

---

# Factores que afectan la implementación de la educación inclusiva en Latinoamérica

*Emilio Oswaldo Vega Gonzales*<sup>1</sup>  
Universidad César Vallejo  
Perú  
[eovegag@ucvvirtual.edu.pe](mailto:eovegag@ucvvirtual.edu.pe)

## Resumen

Implementar la educación inclusiva en Latinoamérica presenta muchas deficiencias, no solo como resultado de fallas en las políticas educativas, sino también por factores relacionados con la sociedad y, especialmente, los docentes. El presente artículo de revisión tiene como objetivo sintetizar información proveniente de estudios recientes, en torno a los principales elementos que afectan la labor de los profesores de países latinoamericanos, para el desarrollo de la educación inclusiva. Con base en el análisis, se puede concluir que el trabajo del maestro, el cual busca conseguir en un futuro próximo una educación inclusiva de calidad, puede ser mejorado con adecuadas capacitaciones que doten a los profesionales de herramientas pedagógicas y tecnológicas apropiadas para este tipo de enseñanza: actividades de sensibilización en la comunidad; la participación y el compromiso de las autoridades educativas para mejorar el ambiente laboral, y un reconocimiento al esfuerzo que desempeñan, aun con las dificultades existentes.



Recibido: 16 de julio de 2020. Aprobado: 1 de junio de 2021

<http://dx.doi.org/10.15359/rep.16-2.12>

1 Maestro en Docencia e Investigación en Salud de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Estudiante del Doctorado en Educación de la Universidad César Vallejo. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2753-0709>

**Palabras clave:** Actitud del docente, educación, educación inclusiva, formación de docentes

**Abstract**

The implementation of inclusive education in Latin America presents many deficiencies, not only as a result of failures in educational policies, but also due to factors related to society and, especially, teachers. This review article aims to synthesize information from recent studies on the main elements that affect the work of teachers in Latin American countries for the development of inclusive education. Based on the analysis, it can be concluded that the teacher's work to achieve a quality inclusive education in the near future can be improved with adequate training that equips them with appropriate pedagogical and technological tools for this type of teaching: community awareness activities; the participation and commitment of educational authorities to improve the work environment; and a recognition of the effort that they carry out even with the existing difficulties.

**Keywords:** education, inclusive education, teacher attitudes, teacher training

## Introducción

La educación inclusiva se ha ido implementando en todos los países del mundo como parte del acuerdo establecido en el *Marco de Acción de Dakar* del 2000; se trazó como meta una formación de calidad para todos los niños, en el 2015 (Foro Mundial sobre la Educación, 2000). En las naciones latinoamericanas, el progreso de esta reforma educativa ha sido muy lento, debido a la presencia de factores de índole social, económica y cultural, así como a otros relacionados con los docentes. Ello convierte al proceso de educación inclusiva en esta zona del mundo en un desafío, que permite plasmar en la práctica educativa lo que ha sido estipulado en las normativas (Hurtado *et al.*, 2019).

En la etapa de formación de los docentes, se acepta que la educación de calidad e inclusiva es un derecho fundamental para todas las personas. Sin embargo, aún persisten algunas dificultades que impiden su aplicación y que son percibidas desde antes de ejercer la profesión docente; entre ellas, el hecho de que atender alumnado con necesidades



educativas especiales (NEE) es una labor extra para el profesorado, la carencia de los recursos necesarios en el sistema educativo actual, o que la preparación recibida es insuficiente para ocuparse de los alumnos con NEE. Estas percepciones obstaculizan una actitud positiva de los maestros hacia el proceso de inclusión educativa, quienes consideran más factible la continuidad de los centros de educación especial para la formación de este grupo de alumnos (Peña *et al.*, 2018).

En el contexto latinoamericano, muchos países de la región no han asumido totalmente la responsabilidad de los cambios que supone tener una educación inclusiva de calidad, y la intervención política se ha centrado básicamente en dar un soporte teórico que permita su paulatina implementación en el futuro, razón por la cual existen marcadas brechas entre las propuestas y la realidad. El éxito de la educación inclusiva depende, así, en gran medida, del papel de los docentes, quienes deben asumir el compromiso de las modificaciones estipuladas en las propuestas teóricas, más como un acto de civismo que como un trabajo en sí. Sin embargo, es importante la participación de actores sociales y la misma comunidad, los cuales se han mantenido al margen del proceso educativo y no se sienten parte de este, característica de la sociedad latinoamericana que también se busca transformar con la educación inclusiva (Payá, 2010).

El presente artículo tiene como objetivo sintetizar información proveniente de estudios recientes en torno a cómo están participando los docentes de países latinoamericanos en el desarrollo de la educación inclusiva, especialmente, en cuáles son los principales obstáculos y limitaciones para su implementación. Se consideran los siguientes aspectos: formación del docente, percepciones acerca de la educación inclusiva, actitudes hacia la educación inclusiva y brechas sociales existentes en la comunidad.

### **Formación del docente**

Un estudio comparativo entre la formación docente en España y Ecuador evidencia que en ambos países las carreras profesionales del área de educación tienen, en promedio, de tres a cinco cursos que abordan el tema de la inclusión; esto es insuficiente para generar, en los futuros profesores, un cambio de actitud y la adopción de nuevos métodos de enseñanza que permitan el desarrollo de la educación inclusiva en sus aulas. Sin embargo, los cursos de inclusión están mejor

distribuidos en los currículos educativos de España, donde existe al menos un curso de esa índole entre cerca del 60 % de programas académicos ofrecidos, en comparación con el 36.5 % hallado en Ecuador. Lo anterior puede contribuir a mejorar la sensibilización social de otros sectores profesionales, con miras a facilitar la labor de los docentes en el proceso de educación inclusiva y su impacto podrá ser evaluado en un futuro próximo (Vélez *et al.*, 2016).

Por otro lado, la formación docente en las aulas universitarias aún sigue siendo heterogénea. Existe una instrucción separada, en la que primero se prepara al maestro en prácticas pedagógicas regulares y luego se especializan, y una formación inclusiva, en la cual el profesor es preparado tanto para la enseñanza regular como para la especializada. El que haya docentes especialistas y no especialistas, formados a partir del primer modelo, también genera una competencia entre ellos e incentiva la oposición a que la educación inclusiva se extienda, pues consideran que el grado de especialización que han obtenido pierda valor o elimine las carreras de educación especial en el futuro (Herrera *et al.*, 2018).

Guzmán (2018) resalta la importancia de que el docente desarrolle una comunicación empática que le permita alcanzar la calidad en la educación inclusiva, por lo cual es necesario capacitar a los profesionales del área en torno a este tema, para acrecentar su motivación de querer estar comunicados de forma afectiva y efectiva. Solo a través de la comunicación empática la enseñanza del maestro podrá trascender en el tiempo y priorizará en sus actividades la interpretación de los requerimientos de sus estudiantes.

El uso de herramientas tecnológicas también contribuye a potenciar las capacidades de estudiantes con NEE, por lo que, como parte de la capacitación docente, es indispensable que los profesores sean dotados con aquellas en entornos virtuales especializados y accesibles para todos los estudiantes, ya que los instrumentos tradicionales no permiten el acceso de determinados grupos con discapacidad. Ello contribuiría, también, a una reducción de la brecha digital existente y favorecería, en el futuro, la inserción laboral de estudiantes con discapacidad (Watts y Lee, 2019).

Una experiencia exitosa con el software *Plaphoons* fue reportada en una institución educativa de Cajamarca, Perú, donde estudiantes de educación básica con discapacidad vocal y motora informaron acerca de



mejoras cognitivas para el aprendizaje en las áreas lógico-matemática, comunicación y ciencias sociales. Adicionalmente, *Plaphoons* ayudó en el desarrollo de las habilidades sociales de los estudiantes evaluados, lo que permitió una mayor interacción social a través de redes virtuales, no solo en el entorno educativo, sino también en el familiar (Vértiz *et al.*, 2019).

Otro software libre, llamado *Haga Qué*, igualmente ha presentado éxito en el aprendizaje de escritura de estudiantes con déficit cognitivo, en un centro de servicios especializados de Boa Vista, Brasil. La experiencia de los docentes valora dicho software como una herramienta tecnológica de gran utilidad para leer y producir textos cómicos, a través de interacciones con imágenes, colores y diseño, que estimulan su creatividad (Cavalcante *et al.*, 2020).

Por otro lado, una estrategia didáctica que busca la viabilidad de los principios de la educación inclusiva es el diseño universal del aprendizaje (DUA), el cual aplica dichos principios al diseño curricular, con el propósito de que el aprendizaje llegue a todo el alumnado de forma equitativa. Renueva los rígidos y poco funcionales materiales didácticos tradicionales por otros más creativos, acorde con la tecnología vigente y que presta atención a la diversidad del estudiantado (Sánchez *et al.*, 2016).

Una experiencia positiva con el DUA fue reportada por Silva *et al.* (2019) en Chile, donde un grupo de estudiantes del curso de biología evolutiva mejoraron en un 45 % su rendimiento académico entre el estado inicial y final; más tarde, alcanzaron un aprendizaje significativo en el 70 %. Sin embargo, el conocimiento de los docentes en torno al DUA todavía es bajo, tal como indican Espada *et al.* (2019) en Ecuador.

### **Percepciones acerca de la educación inclusiva**

La percepción es definida como la capacidad de un individuo para agrupar la información proveniente de los sentidos en unidades y convertirlos en una noción abstracta que le permita entender la realidad de su entorno. Este proceso de conceptualización es constante y depende, en gran medida, de eventos externos (Oviedo, 2004).

Molina (2019) resalta que las percepciones del docente acerca de la educación inclusiva determinan los valores inclusivos que regirán su labor profesional, como el derecho, la equidad y el respeto a la diversidad. Pero estos valores no deben ser exclusivos de la práctica docente,

sino que deben ser compartidos y asimilados tanto por los estudiantes como por los padres de familia para que tengan éxito. La “triada educativa” docentes-estudiantes-padres solo podrá formar parte del cambio educativo si sus ideas, creencias y percepciones apuntan al objetivo de la educación inclusiva.

La percepción negativa que se tiene del sistema educativo aumenta cuando las propuestas de educación inclusiva son planteadas como una exigencia y los docentes deben verse forzados a luchar con optimismo para conseguir las metas trazadas. Sin embargo, estas se irán perdiendo con el tiempo, si no se acompaña el esfuerzo de los profesores con un desarrollo progresivo en todos los niveles educativos. Ruiz (2016) menciona que la capacitación continua del maestro en temas de estrategias y prácticas inclusivas, la disminución de la ratio de alumnos por docentes y una sensibilización de la sociedad para entender que la educación inclusiva no es una labor exclusiva de los docentes, sino de la sociedad en sí, representan para el profesorado las medidas más urgentes, con miras a adoptar una actitud más positiva hacia este proceso.

Por el lado de la percepción que se tiene de la inclusión de los estudiantes, esta no se limita, exclusivamente, a los que tienen alguna discapacidad. Un estudio realizado en Santiago de Chile evidencia que el fenómeno de migración venezolano y colombiano hacia dicho país ha generado el uso de etiquetas socialmente aceptadas, como el hecho de que “los colombianos son más alegres” o “los venezolanos no respetan las normas establecidas”. Por ello, es importante que la educación inclusiva vaya de la mano con el enfoque intercultural que disminuya la probabilidad de discriminación hacia estos grupos, y no los reduzca a ciertas expresiones de su cultura, como las danzas folclóricas y su variedad culinaria (Cerón *et al.*, 2017).

Las percepciones hacia la inclusión educativa también pueden variar de manera independiente en cada asignatura, según la exigencia o el modelo establecido como normal. Una investigación realizada con estudiantes universitarios de danza en México evidencia que ellos tienen una gran disposición para atender la diversidad y la inclusión; sin embargo, de manera contradictoria, expresaban también un rechazo a la incorporación de alumnos que no presenten cualidades físicas para la danza, ya que ello retrasaría el aprendizaje del resto del grupo. La exigencia técnica y la búsqueda de la perfección estética corporal, principalmente entre los estudiantes de danzas clásicas, hacen que quienes



no cumplan determinados parámetros no puedan formar parte de este tipo de agrupaciones. Por ello, es necesario un cambio de fondo, que trascienda del plano curricular y genere aceptación en la sociedad para las nuevas formas de expresión cultural que pueden ofrecer los estudiantes con NEE (Ávila y Herrera, 2019).

Sevilla *et al.* (2017) reportaron, en México, que el sexo del docente no parece afectar la percepción que tiene acerca de su papel en la educación inclusiva. Ello podría estar relacionado con las modificaciones realizadas en los currículos educativos más recientes y que han uniformado la visión de todos los profesores, lo cual es un paso importante para alcanzar los objetivos trazados en las políticas educativas. Estudios similares realizados mucho antes, cuando la educación inclusiva recién se estaba estructurando, evidencian que las mujeres tienen una predisposición a participar más en la adaptación de los programas educativos, así como una mayor sensibilización para reconocer la diversidad de sus alumnos y atender sus necesidades (Chiner, 2011).

### **Actitudes hacia la educación inclusiva**

Las actitudes, a diferencia de las percepciones, tienen componentes afectivos, cognitivos y conductuales que determinan la predisposición para aceptar o rechazar algo (Estrada, 2012). Por ello, puede existir un docente con percepción negativa, pero con actitud positiva o viceversa.

La actitud de los maestros hacia el desarrollo de la educación inclusiva suele expresarse de dos formas. Es negativa cuando se analizan las dificultades para llevarla a cabo en las aulas; sin embargo, se torna positiva cuando el mismo docente debe afrontar las necesidades educativas de sus estudiantes. Ello puede explicarse por la vocación de los mismos profesores de brindar una educación de calidad, a pesar de que sienten que los recursos y capacitaciones que les son entregados son insuficientes (Sevilla *et al.*, 2016).

Un análisis de la actitud del docente en Colombia demuestra que gracias a la actitud y el esfuerzo de los profesionales en educación se han alcanzado los pocos avances en materia inclusiva detectados en las aulas. Todo ello a pesar de las grandes deficiencias en torno a la infraestructura, materiales educativos, capacitaciones y recursos tecnológicos, ya que el sistema educativo y los pocos especialistas que tiene a su disposición no se abastecen para todas las necesidades del país. El número

de docentes que adopta una actitud opositora a la inclusión es cada vez menor y estos van entendiendo que son parte esencial del cambio que requiere la sociedad en el futuro (González y Triana, 2018).

La experiencia docente juega también un rol importante en la actitud hacia la educación inclusiva, aunque puede influir en dos sentidos opuestos. Los maestros que tienen más años de trabajo tienden a tener una actitud más negativa hacia el mencionado tipo de educación, posiblemente por haber pertenecido a una generación formada con un enfoque tradicional no inclusivo; pero, los que tienen más vivencias previas relacionadas con las prácticas inclusivas poseen una actitud más positiva (Granada *et al.*, 2013).

Angenscheidt y Navarrete (2017), en Uruguay, encontraron un resultado similar en los docentes de enseñanza inicial y primaria. Reportaron que una forma de estimular el fortalecimiento de la actitud positiva es promoviendo el trabajo colaborativo, con el propósito de que los maestros con mayor experiencia en estrategias de educación inclusiva compartan actividades con sus pares de menor práctica. Evidenciar la actitud de los profesores a través de investigaciones como estas refleja la forma en que las propuestas teóricas de la inclusión se van desarrollando en la praxis y son la base para la planificación de futuras estrategias en este campo.

González (2018), en Chile, halló también un resultado que refuerza la relación existente entre la experiencia de los docentes y la actitud hacia la educación inclusiva. Según sus pesquisas, más de la mitad de los maestros manifestaba estar en desacuerdo con la inclusión de estudiantes con NEE. Pero los profesores que conformaban la muestra en el estudio se caracterizaban por que, en su mayoría, no habían recibido algún curso o perfeccionamiento en educación especial, y por que su tiempo de experiencia docente era, en promedio, 13.7 años, mientras que el tiempo promedio de experiencia en aula especial era de apenas 0.15 años.

Por otro lado, Carrillo *et al.* (2018), en Colombia, comprobaron que las prácticas pedagógicas frente a la educación inclusiva no presentaron diferencia significativa cuando se compararon los docentes según su género, sus años de experiencia y su nivel académico; sin embargo, sí se aprecia una distinción significativa cuando se comparan las instituciones educativas de donde provienen. Ello puede explicarse por la existencia de una mejor organización de los formadores en





determinados centros educativos; así, pueden canalizarse sus esfuerzos para dirigirlos a un horizonte pedagógico o proyecto educativo institucional, que contribuya no solo al mejoramiento del centro educativo, sino, asimismo, al de las políticas de inclusión propias de cada establecimiento. La identificación del profesor con su institución puede jugar, en este caso, un rol trascendente para adoptar una actitud optimista hacia el desarrollo de la educación inclusiva.

La actitud positiva hacia la educación inclusiva, igualmente, puede verse mermada cuando el docente se ve obligado a consumir parte de su tiempo libre para hacer adaptaciones curriculares, al tener a su cargo niños con NEE; más aún, cuando percibe que una labor más eficiente es recompensada con otra de menor calidad. Ello ha puesto en debate, en algunos sistemas educativos, si es posible ajustar la remuneración del maestro con base en su desempeño o al logro de objetivos. No obstante, Todolí (2017) destaca que aplicar este concepto lindaría con temas de discriminación o exclusión de los profesores, si se toma como base alguna forma de evaluar subjetivamente su desempeño, que los haya categorizado como docentes “buenos” y “malos”.

### **Brechas sociales**

Las brechas sociales existentes en un país también afectan la efectividad de las estrategias propuestas por docentes y autoridades educativas para el desarrollo de la educación inclusiva. Un estudio realizado en el Perú muestra que en zonas rurales y de escasos recursos económicos aún se localizan centros educativos con infraestructura deficiente; muchos padres no forman parte del proceso de educación inclusiva, por motivos laborales o por la poca valoración de este, y la labor brindada por el Servicio Asesoramiento y Atención a las Necesidades Educativas Especiales (SAANEE) no se abastece para las instituciones ubicadas en lugares alejados del área urbana (Cueto *et al.*, 2018).

En Colombia, Camargo (2018) resalta que el clasismo, los estratos sociales y la ausencia de oportunidades en amplios sectores de la sociedad impiden que los avances en educación inclusiva sean firmes; más aún cuando existe un desinterés de las autoridades para establecer políticas de inclusión en el sector educativo. Sin el soporte de estas últimas, el esfuerzo de llegar a una inclusión educativa no sería fructífero.

En México, un análisis de la labor de las autoridades educativas hacia el desarrollo de la educación inclusiva indica que la labor

realizada por muchos centros educativos se asemeja más a un modelo de integración educativa que a una inclusión. Esto se debe a que las estrategias trazadas se basan solamente en exigir la incorporación de los estudiantes con NEE en las aulas de educación regular, sin una capacitación adecuada de los docentes. Además, se pone como requisito que en dichos colegios exista la atención del personal de educación especial, lo cual no es muy distinto al modelo que se pretende cambiar. La limitación del presupuesto para cumplir con tan ambicioso proyecto, así como la falta de especialistas en esta área impiden que la educación inclusiva pueda ser aplicada de manera exitosa, tal como se plantea en la teoría (García, 2018).

Pero las brechas sociales no representan solamente un factor que impide el progreso de la educación inclusiva, sino también conforman uno de los problemas por erradicar propuesto en los acuerdos internacionales. González (2019) considera que la única forma de eliminar estas brechas es partiendo de que la educación inclusiva es un derecho y no puede ser el privilegio de las personas con mayor estatus económico. Así, los estudiantes que estén formados bajo este enfoque de inclusión serán ciudadanos quienes defenderán sus derechos, capaces de construir una sociedad más democrática, la cual busque eliminar toda forma de desigualdad y discriminación.

## Conclusiones

Con base en lo analizado, se puede concluir lo siguiente:

- Es necesario capacitar de una manera más uniforme a los docentes, para que adapten las estrategias educativas que ya conocen y utilicen nuevas herramientas tecnológicas ajustadas a las necesidades de sus estudiantes. Existe una brecha entre la formación de los profesionales de países latinoamericanos respecto a los europeos, así como un bajo nivel de conocimiento acerca del Diseño Universal de Aprendizaje (DUA) por parte de los maestros, características que dificultan el progreso de la educación inclusiva en esta parte del mundo.
- La sociedad latinoamericana debe ser sensibilizada. Los padres de familia, estudiantes y autoridades educativas deben colaborar con la labor docente y sentirse parte del cambio que se busca al implementar la educación inclusiva.

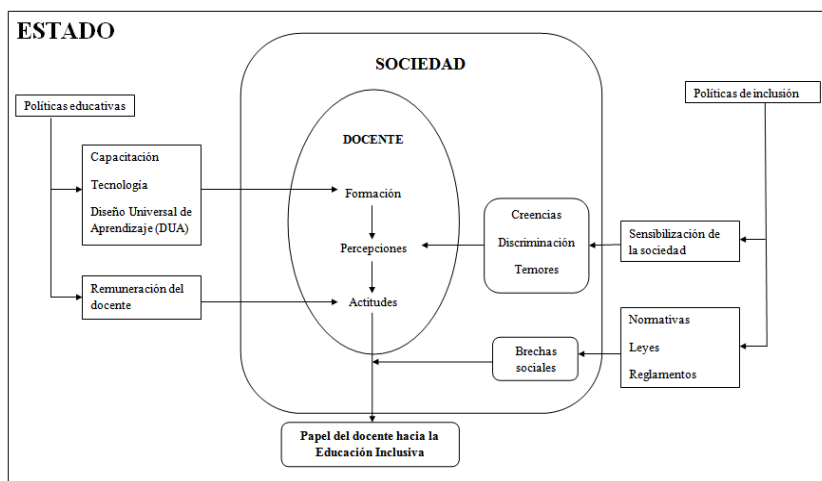


- Los docentes en países latinoamericanos han cumplido un papel muy sacrificado en la etapa de transición de la educación tradicional a la de tipo inclusivo, a pesar de las deficiencias de organización, recursos e infraestructura. Esta actitud positiva ha aumentado en los últimos años y otorga una base firme para continuar con el cambio en los próximos.
- Las brechas sociales presentes en los países de Latinoamérica muestran la necesidad de que la educación inclusiva sea vista como parte de las políticas en los niveles nacional, regional y local, no como algo ajeno a ellas.

A manera de síntesis, la figura 1 expone la relación que existe entre la labor del docente hacia la implementación de la educación inclusiva, la sociedad y el Estado, los puntos en que deben plantearse alternativas de solución y cómo pueden canalizarse los esfuerzos de estos componentes para conseguir un mejor resultado en las propuestas de desarrollo de la educación aludida.

### Figura 1

*Relación entre los factores que afectan a la hora de implementar la educación inclusiva y las alternativas de solución*



*Nota:* Elaboración propia del autor.

El Estado debe impulsar políticas educativas para mejorar la formación de los docentes, con capacitación continua, adquisición de herramientas tecnológicas y la promoción del Diseño Universal de Aprendizaje; además, es preciso que garantice a los maestros un nivel de remuneración que les permita adoptar una mejor actitud ante los desafíos que representa implementar la educación inclusiva.

Finalmente, el Estado también debe promover políticas de inclusión que contribuyan a sensibilizar a la sociedad, para erradicar, progresivamente, creencias, temores y actos de discriminación; así, favorecerá las percepciones que tienen los docentes y los ciudadanos acerca de la inclusión. Asimismo, se requiere que el ente estatal reformule o aplique correctamente normas, leyes y reglamentos, los cuales incentiven la reducción de las brechas sociales existentes en la sociedad. Esto favorecería el objetivo principal del sistema educativo: garantizar una educación de calidad a todas las personas.



## Referencias

- Angenscheidt, L. y Navarrete, I. (2017). Actitudes de los docentes acerca de la educación inclusiva. *Ciencias Psicológicas*, 11(2), 233-43. <http://dx.doi.org/10.22235/cp.v11i2.1500>
- Ávila, Y. y Herrera, S. (2019). Diagnóstico sobre la Atención a la Diversidad Estudiantil en Danza en Educación Superior. *Revista Internacional de Apoyo a la Inclusión, Logopedia, Sociedad y Multiculturalidad*, 5(2), 27-41. <https://doi.org/10.17561/riai.v6.n2.3>
- Camargo, A. (2018). Breve reseña histórica de la inclusión en Colombia. *Revista Internacional de Apoyo a la Inclusión, Logopedia, Sociedad y Multiculturalidad*, 4(4), 181-7. <https://doi.org/10.17561/riai.v4.n4.16>
- Carrillo, S., Forgiony, J., Rivera, D. A., Bonilla, N. J., Montanez, M. L. y Alarcón, M. F. (2018). Prácticas Pedagógicas frente a la Educación Inclusiva desde la perspectiva del docente. *Revista Espacios*, 39(17), 15. <http://www.revistaespacios.com/a18v39n17/a18v39n17p15.pdf>
- Cavalcante, M., Sousa, L. y Sousa, L. (2020). Uso do Software HagaQuê como apoio na produção textual aos alunos com déficit cognitivo. *Revista Internacional de Apoyo a la Inclusión, Logopedia, Sociedad y Multiculturalidad*, 6(2), 69-83. <https://doi.org/10.17561/riai.v6.n2.6>
- Cerón, L., Pérez, M. y Poblete, R. (2017). Percepciones Docentes en torno a la Presencia de Niños y Niñas Migrantes en Escuelas de Santiago: Retos y Desafíos para la Inclusión. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 11(2), 233-46. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782017000200015>
- Chiner, E. (2011). *Las percepciones y actitudes del profesorado hacia la inclusión del alumnado con necesidades educativas especiales como indicadores del uso de prácticas educativas inclusivas en el aula* [tesis doctoral no publicada]. Universidad de Alicante, España. [https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/19467/1/Tesis\\_Chiner.pdf](https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/19467/1/Tesis_Chiner.pdf)
- Cueto, S., Rojas, V., Dammert, M. y Felipe, C. (2018) *Cobertura, oportunidades y percepciones sobre la educación inclusiva en el Perú*. GRADE. <http://www.grade.org.pe/forge/descargas/educacion%20inclusiva%20santiago%20cueto%20y%20otros.pdf>

- Espada, R. M., Gallego, M. y González, R. H. (2019). Diseño Universal del Aprendizaje e inclusión en la Educación Básica. *Alteridad*, 14(2), 207-218. <https://doi.org/10.17163/alt.v14n2.2019.05>
- Estrada, A. (2012). La actitud del individuo y su interacción con la sociedad. Entrevista con la Dra. María Teresa Esquivias Serrano. *Revista Digital Universitaria*, 13(7), 1-12. <http://www.revista.unam.mx/vol.13/num7/art75/>
- Foro Mundial sobre la Educación. (2000). Marco de acción de Dakar. *Educación para todos: Cumplir nuestros compromisos comunes*. [https://inee.org/system/files/resources/Dakar\\_Framework\\_for\\_Action\\_SP.pdf](https://inee.org/system/files/resources/Dakar_Framework_for_Action_SP.pdf)
- García, I. (2018). La educación inclusiva en la Reforma Educativa de México. *Revista de Educación Inclusiva*, 11(2), 49-62. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6729100.pdf>
- González, K. (2018). *Evaluación de las actitudes docentes hacia la inclusión de estudiantes con Necesidades Educativas Especiales en la provincia de Concepción* [tesis de Maestría no publicada]. Universidad de Concepción, Chile. [http://repositorio.udec.cl/bitstream/11594/3046/4/Tesis\\_Evaluacion\\_de\\_las\\_actitudes\\_docentes.Image.Marked.pdf](http://repositorio.udec.cl/bitstream/11594/3046/4/Tesis_Evaluacion_de_las_actitudes_docentes.Image.Marked.pdf)
- González, T. (2019). La educación es un derecho, no es un privilegio. *Diálogos sobre educación. Temas Actuales en Investigación Educativa*, 10(19), 1-15. <http://dx.doi.org/10.32870/dse.v0i19.611>
- González, Y. y Triana, D. A. (2018). Actitudes de los docentes frente a la inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales. *Educación y Educadores*, 21(2), 200-18. <http://dx.doi.org/10.5294/edu.2018.21.2.2>
- Granada, M., Pomes, M. y Sanhueza, S. (2013). Actitud de los profesores hacia la inclusión educativa. *Papeles de Trabajo*, 25, 51-59. <https://www.redalyc.org/jatsRepo/4595/459553539013/html/index.html>
- Guzmán, K. (2018). La comunicación empática desde la perspectiva de la educación inclusiva. *Actualidades Investigativas en Educación*, 18(3), 1-18. <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/aie/article/view/34211>
- Herrera, J. I., Parrilla, A., Blanco, A., y Guevara, G. (2018). La Formación de Docentes para la Educación Inclusiva. Un Reto desde la



- Universidad Nacional de Educación en Ecuador. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 12(1), 21-38. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782018000100021>
- Hurtado, Y., Mendoza, R. y Viejó, A. (2019). Los desafíos de la formación docente inclusiva: Perspectivas desde el contexto latinoamericano. *Revista Internacional de Apoyo a la Inclusión, Logopedia, Sociedad y Multiculturalidad*, 5(2), 98-110. <https://doi.org/10.17561/riai.v5.n2.9>
- Molina, G. (2019). Valores inclusivos compartidos por la comunidad educativa del Instituto Montenegro (Quindío, Colombia): una aproximación desde los maestros. *Revista Internacional de Apoyo a la Inclusión, Logopedia, Sociedad y Multiculturalidad*, 5(1), 86-104. <https://doi.org/10.17561/riai.v5.n1.6>
- Oviedo, G. L. (2004). La definición del concepto de percepción en psicología con base en la teoría Gestalt. *Revista de Estudios Sociales*, 18, 89-96. <https://doi.org/10.7440/res18.2004.08>
- Payá, A. (2010). Políticas de educación inclusiva en América Latina. *Revista Educación Inclusiva*, 3(2), 125-142. <http://www.ujaen.es/revista/rei/linked/documentos/documentos/10-8.pdf>
- Peña, G. X., Peñaloza, W. L. y Carrillo, M. J. (2018). La educación inclusiva en el proceso de formación docente. *Revista Conrado*, 14(65), 194-200. <https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/835>
- Ruiz, P. (2016). Percepciones de Docentes y Padres sobre la Educación Inclusiva y las Barreras para su Implementación en Lima, Perú. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 10(2), 115-33.
- Sánchez, S., Díez, E. y Martín, R. (2016). El Diseño Universal para atender a la diversidad en la educación. *Contextos Educativos*, 9, 121-131. <https://doi.org/10.18172/con.2752>
- Sevilla, D., Martín, M. J. y Jenaro, C. (2016). Actitud del docente hacia la educación inclusiva y hacia los estudiantes con necesidades educativas especiales. *Innovación Educativa*, 18(78), 115-41.
- Sevilla, D., Martín, M. J. y Jenaro, C. (2017). Percepciones sobre la educación inclusiva: la visión de quienes se forman para docentes. *CPU-e. Revista de Investigación Educativa*, 25, 83-113. [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1870-53082017000200083](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-53082017000200083)

- Silva, R., Castro, D. y López, E. (2019). Metodología de enseñanza basada en el diseño universal para el aprendizaje de la biología evolutiva (DUABE). *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 18(38), 29-40. <https://dx.doi.org/10.21703/rexe.20191838silva2>
- Todolí, A. (2017). La remuneración por desempeño en el ámbito educativo público. *InDret*, 3, 1-34. <https://indret.com/wp-content/themes/indret/pdf/1322.pdf>
- Vélez, X., Tárraga, R., Fernández, M. I. y Sanz, P. (2016). Formación inicial de maestros en Educación Inclusiva: una comparación entre Ecuador y España. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 9(3), 75-94.
- Vértiz, R., Pérez, S., Faustino, M., Vértiz, J. y Alain, L. (2019). Tecnología de la Información y Comunicación en estudiantes del nivel primario en el marco de la educación inclusiva en un Centro de Educación Básica Especial. *Propósitos y Representaciones*, 7(1), 146-64.
- Watts, C. y Lee, L. (2017). Las TICs como herramientas de inclusión educativa. *Acta Scientiae Informaticae*, 1(1), 91-97.