enfoque cuantitativo, no experimental y transversal. Los datos se recogieron mediante un cuestionario con escalas Likert, validado por expertos, que evaluó el compromiso docente y las prácticas inclusivas en áreas como planificación, uso del tiempo, condiciones del aula, metodología y evaluación. La confiabilidad se verificó estadísticamente. El análisis, mediante estadística descriptiva, inferencial y un modelo de regresión logística ordinal, permitió comprender el papel fundamental del compromiso docente en la promoción de la inclusión educativa. Los hallazgos aportan información valiosa para la reflexión pedagógica y la toma de decisiones en el ámbito educativo.

Palabras clave:  
Educación  
inclusiva;  
Educación urbana;  
Educación especial

Zambrano Arce, M. T., Hurtado Laura De Mera, C. R., Zambrano Arce, R. F., Aguilar Taype, T. M., & Chung Sanchez, K. A. (2025). Compromiso docente y su efecto en las prácticas inclusivas en contextos educativos urbanos. En R. Simbaña Q. (Coord). *Desafíos Educativos en Latinoamérica: Un Enfoque Multidisciplinar con Estudios de Caso sobre Innovación Pedagógica, Formación Docente y Políticas Públicas (Volumen II)*. (pp. 87-105). Religación Press. <http://doi.org/10.46652/religacionpress.386.c713>



## Introducción

La educación inclusiva es un enfoque holístico y dinámico que busca brindar igualdad de oportunidades educativas a todos los estudiantes, independientemente de sus diferencias individuales, sociales, económicas o culturales. Enfatiza la integración de los estudiantes con necesidades especiales en las aulas regulares, garantizando que todos los niños puedan participar y beneficiarse del proceso educativo (Karim & Hue, 2022; Oranga et al., 2024). Este enfoque se basa en la creencia de que todos los estudiantes pertenecen y son miembros valiosos de sus comunidades escolares, promoviendo la diversidad y la equidad en la educación (Specht et al., 2025).

Además, la educación inclusiva se basa en la Declaración Universal de Derechos Humanos, que afirma que la educación es un derecho básico para todas las personas (Kanyopa, 2023). Se alinea con declaraciones internacionales como la Declaración de Salamanca, enfatizando la importancia de la inclusión y la participación para la dignidad humana y el disfrute de los derechos humanos (Kanyopa, 2023) y también promueve la justicia social al garantizar que todos los estudiantes, incluidos aquellos con discapacidades, tengan acceso a una educación de calidad y puedan participar plenamente en la sociedad (Díaz-León et al., 2024).

Desde el punto de vista teórico, la educación inclusiva se fundamenta en diversas teorías educativas, entre las que destaca el constructivismo, que plantea que los estudiantes construyen su conocimiento a partir de sus experiencias. En este contexto, los enfoques constructivistas en aulas inclusivas promueven la colaboración y el aprendizaje entre pares, lo que resulta especialmente beneficioso para estudiantes con necesidades de aprendizaje diversas (Sabayleh & Sakarneh, 2023). De manera complementaria, la Teoría de la Justicia Social enfatiza la equidad y la justicia en la educación, abogando por la eliminación de las barreras que impiden que los grupos marginados accedan a una educación de calidad. Este marco teórico se

alinea estrechamente con los objetivos de la educación inclusiva, al buscar empoderar a todos los estudiantes y garantizar su participación plena en los procesos educativos (Karim & Hue, 2022).

No obstante, pese a su sólido sustento teórico y amplio reconocimiento internacional, la implementación de la educación inclusiva enfrenta múltiples desafíos de carácter estructural, cultural y actitudinal, los cuales pueden perpetuar prácticas de exclusión si no son abordados de manera sistemática (Sepadi, 2024). En concordancia, en el Foro de Educación Inclusiva “Experiencias inclusivas y desafíos de la atención a estudiantes con discapacidad” se evidenció que, a pesar de los avances alcanzados, persisten aspectos críticos pendientes de atención en los sistemas educativos (Isauri, 2024).

En este contexto, el compromiso docente se presenta como un determinante clave para la superación de las barreras que dificultan la implementación de la educación inclusiva. Dicho compromiso se entiende como el grado de dedicación del docente hacia su profesión, sus estudiantes y la institución educativa, constituyéndose en un constructo multifacético que integra dimensiones emocionales, motivacionales y cognitivas (Frelin & Fransson, 2017). Desde esta perspectiva, un mayor nivel de compromiso favorece el desarrollo de actitudes positivas y prácticas pedagógicas orientadas a la atención de la diversidad en el aula.

No obstante, diversos estudios evidencian que, si bien la mayoría de los docentes reconoce la inclusión como un derecho y como parte de la normativa educativa vigente, persisten resistencias frente a la aplicación de ajustes razonables y prácticas inclusivas. Estas dificultades suelen estar asociadas al desconocimiento, la falta de motivación o a niveles insuficientes de compromiso profesional, lo que termina generando barreras para el aprendizaje de estudiantes con necesidades educativas diversas (Paz & Flores, 2024). En este sentido, la evidencia empírica sugiere que el compromiso del profesorado influye directamente en la calidad de la educación que reciben los estudiantes con necesidades educativas especiales y en la efectividad

de las prácticas inclusivas implementadas en el aula (Odongo & Davidson, 2016; Xie, 2023).

En consecuencia, la presente investigación plantea la siguiente pregunta central: ¿Cuál es la incidencia del compromiso docente en las prácticas inclusivas de docentes en instituciones educativas urbanas de Lima Metropolitana, Perú? La comprensión de esta relación permitirá generar evidencia útil para fortalecer estrategias pedagógicas y políticas educativas orientadas a promover la inclusión efectiva.

## **Método**

El estudio se enmarcó en un enfoque cuantitativo y paradigma positivista, con un diseño no experimental transversal de carácter explicativo, orientado a examinar la relación entre el compromiso docente y las prácticas inclusivas. La población estuvo integrada por 211 docentes de educación secundaria de instituciones urbanas de Lima Metropolitana, Perú, de los cuales se seleccionó una muestra de 73 mediante muestreo no probabilístico por conveniencia, incluyendo únicamente docentes que trabajaban con estudiantes con discapacidad en aulas de Educación Básica Regular.

La recolección de datos se realizó mediante un cuestionario estructurado compuesto por dos escalas: la primera midió el compromiso docente (20 ítems: afectiva, de continuidad y normativa) y la segunda evaluó las prácticas inclusivas (24 ítems: planificación pedagógica, uso del tiempo, condiciones del aula, metodología y evaluación), ambas con respuesta tipo Likert. La validez de contenido se estableció mediante juicio de expertos y la confiabilidad mediante prueba piloto, obteniéndose coeficientes Alfa de Cronbach de 0.755 y 0.981, respectivamente.

El procedimiento incluyó coordinación con las instituciones participantes y distribución del instrumento vía Google Forms. Los datos fueron procesados con SPSS v.25, empleándose estadística

descriptiva para caracterizar las variables y estadística inferencial, mediante un modelo de regresión logística ordinal, para evaluar la influencia del compromiso docente sobre las prácticas inclusivas.

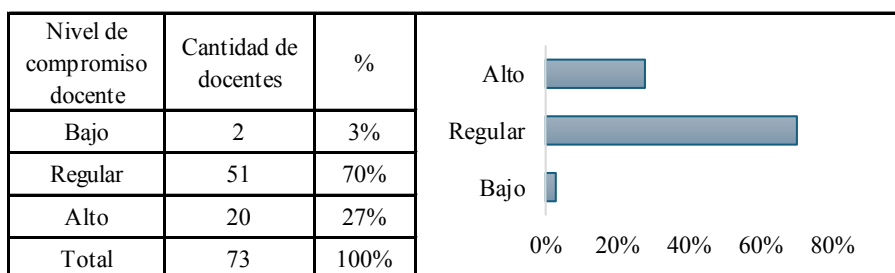
Finalmente, se garantizó el cumplimiento de principios éticos de anonimato, confidencialidad y consentimiento informado, citando todas las fuentes según normas APA (7.<sup>a</sup> edición).

## Resultados

### Resultados descriptivos

#### Variable: compromiso docente

Figura 1. Nivel de prácticas inclusivas

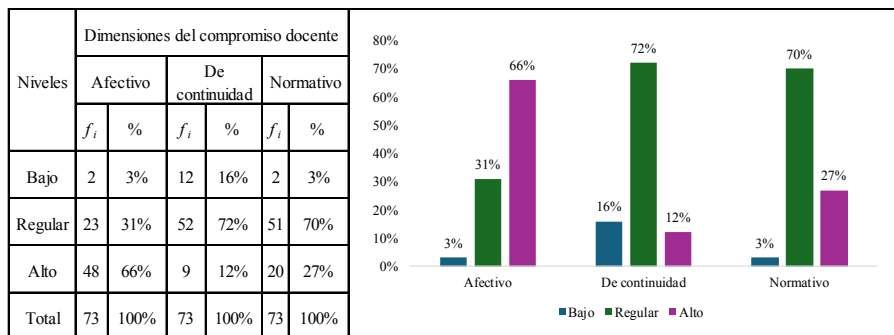


Fuente: elaboración propia

Los resultados mostrados en Figura 1 permiten identificar que el 70% de los docentes presenta un nivel regular de compromiso, lo que evidencia una participación moderada en las prácticas inclusivas. Asimismo, un 27% alcanza un nivel alto, mostrando una disposición más sólida hacia la atención de la diversidad. En contraste, solo un 3% se ubica en el nivel bajo. En conjunto, los datos sugieren que, si bien existe un grupo significativo con actitudes favorables, el compromiso docente en general aún se sitúa en un punto intermedio, lo que implica la necesidad de continuar fortaleciendo la formación y el acompañamiento en inclusión educativa.

*Dimensiones de compromiso docente*

Figura 2. Gráfico comparativo de Dimensiones de compromiso docente

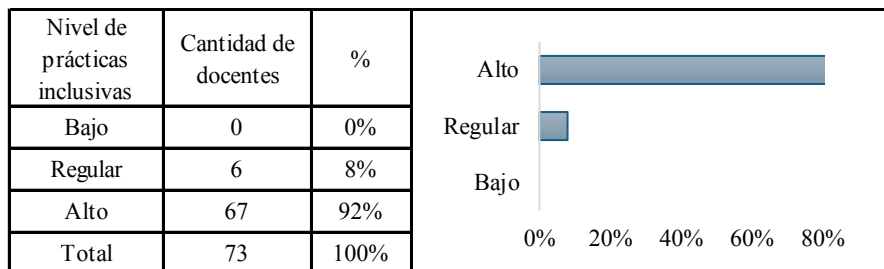


Fuente: elaboración propia

Respecto a las dimensiones del compromiso docente, los resultados (Figura 2) evidencian tendencias diferenciadas. En la dimensión afectiva, la mayoría de los docentes (66%) alcanzó un nivel alto, lo que refleja una fuerte identificación emocional con su labor y con las prácticas inclusivas. En contraste, en la dimensión de continuidad, el 72% se ubicó en el nivel regular, indicando que la permanencia y dedicación sostenida aún presentan un grado intermedio. De manera similar, en la dimensión normativa, el 70% también mostró un nivel regular, lo que sugiere que el sentido de obligación o responsabilidad hacia la inclusión se manifiesta de forma moderada. En conjunto, los resultados muestran un compromiso afectivo robusto, pero un compromiso de continuidad y normativo aún por fortalecer.

*Variable: prácticas inclusivas*

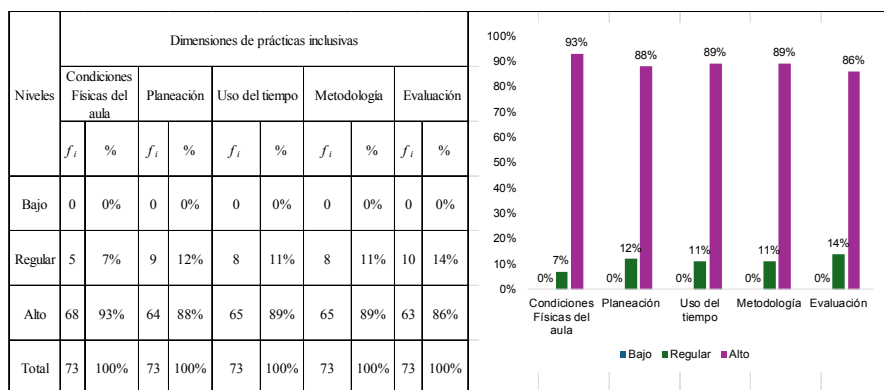
Figura 3. Nivel de prácticas inclusivas



Fuente: elaboración propia

En cuanto al nivel de prácticas inclusivas (Figura 3), los datos muestran una tendencia claramente favorable. El 92% de los docentes se ubica en el nivel alto, evidenciando una implementación sólida de estrategias y acciones orientadas a la atención de la diversidad. Un 8% se encuentra en el nivel regular, lo que indica prácticas aún en proceso de consolidación. No se registraron docentes en el nivel bajo. En conjunto, los resultados reflejan un panorama positivo respecto al desarrollo de prácticas inclusivas en las instituciones evaluadas.

Figura 4. Gráfico comparativo de Dimensiones de prácticas inclusivas



Fuente: elaboración propia

Finalmente, en cuanto a las dimensiones de las prácticas inclusivas, los resultados (Figura 4) muestran niveles consistentemente favorables. En condiciones físicas del aula, el 93% de los docentes se ubicó en el nivel alto, indicando ambientes adecuados para la atención a la diversidad. En la dimensión de planeación, el 88% alcanzó un nivel alto, evidenciando una preparación pedagógica coherente con los principios de inclusión. De manera similar, las dimensiones de uso del tiempo y metodología presentan un 89% en el nivel alto, lo que sugiere una organización eficiente y el empleo de estrategias diversificadas. Finalmente, en la dimensión de evaluación, el 86% también se situó en el nivel alto. No se registraron valores en el nivel bajo en ninguna dimensión. En conjunto, los datos reflejan una implementación sólida y generalizada de prácticas inclusivas en todas las dimensiones evaluadas.

### **Contrastación de la hipótesis**

Se llevaron a cabo las pruebas estadísticas necesarias para contrastar las siguientes hipótesis planteadas:

- $H_0$ : el compromiso docente no ejerce una incidencia significativa sobre las prácticas inclusivas en las instituciones educativas de un distrito de Lima.
- $H_a$ : el compromiso docente ejerce una incidencia significativa sobre las prácticas inclusivas en las instituciones educativas de un distrito de Lima.

En ese sentido, para determinar si el compromiso docente incide en las prácticas inclusivas, primero se revisó si el modelo estadístico utilizado funcionaba correctamente. Esta verificación es necesaria porque solo si el modelo se ajusta bien es posible interpretar sus resultados con confianza. Los valores que permiten evaluar este ajuste se presentan en la Tabla 1.

Tabla 1. Indicadores de ajuste del modelo para la hipótesis

Modelo evaluado	-2 Log de verosimilitud	Contraste Chi-cuadrado	gl	p	Índices Pseudo R <sup>2</sup>
Modelo con solo la constante	16,620	—	—	—	Cox & Snell: 0,168
Modelo con variables incluidas	3,184	13,435	2	0,001	Nagelkerke: 0,388
					McFadden: 0,324

Fuente: elaboración propia

Los resultados muestran que el modelo final el que incluye al compromiso docente como variable explicativa mejora significativamente en comparación con un modelo básico que no incluye ninguna influencia. El valor de significancia ( $p = 0,001$ ) confirma que esta mejora no se debe al azar. Además, los indicadores llamados “pseudo R<sup>2</sup>” señalan que el modelo logra explicar una parte importante de las prácticas inclusivas; en particular, el valor de Nagelkerke (0,388) indica que cerca del 39% de la variación en dichas prácticas puede ser explicada por el compromiso docente. Este buen ajuste permite continuar con la interpretación de los parámetros, mostrados en la Tabla 2.

Tabla 2. Parámetros del modelo de regresión ordinal para la hipótesis

Componente del modelo	Categoría	Coficiente	Error estándar	Wald	gl	p
Umbral	Prácticas inclusivas: nivel alto	2,464	0,521	22,378	1	0,000
Parámetros de ubicación	Compromiso docente: alto	-11,086	195,764	0,003	1	0,955

Compo- nente del modelo	Categoría	Coefi- ciente	Error están- dar	Wald	gl	p
	Compromiso docente: bajo	22,218	0,000	—	1	—
	Compromiso do- cente: regular	0	—	—	0	—

Fuente: elaboración propia

Una vez confirmado que el modelo funciona adecuadamente, se analizan los parámetros que indican cómo influye el compromiso docente en los diferentes niveles de prácticas inclusivas. El parámetro general del modelo muestra que los niveles de prácticas inclusivas se diferencian claramente entre sí, lo que confirma que la herramienta estadística utilizada es adecuada para este tipo de variable.

En cuanto al compromiso docente, se observa que algunos niveles presentan estimaciones extremas o poco estables debido a la forma en que se distribuyeron los participantes en esas categorías. Sin embargo, esto no afecta la conclusión principal, porque la evidencia más sólida proviene del ajuste general del modelo (Tabla 1), que ya demostró que el compromiso docente sí tiene un efecto sobre las prácticas inclusivas.

Al considerar los resultados de ambas tablas, se finaliza afirmando que el compromiso docente sí incide en las prácticas inclusivas. Por ello, se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis alternativa planteada.

## Discusión

Los resultados de esta investigación evidencian que el compromiso docente influye significativamente en las prácticas inclusivas en las instituciones educativas del distrito de Chaclacayo. El modelo estadístico aplicado confirmó dicha relación ( $\chi^2 = 13.435$ ;  $p = 0.001$ )

y mostró que el compromiso docente explica el 38.8% de la variabilidad en las prácticas inclusivas (Nagelkerke = 0.388). Este peso explicativo posiciona al compromiso docente como un predictor central dentro de los factores institucionales que favorecen o limitan el desarrollo de la inclusión educativa.

Estos hallazgos se alinean con estudios recientes en distintos contextos internacionales que destacan que el compromiso docente, la autoeficacia, la motivación prosocial y el clima escolar inclusivo son elementos clave para que los docentes adopten prácticas inclusivas efectivas. Por ejemplo, en China, se ha demostrado que el apoyo social y las actitudes positivas hacia la inclusión fortalecen la intención de comportamiento inclusivo, a través de mediaciones completas de la actitud y de la autoeficacia docente (Li & Chung, 2025, Paz & Flores, 2024). De manera convergente, el presente estudio confirma que cuando los docentes están emocionalmente involucrados y comprometidos con la inclusión, muestran mayor disposición a planificar, adaptar metodologías y gestionar entornos inclusivos.

Asimismo, investigaciones en zonas rurales de China sostienen que el compromiso docente media la relación entre liderazgo escolar y logro estudiantil (Manuel et al., 2025.). Estos hallazgos respaldan la idea de que el compromiso es un eje articulador entre las condiciones institucionales y los resultados educativos. En el caso de Chacacayo, los resultados sugieren que docentes más comprometidos están mejor capacitados para sostener prácticas inclusivas incluso en contextos de limitaciones materiales y organizacionales.

Por otro lado, estudios cualitativos realizados en distintos países coinciden en que la competencia pedagógica del docente, su actitud hacia la inclusión y las experiencias participativas de los estudiantes con discapacidad son aspectos profundamente influidos por el compromiso subjetivo y profesional del profesorado (Ram, 2025; Siswandari et al., 2025; Lindner et al; 2023). Esto permite interpretar que el compromiso docente no solo es un factor emocional, sino también un motor que impulsa la actualización pedagógica, la creatividad di-

dáctica y la búsqueda de estrategias diferenciadas. En este sentido, el resultado obtenido en el presente estudio confirma que los docentes con mayor compromiso se involucran más en acciones de planificación inclusiva, gestión adecuada del tiempo y uso de metodologías adaptativas.

Además, en Omán, se ha identificado que las dimensiones del clima escolar inclusivo especialmente la motivación prosocial del docente influyen significativamente en el compromiso (Emán & Al-Mahdy, 2025). Este resultado coincide con la realidad observada en las instituciones de Chaclacayo, donde muchos esfuerzos inclusivos dependen del compromiso voluntario del docente más que de políticas institucionales plenamente consolidadas. Esto sugiere que, si bien el compromiso docente es un predictor importante, este podría potenciarse si se fortalecieran las condiciones estructurales que promueven un clima escolar más inclusivo.

La literatura también indica que las actitudes positivas hacia la inclusión y la autoeficacia para las prácticas inclusivas predicen comportamientos docentes más flexibles y colaborativos (Burak et al., 2025; Manuel et al., 2025). Aunque en el presente estudio no se evaluaron estas variables, los resultados obtenidos sobre el compromiso docente podrían estar relacionados con estos factores, considerando que el compromiso suele reflejar creencias, emociones y percepciones de capacidad profesional.

Asimismo, investigaciones desarrolladas en contextos con limitaciones estructurales como Nepal, África subsahariana y los pueblos rurales de la India muestran que, aun cuando existan barreras materiales o falta de formación, el compromiso y la agencia docente siguen siendo elementos decisivos para sostener prácticas inclusivas (Genovesi et al., 2022; Ram, 2025., Tenaja et al., 2023). En concordancia, las instituciones del distrito de Chaclacayo comparten desafíos similares vinculados a infraestructura, recursos, capacitación continua y apoyo institucional. Los resultados de este estudio, por tanto, evidencian que, pese a estos obstáculos, el compromiso docen-

te continúa siendo un factor determinante para la implementación de prácticas inclusivas en el aula, ya que fortalece la autoeficacia docente, lo que mejora la práctica y beneficia al estudiante (Woodcock & Hardy, 2025).

Finalmente, estudios europeos recientes indican que, para avanzar hacia una inclusión real, es indispensable fortalecer el compromiso docente, los acuerdos colectivos, el trabajo en microredes, la formación continua y sensibilización para el cambio de actitud. (Fiuza et al., 2024, Lindner et al., 2023). El presente estudio confirma que, en ausencia de políticas institucionales sólidas, el compromiso docente opera como un factor protector que permite sostener prácticas inclusivas, sin embargo, es importante que el docente cuente con agentes externos como los directivos y profesionales especialistas en inclusión, para que el docente desarrolle prácticas inclusivas exitosas, porque el compromiso docente puede tener diferencias en función al género, al tipo de discapacidad que se atiende, a los apoyos que recibe el docente en la institución educativa e incluso a los años de servicio o práctica docente en aula, no obstante, se evidencia que a medida que se incrementa el compromiso docente también aumenta los niveles de competencia inclusiva (Yavuz, 2025).

## **Conclusiones**

Los hallazgos del estudio demuestran que el compromiso docente influye significativamente en la implementación de prácticas inclusivas en las instituciones educativas del distrito de Chaclacayo, Lima. Los análisis estadísticos indicaron una relación significativa ( $\chi^2 = 13.435$ ;  $p = .001$ ) y un índice de Nagelkerke de 0.388, lo que sugiere que el compromiso profesional del docente explica aproximadamente el 38.8% de la variabilidad en las prácticas inclusivas. En este sentido, los docentes que manifiestan un mayor nivel de compromiso tienden a aplicar estrategias pedagógicas inclusivas más diversas, fa-

voreciendo la participación de todos los estudiantes y promoviendo la equidad educativa.

A pesar de estos resultados, el estudio presenta ciertas limitaciones que deben considerarse. La muestra se restringió a instituciones de un solo distrito, lo que limita la generalización de los hallazgos a otros contextos. Asimismo, el diseño transversal empleado impide establecer relaciones causales definitivas, y el uso de instrumentos de autoinforme podría haber introducido sesgos de deseabilidad social. Además, no se incorporaron variables contextuales como el liderazgo escolar, el clima institucional o la formación docente especializada, que podrían influir en la relación entre compromiso y prácticas inclusivas.

Estos hallazgos abren diversas líneas de investigación futura. Resulta pertinente explorar programas de formación docente orientados a la educación inclusiva que fortalezcan competencias metodológicas y adaptaciones curriculares, así como evaluar la influencia del liderazgo escolar inclusivo y de comunidades de práctica en el compromiso docente. De igual manera, se recomienda investigar el impacto de recursos pedagógicos y tecnológicos en la implementación de prácticas inclusivas, realizar estudios longitudinales que permitan identificar efectos a lo largo del tiempo, y considerar la perspectiva del estudiantado para contrastar la práctica docente con la experiencia de aprendizaje. Finalmente, analizar la relación entre la formación continua o especializaciones en educación inclusiva y la eficacia docente podría contribuir a diseñar políticas educativas más efectivas y basadas en evidencia.

## Referencias

- Burak, Y., Ahmetoglu, E., & Sakalli, G. S. (2025). Teachers' attitudes towards inclusion and opinions on self-efficacy and classroom practices in relation to inclusive education. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 26(1). <https://doi.org/10.1111/1471-3802.70047>
- Díaz-León, K., Palacios-Serna, L. I., & Borrego-Rosas, C. E. (2024). Inclusive education: From theoretical considerations to social praxis. *Clio. Revista de Historia, Ciencias Humanas y Pensamiento Crítico*, 4(8), 152–168.
- Emán, M. M., & Al-Mahdy, Y. F. H. (2025). Exploring the role of school climate and self-efficacy in fostering teacher commitment in inclusive education settings. *Psychology in the Schools*, 62(3), 1–13. <https://doi.org/10.1002/pits.70091>
- Fiuza Asorey, M. J., Sierra Martínez, S., Castro País, M. D., & Parrilla Latas, Á. (2024). What priorities for change are we missing in terms of inclusion? A symphony of voices with participatory interviews. *British Journal of Special Education*, 51(2), 221–232. <https://doi.org/10.1111/1467-8578.12515>
- Frelin, A., & Fransson, G. (2017). Four components that sustain teachers' commitment to students—a relational and temporal model. *Reflective Practice*, 18(5), 641–654. <https://doi.org/10.1080/14623943.2017.1307722>
- Genovesi, E., Jakobsson, C., Nugent, L., Hanlon, C., & Hoekstra, R. A. (2022). Stakeholder experiences, attitudes, and perspectives on inclusive education for children with developmental disabilities in sub-Saharan Africa: A systematic review of qualitative studies. *Autism*, 26(7), 1606–1625. <https://doi.org/10.1177/13623613221096208>
- Isauri, J. (2024). Relatoría de evento: I Foro de Educación Inclusiva “Experiencias inclusivas y desafíos de la atención a estudiantes con discapacidad”. *Educación en Contexto*, 10(20), 178–196.
- Kanyopa, T. J. (2023). Exclusion, diversity and inclusion. In G. K. Smythe, (ed.). *Sustainable Development Goals Series* (pp. 3–9). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-031-43752-6\\_1](https://doi.org/10.1007/978-3-031-43752-6_1)
- Karim, S., & Hue, M.-T. (2022). Global perspectives and the challenge of inclusive education. In S. Karim, & M.-T. Hue, (eds.), *Supporting diverse students in Asian inclusive classrooms: From policies and theories to practice* (pp. 1–22). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781032021775-2>

- Li, Y., & Chung, J. J. (2025). A study on the intention of inclusive educational behavior among Chinese inclusive teachers applying the theory of planned behavior. *Korean Journal of Physical, Multiple, & Health Disabilities*, 68(2), 109–130. <http://doi.org/10.20971/kcpmd.2025.68.2.109>
- Lindner, K.-T., Schawab, S., Emara, M., & Avramidis, E. (2023). Do teachers favor the inclusion of all students? A systematic review of primary schoolteachers' attitudes towards inclusive education. *European Journal of Special Needs Education*, 38(6), 766–787. <https://doi.org/10.1080/08856257.2023.2172894>
- Manuel, L. M., Campbell, K., & Elder, A. C. (2025). Relationships among implicit theories of intelligence, attitudes toward inclusion and teacher self-efficacy beliefs for inclusive practices. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 26(1). <https://doi.org/10.1111/1471-3802.70048>
- Odongo, G., & Davidson, R. (2016). Examining the attitudes and concerns of the Kenyan teachers toward the inclusion of children with disabilities in the general education classroom: A mixed methods study. *International Journal of Special Education*, 31(2), 209–227. <http://kerd.ku.ac.ke/123456789/804>
- Oranga, J., Njurai, E., Gisore, B., & Areba, G. N. (2024). Inclusive education: Transcending exclusionary practices in education. In A. C. Elder, (ed.). *Exploring educational equity at the intersection of policy and practice* (pp. 101–119). IGI Global. <https://doi.org/10.4018/979-8-3693-1614-6.ch006>
- Paz, E., & Flores, H. (2024). Actitud del profesorado universitario hacia la inclusión educativa: Una revisión sistemática. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 27. <https://doi.org/10.1590/1980-54702021v27e0008>
- Ram Chandra, G. (2025). Proactive teacher agency, participation of students with disabilities, and advancement of inclusive teacher identity in regular schools in Nepal. *British Journal of Special Education*, 52(3), 379–397. <https://doi.org/10.1111/1467-8578.70032>
- Sabayleh, O. A., & Sakarneh, M. A. (2023). Effective teaching strategies for students with learning disabilities in inclusive classroom: A comparative study. *Educational Administration: Theory and Practice*, 29(1), 209–220. <https://doi.org/10.17762/kuey.v29i1.542>

- Sepadi, M. D. (2024). Conceptualizing and evolution of inclusive education: A global and national exploration. In G. K. Smythe, (ed.), *Global practices in inclusive education curriculum and policy*(pp. 1–24). IGI Global. <https://doi.org/10.4018/979-8-3693-4058-5.ch001>
- Siswandari, V. E., Suharini, E., Mulyoni, S., & Prihatin, T. (2025). Evaluating the influence of inclusive teachers' pedagogical competence within adaptive educational frameworks. *Educational Process: International Journal*, 14(1). <https://doi.org/10.22521/edupij.2025.14.1.441>
- Specht, J., Sider, S., & Maich, K. (2025). A research agenda for inclusive education: Setting the context. In J. Specht, S. Sider, & K. Maich, (eds.). *A research agenda for inclusive education* (pp. 1–9). Edward Elgar Publishing. <https://doi.org/10.4337/9781035328550.00009>
- Taneja, S., Singal, N., & Samson, M. (2023). Education of children with disabilities in rural areas of Indian public schools: A long road to inclusion. *International Journal of Disability, Development and Education*, 70(5), 735–750. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2021.1917525>
- Woodcock, S., & Hardy, I. (2025). Teacher self-efficacy, inclusion, and professional development practices: Fostering a learning environment for all. *Professional Development in Education*, 51(5), 890–904. <https://doi.org/10.1080/19415257.2023.2267058>
- Xie, Z. (2023). Work motivation and organisational commitment among inclusive education teachers in China: The mediating role of job crafting. *International Journal of Developmental Disabilities*, 69(6), 896–905. <https://doi.org/10.1080/20473869.2022.2042157>
- Yavuz, M. (2025). Examining the relationship between teachers' professional commitment, inclusive competence and the social acceptance of students with special needs. *Revista de Educación, Teoría e Investigación Práctica*, 11(1), 74–90. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/4543306>

## ***Teacher Commitment and Its Effect on Inclusive Practices in Urban Educational Contexts***

### ***Compromisso Docente e Seu Efeito nas Práticas Inclusivas em Contextos Educacionais Urbanos***

#### **María Toribia Zambrano Arce**

Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle | Lima | Perú

<https://orcid.org/0000-0003-3881-2795>

mzambrano@une.edu.pe

mzambranoarce@gmail.com

Doctora en Educación, Magister en Psicología Educativa, Licenciada en Educación con primera especialidad en Educación Inicial Especial y segunda especialidad en Jardín de la Infancia, especialista en Audición y Lenguaje. Docente Universitario.

#### **Carmen Rosa Hurtado Laura De Mera**

Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle | Lima | Perú

<https://orcid.org/0000-0002-5254-3010>

09590288@une.edu.pe

Tutor.churtado@gmail.com

Doctoranda en Educación, Magíster en Docencia en Educación Superior y Licenciada en Educación Especial. Especialista en formación magisterial, aprendizaje inclusivo y estrategias para estudiantes con problemas de Aprendizaje. Docente Universitario.

#### **Rolando Fernando Zambrano Arce**

Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle | Lima | Perú

<https://orcid.org/0000-0002-2861-6697>

rzambrano@une.edu.pe

Rolando\_zamb@hotmail.com

Doctor en Ciencias de la Educación, Magíster en Tecnología Educativa, Licenciado en Educación en Filosofía y Historia, y estudios concluidos de segunda especialidad en Educación Básica Alternativa e Informática Educativa. Docente Universitario.

#### **Tania Marlene Aguilar Taype**

Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle | Lima | Perú

<https://orcid.org/0000-0003-4353-7206>

taguilar@une.edu.pe

Taniagtr7899@gmail.com

Magíster en Medición y Evaluación de la Calidad Educativa, Licenciada en Educación y Psicóloga y estudios concluidos de Doctorado en Ciencias de la Educación y segunda especialidad en Psicología Clínica y de la Salud. Docente Universitario.

#### **Kenji Alberto Chung Sanchez**

Universidad Cesar Vallejo | Lima | Perú

<https://orcid.org/0000-0003-3716-8547>

kchungc@ucvvirtual.edu.pe

k.chung.s@hotmail.com

Doctorando en Educación, Magíster en Educación, Magister en Ingeniería Industrial, Ingeniero Industrial y Contador Público. Especialista en mejora de procesos, tributación e investigación. Docente Universitario.

## **Abstract**

This chapter examines the relationship between teacher commitment and inclusive practices in urban educational institutions in Metropolitan Lima, Peru, with the aim of analyzing how teacher commitment, understood as a multidimensional construct encompassing affective, normative, and continuance components, is associated with the development of pedagogical practices oriented toward diversity. The study adopts a quantitative approach with a non-

experimental, cross-sectional, explanatory design, and focuses on secondary school teachers who work with students with disabilities in regular basic education classrooms. Data were collected through a structured questionnaire with Likert-type scales, organized into two sections addressing teacher commitment and inclusive practices, the latter related to pedagogical planning, time management, classroom conditions, teaching methodology, and assessment. Content validity was established through expert judgment, and reliability was confirmed through statistical analysis. Data processing involved descriptive and inferential statistical techniques, using an ordinal logistic regression model, which provides an analytical overview of the role of teacher commitment in the implementation of inclusive practices and offers relevant information for pedagogical reflection and decision-making in the educational field.

Keywords: Inclusive education; Urban education; Special needs education

## Resumo

O capítulo aborda a relação entre o compromisso docente e as práticas inclusivas em instituições educacionais urbanas da região metropolitana de Lima, Peru, com o propósito de analisar como o compromisso do professorado—entendido como um construto multidimensional que integra componentes afetivos, normativos e de continuidade—relaciona-se com o desenvolvimento de práticas pedagógicas orientadas para o atendimento à diversidade. A pesquisa desenvolveu-se sob uma abordagem quantitativa, com um delineamento não experimental transversal de caráter explicativo, tendo como população professores do ensino médio que trabalham com estudantes com deficiência em salas de aula da Educação Básica Regular. A coleta de dados foi realizada mediante um questionário estruturado com escalas do tipo Likert, organizado em duas seções referentes ao compromisso docente e às práticas inclusivas, estas últimas vinculadas ao planejamento pedagógico, uso do tempo, condições da sala de aula, metodologia e avaliação; a validade do instrumento foi estabelecida por meio de juízo de especialistas e a confiabilidade mediante análise estatística. O processamento das informações foi efetuado por meio de técnicas de estatística descritiva e inferencial, empregando um modelo de regressão logística ordinal, o que permite oferecer um panorama analítico sobre o papel do compromisso docente na implementação de práticas inclusivas e fornecer informações relevantes para a reflexão pedagógica e a tomada de decisões no âmbito educacional.

Palavras-chave: Educação inclusiva; Educação urbana; Educação especial