



Perspectivas de los docentes sobre la educación inclusiva

Teachers' perspectives on inclusive education

Perspectivas dos professores sobre a educação inclusiva

ARTÍCULO ORIGINAL



Escanea en tu dispositivo móvil
o revisa este artículo en:

<https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v7i27.496>

Korintia León Quispe 
korintialeonquispe@gmail.com

Carlos Alberto Villafuerte Alvarez 
villafuertealvarezc@gmail.com

Edgar Ney Llanos Chuquipa 
estadisticoenllch@gmail.com

Vilma Abarca Mora 
vilma.juli@yahoo.es

Julio Edgar Zapata Chiroque 
jezch@hotmail.com

Universidad Cesar Vallejo. Lima, Perú

Artículo recibido el 8 de agosto 2022 | Aceptado el 4 de septiembre 2022 | Publicado el 28 de febrero 2023

RESUMEN

La educación inclusiva por muchos años ha tenido como objetivo garantizar la participación sin discriminación hacia sus estudiantes, por la cual se debe fortalecer a la comunidad educativa, así como a los docentes donde deben fortalecer sus habilidades para que enseñen e incluyan a todos los estudiantes sin distinción. El objetivo del estudio fue determinar la relación sobre la percepción de los docentes en la educación inclusiva. El estudio tuvo un enfoque cuantitativo, de diseño no experimental, tipo transversal para determinar la relación entre las variables, donde la técnica empleada fue una encuesta, donde las aplicaciones de los cuestionarios se consideraron a 230 docentes. Los resultados evidencian que la variable percepción del docente y la variable cultura inclusiva tienen Rho de 0,277**, el cual permite inferir la existencia de una relación significativa. Se concluye que la percepción de los docentes en la educación inclusiva mantiene una relación, el cual necesita ser vinculada con la formación de competencias en los docentes.

Palabras clave: Perspectiva; Educación inclusiva; Participación; Formación de profesores

ABSTRACT

Inclusive education for many years has aimed to guarantee participation without discrimination towards its students, for which the educational community must be strengthened, as well as teachers where they must strengthen their skills so that they teach and include all students without distinction. The objective of the study was to determine the relationship on the perception of teachers in inclusive education. The study had a quantitative approach, non-experimental design, cross-sectional type to determine the relationship between the variables, where the technique used was a survey, where the applications of the questionnaires were considered 230 teachers. The results show that the teacher's perception variable and the inclusive culture variable have a Rho of 0.277**, which allows us to infer the existence of a significant relationship. It is concluded that the perception of teachers in inclusive education maintains a relationship, which needs to be linked to the training of skills in teachers.

Palabras clave: Perspective; Inclusive education; Stake; Teacher training

RESUMO

A educação inclusiva há muitos anos visa garantir a participação sem discriminação dos seus alunos, para o que deve ser fortalecida a comunidade educativa, bem como os professores onde devem fortalecer as suas competências para que ensinem e incluam todos os alunos sem distinção. O objetivo do estudo foi determinar a relação na percepção dos professores em educação inclusiva. O estudo teve uma abordagem quantitativa, delineamento não experimental, do tipo transversal para determinar a relação entre as variáveis, onde a técnica utilizada foi uma encuesta, onde as aplicações dos questionários foram consideradas 230 professores. Os resultados mostram que a variável percepção do professor e a variável cultura inclusiva apresentam um Rho de 0,277**, o que permite inferir a existência de uma relação significativa. Conclui-se que a percepção dos professores na educação inclusiva mantém uma relação, que precisa estar ligada à formação de competências nos professores.

Palabras clave: Perspectiva; Educação inclusiva; Estaca; Treinamento de professor

INTRODUCCIÓN

Desde un enfoque de la inclusión y participación en la educación, generar la integración hacia la comunidad educativa es parte de los objetivos de las instituciones, a favor del desarrollo del aprendizaje y crecimiento personal. Desde la perspectiva de los educadores, familias, directivos, estudiantes, la inclusión se ha convertido en un elemento necesario en la educación, pero a su vez un desafío en su cumplimiento. La percepción del docente se desarrolla como una valoración y apreciación del profesorado que tiene sobre un contexto, donde involucra la forma de pensar y actuar para atender las diferentes necesidades educativas del alumnado en el aula (Sevilla et al., 2017). En tanto, la educación inclusiva es un tema de gran interés en la sociedad actual, ya que trata de garantizar una educación de calidad, teniendo en cuenta las diferentes necesidades (Drame y Kamphoff, 2021; Reyes et al., 2021; Aldadas, 2020).

Existe la necesidad de conocer la realidad y la experiencia de los maestros frente a la inclusión, por lo que es necesario escuchar la necesidad de su percepción, actitud y la necesidad de ejercicios educativos (Giaconi et al., 2017; Peña et al., 2018). Por tanto, la búsqueda conceptual sobre “educación” y la mejora del sistema educativo ha provocado reformas en la mayoría de los países, incorporando el concepto de calidad y equidad en la educación. Además, la diversidad surge de un análisis amplio de los conceptos educativos, incluidos los cambios culturales, los cambios de pensamiento y la

implementación de prácticas educativas que permiten diferencias individuales dentro del aula (Cornejo et al., 2017).

Una de las características básicas del ser humano se da en el sentido de la diversidad, la misma que ha llevado a la idea de la inclusión como una de las características deseables del sistema educativo (Jurado et al., 2021; Cueto, 2019). Por lo tanto, la diversidad puede referirse no solo a la discapacidad, sino también al género, la etnia y cualquier otra cosa que nos haga únicos y valiosos. Como resultado, las percepciones sobre la educación inclusiva son un elemento importante para el desarrollo formativo de los estudiantes, debido a que condiciona la formación docente, influenciando el desempeño de los estudiantes, con la participación del rol activo de los padres de familia en la escuela (De Leeuw et al., 2018; Pérez et al., 2021; Sembiring y Purwanti, 2019).

La educación inclusiva para garantizar la participación debe fortalecer a la comunidad educativa, así como los docentes deben fortalecer sus capacidades para que enseñen e incluyan a todos los estudiantes sin distinción. Además de identificar las barreras que intervienen en la inclusión y en el aprendizaje de los estudiantes, priorizando el impacto de estructura, percepciones y actitudes (Unesco, 2020). En el aspecto profesional varios planes y políticas para tratar a los estudiantes por igual requieren una estructura específica, esto se puede hacer a un nivel práctico (Lüddeckens et al., 2021). Por ello, los docentes requieren el apoyo de las instituciones para el desarrollo práctico,

continuo y la supervisión de la implementación de sesiones pedagógicas inclusivas (Mfuthwana y Dreyer, 2018).

Las medidas innovadoras que forman parte de la política educativa del sistema educativo están a la vanguardia de la inclusión, donde las familias deben ser cautelosos en este proceso, trabajando en conjunto el director y docentes (Montaño et al., 2019; Bou et al., 2021; Vélez, 2017). Por su parte, la institución debe proporcionar condiciones adecuadas, seguras y completas, además de conocer la realidad que se desarrolla en su entorno. De tal manera, los docentes inclusivos aplican estrategias metodológicas para el desarrollo de la autoeficacia en la inclusión y una creencia más positiva en el multiculturalismo entre los docentes (Moriña y Orozco, 2021; Lara et al., 2021; Kurucz et al., 2020).

Sin embargo, una de las debilidades de los docentes es el no saber enfrentar la diversidad en el aula desde un enfoque cognitivo, técnico y actitudinal, por ello existen aspectos limitantes que no permiten romper una barrera idéntica de pensamiento y generar procedimientos de avanzada que busquen innovar en la enseñanza a personas con diferencias individuales (Rojas et al., 2020). De igual manera, los estados han establecido políticas y lineamientos en lo referente a los grupos marginados y vulnerables, en particular, a los estudiantes con discapacidad, por ser en un número mayoritario en la población infantil que no asiste a la escuela. Además, los estudiantes con necesidades especiales, condiciones diferentes o no, deben

tener el derecho de contar con igualdad de oportunidades para el crecimiento personal. La educación inclusiva conlleva a un beneficio hacia todos los estudiantes, generando la participación (Cologon, 2020; Rogers y Johnson, 2018).

En la realidad peruana, debido a la deficiente falta de adecuación del sistema educativo al alumnado y a las barreras para una participación significativa; esto puede estar relacionado con la falta de herramientas y recursos para apoyar el desarrollo de la inclusión (MINEDU, 2021). No obstante, la educación rural y remota presenta desafíos adicionales debido al acceso limitado, recursos y profesionales especializados, la deficiencia en los servicios diseñados para satisfacer las necesidades de aprendizaje complejas e individuales (Saggers et al., 2021). En efecto, la educación inclusiva se centra en establecer condiciones y participación sobre los estudiantes con o sin discapacidad, logrando resultados apropiados y aprendiendo juntos para integrarse a la sociedad.

Para la implementación de la inclusión, las actitudes hacia la educación inclusiva, así como la percepción de las prácticas y recursos de enseñanza inclusiva son factores importantes (Castro y Castillo, 2021; Paseka y Schwab, 2020; Quintero, 2020). Por ello, e debe llevar a cabo una evaluación sobre los instrumentos dirigidos a la diversidad y la educación inclusiva, donde clasifican la información de acuerdo con los miembros de la comunidad educativa realizando un análisis crítico (García et al., 2020; Vadillo y Tecaxco, 2018; Azorín et al., 2017). Por tanto, la educación inclusiva como modelo escolar en el

que los estudiantes con necesidades especiales (NEE) pasan la mayor parte de su tiempo con estudiantes que no las necesitan.

Entre ellos se encuentran la representación de la percepción del agente educativo en el proceso escolar, mecanismo de apoyo para la atención de cada situación particular, donde es vital poner en manifiesto actitudes hacia la educación inclusiva; así como las prácticas y el conocimiento de los recursos de esta educación inclusiva, son factores importantes para implementar la inclusión. Por su parte, Rodríguez et al. (2021) manifiesta que el abordaje efectivo de esta realidad requiere de esfuerzos interdisciplinarios en las instituciones educativas y de la participación de las familias y comunidades en el proceso educativo. En consecuencia, la actitud hacia la educación se considera un elemento importante del trabajo profesional que requiere la educación inclusiva actual.

Esta realidad requiere del trabajo interdisciplinario en la institución educativa y de la participación de las familias y comunidades en el proceso educativo del estudiante, esto permite la interacción y esclarecimiento, especialmente de las capacidades de cada uno en pro del aprendizaje, para quienes luchan con necesidades educativas especiales y dar una respuesta diversa y adaptada a la realidad educativa. La percepción está fuertemente asociada con la inclusión de la identidad, es necesario el involucramiento en la formación del docente y directivo hacen más capaces de resolver conflictos y minimizar la exclusión (Camarero et al., 2020).

La importancia de trabajar la problemática de la inclusión educativa en los centros escolares, recae en la necesidad de que cada alumno logre desarrollar y potencializar todas sus habilidades, para que pueda enfrentarse de la mejor manera a la vida con herramientas suficientes para poder posicionarse en ciertos peldaños de acuerdo a sus intereses y necesidades, se sienta pleno y realizado, de esta manera la intención de desarrollar una educación lo más normalizada posible, equitativa y de calidad, en las escuelas es compartida por algunos agentes que pueden ayudar para la transformación de la misma (Martínez et al, 2018).

Además, el estado ha establecido políticas y lineamientos para los grupos vulnerables excluidos de la sociedad, especialmente aquellos con discapacidades, que constituyen la mayoría de los niños que no asisten a la escuela (Herrán et al., 2018; Guzmán y Valle, 2022). Parte de las debilidades de los docentes y agentes educativos, es que no saben gestionar la diversidad en el aula en términos de enfoques cognitivos, técnicos y conductuales. Este hecho ha llevado a la necesidad de actualizar las prácticas educativas a partir de cambios estructurales de pensamiento y actitud hacia una verdadera inclusión en la educación.

Por tanto, es importante comparar las ideas de diferentes agentes sobre la educación inclusiva. La información sobre la conciencia y las actitudes hacia la inclusión proporcionada por las partes interesadas puede estar sujeta a un sesgo de deseabilidad (Flores et al., 2017; Lüke y Grosche, 2018). La inclusión académica en la escuela se centra en que cada estudiante puede

desarrollarse contando con las herramientas suficientes para afrontar la vida, además de contar con la educación más estandarizada, equitativa y de calidad de la escuela sea compartido por agentes específicos que puedan ayudar a cambiarla.

Este hecho ha impulsado la necesidad de innovar la praxis pedagógica desde un cambio estructural de pensamiento y actitud para una verdadera inclusión educativa. La educación inclusiva es evaluada por tres actores diferentes: directores y padres con distintos niveles de apego a la escuela que pueden involucrar la percepción hacia la inclusión (Faddar et al., 2018). La educación inclusiva puede ser fácilmente interpretada y practicada por los profesionales de la escuela; los especialistas en educación especial y los maestros generalistas son conscientes de la falta de habilidades especializadas para atender a estudiantes con diferentes condiciones y necesidades.

El objetivo del estudio es determinar la relación sobre la percepción de los docentes en la educación inclusiva. En el aspecto de la justificación teórica del estudio, se dan referencias teóricas y conceptuales sobre las percepciones que tienen los agentes educativos sobre la educación inclusiva, además de determinar la relación que existe entre las variables. La justificación práctica se enfoca en desarrollar y promover estrategias para fortalecer la participación integral e inclusiva. En la justificación social, por su parte, se realizó en beneficio de estudiantes, docentes y centros educativos que tomarán este estudio como guía para futuras investigaciones.

MÉTODO

El estudio tuvo un enfoque cuantitativo, debido a la medición numérica empleada para determinar la percepción de los docentes sobre la educación inclusiva. El diseño fue no experimental, tipo transversal para determinar la relación entre las variables (Gallardo, 2017).

La técnica empleada fue una encuesta, donde las aplicaciones de los cuestionarios se consideraron a 230 docentes de las instituciones del Perú, siendo son 145 del sexo femenino y 85 del sexo masculino, quienes aceptaron de forma voluntaria participar en la investigación. Para la variable perspectiva se consideró 5 dimensiones del instrumento indexado de Cornejo et al. (2017), en tanto la educación inclusiva se consideró 3 dimensiones del instrumento indexado de Tárraga et al. (2021). De acuerdo a la Tabla 1 y Tabla 2, el cuestionario se conformó por una totalidad de 30 preguntas, 13 preguntas para perspectiva y 17 preguntas para la variable educación inclusiva.

En el procedimiento de estudio, se generó la solicitud de permisos y aceptación voluntaria de los participantes, procediendo con el desarrollo del análisis y procesamiento de datos se procedió con la aplicación de un software denominado SPSS21, donde se utilizó el análisis descriptiva e inferencial. Para determinar el objetivo de estudio, se aplicó a aplicar la prueba de normalidad de Kolmogorov-Smirnov, y para determinar la relación entre las variables fue la prueba de estadística Spearman.

Tabla 1. Distribución de ítems de la variable perspectiva.

Dimensión	Ítems
Diversidad	4 ítems
Currículo	3 ítems
Recursos	2 ítems
Rendimiento	2 ítems
Diagnostico	2 ítems

Tabla 2. Distribución de ítems de la variable educación inclusiva.

Dimensión	Ítems
Cultura inclusiva	6 ítems
Política inclusiva	7 ítems
Práctica inclusiva	4 ítems

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

A continuación, se enfatiza los resultados descriptivos en la variable percepción del docente la aplicación de la prueba dio como resultado que el 58,3% tienen una percepción favorable en la atención y gestión de la atención inclusiva, el 41,3% consideran un nivel regular de dichas percepciones, y 4% infiere una percepción negativa. En tanto las dimensiones, del total de los docentes presentan que la dimensión diversidad se encuentra en un nivel

alto (66,1%), nivel regular (32,2%) y nivel bajo (1,7%). La dimensión currículo presenta un nivel alto (44,8%), nivel regular (51,3%) y nivel bajo (3,9%). En la dimensión recurso presenta un nivel alto (45,2%), nivel regular (37,8%) y nivel bajo (17,0%); en la dimensión rendimiento presenta un nivel alto (70,4%), nivel regular (28,7%) y nivel bajo (0,9%), por último, la dimensión diagnostico se centra como nivel alto (60,4%), nivel regular (31,7%) y nivel bajo (7,8%) tal como se destaca en la Tabla 3.

Tabla 3. Distribución de frecuencias de la variable perspectiva y dimensiones.

Nivel	VI. Perspectiva		D1. Diversidad		D2. Currículo		D3. Recursos		D4. Rendimiento		D5. Diagnostico	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Bajo	1	,4	4	1,7	9	3,9	39	17,0	2	,9	18	7,8
Regular	95	41,3	74	32,2	118	51,3	87	37,8	66	28,7	73	31,7
Alto	134	58,3	152	66,1	103	44,8	104	45,2	162	70,4	139	60,4
Total	230	100,0	230	100,0	230	100,0	230	100,0	230	100,0	230	100,0

En la variable educación inclusiva de la Tabla 3, el 66,5% de los docentes consideran que las gestiones de la educación inclusiva se encuentran en un nivel alto; asimismo, el 33,1% refieren que la educación inclusiva se encuentra en un nivel medio, y el 0,4% se desarrolla en un nivel bajo. Por parte, en las dimensiones del total de los docentes en la Tabla 4 se presentan que la dimensión cultura inclusiva en un nivel alto (61,7%), nivel regular (32,2%) y nivel bajo (6,1%). La dimensión política inclusiva se desarrolla como un nivel alto (69,1%), nivel

regular (30,5%) y nivel bajo (0,4%). La dimensión practica inclusiva se desarrolla como un nivel alto (64,8%), nivel regular (33,9%) y nivel bajo (1,3%). En relación a los datos de ambas variables, se demuestra que las gestiones y prácticas educativas en docente están en un alcance alto, es decir, que un grupo representativo del 58% de los docentes encuestados tienen una percepción favorable y alto; a su vez 66% de los docentes refieren que se fomenta y gestiona un nivel alto de educación inclusiva.

Tabla 4. Distribución de frecuencias de la variable educación inclusiva y dimensiones.

Nivel	V2. Educación inclusiva		D1. Cultura inclusiva		D2. Política inclusiva		D3. Práctica inclusiva	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Bajo	1	,4	14	6,1	1	,4	3	1,3
Regular	76	33,0	74	32,2	70	30,4	78	33,9
Alto	153	66,5	142	61,7	159	69,1	149	64,8
Total	230	100,0	230	100,0	230	100,0	230	100,0

En los resultados inferenciales, se consideraron como prueba de hipótesis la existencia de la relación entre las variables, aplicando la prueba de Spearman determinó que la variable percepción del docente y la variable cultura inclusiva tienen Rho de 0,277**. Entonces, se encontró un nivel de significación (valor p) menor a 0,05, el cual permite inferir la existencia de una relación significativa, por tanto, se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis alternativa, donde existe una correlación

positiva baja en la existencia de dichas variables. Como parte de las dimensiones, en la Tabla 5 se muestra que la dimensión cultura inclusiva muestra una correlación de Rho de un valor de 0,296*** dicho valor se encuentra entre 0.1 y 0.3, por tanto, la relación es baja. La dimensión política inclusiva, muestra una correlación de Rho de un valor de 0,236***, por tanto, la relación es baja. En tanto, la dimensión practica inclusiva, muestra una correlación de Rho de un valor de 0,235***, por tanto, la relación es baja.

Tabla 5. Correlación de variable y dimensiones.

	D1. Cultura inclusiva	D2. Política inclusiva	D3. Práctica inclusiva
Coefficiente correlación	,296**	,236**	,235**

Discusión

Los resultados de muestran que la percepción del docente se relaciona con la educación inclusiva, donde concuerdan con Rojas et al. (2020) y Bravo y Santos (2018) las percepciones y acciones de cada docente mantienen una asociación con la educación inclusiva, debido que mediante de las innovaciones educativa y gestiones respectivas pueden seguir lineamientos, donde se vincula con la formación de competencias en los docentes, permitiéndoles proponer y seguir una mejorar práctica pedagógica atendiendo a la diversidad en el aula. En tanto, Rosas et al. (2019) mencionan que más del 60% de los docentes consideran que la educación inclusiva es importante dada la necesidad de comprometerse con la diversidad en el aula; además refieren que de acuerdo a sus experiencias los estudiantes con necesidades especiales tienen más probabilidades de asistir a una institución de educación especial; debido que los maestros de la escuela no están capacitados para atender a estudiantes con discapacidades y la infraestructura no es la pertinente.

Se determinó que la variable percepción del docente y la variable cultura inclusiva tienen Rho de 0,277**, demostrando un nivel de significación (valor p) menor a 0,05, el cual permite inferir la existencia de una relación

significativa. Con respecto de la percepción del docente, el 58,3% tienen una percepción favorable en la atención y gestión de la atención inclusiva, el 41,3% consideran un nivel regular de dichas percepciones, y 4% infiere una percepción negativa. En tanto a la variable educación inclusiva, el 66,5% de los docentes consideran que las gestiones de la educación inclusiva se encuentran en un nivel alto; asimismo, el 33,1% refieren que la educación inclusiva se encuentra en un nivel medio, y el 0,4% se desarrolla en un nivel bajo.

En este sentido, se concuerda con Cerón et al. (2017) el 97% de los docentes aprecia y valora positivamente su presencia y aporte en la escuela, lo que representa una buena tendencia en cuanto a las metas de inclusión educativa que se persiguen, donde el deseo de trabajar con la diversidad es el punto de partida que puede conducir a acciones concretas. De igual forma, el 73% de los docentes tienen una percepción favorable en tanto a las gestiones y establecimiento para generar la inclusión educativa. Si bien, existen dificultades en las diferentes instituciones como docentes para tener una visión más clara sobre la educación inclusiva, algunos consideran que no se sienten capacitados y cuentan con los recursos correspondientes para atender las necesidades específicas de los alumnos con necesidades

especiales. De hecho, si los maestros no están satisfechos consigo mismos, es probable que no puedan proporcionar un entorno de aprendizaje que ayude a todos los estudiantes a alcanzar el extremo inferior de la jerarquía de las necesidades humanas.

En la dimensión cultura inclusiva tiene una aceptación del 61,7% como un desarrollo adecuado y alto, junto a la política inclusiva con el 69,1% y la dimensión práctica inclusiva en un 64,8%; que a pesar de que un gran grupo tiene una perspectiva favorable sobre las gestiones y políticas que se emplean en sus instituciones para mejorar la cultura inclusiva, la otra parte diferencial percibe una regular práctica y gestiones, como también conocimiento de ciertos lineamientos. Por ello, la atención a las personas con necesidades especiales en los entornos educativos se ha convertido en una necesidad pedagógica, en un momento en que los docentes necesitan una atención eficaz y de calidad para cada uno de ellos, en todos los niveles educativos. Mejorar la relación entre profesores y alumnos.

En concordancia con Bravo y Santos (2018) las políticas y culturas inclusivas son elementos que generan un apoyo a la diversidad y la inclusión educativa, por ende, el proceso de formación docente con las adecuaciones de inclusión responde a las necesidades, comprendiendo las diferencias individuales, generando una participación en el aula y utiliza una variedad de métodos. Al igual que, Manzo et al. (2019) donde menciona que los encuestados muestran una percepción neutral de inclusión, lo

que indica que los miembros de la sociedad ven la cultura, las políticas y las prácticas de manera neutral en torno a las prácticas inclusivas.

CONCLUSIONES

La percepción de los docentes en la educación inclusiva mantiene una relación, el cual necesita ser vinculada con la formación de competencias en los docentes, permitiéndoles proponer y seguir una mejor práctica pedagógica atendiendo a la diversidad en el aula como también la participación de los mismos. Por ello, una educación de calidad debe fortalecer y capacitar a las personas con herramientas para ser un medio eficaz de promoción, donde la adquisición de conocimientos útiles es fundamental, preparando a las personas para el ámbito profesional.

Las funciones del sistema educativo implican generar una formación de competencias hacia los docentes, donde permitan sugerir estrategias y métodos para mejorar la práctica docente atendiendo a la diversidad en el aula, con el fin de responder a las necesidades y soluciones efectivas para reducir la discriminación y la exclusión en la educación. Si bien, los docentes consideran importante la inclusión educativa; pero recalcan que no se encuentran capacitados para lidiar con la inclusión ante las necesidades especiales; asimismo, mencionan que existen dificultades que enfrentan para integrarse verdaderamente a las aulas de su escuela.

CONFLICTO DE INTERESES. Los autores declaran que no existe conflicto de intereses para la publicación del presente artículo científico.

REFERENCIAS

- Aldadas, R. (2020). Special Education Teachers' Perceptions of Their Preparedness to Teach Students with Severe Disabilities in Inclusive Classrooms: A Saudi Arabian Perspective. First Published August 17, 2020. <https://doi.org/10.1177%2F2158244020950657>
- Azorín, C. M., Arnaiz, P. y Maquilón, J. (2017). Revisión de instrumentos sobre atención a la diversidad para una educación inclusiva de calidad. *Revista Mexicana de investigación educativa*, 22(75), 1021-1045. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662017000401021
- Bou, C.; González, M. y Alguacil Jiménez, M. (2021). Estudio de los estilos de enseñanza-aprendizaje desde la perspectiva de los tres agentes educativos: alumnos, docentes y familiares (Study of teaching-learning styles from the perspective of the three educational agents: students, teachers and families). *Retos*, 39, 330-337. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i39.78798>
- Bravo, P. y Santos, O. (2018). Perceptions regarding the attention to diversity and educational inclusion in university students. *Sophia*, Colección de Filosofía de la Educación, núm. 26, pp. 327-352, 2019. <https://doi.org/10.17163/soph.n26.2019.10>
- Cerón, L.; Perez, M. y Poblete, R. (2017). Teachers' Perceptions Regarding the Presence of Migrant Boys and Girls in Schools of Santiago: Challenges for Inclusion. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 2017, 11(2), 233-246.
- Camarero, F.; Tierno, J.; Barrios, C. y Iranzo, P. (2020). Leadership and school success in disadvantaged contexts:1 the principals' perspective. *Revista de Educacion* Volume 2020, Issue 388, Pages 163 - 187 April-June 2020. Doi: 10.4438/1988-592X-RE-2020-388-451
- Carrillo, S.; Forgiony, J.; Rivera, D.; Bonilla, N. Montachez, M. y Alarcon, M. (2018). Prácticas Pedagógicas frente a la Educación Inclusiva desde la perspectiva Del Docente Pedagógico Practices versus Inclusive Education from the Teacher's perspective. *Revista Educación*, Vol. 39 (Nº 17) Año 2018. p. 15.
- Castro, G. y Castillo, P. (2021). Actitud docente y educación inclusiva en la Universidad Nacional Santiago Antúnez de Mayolo. *Revista Unasam*. http://revistas.unasam.edu.pe/index.php/saber_discursivo/article/view/845/967
- Cologon, K. (2020). Is inclusive education really for everyone? Family stories of children and young people labelled with 'severe and multiple' or 'profound' 'disabilities'. *Frontiers in Education* 6. Pages 395-417. <https://doi.org/10.1080/02671522.2020.1849372>
- Cornejo, C.; Olivera, E.; Lepe, N. y Vidal, R. (2017). Perception of Educational Agents in Relation to Attention to Diversity in Educational Establishments. *Revista Electrónica Educare*, vol. 21, núm. 3, pp. 327-350, 2017. <https://doi.org/10.15359/ree.21-3.17>
- Cueto, S. (2019). Perspectivas sobre la educación inclusiva. *Revista Educación*. <https://intercambio.pe/perspectivas-sobre-la-educacion-inclusiva/?print=pdf>
- De Leeuw, R.; De Boer, A.; Bijstra, J. y Minnaert, A. (2018). Teacher strategies to support the social participation of students with SEBD in the regular classroom. *European Journal of Special Needs Education*, 33(3), 412-426. doi:10.1080/08856257.2017.1334433
- Drame, E. y Kamphoff, K. (2021). Perceptions of Disability and Access to Inclusive Education in West Africa: A Comparative Case Study in Dakar, Senegal. *International Journal of Special Education (IJSE)*, 29(3). Retrieved from <http://internationalsped.com/ijse/article/view/9>
- Faddar, J., Vanhoof, J. y De Maeyer, S. (2018). School self-evaluation: Self-perception or self-deception? The impact of motivation and socially desirable responding on self-evaluation results. *Journal School Effectiveness and School Improvement*, 29(4), 660-678. doi: 10.1080/09243453.2018.1504802

- Flores, V.; García, I. y Romero, S. (2017). Prácticas inclusivas en la formación docente en México. *Liberabit*, 23(1), 39-56. doi: <https://doi.org/10.24265/liberabit.2017.v23n1.03>
- Gallardo, E. (2017). Metodología de la Investigación: manual autoformativo interactivo. Huancayo: Universidad Continental, 2017.
- García, J.; López, M. y Santana, R. (2020). Educación inclusiva en la formación del profesorado de educación secundaria: Los programas españoles. *Profesorado, Revista De Currículum Y Formación Del Profesorado*, 24(2), 270-293. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v24i2.14085>
- Giaconi, C., Pedrero, Z., y San Martín, P. (2017). La discapacidad: Percepciones de cuidadores de niños, niñas y jóvenes en situación de discapacidad. *Psicoperspectivas*, 16(1), 55-66. <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol16-issue1-fulltext-822>
- Guzmán, C. y Valle, D. (2022). La educación inclusiva en Ecuador. Identificación de características en docentes. *Conciencia digital Vol. 5 Núm. 2 (2022): Gestión y Procesos*. <https://cienciadigital.org/revistacienciadigital2/index.php/ConcienciaDigital/article/view/2131>
- Herrán, A., Ruiz, A. y Lara, F. (2018). Claves del cambio educativo en Ecuador. *Foro de Educación*, 16(24), 141-166. <http://dx.doi.org/10.14516/fde.516>
- Jurado, P.; Colmenero, M.; Valle, R.; Castellary, M. y Figueredo, V. (2021). The Teacher's Perspective on Inclusion in Education: An Analysis of Curriculum Design. *Sustainability* 2021, 13, 4766. <https://doi.org/10.3390/su13094766>
- Kurucz, C.; Lehl, S. y Yvone, A. (2020). *International Journal of Early Childhood Open Access* Volume 52, Issue 2, pp. 213-231.
- Lara, F.; Loo Molina, T.; Nogales, S. y Loo, M. (2021). Inclusión educativa a familias con estudiantes de educación inicial en Ecuador. *Aula De Encuentro*, 23(1), 23-44. <https://doi.org/10.17561/ae.v23n1.5644>
- Lüddeckens, J.; Lotta, A. y Ostlund, D. (2021). Principals' perspectives of inclusive education involving students with autism spectrum conditions – a Swedish case study. *Journal of Educational Administration* 0957-8234, Volume 60 Issue 2. <https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.1108/JEA-02-2021-0022/full/html>
- Lüke, T. y Grosche, M. (2018). What do I think about inclusive education? It depends on who is asking. Experimental evidence for a social desirability bias in attitudes towards inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 22(1), 38-53. doi: 10.1080/13603116.2017.1348548
- Manzo, M.; Jenaro, C. y Castaño, R. (2019). Educación inclusiva: discurso, percepción y realidad. *Rev. Derecho educativo num2*. https://www.researchgate.net/publication/353620757_Educacion_inclusiva_discurso_percepcion_y_realidad
- Martínez, H.; Flores, G. y González, M. (2018). La escuela inclusiva: una perspectiva desde la diversidad. *Revista Digital FILHA*. [en línea]. Diciembre. Número 19. Publicación bianual. Zacatecas, México: Universidad Autónoma de Zacatecas. Disponible en: www.filha.com.mx
- Mfuthwana, T. y Dreyer, L. (2018). Establishing inclusive schools: Teachers' perceptions of inclusive education teams. *South African Journal of Education*, 38(4), 1-10. <https://dx.doi.org/10.15700/saje.v38n4a1703>
- MINEDU (2021). Ley de la educación. Resolución 108-2021. <https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/1708877/RM%20N%C2%B0%20108-2021-MINEDU.pdf.pdf>
- Montaño, L. Cerón, J. y Martín, M. (2019). Relación cooperativa entre docentes y padres de estudiantes con discapacidad. *Revistas Javeriana Vol. 12 Núm. 24 (2019)*. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m12-24.rcdp>
- Moriña, A. y Orozco, I. (2021). Inclusive learning strategies at university: the perspective of Spanish faculty members from different knowledge areas (Estrategias de aprendizaje

- inclusivo en la universidad: la perspectiva del profesorado español de distintas áreas de conocimiento). *International Journal of Science and Mathematics Education* 56. Crossref, Pages 231-265
- Paseka, A. y Schwab, S. (2020). Parents' attitudes towards inclusive education and their perceptions of inclusive teaching practices and resources, *European Journal of Special Needs Education*, 35:2, 254-272, DOI: 10.1080/08856257.2019.1665232.
- Peña, G. X., Peñalosa, W. L., y Carrillo, M. J. (2018). La educación inclusiva en el proceso de formación docente. *Conrado*, 14(65), 194-200. <https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/835>
- Pérez, D.; Rodríguez, M.; Ariño, E. y Sosa, K. (2021). Perception and Attitude of Teachers towards the Inclusion of Students with Hearing Disabilities. *Educ. Sci.* 2021, 11, 187. <https://doi.org/10.3390/educsci11040187>
- Quintero, L. (2020). Educación Inclusiva: Tendencias y Perspectivas. *Inclusive education: trends and perspectives. EDUCACIÓN Y CIENCIA* [ISSN 0120-7105 | Num. 24 | 2020 | e11423 | <https://doi.org/10.19053/0120-7105.eyc.2020.24.e11423>
- Reyes, B.; Carrión, C.; Flores, E. y Aguirre, J. (2021). Access, permanence and graduation of mother students and inclusive education. Acceso, permanencia y titulación de estudiantes madres y la educación inclusiva. *Revista de Ciencias Sociales* Volume 27, Issue ESPECIAL 3, Pages 28 - 39 11 August 2021.
- Rodríguez, A.; Gallego, J.; Navarro, A. y Caurcel, M. (2021). Attitudinal perspectives of practising and trainee teachers toward educational inclusion. *Perspectivas actitudinales de docentes en ejercicio y en formación hacia la educación inclusiva. Psicoperspectivas* vol.20 no.1 Valparaíso mar. 2021. <http://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol20-issue1-fulltext-1892>.
- Rogers, W. y Johnson, N. (2018). Estrategias para incluir estudiantes con discapacidades severas/múltiples dentro del salón de clases de educación general. *Discapacidades Físicas: Educación y Servicios Relacionados*, 37(2), 1 – 12. <https://doi.org/10.14434/pders.v37i2.24881>
- Rosas, L.; Valles, S. y Silva B. (2019). Percepción que tienen los docentes hacia la inclusión educativa. *Revista memorias*. <https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v15/doc/0761.pdf>
- Rojas, F.; Sandoval, L. y Borja, O. (2020). Percepciones a una educación inclusiva en el Ecuador. *Revista Cátedra*, 3(1), 75-93. DOI: <https://doi.org/10.29166/10.29166/catedra.v3i1.1903>
- Saggers, B.; Tones, M.; Dunne, J. y Aberdein, R. (2021). Tele-classroom consultation: promoting an inclusive approach to supporting the needs of educators, families and early year's learners on the autism spectrum in rural and remote areas in contextually responsive ways. *International Journal of Inclusive Education Open Access* Volume 25, Issue 11, pp. 1305-1326. doi: <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1609103>
- Sembing, W. y Purwanti, M. (2019). Teachers' perceptions of school climate in inclusive schools. *Psikohumaniora: Jurnal Penelitian Psikologi*, Vol 4, No 1 (2019): 27--42. doi: 10.21580/pjpp.v4i1.3357
- Sevilla, D.; Martín, M. y Jenaro, R. (2017). Percepciones sobre la educación inclusiva: la visión de quienes se forman para docentes. *CPU-e. Revista de Investigación Educativa*, (25), 83-113. Recuperado en 12 de junio de 2022, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-53082017000200083&lng=es&tlng=es
- Tárraga, R.; Velez, X.; Sanz, P.; Pastor, G. y Fernández, M. (2021). Educación inclusiva en Ecuador: perspectiva de directores, familias y evaluadores. Alternate title: *Inclusive Education in Ecuador: Perspective of Directors, Family and Evaluators*. *Revista Magis, Revista Internacional de Investigación*

- en Educación, 14, 1-21. doi: 10.11144/Javeriana.m14.eiep
- Unesco. (2020). Enseñanza inclusiva: preparar a todos los docentes para enseñar a todos los alumnos. ED/GEM/MRT/2020/PP/43. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374447_spa
- Vadillo, R. y Tecaxco, C. (2018). El directivo escolar y la educación inclusiva: análisis desde el ángulo discursivo. Polyphōnia. Revista de Educación Inclusiva, 2 (2), 43-79. <http://www.revista.celei.cl/index.php/PREI/article/view/255>
- Vélez, X. (2017). Análisis de la inclusión educativa a través de indicadores de prevalencia de dificultades de aprendizaje, actitudes del profesorado y condiciones de accesibilidad en los centros de la ciudad de Cuenca (Ecuador). Universitat de Valencia. <http://hdl.handle.net/10550/59130>