



UNIVERSIDAD ABIERTA INTERAMERICANA

**Percepción docente acerca de la inclusión educativa en instituciones de la
zona sur del Gran Buenos Aires.**

Martina Pilar Gille

Facultad de Psicología y Relaciones Humanas

Licenciatura en Psicología

Trabajo de Integración Final

Legajo: B00032457-P1

Tutora: María Silvina Areste

Octubre, 2024

Índice

Lista de abreviaturas	4
Agradecimientos	5
Resumen.....	6
Introducción	7
Marco normativo de la educación inclusiva	10
Percepción y opinión docente acerca de la educación inclusiva	13
Objetivos	19
Relevancia	20
Hipótesis.....	20
Metodología	21
Diseño.....	21
Participantes	22
Instrumento.....	23
Procedimiento.....	24
Aspectos éticos	25
Análisis de datos.....	25
Resultados	26
Tabla 1	27
Tabla 2	28
Tabla 3.....	28
Tabla 4.....	29
Tabla 5.....	30
Tabla 6.....	30

Discusión.....	31
Conclusión	38
Bibliografía	41

Lista de abreviaturas

NEE: Necesidades Educativas Especiales

PPI: Proyecto Pedagógico Individual

TEA: Trastorno del Espectro Autista

UNESCO: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura

Agradecimientos

Quiero comenzar agradeciendo a mi familia y amigos por su incondicional apoyo a lo largo de la carrera universitaria. Ellos han sido mi mayor motivación para elaborar este proyecto. También quiero expresar mi gratitud a mis compañeros, quienes han hecho del trayecto universitario una experiencia gratificante.

Agradezco profundamente a todos los profesores que, con pasión y dedicación, me guiaron en la formación. Compartieron conocimientos y experiencias que me prepararon para iniciar mi camino profesional en el mundo de la psicología.

En especial, quiero agradecer a mi tutora de tesis, Lic. Silvina Areste, por su acompañamiento y sus valiosas sugerencias para la realización de este trabajo.

Resumen

El presente estudio se enfoca en las percepciones de los docentes respecto a la educación inclusiva del alumnado con necesidades educativas especiales (NEE) en instituciones de la zona sur del Gran Buenos Aires, Argentina. La investigación, de diseño cuantitativo, no experimental y de corte transversal, incluyó una muestra no probabilística de 129 docentes (117 mujeres y 12 hombres). Se utilizó la Escala de Opinión hacia la Educación Inclusiva de Bravo y Cardona (2010), que comprende 23 ítems organizados en tres sub-escalas: Fundamentos, Condiciones y Medidas. El objetivo principal fue describir y analizar las percepciones de los docentes sobre la educación inclusiva, organizadas por sub-escalas y en función de variables como la etapa educativa, la formación complementaria y la experiencia docente. Los resultados revelan una opinión moderadamente favorable hacia la educación inclusiva, con percepciones desfavorables en los fundamentos y condiciones, pero favorables en las medidas implementadas. No se encontraron diferencias significativas en función de la formación complementaria o años de experiencia. Sin embargo, se observó que los docentes del ámbito privado reportan una opinión más favorable sobre las condiciones de inclusión que sus pares del ámbito público. Este estudio resalta la necesidad de recursos y capacitación para mejorar la educación inclusiva, y sugiere investigar con muestras más amplias para generalizar los hallazgos.

Palabras clave: *Educación inclusiva – Percepciones docentes – Opinión sobre inclusión.*

Introducción

La educación es uno de los derechos humanos fundamentales del ser humano. Es el factor que propicia el desarrollo a nivel individual y social. Según la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (2016), es un bien público, una responsabilidad colectiva y tiene la función de garantizar el cumplimiento de otros derechos humanos. Se sostiene que la educación debe ser de calidad, inclusiva y promotora de una igualdad de oportunidades de aprendizaje a lo largo de toda la vida de las personas, posibilitando la ruptura del ciclo de pobreza que padecen millones de niños, jóvenes y adultos (UNESCO, 2016).

En los últimos años, los países de Latinoamérica han estado trabajando para avanzar hacia una educación que otorgue oportunidades para todas las personas en su diversidad. Sin embargo, la problemática acerca de la inclusión, la inequidad y la desigualdad en la educación, ha sido una cuestión abordada históricamente (Delgado, Martínez, Flores & Lechuga, 2016). Según Aguerrondo (2008), se pueden distinguir algunas etapas con diferentes estrategias tendientes a resolver la exclusión.

- La primera etapa transcurre durante los años 40 y 50, con la estrategia del asistencialismo. En esta fase, se proveían distintos elementos para garantizar la educabilidad (útiles, vestimenta, comedor escolar, etc.). El enfoque estaba centrado en el alumno, siendo ésta la unidad de asistencia, sin cuestionar el sistema educativo ni la propuesta pedagógica.
- La segunda etapa, en los años 60 y 70, se caracterizó por la estrategia del psicopedagogismo. En este período, el objetivo era detectar “alumnos con problemas” y derivarlos a escuelas especiales o adjudicarles un tratamiento con un psicólogo/psicopedagogo. La causa del fracaso escolar continuaba recayendo en el alumno.

- La tercera etapa, desarrollada en los años 80 y 90, introdujo políticas compensatorias. Durante este tiempo, se comenzaron a cuestionar aspectos institucionales y pedagógicos, y se proporcionaron herramientas a los docentes para una enseñanza más efectiva. Sin embargo, aún no se cuestionaba al sistema educativo como un todo.

Aguerrondo (2008) sugiere que es necesario abordar la problemática de la educación y la inclusión desde una perspectiva prospectiva, en la que se apunte a la equidad, dando a cada uno según sus necesidades y tratando como un problema al propio sistema educativo. Con esta nueva etapa, la noción de educación evoluciona con claridad desde una perspectiva pedagógica de integración hacia una de inclusión social y educativa (Leiva, 2013). Castillo (2016) refiere que la integración facilita la participación de los alumnos con discapacidades junto con el resto de sus compañeros en el entorno escolar. Por su parte, el concepto de la inclusión va más allá, ya que implica que las instituciones educativas deben adaptarse a la diversidad, sustituyendo el término de integración en el que los alumnos son quienes se ajustan al sistema educativo. La UNESCO (2016) ratifica que esta nueva etapa constituye el camino mediante el cual se puede garantizar el derecho a la educación y a otros derechos fundamentales para los seres humanos, como la igualdad, equidad y calidad educativa.

Según Booth y Ainscow (2002), la educación inclusiva implica un proceso dirigido a mejorar las instituciones educativas para aumentar la participación de todos los estudiantes en la cultura, los currículos y las comunidades de las escuelas y eliminar las barreras que la limitan. La UNESCO (2003) define la inclusión como un “proceso de dirección y respuesta a la diversidad de necesidades de todos los aprendices a través de la participación en el aprendizaje, las culturas y las comunidades y la reducción de la exclusión en y desde la educación. Implica cambios y modificaciones en contenido,

enfoques, estructuras y estrategias, con la visión común que cubre a todos los niños de un rango apropiado de edad y la convicción de que es responsabilidad del sistema regular educar a todos los niños” (UNESCO, 2003, p. 3). Además, la educación inclusiva “busca dirigirse a las necesidades de aprendizaje de todos los niños, jóvenes y adultos concentrando la atención específicamente en aquellos que son vulnerables a la marginalización y la exclusión” (UNESCO, 2003, p. 4). En este contexto, las Necesidades Educativas Especiales (NEE) hacen referencia a las dificultades como discapacidad, problemas de aprendizaje, retrasos madurativos, alteraciones emocionales, problemas conductuales, etc. (Llorens, 2012). Históricamente, los alumnos con NEE han sido una población vulnerable a la exclusión y han representado un desafío para el sistema educativo, el cual ha implementado diversas estrategias educativas para enfrentar la problemática. En la actualidad, la UNESCO (2008) plantea una “estrategia dinámica para responder en forma proactiva a la diversidad de los estudiantes y concebir las diferencias individuales no como problemas, sino como oportunidades para enriquecer el aprendizaje” (p. 11).

A pesar de este nuevo enfoque y del notable desarrollo en el ámbito educativo, Booth y Ainscow (2000) señalan que aún se observan muchas desigualdades educativas en los aspectos socioeconómicos, culturales y en las características individuales del alumnado, en consecuencia al modelo homogeneizador del sistema educativo. La UNESCO (2020) advierte que las oportunidades educativas siguen distribuyéndose de manera desigual. Existen grandes barreras que continúan obstaculizando el acceso a una educación de calidad para muchas personas. Como expone el Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo 2020 (UNESCO, 2020), actualmente, uno de cada cinco niños, adolescentes y jóvenes en el mundo se encuentra fuera del sistema educativo.

Continúa la segregación y las etiquetas que han ocasionado la exclusión de millones de personas.

Marco normativo de la educación inclusiva

Es importante señalar que esta situación global de exclusión educativa persiste a pesar del marco normativo actual, que tiene una perspectiva inclusiva para las personas con discapacidad. A nivel internacional, en 2006 se aprobó la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos), la cual establece que los países deben garantizar la protección y promoción de los derechos de las personas con discapacidad. Este tratado enfatiza el derecho a una participación efectiva en todas las esferas de la sociedad, incluida la educación, y promueve la igualdad de oportunidades, así como una vida independiente sin restricciones basadas en la discapacidad.

En América Latina, se empezaron a implementar políticas públicas y a establecer leyes a favor de la educación inclusiva (Delgado et al., 2016). En particular, Argentina ha reconfigurado su legislación educativa, con una normativa de carácter inclusivo y alineada con el cumplimiento de los derechos de las personas con discapacidad. La Ley Nacional de Educación N.º 26.206 (2006) tiene como objetivo “asegurar una educación de calidad con igualdad de oportunidades y posibilidades, sin desequilibrios regionales ni inequidades sociales”. Asimismo, plantea “garantizar la inclusión educativa a través de políticas universales y de estrategias pedagógicas y de asignación de recursos que otorguen prioridad a los sectores más desfavorecidos de la sociedad”. También pretende “brindar a las personas con discapacidades una propuesta pedagógica que les permita el máximo desarrollo de sus posibilidades, la integración y el pleno ejercicio de sus derechos” (Ley N.º 26.206, 2006).

En consonancia con esta ley, la Resolución del Consejo Federal de Educación N.º 311/16 establece “propiciar condiciones para la inclusión escolar al interior del sistema educativo argentino para el acompañamiento de las trayectorias escolares de los/as estudiantes con discapacidad”. Dicha resolución reconoce el derecho de las personas con discapacidad a ser inscriptas y estudiar en la escuela común, responsabilizando al sistema educativo de asegurar el apoyo necesario para los alumnos que lo requieran (Resolución N.º 311, 2016). Sin embargo, la realidad muestra que la matriculación en escuelas comunes no es una tarea fácil para las personas con discapacidad y sus familias. Las instituciones a menudo alegan no estar preparadas para la integración y suelen rechazar la vacante, mostrando resistencia a la inclusión (Retegui, 2023). A su vez, aparecen inconvenientes como la falta de recursos humanos para asegurar el apoyo necesario para acompañar las trayectorias escolares o para realizar adaptaciones curriculares pertinentes (Álvarez, 2019).

La resolución también garantiza la posibilidad de contar con un Proyecto Pedagógico Individual para la Inclusión (PPI) si las instituciones educativas lo requieren. Este proyecto “se elabora en función de las necesidades del estudiante, promoviendo su desarrollo integral y tendiendo a favorecer su inclusión social y educativa” (Resolución N.º 311, 2016). Las personas que cursen sus estudios con PPI deben ser evaluadas y calificadas de acuerdo con lo estipulado por este instrumento. No obstante, muchas escuelas muestran poca flexibilidad en los métodos de enseñanza y los mecanismos de evaluación, causando demoras para la implementación de los PPI. Además, se presentan dificultades en la entrega de los certificados de egreso (Retegui, 2023), a pesar de que estos proyectos cuentan con validez nacional por la Resolución 2945/17 del Ministerio de Educación de la Nación.

Finalmente, la Ley N° 22.431 del Sistema de Protección Integral de los Discapacitados (1981) encomienda al Ministerio de Educación de la Nación “formar personal docente y profesionales especializados para todos los grados educacionales de los discapacitados, promoviendo los recursos humanos necesarios para la ejecución de los programas de asistencia, docencia e investigación en materia de rehabilitación”. Es decir que, la inclusión de estudiantes con discapacidad interpela fuertemente a la formación de los docentes, quienes a menudo manifiestan no sentirse preparados y capacitados para enseñar a sus alumnos con necesidades educativas especiales junto con el resto del grupo (Sosa, López & Solano, 2010).

En este contexto legislativo se desarrollan las prácticas pedagógicas del sistema educativo argentino. Según Rico (2010), se subraya la importancia de una educación de calidad para todos y de una formación pertinente, pero no siempre se orientan las condiciones que deben regir para garantizar el cumplimiento de los criterios. Es decir que, la problemática no radica tanto en la legislación, sino en la aplicación efectiva y concreta de la misma. Casal (2018) marca una fuerte tensión entre estas políticas inclusivas y las condiciones reales para implementarlas. Muchas veces las normas se quedan en el ámbito administrativo sin materializarse en lo concreto. Gran parte de los profesores consideran que los planteamientos teóricos y las propuestas legislativas sobre atención a la diversidad son difíciles de llevar a la práctica, debido a diversos desafíos que pueden surgir al enseñar a estudiantes con NEE (Pegalajar & Colmenero, 2017). Entre las principales áreas de preocupación se encuentran la falta de tiempo, la ausencia de apoyo, la capacitación insuficiente, las estrategias de enseñanza ineficaces y la infraestructura deficiente (Hodge, Ammah, Casebolt, Lamaster, Hersman, Samalot-Rivera & Sato, 2009).

Percepción y opinión docente acerca de la educación inclusiva

Bravo y Cardona (2013) definen la percepción como la representación mental acerca de los atributos (positivos o negativos) de un fenómeno particular, mientras que la opinión es la manifestación de esa representación mental. La variable “percepciones y opiniones acerca de la educación inclusiva” se define conceptualmente como el conjunto de interpretaciones acerca de la educación inclusiva. Bravo y Cardona (2013) descomponen esta variable en tres categorías, opiniones acerca de: fundamentos, medidas y condiciones. Los fundamentos se refieren a las nociones, ideas y postulados básicos que sustentan la inclusión. Las condiciones tienen que ver con las circunstancias en las cuales se desarrollan y aplican los planteamientos de la educación inclusiva. Incluyen el conjunto de los apoyos personales que recibe el docente de otros profesionales especializados, los recursos que tiene a su alcance en las escuelas y la capacitación y/o formación con la que cuenta para implementar prácticas inclusivas, así como la valoración que hace de sus propias habilidades y capacidades para atender la diversidad del alumnado. Las actuaciones y medidas son las acciones que facilitan la puesta en práctica de la inclusión en las escuelas comunes. Incluyen disposiciones de tipo organizativo, administrativo y didáctico, potenciadoras de esta práctica educativa.

Los docentes desempeñan un papel fundamental y decisivo en el proceso de la inclusión educativa, siendo uno de los protagonistas de este cambio (Castillo, 2016). Su percepción sobre la educación inclusiva integra creencias y expectativas acerca de cómo debería ser una institución educativa inclusiva. En línea con lo mencionado, la opinión predominante entre los docentes consiste en que una institución educativa inclusiva debe estar colmada de saberes y estrategias didácticas que faciliten el aprendizaje, adaptándose a los ritmos, estilos, intereses y necesidades educativas de los estudiantes (Palacio & López, 2016).

La percepción de los docentes influye directamente en la manera de actuar ante la diversidad en el aula (Bravo & Cardona, 2013). Díaz (2002) resalta la importancia que tiene la actitud en el proceso de atención a la diversidad y la considera uno de los factores determinantes para el éxito. Una actitud favorable hacia la inclusión se refleja en el trabajo dentro y fuera del aula, así como en los resultados educativos (Castillo, 2016). Vega y Rivera (2023) señalan que la mayoría de los estudios indican una actitud positiva hacia la educación inclusiva por parte de los docentes. Autores como Montánchez (2014), Angenscheidt y Navarrete (2017), López y Noguera (2019) y Solís y Arroyo (2021) coinciden en que la actitud docente es generalmente positiva y abierta, lo que constituye una gran fortaleza. Esto es fundamental ya que la actitud de los miembros de la comunidad educativa hacia los estudiantes con necesidades educativas especiales y hacia la inclusión es un indicador clave del éxito en el proceso inclusivo (Idol, 2006; citado en Angenscheidt & Navarrete, 2017; Garzón, Calvo & Orgaz, 2016; Díaz, Rivera & Vega, 2022).

No obstante, Idol (2006, citado en Angenscheidt & Navarrete, 2017) también sostiene que hay otros factores importantes que pueden generar dificultades en la implementación del modelo inclusivo, como las habilidades docentes en las estrategias pedagógicas, en las modificaciones curriculares y en el manejo de la clase. López y Noguera (2019) identifican que los docentes carecen del conocimiento necesario para cumplir con la inclusión efectiva de alumnos con NEE. Montánchez (2014) y Palacio (2016) señalan que los propios profesores reconocen que no cuentan con una formación adecuada para acompañar a sus alumnos. Valencia (2017, citado en López & Noguera, 2019) añade que el desconocimiento de estrategias y habilidades genera problemas al momento de desarrollar, ejecutar sus planeaciones educativas y trabajar en el aula.

Un estudio realizado por Tomé (2015) en escuelas primarias de Buenos Aires reveló que los docentes emplean pedagogías y recursos didácticos de carácter tradicional y que carecen de destrezas prácticas para implementar estrategias inclusivas. Por ejemplo, para trabajar con alumnos que presentan Trastorno del Espectro Autista (TEA), Majoko (2019) demostró que hay poca preparación teórica-metodológica. Existen muchos docentes que desconocen las características centrales del TEA y que se perciben poco preparados para trabajar con las dificultades de estos niños. Además, la mayoría de ellos enfrenta problemas para orientar y colaborar con los padres, lo cual podría favorecer la socialización de los niños (Majoko, 2019).

Por otra parte, un estudio realizado por Cerón (2015) destaca el trabajo y el esfuerzo de los docentes por transformar las prácticas educativas en el aula e integrar a todos los estudiantes en el mismo sistema educativo, en busca de la equidad, igualdad y calidad educativa. Destaca la interacción con los estudiantes para conocer sus historias y la adaptación de actividades pedagógicas como iniciativa de cada docente según las necesidades de cada grupo y cada alumno.

Las expectativas de los docentes hacia la inclusión son favorables, pero se ven modificadas cuando deben involucrarse directamente en el proceso y trabajar con el alumno en el aula (Pegalajar & Colmenero, 2014). Chiner (2011), Palacio y López (2016) y Angenscheidt y Navarrete (2017) coinciden en que los docentes suelen estar de acuerdo con los principios de la inclusión, pero se muestran reticentes a la hora de ponerla en práctica. Según los autores, esta reticencia puede deberse, además de la falta de preparación, a los recursos materiales limitados y al insuficiente apoyo de otros profesionales. Estos factores pueden alterar el trabajo de los docentes y representan un obstáculo a la hora de promover la inclusión. Según Granada, Pomés y Sanhueza (2013), la presencia de profesionales de áreas específicas y la colaboración de la familia

potenciarían el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes. De ese modo, el docente se sentiría respaldado en la toma de decisiones, en la distribución de tareas, en la planificación e implementación de sus prácticas y, así, su disposición frente a la atención a la diversidad sería más positiva.

Dentro del sistema educativo también existen otras figuras, como los maestros integradores y los miembros del Equipo de Orientación Educativa. Según Cobeñas y Grimaldi (2021), los modos de trabajo y diálogo entre todos los intervinientes del proceso inclusivo son fundamentales para la enseñanza. Existen dinámicas colaborativas donde las maestras integradoras, docentes y acompañantes terapéuticos trabajan juntos para incluir a los alumnos en distintas instancias (Escobar, 2018). Pero también se han encontrado dinámicas donde el intercambio de los profesionales es unidireccional, creando una barrera para el progreso del alumno (Cobeñas & Grimaldi, 2021). Por ello, la simple presencia de maestras integradoras o acompañantes terapéuticos no garantiza el apoyo necesario para el alumno; se requiere un verdadero trabajo colaborativo.

En este marco, Horne y Timmons (2009) señalan que, si no se ofrece un mayor apoyo y capacitaciones específicas según las necesidades, la percepción positiva de los profesores podría verse deteriorada, dificultando el proceso inclusivo. Además, estos autores destacan que la poca disponibilidad de tiempo para implementar acciones educativas es otro de los factores relevantes que impactaría en la actitud. La planificación de las actividades y la coordinación del trabajo para la atención a los alumnos con necesidades educativas especiales requiere de momentos específicos. La implementación de un sistema inclusivo sólo puede llevarse a cabo con transformaciones necesarias que deben ser pensadas y elaboradas. Sin embargo, el tiempo continúa siendo una barrera para desarrollar prácticas inclusivas y brindar respuestas de calidad (Granada et al., 2013).

Algunos autores señalan que la actitud docente hacia la inclusión educativa tiende a ser más negativa a medida que aumenta la edad (Garzón et al., 2016; Sevilla, Martín & Jenaro, 2018). Sin embargo, Bordón (2018) argumenta que esta cuestión se encuentra más influenciada por la formación recibida, debido al reciente desarrollo del principio de inclusión como norma educativa. Es posible que los docentes más jóvenes hayan recibido información actualizada y herramientas más adecuadas para la atención a la diversidad. Por su parte, los profesores con más años de experiencia específica en educación inclusiva muestran una actitud más positiva (De Boer, Pijl & Minnaert, 2011; Angenscheidt & Navarrete, 2017; González & Macías, 2018) y son quienes plantean estrategias y prácticas más frecuentemente (Chiner, 2011). Este factor impacta positivamente en la actitud del docente hacia prácticas más inclusivas, ayudando a dar respuestas educativas más ajustadas a los requerimientos. Esto es así porque baja la ansiedad frente a lo nuevo y se puede replicar y optimizar algo que ya se ha hecho (Granada et al., 2013). En síntesis, tanto la formación avanzada como la práctica real tienen un impacto significativo en la habilidad de los docentes para aplicar prácticas inclusivas efectivas en el aula. Por lo tanto, los aspectos que reflejan una actitud negativa hacia la educación inclusiva parecen estar relacionados con la falta de capacitación y experiencia en la atención a estudiantes con NEE (Damm, 2009; Sevilla et al., 2017). Esto concuerda con los hallazgos de Majoko (2015), quien demuestra que los participantes con posgrado en temas de discapacidad y experiencia en educación inclusiva presentaron niveles más altos en la cuestión práctica en comparación con quienes no cuentan con ello.

Por otra parte, Sevilla et al. (2017) también concluyen que el nivel educativo en el que se desempeñan los docentes influye en su actitud hacia la inclusión. Los profesores de educación infantil y primaria son quienes muestran actitudes más

favorables hacia la inclusión (Chiner, 2011; Garzón et al., 2016) y quienes disponen de más recursos y apoyos para ponerla en práctica (Chiner, 2011). Es decir que los profesores se muestran menos positivos hacia la inclusión a medida que se avanza en los cursos (Cardona, 2004).

En cuanto al ámbito educativo, los docentes del sector público presentan mayores niveles de sentimientos, actitudes y preocupaciones en comparación con los del sector privado (Díaz et al., 2022). A su vez, este sector se destaca por una mayor capacitación debido a las políticas de inclusión establecidas por las autoridades educativas. Dicha iniciativa puede aumentar la autoeficacia de los docentes, una de las variables que más favorece el cambio de las actitudes hacia una dirección positiva, facilitando la elaboración de estrategias inclusivas y el manejo efectivo de los comportamientos de los estudiantes (Frumos, 2018; Li & Cheung, 2021).

De acuerdo con Vaz, Wilson, Falkmer, Sim, Scott, Cordier y Falkmer (2015), las actitudes de los docentes hacia la inclusión suelen estar fundamentadas en preocupaciones prácticas sobre la implementación de la educación inclusiva, más que en una ideología específica. Implementar una enseñanza adecuada se vuelve tarea difícil ya sea por falta de recursos, de capacitación en el tema, de tiempo o de apoyo institucional (Folco, 2013; Hernández & Oviedo, 2019).

En síntesis, a pesar de las leyes y políticas actuales, así como de los esfuerzos por el equipo docente, el avance hacia una educación inclusiva sigue siendo un proceso complejo, largo y gradual (Garzón et al., 2016; Hagiwara, Shogren, Thompson, Burke, Uyanik, Amor & Aguayo, 2019). Si bien la legislación vigente establece un compromiso con la educación inclusiva, es evidente que aún no se llegó a una mejora concreta de la calidad educativa en términos de inclusión (UNESCO, 2008). Este estudio representa una oportunidad para examinar cómo se está desarrollando la

inclusión en el marco de estas políticas, desde la perspectiva de uno de los actores clave: los docentes. Es relevante conocer su opinión acerca de la educación inclusiva para evaluar en qué medida se han generado entornos verdaderamente inclusivos. Así, surge el interrogante que da origen al presente estudio: ¿Cuáles son las percepciones de los docentes acerca de la educación inclusiva?

Dado que la percepción no puede medirse mediante observación directa, se recurre a la medición de opiniones para obtener datos sobre ella. Este enfoque constituye una forma de operacionalizar la percepción, permitiendo su evaluación a través de instrumentos como encuestas que capturan las opiniones de los individuos (Hernández, Fernández & Baptista, 2006).

Objetivos

Se pretende como objetivo general:

- 1) Describir las percepciones y opiniones de los docentes acerca de la educación inclusiva del alumnado con NEE.

Como objetivos específicos se propone:

- 2) Analizar las percepciones y opiniones docentes sobre la educación inclusiva organizadas por sub-escalas (Fundamentos, Condiciones y Medidas).
- 3) Indagar en las percepciones y opiniones docentes sobre la educación inclusiva en función de las variables: a) etapa educativa en que ejercen, b) formación complementaria, c) años de experiencia docente, d) experiencia en inclusión y, e) ámbito educativo.

Relevancia

La investigación sobre la percepción de los docentes respecto a la educación inclusiva puede enriquecer significativamente la literatura existente en el tema. Este estudio brindará datos empíricos sobre el estado actual de la inclusión educativa, ofreciendo una perspectiva que contextualiza la teoría y la ajusta a las realidades y desafíos específicos que enfrentan los docentes.

Desde una perspectiva práctica, este estudio puede contribuir al progreso de la inclusión en el sistema educativo argentino. En base a los hallazgos, se podrán diseñar programas de formación y capacitación más efectivos, que respondan a las necesidades identificadas entre los profesionales de la educación. Además, el estudio aportará datos relevantes para que las autoridades administrativas formulen políticas educativas que mejoren la práctica inclusiva, tales como la provisión de recursos y apoyos adecuados. Por su parte, las escuelas también podrán utilizar esta información para mejorar su trabajo institucional en dirección de la educación inclusiva, desarrollando estrategias pedagógicas y/o apoyo adicional para los docentes.

A nivel social, el estudio puede fomentar una mayor aceptación y apoyo hacia la educación inclusiva por parte de todos los actores involucrados. Puede incentivar el diálogo entre docentes, familias, equipo directivo y equipo de orientación escolar sobre cómo implementar la inclusión de manera colaborativa y efectiva. Este enfoque puede fortalecer a la comunidad educativa y promover un entorno educativo positivo, respetuoso y de apoyo hacia la diversidad.

Hipótesis

En base al estado del arte y a los objetivos de la presente investigación, se plantean las siguientes hipótesis:

- 1) Los docentes presentan una percepción favorable hacia la educación inclusiva.

- 2) La opinión hacia los fundamentos de la educación inclusiva es favorable.
- 3) La opinión hacia las condiciones en las que se desarrolla la educación inclusiva es desfavorable.
- 4) La opinión hacia las medidas y actuaciones para llevar a cabo la educación inclusiva es favorable.
- 5) La percepción hacia la educación inclusiva es más positiva en docentes con formación/capacitación complementaria en inclusión.
- 6) La percepción hacia la educación inclusiva es más positiva en docentes con más experiencia.
- 7) La percepción hacia la educación inclusiva es más positiva en docentes que se desempeñan en el nivel educativo primario.
- 8) La opinión hacia las condiciones en las que se desarrolla la educación inclusiva es más positiva en docentes de escuelas del ámbito público que del ámbito privado.

Metodología

Diseño

La investigación responde a un enfoque cuantitativo, lo cual resulta adecuado para describir las percepciones y opiniones de los docentes sobre la educación inclusiva de manera objetiva y sistemática. Este tipo de enfoque permite analizar datos numéricos y realizar comparaciones entre diferentes variables relevantes para el estudio (Hernández et al., 2006). El diseño es no experimental, ya que permite describir y analizar la variable sin manipularla. En este tipo de estudios, el investigador se limita a observar y medir fenómenos tal como ocurren en el entorno natural, sin intervención

directa. Esto resulta especialmente adecuado para investigaciones descriptivas como la presente, cuyo objetivo es describir las percepciones de los docentes sobre la inclusión educativa (Bravo & Cardona, 2013).

El estudio es de corte transversal, es decir, los datos fueron recolectados en un único momento en el tiempo. Este diseño es apropiado cuando se busca analizar las características y opiniones de un grupo de personas en un momento determinado (Hernández et al., 2006). Se eligió este diseño porque permite una descripción detallada y precisa de las percepciones, lo cual es crucial en estudios sobre actitudes y opiniones. Investigaciones previas han empleado enfoques similares en estudios sobre percepción docente en el ámbito de la educación inclusiva, capturando la diversidad de opiniones y su relación con factores como la formación y la experiencia ((Chiner, 2011; Garzón et al., 2013; Castillo, 2016; Angenscheidt & Navarrete, 2017; De Boer, Pijl & Minnaert, 2011; Solís & Arroyo, 2021; Díaz et al., 2022).

Participantes

Se utilizó una muestra no probabilística por conveniencia, compuesta por 129 docentes que ejercen en instituciones educativas ubicadas en la zona sur del Gran Buenos Aires, Argentina. Los docentes eran de ambos sexos y, en su mayoría, con una edad de entre 25 a 35 años. Se optó por este tipo de muestra debido a la accesibilidad y disponibilidad de los participantes, lo cual facilita la recolección de datos en un contexto donde no es posible seleccionar aleatoriamente a los docentes (Hernández et al., 2006). Además, este tipo de muestreo es adecuado cuando el propósito es describir aspectos sin generalizar los resultados a una población más amplia (Bravo & Cardona, 2013).

Los criterios de inclusión consideraron a docentes del nivel primario y secundario, que trabajan en escuelas públicas y/o privadas, y que actualmente se encuentren en ejercicio activo. Como criterios de exclusión, se descartaron aquellos

docentes que no estuvieran desempeñándose en el aula regular al momento de la investigación.

Instrumento

El instrumento utilizado para recolectar los datos fue la Escala de Opinión hacia la Educación Inclusiva de Bravo y Cardona (2010), en su versión para docentes. Está compuesta por 23 ítems con cuatro opciones de respuesta en escala tipo likert, que van de “Muy en desacuerdo” a “Muy de acuerdo”. La escala se organiza en tres sub-escalas que miden las percepciones relativas a: Fundamentos de la educación inclusiva (ítems 1-5); Condiciones (recursos y apoyos) (ítems 6-13); Medidas y Actuaciones para la educación inclusiva (ítems 14-23).

Para asegurar la validez de contenido, el instrumento fue sometido al juicio de expertos en áreas afines como psicología, orientación educativa, educación especial, educación primaria y administración educativa. Los expertos evaluaron la relevancia y representatividad de los ítems respecto a los constructos teóricos que se buscaba medir. Como resultado de este proceso, se obtuvo un índice de validez de contenido de .95, lo cual indica una validez adecuada. Además, los autores Bravo y Cardona (2010) indican que la escala ha sido utilizada en diversos contextos educativos con resultados consistentes, lo que refuerza su aplicabilidad en investigaciones sobre inclusión educativa.

En cuanto a la consistencia interna del instrumento, se determinó un coeficiente alpha de Cronbach de .84 para la escala general, lo que refleja una buena consistencia interna. Los valores de fiabilidad para las subescalas fueron adecuados: Fundamentos mostró un alfa de .76; Condiciones tuvo un alfa de .82; y Actuaciones y Medidas presentó un alfa de .88. Estos valores respaldan el uso del instrumento en la evaluación

de las percepciones docentes hacia la inclusión educativa, proporcionando una base sólida para el análisis de los datos en esta investigación.

Las puntuaciones altas que superan el punto medio de la escala y las cercanas a la puntuación máxima significan un mayor grado de acuerdo y una percepción más favorable. Las puntuaciones bajas por debajo del punto medio y cercanas a la puntuación mínima significan una opinión desfavorable. La interpretación de las puntuaciones es la siguiente: Claramente desfavorable (Fundamentos 5-10, Condiciones 8-16, Actuaciones 10-20); Moderadamente desfavorable (Fundamentos 11-12.5, Condiciones 17-20, Actuaciones 21-25); Moderadamente favorable (Fundamentos 12.6-15, Condiciones 21-24, Actuaciones 26-30); y Claramente favorable (Fundamentos 16-20, Condiciones 25-32, Actuaciones 31-40).

Procedimiento

La recolección de los datos se realizó mediante un cuestionario creado a través de la plataforma Google Forms. El mismo estaba compuesto por dos secciones: una sección de datos sociodemográficos, que permitía obtener información relevante de los participantes como edad, sexo, nivel educativo en el que ejercen, experiencia docente y formación complementaria; y otra sección con los ítems correspondientes al instrumento elegido para evaluar las percepciones sobre la educación inclusiva, basados en la Escala de Opinión hacia la Educación Inclusiva de Bravo y Cardona (2010). Los cuestionarios fueron distribuidos a través de distintas redes sociales como WhatsApp, Instagram y Facebook, aprovechando la amplia accesibilidad de estas plataformas entre los docentes. Se contactó inicialmente a los participantes con mayor accesibilidad, por la cercanía con la investigadora, y se proporcionó el enlace directo al formulario. Ellos lo difundieron en distintos grupos de WhatsApp conformados por docentes. De ese modo, se fue ampliando la muestra.

Para minimizar posibles sesgos de respuesta, se garantizó a los participantes el anonimato y la confidencialidad de sus respuestas, lo cual fue claramente especificado en la introducción del formulario. También se enfatizó que su participación era voluntaria y que podían abandonar el cuestionario en cualquier momento sin consecuencias. Estas medidas fueron tomadas para asegurar que los docentes se sintieran cómodos al expresar sus percepciones. Además, al utilizar una plataforma en línea y no una encuesta presencial, se redujo la presión social que podría haber influido en las respuestas, favoreciendo así una mayor sinceridad en sus respuestas.

Aspectos éticos

La presente investigación se basa en los principios éticos establecidos en la Declaración de Helsinki (2000). Antes de proceder con la administración de la encuesta, se solicitó el consentimiento informado de los participantes, garantizando el anonimato y la confidencialidad de los datos proporcionados. Además, se explicaron claramente los fines académicos del estudio, asegurando que los participantes comprendan el propósito de su participación y el uso de la información recabada.

Análisis de datos

Los datos se analizaron mediante el programa estadístico SPSS versión 25.0. Se realizó un análisis utilizando estadística descriptiva para las variables sociodemográficas y para la variable Opiniones y Percepciones con sus respectivas sub-escalas. Posteriormente, se realizó la prueba de normalidad con el estadístico Kolmogórov Smirnov para evaluar la distribución de las variables. Como resultado, la escala general (Opiniones y Percepciones) dio una distribución normal, mientras que las sub-escalas (Fundamentos, Condiciones y Medidas y Actuaciones) fueron de distribución anormal.

Para evaluar las sub-escalas Fundamentos, Condiciones y Medidas y Actuaciones, se utilizó el estadístico Kruskal-Wallis H en relación con las variables Nivel educativo en el cual ejerce y Ámbito educativo de la institución. Luego, para analizar la diferencia entre los dos valores de dichas variables, se aplicó el estadístico U de Mann-Whitney. Este último también fue utilizado para analizar las sub-escalas en relación con las variables Capacitación y Experiencia en el tema. Por otra parte, para evaluar Opiniones y Percepciones se aplicó ANOVA en relación con las variables Nivel educativo en el cual ejerce y Ámbito educativo de la institución; y T de Student para Capacitación y Experiencia en el tema.

Resultados

En base al análisis de los datos sociodemográficos, el 90,69% de los docentes encuestados fueron de género femenino (n=117) y el 9,30% de género masculino (n=12). En su mayoría (31,8%), tienen una edad comprendida entre 25 y 35 años. El promedio de años de experiencia docente fue de 11,83 años.

De toda la muestra, el 62,80% tiene un nivel educativo de terciario completo, al cual le sigue el terciario incompleto (12,40%), universitario incompleto (10,08%), universitario completo (9,30%), posgrado completo (4,65% y posgrado incompleto (0,77%).

El 72,87% de los docentes desempeñan su labor en el ámbito público (n=94), mientras que el 17,05% lo hace en el ámbito privado (n=22) y el 10,08% lo hace en ambos (n=13). En cuanto al nivel educativo en el que ejercen los docentes, el grupo del nivel primario estuvo compuesto por un 63,56% (n=82) y el grupo de nivel secundario por un 21,70% (28). El 14,73% restante trabaja en ambos niveles (n=13). El 95,35% tuvo experiencia trabajando con alumnos con NEE (n=123) y el 4,65% no tuvo (n=6).

El 53,48% de los docentes realiza/realizó cursos o capacitaciones sobre inclusión educativa (n=69).

Tabla 1

Descripción de variables sociodemográficas

Variable	Valores	n	%
Género	Femenino	117	90.7
	Masculino	12	9.3
Edad	26 - 35 años	41	31.8
	46 - 55 años	36	27.9
	36 - 45 años	33	25.6
	20 - 25 años	13	10.1
	Más de 55 años	6	4.7
Nivel educativo	Terciario completo	81	62.8
	Terciario incompleto	16	12.4
	Universitario incompleto	13	10.1
	Universitario completo	12	9.3
	Posgrado completo	6	4.6
	Posgrado incompleto	1	0.8
Ámbito educativo	Público	94	72.9
	Privado	22	17.0
	Ambos	13	10.1
Nivel en el cual ejerce la docencia	Primario	82	63.6
	Secundario	28	21.7
	Ambos	19	14.7
¿Has tenido alguna experiencia trabajando con alumnos con necesidades educativas especiales	Si	123	95.3
	No	6	4.6
¿Realizas/realizaste cursos o capacitaciones acerca de cómo abordar la inclusión educativa?	Si	69	53.5
	No	60	46.5

Nota. N= 129.

La escala general Opiniones y Percepciones mostró una media moderadamente alta. Las subescalas Fundamentos y Condiciones obtuvieron puntajes moderadamente bajos, mientras que la sub-escala Medidas y Opiniones alcanzó una media moderadamente alta.

Tabla 2

Estadísticos descriptivos

	Mínimo	Máximo	M	DS
Fundamentos	5	20	12.40	3.104
Condiciones	8	26	15.46	3.670
Medidas y Actuaciones	12	40	32.80	4.997
Opiniones y Percepciones	25	83	60.66	8.846

Nota: M=Media; DS=Desvío estándar.

Se realizó la prueba de normalidad para Opiniones y Percepciones, Fundamentos, Condiciones y Medidas y Actuaciones. Para la escala general, Opiniones y Percepciones, la significación fue mayor a 0,05, lo cual implica que la distribución es normal. En las sub-escalas Fundamentos, Condiciones y Medidas y Actuaciones, la significación fue menor a 0,05, por lo tanto, la distribución de las puntuaciones es anormal.

Tabla 3

Pruebas de normalidad

Variables	Sig.
Fundamentos	0.001
Condiciones	0.002
Medidas y Actuaciones	0.033
Opiniones y Percepciones	0.181

Nota. Se utilizó el estadístico Kolmogórov Smirnov

Respecto al nivel educativo en el que ejercen los docentes, se encontraron diferencias significativas en la sub-escala Fundamentos en dos grupos (nivel primario y nivel secundario). Por otra parte, no se encontraron diferencias significativas en la escala general Opiniones y Percepciones, ni en las sub-escalas Condiciones y Medidas y Actuaciones.

En la tabla 4 se presentan los análisis pos-hoc de las diferencias significativas respecto del nivel educativo en el que ejercen los docentes con la sub-escala Fundamentos. Las diferencias se evidenciaron entre el nivel secundario y el nivel primario. Se evidenció que los docentes que trabajan en nivel secundario tienen una opinión más favorable hacia los fundamentos de la educación inclusiva que quienes trabajan en nivel primario.

Tabla 4

Diferencia de grupos pos hoc según Nivel en el que ejerce y Fundamentos

Variable		N	Rango promedio	Suma de rangos	Sig.
Fundamentos	Primario	82	51.33	4209	0.019
	Secundario	28	67.71	1896	
	Total	110			

Nota. Se utilizó el estadístico U de Mann-Whitney

Respecto al ámbito educativo en el que trabajan los docentes, se encontraron diferencias significativas en la sub-escala Condiciones. No se encontraron diferencias significativas en la escala Opiniones y Percepciones, ni en las sub-escalas Fundamentos y Medidas y Actuaciones.

En la tabla 5 se presentan los análisis pos-hoc de las diferencias significativas respecto del ámbito educativo en el que ejercen los docentes con la sub-escala Condiciones. Las diferencias se evidenciaron entre el ámbito público y el ámbito privado. Se halló que los docentes que trabajan en el ámbito privado tienen una opinión

más favorable hacia las condiciones de la educación inclusiva que quienes trabajan en el ámbito público.

Tabla 5

Diferencia de grupos pos-hoc según Ámbito educativo y Condiciones

		N	Rango promedio	Suma de rangos	Sig.
Condiciones	Público	94	55.08	5177.50	0.023
	Privado	22	73.11	1608.50	
	Total	116			

Nota. Se utilizó el estadístico U de Mann-Whitney

En relación a la experiencia en educación inclusiva, no se evidenció diferencia entre los docentes que trabajaron con alumnos con NEE y los docentes que no lo hicieron. Asimismo, tampoco se halló diferencia respecto a quienes tienen formación complementaria en inclusión y quienes no. Por último, no se evidenciaron diferencias según los años de experiencia de los docentes.

Tabla 6

Diferencia de grupos según Experiencia en inclusión, Formación complementaria y Años de experiencia con Opiniones y Percepciones y sus sub-escalas

Experiencia en inclusión				
	Fundamentos	Condiciones	Medidas y Actuaciones	Opiniones y Percepciones
Sig.	0.072	0.418	0.095	0.674
Formación complementaria				
	Fundamentos	Condiciones	Medidas y Actuaciones	Opiniones y Percepciones
Sig.	0.913	0.057	0.122	0.914
Años de experiencia				
	Fundamentos	Condiciones	Medidas y Actuaciones	Opiniones y Percepciones
Sig.	0.905	0.534	0.897	0.740

Nota: Se utilizó U de Mann-Withney para las no paramétricas y T de student para las paramétricas.

Discusión

El presente estudio tuvo como objetivo conocer las percepciones de los docentes acerca de la educación inclusiva del alumnado con NEE. Para esto, se utilizó la Escala de Opinión hacia la Educación Inclusiva de Bravo y Cardona (2010), en su versión para docentes. Los resultados obtenidos indicaron que los participantes presentan una opinión moderadamente favorable hacia la educación inclusiva, evidenciada por la media elevada obtenida en la escala general. Esto confirma la hipótesis 1 (“los docentes presentan una percepción favorable hacia la educación inclusiva”). Como se mencionó anteriormente, una percepción positiva por parte de los docentes hacia la inclusión es fundamental para el éxito del proceso de atención a la diversidad (Díaz, 2002; Idol, 2006, citado en Angenscheidt & Navarrete, 2017; Garzón et al., 2016; Díaz et al., 2022). En coincidencia con la hipótesis planteada, la mayoría de los estudios antecedentes demuestran que los docentes presentan una actitud positiva hacia la educación inclusiva (Montánchez, 2014; Angenscheidt & Navarrete, 2017; López & Noguera, 2019; Solís & Arroyo, 2021; Vega & Rivera, 2023).

El primer objetivo específico consistió en analizar las percepciones docentes a partir de las sub-escalas Fundamentos, Condiciones y Medidas. La media obtenida para Fundamentos fue levemente baja, lo que indica una percepción moderadamente desfavorable de los fundamentos básicos en los que se basa la educación inclusiva. Este dato refuta la hipótesis 2 (“la opinión hacia los fundamentos de la educación inclusiva es favorable”) y contradice varios estudios que reportan actitudes más positivas en este aspecto. En su estudio, Angenscheidt y Navarrete (2017) señalan que los docentes manifiestan una opinión claramente favorable hacia los postulados básicos de la filosofía inclusiva, es decir que están totalmente de acuerdo. Por otra parte, Bravo y Cardona (2010) muestran que las respuestas evidencian una opinión moderadamente

favorable hacia estos, lo cual indicaría que están parcialmente de acuerdo. Sin embargo, estos autores analizaron los ítems de forma segmentada y descubrieron que algunos no alcanzan el punto medio. Por ejemplo, la mayoría de los docentes se mostró reticente a la inclusión de todo el alumnado en las aulas regulares y hubo poco consenso en que esta práctica beneficiase a todo el alumnado (Bravo & Cardona, 2010; Chiner, 2011). Por su parte, y de acuerdo con los resultados de esta investigación, Sevilla et al. (2018) indican que existe una actitud negativa hacia los principios de la educación inclusiva, aunque se evidencia más positiva cuando se hace referencia a los estudiantes con necesidades educativas especiales. Esta falta de consenso da lugar a una distribución equilibrada de las respuestas en la escala, denotando una diversidad de opiniones (positivas y negativas). De acuerdo con esto, se hipotetiza que puede haber puntuaciones demasiado bajas en ítems específicos que podrían estar contrarrestando puntuaciones más positivas hacia otros aspectos de la inclusión, disminuyendo así la media de la sub-escala a nivel general.

Los datos reflejan las dificultades que aún persisten para que el modelo inclusivo sea percibido como beneficioso para todos los estudiantes, lo que puede estar ligado a una resistencia al cambio. Como sostienen Giné (2000) y Echeita (2006), la inclusión educativa no solo implica la incorporación de estudiantes con discapacidades, sino también un cambio profundo en la mentalidad docente. Esto conforma una perspectiva sociocultural de la educación, que reconoce la diversidad como un valor inherente al sistema educativo, promoviendo la igualdad de oportunidades (Ainscow & Booth, 2011).

La sub-escala Condiciones arrojó una media levemente baja, lo que sugiere una opinión moderadamente desfavorable hacia las condiciones en las cuales se desarrolla la educación inclusiva, confirmando la hipótesis 3 (“la opinión hacia las condiciones en las

que se desarrolla la educación inclusiva es desfavorable”). Según la UNESCO (2003), para que la educación inclusiva sea efectiva, es necesario realizar cambios significativos en las estructuras y recursos de las instituciones educativas, con el fin de adaptarse a las diversas necesidades del alumnado. Sin embargo, muchos docentes enfrentan una realidad donde las condiciones son limitadas. Bravo y Cardona (2010) señalan la falta de tiempo, de materiales y de recursos para atender adecuadamente al alumnado con NEE. Los directores son quienes tienen la función de gestionar, ante las secretarías de Educación, capacitaciones en NEE, recursos humanos y materiales, así como adecuaciones estructurales necesarias para garantizar una atención integral a sus estudiantes (González & Triana, 2018). En este sentido, Chiner (2011) señala que los docentes no reciben el apoyo adecuado para llevar a cabo una práctica inclusiva, tanto por parte del equipo directivo como del resto del profesorado. Es crucial fomentar un ambiente de colaboración y comunicación entre todos los miembros de la comunidad educativa, para facilitar la creación de un entorno más propicio para la inclusión, en el cual los docentes se sientan apoyados para abordar las diversas necesidades de sus estudiantes (Granada et al., 2013; Escobar, 2018).

Los hallazgos coinciden con lo que Rico (2010) y Casal (2018) exponen sobre la disparidad entre el marco normativo inclusivo y la realidad cotidiana en las escuelas. A pesar de que la Ley Nacional de Educación N.º 26.206 establece la obligación de garantizar una educación inclusiva de calidad, la percepción de los docentes sugiere que el apoyo y los recursos, siguen siendo inadecuados para asegurar la efectiva inclusión de los estudiantes con NEE, tal como señala Retegui (2023). A su vez, como establece la Ley N.º 24.901 (1997), es esencial que el sistema educativo garantice la formación de personal docente especializado, pero los resultados muestran que muchos docentes consideran que la formación es limitada (Sosa et al., 2010).

Por último, la sub-escala Medidas y Actuaciones obtuvo una media levemente elevada, lo cual demuestra una opinión moderadamente favorable de los docentes hacia las medidas que facilitan la puesta en práctica de la educación inclusiva. Se confirma la hipótesis 4 (“la opinión hacia las medidas y actuaciones para llevar a cabo la educación inclusiva es favorable”). Según la UNESCO (2017), las medidas inclusivas no solo benefician a los estudiantes con NEE, sino que también enriquecen el aprendizaje de todo el alumnado, promoviendo un ambiente de respeto y convivencia. Angenscheidt y Navarrete (2017) concluyen que los profesores se muestran muy de acuerdo con las medidas para atender la diversidad. Asimismo, Montáchez (2014) indica que ellos consideran poseer una serie de prácticas inclusivas en el aula, tales como construir igualdad e inclusión, realizar informes personalizados para cada alumno, construir materiales adaptados, promover el desarrollo de la empatía y ofrecer apoyo a quienes que lo requieren. Polanía, Bonelo y González (2016) afirman que, incluso, los docentes en formación manifiestan estar desarrollando prácticas inclusivas y fomentándolas para que progresen. Cerón (2015) afirma que hay un gran esfuerzo de los docentes para desarrollar prácticas educativas inclusivas.

El segundo objetivo específico pretendía analizar la percepción docente hacia la educación inclusiva en función de las variables: formación complementaria, experiencia docente, etapa y ámbito educativo en que ejercen. Los datos reportados evidenciaron que no hay diferencias en la percepción de los docentes con relación a las variables formación complementaria, años de experiencia docente y experiencia en inclusión. En primer lugar, con respecto a la formación complementaria, quedaría refutada la hipótesis 5 (“la percepción hacia la educación inclusiva es más positiva en docentes con formación/capacitación en inclusión”). Parecería ser que la formación complementaria tampoco estaría siendo suficiente o no sería una cuestión determinante para lograr una

diferencia en cuanto a la percepción sobre la educación inclusiva. Existe una gran cantidad de estudios en donde los docentes reportan que la formación conforma una barrera a la hora de poner en práctica estrategias pedagógicas para un adecuado manejo de los alumnos con discapacidad (Damm, 2009). Sin embargo, a pesar de recibir capacitación complementaria, los docentes pueden no percibir cambios significativos, lo que resalta la necesidad de revisar y mejorar la calidad de esas formaciones. Es crucial que los programas de formación se centren no solo en la teoría de la inclusión, sino también en el desarrollo de habilidades prácticas y estrategias efectivas para manejar la diversidad en el aula (Avramidis & Norwich, 2002). Por otra parte, Simari (2021) plantea que los propios docentes logran superar la barrera de la escasa formación al reflexionar sobre su práctica, lo cual los impulsa a probar nuevas formas de enseñanza y proponer múltiples oportunidades según cada estudiante. Por tal motivo, no existen diferencias en la percepción de la educación inclusiva según la formación posterior (Sevilla et al., 2018).

Por otra parte, se refuta la hipótesis 6 (“la percepción hacia la educación inclusiva es más positiva en docentes con experiencia en inclusión”). La experiencia docente tampoco parecería ser una cuestión que favorezca la percepción sobre la inclusión. De hecho, las investigaciones que sirvieron de antecedentes para realizar este estudio muestran discrepancias. En base al acrecentamiento de los años de experiencia docente, algunos sostienen que la opinión se vuelve más positiva (De Boer et al., 2011; Angenscheidt & Navarrete, 2017; González & Macías, 2018) y otros sostienen que se vuelve más negativa (Bordón, 2018). Estas contradicciones explican que la experiencia no sea determinante.

Además, en sus respectivos estudios, Bravo y Cardona (2010) y Sevilla et al. (2018) indican que no existe relación entre la experiencia docente y las actitudes hacia

la educación inclusiva y hacia los estudiantes con necesidades educativas especiales, sugiriendo esta variable no influye en la percepción de los docentes. Garzón et al. (2016) también afirman que las diferencias según los años de experiencia no son significativas. Estos hallazgos sugieren que la experiencia no siempre garantiza una percepción positiva hacia la inclusión. Algunos estudios sugieren que la experiencia puede llevar a una mayor resistencia al cambio, especialmente si los docentes se sienten cómodos con los métodos tradicionales de enseñanza (Patterson, Fuchs & Fuchs, 2017). Es necesario un desarrollo profesional continuo que no solo se base en la cantidad de años trabajados, sino también en la calidad de la formación y el apoyo que reciben los docentes a lo largo de su carrera.

En cuanto a la etapa en la que ejercen la docencia, se encontró que los docentes del nivel secundario tienen una opinión más favorable hacia los fundamentos de la educación inclusiva que los del nivel primario. Esto se contrapone con lo planteado por la hipótesis 7 (“la percepción hacia la inclusión educativa es más positiva en docentes que se desempeñan en el nivel educativo primario”) y la refuta. De acuerdo con el dato arrojado, los autores del instrumento utilizado (Bravo & Cardona, 2010) evidencian que los profesores de educación secundaria opinan más favorablemente hacia los fundamentos de la inclusión, mientras que en primaria lo hacen en dirección desfavorable. A su vez, Díaz et al. (2022) demuestran que los docentes de secundaria presentan puntajes más altos en actitudes, sentimientos y preocupaciones hacia la educación inclusiva que los del nivel primario.

Una posible explicación para esta tendencia podría ser que los docentes de secundaria enfrentan un contexto educativo que, en muchas ocasiones, requiere adaptaciones y diversificación de estrategias para atender a un alumnado más heterogéneo en términos de necesidades educativas (Moreno, 2020). Además, la

estructura curricular de la educación secundaria tiende a ser más flexible, lo que podría permitir una mayor implementación de prácticas inclusivas y adaptativas.

Por otro lado, los docentes de educación primaria suelen estar más enfocados en la gestión de un grupo de estudiantes más homogéneo en términos de desarrollo y comportamiento, lo que podría generar una percepción de que la inclusión no es tan necesaria en su contexto (Cáceres, 2019). Esto también se alinea con estudios que sugieren que los docentes de primaria pueden estar más influenciados por los paradigmas tradicionales de enseñanza, lo que les dificulta adoptar una perspectiva inclusiva en su práctica diaria (Sevilla et al., 2018).

Con respecto al ámbito educativo en el que ejercen la docencia, se encontró que los docentes del ámbito privado manifiestan una opinión más favorable acerca de las condiciones en las que se desarrolla la educación inclusiva que los docentes del ámbito público. Esto refuta la hipótesis 8 (“la opinión hacia las condiciones en las que se desarrolla la educación inclusiva es más positiva en docentes de escuelas del ámbito público que del ámbito privado”). Estudios previos han reportado resultados alineados con la hipótesis 8, sugiriendo que las políticas públicas implementadas por las autoridades educativas, como las capacitaciones docentes, mejorarían las condiciones educativas (Díaz et al., 2022). No obstante, los hallazgos del presente estudio contradicen esta tendencia.

Acerca de las condiciones relacionadas con la formación docente, cabe destacar que las escuelas públicas cuentan con menos personas trabajando que los colegios privados, pero cargan con un alto número de alumnos por clase y más alumnado con NEE, por las facilidades de acceso en comparación con el sector privado (Seguido, 2013; OCDE, 2015). Es decir, además de las múltiples responsabilidades que tienen los profesores, en las instituciones públicas se ven enfrentados a la "masificación" de la

educación, marcada por grupos muy grandes a cargo de un solo docente o, lo que es peor, por la existencia de un único profesor para varios grupos, lo que dificulta brindar una adecuada atención a los alumnos que presentan NEE (González & Triana, 2018).

Por el contrario, las instituciones educativas privadas tienden a contar con más recursos y personal, lo que les permite ofrecer condiciones más favorables para la implementación de prácticas inclusivas. Esta situación se ve reflejada en la competencia entre estas instituciones, que buscan diferenciarse mediante la mejora de la calidad educativa y la atención a la diversidad (INEE, 2019). Los colegios privados suelen tener mayores posibilidades de invertir en programas y recursos que promueven la inclusión, lo que les permite ofrecer una educación más adaptada a las necesidades de todos sus estudiantes. Además, el enfoque de las escuelas privadas hacia la inclusión puede estar influenciado por la demanda de los padres y la necesidad de cumplir con estándares de calidad que son cada vez más exigentes en el sector educativo (Salvador, 2020). Este contexto puede motivar a los docentes a adoptar prácticas inclusivas que respondan a las expectativas de la comunidad escolar y las políticas internas de la institución.

Conclusión

Las percepciones y opiniones hacia la educación inclusiva del colectivo docente fueron, en su mayoría, moderadamente favorables. Este grado moderado se encuentra en línea con el marco conceptual que presenta la educación inclusiva como un proceso en evolución. Según Aguerrondo (2008), el avance de las políticas educativas, desde un enfoque asistencialista hacia uno inclusivo, ha sido un proceso complejo y progresivo. Sin embargo, como indican Booth y Ainscow (2002), la mera promulgación de políticas no es suficiente para garantizar el éxito de la educación inclusiva, lo cual se refleja en las percepciones desfavorables hacia algunos aspectos de la inclusión, tal como muestran los resultados de este estudio. Si bien los docentes reconocen la importancia

de las medidas y actuaciones inclusivas, sus percepciones sobre los fundamentos y las condiciones en las que se desarrolla la educación inclusiva son moderadamente desfavorables. Esto sugiere que, a pesar de la voluntad y el compromiso de los profesores, existen obstáculos estructurales que limitan la implementación eficaz de la inclusión (UNESCO, 2020).

Los hallazgos subrayan la necesidad de continuar investigando y reflexionando sobre el estado actual del sistema educativo. Es fundamental escuchar a los docentes, quienes enfrentan diariamente los desafíos de la inclusión, para ampliar y actualizar sus perspectivas conforme avanza el tiempo y cambian las dinámicas educativas, y para seguir adaptando el sistema educativo a las nuevas realidades.

En cuanto a las limitaciones de la presente investigación, es importante destacar que la muestra estuvo compuesta exclusivamente por docentes de la zona sur del Gran Buenos Aires. Esto podría representar una limitación, ya que las características educativas de esta región podrían diferir de manera considerable con las de otros sectores de la provincia o del país. La situación educativa, los recursos disponibles, el apoyo entre los profesionales, las dinámicas institucionales y demás, pueden variar entre diferentes regiones, lo que sugiere que los resultados obtenidos en este estudio no serían generalizables a contextos educativos más amplios. Por ello, como recomendación metodológica para futuras investigaciones se sugiere incluir a docentes de diversas zonas geográficas, permitiendo obtener una visión más representativa y generalizable sobre las opiniones docentes en relación con la educación inclusiva.

Además, se debe señalar el tamaño reducido de la muestra, particularmente en lo que respecta a docentes sin experiencia previa en inclusión educativa. Esto limitó la posibilidad de realizar comparaciones sólidas entre este grupo y los docentes con experiencia en inclusión, afectando la consistencia de los resultados en este aspecto.

Asimismo, se observó un desbalance en la representación de docentes del sector privado y público, siendo mayor la proporción de participantes pertenecientes a este último. Este desequilibrio podría haber influido en los resultados obtenidos y, por lo tanto, es recomendable que futuras investigaciones procuren una muestra más equitativa en términos de tipo de institución.

Finalmente, se recomienda eliminar de la muestra a los participantes que seleccionen la opción "Ambos" en las preguntas sobre el ámbito y el nivel educativos en el que trabajan. Esta respuesta ambigua dificulta un análisis confiable de las diferencias entre grupos, ya que estos participantes no se pueden clasificar claramente en ninguna de las categorías comparativas. Una clasificación más precisa de los sujetos permitiría obtener resultados más robustos y representativos de las distintas realidades educativas.

Asimismo, las diferencias de percepciones entre docentes de distintos niveles y ámbitos educativos reflejan la necesidad de una comprensión más profunda de los contextos en los que opera cada docente. La educación inclusiva no puede ser una meta uniforme; debe adaptarse a las realidades específicas de cada entorno educativo.

Bibliografía

- Aguerrondo, I. (2008). Revisar el modelo: un desafío para lograr la inclusión. *Perspectivas: revista trimestral de educación comparada*, (38), 47-63.
- Ainscow, M., & Booth, T. (2011). *Index for Inclusion: Developing learning and participation in schools*. Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE).
- Ainscow, M., Booth, T., & Dyson, A. (2012). *Improving Schools, Developing Inclusion*. Routledge.
- Almeida, M. E., Yarza de los Ríos, A., Sosa, L. M., & Pérez Ramírez, B. (Coords.). (2019). *Estudios críticos en discapacidad: Una polifonía desde América Latina* (1a ed.). CLACSO. <https://archivo.clacso.edu.ar/handle/CLACSO/12345>
- Alvarez, I. M. (2019). *Inclusión educativa en Argentina: no hay camino, se hace camino al andar*. Repositorio Digital de la Universidad Nacional de Educacion. <http://repositorio.unae.edu.ec/handle/56000/574>
- Angenscheidt Bidegain, L. & Navarrete Antola, I. (2017). Actitudes de los docentes acerca de la educación inclusiva. *Ciencias Psicológicas*, 11(2), 233-243. <https://doi.org/10.22235/cp.v11i2.1500>
- Avramidis, E., & Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration/inclusion: A review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17(2), 129-147. <https://doi.org/10.1080/08856250210129056>
- Booth, T. & Ainscow, M. (2002). *Índice de inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. OREALC/UNESCO.

- Booth, T. & Ainscow, M. (2015). *Guía para la Educación Inclusiva: Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares (Adaptación de la 3ª edición revisada del Index for Inclusion)*. FUHEM.
- Bravo Coppola, L. I. & Cardona Moltó, M. C. (2013). *Percepciones y opiniones hacia la educación inclusiva del profesorado y de las/os equipos directivos de los centros educativos de la dirección regional de enseñanza de Cartago en Costa Rica*. (Tesis doctoral, Universidad de Alicante). Repositorio Institucional de la Universidad de Alicante. <http://repositorio.ua.es/handle/123456789/12345>
- Cáceres, A. (2019). *Inclusión educativa: estrategias para la atención a la diversidad*. *Revista de Educación Inclusiva*, 8(1), 15-30.
- Casal, V. (2018). La educación inclusiva: políticas, discursos, saberes y prácticas. *Revista Ruedes*, (8).
<http://revistas.uncuyo.edu.ar/ojs/index.php/ruedes/article/view/1663>
- Cerón, E. Y. (2015). *Educación inclusiva: una mirada al modelo de gestión de la institución educativa departamental general Santander sede campestre*. (Tesis de Posgrado, Universidad Libre). Repositorio Institucional Unilibre.
<https://hdl.handle.net/10901/7859>
- 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 de Maestría, Universidad de Alicante).
- Cobeñas, P. & Grimaldi, V. (2021). Debates sobre los roles y modos de trabajo de diferentes figuras en la escuela: desencuentros y diálogos en torno a la inclusión. En P. Cobeñas, V. Grimaldi, C. Broitman, I. Sancha & Escobar (Coords.). *La*

enseñanza de las matemáticas a alumnos con discapacidad (pp. 354-412).

EDULP. <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.4597/pm.4597.pdf>

Damm, X. (2009). Representaciones y actitudes del profesorado frente a la integración de niños/as con necesidades educativas especiales al aula común. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 3, 25-35.

De Boer, A., Pijl, S. J., & Minnaert, A. (2011). Regular primary schoolteachers' attitudes towards inclusive education: A review of the literature. *International Journal of Inclusive Education*, 15(3), 331-353.

<https://doi.org/10.1080/13603110903030089>elgado

Delgado, U., Martínez, F., Flores, M. y Lechuga, A. (2016). Inclusión Educativa en América Latina, una mirada más allá de la educación especial. *ConCiencia EPG*, 1(1), 94-106. <https://www.researchgate.net/publication/314051442>

Díaz Asto, Y., Rivera Arellano, G., & Vega Gonzales, E. (2022). Sentimientos, actitudes y preocupaciones hacia la inclusión en docentes de Lima Metropolitana. *CienciAmérica*, 11(1), 74–86.

<https://doi.org/10.33210/ca.v11i1.384>

Díaz Pareja, E. (2002). El factor actitudinal en la atención a la diversidad. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 6(1–2). Universidad de Jaén

Echeita, G. (2006). La educación inclusiva: un reto para la educación actual. *Revista de Educación Inclusiva*, 2(2), 5-12.

Escarbajal, A., & Belmonte, R. (2018). Posibilidades y límites de la atención a la diversidad, desde la inclusión, en educación infantil y primaria. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 70(1), 23-37. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2018.62022>

- Frumos, L. (2018). Attitudes and self-efficacy of Romanian primary school teachers towards including children with special educational needs in regular classrooms. *Romanian Journal of Multidimensional Education*, 10(1), 118-135.
<https://doi.org/10.18662/rrem/77>
- Garzón Castro, P., Calvo Álvarez, M. I., & Orgaz Baz, M. B. (2016). *Inclusión educativa. Actitudes y estrategias del profesorado. Revista Española de Discapacidad*, 4(2), 25-45. <https://doi.org/10.5569/2340-5104.04.02.02>
- Giné, C. (2000). *Educación inclusiva: experiencias y reflexiones desde el aula. Revista de Educación Inclusiva*, 1(1), 23-36.
- González, I., & Macías, D. (2018). La formación permanente como herramienta para mejorar la intervención del maestro de educación física con alumnado con discapacidad. *Retos: Nuevas tendencias en Educación Física, Deportes y Recreación*, 33, 118-122.
<https://recyt.fecyt.es/index.php/retos/article/view/55056>
- González-Rojas, Y., & Triana-Fierro, D. A. (2018). Actitudes de los docentes frente a la inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales. *Educación y Educadores*, 21(2), 200-218. <https://doi.org/10.5294/edu.2018.21.2.2>
- Granada Azcárraga, M., Pomés Correa, M. P., & Sanhueza Henríquez, S. (2013). Actitud de los profesores hacia la inclusión educativa. *Papeles de trabajo - Centro de Estudios Interdisciplinarios en Etnolingüística y Antropología Socio-Cultural*, 25. http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1852-45082013000100003&lng=es&tlng=es
- Hagiwara, M., Shogren, K. A., Thompson, J. R., Burke, K. M., Uyanik, H., Amor, A. M. y Aguayo, V. (2019). Tendencias internacionales en la investigación de

intervenciones en educación inclusiva: una revisión de la literatura. *Educación y Capacitación en Autismo y Discapacidades del Desarrollo*, 54(1), 3-17.

Hernández Quirama, A. & Oviedo Cáceres, M. del P. (2019). La educación inclusiva para el colectivo docente es un reto que se asume en soledad. *Revista Logos Ciencia & Tecnología*, 11(2), 113-125.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7300402&orden=0&info=link>

Hernández, R., Fernandez, C. y Baptista, P. (2006). *Metodología de la investigación*. Mc Graw-Hill.

Himitian, E. (29 de mayo de 2024). “No puede regularlo el mercado”: reclamo de familias de personas con discapacidad por el proyecto para desregular servicios. *La Nación*. <https://www.lanacion.com.ar/sociedad/no-puede-regularlo-el-mercado-reclamo-de-familias-de-personas-con-discapacidad-por-el-proyecto-para-nid29052024/>

Hodge, S., Ammah, J., Casebolt, K., Lamaster, K., Hersman, B., Samalot-Rivera, A., & Sato, T. (2009). A diversity of voices: Physical education teachers' beliefs about inclusion and teaching students with disabilities. *International Journal of Disability*, 1(4), 401-419. <https://doi.org/10.1080/10349120903306756>

Horne, P. E. & Timmons, V. (2009). Making it work: Teachers' perspectives on inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 13, 273–28.
<https://www.inee.edu.mx/desigualdades-entre-el-sector-educativo-publico-y-el-privado-una-competencia-aguerrida-por-un-mercado-inexistente/>

Idol, L. (2006). Toward Inclusion of Special Education Students in General Education. A Program Evaluation of Eight Schools. *Remedial and Special Education*, 27, 77-94.

INEE. (2019). *Estudio sobre la inclusión en el sistema educativo mexicano*. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.

Leiva Olivencia, J. J. (2013). De la integración a la inclusión: evolución y cambio en la mentalidad del alumnado universitario de educación especial en un contexto universitario español. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, 12(3), 1-27. ISSN 1409-4703

Ley 22431 de 1981. Por la cual se instituye un sistema de protección integral de las personas discapacitadas. 16 de marzo de 1981.

Ley 26206 de 2006. Por la cual se regula el ejercicio del derecho de enseñar y aprender. 14 de diciembre de 2006.

Lloren Ferrer, A. (2012). Actitud ante la inclusión de niños y niñas con necesidades educativas especiales Consideraciones de padres, madres y profesionales de la educación. *Fòrum de Recerca*, 17.
<https://doi.org/10.6035/FORUMRECERCA.2012.17.13>

López Jiménez, C. C. & Noguera Coronado, T. J. (2019). *Formación docente en inclusión de niños con necesidades educativas especiales*. (Tesis de Maestría, Universidad de la Costa). Repositorio CUC.

López, N. (1 de junio de 2024). Ajuste en discapacidad y salud: qué se quiere modificar y qué pasa si se desregula el sistema de prestaciones. *Página 12*.
<https://www.pagina12.com.ar/741018-ajuste-en-discapacidad-y-salud-que-se-quiere-modificar-y-que>

Martínez, F., Flores, M., & Lechuga, A. (2016). Inclusión educativa en América Latina: Una mirada más allá de la educación especial. *ConCiencia EPG*, 1(1), 94-106.
<https://www.researchgate.net/publication/314051442>

- Montáchez Torres, M. L. (2014). Las actitudes, conocimientos y prácticas de los docentes de la ciudad de Esmeraldas ante la inclusión educativa: un estudio exploratorio. *ESPACIO I+D, Innovación más Desarrollo*, 3(5), 114-140. ISSN: 2007-6703.
- Moreno, J. (2020). *Prácticas inclusivas: una mirada desde la formación docente*. *Revista de Educación Inclusiva*, 9(2), 45-58.
- OCDE. Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (2015). *Panorama de la Educación 2015* (en línea).
- Palacio Peralta, N. R. (2016). Normatividad de inclusión educativa y actitud docente: ¿una relación dialógica?. *Plumilla Educativa*, 17(1), pp. 103-129.
<https://doi.org/10.30554/plumillaedu.17.1752.2016>
- Patterson, P., Fuchs, D., & Fuchs, L. (2017). *Creating inclusive classrooms: Effective and reflective practices for all students*. Routledge.
- Pegalajar, M. del C., & Colmenero, M. de J. (2017). Actitudes y formación docente hacia la inclusión en Educación Secundaria Obligatoria. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 19(1), 84-97.
<http://redie.uabc.mx/redie/article/view/765>
- Polanía Medina, A. X., Bonelo Pimentel, D. P., & González Segura, N. C. (2016). *Conocimientos, actitudes y prácticas de los(as) estudiantes del programa de Pedagogía Infantil en el municipio de Neiva sobre educación inclusiva* (Tesis de maestría, Universidad Surcolombiana). <https://biblioteca.usco.edu.co/cgi-bin/koha/opac-detail.pl?biblionumber=43951>
- Resolución 311 de 2016 [Consejo Federal de Educación]. 15 de diciembre de 2016.

- Retegui, L. (11 de marzo de 2023). Cuando la educación inclusiva requiere un cambio cultural. *Redacción Mayo: Pensar el país desde dentro*.
<https://www.redaccionmayo.com.ar/agenda-publica/cuando-educacion-inclusiva-requiere-cambio-cultural-n12355>
- Rico, A. P. (2010). Políticas de educación inclusiva en América Latina: Propuestas, realidades y retos de futuro. *Revista Educación Inclusiva*, 3(2), 125-142. ISSN: 1889-4208.
- Salvador, J. (2020). Educación inclusiva: un desafío para la formación del docente. *Revista de Educación Inclusiva*, 10(1), 60-73.
- Seguido Madruga, C. (2013). *Estudio comparativo entre la educación pública y privada en la Educación Infantil*. (Trabajo de fin de grado, Universidad de Valladolid).
<http://uvadoc.uva.es/handle/10324/3239>
- Sevilla Santo, D. E., Martín Pavón, M. J., & Jenaro Río, C. (2018). Actitud del docente hacia la educación inclusiva y hacia los estudiantes con necesidades educativas especiales. *Innovación educativa*, 18(78), 115-141. Instituto Politécnico Nacional.
- Simari Bertagno, M.V. (2021). *El desafío de la Inclusión educativa. Análisis de los factores que obstaculizan y/o facilitan la educación inclusiva: una mirada desde los docentes y la familia*. (Tesis de Licenciatura, Pontificia Universidad Católica Argentina). <https://repositorio.uca.edu.ar/handle/123456789/12460>
- Solís García, P., & Arroyo Resino, D. (2022). Actitudes docentes hacia alumnos con discapacidad: Punto de partida para la educación inclusiva: Una perspectiva de género, edad y experiencia previa. *Espiral. Cuadernos del profesorado*, 15(30), 83. <https://doi.org/10.25115/espisal.v15n30.4567>

- Sosa, E., López, M., & Solano, P. (2010). La formación del profesorado en atención a la diversidad: Percepciones y actitudes hacia la inclusión educativa. *Revista Iberoamericana de Educación*, 54(1), 1-10.
- Tomé, J.M. (2015). *Las teorías y las prácticas de enseñanza en escuelas primarias, (comunes y de recuperación), de la ciudad de Buenos Aires desde el enfoque de la educación inclusiva*. (Tesis de doctorado, Universidad de Murcia).
<https://digitum.um.es/digitum/handle/10201/47858>
- UNESCO. (2003). *Overcoming exclusion through inclusive approaches in education: A challenge & a vision* (Conceptual paper). ED.2003/WS/63. UNESCO.
<http://www.unesco.org/education/i>
- UNESCO. (2008). *La Educación inclusiva: el camino hacia el futuro, presentación general de la 48ª reunión de la CIE*. Ginebra, UNESCO.
- UNESCO. (2016). *Education 2030: Incheon Declaration and Framework for Action*. UNESCO Publishing.
- UNESCO. (2017). *A guide for ensuring inclusion and equity in education*. UNESCO Publishing.
- UNESCO. (2020). *Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo 2020: Inclusión y educación: Todos y todas sin excepción*. París, UNESCO.
- Vaz, S., Wilson, N., Falkmer, M., Sim, A., Scott, M., Cordier, R., & Falkmer, T. (2015). Factors associated with primary school teachers' attitudes towards the inclusion of students with disabilities. *PLoS ONE*, 10(12), 1-12.
<https://doi.org/10.1371/journal.pone.0137002>

Vega Gonzales, E. O., & Rivera Arellano, E. G. (2023). Actitudes hacia la educación inclusiva en docentes y futuros docentes: Una revisión de la literatura de tres instrumentos. *Revista Ensayos Pedagógicos*, 18(1), 153-173.

<https://doi.org/10.15359/rep.18-1.8>

World Medical Association. (2000). *Declaration of Helsinki: Ethical principles for medical research involving human subjects*. <http://www.wma.net/policies-post/wma-declaration-of-helsinki-ethical-principles-for-medical-research-involving-human-subjects/>