

ACTITUD DOCENTE e inclusión educativa:

**Una mirada
desde la primera infancia**

**Consuelo Nora Casimiro Urcos
Donatila Tobalino López
Lourdes Basilia Pareja Pérez
Elizabeth Mercedes Vegas Palomino
Fanny Miriam Sanabria Boudri
Aida Beatriz Orosco Naveros**



ACTITUD DOCENTE e inclusión educativa:

**Una mirada
desde la primera infancia**

**Consuelo Nora Casimiro Urcos
Donatila Tobalino López
Lourdes Basilia Pareja Pérez
Elizabeth Mercedes Vegas Palomino
Fanny Miriam Sanabria Boudri
Aida Beatriz Orosco Naveros**

Dirección Editorial: PhD. Jorge Luis León-González
Diseño de portada y edición: DI. Yunisley Bruno-Díaz

ISBN: 978-1-968794-22-4

DOI: <https://doi.org/10.64092/MFEA9416>

© Consuelo Nora Casimiro Urcos, 2025. All rights reserved

© Donatila Tobalino López, 2025. All rights reserved

© Lourdes Basilia Pareja Pérez, 2025. All rights reserved

© Elizabeth Mercedes Vegas Palomino, 2025. All rights reserved

© Fanny Miriam Sanabria Boudri, 2025. All rights reserved

© Aida Beatriz Orosco Naveros, 2025. All rights reserved

La evaluación científica y metodológica de la obra se realizó a partir del método de Revisión por Pares Abierta (Open Peer Review).

Este libro es una publicación de acceso abierto con los principios de Creative Commons Attribution 4.0 International License, que permite el uso, intercambio, adaptación, distribución y transmisión en cualquier medio o formato, siempre que dé el crédito apropiado al autor, origen y fuente del material gráfico. Si el uso del material gráfico excede el uso permitido por la normativa legal deberá tener permiso directamente del titular de los derechos de autor.



SOPHIA EDITIONS

8404 N Rome Ave, Tampa,
Florida, USA

Email: contact@sophiaeditions.com

Phone: +1 (813) 699-2557

<https://sophiaeditions.com/>

AGRADECIMIENTOS

A todos los niños y niñas que llegan a la escuela con su mundo lleno de preguntas, risas, miedos y sueños. Que nadie les haga sentir que su manera de ser, de aprender o de existir es menos valiosa.

A los docentes que cada día enfrentan la complejidad del aula con paciencia, amor y coraje; aquellos que, a pesar del cansancio, la falta de recursos o la incompreensión, deciden mirar a cada niño como un universo único y digno de ser comprendido, acompañado y celebrado. Este libro nace para ustedes, para honrar su compromiso silencioso y su pasión por transformar vidas.

A las familias que confían, esperan y sueñan con que sus hijos sean comprendidos, incluidos y valorados; que recuerdan que la escuela no solo enseña contenidos, sino que moldea la esperanza y la confianza en un mundo justo.

Y, sobre todo, a los niños con necesidades especiales, con diferencias visibles o invisibles, con ritmos propios y maneras únicas de relacionarse con la vida: este libro es para ustedes. Para que cada docente que lo lea recuerde que su actitud puede abrirles puertas o cerrarlas; que su mirada puede validar o invisibilizar; que su sensibilidad puede transformar cada día de aprendizaje en una experiencia de dignidad, respeto y amor.

Que esta obra sea un recordatorio de que la inclusión no es un concepto, ni un programa, ni una meta burocrática: es un acto de humanidad. Es la posibilidad de sembrar justicia, empatía y esperanza desde los primeros años de vida. Que quienes abramos estas páginas sintamos en nuestro corazón la responsabilidad y la belleza de educar para todos, y que nunca olvidemos que, en nuestras manos, la actitud docente tiene el poder de cambiar vidas, una mirada y un gesto a la vez.

COMITÉ

EDITORIAL

PhD. Adalia Liset Rojas-Valladares, Universidad Metropolitana, Ecuador

PhD. Adrian Abreus-González, Universidad de Cienfuegos, Cuba

PhD. Adrian Ludet Arévalo-Salazar, Western University, Canadá

PhD. Alejandro Rafael Socorro-Castro, Universidad Metropolitana, Ecuador

PhD. Alina Rodríguez-Morales, Universidad de Guayaquil, Ecuador

PhD. Farshid Hadi, Islamic Azad University, Irán

PhD. Héctor Tecumshé-Mojica-Zárate, Centro Regional Universitario Oriente-Universidad Autónoma Chapingo, México

PhD. Esther Vega-Gea, Universidad de Córdoba, España

PhD. Hugo Freddy Torres-Maya, Universidad de Cienfuegos, Cuba

PhD. Juan G. Rivera-Ortiz, Ana G. Mendez University, USA

Dr. C. Ngo Hong Diep, Thudaumot University, Vietnam

PhD. Lázaro Salomón Dibut-Toledo, Universidad del Golfo de California, México

PhD. Luis Lizasoain-Hernández, Universidad del País Vasco, España

PhD. José Gervasio Partida-Seda, Centro Regional Universitario Oriente-Universidad Autónoma Chapingo, México

PhD. Luisa Morales-Maure, Universidad de Panamá, Panamá

PhD. Marily Rafaela Fuentes-Águila, Universidad Metropolitana, Ecuador

PhD. Maritza Librada Cáceres-Mesa, Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, México

PhD. Marta Linares-Manrique, Universidad de Granada, España

Dr. C. Seyyed Nasser Mousavi, Islamic Azad University, Irán

PhD. Mikhail Benet-Rodríguez, Fundación Universitaria Cafam, Colombia

PhD. Julio Cabero-Almenara, Universidad de Sevilla, España

PhD. Raúl Rodríguez-Muñoz, Universidad de Cienfuegos, Cuba

PhD. Rolando Medina-Peña, Universidad Metropolitana, Ecuador

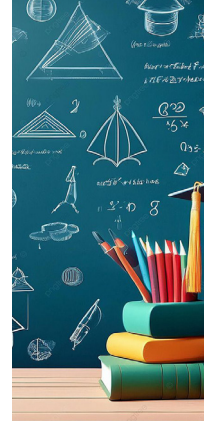
PhD. Samuel Sánchez-Gálvez, Universidad de Guayaquil, Ecuador

PhD. Yadir Torres Hernández, Universidad de Sevilla, España

Prólogo	9
Introducción	13

01. Fundamentos conceptuales de la inclusión en la primera infancia

1.1. Evolución de la educación inclusiva a nivel internacional	17
1.2. La Educación inicial como escenario clave de inclusión	22
1.3. La actitud docente: definiciones, dimensiones y modelos teóricos	30
1.4. Marco normativo regional y nacional peruano en inclusión educativa	38
1.5. Factores que influyen en la actitud docente hacia la inclusión.....	45



02. Actitud docente e inclusión educativa: evidencias y desafíos en la práctica

2.1. La inclusión en la Educación Inicial: logros, tensiones y desafíos contemporáneos	51
2.2. Percepciones docentes sobre la diversidad en el aula	58
2.3. Estrés, ansiedad y carga laboral en el trabajo docente.....	66
2.4. Estrategias docentes para la gestión de aulas diversas	72
2.5. Influencia del entorno institucional y comunitario	78
2.6. Vacíos existentes en la literatura y en la práctica educativa	85



03. Una mirada a la educación inclusiva desde la primera infancia: análisis, reflexiones y propuestas

3.1. Comprender la actitud docente frente a la educación inclusiva desde la experiencia vivida	93
3.2. Factores que fortalecen o limitan la inclusión en Educación Inicial	100
3.3. Propuesta para mejorar actitudes inclusivas en docentes de primera infancia	106
3.4. Lineamientos para fortalecer la inclusión desde la institución educativa	111
3.5. La inclusión como herramienta de transformación social	119
3.6. Reflexiones finales y proyecciones futuras	124



PRÓLOGO



La educación inclusiva representa uno de los desafíos más significativos y trascendentales de la educación contemporánea. Más que un conjunto de políticas o lineamientos normativos es una filosofía educativa que reconoce y valora la diversidad humana, entendida en todas sus dimensiones: cultural, social, emocional y cognitiva. Este libro, centrado en la actitud docente e inclusión educativa desde la primera infancia, ofrece una perspectiva integral sobre cómo los docentes se posicionan frente a la diversidad y cómo sus creencias, emociones y prácticas influyen en la construcción de aulas inclusivas, espacios de aprendizaje donde cada niño puede desarrollarse plenamente.

La relevancia de la Educación Inicial en el proceso inclusivo no puede subestimarse. Es en los primeros años de escolaridad donde se configuran los cimientos del desarrollo cognitivo, social y emocional. En este nivel, los niños comienzan a construir su identidad, a establecer relaciones significativas con sus pares y a percibir el valor de la diversidad. La actitud docente, entonces, se convierte en un factor

determinante. Un docente consciente, empático y formado para la inclusión tiene la capacidad de transformar la experiencia escolar, promoviendo la participación, la equidad y la autoestima de cada niño. Por el contrario, actitudes menos sensibles o mal informadas pueden reproducir inequidades y limitaciones, incluso en contextos con políticas inclusivas sólidas.

Este libro se distingue por su enfoque que va más allá de lo normativo. No se limita a describir la evolución histórica de la educación inclusiva ni a enunciar las leyes y políticas vigentes, sino que centra su análisis en la experiencia vivida del docente. A través de un recorrido que examina dimensiones cognitivas, afectivas, conductuales y contextuales, la obra permite comprender cómo las creencias, emociones y prácticas de los docentes interactúan con la diversidad del aula. Asimismo, identifica factores que fortalecen o limitan la inclusión, desde la formación inicial y continua hasta la disponibilidad de recursos, la calidad del acompañamiento institucional y el apoyo familiar y comunitario. Este enfoque proporciona una comprensión profunda de la complejidad real de la inclusión, mucho más allá de los discursos teóricos.

Un tema central que atraviesa toda la obra es el reconocimiento de la diversidad como un recurso pedagógico. Los niños presentan ritmos de aprendizaje diferentes, experiencias de vida singulares y maneras propias de relacionarse con el entorno. La inclusión efectiva implica diseñar estrategias didácticas que respondan a esta diversidad: metodologías activas, proyectos colaborativos, aprendizaje basado en la experiencia y flexibilidad curricular. Estas prácticas no solo promueven el aprendizaje académico, sino también habilidades socioemocionales esenciales como la empatía, la resiliencia, la comunicación y la cooperación. La obra resalta que la construcción de estas habilidades depende en gran medida de la actitud y disposición del docente para valorar y responder a la singularidad de cada niño.

Otro aporte significativo de este libro es su enfoque en los desafíos y tensiones que enfrentan los docentes en contextos reales. La sobrecarga laboral, el estrés, la presión institucional y las limitaciones de infraestructura y recursos representan obstáculos importantes para la implementación efectiva de la inclusión. Sin embargo, también se evidencia que la actitud del docente —su compromiso, creatividad, sensibilidad y resiliencia— puede superar estas barreras y garantizar que la

diversidad se transforme en una oportunidad de aprendizaje y enriquecimiento para todos. Esta perspectiva resalta la importancia de cuidar el bienestar emocional del docente como parte integral de las políticas de inclusión.

La obra también aborda la dimensión ética y social de la inclusión. La educación no es únicamente un proceso académico; es una herramienta de transformación social. Al garantizar que todos los niños participen de manera equitativa, se contribuye a la construcción de sociedades más justas, empáticas y cohesionadas. La actitud docente se convierte así en un eje central para lograr que la inclusión no sea solo un ideal, sino una práctica cotidiana que impacte positivamente en la vida de los niños, sus familias y la comunidad.

En términos metodológicos, el libro combina análisis teórico, evidencia empírica y propuestas prácticas. Examina cómo los docentes perciben la diversidad, cómo gestionan las aulas inclusivas y cómo enfrentan tensiones emocionales y desafíos organizativos. Esta combinación permite que la obra no sea solo un documento académico, sino también una guía útil para la formación y acompañamiento de docentes, ofreciendo herramientas para fortalecer competencias, reflexionar sobre la práctica pedagógica y diseñar estrategias efectivas para la inclusión.

El libro también invita a una reflexión más amplia sobre el rol del docente como agente de cambio. No se trata únicamente de aplicar estrategias pedagógicas, sino de asumir un compromiso ético y profesional con la inclusión. Cada decisión, cada interacción y cada experiencia en el aula contribuye a construir una cultura educativa donde la diversidad es reconocida, valorada y celebrada. Este enfoque humaniza la educación, situando al docente como protagonista central en la construcción de una sociedad más equitativa desde los primeros años de vida.

Finalmente, este libro propone mirar la inclusión como un proceso dinámico, que se construye día a día en la interacción entre docentes, niños, familias y comunidades. Invita a repensar la Educación Inicial como un espacio de oportunidad, donde la actitud docente determina la calidad de la experiencia educativa y el impacto que tendrá en la trayectoria de los niños. La obra no solo aporta conocimiento, sino que inspira acción: fomenta la

reflexión crítica, la innovación pedagógica y la construcción de entornos educativos más humanos, sensibles y transformadores.

Este texto pretende situar al lector ante la relevancia, complejidad y potencial de la inclusión educativa desde la primera infancia. La actitud docente emerge como la piedra angular de este proceso: su comprensión y fortalecimiento son esenciales para garantizar que la educación no solo instruya, sino que transforme, que incluya y que valore la diversidad como un derecho y un recurso fundamental para el desarrollo integral de los niños y, por extensión, de toda la sociedad. Este libro invita a recorrer ese camino, ofreciendo reflexiones, evidencias y herramientas que permitirán construir aulas más justas, sensibles y comprometidas con la equidad desde los primeros años de vida.

INTRODUCCIÓN



La educación inclusiva se ha consolidado durante las últimas décadas como uno de los pilares esenciales para garantizar el derecho universal a una educación de calidad, capaz de responder a la diversidad humana en todas sus expresiones. Su evolución histórica ha estado marcada por transformaciones pedagógicas, normativas y sociales que han buscado eliminar las barreras que impidieron, durante largos periodos, la participación plena de niños con diferentes características, condiciones o necesidades.

Desde la Declaración de Salamanca de 1994 hasta los lineamientos contemporáneos impulsados por organismos internacionales como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, la inclusión ha dejado de ser un enfoque complementario para convertirse en el núcleo ético y operativo de los sistemas educativos modernos. En este escenario, la Educación Inicial adquiere un papel decisivo, puesto que constituye el primer espacio institucional en el que los niños establecen vínculos significativos, exploran su entorno social y descubren su lugar dentro de una comunidad educativa diversa.

Comprender la inclusión en la primera infancia implica reconocer que cada niño posee ritmos únicos de desarrollo, experiencias familiares distintas y maneras particulares de relacionarse con el mundo. La diversidad es, por tanto, un elemento inherente a cualquier grupo humano y se expresa desde los primeros años de vida. En consecuencia, la labor docente se convierte en un factor fundamental para concretar los principios inclusivos dentro del aula. La actitud del profesorado, entendida como la interacción dinámica entre creencias, emociones y disposiciones conductuales, influye directamente en la forma en que se planifican las experiencias de aprendizaje, se interpretan las necesidades de cada niño y se generan ambientes que promuevan la participación de todos. Una actitud docente favorable puede transformar el aula en un espacio de acogida, respeto y oportunidad, mientras que una actitud negativa puede reproducir procesos sutiles de exclusión, incluso cuando existen normativas que promueven explícitamente la inclusión educativa.

La configuración de actitudes inclusivas no es un proceso lineal ni uniforme. Investigaciones nacionales e internacionales coinciden en señalar que estas actitudes están determinadas por múltiples factores. Entre ellos destacan la calidad de la formación inicial y continua, la experiencia previa con estudiantes que presentan diversas necesidades, el acompañamiento institucional, la disponibilidad de recursos, el clima escolar, el respaldo de las familias y el nivel de bienestar emocional del docente.

A ello se suma un aspecto particularmente relevante: el estrés y la sobrecarga laboral, que influyen de manera decisiva en la capacidad del profesorado para sostener prácticas pedagógicas sensibles e inclusivas. En contextos como el peruano, donde persisten brechas sociales, desigualdades territoriales y limitaciones en materia de infraestructura y recursos educativos, la labor docente exige una mezcla compleja de habilidades técnicas, sensibilidad emocional, resiliencia y compromiso ético.

En el caso de Perú, en los últimos años, el Ministerio de Educación ha reforzado el marco normativo orientado hacia la inclusión a través de políticas, lineamientos y programas como el Servicio de Apoyo y Asesoramiento para la Atención de las Necesidades Educativas Especiales. Sin embargo, la existencia de normas no garantiza por sí misma la transformación profunda de las prácticas pedagógicas. La verdadera inclusión ocurre en la interacción diaria entre docentes, niños y familias. Es allí

donde la normativa cobra sentido o se desvanece. La actitud docente se convierte, entonces, en el puente que une la intención política con la experiencia concreta del estudiante. El desafío radica en que no basta con conocer la normativa; es necesario comprenderla, interiorizarla emocionalmente y traducirla en acciones coherentes dentro del aula.

La Educación Inicial es un escenario privilegiado para analizar estas dinámicas debido a su carácter formativo y fundacional. En este nivel se establecen las bases del desarrollo emocional, social y cognitivo, y se construyen los primeros significados asociados a la convivencia, la pertenencia y la valoración de la diversidad. La manera en que un docente responde a las diferencias individuales puede moldear profundamente la autoestima de los niños, su disposición al aprendizaje y su relación futura con la escuela. De ahí que sea imprescindible explorar de manera rigurosa cómo viven los docentes la inclusión, qué creen, qué sienten y cómo estas percepciones influyen en su práctica cotidiana.

Si bien existe una creciente producción académica sobre inclusión, aún persisten vacíos importantes. Buena parte de las investigaciones se centra en evaluar competencias técnicas o describir políticas educativas, pero son menos frecuentes los estudios que recuperan la experiencia vivida del docente. Las perspectivas fenomenológicas y cualitativas permiten comprender la inclusión desde la subjetividad del profesorado, visibilizando no solo los avances, sino también las tensiones, contradicciones y desafíos emocionales que enfrentan en su trabajo diario. Esta mirada resulta fundamental para comprender la complejidad real del proceso inclusivo y para diseñar intervenciones que respondan a las necesidades concretas de quienes lo llevan a cabo.

La investigación que da origen a esta obra se orienta precisamente hacia la comprensión profunda de la actitud docente frente a la inclusión en el nivel de Educación Inicial. Se analizan dimensiones cognitivas, afectivas, conductuales y contextuales, así como elementos éticos y relacionales que influyen en la manera en que los docentes asumen la diversidad. El propósito es ofrecer un análisis integral que permita reconocer tanto las fortalezas como las barreras que condicionan su desempeño inclusivo. De esta manera, se busca contribuir al debate pedagógico, aportar evidencia para la mejora de la formación docente y fortalecer

la construcción de una cultura educativa que valore de manera genuina la diversidad como riqueza y derecho.

Este libro aspira a situar la reflexión sobre la inclusión en una dimensión profundamente humana, donde las políticas, las prácticas pedagógicas y las experiencias subjetivas se entrelazan para dar vida a espacios escolares más justos, sensibles y transformadores. Reconocer el papel central de la actitud docente en este proceso no solo permite comprender la realidad de las aulas, sino también imaginar caminos posibles hacia una Educación Inicial más inclusiva, más humana y más comprometida con la equidad educativa desde los primeros años de vida.



01.

Fundamentos conceptuales de la inclusión en la primera infancia

1.1. Evolución de la educación inclusiva a nivel internacional

La evolución internacional de la educación inclusiva ha estado marcada por importantes transformaciones conceptuales, políticas y pedagógicas que redefinieron la manera en que los sistemas educativos entienden la diversidad. Uno de los hitos más influyentes en este proceso fue la Declaración de Salamanca, cuyo impacto se reconoce ampliamente por promover la idea de que la escuela debe ajustarse a las necesidades de todos los estudiantes y no al contrario (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura 1994). A partir de este documento, el debate sobre inclusión dejó de centrarse exclusivamente en la atención a estudiantes con discapacidad para ampliar su alcance hacia todas las formas

de diversidad, proceso que autores como Ainscow (2020) consideran esencial para la consolidación de un paradigma más equitativo y humanista.

Desde Salamanca hasta la actualidad, organismos internacionales han desempeñado un rol crucial en la expansión y profundización del enfoque inclusivo. La Organización de las Naciones Unidas, a través de marcos normativos como la Convención sobre los Derechos del Niño y la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, reafirmó el carácter obligatorio de garantizar sistemas educativos basados en la igualdad, la no discriminación y el acceso universal (Organización de las Naciones Unidas, 1989, 2008). Posteriormente, los Objetivos de Desarrollo Sostenible reforzaron esta postura, al establecer metas explícitas para asegurar una educación inclusiva y de calidad en el siglo veintiuno (Organización de las Naciones Unidas, 2015). Estas iniciativas situaron la inclusión como un derecho fundamental y como un componente indispensable de la justicia social.

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura también ha influido notablemente en esta evolución al conceptualizar la inclusión como un proceso continuo orientado a identificar y reducir barreras que impiden la participación plena de los estudiantes (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura 2008). De acuerdo con Booth y Ainscow (2002), este enfoque requiere revisar la cultura escolar, las políticas institucionales y las prácticas pedagógicas para asegurar que todas las personas, independientemente de sus características o condiciones, tengan oportunidades de aprender y desarrollarse en entornos comunes. Investigadores como Florian (2014); y Slee (2011) han fortalecido esta perspectiva al plantear que la inclusión no puede limitarse a medidas compensatorias o adaptaciones aisladas, sino que implica un replanteamiento estructural de la escuela como espacio social y político.

En este recorrido histórico, los principios de presencia, participación y logro se consolidaron como pilares centrales para orientar la acción educativa inclusiva.



La presencia se asocia con el acceso efectivo y la permanencia de todos los estudiantes en escuelas comunes, sin exclusiones directas o indirectas. La participación se relaciona con la experiencia de pertenencia, reconocimiento y participación activa en la vida escolar. El logro, por su parte, incorpora una visión amplia del aprendizaje que reconoce las diferencias individuales y la necesidad de metas flexibles que respondan al potencial de cada niño. Diversos estudios han demostrado que estos tres principios permiten analizar de manera más integral el nivel de inclusión de un sistema educativo y facilitan la planificación de mejoras sostenibles (Ainscow, 2020; Echeita, 2017).

La trayectoria internacional de la educación inclusiva revela, en síntesis, un movimiento global que ha pasado de modelos centrados en la categorización y el déficit hacia enfoques que reconocen la diversidad como un valor intrínseco. Este cambio ha sido impulsado por marcos normativos, investigaciones y prácticas que coinciden en que la inclusión es una condición indispensable para garantizar el derecho a la educación y promover sociedades más equitativas. Aunque persisten desafíos en su implementación, el consenso alcanzado representa un avance significativo hacia la construcción de sistemas educativos que respondan de forma justa y sensible a las necesidades de todos los estudiantes.

En este sentido Ortiz-González (2023) destaca que la educación inclusiva ha evolucionado desde modelos centrados en la educación especial hacia enfoques que buscan la integración plena de todos los estudiantes en sistemas educativos comunes. La autora subraya que la inclusión no es solo una política educativa, sino un principio ético que orienta la transformación de la escuela como espacio de equidad y respeto a la diversidad. Señala que, históricamente, la atención a la diversidad estuvo fragmentada, enfocada en grupos específicos, pero que en la actualidad se reconoce la necesidad de diseñar estrategias educativas que garanticen participación y aprendizaje significativo para todos.





Por su parte, Ossa Cornejo et al. (2014) aportan una perspectiva sobre la influencia de la cultura escolar y el liderazgo institucional en la implementación de la educación inclusiva. Afirman que la consolidación de prácticas inclusivas depende no solo de normativas internacionales, sino de la disposición de los equipos directivos para promover valores inclusivos, establecer objetivos claros y generar un clima escolar que favorezca la participación de todos los estudiantes. Además, destacan que el liderazgo escolar debe estar orientado a la formación docente, al acompañamiento pedagógico y a la creación de redes de apoyo que fortalezcan la práctica inclusiva.

García Cedillo et al. (2013) ofrecen un marco conceptual fundamental al clarificar terminología internacional sobre educación inclusiva, subrayando que la inclusión se entiende como un proceso que va más allá de la integración física de los estudiantes en aulas regulares. Su estudio enfatiza que la inclusión implica reconocer la diversidad como valor pedagógico, garantizar derechos educativos y fomentar la participación activa y el logro de aprendizajes significativos, conectando el desarrollo conceptual internacional con la práctica escolar cotidiana.

Hornby y Kauffman (2024) analizan los desafíos asociados a la inclusión plena, especialmente en contextos de discapacidad intelectual. Señalan que los debates internacionales han mostrado tensiones entre la aspiración de una inclusión total y las dificultades prácticas de implementarla, evidenciando que se requiere flexibilidad, apoyos especializados y políticas coherentes para evitar la exclusión indirecta. Su investigación resalta la necesidad de enfoques inclusivos realistas que combinen principios éticos con estrategias prácticas de enseñanza adaptada.

Hernández-Saca et al. (2023) realizan una revisión sistemática global de la educación inclusiva, integrando perspectivas afectivas, interseccionales, discursivas y materiales. Destacan que los sistemas educativos que han logrado avances en inclusión combinan políticas claras con la atención a factores socioemocionales,

culturales y contextuales. Su análisis evidencia que la inclusión no puede entenderse únicamente como normativa, sino como un proceso complejo que involucra la interacción entre estudiantes, docentes, familias y comunidades.

Alrudayni (2025) examina la evolución de la política de inclusión en Arabia Saudita, mostrando cómo las reformas recientes buscan acercar la práctica educativa a estándares internacionales de equidad. Su estudio evidencia que los avances normativos no garantizan automáticamente la implementación efectiva, y que la formación docente, la infraestructura escolar y la cultura institucional son determinantes para traducir las políticas en prácticas inclusivas reales.

La educación inclusiva ha experimentado una evolución significativa en el ámbito internacional, pasando de enfoques centrados en la educación especial y la atención a grupos específicos hacia modelos que buscan la integración plena de todos los estudiantes en entornos educativos comunes. Esta transformación no solo responde a cambios normativos y políticos, sino también a una concepción ética de la educación que reconoce la diversidad como un valor y promueve la equidad y la justicia social.

La consolidación de la educación inclusiva depende tanto de políticas internacionales y nacionales como de factores internos de las instituciones educativas. La cultura escolar, el liderazgo institucional y la disposición de los equipos directivos son determinantes para implementar prácticas inclusivas efectivas. Un liderazgo que promueva valores inclusivos, establezca objetivos claros y genere un clima de apoyo y colaboración entre docentes, estudiantes y familias facilita la participación activa y el aprendizaje significativo de todos los estudiantes.

Asimismo, la inclusión se entiende como un proceso complejo que involucra múltiples dimensiones: cognitivas, emocionales, sociales y contextuales. No se trata únicamente de garantizar la presencia física de los estudiantes en aulas regulares, sino de asegurar





su participación plena y el logro de aprendizajes significativos. Esto requiere estrategias pedagógicas flexibles, apoyos especializados, formación docente continua y un acompañamiento institucional que considere tanto las necesidades individuales de los estudiantes como las características del entorno escolar y comunitario.

A pesar de los avances logrados, persisten desafíos importantes, como la brecha entre políticas y su implementación práctica, la dificultad de aplicar la inclusión en contextos de alta diversidad o con estudiantes que presentan necesidades educativas complejas, y la necesidad de transformar la cultura institucional para que respalde de manera coherente los principios inclusivos. Los sistemas educativos que logran avances significativos son aquellos que integran políticas claras con una atención a factores emocionales, sociales y culturales, considerando la interacción entre estudiantes, docentes, familias y comunidades como un elemento central del proceso inclusivo.

La evolución de la educación inclusiva refleja un desplazamiento progresivo hacia un modelo más amplio, humanista y equitativo, en el que la diversidad deja de ser vista como un problema y se convierte en una oportunidad para transformar la escuela en un espacio de aprendizaje, convivencia y desarrollo integral para todos los estudiantes.

1.2. La Educación inicial como escenario clave de inclusión

La Educación Inicial se considera un nivel educativo estratégico para la promoción de la inclusión debido a su influencia temprana en el desarrollo integral de los niños. Durante los primeros años de vida, los niños atraviesan etapas críticas de desarrollo cognitivo, social, emocional y motor, en las cuales las experiencias educativas influyen decisivamente en la construcción de habilidades, valores y actitudes (National Research Council et al., 2000).

La atención a la diversidad en esta etapa no solo busca garantizar la equidad en el aprendizaje, sino también

fortalecer la formación de la identidad y la autoestima de cada niño, aspectos que se consolidan mediante la interacción con pares, docentes y el entorno educativo (National Research Council et al., 2000). Los primeros años son, por tanto, una oportunidad irrepetible para establecer bases sólidas que fomenten la participación plena y el desarrollo de competencias socioemocionales, cognitivas y comunicativas en todos los niños, incluyendo aquellos con necesidades educativas especiales.

El rol del docente en Educación Inicial es multifacético y se extiende más allá de la transmisión de conocimientos académicos. Los educadores actúan como mediadores afectivos y sociales, construyendo relaciones de confianza que permiten que cada niño se sienta reconocido, seguro y valorado (Forlin, 2018).

Esta dimensión afectiva es fundamental, ya que la inclusión no puede reducirse únicamente a la integración física de los estudiantes; requiere un compromiso activo del profesorado para fomentar la participación, motivar la colaboración entre pares y garantizar que los niños con diversas capacidades puedan desarrollar sus potencialidades al máximo. La actitud, las creencias y las prácticas pedagógicas del docente son determinantes en la eficacia de la inclusión, puesto que reflejan la capacidad de reconocer la diversidad como un recurso enriquecedor y de implementar estrategias adaptadas a las necesidades individuales (Booth y Ainscow, 2002).

Desde la perspectiva pedagógica, los docentes de Educación Inicial deben combinar la planificación estructurada con la flexibilidad para responder a la heterogeneidad del aula. Estrategias como el aprendizaje lúdico, la diferenciación de actividades y la adaptación de materiales permiten atender distintos niveles de desarrollo, estilos de aprendizaje y ritmos individuales (García Cedillo et al., 2013). Asimismo, la implementación de metodologías participativas y colaborativas fomenta la inclusión al promover que todos los niños contribuyan, se expresen y desarrollen competencias sociales y emocionales en un entorno de respeto y equidad. La formación docente continua y reflexiva se vuelve esencial para que los educadores desarrollen habilidades de



observación, diagnóstico y adaptación que garanticen que la inclusión no se limite a la presencia física de los estudiantes, sino que se traduzca en participación activa y logros significativos.

La escuela, en su conjunto, funciona como un espacio de vínculos, interacción y construcción de comunidad. La cultura escolar inclusiva, respaldada por políticas institucionales y liderazgo pedagógico comprometido, permite que la diversidad se perciba como un valor y no como un obstáculo (Ossa Cornejo et al., 2014). La participación de las familias y la colaboración con la comunidad fortalecen estas dinámicas, creando redes de apoyo que amplían las oportunidades de aprendizaje y favorecen la cohesión social (Echeita, 2017). En este contexto, la inclusión se entiende como un proceso relacional que integra a estudiantes, docentes, familias y comunidad en torno a objetivos educativos compartidos, fortaleciendo la formación de ciudadanos empáticos, respetuosos y conscientes de la diversidad.

Asimismo, la atención temprana a la diversidad tiene implicaciones significativas para la equidad educativa a largo plazo. Estudios internacionales muestran que la inclusión efectiva en los primeros años de vida reduce la probabilidad de exclusión futura, mejora los resultados académicos y contribuye al desarrollo de habilidades sociales y emocionales (Hernández-Saca et al., 2023). Los entornos educativos inclusivos generan experiencias de aprendizaje que promueven la resiliencia, la autonomía y la cooperación, además de favorecer la comprensión de la diversidad como un elemento natural y enriquecedor de la vida escolar. Por ello, la Educación Inicial no solo es un escenario de aprendizaje académico, sino también un espacio donde se construyen los cimientos de sociedades más equitativas y cohesionadas.

En los últimos años, la discusión sobre inclusión en Educación Inicial ha incorporado enfoques críticos que integran perspectivas culturales, emocionales y contextuales, reconociendo que las políticas y normativas por sí solas no garantizan la implementación efectiva (Alrundayni, 2025). La verdadera inclusión requiere la interiorización de estos principios por parte de los



docentes, la adaptación de las prácticas pedagógicas y la creación de entornos que valoren y respeten la diversidad de manera integral. Así, la Educación Inicial emerge como un escenario clave no solo para el aprendizaje y desarrollo de los niños, sino también para la transformación de la cultura escolar y social hacia la equidad y la justicia educativa.

Desde este punto de vista, la Educación Inicial representa un espacio estratégico para la consolidación de la educación inclusiva, ya que constituye el primer contacto formal de los niños con entornos escolares fuera del hogar, donde se desarrollan habilidades cognitivas, socioemocionales y sociales fundamentales. En este nivel educativo, la inclusión no solo implica garantizar el acceso, sino favorecer la participación plena de todos los niños, reconociendo y valorando la diversidad en sus múltiples dimensiones. La construcción de aulas inclusivas depende del desarrollo infantil temprano, del rol afectivo y pedagógico de los docentes, y de la capacidad de la escuela para generar vínculos que promuevan la convivencia, la equidad y la participación activa de los estudiantes.

San Martín Ulloa et al. (2020) destacan que las barreras y facilitadores para la inclusión educativa se manifiestan de manera directa en las prácticas docentes y en la cultura escolar. Su estudio evidencia que la percepción de los educadores sobre la diversidad, el apoyo institucional y la formación continua influyen decisivamente en la implementación de estrategias inclusivas en Educación Inicial. Además, señalan que los docentes necesitan contar con recursos y acompañamiento especializado para enfrentar los retos de la atención a la diversidad, y que las políticas educativas deben estar alineadas con las experiencias y necesidades reales del aula.

Martín González et al. (2017) aportan un marco teórico que sustenta la inclusión educativa desde diversas perspectivas pedagógicas y psicológicas. Las teorías que promueven la inclusión enfatizan la importancia de comprender la diversidad como un recurso didáctico y de adoptar enfoques que integren la dimensión cognitiva, afectiva y social del niño. Este enfoque teórico permite





a los docentes diseñar estrategias de enseñanza que respondan a las diferencias individuales, favoreciendo el desarrollo integral y la participación plena de todos los estudiantes desde los primeros años de escolarización.

Figuroa Ángel et al. (2017) presentan un conjunto de estrategias prácticas para favorecer la inclusión en contextos escolares diversos. Su trabajo resalta la necesidad de planificar actividades que consideren distintos estilos de aprendizaje, adaptaciones curriculares y metodológicas, así como la colaboración entre docentes y familias. Estas estrategias evidencian que la inclusión no es únicamente un principio normativo, sino un proceso dinámico que requiere acción pedagógica concreta y reflexión continua sobre la práctica docente.

Romero-Coronel et al. (2023) destacan los avances en la educación inclusiva a nivel inicial, evidenciando que, a pesar de los progresos, persisten desafíos relacionados con la preparación docente y la adecuación de los entornos educativos a las necesidades de los niños. Sus hallazgos enfatizan que la primera infancia es un momento crucial para establecer prácticas inclusivas que promuevan la equidad educativa, y que la actitud, compromiso y formación del docente son factores determinantes para el éxito de estas prácticas.

Jusni et al. (2023); y Rad et al. (2022) coinciden en la relevancia de garantizar calidad y equidad en la Educación Inicial mediante políticas y prácticas inclusivas. Ambos estudios subrayan la necesidad de enfoques integrales que consideren aspectos pedagógicos, socioemocionales y culturales, reforzando la idea de que la inclusión es un proceso que requiere coordinación entre instituciones educativas, docentes, familias y comunidades. Señalan también la importancia de que los programas educativos se ajusten a contextos locales y atiendan a la diversidad presente en el aula.

Nelis et al. (2023) aportan evidencia sobre la aplicabilidad de modelos inclusivos en la educación temprana, demostrando que la implementación exitosa depende de la formación docente, la disponibilidad de recursos y la estructuración de entornos que faciliten la

participación de todos los niños. Sus hallazgos muestran que la inclusión es tanto un objetivo educativo como un proceso adaptativo que requiere evaluación y ajuste continuo de las estrategias pedagógicas.

Dionne et al. (2025) destacan el papel del desarrollo profesional docente en la consolidación de entornos inclusivos, subrayando que la capacitación continua y la reflexión sobre la práctica fortalecen la capacidad de los educadores para responder a las necesidades individuales de los niños. Este enfoque refuerza la idea de que la inclusión depende no solo de la normativa y los recursos, sino también de la preparación, sensibilidad y compromiso ético de los docentes en la primera infancia.

Córdova Arévalo et al. (2025) enfatizan que la inclusión educativa requiere de estrategias colaborativas para aprender sobre la diversidad, promoviendo la participación activa de los niños y la articulación con familias y comunidad. Su trabajo evidencia que la escuela debe ser un espacio de convivencia respetuosa y aprendizaje mutuo, donde se valoren las diferencias y se fomente la equidad desde los primeros años de educación formal.

Castro-Castillo y Tuay Sigua (2024) resaltan los retos en la formación inicial de docentes de ciencias naturales, evidenciando que la preparación académica y práctica influye directamente en la actitud hacia la inclusión. Señalan que es necesario fortalecer competencias pedagógicas, socioemocionales y éticas para garantizar que los docentes puedan gestionar aulas diversas y atender a la totalidad de estudiantes.

Moreno-Tallón y Muntaner Guasp (2025) subrayan que la inclusión en la primera infancia también tiene un componente social y comunitario, en el que la escuela actúa como un espacio de integración y cohesión social. Señalan que las prácticas inclusivas fomentan la equidad, la participación y el reconocimiento de la diversidad como valor social, contribuyendo al desarrollo de sociedades más justas.

Mujica-Stach (2023) analiza la inclusión de la primera infancia migrante en escenarios emergentes,





evidenciando la necesidad de estrategias adaptadas a contextos multiculturales y transitorios. Destaca la importancia de la sensibilidad cultural, la atención afectiva y la coordinación con la comunidad para favorecer la integración y el aprendizaje de estos niños en la Educación Inicial.

Finalmente, Sánchez Vázquez et al. (2012) sitúan la inclusión escolar de la infancia temprana en el marco de los derechos del niño, destacando que las políticas internacionales y los enfoques educativos deben traducirse en prácticas concretas en el aula. Resaltan que la Educación Inicial es un espacio privilegiado para garantizar la equidad, la participación y el respeto a la diversidad desde el inicio de la trayectoria educativa.

La educación inclusiva se fundamenta en un conjunto de principios orientadores que guían la acción educativa y la toma de decisiones dentro de las instituciones. Estos principios establecen los lineamientos para garantizar que todos los estudiantes tengan acceso a oportunidades de aprendizaje equitativas y significativas. Entre los más destacados se encuentran la equidad como derecho, la participación y pertenencia, la flexibilidad curricular, la colaboración docente y la eliminación de barreras.

La equidad como derecho reconoce que todos los seres humanos tienen la necesidad de aprender y desarrollarse de manera plena como individuos. Este principio implica ofrecer apoyos diferenciados para asegurar que todos los estudiantes tengan las mismas oportunidades de aprendizaje, respetando sus características y necesidades particulares. La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2020) enfatiza que cada persona requiere condiciones específicas para desarrollarse, por lo que la equidad no significa dar lo mismo a todos, sino garantizar que cada estudiante reciba lo necesario para progresar.

La participación y la pertenencia constituyen otro principio esencial de la educación inclusiva. La participación no solo implica la ejecución de actividades, sino también la posibilidad de involucrarse en la toma de decisiones sobre cómo, cuándo y qué se aprende (Booth y Ainscow,

2002). Este enfoque favorece que los estudiantes se sientan parte activa del grupo, fortaleciendo su autoestima, su identidad y su sentido de pertenencia dentro del entorno escolar.

La flexibilidad curricular es un elemento clave que permite adaptar el currículo a las necesidades individuales y grupales de los estudiantes. Diversificar estrategias, materiales y ritmos de aprendizaje posibilita atender las diferentes formas de aprender y potenciar las fortalezas de cada alumno. La flexibilidad curricular es el pilar que debe sostener una educación que atiende a todos y a cada uno; evidenciando su centralidad en el enfoque inclusivo.

La colaboración docente constituye un principio indispensable para el éxito de la inclusión. La responsabilidad de atender la diversidad no recae únicamente en un docente, sino en todo el equipo educativo. La cooperación entre maestros, especialistas, familias y la comunidad escolar crea redes de apoyo que permiten abordar integralmente las necesidades de los estudiantes (Echeita, 2017). En este sentido, la co-docencia se posiciona como una estrategia clave para fomentar una cultura inclusiva dentro de las instituciones.

Finalmente, la eliminación de barreras es un principio que busca garantizar la accesibilidad y la participación de todos los estudiantes. El *Index for Inclusion* (Booth y Ainscow, 2002) propone abordar tres tipos de barreras: físicas, que incluyen la infraestructura y los recursos; curriculares, relacionadas con contenidos, evaluación y metodología; y actitudinales, que comprenden prejuicios, estereotipos y resistencias. Superar estas barreras requiere acciones institucionales y políticas que promuevan entornos accesibles, participativos y libres de discriminación, asegurando así una educación inclusiva efectiva para todos los estudiantes.

De esta forma, la Educación Inicial representa un escenario fundamental para la implementación de la educación inclusiva, ya que en esta etapa se establecen las bases del desarrollo integral de los niños, incluyendo dimensiones cognitivas, emocionales, sociales y





culturales. Garantizar que todos los niños participen activamente y aprendan de manera significativa implica reconocer y atender sus necesidades individuales, respetando su diversidad y promoviendo la equidad desde los primeros años.

El rol del docente es decisivo en este proceso, no solo por su capacidad de aplicar estrategias pedagógicas adaptadas, sino también por la influencia de sus actitudes, creencias y competencias en la construcción de un ambiente inclusivo. La formación profesional, el acompañamiento continuo y el acceso a recursos adecuados fortalecen la habilidad de los educadores para gestionar aulas diversas, favorecer la participación de todos los estudiantes y generar experiencias de aprendizaje equitativas.

Asimismo, la escuela funciona como un espacio donde se consolidan vínculos entre los niños, los docentes y la comunidad, fomentando valores de respeto, colaboración y reconocimiento de la diversidad. La coordinación con las familias y la integración de políticas inclusivas contribuyen a transformar las normas y prácticas escolares en acciones concretas que materialicen los principios de presencia, participación y logro para cada estudiante.

La Educación Inicial constituye un punto de partida para la transformación social, pues promover la inclusión desde los primeros años sienta las bases para sociedades más equitativas y cohesionadas. La atención a la diversidad y la participación de todos los niños no solo impacta su desarrollo individual, sino que también fortalece la cultura escolar y comunitaria, consolidando la educación inclusiva como un principio ético y pedagógico esencial.

1.3. La actitud docente: definiciones, dimensiones y modelos teóricos

La actitud docente constituye un elemento central en el proceso educativo, definiendo no solo la manera en que los docentes perciben la enseñanza, sino también cómo interactúan con los estudiantes, diseñan experiencias de aprendizaje y gestionan la diversidad en el aula. Se entiende como un constructo complejo que combina

creencias, emociones y comportamientos orientados hacia la práctica pedagógica, siendo determinante para el éxito de la inclusión educativa. Esta disposición no es estática, sino dinámica, ya que se desarrolla y transforma en función de la experiencia profesional, la formación continua, los contextos institucionales y la interacción con los estudiantes y sus familias (Romero-Coronel et al., 2023; San Martín Ulloa et al., 2020). En el ámbito de la educación inicial, donde los niños se encuentran en una etapa crítica de desarrollo cognitivo, social y emocional, la actitud del docente se convierte en un factor decisivo para garantizar la participación plena y significativa de todos los estudiantes, especialmente de aquellos con necesidades educativas especiales o provenientes de contextos vulnerables.

La dimensión cognitiva de la actitud docente se relaciona con el conocimiento que el profesorado posee sobre teorías educativas, políticas de inclusión, estrategias pedagógicas diferenciadas y marcos normativos. Esta dimensión permite al docente comprender la diversidad del alumnado y anticipar posibles desafíos en la enseñanza, ajustando sus prácticas a las necesidades individuales de cada niño (Martín González et al., 2017). Por ejemplo, un docente que posee conocimiento sobre desarrollo infantil temprano y necesidades especiales puede diseñar actividades lúdicas que integren a todos los niños, promoviendo habilidades sociales y cognitivas de manera equitativa (Rad et al., 2022). La preparación teórica del docente actúa como soporte para la planificación, la evaluación y la selección de recursos pedagógicos que favorezcan la inclusión, mostrando cómo la dimensión cognitiva impacta directamente en la calidad educativa y en la equidad de oportunidades.

La dimensión afectiva se centra en las emociones, motivaciones y actitudes internas del docente hacia la diversidad y la inclusión. Incluye la empatía, la sensibilidad, la paciencia y la disposición a aceptar diferencias individuales, así como la percepción de autoeficacia frente a la atención de estudiantes con necesidades diversas (Jusni et al., 2023). Las emociones del docente influyen directamente en el clima del aula



y en la calidad de las interacciones, creando entornos de aprendizaje seguros y respetuosos. Por ejemplo, un docente que percibe con entusiasmo la diversidad y valora la participación de cada niño genera un ambiente donde los estudiantes se sienten reconocidos, aceptados y motivados para aprender (Figuerola Ángel et al., 2017). En contraposición, la frustración, el miedo o la baja confianza pueden limitar la aplicación de estrategias inclusivas, dificultando la participación plena de los niños.

La dimensión conductual de la actitud docente se refiere a las acciones concretas que implementa en el aula para favorecer la inclusión. Esto incluye la adaptación de actividades, la flexibilización de estrategias, el uso de materiales accesibles, la creación de rutinas inclusivas y la colaboración con colegas, familias y especialistas (Dionne et al., 2025). La práctica docente refleja, de manera observable, la integración de las dimensiones cognitiva y afectiva, traduciendo conocimientos y emociones en acciones pedagógicas efectivas. Por ejemplo, la implementación de proyectos grupales que consideren los ritmos y estilos de aprendizaje individuales permite que cada niño participe activamente, mientras que la coordinación con profesionales de apoyo garantiza atención personalizada y estrategias adecuadas para cada necesidad (Córdova Arévalo et al., 2025).

La actitud docente también se encuentra estrechamente relacionada con la autoeficacia y el estrés laboral. La autoeficacia se refiere a la percepción del docente sobre su capacidad para enfrentar los desafíos educativos y lograr los objetivos de aprendizaje en contextos diversos (San Martín Ulloa et al., 2020). Una alta autoeficacia fortalece la disposición hacia la inclusión, generando estrategias creativas y efectivas para atender la diversidad. En cambio, los niveles elevados de estrés, la sobrecarga laboral y la falta de apoyo institucional pueden limitar la motivación del docente y afectar negativamente sus prácticas inclusivas (Rad et al., 2022). La investigación ha mostrado que los programas de desarrollo profesional, el acompañamiento docente y la construcción de comunidades de aprendizaje



colaborativas contribuyen a reducir el estrés y mejorar la actitud hacia la inclusión, promoviendo un entorno educativo más equitativo y sostenible (Nelis et al., 2023).

Diversos modelos teóricos buscan explicar cómo se configura la actitud docente, integrando dimensiones cognitivas, afectivas y conductuales con factores contextuales y personales. Estos modelos destacan la interacción entre creencias, emociones, experiencias previas, cultura escolar y recursos disponibles como determinantes de la disposición del docente frente a la inclusión (Martín González et al., 2017; Romero-Coronel et al., 2023). Comprender la actitud docente desde este enfoque integral permite identificar no solo fortalezas y limitaciones, sino también estrategias de formación y acompañamiento que potencien la práctica inclusiva. En educación inicial, la aplicación de estos modelos teóricos resulta fundamental, ya que permite intervenir de manera oportuna para consolidar competencias pedagógicas y socioemocionales que favorezcan la equidad y la participación de todos los estudiantes desde los primeros años de escolaridad.

La actitud docente constituye un puente entre el conocimiento teórico, la motivación personal y la acción educativa concreta. Su estudio permite comprender cómo se construyen las prácticas inclusivas, cómo se gestionan los retos del aula diversa y cómo se pueden diseñar programas de formación docente que integren dimensiones cognitivas, afectivas y conductuales para garantizar el aprendizaje de todos los estudiantes, sentando las bases de una educación inclusiva y equitativa desde la primera infancia.

Boyle et al. (2023) destacan que la actitud de los docentes en formación inicial frente a la educación inclusiva refleja no solo sus conocimientos y habilidades cognitivas, sino también su disposición emocional y predisposición a aplicar estrategias inclusivas en el aula. Su estudio evidencia que los pre-servicio teachers con experiencias prácticas y formación específica presentan actitudes más positivas y confianza en su capacidad para gestionar aulas diversas, lo que subraya la importancia





de la formación inicial en la construcción de actitudes inclusivas.

Azevedo et al. (2025) resaltan la relación directa entre la actitud docente, la autoeficacia percibida y el clima escolar. Docentes que perciben un entorno escolar favorable y cuentan con apoyo profesional tienden a mostrar actitudes más positivas hacia la inclusión. El estudio enfatiza la importancia de la percepción de competencia personal y la seguridad en la toma de decisiones pedagógicas como factores determinantes de la actitud docente.

Barnová et al. (2022) señalan que la actitud profesional hacia la inclusión se configura por creencias, valores y experiencias previas. Los docentes con mayor compromiso ético y disposición a la innovación pedagógica manifiestan actitudes más abiertas, mientras que los que carecen de formación en inclusión presentan resistencia o inseguridad. El estudio sugiere que la actitud profesional puede transformarse mediante capacitación continua y reflexión crítica.

Sevilla Santo et al. (2018) analizan cómo la actitud del docente hacia estudiantes con necesidades educativas especiales se vincula con prácticas efectivas de inclusión. Resaltan que las emociones positivas, como la empatía y la motivación, promueven la participación activa de todos los estudiantes, mientras que actitudes negativas, influenciadas por la falta de recursos o apoyo institucional, limitan la implementación de estrategias inclusivas.

Martínez y González (2025) destacan que los docentes enfrentan retos particulares al incluir estudiantes con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE). Su estudio evidencia que la actitud docente está mediada por la percepción de preparación y capacidad, así como por la existencia de modelos teóricos claros que guíen la práctica inclusiva. La investigación subraya que una actitud positiva se traduce en un mayor esfuerzo por adaptar estrategias pedagógicas y atender la diversidad.

González-Rojas y Triana-Fierro (2018) enfatizan que la actitud docente frente a la inclusión no solo depende

de conocimientos formales, sino también de valores y creencias personales sobre la equidad educativa. Señalan que los docentes con actitudes positivas favorecen la participación activa y el aprendizaje de estudiantes con necesidades educativas especiales, mostrando la interrelación entre actitud, motivación y práctica pedagógica.

Alassaf (2025) centra su análisis en la inclusión de niños con autismo en escuelas regulares, señalando que la actitud docente influye directamente en la calidad de la inclusión. Docentes con conocimientos específicos sobre autismo y estrategias adaptadas muestran mayor disposición a la colaboración y personalización del aprendizaje, lo que evidencia la dimensión cognitiva y afectiva de la actitud.

Angenscheidt Bidegain y Navarrete Antola (2017) reportan que la actitud de los docentes hacia la educación inclusiva está fuertemente determinada por sus creencias sobre la capacidad de aprendizaje de todos los estudiantes. Su investigación destaca que actitudes positivas se relacionan con mayor apertura a la diversidad y disposición a implementar prácticas inclusivas.

Serrano-Villavicencio et al. (2025) subrayan que la actitud docente se manifiesta a través de la práctica educativa y la toma de decisiones en el aula. Su estudio indica que la actitud no es un rasgo fijo, sino que puede modificarse mediante formación, reflexión y acompañamiento institucional, reforzando la relación entre actitud, autoeficacia y gestión del estrés laboral.

Long et al. (2025) muestran, mediante un meta-análisis en China, que la actitud docente está vinculada con la autoeficacia y la confianza en las estrategias pedagógicas inclusivas. Los docentes con mayor percepción de competencia presentan actitudes más favorables, lo que repercute directamente en la participación y aprendizaje de estudiantes con necesidades educativas diversas.

Charitaki et al. (2022) exploran la actitud docente desde un enfoque transnacional, evidenciando que factores culturales, institucionales y formativos influyen en la



percepción y disposición hacia la inclusión. Señalan que las actitudes positivas se fortalecen mediante políticas claras, apoyo profesional y formación continua, mientras que contextos limitados generan resistencia o incertidumbre.

Guillemot et al. (2022) analizan tendencias de actitud docente hacia la inclusión entre 2000 y 2020, concluyendo que existe una evolución gradual hacia percepciones más favorables, vinculadas a mayores niveles de formación y experiencia práctica. Sin embargo, la investigación destaca que aún persisten barreras relacionadas con creencias negativas o limitaciones institucionales.

Galet al. (2025) enfatizan que factores como la preparación profesional, la experiencia previa y la colaboración con colegas influyen en la actitud docente hacia la inclusión de estudiantes con necesidades especiales. Los docentes que perciben apoyo institucional y recursos adecuados manifiestan mayor compromiso y confianza en sus prácticas pedagógicas inclusivas.

Jury et al. (2022) destacan que las preocupaciones y temores de los docentes frente a la inclusión, como la sobrecarga laboral o la falta de recursos, afectan sus actitudes. Su estudio resalta que la provisión de apoyo emocional y técnico puede mejorar la actitud docente y favorecer la implementación efectiva de la inclusión.

Yang y Yu (2021) señalan que en China, la actitud docente frente a la inclusión está influenciada por factores culturales y sociales, además de la formación profesional. Su análisis revela que los docentes con actitudes positivas promueven la participación activa de todos los estudiantes y adoptan estrategias adaptativas, mientras que actitudes negativas limitan la equidad educativa.

Lemoine et al. (2024) concluyen que la actitud docente hacia estudiantes con discapacidad está determinada por la interacción entre creencias, emociones y prácticas pedagógicas. La investigación resalta la importancia de modelos teóricos integradores que consideren dimensiones cognitivas, afectivas y conductuales,



promoviendo la construcción de aulas inclusivas y equitativas.

La actitud docente frente a la educación inclusiva se comprende como un constructo complejo que integra dimensiones cognitivas, afectivas y conductuales, y que influye de manera directa en la calidad de la enseñanza y en la participación de todos los estudiantes. La forma en que los docentes perciben y valoran la inclusión determina su disposición a adoptar estrategias pedagógicas adaptativas y a promover un entorno educativo equitativo, donde se reconozca y respete la diversidad.

La formación inicial y continua, así como la experiencia práctica, se identifican como factores fundamentales para fortalecer la autoeficacia y la confianza de los docentes en la implementación de la educación inclusiva. La capacitación y el acompañamiento profesional permiten a los docentes desarrollar habilidades para manejar situaciones diversas, adaptar materiales y metodologías, y enfrentar los desafíos que surgen en contextos educativos heterogéneos.

Las creencias, valores y emociones personales también modulan la actitud docente. La empatía, la motivación y la gestión del estrés laboral influyen en la manera en que los docentes responden a las necesidades de estudiantes con distintas capacidades y contextos. Asimismo, la percepción de apoyo institucional y un clima escolar positivo favorecen la adopción de prácticas inclusivas, mientras que la falta de recursos o políticas claras puede generar inseguridad o resistencia ante la inclusión.

En los estudios analizados se evidencia que la actitud docente no es un rasgo estático, sino un elemento dinámico susceptible de transformación mediante la exposición a modelos teóricos, la reflexión profesional y la interacción con colegas y estudiantes. Una actitud positiva y consciente hacia la inclusión contribuye a la equidad educativa, al aprendizaje significativo de todos los estudiantes y a la construcción de aulas colaborativas y respetuosas de la diversidad.



1.4. Marco normativo regional y nacional peruano en inclusión educativa

La región latinoamericana ha experimentado un proceso sostenido hacia la construcción de marcos normativos que garanticen la educación inclusiva como derecho fundamental. Desde la Declaración de Salamanca, los países han trabajado en la adopción de políticas educativas que reconozcan la diversidad y promuevan la igualdad de oportunidades, enfatizando la importancia de la inclusión de estudiantes con discapacidad, diferencias culturales y contextos sociales diversos (Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2018; Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 1994). La cooperación regional ha permitido generar orientaciones y guías para implementar prácticas inclusivas, estableciendo estándares que los Estados pueden adaptar según sus contextos locales (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura 2020).

En el Perú, la inclusión educativa cuenta con un marco normativo amplio que garantiza el derecho a la educación para todas las personas, incluyendo a quienes presentan discapacidad y necesidades educativas especiales. La Constitución Política del Perú establece la educación como un derecho fundamental, promoviendo la igualdad de oportunidades, la no discriminación y el acceso a la educación en todos los niveles y modalidades (Congreso de la República del Perú, 1993). Este marco se complementa con la Ley General de Educación N.º 28044, que establece que el sistema educativo debe ser inclusivo, asegurando entornos que permitan la participación plena de todos los estudiantes y reconociendo la diversidad como un valor pedagógico (Congreso de la República del Perú, 2003).

Adicionalmente, la Ley N.º 29973, Ley General de la Persona con Discapacidad, garantiza medidas específicas para la atención de estudiantes con discapacidad, promoviendo adaptaciones curriculares, recursos especializados y apoyos necesarios para su



aprendizaje efectivo (Congreso de la República del Perú, 2012). Más recientemente, la Ley 30797, Ley de Inclusión Educativa, refuerza estas disposiciones, estableciendo obligaciones claras para las instituciones educativas y el Estado con el fin de promover la equidad, eliminar barreras y asegurar la educación inclusiva como un derecho real y efectivo para todos los estudiantes (Perú, Ministerio de Educación, 2018).

A pesar de la solidez de la normativa, la implementación efectiva enfrenta desafíos significativos. Entre ellos se encuentran barreras físicas y estructurales en muchas instituciones, la carencia de docentes capacitados en educación inclusiva y la insuficiencia de recursos materiales especializados. Estas limitaciones generan una brecha entre lo que la ley establece y la experiencia real de los estudiantes en las aulas, evidenciando que la inclusión no depende únicamente de la legislación, sino también de la capacidad del sistema educativo para traducirla en prácticas pedagógicas efectivas (Casimiro Urcos, 2018; Ancí Paredes, 2023).

Informes de la Defensoría del Pueblo (2019), resaltan que, aunque el Perú ha avanzado en términos normativos, persisten dificultades en la atención de estudiantes con necesidades educativas diversas, especialmente en zonas rurales y escuelas con recursos limitados. Esto muestra que el camino hacia una educación verdaderamente inclusiva requiere no solo un marco legal robusto, sino también inversión en infraestructura, formación docente continua, sensibilización comunitaria y supervisión constante de la implementación de políticas inclusivas (Perú, 2019). La normativa peruana, por tanto, refleja un compromiso con la equidad educativa, pero su eficacia depende de la coordinación entre leyes, instituciones y actores educativos.

A pesar de los avances normativos, persiste una brecha entre la legislación y la práctica educativa. La disponibilidad de recursos, la preparación del personal docente y la infraestructura escolar son factores críticos que afectan la implementación efectiva de la inclusión (Rad et al., 2022; Romero-Coronel et al., 2023). En muchos contextos rurales y de bajos recursos, las



instituciones educativas enfrentan limitaciones que dificultan la adopción plena de las políticas inclusivas, evidenciando que la existencia de leyes no garantiza su materialización (Mujica-Stach, 2023; Sánchez Vázquez et al., 2012).

La supervisión y monitoreo de las políticas inclusivas también representan un desafío, ya que, si bien existen sistemas de recolección de datos sobre estudiantes con discapacidad, su efectividad depende del compromiso de las autoridades y del fortalecimiento institucional (Hernández-Saca et al., 2023). Para cerrar esta brecha, es necesario un enfoque integral que combine recursos materiales, formación docente, participación comunitaria y seguimiento sistemático, garantizando que la educación inclusiva se convierta en una realidad cotidiana (Alrudayni, 2025; Hornby y Kauffman, 2024).

Payá (2010) analiza las políticas de educación inclusiva en América Latina, señalando que, aunque la región ha avanzado en la creación de marcos legales que promueven la igualdad de oportunidades educativas, la implementación efectiva enfrenta desafíos derivados de la diversidad sociocultural y económica de cada país. En el caso peruano, estas reflexiones permiten contextualizar cómo la normativa nacional se inserta en un marco regional más amplio, evidenciando que la existencia de leyes y políticas no garantiza por sí sola la inclusión real de todos los estudiantes. El autor enfatiza que la educación inclusiva requiere un enfoque integral que considere la formación docente, la adaptación curricular y la participación de la comunidad, de modo que las disposiciones legales se traduzcan en prácticas efectivas dentro de las instituciones educativas.

Huapalla Meza y Palacios Serna (2024) presentan una revisión sistemática sobre las necesidades educativas especiales en Perú, mostrando que, aunque la normativa reconoce la inclusión como un derecho, existen barreras significativas para su implementación. Los autores identifican problemas como la insuficiente preparación docente, la falta de recursos adaptados y la limitada articulación entre políticas y prácticas escolares, lo que dificulta garantizar la participación y el aprendizaje



pleno de los estudiantes. Este estudio evidencia que el marco normativo peruano requiere mecanismos de seguimiento, supervisión y evaluación que permitan que los lineamientos legales se conviertan en intervenciones concretas y efectivas dentro del aula.

Cubas Castillo (2025) examina las dimensiones de inclusión educativa en colegios de Perú y Ecuador, destacando que la normativa por sí sola no asegura la equidad educativa. La autora enfatiza que la legislación peruana establece principios claros sobre la inclusión, pero su efectividad depende de la implementación de estrategias multidimensionales que aborden la accesibilidad física, la adaptación curricular, la formación docente y la participación de las familias. La investigación evidencia que la inclusión requiere un marco legal acompañado de políticas operativas, recursos suficientes y supervisión constante, de manera que los lineamientos legales se transformen en experiencias educativas efectivas dentro de los centros escolares.

Ruiz-Bernardo (2016) analiza las percepciones de docentes y padres sobre la educación inclusiva en Lima, Perú, mostrando cómo las barreras para la implementación de la normativa afectan la práctica educativa. La autora señala que, aunque existen leyes inclusivas, muchos actores perciben falta de formación especializada, resistencia cultural hacia la diversidad y escasez de recursos pedagógicos como obstáculos importantes. Este estudio evidencia que la normativa peruana necesita ser comprendida y asumida por todos los agentes educativos, y que su efectividad depende de procesos de sensibilización, capacitación docente y acompañamiento institucional que permitan que las políticas de inclusión se traduzcan en acciones concretas dentro de las aulas.

Saldaña Pardavé y Esteban Rivera (2025) analizan la inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales en la educación inicial, resaltando que, aunque la normativa peruana contempla este derecho, su implementación requiere estrategias pedagógicas adaptadas y acompañamiento constante a los docentes.

Los autores subrayan que la legislación debe interpretarse de manera flexible, considerando la diversidad de contextos y necesidades de los estudiantes, y que su efectividad depende de la capacidad de las instituciones educativas para traducir los lineamientos legales en prácticas efectivas centradas en el aprendizaje y el desarrollo integral de los niños.

Chuchon (2024) examina la educación inclusiva en comunidades rurales del Perú, mostrando que la normativa enfrenta desafíos particulares en contextos con limitaciones de infraestructura y recursos humanos. El autor destaca que la falta de capacitación docente y la escasa disponibilidad de servicios de apoyo dificultan la implementación efectiva de la legislación inclusiva, evidenciando que el marco normativo peruano debe ser flexible y adaptativo. Su análisis resalta la importancia de estrategias de acompañamiento comunitario y mecanismos de supervisión que permitan superar barreras estructurales y garantizar que los derechos de los estudiantes se traduzcan en oportunidades reales de aprendizaje.

Rojas-Salgado (2023) realiza un análisis sobre el estado de la educación inclusiva en Perú, señalando que, aunque existe un marco legal robusto, la implementación se ve limitada por la falta de coordinación entre niveles del sistema educativo y la ausencia de mecanismos de monitoreo eficientes. La autora subraya que la normativa necesita estar acompañada de políticas públicas coherentes, formación docente especializada y evaluación continua, de manera que los derechos legales se traduzcan en oportunidades educativas reales y equitativas, evidenciando que la existencia de leyes no garantiza por sí sola la inclusión efectiva.

Santa-Cruz Terán y Díaz Velásquez (2023) realizan un análisis comparativo entre Perú y Brasil sobre educación inclusiva, destacando que la legislación reconoce derechos pero enfrenta limitaciones en su aplicación práctica debido a la falta de formación docente, recursos pedagógicos insuficientes y supervisión institucional deficiente. Los autores evidencian que el marco normativo peruano requiere estrategias



de implementación efectivas, formación continua y mecanismos de seguimiento que permitan que los principios legales se conviertan en prácticas educativas inclusivas, sostenibles y adaptadas a las necesidades de todos los estudiantes.

Casimiro Urcos (2018) analiza la educación inclusiva en Perú desde la práctica educativa, mostrando que la existencia de un marco legal claro no garantiza resultados efectivos por sí sola. La autora evidencia que la implementación depende de la preparación del personal docente, la disponibilidad de recursos y la cultura institucional. Resalta la necesidad de fortalecer la capacitación docente, la provisión de materiales y apoyos especializados, así como la supervisión constante, para que la normativa se traduzca en experiencias educativas inclusivas y equitativas.

La Defensoría del Pueblo (2019) examina las barreras en la implementación de los servicios educativos para estudiantes con discapacidad y otras necesidades especiales en Perú, señalando que, a pesar de que la legislación garantiza el derecho a la educación inclusiva, persisten obstáculos relacionados con infraestructura, formación docente y coordinación institucional. El informe evidencia que la normativa debe estar acompañada de recursos adecuados, supervisión efectiva y un enfoque centrado en la equidad, de manera que los derechos legales se transformen en oportunidades educativas reales y participativas.

Cerron Ore (2024) analiza la inclusión de estudiantes con trastorno del espectro autista en Perú, mostrando que la normativa educativa, aunque contempla la inclusión de estudiantes con diversidad funcional, requiere estrategias pedagógicas especializadas, recursos de apoyo adecuados y formación docente continua. El autor enfatiza que un marco normativo inclusivo no es suficiente por sí mismo, sino que debe ir acompañado de políticas, prácticas y acompañamiento efectivo que aseguren la participación plena y el aprendizaje de todos los estudiantes, consolidando la inclusión como un principio central del sistema educativo peruano.





El análisis de las investigaciones y documentos revisados evidencia que el marco normativo de educación inclusiva en Perú ha avanzado significativamente, alineándose con principios regionales de equidad y derechos educativos, pero enfrenta desafíos importantes en su implementación. Las leyes y políticas nacionales establecen la inclusión como un derecho de todos los estudiantes, incluyendo aquellos con necesidades educativas especiales, diversidad funcional o contextos socioeconómicos y geográficos desfavorables, sin embargo, la efectividad de estas normas depende de su aplicación concreta en los centros educativos.

Diversos estudios señalan que la capacitación docente insuficiente, la falta de recursos adaptados y la limitada articulación entre normativa y práctica pedagógica constituyen obstáculos recurrentes que afectan la implementación de la inclusión. Además, la percepción de docentes y familias refleja que la existencia de leyes no garantiza por sí solas experiencias educativas inclusivas, sino que se requiere acompañamiento, sensibilización y supervisión para asegurar que la normativa tenga impacto real en las aulas.

La evidencia también resalta la necesidad de enfoques flexibles que consideren la diversidad de contextos, particularmente en regiones rurales o con limitaciones de infraestructura, donde las políticas deben adaptarse a las condiciones locales. La coordinación institucional, la provisión de recursos adecuados y la existencia de sistemas de apoyo especializados son factores clave para que la normativa pueda traducirse en prácticas efectivas que promuevan la participación, el aprendizaje y el desarrollo integral de todos los estudiantes.

Asimismo, los estudios muestran que la inclusión no puede reducirse a la implementación de la normativa, sino que requiere estrategias multidimensionales que integren formación docente continua, adaptación curricular, evaluación de procesos y participación comunitaria. La atención a estudiantes con necesidades complejas, como aquellos con trastornos del espectro autista, evidencia la importancia de un enfoque normativo

que combine leyes, políticas y prácticas pedagógicas efectivas.

La revisión de las fuentes indica que Perú cuenta con un marco normativo robusto y alineado con estándares internacionales, pero su efectividad depende de la articulación entre políticas, prácticas educativas, formación docente, recursos y supervisión. Garantizar una educación inclusiva plena requiere transformar los principios legales en acciones concretas, sostenibles y adaptadas a la diversidad de estudiantes y contextos, asegurando que todos tengan acceso a oportunidades educativas equitativas y de calidad.

El marco normativo regional y nacional proporciona la base legal y conceptual para la inclusión educativa, pero su impacto depende de la capacidad de los sistemas educativos para traducir las leyes en prácticas efectivas, fomentando equidad, respeto por la diversidad y oportunidades de aprendizaje para todos los estudiantes.

1.5. Factores que influyen en la actitud docente hacia la inclusión

La actitud de los docentes hacia la inclusión educativa está fuertemente influenciada por su sentido de autoeficacia, entendido como la percepción de que poseen las habilidades y conocimientos necesarios para atender a estudiantes con necesidades educativas especiales. Los estudios indican que los docentes que se sienten competentes para implementar prácticas inclusivas muestran actitudes más positivas y mayor disposición a aplicar estrategias adaptadas en el aula (Bandura, 1997; Sharma et al., 2015).

La formación docente, tanto inicial como continua, constituye otro factor determinante. Los docentes que han recibido capacitación específica en educación inclusiva y manejo de la diversidad educativa tienden a manifestar mayor apertura, flexibilidad y compromiso hacia prácticas inclusivas, ya que comprenden mejor las necesidades de los estudiantes y cuentan con herramientas pedagógicas para abordarlas (Avramidis y Norwich, 2002; Forlin, 2010).





La experiencia directa con estudiantes con discapacidad o con necesidades educativas especiales también influye de manera significativa. La interacción previa con estos estudiantes favorece la empatía, reduce percepciones negativas y aumenta la confianza del docente para gestionar aulas diversas, fortaleciendo así su actitud hacia la inclusión (Humphrey y Symes, 2011; Ruiz-Bernardo, 2016).

El contexto institucional y los recursos disponibles afectan igualmente la predisposición docente. Escuelas que ofrecen apoyo administrativo, colaboración entre docentes, materiales adaptados y servicios especializados generan entornos donde los docentes perciben que es viable y sostenible implementar la inclusión, mientras que la falta de recursos o apoyo institucional puede generar resistencia o actitudes negativas (Casimiro Urcos, 2018; Chuchon, 2024).

Finalmente, factores individuales como la formación inicial del docente, su experiencia profesional, el nivel educativo en el que trabaja y su especialización influyen en la actitud hacia la inclusión. Se ha observado que quienes cuentan con formación especializada o experiencia con diversidad muestran mayor disposición para implementar prácticas inclusivas en comparación con aquellos que carecen de estas condiciones (Cerron Ore, 2024; Saldaña Pardavé y Esteban Rivera, 2025).

La actitud docente hacia la inclusión resulta de la interacción entre autoeficacia, formación, experiencia, condiciones institucionales y características individuales. Comprender estos factores permite orientar estrategias de intervención, como la capacitación continua y el fortalecimiento del acompañamiento institucional, con el objetivo de promover prácticas inclusivas efectivas que aseguren la participación y el aprendizaje de todos los estudiantes.

González-Rojas y Triana-Fierro (2018) destacan que las actitudes de los docentes frente a la inclusión están fuertemente vinculadas con su experiencia previa, la formación profesional recibida y la percepción de competencia para atender a estudiantes con

necesidades educativas especiales. El estudio evidencia que los maestros que se sienten preparados y apoyados institucionalmente tienden a mostrar mayor disposición y apertura hacia la implementación de prácticas inclusivas, mientras que la falta de recursos o formación genera inseguridad y actitudes más conservadoras.

Pérez-Jorge et al. (2021) señalan que la percepción y actitud de los docentes frente a la inclusión de estudiantes con discapacidad auditiva está determinada por su conocimiento sobre estrategias pedagógicas adaptadas, su exposición previa a la diversidad y la disponibilidad de apoyos técnicos en el aula. El estudio enfatiza que una actitud positiva se correlaciona con una mayor comprensión de las necesidades del alumnado y con la confianza en la capacidad propia para responder a esas necesidades.

Vega Gonzales y Rivera Arellano (2023) revisan múltiples instrumentos para evaluar actitudes hacia la educación inclusiva, concluyendo que la formación docente, la experiencia directa con estudiantes diversos y la sensibilización sobre derechos educativos son factores clave para desarrollar actitudes favorables. El análisis evidencia que, sin un apoyo adecuado y desarrollo profesional continuo, los docentes pueden mantener percepciones limitadas o prejuicios inconscientes que afectan la inclusión efectiva.

Tárraga-Mínguez et al. (2020) muestran que en Ecuador los docentes de primaria presentan actitudes más positivas cuando reciben capacitación específica en inclusión y cuentan con apoyo institucional. La investigación resalta que la confianza en la propia eficacia docente y la percepción de que los recursos son suficientes favorecen la disposición hacia prácticas inclusivas, mientras que la falta de formación o sobrecarga laboral actúa como barrera.

Granada Azcárraga et al. (2020) indican que la actitud del profesorado está mediada por factores culturales y contextuales, así como por la interacción entre los valores personales del docente y las políticas institucionales. El estudio enfatiza que la sensibilización hacia la



diversidad y el reconocimiento de la equidad educativa son determinantes para promover actitudes más abiertas hacia la inclusión.

Reche-Urbano et al. (2024) destacan que en el contexto griego la actitud docente se ve influida por variables como la experiencia con estudiantes con necesidades educativas especiales, la formación específica y la colaboración con colegas y familias. Los resultados muestran que los docentes con mayor preparación y experiencia directa tienden a adoptar enfoques pedagógicos más inclusivos.

Quispe Choque et al. (2023) señalan que la percepción de los docentes sobre la inclusión se relaciona con la autoconfianza en la gestión de aulas heterogéneas y la disponibilidad de recursos educativos adaptados. Además, la actitud positiva se refuerza mediante experiencias previas exitosas y la participación en programas de formación continua.

Aldosari (2022) identifica factores como la formación previa, la autoeficacia y el apoyo institucional como determinantes en la actitud de los docentes de secundaria hacia estudiantes con discapacidad. El estudio resalta que los maestros con mayor confianza en sus capacidades y con acceso a recursos especializados muestran actitudes más favorables hacia la inclusión.

Koliki y Zabeli (2022) evidencian que en Kosovo la actitud docente está condicionada por factores personales, institucionales y sociales. La percepción sobre la efectividad de estrategias inclusivas, el conocimiento de la diversidad y la cultura escolar influyen significativamente en la disposición de los docentes a implementar la inclusión educativa.

Ramdas et al. (2025) realizan un mapeo de la literatura en educación superior, mostrando que la actitud de los docentes hacia la equidad, diversidad e inclusión se relaciona con su formación, experiencia profesional y valores personales. Se destaca la importancia de políticas institucionales y programas de desarrollo profesional para fomentar actitudes inclusivas sostenibles.



Long et al. (2025) presentan un metaanálisis en China que evidencia que la autoeficacia docente, la formación específica y la experiencia con estudiantes con necesidades especiales son predictores consistentes de actitudes positivas hacia la inclusión. Asimismo, resaltan que las percepciones sobre la utilidad de las adaptaciones pedagógicas impactan directamente en la disposición a implementar prácticas inclusivas.

Baş (2022) enfatiza que la eficacia percibida del docente es un factor central en la actitud hacia la inclusión, sugiriendo que cuando los docentes confían en su capacidad para enseñar en entornos diversos, se incrementa la motivación y la apertura hacia estudiantes con necesidades educativas especiales.

Kamran et al. (2023) indican que la actitud del docente hacia estudiantes con dificultades de aprendizaje leves está mediada por la formación profesional, la experiencia directa y la sensibilidad hacia la diversidad. La investigación muestra que actitudes positivas facilitan la eliminación de barreras y promueven estrategias pedagógicas inclusivas efectivas.

La actitud de los docentes hacia la inclusión educativa es un constructo complejo que depende de factores personales, profesionales y contextuales. La preparación académica específica en educación inclusiva y la experiencia directa con estudiantes con necesidades educativas especiales son determinantes esenciales. Los docentes que cuentan con formación orientada a la diversidad y han trabajado previamente en aulas heterogéneas muestran mayor disposición a aplicar estrategias inclusivas, mientras que la falta de capacitación o la poca exposición a la diversidad puede generar inseguridad, temor o resistencia a implementar adaptaciones pedagógicas. La confianza en sus propias capacidades y la percepción de eficacia en la gestión de clases heterogéneas refuerzan la apertura hacia la atención de la diversidad y favorecen la búsqueda de soluciones creativas y adaptadas a cada estudiante.

El entorno institucional también juega un papel decisivo en la actitud docente. La disponibilidad de recursos

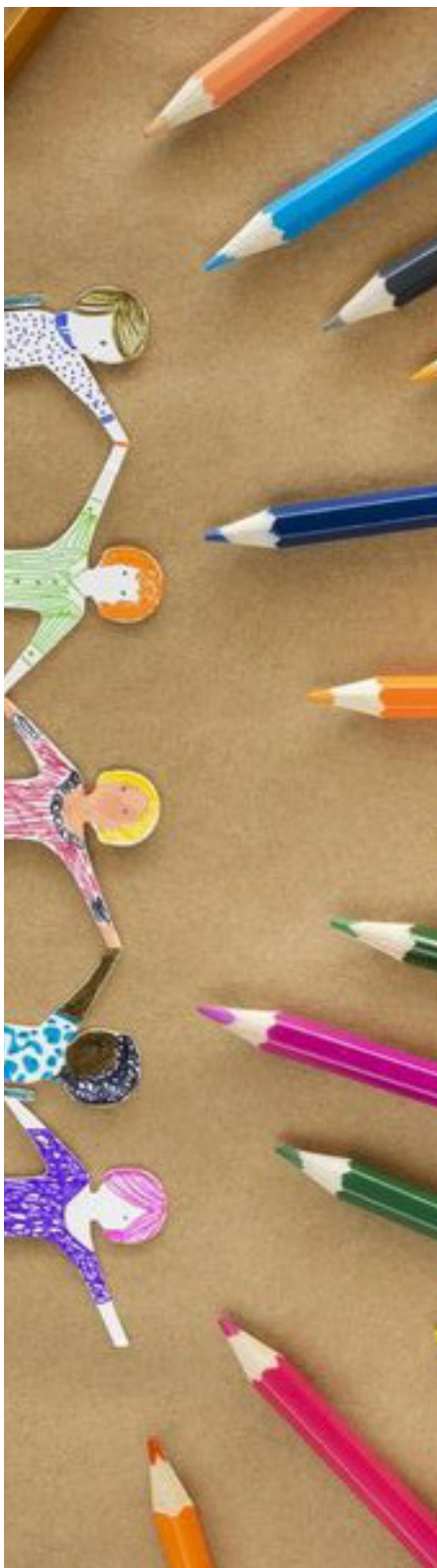


didácticos adaptados, el apoyo de la dirección, la existencia de programas de desarrollo profesional continuo y la colaboración con colegas y familias crean un contexto favorable para la inclusión. Los docentes tienden a mostrar mayor motivación y compromiso cuando perciben que cuentan con respaldo institucional y que las políticas escolares promueven la equidad y la participación de todos los estudiantes. Asimismo, la cultura organizacional y el clima de la institución educativa influyen directamente en la disposición del docente para asumir retos asociados a la diversidad, así como en su capacidad para implementar estrategias inclusivas de manera efectiva y sostenida en el tiempo.

Otro conjunto de factores que influye en la actitud docente está relacionado con aspectos motivacionales y valores personales. La sensibilidad hacia la diversidad, la valoración de la equidad educativa y la responsabilidad ética frente al aprendizaje de todos los estudiantes son elementos que fortalecen la predisposición del docente hacia la inclusión. La percepción de que sus intervenciones pueden generar un impacto positivo en el desarrollo de los estudiantes refuerza la actitud proactiva y la disposición a superar barreras pedagógicas y sociales. Además, la reflexión sobre la práctica docente y la disposición a innovar y adaptar estrategias educativas contribuyen a consolidar un enfoque inclusivo sólido.

En el contexto de la educación superior y en distintos entornos internacionales, se observa que la actitud docente se enriquece mediante la participación en programas de formación continua y la aplicación de políticas institucionales que promuevan la diversidad y la equidad. Estos elementos facilitan la internalización de valores inclusivos y la integración de prácticas pedagógicas que favorezcan la participación plena de todos los estudiantes, independientemente de sus características o necesidades específicas. La actitud docente hacia la inclusión, por tanto, no es estática, sino el resultado de la interacción dinámica entre formación profesional, experiencia práctica, recursos disponibles, motivación personal y entorno institucional, conformando un enfoque integral que permite enfrentar los desafíos de la educación inclusiva de manera efectiva y sostenible.





02.

Actitud docente e inclusión educativa: evidencias y desafíos en la práctica

2.1. La inclusión en la Educación Inicial: logros, tensiones y desafíos contemporáneos

La inclusión en la Educación Inicial se ha convertido en un eje estratégico para la garantía del derecho a la educación desde los primeros años de vida. En distintos países de América Latina y otras regiones, se han desplegado políticas y programas que buscan asegurar que todos los niños, independientemente de sus características personales, sociales o culturales, accedan a oportunidades educativas pertinentes y equitativas.

Entre los avances más significativos se encuentra la incorporación del enfoque de derechos en las normativas nacionales, así como la expansión de políticas de atención a la diversidad que promueven la participación, el bienestar y el desarrollo integral



en la primera infancia. Organismos internacionales como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2020) han señalado que la Educación Inicial constituye una etapa decisiva para reducir brechas de desigualdad, por lo que los esfuerzos de los sistemas educativos por integrar enfoques inclusivos representan un paso adelante en la construcción de sociedades más justas.

Otro logro importante radica en la transformación gradual de las prácticas pedagógicas dentro de los centros educativos. El enfoque de participación activa y la promoción de entornos afectivos y seguros se han fortalecido mediante iniciativas de formación docente y programas de acompañamiento profesional. La literatura especializada resalta la importancia de estas prácticas para favorecer la identidad, la autonomía y la convivencia en los niños pequeños, situando la diversidad como un recurso educativo (Booth y Ainscow, 2002). Asimismo, investigaciones recientes destacan la implementación de estrategias centradas en el juego, la comunicación multimodal y la flexibilización curricular, elementos que permiten ajustar la enseñanza a las necesidades individuales de cada niño.

No obstante, junto con estos avances se mantienen tensiones que dificultan la consolidación plena de la inclusión en la Educación Inicial. Una de las limitaciones más recurrentes es la insuficiente preparación del personal docente para trabajar con niños con necesidades diversas. La formación inicial y continua no siempre proporciona herramientas concretas para la detección temprana de barreras, la adaptación de recursos o la implementación de apoyos específicos (Echeita, 2017). A ello se suma la escasez de especialistas, materiales didácticos inclusivos y condiciones de infraestructura accesible, especialmente en centros ubicados en zonas rurales o de difícil acceso. Estas tensiones generan la percepción de que la inclusión es un esfuerzo individual más que una responsabilidad colectiva, lo que limita la sostenibilidad de los avances alcanzados.

Las desigualdades socioeducativas persistentes también representan un desafío crítico. Factores como

la pobreza, la marginación geográfica, la pertenencia étnica o la ausencia de servicios básicos siguen condicionando el acceso y la calidad de la Educación Inicial. Estudios regionales advierten que los niños de contextos vulnerables ingresan más tarde al sistema educativo, presentan menor continuidad en los programas y cuentan con menos recursos y apoyos especializados (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2020). Esto amplía las brechas de desarrollo y aprendizaje desde edades tempranas, impactando en toda la trayectoria educativa posterior. La exclusión temprana tiende a reproducir ciclos intergeneracionales de desigualdad, por lo que su abordaje requiere políticas de mayor alcance, inversión sostenida y un enfoque intersectorial que articule salud, protección social y educación.

La inclusión en la Educación Inicial avanza, pero enfrenta tensiones estructurales que exigen voluntad política, fortalecimiento institucional y compromiso comunitario. Superar estas barreras implica replantear las prácticas pedagógicas desde una perspectiva de justicia social, promover la corresponsabilidad entre actores educativos y garantizar que cada niño, desde sus primeros años, encuentre un espacio donde aprender, participar y desarrollarse plenamente.

En relación con el tema, Urías Arbolaez y Pino Torrens (2024) plantean que la educación inclusiva enfrenta desafíos contemporáneos que requieren un replanteamiento de los sistemas educativos. Señalan que, si bien se han consolidado políticas y marcos normativos en diversos países, la implementación efectiva sigue limitada por la resistencia institucional y la falta de preparación docente especializada. Destacan que la inclusión no puede ser concebida únicamente como un acceso físico a las aulas, sino que debe incorporar la participación activa y el aprendizaje significativo de todos los estudiantes desde los primeros años, considerando la diversidad funcional, cultural y socioeconómica.

Alfaro Urrutia (2022) revisa sistemáticamente una década de investigaciones sobre estudiantes con discapacidad y observa que, a pesar de los esfuerzos por integrar a





estos alumnos, persisten tensiones entre la inclusión y la integración. Señala que muchas escuelas aún aplican modelos de integración que no responden a las necesidades individuales de los niños, lo que genera exclusión encubierta. La autora enfatiza la necesidad de transformar las prácticas pedagógicas, adaptando currículos y estrategias didácticas para garantizar que la inclusión sea real y no solo formal, con especial atención en los primeros años de escolarización.

Cantos Alcívar et al. (2024) destacan la evolución de la inclusión educativa como un proceso histórico que ha enfrentado múltiples desafíos, pero que también ha generado oportunidades para innovar en la práctica docente. Argumentan que la Educación Inicial se beneficia de estrategias pedagógicas diversificadas, adaptaciones curriculares y mecanismos de acompañamiento individualizado, permitiendo que los niños desarrollen su potencial desde temprana edad. Además, subrayan la importancia de que las instituciones educativas promuevan una cultura de respeto a la diversidad y colaboración entre docentes, familias y comunidad.

Bell Rodríguez (2018) enfatiza las complejidades de los procesos de inclusión, señalando que la implementación efectiva requiere superar barreras estructurales, culturales y actitudinales. Advierte que muchos logros normativos no se traducen automáticamente en prácticas inclusivas efectivas, y que los docentes necesitan formación, recursos y apoyo constante para atender a la diversidad. Este enfoque resulta particularmente relevante en Educación Inicial, donde la detección temprana de necesidades y la planificación pedagógica inclusiva son esenciales para el desarrollo integral de los niños.

Villera Coronado y Villera Ceballos (2024) aportan una perspectiva global sobre los desafíos contemporáneos de la educación inclusiva, enfatizando que la desigualdad socioeducativa sigue siendo un obstáculo central. Señalan que, aunque existen avances en la sensibilización y políticas inclusivas, la implementación efectiva depende de la capacidad de los sistemas

educativos para articular recursos, formación docente y participación comunitaria. En Educación Inicial, esta articulación resulta crítica, pues establece las bases para la equidad y la igualdad de oportunidades desde los primeros años.

Puentes Ibañez y Ortiz Mahecha (2023) analizan la evolución de la inclusión educativa en Colombia, destacando logros significativos en términos de acceso y cobertura, pero subrayan que persisten desafíos relacionados con la calidad de la enseñanza y la atención a la diversidad. Afirman que los avances en Educación Inicial dependen de la capacitación de los docentes, el fortalecimiento de redes de apoyo y la implementación de estrategias pedagógicas flexibles que respondan a las necesidades individuales de cada niño, asegurando su desarrollo integral.

Vélez-Miranda et al. (2020) argumentan que la inclusión es fundamental para garantizar la participación plena de todos los alumnos y que, en el ámbito de la Educación Inicial, se requiere fortalecer los mecanismos de integración del alumnado. Señalan que la coordinación entre docentes, familias y comunidad educativa permite identificar barreras y promover intervenciones personalizadas, fomentando la equidad y la cohesión social desde temprana edad. La integración de estas estrategias contribuye a que los entornos escolares sean más acogedores y motivadores para todos los estudiantes.

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2021a) ofrece un panorama global sobre la inclusión educativa, destacando que 25 años después de la Declaración de Salamanca aún existen brechas significativas en el acceso y la calidad de la educación para grupos vulnerables. Señala que la Educación Inicial es un área clave para implementar prácticas inclusivas, ya que la atención temprana y la educación de calidad sientan las bases para el desarrollo integral y la equidad. La organización enfatiza la necesidad de políticas coherentes, recursos suficientes y formación docente especializada para superar barreras estructurales y culturales.





Agbenyega y Klibthong (2022) analizan la perspectiva de docentes de Educación Inicial respecto al liderazgo escolar y señalan que las prácticas de liderazgo influyen directamente en la implementación de la inclusión. Observan que un liderazgo participativo, que promueve la colaboración, la toma de decisiones conjunta y la valorización de la diversidad, fortalece las capacidades docentes y mejora la calidad de la educación inclusiva en los primeros años. Resaltan la importancia de que los líderes escolares creen entornos de apoyo que faciliten la innovación pedagógica y el empoderamiento docente.

Deroncele-Acosta y Ellis (2024) destacan que los desafíos de la inclusión en escuelas con contextos diversos requieren estrategias adaptativas y positivas, centradas en las necesidades del alumnado. Señalan que la educación inclusiva no solo involucra ajustes curriculares, sino también el desarrollo de competencias socioemocionales en los docentes y la creación de culturas escolares colaborativas. Estos enfoques permiten atender a niños con distintas habilidades, promoviendo su participación y aprendizaje activo desde la Educación Inicial.

Soodak et al. (2002) subrayan que la inclusión temprana requiere empoderar a los docentes, dándoles herramientas y formación para enfrentar la diversidad en el aula. Argumentan que la Educación Inicial es un momento crítico para implementar prácticas inclusivas, ya que las intervenciones tempranas impactan significativamente en el desarrollo cognitivo, social y emocional de los niños. La profesionalización docente y la colaboración entre especialistas son esenciales para garantizar la efectividad de estas prácticas.

Saka y Celik (2024) enfatizan la transformación del mindset docente como un componente clave para una educación inclusiva efectiva, especialmente en contextos complejos y desafiantes. Señalan que los docentes necesitan desarrollar atribuciones positivas, habilidades de resolución de problemas y estrategias para adaptarse a la diversidad, lo que facilita un cambio cultural y pedagógico profundo. Esta transformación es fundamental en Educación Inicial, donde la actitud

y preparación del docente condicionan directamente la calidad del aprendizaje y la participación de todos los alumnos.

La inclusión en la Educación Inicial se presenta como un proceso complejo y multifacético que ha avanzado significativamente en los últimos años, pero que todavía enfrenta desafíos importantes. Los logros alcanzados se reflejan principalmente en la consolidación de políticas educativas y marcos normativos orientados a garantizar el acceso y la participación de todos los niños, independientemente de sus condiciones físicas, cognitivas, culturales o socioeconómicas. Estas políticas han permitido que un mayor número de niños forme parte del sistema educativo desde los primeros años, creando oportunidades para el desarrollo integral y fomentando la equidad desde la base de la educación formal.

A pesar de estos avances, persisten tensiones relacionadas con la implementación efectiva de la inclusión. Muchos sistemas educativos aún mantienen prácticas de integración más formales que no responden adecuadamente a las necesidades individuales de los estudiantes, generando situaciones de exclusión encubierta. La brecha entre la normativa y la práctica se evidencia en la falta de preparación docente, en la escasez de recursos especializados y en la insuficiente adaptación de los currículos a las particularidades de cada alumno. Esto pone de manifiesto la necesidad de estrategias pedagógicas flexibles y diferenciadas que permitan atender la diversidad de manera efectiva desde la Educación Inicial.

Otro aspecto crítico se relaciona con la desigualdad socioeducativa, que sigue condicionando la calidad de la experiencia escolar. La inclusión no se limita al acceso físico a las aulas, sino que implica la participación activa, la integración social y el desarrollo de habilidades cognitivas y socioemocionales de todos los niños. Las desigualdades en recursos, formación docente y apoyo familiar generan brechas en el aprendizaje y en la participación, afectando especialmente a los niños en contextos vulnerables o con necesidades educativas especiales.



Los mecanismos de integración del alumnado y la colaboración entre docentes, familias y comunidad educativa son elementos esenciales para consolidar una educación inclusiva. La coordinación entre distintos actores permite identificar barreras, promover intervenciones personalizadas y crear entornos escolares acogedores y estimulantes. Asimismo, el liderazgo escolar juega un papel central al fomentar culturas de apoyo, participación y valoración de la diversidad, lo que facilita la innovación pedagógica y fortalece las capacidades del profesorado para atender la diversidad desde los primeros años.

Finalmente, el desarrollo profesional y la transformación del mindset docente son factores determinantes para una inclusión efectiva. Los docentes deben adquirir habilidades, estrategias y actitudes que les permitan adaptarse a contextos desafiantes, responder a la diversidad y garantizar la participación de todos los niños en el aprendizaje. La atención temprana se considera un elemento clave, ya que las intervenciones realizadas en Educación Inicial tienen un impacto profundo en el desarrollo cognitivo, social y emocional de los estudiantes, sentando las bases para una trayectoria educativa más equitativa y de calidad.

Estas aportaciones muestran que la inclusión en la Educación Inicial requiere un enfoque integral que combine políticas sólidas, formación docente, liderazgo efectivo, participación comunitaria y estrategias pedagógicas adaptadas a la diversidad. Aunque se han alcanzado logros importantes, los desafíos persisten, especialmente en la implementación práctica y en la reducción de desigualdades, lo que convierte a la inclusión en un objetivo continuo y dinámico que demanda innovación y compromiso constante.

2.2. Percepciones docentes sobre la diversidad en el aula

Las percepciones docentes sobre la diversidad en el aula constituyen un elemento central para comprender cómo se implementa la educación inclusiva en la práctica. La manera en que los docentes interpretan, valoran y

responden a la diversidad tiene un impacto directo sobre la calidad de la enseñanza, la participación de los estudiantes y la construcción de un ambiente educativo equitativo y acogedor (González-Rojas y Triana-Fierro, 2018; Vega Gonzales y Rivera Arellano, 2023). Estas percepciones no surgen de manera aislada, sino que están mediadas por la formación profesional, la experiencia previa, las políticas educativas vigentes, así como por los contextos socioculturales y las creencias individuales sobre el aprendizaje y el desarrollo infantil (Puentes Ibañez y Ortiz Mahecha, 2023; Saka y Celik, 2024).

En relación con las concepciones sobre necesidades educativas, los docentes muestran distintos niveles de comprensión acerca de lo que implica atender a la diversidad. Algunos perciben las necesidades educativas como diferencias individuales que requieren ajustes y estrategias específicas, reconociendo que cada estudiante aprende de manera particular y que los currículos deben ser flexibles para adaptarse a estas diferencias (Urías Arbolaez y Pino Torrens, 2024; Vélez-Miranda et al., 2020). Otros tienden a conceptualizar la diversidad en términos de limitaciones o deficiencias, lo que puede llevar a prácticas segregadoras o a la adopción de métodos homogéneos que no responden a las demandas individuales (Alfaro Urrutia, 2022; Cantos Alcívar et al., 2024). Esta variabilidad en las concepciones influye en la capacidad del docente para diseñar experiencias de aprendizaje inclusivas y para valorar la potencialidad de cada estudiante, más allá de sus dificultades o condiciones particulares (Bell Rodríguez, 2018).

Los prejuicios, miedos y resistencias constituyen otro componente significativo de las percepciones docentes frente a la diversidad. Muchos educadores manifiestan temor ante la inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales, debido a la percepción de que estos alumnos representan un reto adicional, requieren más tiempo o demandan recursos que no siempre están disponibles (Agbenyega y Klibthong, 2022; Deroncele-Acosta & Ellis, 2024). A esto se suman los prejuicios



culturales y sociales que pueden estar internalizados, influyendo en la manera en que los docentes interpretan el comportamiento, las capacidades y la participación de los estudiantes (Vélez-Miranda et al., 2020; Villera Coronado y Villera Ceballos, 2024). Estas resistencias no siempre son conscientes, pero tienen un efecto palpable en la planificación y ejecución de las actividades educativas, en la interacción con los alumnos y en la predisposición a asumir prácticas innovadoras (Soodak et al., 2002). La falta de confianza en la propia preparación profesional y en la disponibilidad de apoyos institucionales también alimenta estas percepciones negativas, dificultando la construcción de entornos inclusivos efectivos (Agbenyega y Klibthong, 2022).

Por otra parte, muchos docentes desarrollan actitudes positivas y motivaciones que favorecen la inclusión. La percepción de que todos los estudiantes tienen derecho a aprender en igualdad de condiciones, junto con la convicción de que la diversidad enriquece el aprendizaje colectivo, impulsa a los docentes a buscar estrategias pedagógicas diferenciadas y a fomentar la participación de todos los alumnos (Deroncele-Acosta y Ellis, 2024; Urías Arbolaez y Pino Torrens, 2024). La motivación por mejorar la calidad educativa y generar un impacto positivo en la vida de los estudiantes constituye un motor importante para superar las dificultades asociadas a la diversidad (Saka y Celik, 2024; Vélez-Miranda et al., 2020). La disposición a colaborar con colegas, especialistas y familias, así como la apertura a la formación continua y a la innovación, refuerza estas actitudes positivas, permitiendo que la diversidad se convierta en una oportunidad de aprendizaje y no en un obstáculo (Bell Rodríguez, 2018; Villera Coronado & Villera Ceballos, 2024).

Las percepciones docentes sobre la diversidad en el aula son complejas y multidimensionales, incluyendo concepciones sobre las necesidades educativas, emociones y temores asociados, así como motivaciones y actitudes constructivas. Estas percepciones configuran no solo las decisiones pedagógicas que se toman en el aula, sino también el clima de aprendizaje,



la inclusión efectiva de los estudiantes y la calidad de las interacciones educativas (Puentes Ibañez y Ortiz Mahecha, 2023; Saka y Celik, 2024). Comprender estas percepciones es crucial para diseñar programas de formación docente, políticas educativas y estrategias de acompañamiento que fortalezcan la educación inclusiva, fomenten la empatía y la equidad, y promuevan el desarrollo integral de todos los estudiantes en contextos diversos (Agbenyega y Klibthong, 2022; Deroncele-Acosta y Ellis, 2024).

Azorín Abellán (2018) destaca que los docentes perciben la atención a la diversidad como un desafío cotidiano que requiere ajustar la práctica pedagógica a las necesidades de cada estudiante. Señala que la formación práctica y la reflexión sobre experiencias concretas son fundamentales para que los maestros puedan implementar estrategias inclusivas efectivas y mejorar la participación de todos los alumnos en el aula. Además, resalta que los docentes valoran la colaboración entre colegas y el intercambio de buenas prácticas como herramientas para enfrentar las demandas de la diversidad.

Motitswe (2025) evidencia que los maestros en Sudáfrica enfrentan barreras significativas para incluir a estudiantes con dificultades de aprendizaje, como la falta de recursos, grandes tamaños de aula y escasa formación en estrategias inclusivas. Los docentes reconocen la importancia de atender a todos los estudiantes, pero experimentan miedos y ansiedad respecto a su capacidad para hacerlo de manera efectiva. La investigación muestra que la percepción de los profesores sobre la inclusión está directamente relacionada con el apoyo institucional y la disponibilidad de recursos educativos adaptados.

Gutierrez Cayo et al. (2025) señalan que los docentes valoran positivamente la inclusión como principio educativo, pero identifican que su práctica está influenciada por factores contextuales, como la infraestructura escolar, el apoyo familiar y la formación profesional continua. Los docentes que han recibido capacitación específica tienden a mostrar mayor

confianza y disposición para implementar estrategias de atención a la diversidad, lo que fortalece tanto la motivación como la actitud positiva hacia los estudiantes con necesidades especiales.

Martínez Sánchez (2025) enfatiza que las percepciones de los docentes sobre las estrategias pedagógicas para atender a la diversidad reflejan una comprensión creciente de la necesidad de adaptar contenidos, metodologías y evaluaciones a diferentes ritmos y estilos de aprendizaje. Los maestros que aplican estrategias de diferenciación perciben mejoras en la participación estudiantil y en la inclusión de alumnos con necesidades educativas específicas, mostrando una actitud más abierta y proactiva hacia la diversidad en el aula.

Martínez Sánchez (2024) complementa esta perspectiva al señalar que la implementación de estrategias inclusivas requiere no solo conocimientos técnicos, sino también un cambio de mentalidad en los docentes. La formación docente debe promover la reflexión sobre actitudes, creencias y expectativas hacia la diversidad, con el fin de transformar la manera en que los maestros perciben y abordan la heterogeneidad en sus clases.

Banda Ortiz et al. (2025) destacan que en contextos rurales del Perú, la percepción de los docentes sobre la inclusión está condicionada por la limitada disponibilidad de recursos, la escasa formación en educación inclusiva y la distancia geográfica que dificulta la colaboración entre escuelas. A pesar de estas limitaciones, muchos docentes manifiestan un compromiso con la inclusión y un interés por desarrollar prácticas que fomenten la participación y el aprendizaje de todos los estudiantes, evidenciando motivación y resiliencia frente a los retos del entorno.

Zabeli et al. (2021) indican que en Kosovo, la percepción de la educación inclusiva está estrechamente vinculada al conocimiento legal y a la comprensión de los derechos de los estudiantes. Los docentes que conocen las normativas sobre inclusión muestran mayor disposición y seguridad en la implementación de prácticas inclusivas. Sin embargo, la investigación también señala



que la brecha entre la legislación y la práctica cotidiana genera desafíos en la aplicación efectiva de la inclusión, afectando las actitudes de los maestros.

Zhukova et al. (2022) argumentan que la educación inclusiva debe entenderse como una herramienta para promover objetivos de desarrollo sostenible y humanización en la enseñanza. Los docentes perciben la inclusión no solo como un mandato legal o pedagógico, sino como una oportunidad para fortalecer valores de equidad, respeto y cooperación en el aula. Esta perspectiva promueve actitudes más positivas y reflexivas hacia la diversidad y refuerza la motivación de los maestros por crear ambientes de aprendizaje inclusivos.

Adam y Porta (2025) muestran que los docentes de Maldivas perciben la instrucción diferenciada como un mecanismo efectivo para atender a la diversidad en el aula primaria. Los maestros reconocen que ajustar contenidos, metodologías y actividades según las necesidades individuales incrementa la participación y mejora el aprendizaje de todos los estudiantes. Estas percepciones destacan la importancia de la formación en estrategias prácticas y de la reflexión continua sobre la efectividad de las prácticas pedagógicas inclusivas.

García-Martínez et al. (2025) analizan las percepciones de futuros docentes y evidencian que los estudiantes de educación valoran la diversidad y reconocen la importancia de la inclusión, pero requieren mayor formación práctica para sentirse competentes en su futura labor docente. La investigación destaca que las actitudes positivas hacia la diversidad están vinculadas a la experiencia directa con estudiantes con necesidades educativas especiales y a la participación en prácticas supervisadas.

Pascual Sevillano et al. (2019) señalan que en España, los docentes perciben la atención a la diversidad como un componente esencial de la enseñanza, aunque reconocen desafíos como la falta de recursos, la sobrecarga de trabajo y las dificultades para atender a distintos perfiles de aprendizaje. Aun así, los profesores



que participan en programas de formación continua muestran una mayor disposición para implementar estrategias inclusivas y adaptaciones curriculares.

Sánchez Serrano et al. (2021) muestran que la formación universitaria de los futuros docentes en España influye directamente en sus percepciones sobre la diversidad y en su capacidad para aplicar estrategias inclusivas. Los autores destacan que los programas que incluyen prácticas supervisadas, conocimiento de normativa y enfoques pedagógicos diferenciados contribuyen a fortalecer actitudes positivas hacia la inclusión.

García Vásquez et al. (2017) evidencian que los docentes perciben la diversidad funcional como un desafío que requiere competencias específicas, pero también como una oportunidad para desarrollar metodologías innovadoras y fomentar la colaboración entre estudiantes. La investigación señala que las percepciones sobre la diversidad influyen directamente en las decisiones pedagógicas y en la implementación de adaptaciones curriculares que facilitan la inclusión de todos los alumnos.

Los docentes perciben la diversidad en el aula como un desafío complejo que requiere atención individualizada y estrategias pedagógicas adaptadas a las necesidades de cada estudiante. Reconocen que la heterogeneidad no solo involucra diferencias en capacidades cognitivas, sino también aspectos sociales, emocionales y culturales, por lo que consideran esencial desarrollar competencias que les permitan responder de manera efectiva a estas múltiples dimensiones. La comprensión de la diversidad influye directamente en cómo planifican, implementan y evalúan sus prácticas educativas, impulsando ajustes en los contenidos, métodos y materiales para favorecer la participación y el aprendizaje de todos los estudiantes.

La formación y la experiencia práctica juegan un papel decisivo en la percepción de los docentes sobre la inclusión. Aquellos que han recibido capacitación específica o han trabajado directamente con estudiantes con necesidades educativas especiales muestran mayor seguridad, disposición y motivación para aplicar



estrategias inclusivas. Del mismo modo, la reflexión sobre la práctica cotidiana y el intercambio de experiencias con colegas fortalecen la comprensión de la diversidad y promueven la adopción de metodologías innovadoras que facilitan la atención diferenciada dentro del aula.

A pesar de una actitud positiva general hacia la inclusión, los docentes enfrentan barreras significativas que influyen en sus percepciones y prácticas. Entre estas se encuentran la falta de recursos, las limitaciones de infraestructura, el tamaño elevado de las aulas y la escasa disponibilidad de apoyos externos o especializados. Estas condiciones generan preocupación, ansiedad o inseguridad en algunos maestros, lo que puede afectar su confianza y su capacidad de implementación de estrategias inclusivas. Sin embargo, muchos docentes muestran resiliencia y compromiso, buscando alternativas y soluciones creativas para garantizar que todos los estudiantes tengan oportunidades de aprendizaje equitativas.

El conocimiento sobre la normativa, los derechos de los estudiantes y los principios de la educación inclusiva también condiciona las percepciones docentes. Los maestros que comprenden los marcos legales y pedagógicos relacionados con la inclusión muestran mayor disposición para aplicar prácticas inclusivas y adaptaciones curriculares, mientras que la falta de familiaridad con estos aspectos puede limitar su capacidad de acción. Esta comprensión normativa, junto con la motivación intrínseca de los docentes, contribuye a generar entornos de aprendizaje más equitativos, colaborativos y centrados en el desarrollo integral de cada alumno.

Otro aspecto relevante es la valoración de la diversidad como oportunidad de aprendizaje y crecimiento profesional. Los docentes reconocen que atender a estudiantes con diferentes necesidades estimula la innovación pedagógica, fomenta la creatividad en la planificación de actividades y fortalece la colaboración entre alumnos. La percepción de que la inclusión enriquece tanto la experiencia educativa de los estudiantes como la propia práctica docente genera



actitudes más positivas, motivación para mejorar y un compromiso sostenido con la creación de aulas inclusivas.

La integración de enfoques diferenciados y estrategias pedagógicas adaptativas es percibida como clave para promover la participación activa de todos los estudiantes. Los maestros consideran que ajustar contenidos, metodologías y evaluaciones según las características individuales y grupales permite atender la diversidad de manera efectiva, potenciando el aprendizaje significativo y fortaleciendo la equidad educativa. Estas percepciones reflejan un equilibrio entre los desafíos prácticos de la inclusión y la valoración de su impacto positivo en la formación integral de los alumnos y en la mejora de la práctica docente.

2.3. Estrés, ansiedad y carga laboral en el trabajo docente

El trabajo docente, especialmente en contextos de educación inclusiva, se enfrenta a múltiples desafíos que generan niveles significativos de estrés, ansiedad y sobrecarga laboral. La complejidad de atender a estudiantes con diversas necesidades educativas, sumada a las demandas administrativas, evaluativas y familiares, contribuye a un desgaste emocional constante en los profesionales de la educación. Este desgaste puede traducirse en disminución de la motivación, irritabilidad, agotamiento físico y cognitivo, y en algunos casos, en el desarrollo de trastornos psicológicos más graves (Aldosari, 2022; Saka y Celik, 2024).

La literatura sugiere que el estrés docente está directamente relacionado con la percepción de autoeficacia y la actitud hacia la inclusión; los maestros que se sienten abrumados tienden a mostrar menos confianza en sus habilidades para atender la diversidad, lo que limita la implementación de estrategias inclusivas y la participación equitativa de todos los estudiantes en el aula (Gutierrez Cayo et al., 2025).

La relación entre la carga laboral y la actitud inclusiva se evidencia en que los docentes con altos niveles de estrés reportan mayor dificultad para planificar



actividades diferenciadas, adaptaciones curriculares y atención individualizada. Estas condiciones no solo afectan su desempeño profesional, sino que también generan un efecto negativo sobre la percepción de los estudiantes acerca de la inclusión. La presencia de un docente estresado puede aumentar la frustración de los alumnos, disminuir su participación y afectar el desarrollo de un ambiente de aprendizaje positivo (Agbenyega y Klibthong, 2022; Motitswe, 2025). De esta manera, la salud emocional y psicológica del docente se convierte en un factor crítico para garantizar que la educación inclusiva no solo sea una política formal, sino una práctica efectiva en las aulas.

El impacto del estrés y la ansiedad docente trasciende el plano individual y repercute directamente en la convivencia escolar y el clima del aula. Los entornos educativos caracterizados por la presión constante y la sobrecarga laboral suelen presentar mayores niveles de conflictos, menor cohesión grupal y dificultades para fomentar la cooperación entre estudiantes. Los maestros que operan bajo estas condiciones pueden priorizar la disciplina y el control sobre el aprendizaje, limitando la creatividad, la participación activa y la expresión de las necesidades individuales de los alumnos (Deroncele-Acosta y Ellis, 2024). Asimismo, el estrés puede influir en la toma de decisiones pedagógicas, llevando a los docentes a aplicar estrategias más rígidas y menos inclusivas, lo que refuerza barreras curriculares y actitudinales dentro del aula.

El acompañamiento socioemocional del docente emerge como una estrategia fundamental para mitigar los efectos negativos del estrés y fomentar actitudes inclusivas. Programas de formación continua que integren componentes de bienestar emocional, habilidades de manejo de aula y desarrollo de resiliencia han mostrado resultados positivos en la mejora de la autoeficacia docente (Agbenyega y Klibthong, 2022). La creación de redes de apoyo entre colegas y la supervisión pedagógica especializada permiten compartir experiencias, estrategias y recursos, reduciendo la sensación de aislamiento profesional y fortaleciendo la capacidad de



respuesta frente a la diversidad estudiantil. Además, el acompañamiento socioemocional no solo beneficia al docente, sino que también tiene un efecto directo en la calidad de la enseñanza y en la promoción de un clima escolar positivo, seguro y equitativo (Deroncele-Acosta y Ellis, 2024; Soodak et al., 2002).

Los estudios internacionales señalan que la gestión del estrés docente y la implementación de estrategias de acompañamiento emocional no deben considerarse únicamente una cuestión individual, sino un componente estructural de la política educativa. Iniciativas que incluyan asesoramiento psicológico, grupos de apoyo profesional, planificación compartida y flexibilidad en la carga laboral son esenciales para reducir la incidencia de ansiedad y agotamiento, aumentando la motivación y la disposición de los docentes a implementar prácticas inclusivas efectivas (Aldosari, 2022; Saka y Celik, 2024). En consecuencia, promover la salud emocional y el bienestar de los maestros constituye un requisito indispensable para garantizar la inclusión real y el desarrollo integral de todos los estudiantes, consolidando aulas más justas, colaborativas y respetuosas de la diversidad.

El estrés, la ansiedad y la carga laboral configuran un conjunto de factores que influyen directamente en la actitud del docente hacia la inclusión, la convivencia en el aula y la calidad educativa. Abordar estos desafíos desde un enfoque integral que combine capacitación pedagógica, acompañamiento socioemocional y políticas institucionales orientadas al bienestar docente es crucial para que la educación inclusiva no quede solo en el discurso, sino que se traduzca en experiencias significativas y equitativas para todos los estudiantes.

Diferentes estudios como el de Yarad Salguero et al. (2025) exploran cómo el estrés laboral y la ansiedad afectan directamente la calidad de vida de docentes universitarios. Destaca que altos niveles de presión laboral no solo repercuten en la salud mental, sino también en la satisfacción profesional y el rendimiento académico. La investigación aporta evidencia empírica que relaciona la intensidad de la carga laboral con



manifestaciones de ansiedad y deterioro del bienestar general de los docentes.

Chávez Castillo et al. (2026) se enfocan en docentes que atienden estudiantes con Trastorno del Espectro Autista (TEA) y analizan estrategias para manejar el estrés laboral. La relevancia de esta investigación radica en la identificación de técnicas de regulación emocional y organización de tareas que pueden reducir la ansiedad y favorecer un ambiente educativo más saludable, mostrando la importancia de intervenciones específicas según el contexto de enseñanza.

Rodríguez López et al. (2023), por su parte, profundizan en la relación entre estrés, ansiedad y desempeño laboral, indicando que niveles elevados de estrés se correlacionan con una disminución significativa en la eficiencia docente. La investigación refuerza la idea de que la salud mental del docente es un factor crítico para mantener la calidad educativa y que la gestión del estrés no es solo un asunto individual, sino organizacional.

Tufue-Dolgoy (2024), examina cómo la educación inclusiva impacta la salud mental de los docentes en Samoa. Destaca que la carga emocional y la presión asociadas con la implementación de prácticas inclusivas pueden incrementar la ansiedad, pero también que la formación y el apoyo institucional pueden mitigar estos efectos, aportando un enfoque cultural y contextual a la comprensión del estrés docente.

Pozas et al. (2023) analizan cómo la instrucción diferenciada influye en el estrés y la satisfacción laboral de los docentes. Los hallazgos muestran que estrategias pedagógicas adaptativas no solo mejoran el aprendizaje del estudiante, sino que también reducen la presión percibida por los docentes, contribuyendo al bienestar emocional y a la retención laboral.

Montañez Vargas (2025) establece la relación entre el estrés docente y el clima emocional en el aula, resaltando que un entorno tenso o conflictivo incrementa la ansiedad y afecta la motivación tanto de docentes como de estudiantes. La investigación aporta evidencia





de que la gestión emocional y el clima organizacional son determinantes del nivel de carga laboral percibida.

Noriega-Martínez et al. (2024) abordan la interacción entre estrés laboral y funciones ejecutivas en docentes de atención temprana. Se evidencia que el estrés elevado puede afectar la planificación, la toma de decisiones y la autorregulación, lo que repercute en la eficacia del docente y la calidad del servicio educativo, subrayando la dimensión cognitiva del impacto del estrés.

Rea-Rubio et al. (2025) presentan una revisión sistemática sobre estrategias de gestión del estrés en entornos inclusivos, enfatizando intervenciones prácticas para promover el bienestar docente. La aportación clave es que la prevención y la capacitación institucional son herramientas fundamentales para reducir ansiedad y sobrecarga laboral.

Capone et al. (2022) consideran que la satisfacción laboral actúa como mediador entre factores psicosociales y el bienestar mental. Se destaca que un entorno laboral que fomente el reconocimiento, la autonomía y la cooperación reduce el estrés y la ansiedad, ofreciendo un marco para comprender la interacción entre condiciones laborales y salud mental.

Candeias et al. (2020) estudian el estrés y el síndrome de burnout en docentes de escuelas inclusivas, indicando que la presión emocional y la sobrecarga de trabajo derivan en agotamiento profesional. Se resalta la necesidad de políticas educativas que apoyen la salud mental y promuevan un equilibrio entre demandas laborales y recursos disponibles.

Agyapong et al. (2022) identifican el estrés, burnout, ansiedad y depresión como problemas prevalentes entre docentes a nivel global. Su aporte radica en ofrecer un panorama amplio de factores de riesgo y consecuencias, subrayando la importancia de estrategias preventivas y de intervención temprana en diferentes contextos educativos.

Más adelante Harmsen et al. (2018) centran su estudio en docentes principiantes y muestra que la falta de experiencia y recursos genera altos niveles de estrés

que afectan la conducta docente y aumentan la rotación. Aporta evidencia sobre la necesidad de programas de mentoría y apoyo inicial para mitigar ansiedad y mejorar la adaptación laboral.

Salinas-Falquez et al. (2022) exploran la relación entre salud mental docente e inclusión educativa, mostrando que la participación activa en procesos inclusivos puede aumentar el estrés si no existe acompañamiento institucional, pero que el desarrollo de competencias y redes de apoyo favorece el bienestar emocional.

Arbia et al. (2023), analizan el estrés laboral y el bienestar docente en primaria, señalando que la sobrecarga de trabajo y la presión administrativa afectan negativamente la satisfacción profesional y la salud mental. Su contribución se centra en la necesidad de equilibrios entre responsabilidades académicas y apoyo institucional.

Por último, Wang et al. (2025) estudian la relación entre la percepción de carga laboral, el estrés percibido como desafío o impedimento y el compromiso laboral. Se concluye que la carga percibida como obstáculo aumenta la ansiedad y disminuye la implicación laboral, mientras que una carga considerada desafiante puede motivar y generar crecimiento profesional, ofreciendo una visión diferenciada del impacto de la carga laboral.

El estrés y la ansiedad en el trabajo docente se manifiestan como factores determinantes en la calidad de vida y el rendimiento profesional. Los docentes universitarios enfrentan presiones que van más allá de las tareas académicas, afectando su bienestar general y generando una relación directa entre carga laboral y deterioro emocional. Esta condición impacta no solo en la salud mental, sino también en la motivación y en la capacidad de mantener un desempeño sostenido en entornos educativos complejos.

La atención a estudiantes con necesidades educativas especiales o entornos inclusivos representa un desafío adicional que intensifica la carga emocional y cognitiva de los docentes. La adaptación pedagógica, la planificación diferenciada y la gestión de situaciones



complejas requieren habilidades de regulación emocional y organización del trabajo, elementos que son clave para prevenir ansiedad y agotamiento. Al mismo tiempo, la percepción de apoyo institucional y la existencia de estrategias de acompañamiento profesional se muestran como elementos cruciales para mitigar estos efectos.

El impacto del estrés docente también se refleja en el clima emocional del aula y en la interacción con los estudiantes. Un entorno tenso o cargado de conflictos puede amplificar la ansiedad, afectando la motivación, la planificación y la toma de decisiones del docente. Por el contrario, la implementación de prácticas pedagógicas adaptativas y la creación de un clima laboral favorable contribuyen a un mejor bienestar psicológico y a un desempeño más eficiente, evidenciando que la carga laboral y la salud mental están íntimamente ligadas a la dinámica educativa.

Además, los docentes principiantes y aquellos con alta carga de trabajo administrativa se encuentran especialmente vulnerables al estrés y al síndrome de burnout. La falta de experiencia, la ausencia de mentoría y la presión por cumplir con múltiples responsabilidades aumentan la probabilidad de agotamiento profesional, mientras que el desarrollo de competencias, la satisfacción laboral y la percepción de control sobre el trabajo actúan como factores protectores.

Finalmente, se observa que la percepción de la carga laboral puede tener efectos diferenciados: si se percibe como un desafío, puede estimular la motivación y el compromiso profesional; si se percibe como un obstáculo, incrementa la ansiedad y reduce la implicación laboral. Este enfoque permite comprender que la experiencia subjetiva del trabajo, la disposición de recursos y la presencia de estrategias de gestión emocional son determinantes para el bienestar docente en contextos diversos y exigentes.

2.4. Estrategias docentes para la gestión de aulas diversas

La gestión de aulas diversas se ha convertido en un eje central de la práctica docente contemporánea,

especialmente en contextos donde la heterogeneidad estudiantil es notable, tanto por diferencias cognitivas como socioemocionales y culturales. En este sentido, las estrategias docentes orientadas a la inclusión buscan garantizar que todos los estudiantes puedan participar activamente en los procesos de aprendizaje, promoviendo equidad, desarrollo integral y sentido de pertenencia en el aula.

Una de las estrategias fundamentales para atender la diversidad es el diseño de experiencias de aprendizaje inclusivas, las cuales se centran en la planificación de actividades y recursos que consideren las distintas necesidades, intereses y estilos de aprendizaje de los estudiantes. Según Booth y Ainscow (2002), la educación inclusiva requiere adaptar los entornos de aprendizaje para que todos los estudiantes puedan participar plenamente. Además, Florian y Black-Hawkins (2011) destacan la importancia de diseñar experiencias personalizadas que reconozcan la diversidad de competencias y contextos culturales en el aula. Estas experiencias inclusivas se materializan en el uso de metodologías activas, materiales accesibles y estrategias que permitan la participación de estudiantes con distintos niveles de competencia y contextos culturales variados.

La flexibilización curricular y la utilización de estrategias lúdicas se presentan como herramientas eficaces para fomentar la motivación y el compromiso de los estudiantes en aulas heterogéneas. Según Tomlinson y Imbeau (2010), la adaptación de contenidos y la implementación de estrategias diferenciadas permite atender los diferentes ritmos de aprendizaje y estilos de los estudiantes. Además, Loreman et al. (2010) señalan que el uso de juegos educativos, simulaciones y proyectos prácticos fortalece la inclusión, promueve la participación activa y mejora la equidad en el aula.

La colaboración entre docentes, estudiantes y familias constituye otro pilar esencial para la gestión de aulas diversas. Según Ainscow et al. (2012), la creación de redes de apoyo y equipos multidisciplinarios facilita la implementación de estrategias inclusivas y permite un seguimiento cercano de los estudiantes con



necesidades educativas especiales. La coordinación con orientadores, especialistas y familias asegura que las decisiones pedagógicas consideren la diversidad del alumnado y fomenten el desarrollo integral de todos los estudiantes.

En síntesis, la gestión de aulas diversas requiere la implementación de estrategias integrales que combinen el diseño de experiencias inclusivas, la utilización de recursos lúdicos y adaptativos, y la articulación de redes de apoyo que involucren a todos los actores educativos. La evidencia académica señala que estas estrategias no solo favorecen el aprendizaje académico, sino que también promueven habilidades socioemocionales, fortalecen la autonomía del estudiante y contribuyen a la construcción de entornos educativos más equitativos y participativos (Florian, 2014; Loreman et al., 2010). La formación docente en estas competencias, junto con políticas institucionales de acompañamiento, constituye un factor clave para garantizar que la diversidad se convierta en una oportunidad de enriquecimiento pedagógico y no en un obstáculo en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Alcívar Pinargote et al. (2025) señalan que la formación pedagógica inclusiva es clave para optimizar la atención y mejorar la calidad educativa de estudiantes con necesidades educativas especiales. Su revisión sistemática evidencia que la capacitación docente enfocada en estrategias inclusivas permite adaptar las metodologías y recursos según las características individuales de cada alumno, promoviendo un aprendizaje más equitativo y participativo.

Casas Urueta (2025) destaca la importancia de la gestión académica como herramienta para fortalecer la educación inclusiva en escuelas públicas. La autora enfatiza que la planificación estratégica y la coordinación institucional son fundamentales para garantizar que las políticas de inclusión se traduzcan en prácticas efectivas dentro del aula, favoreciendo la participación y el desarrollo integral del estudiantado.



Correa-Acosta et al. (2025) argumentan que la implementación de políticas inclusivas requiere de una gestión educativa que articule recursos, formación docente y seguimiento continuo. Según sus hallazgos, la aplicación sistemática de estas políticas facilita la creación de entornos de aprendizaje inclusivos y mejora la equidad entre los estudiantes, independientemente de sus necesidades educativas.

Dare y Nowicki (2018) aportan la perspectiva estudiantil sobre la inclusión, resaltando que la participación activa de los alumnos en la planificación de su aprendizaje acelera la integración educativa. Sus hallazgos sugieren que las estrategias docentes deben considerar las experiencias y opiniones de los estudiantes para desarrollar prácticas más significativas y personalizadas.

Hermosa Sánchez et al. (2025) proponen estrategias afectivas y territoriales para fortalecer la inclusión educativa desde las “aulas vivas” en Ecuador. Este enfoque combina elementos socioemocionales y contextuales para crear ambientes de aprendizaje que respondan a las necesidades de la comunidad, fomentando la colaboración, el sentido de pertenencia y la motivación estudiantil.

Hunt y Alexander (2024) señalan que las estrategias pedagógicas inclusivas en educación en salud pública deben enfocarse en la excelencia educativa, incorporando métodos activos, colaborativos y centrados en el estudiante. Esto asegura que todos los participantes, incluyendo aquellos con necesidades específicas, puedan acceder de manera efectiva a los aprendizajes.

Lucio-Mendoza y Cárdenas-Zea (2024) destacan la importancia de metodologías diferenciadas y adaptativas para atender a estudiantes con necesidades educativas especiales. Su investigación muestra que la diversificación de estrategias didácticas y la flexibilización curricular son esenciales para promover la participación y el aprendizaje autónomo.

Molbæk (2018) subraya que la inclusión efectiva en el aula requiere una combinación de estrategias





pedagógicas que consideren dimensiones cognitivas, socioemocionales y culturales. El autor enfatiza la necesidad de planificar actividades que reconozcan la diversidad y fomenten la interacción y colaboración entre estudiantes.

Navas-Bonilla et al. (2025) evidencian que el uso de tecnologías educativas puede potenciar la inclusión, ofreciendo herramientas que permiten adaptar contenidos, realizar seguimiento individualizado y promover la participación activa de todos los estudiantes, independientemente de sus habilidades o contextos.

Navarrete Ramírez et al. (2025) argumentan que la gestión educativa integral es clave para mejorar la equidad y participación en el aula. La coordinación entre docentes, familias y especialistas permite diseñar estrategias inclusivas que respondan a las necesidades individuales y contextuales del alumnado.

Murillo Parra et al. (2020) destacan la relación entre estrategias educativas inclusivas y la autoeficacia docente. Su estudio muestra que la formación y confianza del docente en la aplicación de métodos inclusivos impacta directamente en la efectividad de las prácticas pedagógicas y en el logro académico de los estudiantes.

Palacios-Garay et al. (2020) enfatizan que las estrategias didácticas inclusivas, como proyectos colaborativos y aprendizaje activo, facilitan la participación de todos los estudiantes y fomentan la comprensión de la diversidad dentro del aula, promoviendo un aprendizaje equitativo y contextualizado.

Polirstok (2015) sugiere que la gestión de aula inclusiva requiere estrategias de organización, planificación y control que garanticen la participación de todos los estudiantes, promoviendo un clima de respeto y colaboración.

Salas Subía et al. (2024) presentan la “aula inclusiva” como estrategia central para atender necesidades educativas específicas, destacando que la sistematización de metodologías, recursos y seguimiento individualizado mejora la efectividad de la enseñanza y la integración de los estudiantes.

Soodak y McCarthy (2006) enfatizan que la gestión del aula en contextos inclusivos requiere flexibilidad, planificación diferenciada y colaboración docente. Señalan que el manejo efectivo de la diversidad fortalece la participación, reduce conflictos y fomenta un aprendizaje más equitativo.

Teny Puac (2025) describe estrategias docentes aplicadas en contextos rurales, resaltando la necesidad de adaptar recursos, contenidos y metodologías a las características socioeconómicas y culturales de la comunidad, garantizando que todos los estudiantes accedan a experiencias educativas significativas.

Woodcock et al. (2022) destacan que la autoeficacia docente influye en la implementación de prácticas inclusivas. Profesores confiados en sus habilidades tienden a aplicar estrategias diferenciadas, gestionar la diversidad de manera efectiva y fomentar un aprendizaje participativo para todos los estudiantes.

De acuerdo con estos autores, la gestión de aulas diversas requiere un enfoque integral que combine planificación, estrategias pedagógicas diferenciadas y la creación de entornos inclusivos. La formación docente especializada y la autoeficacia de los profesores son factores determinantes para adaptar metodologías, recursos y actividades a las necesidades individuales de los estudiantes, fomentando su participación y aprendizaje significativo. Las estrategias incluyen el uso de metodologías activas, proyectos colaborativos, aprendizaje basado en la experiencia y flexibilidad curricular, de manera que se puedan atender distintos ritmos de aprendizaje, estilos cognitivos y contextos culturales.

Asimismo, la coordinación entre docentes, familias, especialistas y la comunidad fortalece la implementación de políticas y prácticas inclusivas, permitiendo un seguimiento más cercano de los estudiantes y asegurando equidad y calidad educativa. El uso de herramientas tecnológicas y recursos innovadores potencia la personalización del aprendizaje y facilita la participación de todos los estudiantes, mientras que

la atención a aspectos socioemocionales y afectivos contribuye a la construcción de un sentido de pertenencia y motivación en el aula.

En contextos específicos, como escuelas rurales o comunidades con diversidad cultural, es fundamental adaptar los contenidos y estrategias al entorno, promoviendo la pertinencia social y cultural del aprendizaje. La combinación de gestión académica, planificación inclusiva, recursos didácticos variados y entornos colaborativos permite que la diversidad se convierta en una oportunidad de enriquecimiento pedagógico, fortaleciendo tanto el aprendizaje académico como el desarrollo integral de los estudiantes.

2.5. Influencia del entorno institucional y comunitario

La educación inclusiva se sustenta en un entramado de factores institucionales y comunitarios que configuran las condiciones para garantizar la participación, el aprendizaje y el bienestar de todos los estudiantes. Este enfoque reconoce que la inclusión no es únicamente una cuestión de metodologías de aula, sino un proceso sistémico que involucra políticas, culturas, relaciones y recursos que se articulan para dar respuesta a la diversidad. Como sostiene la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2020), la inclusión educativa requiere transformar las estructuras escolares y comunitarias, de modo que se eliminen barreras y se genere un entorno que valore las diferencias individuales como fuente de enriquecimiento colectivo.

Desde una perspectiva histórico-cultural, las ideas de Lev Vigotsky aportan fundamentos clave para comprender cómo el entorno social y cultural condiciona el desarrollo humano. Vigotsky (1995) plantea que el aprendizaje es un proceso profundamente mediado por la interacción social, la cultura y las herramientas simbólicas que los estudiantes internalizan. Así, el entorno institucional y comunitario no es un marco externo, sino un elemento constitutivo del aprendizaje, dado que crea o limita las oportunidades para que



los alumnos participen en actividades culturalmente significativas. Esta visión resulta especialmente relevante para la educación inclusiva, pues coloca en el centro la importancia de brindar apoyos diferenciados, interacciones colaborativas y experiencias compartidas que permitan a cada estudiante avanzar dentro de su Zona de Desarrollo Próximo (ZDP).

La cultura escolar inclusiva se concibe hoy como un espacio donde se reconoce la diversidad y se promueve la colaboración entre todos los actores educativos. Booth y Ainscow (2002) enfatizan que esta cultura debe estar orientada a garantizar que cada estudiante pueda participar plenamente, sin ser limitado por barreras institucionales, pedagógicas o actitudinales. En esta misma línea, el enfoque vigotskiano subraya que la cultura escolar actúa como un mediador fundamental en la formación de funciones psicológicas superiores, lo cual implica que las prácticas, normas y valores escolares no son neutrales, sino que modelan las formas de pensar y aprender de los estudiantes (Vigotsky, 1995).

El liderazgo directivo desempeña un papel central en la consolidación de esta cultura. Cuando los directivos promueven visiones compartidas, espacios de reflexión profesional y estructuras de apoyo colaborativo, fortalecen el trabajo entre docentes y fomentan un clima de confianza en el que es posible responder a las diferencias individuales (Fullan, 2014). Estudios recientes reconocen que los liderazgos inclusivos generan condiciones para que los docentes implementen estrategias diferenciadas, articuladas con los principios de la ZDP, al favorecer que los estudiantes reciban apoyos ajustados a sus necesidades y potencialidades (Murillo y Duk, 2024).

La participación familiar es un componente estructural dentro del marco inclusivo, especialmente desde la perspectiva histórico-cultural. Para Vigotsky, los contextos de interacción cotidiana, como la familia, constituyen escenarios esenciales donde los niños construyen significados, desarrollan funciones psicológicas y adquieren competencias socioculturales (Vigotsky, 2009). Esto implica que la educación inclusiva no puede



limitarse al espacio escolar, sino que debe articularse con el entorno familiar y comunitario para garantizar una continuidad cultural y afectiva en los procesos de aprendizaje.

La literatura contemporánea confirma que la implicación activa de las familias potencia el rendimiento, la motivación y el sentido de pertenencia, especialmente en estudiantes con necesidades educativas diversas (Epstein et al., 2002; Hyassat et al., 2024). Cuando la escuela establece relaciones respetuosas y horizontales con las familias, favorece la co-construcción de apoyos, el intercambio de saberes y la comprensión más profunda de las diferencias individuales, tal como promueve el enfoque histórico-cultural.

El acceso a recursos, infraestructura adecuada y apoyos profesionales constituye un factor indispensable para que las prácticas inclusivas se materialicen. Desde una perspectiva vigotskiana, las herramientas, mediadores y recursos ofrecidos por el entorno son fundamentales para que los estudiantes puedan apropiarse de conocimientos y habilidades culturales (Vigotsky, 1995). Por ello, contar con materiales diversos, tecnologías de apoyo, espacios accesibles y equipos interdisciplinarios no solo facilita la participación, sino que amplía las posibilidades de aprendizaje dentro de la ZDP de cada estudiante.

Organismos internacionales destacan que las instituciones con una sólida red de apoyos profesionales brindan respuestas más efectivas en procesos de intervención temprana, adaptación curricular y atención a la diversidad (Echeita, 2017; Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, 2014). Además, la articulación con servicios comunitarios, centros especializados y redes sociales amplía el capital cultural y social al que pueden acceder los estudiantes, reforzando la idea vigotskiana de que el aprendizaje es inseparable del contexto social en el que se desarrolla.

Villanueva Herrera (2025) sostiene que el entorno social en el que se desarrolla la educación tiene un papel determinante en la construcción de prácticas inclusivas. Factores como la comunicación efectiva, la empatía,



el respeto mutuo, la tolerancia y el trabajo en equipo configuran la cultura escolar y determinan la forma en que los estudiantes interactúan entre sí y con los docentes. Este autor destaca que un clima institucional basado en estos valores favorece la participación activa de todos los estudiantes, promueve la colaboración entre pares y fortalece la cohesión social dentro del aula. Así, el entorno institucional no solo regula la convivencia, sino que también actúa como mediador en la atención a la diversidad y en la implementación de estrategias pedagógicas inclusivas.

Charrupe-Rodríguez et al. (2024) enfatizan la importancia del rol de la familia en los procesos de inclusión educativa. Según estos autores, la participación familiar contribuye significativamente a la motivación, el rendimiento académico y la integración social de los estudiantes. La colaboración entre la escuela y las familias permite identificar necesidades específicas, adaptar estrategias educativas y asegurar un seguimiento continuo del progreso de los estudiantes. Este enfoque demuestra que la inclusión educativa no puede limitarse al aula; requiere de un compromiso compartido con el entorno comunitario y de la articulación constante entre docentes y familias.

Aguiar Aguiar et al. (2020) profundizan en la participación familiar como componente central de la inclusión socioeducativa de estudiantes con necesidades educativas especiales. Los autores sostienen que la implicación activa de los padres y cuidadores fortalece la confianza de los estudiantes, facilita la comunicación con los docentes y mejora la efectividad de las estrategias pedagógicas implementadas en la escuela. Además, señalan que el trabajo conjunto entre familias y comunidad contribuye a la construcción de redes de apoyo que favorecen la equidad y permiten que los estudiantes accedan a oportunidades de aprendizaje más amplias y diversificadas.

Guerra Menoscal et al. (2025) destacan que la disponibilidad de recursos, infraestructura adecuada y apoyos profesionales es esencial para la educación inclusiva. La inclusión efectiva requiere espacios



accesibles, materiales adaptados y docentes capacitados para responder a la diversidad de manera flexible. Los autores subrayan que la interacción entre recursos institucionales y estrategias pedagógicas permite atender las diferencias individuales, facilitando que todos los estudiantes participen plenamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Así, un entorno institucional robusto constituye un pilar fundamental para la consolidación de prácticas inclusivas sostenibles.

Plancarte Cansino (2017) resalta que la cultura escolar influye directamente en la construcción de entornos inclusivos. Una institución educativa que promueve valores de respeto, tolerancia y reconocimiento de la diversidad crea un marco propicio para la participación de todos los estudiantes. Este autor enfatiza que la inclusión no se limita a la implementación de políticas, sino que requiere transformar actitudes, prácticas y relaciones dentro del contexto escolar. La cultura institucional, al ser internalizada por docentes y estudiantes, facilita la atención a las diferencias individuales y fomenta la equidad en los procesos educativos.

Arnaiz-Sánchez et al. (2023) presentan evidencia de que la implementación de la educación inclusiva depende de la coordinación entre docentes, directivos y comunidad. El estudio de caso en un centro educativo de República Dominicana demuestra que la participación activa de todos los actores institucionales, junto con la adaptación curricular y la disponibilidad de recursos, es clave para asegurar la participación de estudiantes con diversas necesidades. La investigación evidencia que un entorno comunitario comprometido amplifica el impacto de las estrategias inclusivas y fortalece la integración social de los estudiantes.

Hernando Ospina et al. (2025) señalan que en entornos rurales, el impacto de la educación inclusiva es mayor cuando existe una articulación estrecha con la comunidad. La participación de familias, líderes locales y organizaciones comunitarias garantiza que los programas educativos se adapten a las particularidades del contexto y atiendan de manera efectiva las necesidades de los estudiantes. Este enfoque refuerza



la idea de que la inclusión no depende únicamente de la escuela, sino de un ecosistema social que respalde el aprendizaje y el desarrollo integral de los alumnos.

Tello-Zuluaga et al. (2023) enfatizan que los procesos inclusivos en instituciones educativas oficiales requieren del compromiso institucional y del apoyo comunitario. Los autores señalan que la colaboración entre docentes, directivos, familias y organizaciones locales permite implementar estrategias personalizadas, fortalecer la participación estudiantil y mejorar los resultados académicos. La investigación evidencia que los entornos institucionales y comunitarios son determinantes para garantizar la equidad y la atención a la diversidad.

University of Greater Manchester (2023) destaca que la educación inclusiva tiene un impacto positivo en la sociedad, al fomentar la cohesión social, la participación ciudadana y el respeto a la diversidad. La institución enfatiza que los entornos escolares que incorporan valores inclusivos no solo benefician a los estudiantes, sino que contribuyen a construir comunidades más equitativas y solidarias. Esto evidencia que la influencia del entorno institucional y comunitario trasciende el aula, promoviendo cambios sociales significativos.

García-García y Cotrina-García (2023) argumentan que la perspectiva comunitaria en la educación inclusiva es clave para fortalecer la equidad y la participación. Según los autores, generaciones de estudiantes y familias que participan activamente en la vida escolar fomentan la construcción de redes de apoyo y aprendizajes colaborativos. Estas interacciones fortalecen la cultura inclusiva, garantizan el respeto a la diversidad y permiten que la educación se convierta en un proceso compartido entre escuela y comunidad.

Alhassan et al. (2025a) destacan que la enseñanza inclusiva empodera a las minorías y fortalece competencias sociales y emocionales. Su investigación evidencia que la atención a la diversidad cultural y social dentro del aula requiere del apoyo institucional y comunitario para crear espacios seguros y participativos. La colaboración entre docentes, estudiantes y familias



contribuye a que todos los miembros de la comunidad educativa se sientan valorados y tengan voz en el proceso de aprendizaje.

Kids Included Together (2024) enfatiza que construir comunidades inclusivas desde la primera infancia promueve la participación, la equidad y la integración social. La organización subraya la necesidad de involucrar a docentes, familias y comunidad en la creación de ambientes de aprendizaje accesibles y respetuosos de la diversidad, fortaleciendo la inclusión desde los niveles educativos iniciales.

PrivateSchoolVillage (2024) resalta que la enseñanza inclusiva y la cultura escolar dependen de la colaboración entre escuela y comunidad. La participación activa de docentes, familias y actores comunitarios facilita la implementación de estrategias pedagógicas inclusivas y promueve valores de respeto, solidaridad y equidad. Esto evidencia que la inclusión es un proceso colectivo que se construye a partir del compromiso de todos los miembros de la comunidad educativa.

Kimball (2024) sostiene que crear un entorno inclusivo requiere la articulación entre docentes, familias y comunidad para garantizar que todos los estudiantes se sientan valorados y puedan participar plenamente. La autora enfatiza que la colaboración y el apoyo mutuo fortalecen la cultura escolar inclusiva y facilitan la atención a las diferencias individuales, promoviendo la equidad y la integración de todos los estudiantes.

El entorno institucional y comunitario juega un papel determinante en la educación inclusiva, ya que establece las condiciones para la participación activa de todos los estudiantes y fomenta un clima de respeto, colaboración y equidad. Factores como la comunicación efectiva, la empatía, el trabajo en equipo y la tolerancia fortalecen la cultura escolar y facilitan la atención a la diversidad. La implicación de las familias y de la comunidad en general resulta esencial, ya que permite adaptar las estrategias educativas a las necesidades individuales, garantizar la continuidad del aprendizaje y crear redes de apoyo



que favorezcan la integración social y académica de los estudiantes.

La disponibilidad de recursos, infraestructura adecuada y apoyo profesional es clave para implementar prácticas inclusivas efectivas. La formación docente, los materiales adaptados y los espacios accesibles permiten responder a las diferencias individuales y promover la participación plena de todos los estudiantes. La interacción entre la escuela y la comunidad amplifica los efectos de estas estrategias, asegurando que los programas inclusivos sean pertinentes y sostenibles, incluso en contextos rurales o con limitaciones de recursos.

El impacto de la educación inclusiva trasciende lo académico, contribuyendo al desarrollo de competencias sociales y emocionales, la cohesión social y la construcción de una cultura de respeto y valoración de la diversidad. La atención a minorías, la participación temprana desde la infancia y la colaboración entre docentes, familias y comunidad fortalecen un entorno inclusivo que favorece la equidad, la integración y el empoderamiento de todos los estudiantes. En conjunto, estas estrategias y acciones muestran que la educación inclusiva es un proceso colectivo, que requiere del compromiso de todos los actores involucrados y de un entorno institucional y comunitario sólido y colaborativo.

2.6. Vacíos existentes en la literatura y en la práctica educativa

A pesar de los avances en políticas y programas de educación inclusiva, la literatura evidencia vacíos importantes en cuanto a los estudios que permiten comprender de manera integral los procesos educativos y sus efectos. La mayoría de las investigaciones existentes tienden a ser descriptivas o parciales, limitándose a medir resultados académicos sin considerar los factores contextuales, sociales y emocionales que influyen en la inclusión (Arnaiz-Sánchez et al., 2023; Tello-Zuluaga et al., 2023). Existe, por tanto, la necesidad de estudios mixtos que integren enfoques cuantitativos y cualitativos, capaces de analizar la relación entre estrategias pedagógicas, participación familiar, entornos

Actitud docente e inclusión educativa:
Una mirada desde la primera infancia



comunitarios y resultados del aprendizaje, permitiendo obtener una visión más completa y práctica sobre cómo implementar la inclusión de manera efectiva.

Otro vacío señalado en la literatura se relaciona con la formación inicial y continua de los docentes. Numerosos estudios muestran que los educadores ingresan al aula sin preparación suficiente para atender la diversidad, lo que dificulta la implementación de estrategias pedagógicas inclusivas y personalizadas (Guerra Menoscal et al., 2025; Villanueva Herrera, 2025). Esta carencia limita la capacidad de los docentes para diseñar experiencias educativas que sean integradoras, que fomenten la participación activa de todos los estudiantes y que desarrollen competencias cognitivas, sociales y emocionales adaptadas al nivel de desarrollo de cada alumno. La formación docente insuficiente también afecta la capacidad de los educadores para implementar estrategias que preparen a los estudiantes para enfrentar problemas y desafíos de la vida cotidiana, promoviendo su autonomía y responsabilidad en el aprendizaje.

En este contexto, el aprendizaje desarrollador surge como una propuesta clave para superar estos vacíos. Este enfoque plantea que el estudiante debe ser protagonista de su proceso de aprendizaje (Rico, 2013), no un receptor pasivo de información, y que el aprendizaje constituye un proceso creativo y constante de construcción de significados. El estudiante se autodirige, establece metas, organiza tiempos y evalúa sus avances, asimilando errores, capacidades, debilidades y fortalezas como parte del crecimiento personal. Además, el aprendizaje desarrollador garantiza la apropiación activa y creadora de los conocimientos, preparando al alumno para resolver problemas reales que se le presenten, fortaleciendo su pensamiento crítico, su autonomía y su capacidad de adaptación. De esta manera, el aprendizaje desarrollador no solo favorece el logro académico, sino también la realización afectiva y social del estudiante, contribuyendo a una educación inclusiva integral.



Otro aspecto crítico que evidencia la literatura es la falta de articulación efectiva entre escuela, familia y comunidad. La participación de la familia y de actores comunitarios es esencial para consolidar entornos inclusivos, garantizar la continuidad del aprendizaje y favorecer la integración social de los estudiantes (Aguiar Aguiar et al., 2020; Charrupe-Rodríguez et al., 2024). Sin embargo, muchas instituciones educativas no logran establecer canales de comunicación y colaboración sostenibles, lo que reduce la efectividad de las estrategias inclusivas y limita la construcción de redes de apoyo. La falta de articulación también impide que la educación se proyecte hacia la vida real del estudiante, ya que los aprendizajes no se vinculan de manera práctica con la comunidad ni con los desafíos que los estudiantes enfrentan fuera del aula.

La literatura también señala la necesidad de estrategias pedagógicas que integren el desarrollo de competencias significativas y preparen a los estudiantes para la vida. Estrategias integradoras que fomenten el aprendizaje desarrollador, la autonomía, la creatividad y la resolución de problemas permiten que los estudiantes se conviertan en agentes activos de su propio aprendizaje, promoviendo la apropiación de los conocimientos y su aplicación en contextos reales (Alhassan et al., 2025a; García-García & Cotrina-García, 2023). Asimismo, estas estrategias contribuyen a la construcción de entornos inclusivos, donde la participación de todos los miembros de la comunidad educativa: docentes, familias y actores locales, es fundamental para garantizar equidad, diversidad y aprendizaje significativo.

Bindhani y Gopinath (2024) analizan de manera sistemática los avances y limitaciones de las prácticas inclusivas, destacando que, aunque existen políticas y marcos conceptuales claros, la implementación práctica enfrenta vacíos importantes. Señalan que muchas experiencias de inclusión carecen de un seguimiento continuo y de mecanismos de evaluación efectivos, lo que genera una brecha entre la teoría y la práctica. Asimismo, evidencian la escasa articulación entre docentes, familias y comunidad, lo que limita la efectividad de las



estrategias inclusivas y reduce la participación activa de los estudiantes en su aprendizaje.

Hurtado Chiqui et al. (2019) identifican que uno de los principales vacíos en la educación inclusiva en Latinoamérica es la formación insuficiente de los docentes en contextos diversos. Señalan que los programas de formación inicial suelen centrarse en contenidos generales sin integrar de manera profunda metodologías inclusivas ni herramientas pedagógicas adaptadas a las necesidades individuales de los estudiantes. Esto provoca que los docentes lleguen a las aulas sin preparación suficiente para atender la diversidad y enfrentar los retos de inclusión, lo que repercute negativamente en la calidad educativa.

Jabri, Alodat et al. (2025) destacan que, en el caso de Qatar, los docentes de educación general enfrentan desafíos significativos para implementar la inclusión debido a la falta de formación específica, escasez de recursos y barreras culturales. El estudio evidencia que los profesores perciben la inclusión como una responsabilidad adicional que no siempre está respaldada por apoyo institucional, lo que genera estrés y desmotivación. Este vacío evidencia la necesidad de políticas educativas que integren acompañamiento, capacitación y recursos para garantizar prácticas inclusivas sostenibles.

Medina García (2016) analiza los principales problemas que impiden la efectividad de la educación inclusiva, enfatizando vacíos en la coordinación institucional, la formación docente y la participación de las familias. Señala que, pese a la existencia de normativas inclusivas, persisten barreras estructurales y organizativas que limitan la implementación práctica de la inclusión. La falta de estrategias claras de seguimiento y evaluación refuerza la necesidad de investigar más sobre cómo traducir las políticas en acciones concretas dentro de las aulas.

Mujica-Stach (2024) aborda los desafíos de la educación inclusiva en la Educación Inicial en América Latina, indicando que los vacíos se presentan principalmente en



la adaptación curricular y en la atención a la diversidad desde edades tempranas. El estudio evidencia que los docentes carecen de herramientas para desarrollar competencias inclusivas y estrategias que fomenten la participación activa de todos los niños, lo que genera inequidad en el acceso a experiencias de aprendizaje significativas y en el desarrollo integral de los estudiantes.

Paz-Maldonado et al. (2022) muestran que, en la educación universitaria, existen vacíos en la implementación de prácticas inclusivas debido a la carencia de formación pedagógica específica y a la limitada conciencia institucional sobre la diversidad de los estudiantes. La revisión de la literatura evidencia que, aunque se promueven políticas inclusivas, los docentes se enfrentan a desafíos prácticos para adaptar contenidos, metodologías y evaluaciones a las necesidades individuales, lo que restringe la participación plena de los estudiantes.

Porter y Smith (2011) destacan que la inclusión enfrenta barreras estructurales y organizativas, además de vacíos en la investigación aplicada que orienten la práctica educativa. Señalan que los docentes a menudo carecen de guías claras y apoyo para implementar estrategias inclusivas de manera efectiva, lo que evidencia la necesidad de generar estudios más profundos sobre metodologías adaptativas y entornos de aprendizaje que fomenten la participación de todos los estudiantes.

Prieto Parra et al. (2025) resaltan que, aunque la educación inclusiva es un objetivo declarado, persisten vacíos significativos en la preparación docente y en la articulación institucional. Señalan que los educadores necesitan estrategias integradoras que les permitan desarrollar competencias en los estudiantes y prepararles para la vida, garantizando que la inclusión no sea solo un ideal normativo, sino un proceso práctico y efectivo dentro del aula.

Camacho-Vallejo et al. (2024) evidencian vacíos en la comunicación y coordinación entre docentes y familias, indicando que la falta de articulación limita la efectividad de la educación inclusiva. El estudio muestra que las



percepciones divergentes y las barreras de comunicación generan conflictos y malentendidos, lo que refuerza la necesidad de mecanismos de colaboración claros y sostenibles para garantizar que todos los estudiantes sean apoyados de manera coherente en su proceso de aprendizaje.

González Encalada et al. (2024) señalan que, en el contexto ecuatoriano, la implementación de la inclusión enfrenta vacíos en la infraestructura, los recursos y la formación docente. Estos vacíos dificultan la adaptación curricular y la atención a la diversidad, evidenciando que las políticas inclusivas necesitan un respaldo más sólido en términos de planificación institucional y acompañamiento pedagógico.

Samaniego López et al. (2025) identifican que el uso de tecnologías en la educación inclusiva presenta vacíos importantes, especialmente en términos de formación docente, accesibilidad y efectividad pedagógica. Aunque las tecnologías pueden favorecer la inclusión, la investigación evidencia que la falta de preparación y apoyo limita su impacto real, generando inequidades en el aprendizaje de los estudiantes.

Tah (2025) evidencia que los docentes en Camerún enfrentan vacíos significativos en su comprensión de la educación inclusiva y en la implementación de estrategias efectivas. La falta de formación, recursos y políticas de apoyo crea barreras que impiden que la inclusión se traduzca en prácticas pedagógicas reales, mostrando la necesidad de desarrollar programas de capacitación y acompañamiento contextualizados.

Zwane y Malale (2018) muestran que, en Swazilandia, los docentes encuentran barreras que evidencian vacíos en la formación inicial, en el apoyo institucional y en la disponibilidad de recursos. Estos vacíos generan dificultades para atender la diversidad en las aulas de secundaria, resaltando la necesidad de estudios aplicados que orienten estrategias efectivas y sostenibles de inclusión educativa.

El análisis de diversas investigaciones sobre educación inclusiva revela múltiples vacíos tanto en la literatura



como en la práctica educativa. Uno de los problemas recurrentes es la falta de preparación y formación específica de los docentes, quienes en muchos contextos carecen de herramientas, estrategias y competencias para atender la diversidad en el aula. Esto afecta la calidad del aprendizaje y limita la participación activa de todos los estudiantes.

Asimismo, se identifican deficiencias en la articulación entre la escuela, las familias y la comunidad, lo que dificulta la creación de entornos de aprendizaje colaborativos y coherentes. La comunicación insuficiente y la falta de coordinación generan conflictos y malentendidos que afectan la implementación efectiva de la inclusión.

Otro vacío importante se encuentra en los recursos e infraestructura, ya que muchas instituciones no cuentan con apoyos adecuados, materiales adaptados ni tecnología accesible que facilite la atención a las necesidades de todos los estudiantes. Esto evidencia la necesidad de políticas y programas institucionales que respalden de manera integral la práctica inclusiva.

La investigación también resalta la carencia de estudios aplicados y evaluaciones sistemáticas que permitan monitorear la efectividad de las estrategias implementadas. La ausencia de seguimiento y evidencia empírica limita la mejora continua y la adaptación de metodologías a contextos específicos.

Finalmente, se observa que las políticas y normativas inclusivas, aunque presentes, no siempre se traducen en acciones concretas dentro del aula. La brecha entre teoría y práctica, junto con la falta de apoyo institucional y profesional, subraya la urgencia de fortalecer la formación docente, promover estrategias integradoras y generar entornos inclusivos que favorezcan el aprendizaje activo, el desarrollo de competencias y la participación plena de todos los estudiantes.

Estos vacíos reflejan la necesidad de fortalecer la investigación y la práctica educativa mediante: a) la promoción de estudios mixtos que ofrezcan análisis integrales de la inclusión; b) la formación inicial y continua de docentes orientada a estrategias inclusivas



y aprendizaje desarrollador; c) la implementación de estrategias pedagógicas integradoras que consideren el nivel de desarrollo del estudiante y fomenten la apropiación activa del conocimiento; y d) la articulación efectiva entre escuela, familia y comunidad, generando entornos educativos colaborativos, equitativos y sostenibles. Abordar estos vacíos es crucial para garantizar que la educación inclusiva cumpla su propósito de formar estudiantes autónomos, competentes y preparados para enfrentar los desafíos de la vida personal, social y profesional.





03.

Una mirada a la educación inclusiva desde la primera infancia: análisis, reflexiones y propuestas

3.1. Comprender la actitud docente frente a la educación inclusiva desde la experiencia vivida

Comprender la actitud docente frente a la educación inclusiva requiere un análisis profundo de la experiencia vivida, considerando tanto las dimensiones cognitivas como afectivas que influyen en la práctica educativa. Desde una perspectiva fenomenológica, el foco no se limita a observar comportamientos externos, sino a interpretar cómo los docentes perciben, sienten y dan sentido a su labor inclusiva en contextos reales (Hurtado Chiqui et al., 2019). Este enfoque reconoce que cada docente construye significado a partir de su historia, valores personales y experiencias previas, lo que determina su disposición y compromiso con



la inclusión. La fenomenología permite, por tanto, acceder a la riqueza de la experiencia subjetiva, captando tanto las dificultades como las satisfacciones que surgen en la interacción con estudiantes diversos.

En este proceso, la voz de los docentes se convierte en el eje interpretativo. Los testimonios, narrativas y reflexiones permiten visibilizar la complejidad de la práctica inclusiva, incluyendo la manera en que los docentes enfrentan barreras institucionales, culturales y sociales (Jabri et al., 2025). A través de estas voces, se identifican elementos que impactan directamente en la implementación de estrategias inclusivas, tales como la disponibilidad de recursos, el apoyo de la comunidad educativa y la articulación con las familias. La centralidad de la voz docente permite, además, reconocer las estrategias que los educadores desarrollan de manera autónoma para atender la diversidad y favorecer la participación activa de todos los estudiantes, reflejando su compromiso ético y profesional.

La vinculación entre creencias, emociones y prácticas es otro componente crucial en la comprensión de la actitud docente. Las creencias sobre la inclusión y la percepción de la propia competencia profesional influyen en la motivación y en la disposición a enfrentar desafíos cotidianos (Bindhani y Gopinath, 2024). Los docentes que perciben la inclusión como un valor esencial muestran mayor capacidad de adaptación, creatividad y resiliencia frente a situaciones de complejidad, mientras que aquellos con inseguridad o falta de formación tienden a mantener prácticas homogéneas que no responden a la diversidad. Además, las emociones como la empatía, la frustración o la satisfacción actúan como catalizadores o inhibidores de la acción docente, afectando la manera en que se relacionan con los estudiantes y cómo implementan estrategias de aprendizaje adaptadas a diferentes necesidades (Medina García, 2016; Mujica-Stach, 2024).

La experiencia vivida también pone de relieve la importancia de la reflexión constante sobre la propia práctica. Los docentes que analizan sus éxitos y fracasos logran integrar el conocimiento teórico con la

realidad del aula, adaptando sus métodos a contextos específicos y desarrollando una pedagogía más inclusiva (Paz-Maldonado et al., 2022). Este proceso reflexivo permite que la actitud docente no se limite a la aplicación mecánica de técnicas, sino que se convierta en un proceso dinámico que articula creencias, valores, emociones y estrategias metodológicas, fomentando un aprendizaje desarrollador en los estudiantes, en el que estos se convierten en protagonistas activos de su proceso educativo (Prieto Parra et al., 2025).

La comprensión de la actitud docente desde la experiencia vivida evidencia la necesidad de fortalecer la formación inicial y continua, garantizar espacios de acompañamiento y supervisión, y promover la articulación efectiva entre escuela, familia y comunidad (Camacho-Vallejo et al., 2024; González Encalada et al., 2024). Reconocer las percepciones y emociones del docente permite diseñar intervenciones más ajustadas a la realidad del aula, fomentando la implementación de estrategias inclusivas sostenibles y centradas en el estudiante. Así, la actitud docente no solo refleja predisposiciones personales, sino que constituye un factor determinante para que la educación inclusiva se traduzca en prácticas efectivas que promuevan la equidad, la participación y el desarrollo integral de todos los estudiantes.

Ecos Hernández y Jordán Herrera (2024) analizan la actitud de docentes frente a la educación inclusiva desde la experiencia directa en la I.E. N.º 196 Santo Niño Jesús de Praga en Pisco. Su investigación evidencia que la percepción de los docentes sobre la inclusión se construye a partir de experiencias personales y profesionales vividas en el aula, donde la interacción cotidiana con estudiantes con necesidades educativas especiales permite la reflexión sobre sus propias prácticas y la valoración de la diversidad. Los autores resaltan que la actitud docente no es estática, sino dinámica, influida por la formación previa, los recursos disponibles y la percepción de los logros alcanzados por los estudiantes, mostrando que la vivencia diaria es





un eje fundamental para comprender los factores que moldean la disposición hacia la inclusión.

Rosero Calderón et al. (2021) destacan la importancia de la experiencia vivida en la configuración de la actitud docente frente a estudiantes con discapacidad intelectual. Señalan que los docentes con interacción frecuente y significativa con este alumnado desarrollan mayor confianza, empatía y creatividad pedagógica, elementos esenciales para implementar estrategias inclusivas efectivas. Asimismo, evidencian que la actitud positiva hacia la inclusión no solo depende del conocimiento teórico, sino de la reflexión continua sobre las emociones, creencias y desafíos que emergen en la práctica diaria, lo cual genera un vínculo profundo entre la experiencia vivida y la transformación de las prácticas educativas.

Tárraga-Mínguez et al. (2025) aportan que el uso de redes sociales y plataformas digitales en experiencias formativas permite a los docentes compartir vivencias, reflexionar sobre sus actitudes y confrontar creencias con colegas. Este estudio evidencia que las herramientas virtuales facilitan el diálogo, la autoevaluación y la co-construcción de conocimientos, reforzando la conciencia sobre la importancia de la inclusión y fortaleciendo la actitud proactiva frente a la diversidad en el aula. Además, enfatizan que la experiencia vivida en entornos de aprendizaje colaborativo, incluso en espacios virtuales, contribuye a que los docentes reconozcan sus emociones y creencias como factores que afectan sus prácticas, promoviendo un aprendizaje reflexivo y orientado al cambio positivo.

Gallardo-Herrerías (2025) centra su estudio en docentes que atienden a estudiantes con Trastorno del Espectro Autista (TEA), subrayando que la experiencia directa con este alumnado condiciona significativamente la actitud hacia la inclusión. Los hallazgos muestran que la vivencia de logros y retos concretos promueve mayor sensibilidad, paciencia y comprensión de las necesidades específicas, fortaleciendo la disposición de los docentes para implementar estrategias inclusivas

adaptadas al contexto y nivel de desarrollo de cada estudiante.

López-Marí et al. (2022) aportan que los docentes enfrentan retos relacionados con la adaptación curricular y la gestión de la diversidad en el aula, donde la experiencia acumulada con estudiantes TEA permite desarrollar competencias socioemocionales y pedagógicas específicas. El estudio resalta que la actitud docente se forma y transforma a través de la reflexión sobre sus prácticas, las dificultades encontradas y los resultados alcanzados, mostrando la estrecha relación entre experiencia vivida, formación continua y compromiso con la inclusión.

González-Rojas y Triana-Fierro (2018) evidencian que los docentes que trabajan con estudiantes con necesidades educativas especiales desarrollan una actitud que integra creencias, emociones y prácticas, donde la experiencia directa con la diversidad les permite cuestionar prejuicios, mejorar su empatía y planificar estrategias inclusivas. Este enfoque demuestra que comprender la actitud docente exige analizar cómo los educadores perciben la interacción diaria con sus estudiantes y cómo estas vivencias afectan sus decisiones pedagógicas.

Polo-Márquez et al. (2023) destacan el papel de los asistentes personales como apoyo complementario en el aula, mostrando que la interacción directa entre docentes, estudiantes y asistentes genera aprendizajes significativos sobre inclusión. La experiencia compartida permite a los docentes reflexionar sobre sus actitudes, ajustar estrategias y reconocer la importancia de la colaboración para atender de manera efectiva a estudiantes con TEA.

Rodríguez-Fuentes et al. (2021) aportan que tanto docentes en ejercicio como en formación muestran que sus actitudes hacia la inclusión se desarrollan mediante experiencias concretas en el aula y espacios de práctica profesional, donde la confrontación de creencias previas y la vivencia de situaciones reales influyen en la percepción de competencia y disposición hacia la diversidad.





Martínez-Sarmiento (2023) subraya que la percepción docente sobre la educación inclusiva se enriquece con la experiencia directa, mostrando que los docentes que reflexionan sobre sus interacciones y aprendizajes con estudiantes con necesidades especiales desarrollan mayor compromiso, creatividad y apertura a la innovación pedagógica.

Pallares Padilla y Martín Padilla (2022) evidencian que la actitud docente frente a la inclusión se ve condicionada por la vivencia de situaciones concretas de aula con estudiantes con discapacidad intelectual, donde la observación de progresos, dificultades y estrategias exitosas fortalece la disposición para generar entornos inclusivos y receptivos.

Calvo (2013) sostiene que la formación inicial y continua debe incorporar experiencias vivenciales, prácticas reflexivas y espacios de interacción con la diversidad, ya que estas vivencias permiten a los docentes desarrollar actitudes positivas hacia la inclusión, facilitando la integración efectiva de todos los estudiantes.

Chen (2024) aporta que las experiencias de los docentes durante procesos de reforma educativa influyen directamente en sus creencias y prácticas, evidenciando que la actitud hacia la inclusión no se desarrolla únicamente con teoría, sino con la reflexión sobre la experiencia vivida y la adaptación a contextos de aprendizaje innovadores.

Alhassan et al. (2025b) destacan que los docentes de secundaria que apoyan a estudiantes con necesidades especiales desarrollan actitudes más comprensivas y habilidades de adaptación gracias a la experiencia directa, el trabajo colaborativo y la reflexión constante sobre sus prácticas.

Lastimoso et al. (2025) evidencian que la actitud docente hacia la inclusión se forma a partir de experiencias concretas en el aula, donde los docentes reconocen la necesidad de formación, apoyo y reflexión continua para mejorar su disposición y efectividad en contextos inclusivos.

Yang et al. (2024) muestran que la actitud docente está estrechamente vinculada con las competencias, intenciones y comportamientos hacia estudiantes con necesidades educativas especiales, donde la experiencia vivida permite ajustar estrategias, reconocer limitaciones y fortalecer la disposición hacia la inclusión, consolidando la reflexión sobre la práctica profesional como eje central para el desarrollo de actitudes positivas.

La comprensión de la actitud docente frente a la educación inclusiva se construye a partir de la experiencia directa en el aula y la interacción cotidiana con estudiantes con necesidades educativas especiales. Los docentes desarrollan su disposición hacia la inclusión mediante la reflexión sobre sus propias creencias, emociones y prácticas pedagógicas, lo que les permite adaptar estrategias y reconocer tanto sus fortalezas como limitaciones. La vivencia de logros, dificultades y la observación de avances de los estudiantes fortalece la empatía, la paciencia y la creatividad, favoreciendo la implementación de entornos inclusivos y la adopción de estrategias diferenciadas según las necesidades de cada alumno.

El aprendizaje colaborativo, ya sea con colegas, asistentes personales o mediante plataformas digitales, contribuye a la construcción de actitudes positivas, permitiendo compartir experiencias, confrontar creencias y ajustar prácticas pedagógicas. La formación inicial y continua, así como la participación en procesos de innovación educativa o reformas, se identifican como elementos clave para que los docentes desarrollen competencias, confianza y compromiso con la inclusión.

La experiencia vivida potencia la capacidad de los docentes para enfrentar desafíos específicos, como la atención a estudiantes con Trastorno del Espectro Autista, la diversidad de capacidades y la integración de tecnología educativa. La reflexión constante sobre estas vivencias permite a los educadores asumir un rol activo, responsable y creativo en su práctica, promoviendo la autonomía, la responsabilidad y la participación del estudiante en su propio proceso de aprendizaje, mientras se fortalecen las competencias docentes necesarias



para garantizar una educación inclusiva efectiva y significativa.

3.2. Factores que fortalecen o limitan la inclusión en Educación Inicial

La inclusión en Educación Inicial se encuentra influenciada por un conjunto complejo de factores que interactúan entre dimensiones cognitivas, afectivas, conductuales y contextuales. Diversos estudios han identificado que la disposición y actitud de los docentes constituye uno de los factores más determinantes para el éxito de la inclusión, ya que la percepción positiva sobre la diversidad y la confianza en sus propias competencias pedagógicas facilita la adopción de estrategias diferenciadas y adaptadas a las necesidades de cada estudiante (Gallardo-Herrerías, 2025; Rosero-Calderón et al., 2021). La actitud docente, entendida como la integración de creencias, emociones y prácticas, se convierte en un eje fundamental que no solo afecta la interacción con el alumnado, sino también la forma en que se diseñan experiencias de aprendizaje inclusivas y se fomentan procesos de participación activa (Ecos Hernández y Jordán Herrera, 2024).

Asimismo, la colaboración entre docentes, familias y otros agentes educativos representa un factor clave que puede fortalecer o limitar la inclusión. La investigación evidencia que la comunicación efectiva, la articulación entre la escuela y la comunidad, así como la implicación de los padres en los procesos educativos, potencian el desarrollo integral de los estudiantes y permiten un acompañamiento más cercano a sus necesidades individuales (Camacho-Vallejo et al., 2024; Polo-Márquez et al., 2023). De manera complementaria, el apoyo institucional, la disponibilidad de recursos y la existencia de programas de formación docente inicial y continua son elementos que refuerzan la práctica inclusiva y contribuyen a reducir las barreras estructurales y organizativas que limitan la efectividad de la educación inclusiva (Calvo, 2013; Hurtado Chiqui et al., 2019).

En cuanto a las dimensiones cognitivas, afectivas y conductuales, se ha encontrado que los docentes



que comprenden las características de desarrollo de los niños y que poseen herramientas para gestionar la diversidad muestran una mayor capacidad para fomentar el aprendizaje significativo, la motivación y la autonomía en los estudiantes (López-Marí et al., 2022; Rodríguez-Fuentes et al., 2021). La dimensión afectiva, que incluye la empatía, la paciencia y la valoración de los logros individuales, se entrelaza con la dimensión conductual, evidenciada en la adopción de prácticas inclusivas, la flexibilidad en la planificación y la capacidad de respuesta ante situaciones inesperadas (Martínez-Sarmiento, 2023; Pallares Padilla y Martín Padilla, 2022).

No obstante, persisten barreras significativas que limitan la inclusión en Educación Inicial. Entre estas se destacan la insuficiente formación docente específica para atender necesidades educativas diversas, la falta de recursos materiales y tecnológicos, las estructuras curriculares rígidas, y la percepción de sobrecarga laboral que puede generar resistencia o estrés en los educadores (Lastimoso et al., 2025; Yang et al., 2024). Adicionalmente, los factores contextuales, como el tamaño de los grupos, la infraestructura escolar y la cultura organizativa, influyen de manera decisiva en la posibilidad de implementar prácticas inclusivas efectivas (Alhassan et al., 2025a).

Finalmente, los estudios integrados de la literatura muestran que la inclusión efectiva requiere un abordaje sistémico que considere simultáneamente las dimensiones cognitiva, afectiva, conductual y contextual, promoviendo estrategias de colaboración, formación docente continua y un entorno escolar favorable que reconozca y valore la diversidad desde los primeros niveles educativos. La identificación de oportunidades, como la incorporación de tecnología adaptativa, la formación en pedagogías diferenciadas y la promoción de redes de apoyo, se revela como un recurso clave para superar las barreras existentes y potenciar una educación inicial verdaderamente inclusiva (López-Marí et al., 2022; Polo-Márquez et al., 2023; Rosero-Calderón et al., 2021).



Córdova Arévalo et al. (2025) destacan que la inclusión educativa en la educación inicial depende de estrategias pedagógicas intencionales que reconozcan la diversidad desde los primeros años de escolaridad. Señalan que la formación docente, los recursos adecuados y la implementación de programas específicos fortalecen la inclusión, mientras que la falta de capacitación y la resistencia a los cambios metodológicos actúan como limitantes.

Valiño (2020) aporta que factores institucionales, sociales y familiares influyen de manera significativa en la efectividad de la educación inclusiva. Resalta que la participación activa de las familias, la disponibilidad de recursos y el compromiso institucional pueden potenciar la inclusión, mientras que los prejuicios culturales y las estructuras escolares rígidas representan barreras importantes.

Figuerola Olmedo et al. (2024) analizan cómo las características individuales de los estudiantes con necesidades educativas especiales, junto con la preparación de los docentes y las estrategias pedagógicas empleadas, determinan el éxito de la inclusión. Señalan que la coordinación entre docentes y la implementación de apoyos diferenciados favorecen la participación activa de todos los estudiantes en el aula regular.

Morales-Acosta et al. (2023) resaltan la importancia de la dimensión política en la gestión de la inclusión en la primera infancia, subrayando que políticas claras, liderazgo comprometido y sistemas de supervisión facilitan prácticas inclusivas sostenibles. Identifican que la ausencia de políticas inclusivas y la escasa articulación entre niveles educativos limitan la efectividad de estas estrategias.

Balikci et al. (2025) evidencian que las actitudes de los administradores de centros educativos impactan directamente en la implementación de la educación inclusiva. Administradores que valoran la diversidad, apoyan la formación docente y promueven la colaboración fortalecen la inclusión, mientras que la



falta de compromiso institucional y la resistencia a innovaciones pedagógicas actúan como barreras.

Pearson y Degotardi (2024) proponen que la innovación pedagógica localizada, adaptada al contexto cultural y social de cada centro educativo, permite fortalecer la inclusión. Resaltan que prácticas creativas y adaptaciones curriculares, junto con la documentación y reflexión sobre los procesos educativos, facilitan el aprendizaje equitativo para todos los niños.

Lindo y Zúniga-González (2016) señalan que la limitada preparación de los docentes, la escasez de recursos y la falta de formación específica en necesidades educativas especiales constituyen los principales factores que dificultan la integración inclusiva. Destacan que superar estas barreras requiere estrategias formativas continuas y apoyos adecuados en el aula.

Escalante Puma et al. (2022) aportan que la inclusión se fortalece cuando existe un enfoque integral que combina la formación docente, la sensibilización de la comunidad educativa y el diseño de entornos flexibles y adaptativos. Advierten que la resistencia al cambio y la carencia de recursos adecuados actúan como factores limitantes.

Royo Peña et al. (2019) enfatizan la necesidad de innovar teóricamente para comprender la inclusión desde la práctica pedagógica. Señalan que los docentes que reflexionan críticamente sobre sus prácticas y promueven estrategias participativas logran superar barreras culturales y estructurales, fortaleciendo la inclusión de todos los estudiantes.

Cardozo Galeano et al. (2018) subrayan que el contexto familiar, social y escolar influye en las dificultades de aprendizaje y, por ende, en la inclusión. Destacan que el apoyo familiar, la comunicación efectiva entre docentes y la implementación de estrategias personalizadas favorecen la participación de los estudiantes con necesidades educativas diversas.

Benjamin et al. (2017) evidencian que la participación activa de los niños con y sin discapacidades en entornos educativos inclusivos depende de la estructuración del aula, la disposición de los docentes y los apoyos



individualizados. Señalan que el diseño de actividades inclusivas y la capacitación docente fortalecen la equidad y la participación, mientras que la falta de adaptación de los entornos representa un obstáculo importante.

En la Educación Inicial, la inclusión educativa se sustenta en una serie de factores que interactúan de manera compleja, determinando el éxito o las limitaciones de su implementación. Entre los elementos que fortalecen la inclusión, la formación y preparación docente se presenta como un eje central. La capacitación específica en estrategias pedagógicas inclusivas, así como el desarrollo de competencias socioemocionales y reflexivas, permite que los docentes adapten sus prácticas a las necesidades diversas de los niños, favoreciendo un aprendizaje equitativo y participativo. La actitud y disposición de los docentes hacia la inclusión, su motivación por reconocer la diversidad como un valor y su compromiso con la igualdad de oportunidades son determinantes para consolidar entornos educativos inclusivos.

La innovación pedagógica también emerge como un factor clave. La creación de estrategias contextualizadas y la incorporación de metodologías flexibles, como proyectos participativos y enfoques basados en la experiencia de los niños, promueven la equidad y favorecen la participación activa de todos los estudiantes. Asimismo, la reflexión sobre la práctica profesional y la documentación de experiencias de aula permiten identificar fortalezas y áreas de mejora, contribuyendo a un desarrollo pedagógico más consciente y adaptado a la diversidad.

El apoyo institucional y la colaboración intersectorial se presentan como elementos imprescindibles para la inclusión. Las políticas educativas claras, el liderazgo comprometido de los directivos y la coordinación entre docentes, familias y otros agentes educativos aseguran la continuidad y coherencia de las estrategias inclusivas. La participación activa de las familias y la comunicación fluida entre todos los actores contribuyen a generar



un entorno educativo que responda a las necesidades individuales de cada niño, fortaleciendo el sentido de pertenencia y promoviendo la inclusión social desde los primeros años.

Sin embargo, existen limitantes que pueden obstaculizar la inclusión en la Educación Inicial. La falta de recursos didácticos y tecnológicos, así como la insuficiencia de materiales adaptados a diferentes necesidades educativas, restringen la capacidad de los docentes para ofrecer experiencias de aprendizaje inclusivas. A esto se suma la resistencia al cambio por parte de algunos educadores y la carencia de formación continua, lo que limita la implementación de estrategias pedagógicas innovadoras. Las barreras culturales y estructurales, incluyendo prejuicios, estereotipos y desigualdades socioeconómicas, también afectan la participación plena de los niños en el aula.

Además, el contexto familiar y social influye decisivamente en la inclusión. Las condiciones del entorno, la disponibilidad de apoyo familiar y la valoración de la educación inclusiva en la comunidad determinan, en gran medida, la motivación y las posibilidades de aprendizaje de los estudiantes. Por lo tanto, la inclusión en la Educación Inicial no puede depender únicamente del docente o de la institución, sino que requiere un enfoque integral que considere la interacción entre dimensiones cognitivas, afectivas, conductuales y contextuales, promoviendo la equidad desde una perspectiva holística y colaborativa.

La inclusión en los primeros años educativos se fortalece mediante la combinación de formación docente, innovación pedagógica, liderazgo institucional y participación comunitaria, mientras que las limitaciones surgen de carencias de recursos, resistencia al cambio, barreras estructurales y contextos familiares complejos. Este enfoque integral resalta la necesidad de diseñar estrategias sostenibles que permitan garantizar el derecho de todos los niños a una educación de calidad, respetando y valorando la diversidad como un elemento central del proceso educativo.



3.3. Propuesta para mejorar actitudes inclusivas en docentes de primera infancia

El fortalecimiento de las actitudes inclusivas en docentes de Educación Inicial constituye un elemento clave para garantizar el derecho a una educación equitativa y de calidad para todos los niños, especialmente aquellos con necesidades educativas diversas. La literatura educativa señala que la actitud del docente no solo influye en el rendimiento académico, sino también en el desarrollo socioemocional de los estudiantes, en la construcción de un clima de aula positivo y en la percepción de la diversidad como un valor enriquecedor para la comunidad educativa.

Por ello, cualquier propuesta dirigida a mejorar la actitud inclusiva debe articularse de manera integral, considerando la formación profesional, la gestión emocional y la creación de redes de apoyo colaborativas.

Para potenciar la actitud inclusiva en docentes de primera infancia resulta fundamental abordar el desarrollo profesional desde una perspectiva holística que combine formación continua y reflexiva, cuidado emocional y comunidades de aprendizaje docente. Este enfoque permite no solo fortalecer competencias técnicas, sino también consolidar valores de respeto, equidad y colaboración necesarios para una educación realmente inclusiva (Córdova Arévalo et al., 2025; Morales-Acosta et al., 2023).

- Formación continua y reflexiva

La formación docente continua emerge como un pilar esencial para preparar a los educadores frente a la diversidad. Programas de desarrollo profesional que promueven la reflexión crítica, la actualización pedagógica y la adaptación metodológica contribuyen a que los docentes puedan anticipar las necesidades de estudiantes diversos, planificar estrategias inclusivas y construir un clima de aula más equitativo (Balikci et al., 2025; Pearson y Degotardi, 2024).

Este tipo de formación no se limita a la transmisión de contenidos, sino que promueve que los maestros se conviertan en profesionales reflexivos, capaces de



cuestionar sus propias creencias, reconocer prejuicios y reinventar sus prácticas pedagógicas (Figueroa Olmedo et al., 2024; Valiño, 2020). Al desarrollar una práctica reflexiva, los docentes no solo mejoran su competencia técnica, sino también su sensibilidad social, su apertura hacia la diversidad y su compromiso con la inclusión desde edades tempranas (Escalante Puma, Villafuerte Alvarez, & Escalante Puma, 2022).

- Estrategias para reducir ansiedad y estrés

La labor docente en contextos de inclusión puede generar altos niveles de exigencia, incertidumbre y carga emocional, especialmente cuando no se cuenta con formación, recursos o apoyo institucional. Por ello, es necesario incorporar en los programas formativos estrategias de apoyo emocional y profesional que promuevan el bienestar del docente (Lindo & Zúniga-González, 2016; Cardozo Galeano et al., 2018).

Integrar capacitación en pedagogías inclusivas con estrategias de autocuidado, manejo del estrés y resiliencia contribuye a que los docentes enfrenten con mayor seguridad y motivación los retos de la inclusión, reduciendo resistencia y burnout, factores que frecuentemente limitan la continuidad y calidad de las prácticas inclusivas (Benjamin et al., 2017).

- Fomento de comunidades de aprendizaje docente

La construcción de comunidades de aprendizaje profesional se ha mostrado como un factor clave para fortalecer la inclusión. Estos espacios colaborativos permiten que los docentes compartan experiencias, reflexiones, recursos y soluciones ante retos comunes, promoviendo la co-construcción del conocimiento y el sentido de pertenencia (Royo Peña et al., 2019; Morales-Acosta, Gámez-Hoyos, & Galleguillos-Velaverde, 2023).

Además, la colaboración entre docentes, el acompañamiento y la retroalimentación mutua facilitan la implementación de adaptaciones curriculares, uso de recursos accesibles y metodologías variadas ajustadas a la diversidad, favoreciendo una educación más equitativa y participativa (Córdova Arévalo et al., 2025; Pearson & Degotardi, 2024).





La combinación de estos tres ejes: formación continua y reflexiva, soporte emocional y comunitario, y aprendizaje colaborativo docente, permite construir un modelo integral de desarrollo profesional que transforma actitudes individuales y promueve cambios estructurales, culturales e institucionales en la educación inicial. Este modelo garantiza que los niños y niñas accedan a una educación inclusiva de calidad, mientras que los docentes fortalecen sus competencias, bienestar y compromiso con la equidad (Balikci, Gulboy, & Rakap, 2025; Escalante Puma et al., 2022).

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2021b) enfatiza que la inclusión en la educación inicial debe abordarse mediante políticas claras y recursos adecuados, destacando que los docentes requieren apoyo institucional y formación específica para garantizar el derecho de todos los niños a una educación de calidad. La implementación de estas políticas fomenta actitudes positivas hacia la diversidad y promueve entornos de aprendizaje equitativos desde los primeros años de vida.

Cano Muñoz y Gómez Núñez (2020) destacan que las actitudes de los docentes hacia la diversidad influyen directamente en la eficacia de la enseñanza inclusiva. Los autores señalan que la sensibilización y el desarrollo de competencias socioemocionales permiten a los docentes abordar las diferencias individuales de manera empática, fortaleciendo la participación y el aprendizaje de todos los estudiantes.

Chinhara y Sotuku (2020) señalan que el desarrollo profesional continuo es fundamental para mejorar las actitudes inclusivas de los docentes de educación infantil. La capacitación regular, combinada con mentoría y experiencias prácticas, incrementa la confianza de los docentes y les permite superar desafíos en contextos con limitaciones de recursos, facilitando la implementación de estrategias inclusivas efectivas.

Marulanda Páez y Sánchez Vallejo (2021) proponen un modelo de formación que integra teoría y práctica en educación inclusiva y discapacidad, mostrando que

programas de este tipo fortalecen la autoconfianza de los docentes y su capacidad para diseñar actividades adaptadas a la diversidad del aula, promoviendo una cultura educativa más inclusiva.

Martínez Mora et al. (2018) sostienen que la claridad en las directrices institucionales y el apoyo de la administración escolar son determinantes para que los docentes se sientan capaces de atender a la diversidad educativa. La presencia de políticas de cobertura y calidad adecuadas facilita la motivación docente y mejora la implementación de estrategias inclusivas en la práctica diaria.

Muntaner-Guasp et al. (2016) destacan que la colaboración entre docentes y la reflexión constante sobre la propia práctica pedagógica son elementos esenciales para fortalecer actitudes inclusivas. La creación de comunidades de aprendizaje profesional permite compartir buenas prácticas y experiencias exitosas, favoreciendo la integración de todos los niños en actividades escolares.

Bermúdez y Antola (2020) señalan que fortalecer la autoeficacia del docente mediante capacitación continua y acompañamiento especializado mejora su disposición hacia la inclusión. Los autores destacan que un docente con confianza en sus capacidades implementa con mayor seguridad estrategias pedagógicas adaptadas a estudiantes con discapacidad.

González-Rojas y Triana-Fierro (2018) afirman que las dimensiones cognitivas, afectivas y sociales del docente influyen directamente en la aplicación de estrategias inclusivas. La formación orientada a mejorar estas competencias permite que los educadores respondan de manera efectiva a las necesidades educativas especiales, optimizando la experiencia de aprendizaje para todos los alumnos.

Zabeli y Gjelij (2020) destacan que la conciencia sobre la diversidad, la sensibilidad hacia las diferencias y la práctica colaborativa son fundamentales para que los docentes puedan implementar la inclusión de manera efectiva. La preparación de los docentes para enfrentar



retos diarios en el aula asegura la participación activa de todos los niños y promueve entornos educativos equitativos.

Omoro y Possi (2024) muestran que la autoeficacia de los docentes y sus creencias sobre la educación inclusiva se relacionan directamente con la implementación de prácticas inclusivas. La formación y la mentoría permiten fortalecer estas creencias, aumentando la confianza docente y la efectividad en la atención a estudiantes con necesidades educativas diversas.

Kim et al. (2024) señalan que las actitudes multiculturales y la percepción de eficacia del docente favorecen la integración de prácticas inclusivas en el aula. La comprensión de la diversidad cultural y el desarrollo de habilidades socioemocionales mejoran la capacidad del docente para atender de manera equitativa a todos los estudiantes desde la primera infancia.

Gülsün et al. (2023) destacan que la eficacia colectiva y la colaboración entre docentes son esenciales para fortalecer la inclusión en el aula. La coordinación, el apoyo mutuo y la gestión compartida permiten crear ambientes educativos inclusivos, participativos y respetuosos de la diversidad, aumentando la calidad educativa desde los primeros niveles de educación.

La inclusión educativa en la primera infancia requiere un enfoque integral que combine políticas claras, formación docente y estrategias pedagógicas adaptadas a la diversidad. Contar con políticas institucionales y recursos adecuados garantiza el derecho de todos los niños a una educación de calidad, así como el apoyo necesario a los docentes para implementar estas políticas. La actitud del docente hacia la diversidad influye directamente en la eficacia de la enseñanza inclusiva; desarrollar competencias socioemocionales y la sensibilización frente a las diferencias individuales favorece la participación activa de todos los estudiantes.

El desarrollo profesional continuo se muestra como un mecanismo fundamental para fortalecer la autoeficacia y la confianza del docente, permitiéndole superar desafíos en contextos con recursos limitados y facilitando la



implementación de estrategias inclusivas. Modelos de formación específicos que integren teoría y práctica contribuyen a consolidar la capacidad del docente para diseñar actividades adaptadas a la diversidad del aula y promueven una cultura educativa más inclusiva. Asimismo, la claridad en las directrices institucionales y el respaldo administrativo son determinantes para motivar a los docentes y garantizar que la atención a la diversidad se implemente de manera efectiva en el aula.

La colaboración docente, la reflexión constante sobre la propia práctica pedagógica y la creación de comunidades de aprendizaje profesional son esenciales para consolidar actitudes inclusivas. Compartir experiencias y buenas prácticas permite que los docentes aprendan de situaciones reales y fortalezcan sus competencias. La autoeficacia docente, combinada con la conciencia y sensibilidad hacia la diversidad, se vincula directamente con la implementación de prácticas inclusivas que favorecen la participación equitativa de todos los niños, incluyendo aquellos con necesidades educativas especiales o discapacidad.

Además, las actitudes multiculturales y la percepción de eficacia profesional permiten que los docentes integren prácticas inclusivas de manera más efectiva, atendiendo a la diversidad cultural y social de los estudiantes desde la primera infancia. La eficacia colectiva y la colaboración entre docentes fortalecen aún más la inclusión, ya que la coordinación, el apoyo mutuo y la gestión compartida generan entornos educativos participativos, respetuosos de la diversidad y de alta calidad. En conjunto, estas estrategias muestran que mejorar las actitudes inclusivas en docentes requiere un abordaje holístico que combine formación, apoyo institucional, reflexión, colaboración y desarrollo de competencias socioemocionales.

3.4. Lineamientos para fortalecer la inclusión desde la institución educativa

La construcción de una escuela verdaderamente inclusiva requiere que la institución educativa adopte la inclusión como principio organizador, de manera que su cultura, organización y prácticas pedagógicas





estén orientadas a garantizar la equidad y la valoración de la diversidad. Una cultura escolar inclusiva implica concebir la diversidad; ya sea social, cultural, cognitiva, de género u otra, como un valor positivo y generar un clima de convivencia y pertenencia para todos los miembros de la comunidad educativa. Según Ainscow y Miles (2008), las escuelas inclusivas implementan estrategias de enseñanza adaptadas y promueven un proyecto institucional que reconoce la diversidad como un recurso pedagógico, garantizando así la participación de todos los estudiantes. De igual manera, Florian (2014) sostiene que la inclusión no debe limitarse a atender necesidades especiales, sino que debe transformar la escuela en un espacio donde se reconozca la heterogeneidad como parte natural del aprendizaje. Por tanto, la cultura escolar inclusiva se construye mediante relaciones interpersonales positivas, valores compartidos y un entorno en el que todos los miembros se sienten respetados y valorados.

Para que esta cultura tenga un impacto sostenido, resulta esencial contar con un liderazgo pedagógico comprometido con la inclusión. Como señalan Leithwood et al. (2020), los líderes escolares influyen directamente en la calidad de la enseñanza y en la implementación de prácticas inclusivas, y su papel es determinante para que la inclusión sea una política institucional y no una iniciativa individual. Este liderazgo debe ser compartido, involucrando a coordinadores, docentes, familias y otros actores educativos, promoviendo la colaboración, la innovación pedagógica y la toma de decisiones conjunta. Según Riehl (2000), los líderes inclusivos fomentan la planificación colectiva, la identificación temprana de barreras de aprendizaje y la adopción de estrategias didácticas diversas que aseguren el acceso y la participación de todos los estudiantes. Asimismo, un liderazgo inclusivo consolida la inclusión en la estructura de la escuela, evitando que dependa de esfuerzos individuales o circunstancias momentáneas.

No obstante, la escuela no puede asumir sola la responsabilidad de la inclusión: es indispensable la participación activa de las familias y de la comunidad

educativa. Epstein et al. (2002) afirman que la colaboración efectiva entre escuela, familia y comunidad fortalece los procesos de aprendizaje y contribuye al desarrollo integral del alumnado. La participación familiar debe ser real y significativa, implicando voz en la toma de decisiones, seguimiento de las políticas escolares y colaboración en el diseño de estrategias inclusivas. Además, la integración de la comunidad amplía el alcance de los recursos disponibles, fortaleciendo la capacidad de la escuela para responder a la diversidad y garantizando que la inclusión sea un proyecto colectivo y sostenible (Hornby y Lafaele, 2011).

Finalmente, para traducir los principios de la inclusión en prácticas efectivas, la escuela necesita redes de apoyo profesional. Esto incluye equipos multidisciplinares de orientadores, psicopedagogos, especialistas en inclusión y docentes capacitados, así como políticas institucionales de formación continua. Las redes profesionales permiten ofrecer apoyos pedagógicos y socioemocionales ajustados a las necesidades de cada estudiante, fomentando la permanencia, la participación plena y el aprendizaje efectivo. Asimismo, estas redes consolidan estructuras institucionales que garantizan la sostenibilidad del proyecto inclusivo, evitando que dependa únicamente de la motivación individual de los docentes.

Fortalecer la inclusión desde la institución educativa exige una estrategia integral que combine una cultura escolar que valore la diversidad, un liderazgo pedagógico compartido, la participación activa de familias y comunidad, y redes de apoyo profesional consolidadas. Solo mediante la articulación de estos lineamientos la escuela puede constituirse en un espacio inclusivo, equitativo y capaz de garantizar el aprendizaje y bienestar de todos sus estudiantes.

Rujas-Zapata y Hernández-Arteaga (2022) señalan que, para consolidar la educación inclusiva en la universidad, es fundamental implementar lineamientos que articulen tanto la política institucional como la práctica pedagógica. Los autores destacan la necesidad de establecer estrategias de accesibilidad académica,



formación docente especializada y adaptación curricular que permita atender la diversidad del estudiantado. Asimismo, enfatizan la importancia de generar una cultura institucional que promueva la equidad, el respeto a las diferencias y la participación activa de toda la comunidad universitaria. Estas acciones, según los autores, constituyen la base para que la inclusión no se limite a formalidades legales, sino que se traduzca en prácticas concretas y sostenibles que impacten el aprendizaje y la permanencia de los estudiantes.

Castillo Briceño (2015) aporta que la educación inclusiva requiere lineamientos prospectivos que orienten la formación docente hacia la comprensión de la diversidad como recurso pedagógico. La autora argumenta que los programas de formación deben preparar a los docentes para diseñar experiencias de aprendizaje flexibles, atender necesidades educativas diversas y fomentar entornos colaborativos. Además, resalta que la inclusión no se alcanza únicamente mediante la aplicación de normativas, sino a través de un cambio cultural profundo dentro de las instituciones educativas, donde el valor de la diversidad se reconozca y se transforme en oportunidades de aprendizaje para todos.

Gutiérrez y San Martín (2020) destacan la importancia de acciones concretas para implementar procesos inclusivos en instituciones de educación superior. Entre estas, señalan la elaboración de protocolos de atención a la diversidad, la capacitación docente continua, y la creación de espacios de participación para estudiantes y familias. Los autores enfatizan que la inclusión requiere coordinación institucional y seguimiento sistemático para garantizar que las políticas no queden en documentos, sino que se traduzcan en prácticas sostenibles y coherentes con los objetivos de equidad educativa.

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2009) establece directrices sobre políticas de inclusión que orientan la planificación y gestión institucional hacia la eliminación de barreras de aprendizaje y la promoción del acceso, la permanencia y el aprendizaje de todos los estudiantes. Según este organismo, las instituciones educativas



deben desarrollar estrategias integrales que contemplen aspectos pedagógicos, organizativos y comunitarios, promoviendo la participación de la familia y de la comunidad en los procesos educativos, así como la formación continua del personal docente y administrativo.

Mendoza Zuany (2018) analiza la inclusión como política educativa en México, destacando que un sistema educativo inclusivo debe reconocer y valorar la diversidad cultural y lingüística. La autora resalta que los lineamientos para fortalecer la inclusión incluyen la creación de programas curriculares flexibles, formación docente en competencias interculturales, y estrategias institucionales que aseguren equidad en el acceso y permanencia escolar. Además, subraya que la inclusión debe ser un eje central de la planificación educativa, no un complemento, para garantizar que todos los estudiantes puedan participar plenamente en los procesos de aprendizaje.

Hurtado et al. (2025) presentan lineamientos específicos para la educación inclusiva en Colombia, destacando la necesidad de políticas institucionales claras, formación docente especializada, adaptaciones curriculares y seguimiento sistemático de los estudiantes con necesidades educativas diversas. Los autores enfatizan la construcción de una cultura escolar inclusiva que promueva la equidad, la participación y la valoración de la diversidad, junto con la articulación de redes de apoyo profesional que fortalezcan la implementación de prácticas inclusivas en las instituciones educativas.

Solis del Moral y Tinajero Villavicencio (2022) analizan la reforma educativa inclusiva en México, destacando que los lineamientos institucionales deben orientarse a garantizar igualdad de oportunidades mediante políticas que integren la planificación curricular, la capacitación docente, la evaluación flexible y la participación de la comunidad educativa. Los autores señalan que la inclusión requiere no solo cumplimiento normativo, sino también una transformación institucional que asegure la sostenibilidad de las prácticas inclusivas y la permanencia de todos los estudiantes.





Kenny et al. (2023) proponen un modelo integral de educación inclusiva basado en un enfoque holístico, que articula planificación, política y provisión educativa. Los autores destacan que los lineamientos institucionales deben contemplar la formación docente, la adaptación curricular, la colaboración entre profesionales y la implicación de las familias y la comunidad, con el fin de garantizar que la inclusión sea efectiva, equitativa y sostenible en todos los niveles educativos.

Robiyansah y Mudjito (2020) señalan que el desarrollo de un modelo de gestión para la educación inclusiva requiere lineamientos claros en cuanto a liderazgo institucional, coordinación docente, diseño de experiencias de aprendizaje inclusivas y seguimiento sistemático del progreso estudiantil. Destacan la importancia de establecer estructuras de apoyo profesional y sistemas de evaluación que permitan ajustar las estrategias a las necesidades individuales de los estudiantes, fortaleciendo así la efectividad y sostenibilidad de las prácticas inclusivas.

Leijen et al. (2021) plantean que la inclusión educativa enfrenta un dilema entre atender a todos los estudiantes o centrarse en grupos específicos. Los autores argumentan que los lineamientos institucionales deben priorizar la equidad y la justicia social, asegurando que las políticas y prácticas promuevan la participación plena de todos los estudiantes, sin exclusiones implícitas. Además, enfatizan la necesidad de formación docente y recursos institucionales que permitan implementar estrategias inclusivas efectivas en contextos diversos.

Cera (2015) analiza las legislaciones nacionales en relación con la educación inclusiva y los derechos de las personas con autismo, subrayando que los lineamientos institucionales deben garantizar el cumplimiento del Artículo 24 de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CRPD). El autor enfatiza que las instituciones educativas deben establecer políticas claras, formación docente especializada y adaptaciones curriculares, así como mecanismos de supervisión y evaluación para asegurar la inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales.

Kimhi y Bar Nir (2025) destacan la necesidad de la formación docente en la transición hacia la educación inclusiva, señalando que los lineamientos institucionales deben incluir programas de capacitación que preparen a los docentes para diseñar estrategias pedagógicas inclusivas, gestionar aulas heterogéneas y colaborar con familias y profesionales de apoyo. Los autores subrayan que la inclusión efectiva depende de la preparación y competencias de los docentes para atender la diversidad de manera equitativa.

Echsell et al. (2025) presentan un enfoque internacional para co-crear experiencias inclusivas en contextos compartidos de aprendizaje y trabajo. Señalan que los lineamientos institucionales deben promover la participación activa de todos los actores educativos, la colaboración interprofesional y la integración de enfoques múltiples para garantizar que los estudiantes experimenten entornos educativos inclusivos, respetuosos y equitativos.

Woolfson (2025) examina los desafíos de la educación inclusiva para estudiantes con necesidades educativas especiales y discapacidad, destacando que los lineamientos institucionales deben enfocarse en eliminar barreras estructurales, proveer apoyos individualizados, y fomentar una cultura escolar que valore la diversidad y promueva la participación plena de todos los estudiantes.

Krämer et al. (2021) a través de un meta-análisis concluyen que los lineamientos institucionales para la educación inclusiva deben centrarse en intervenciones efectivas que apoyen a estudiantes con dificultades generales de aprendizaje. Recomiendan estrategias de enseñanza diferenciadas, formación docente especializada, colaboración entre profesionales y evaluación flexible para asegurar que todos los estudiantes puedan acceder al aprendizaje de manera equitativa.

Las aportaciones revisadas coinciden en que fortalecer la inclusión desde la institución educativa requiere una visión integral que articule políticas, prácticas pedagógicas y cultura escolar. Un elemento central es la necesidad de establecer una cultura escolar inclusiva,



donde la diversidad sea reconocida y valorada como un recurso para el aprendizaje y la convivencia. Esto implica generar un clima de respeto, equidad y participación para todos los miembros de la comunidad educativa, así como garantizar la eliminación de barreras físicas, sociales y pedagógicas que puedan impedir la plena participación de los estudiantes.

Otro aspecto clave es el desarrollo profesional y la formación docente. Las instituciones deben proporcionar capacitación continua que prepare a los docentes para atender la heterogeneidad del alumnado, diseñar estrategias pedagógicas flexibles, gestionar aulas diversas y colaborar con familias y otros profesionales de apoyo. La formación debe incluir competencias para la atención de necesidades educativas especiales, la adaptación curricular y el uso de metodologías que promuevan la participación de todos los estudiantes.

Se enfatiza también la planificación institucional y la gestión de la inclusión, que requiere lineamientos claros, protocolos de acción y estructuras de seguimiento que garanticen la implementación efectiva de políticas inclusivas. Esto incluye la coordinación entre áreas académicas, la articulación de redes de apoyo profesional, la supervisión de las prácticas inclusivas y la evaluación continua de los procesos para asegurar su sostenibilidad y coherencia con los objetivos de equidad.

La participación de la comunidad educativa y la familia se identifica como un factor estratégico. La inclusión no puede ser responsabilidad exclusiva de la escuela; requiere la colaboración activa de las familias, la comunidad y otros actores sociales, para fortalecer la permanencia, el aprendizaje y la integración de los estudiantes. La participación contribuye a la construcción de un proyecto educativo compartido, donde todos los actores tengan voz y se involucren en la creación de experiencias de aprendizaje inclusivas.

Asimismo, se destaca la importancia de adaptaciones curriculares y estrategias diferenciadas que respondan a las necesidades individuales de los estudiantes. Esto incluye la flexibilización de los contenidos, la



diversificación de las metodologías de enseñanza y evaluación, y la incorporación de apoyos específicos que permitan que cada estudiante acceda y participe plenamente en los procesos de aprendizaje.

Finalmente, las aportaciones resaltan que la inclusión efectiva depende de un enfoque sistémico e integral, donde se articulen políticas, cultura institucional, formación docente, participación comunitaria y estrategias pedagógicas adaptadas. Este enfoque busca garantizar que todos los estudiantes tengan igualdad de oportunidades, equidad en el aprendizaje y un entorno educativo que promueva su desarrollo integral, sin importar sus características individuales o contextuales.

3.5. La inclusión como herramienta de transformación social

La inclusión educativa se concibe como un instrumento fundamental para la transformación social, ya que permite que la educación cumpla un papel activo en la reducción de desigualdades y en la promoción de la equidad. En este sentido, la educación inicial se presenta como una etapa estratégica para sembrar valores de respeto, diversidad y justicia desde los primeros años de vida. Diversos estudios destacan que las intervenciones inclusivas tempranas no solo favorecen el desarrollo cognitivo y socioemocional de los niños, sino que también generan aprendizajes que perduran en etapas posteriores, fomentando sociedades más equitativas y cohesionadas (Hurtado et al., 2025; Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2009). La educación inicial inclusiva garantiza que todos los niños, independientemente de sus características individuales o contextos socioeconómicos, tengan acceso a experiencias de aprendizaje significativas que promuevan su desarrollo integral.

Otro elemento esencial para la inclusión como herramienta de transformación social es la ética docente y la justicia educativa. La formación y el compromiso ético de los docentes influyen directamente en la implementación de prácticas inclusivas efectivas, ya que su visión y

Actitud docente e inclusión educativa:
Una mirada desde la primera infancia



sensibilidad hacia la diversidad condicionan la equidad en el aula. Investigaciones recientes señalan que los docentes que adoptan una postura ética centrada en la justicia educativa son capaces de diseñar estrategias pedagógicas que reconozcan y valoren la heterogeneidad del alumnado, fomentando la participación plena de todos los estudiantes y reduciendo las barreras de aprendizaje (Kenny et al., 2023; Woolfson, 2025). La ética docente no solo implica conocimientos y competencias técnicas, sino también compromiso con los derechos de los estudiantes, sensibilidad social y capacidad de reflexión crítica sobre las prácticas educativas.

Asimismo, la inclusión educativa contribuye a la construcción de sociedades más diversas y cohesionadas, al preparar a los individuos para convivir en entornos multiculturales, respetar diferencias y colaborar con otros en igualdad de condiciones. La educación inclusiva promueve valores de solidaridad, empatía y responsabilidad social, contribuyendo a la disminución de prejuicios y discriminación. Estudios internacionales muestran que las prácticas inclusivas generan impactos positivos más allá del aula, fortaleciendo la cohesión social y fomentando la participación ciudadana en comunidades más justas e igualitarias (Echsel et al., 2025; Kimhi y Bar Nir, 2025; Leijen et al., 2021). En este sentido, la inclusión educativa se convierte en un mecanismo transformador capaz de construir sociedades donde la diversidad sea reconocida como un valor, y donde la equidad y la justicia social sean principios fundamentales de la convivencia.

La inclusión educativa no solo busca garantizar el acceso y la permanencia de todos los estudiantes en los sistemas educativos, sino que constituye una herramienta poderosa para la transformación social. La atención temprana en educación inicial, la ética docente orientada a la justicia educativa y la promoción de sociedades diversas y cohesionadas son ejes estratégicos que permiten que la educación cumpla su función social, fomentando la equidad, la participación y el desarrollo integral de las personas.



Lazazzera (2022) sostiene que la inclusión educativa actúa como un motor de cambio social, ya que no solo garantiza el acceso y la permanencia de los estudiantes en los sistemas educativos, sino que también promueve valores de equidad, respeto y participación ciudadana. La autora enfatiza que la educación inclusiva genera transformaciones en la comunidad al fomentar la comprensión de la diversidad como un recurso valioso para la construcción de sociedades más justas y cohesionadas.

Perilla Granados (2018) plantea que la inclusión es una estrategia que permite la transformación social desde las instituciones educativas, pues contribuye a reducir desigualdades y a formar individuos capaces de convivir en entornos diversos. El libro destaca que la educación inclusiva debe integrarse como principio orientador de la práctica pedagógica, donde cada estudiante sea reconocido y valorado por sus particularidades, fortaleciendo así la cohesión social y la justicia educativa.

Herrera Galárraga et al. (2025) destacan la relación entre inclusión y equidad social, señalando que la implementación de políticas y prácticas inclusivas permite disminuir brechas educativas y socioeconómicas. Los autores argumentan que la inclusión efectiva requiere acciones coordinadas a nivel institucional, desarrollo profesional docente, y participación activa de la comunidad educativa, con el fin de garantizar oportunidades equitativas para todos los estudiantes.

Soledispa Zurita et al. (2024) aportan la perspectiva tecnológica, mostrando que herramientas como la inteligencia artificial pueden facilitar la atención a la diversidad en el aula, optimizando estrategias pedagógicas inclusivas. Resaltan que la integración de tecnologías adaptativas permite personalizar el aprendizaje y atender necesidades individuales, fortaleciendo la inclusión como mecanismo de transformación educativa y social.

Ortega Roldán y Galindo Cárdenas (2019) destacan la transición de la inclusión a la interculturalidad como un proceso clave para la transformación social. La





interculturalidad educativa permite que las escuelas reconozcan y valoren la diversidad cultural y social de los estudiantes, fomentando entornos de aprendizaje que respeten identidades diversas y promuevan la equidad, la convivencia y la cohesión social.

Mondaca-Rojas y Aguirre-Munizaga (2022) señalan que la inclusión educativa intercultural constituye una herramienta conceptual para enfrentar contextos de incertidumbre y cambio social. Argumentan que las instituciones deben desarrollar políticas y prácticas que integren la diversidad cultural en la educación, formando estudiantes capaces de participar activamente en la construcción de sociedades más justas y democráticas.

Sampedro-Palacios y Pérez-Villar (2019) enfatizan que la innovación social, combinada con la educación inclusiva, genera transformaciones profundas en la sociedad al promover valores de solidaridad, participación y equidad. Destacan que los proyectos educativos inclusivos que integran innovación social fortalecen la cohesión comunitaria y fomentan una ciudadanía responsable y comprometida con la justicia social.

Renner et al. (2023) presentan evidencias de que la inclusión social de adolescentes en contextos escolares contribuye a mejorar la finalización educativa y el bienestar general. Sus hallazgos muestran que las estrategias inclusivas fortalecen la participación de los estudiantes y previenen la exclusión, promoviendo el desarrollo de competencias sociales y la integración comunitaria.

Özcan y Sakız (2025) muestran que los juegos infantiles tradicionales pueden potenciar habilidades socioemocionales que favorecen la inclusión en el aula. Argumentan que actividades lúdicas inclusivas fortalecen la cooperación, la empatía y la participación de todos los estudiantes, constituyéndose en herramientas efectivas para promover la equidad y la cohesión social desde edades tempranas.

Schuelka (2018) sostiene que la implementación de la educación inclusiva requiere un enfoque integral que contemple políticas institucionales, formación docente

y participación comunitaria. Afirma que la inclusión actúa como un mecanismo de transformación social al garantizar el acceso equitativo a la educación y al fomentar una cultura escolar basada en la justicia y la diversidad.

Koller y Stoddart (2021) presentan un análisis crítico de estrategias de inclusión para niños con discapacidades, enfatizando que las prácticas inclusivas fortalecen la participación, reducen la segregación y promueven la equidad. Señalan que la inclusión educativa impacta positivamente en la transformación social al permitir que todos los estudiantes se desarrollen en igualdad de condiciones y contribuyan activamente a la sociedad.

Haj Yahya (2024) resalta que la educación inclusiva, a través de la literatura infantil, puede desarrollar habilidades socioemocionales y valores de justicia social en entornos diversos y segregados. Argumenta que estas experiencias educativas fomentan la comprensión de la igualdad, el respeto a la diversidad y la participación activa, promoviendo cambios significativos en la cultura social y educativa.

Corral-Granados (2024) analiza los desafíos de la formación continua docente en los primeros años de educación, destacando que el desarrollo profesional en inclusión es clave para transformar las prácticas educativas y generar equidad desde la base del sistema escolar. Señala que los docentes capacitados en inclusión son agentes de cambio social, capaces de construir aulas más justas y sociedades más cohesionadas.

Desde este punto de vista, la inclusión educativa se presenta como un potente instrumento de transformación social, capaz de generar cambios profundos en la escuela y en la sociedad en general. Su implementación favorece la equidad, la justicia educativa y la reducción de desigualdades, al garantizar que todos los estudiantes, independientemente de sus características individuales, culturales o socioeconómicas, tengan acceso a oportunidades de aprendizaje significativas.

Desde la educación inicial, la inclusión permite sembrar valores de respeto, cooperación y empatía, fomentando





habilidades socioemocionales que facilitan la integración y la participación de los estudiantes en la vida escolar y comunitaria. Las prácticas pedagógicas inclusivas, apoyadas en metodologías lúdicas, innovadoras o tecnológicas, fortalecen la atención a la diversidad y permiten personalizar el aprendizaje, adaptándolo a las necesidades de cada alumno.

La inclusión también se concibe como un proceso cultural y social, que implica reconocer y valorar la diversidad cultural, lingüística y social de los estudiantes, promoviendo entornos de aprendizaje interculturales y cohesionados. La formación docente y el desarrollo profesional continuo son elementos estratégicos para asegurar la implementación efectiva de estas prácticas, ya que los docentes se convierten en agentes de cambio capaces de transformar las dinámicas del aula y contribuir a sociedades más justas y participativas.

Además, la inclusión educativa se vincula con la innovación social y la construcción de ciudadanía, promoviendo valores de solidaridad, colaboración y responsabilidad social. La combinación de políticas institucionales claras, estrategias pedagógicas adaptadas y participación activa de la comunidad permite que la inclusión no solo se limite al ámbito escolar, sino que impacte en la cohesión social y en la creación de sociedades más equitativas y cohesionadas.

La educación inclusiva funciona como un catalizador de transformación social al integrar principios de equidad, justicia, respeto a la diversidad y desarrollo integral, generando entornos educativos que favorecen tanto el crecimiento individual de los estudiantes como el fortalecimiento del tejido social en general.

3.6. Reflexiones finales y proyecciones futuras

La educación inclusiva constituye un mecanismo estratégico para la transformación social, al integrar principios de equidad, justicia y respeto a la diversidad en todos los niveles del sistema educativo. Su valor trasciende la simple accesibilidad o la integración de estudiantes con necesidades educativas especiales,

pues implica una reconfiguración de la práctica pedagógica, de la cultura escolar y de la relación entre la escuela, las familias y la comunidad (Lazazzera, 2022; Perilla Granados, 2018). La inclusión educativa fomenta entornos de aprendizaje en los que cada estudiante es reconocido por sus particularidades y puede participar activamente en la construcción de conocimiento, promoviendo valores de empatía, solidaridad y responsabilidad social que trascienden las paredes del aula y se proyectan hacia la sociedad en general (Herrera Galárraga et al., 2025).

Uno de los aportes más relevantes identificados en la investigación es el impacto positivo de la inclusión en el desarrollo integral de los estudiantes, no solo en términos académicos, sino también en su crecimiento socioemocional. Actividades que promueven la cooperación, la resolución de conflictos y la participación en la vida escolar fortalecen competencias esenciales para la vida en sociedad, tales como la empatía, la comunicación y la capacidad de trabajo en equipo (Haj Yahya, 2024; Özcan y Sakız, 2025). Asimismo, se destaca que la integración de metodologías lúdicas, recursos tecnológicos adaptativos y estrategias interculturales potencia la atención a la diversidad y favorece que todos los estudiantes alcancen su máximo potencial, consolidando la inclusión como una herramienta de equidad y transformación social (Ortega Roldán y Galindo Cárdenas, 2019; Soledispa Zurita et al., 2024).

La formación docente emerge como un elemento central para la implementación efectiva de la educación inclusiva. La capacitación continua en enfoques inclusivos, la comprensión de la diversidad funcional y cultural, así como el desarrollo de competencias socioemocionales y pedagógicas, permiten que los docentes actúen como agentes de cambio capaces de transformar la dinámica del aula y la cultura escolar (Corral-Granados, 2024; Schuelka, 2018). Los programas de desarrollo profesional que integran contenidos sobre inclusión intercultural, diseño curricular flexible y estrategias de atención personalizada son esenciales para garantizar que los estudiantes puedan participar de manera plena



en el aprendizaje y para fortalecer la equidad dentro de la institución educativa (Koller & Stoddart, 2021; Mondaca-Rojas y Aguirre-Munizaga, 2022).

Desde la perspectiva institucional y de políticas educativas, los hallazgos subrayan la necesidad de establecer marcos normativos que orienten la práctica inclusiva de manera integral. Estos lineamientos deben contemplar la formación docente, la provisión de recursos adecuados, la adaptación curricular, la evaluación diferenciada y la creación de redes de apoyo que incluyan a familias y comunidades (Herrera Galárraga et al., 2025; Perilla Granados, 2018). La promoción de una cultura escolar inclusiva es igualmente relevante, ya que contribuye a reducir barreras de participación, a fortalecer la cohesión social y a valorar la diversidad como un recurso educativo y social (Lazazzera, 2022; Ortega Roldán y Galindo Cárdenas, 2019). La implementación de tecnologías educativas, como la inteligencia artificial, ofrece nuevas oportunidades para personalizar los procesos de aprendizaje y atender necesidades individuales, consolidando la inclusión como una estrategia innovadora y adaptable (Soledispa Zurita et al., 2024).

La inclusión educativa también tiene implicaciones profundas para la sociedad en su conjunto. Los entornos escolares inclusivos fomentan valores de ciudadanía, solidaridad y responsabilidad, promoviendo la construcción de sociedades más cohesionadas, justas y democráticas (Sampedro-Palacios y Pérez-Villar, 2019). Al desarrollar competencias socioemocionales y habilidades para la convivencia desde edades tempranas, la educación inclusiva prepara a los estudiantes para enfrentar contextos diversos y complejos, y contribuye a la reducción de inequidades sociales y culturales (Haj Yahya, 2024; Renner et al., 2023). Además, experiencias educativas que integran la interculturalidad y la atención a la diversidad funcional fortalecen la cohesión social y la participación comunitaria, transformando la percepción de la diferencia como un recurso y no como un obstáculo (Mondaca-Rojas & Aguirre-Munizaga, 2022; Özcan y Sakız, 2025).



En términos de proyecciones futuras, se requiere profundizar en investigaciones longitudinales que permitan evaluar los efectos de la educación inclusiva en el aprendizaje académico, el desarrollo socioemocional y la equidad social a largo plazo. También resulta pertinente explorar metodologías innovadoras que integren tecnologías adaptativas, enfoques interculturales, literatura infantil y estrategias lúdicas, para maximizar la participación y el desarrollo de todos los estudiantes (Haj Yahya, 2024; Soledispa Zurita et al., 2024). La inclusión debe ser abordada de manera integral, considerando la perspectiva de docentes, estudiantes, familias y comunidades, con el fin de diseñar políticas y prácticas sostenibles que puedan ser replicadas en distintos contextos y culturas educativas (Corral-Granados, 2024; Koller & Stoddart, 2021).

La consolidación de la educación inclusiva como herramienta de transformación social requiere un compromiso coordinado entre políticas educativas, formación docente, estrategias pedagógicas y participación comunitaria. Este enfoque integral permite que la diversidad sea reconocida y valorada, fomentando entornos educativos equitativos y enriquecedores, y contribuyendo a la construcción de sociedades más justas, cohesionadas y participativas. La educación inclusiva no solo fortalece la calidad educativa y el desarrollo integral de los estudiantes, sino que también proyecta un impacto duradero en la cultura social, generando cambios sostenibles que pueden transformar la educación y la sociedad en su conjunto (Herrera Galárraga et al., 2025; Lazazzera, 2022; Perilla Granados, 2018).



- Adam, M., & Porta, T. (2025). Primary teachers' perceptions of differentiated instruction: Insights from Maldivian classrooms. *Education 3-13: International Journal of Primary, Elementary and Early Years Education*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1080/03004279.2025.2473412>
- Agbenyega, J. S., & Klibthong, S. (2022). Giving voice: Inclusive early childhood teachers' perspectives about their school leaders' leadership practices. *International Journal of Leadership in Education*, 28(5), 1071–1087. <https://doi.org/10.1080/13603124.2022.2052761>
- Aguiar Aguiar, G., Sterling, D., & Campos Valdés, I. (2020). La participación familiar en la inclusión socioeducativa de los educandos con necesidades educativas especiales. *Mendive. Revista de Educación*, 18(1), 120–133. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1815-76962020000100120&lng=es&tlng=es
- Agyapong, B., Obuobi-Donkor, G., Burbach, L., & Wei, Y. (2022). Stress, burnout, anxiety and depression among teachers: A scoping review. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(17), 10706. <https://doi.org/10.3390/ijerph191710706>
- Ainscow, M. (2020). Promoting inclusion and equity in education: Lessons from international experiences. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 6(1), 7–16. <https://doi.org/10.1080/20020317.2020.1729587>
- Ainscow, M., & Miles, S. (2008). Making Education for All Inclusive: Where Next? *Prospects*, 38, 15-34. <https://doi.org/10.1007/s11125-008-9055-0>
- Ainscow, M., Dyson, A., Goldrick, S., & West, M. (2012). *Reaching out: Developing inclusive education systems*. Routledge.



Alassaf, M. A. (2025). Teachers' knowledge and attitudes toward inclusive education for children with autism in mainstream schools. *Frontiers in Education*, 10. <https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1630710>

Alcívar Pinargote, I. M., Burgos Limones, J. A., Guadalupe Sánchez, K. W., Coello Castro, M. A., Sánchez Sosa, K. L., & Burgos Angulo, D. J. (2025). Estrategias de formación pedagógica inclusiva para optimizar la atención y la calidad educativa de estudiantes con necesidades educativas especiales: Una revisión sistemática. *Revista Multidisciplinar de Estudios Generales*, 4(2), 142–165. <https://doi.org/10.70577/reg.v4i2.87>

Aldosari, M. S. (2022). Factors affecting middle school teachers' attitudes toward the inclusion of students with disabilities. *Frontiers in Psychology*, 13, 853696. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.853696>

Alfaro Urrutia, J. (2022). Estudiantes con discapacidad entre inclusión e integración: Revisión sistemática de 10 años de tensiones y contradicciones. *Perspectiva Educacional*, 61(1), 152–180. <https://doi.org/10.4151/07189729-vol.61-iss.1-art.1211>

Alhassan, A. M., Christensen, M. H., Solheim, K., & Mellemsether, B. (2025a). Empowering minority voices: How inclusive teaching and support foster multicultural learning. *Frontiers in Education*, 10, Article 1595106. <https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1595106>

Alhassan, A. M., Solheim, K., Mellemsether, B., & Christensen, M. H. (2025b). Teachers' perspectives on supporting special needs in inclusive high schools. *Educational Research*, 67(4), 407–424. <https://doi.org/10.1080/00131881.2025.2557641>

Alrudayni, M. (2025). Moving towards inclusive education: Policy evolution in Saudi Arabia. *International Journal of Educational Research*, 130, 102533. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2024.102533>





- Angenscheidt Bidegain, L., & Navarrete Antola, I. (2017). Actitudes de los docentes acerca de la educación inclusiva. *Ciencias Psicológicas*, 11(2). <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=459553539013>
- Arbia, G., Carbone, A., Stanzione, I., & Szpunar, G. (2023). The work-related stress and well-being of teachers—An exploratory study within primary schools in Italy. *Education Sciences*, 13(5), 505. <https://doi.org/10.3390/educsci13050505>
- Arnaiz-Sánchez, P., Farías, B., & Alcaraz, S. (2023). Implementación de la educación inclusiva en el centro educativo Padre Lamarche de la República Dominicana: Un estudio de caso. *International Journal of New Education*, 11, 137–157. <https://doi.org/10.24310/IJNE.11.2023.17081>
- Azevedo, H., Barat, B., Coelho, V., Machado, F., Soares, M., Dias, P., Cadime, I., & Peixoto, C. (2025). Exploring teachers' attitudes towards inclusive education: Role of self-efficacy and perceived school climate. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 25(4), 1002–1020. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.70025>
- Azorín Abellán, C. M. (2018). Percepciones docentes sobre la atención a la diversidad: Propuestas desde la práctica para la mejora de la inclusión educativa. *ENSAYOS, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 33(1). <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6536525.pdf>
- Balikci, S., Gulboy, E., & Rakap, S. (2025). Early childhood administrators' attitudes towards inclusive education: A systematic review. *Education Sciences*, 15(6), 734. <https://doi.org/10.3390/educsci15060734>
- Banda Ortiz, L. E., Pérez Cubas, J. S., & Alarcón Díaz, R. E. (2025). Percepciones sobre la educación inclusiva y formación docente en zona rural de Perú. *Horizontes. Revista De Investigación En Ciencias De La Educación*, 9(37), 1082–1095. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v9i37.970>
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W H Freeman/Times Books/ Henry Holt & Co.

Barnová, S., Kožuchová, M., Krásna, S., & Osačan, R. (2022). Teachers' professional attitudes towards inclusive education. *Emerging Science Journal*, 6(Special Issue "Current Issues, Trends, and New Ideas in Education"). <https://doi.org/10.28991/ESJ-2022-SIED-02>

Baş, G. (2022). Factors influencing teacher efficacy in inclusive education. *Australasian Journal of Special and Inclusive Education*, 46(1), 19–32. <https://doi.org/10.1017/jsi.2021.22>

Bell Rodríguez, R. F. (2018). Presentación: Desafíos y complejidades en los procesos de inclusión. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 12(1). <https://doi.org/10.4067/S0718-73782018000100002>

Benjamin, T. E., Lucas-Thompson, R. G., Little, L. M., Davies, P. L., & Khetani, M. A. (2017). Participation in early childhood educational environments for young children with and without developmental disabilities and delays: A mixed methods study. *Physical & Occupational Therapy in Pediatrics*, 37(1), 87–107. <https://doi.org/10.3109/01942638.2015.1130007>

Bermúdez, M. M., & Antola, I. N. (2020). Actitudes de los maestros ante la inclusión de alumnos con discapacidad. *Ciencias Psicológicas*, 14(1), e2107. <https://doi.org/10.22235/cp.v14i1.2107>

Bindhani, S., & Gopinath, G. (2024). Inclusive education practices: A review of challenges and successes. *International Journal for Multidisciplinary Research*, 6(2). <https://doi.org/10.36948/ijfmr.2024.v06i02.17341>

Booth, T., & Ainscow, M. (2002). Index for inclusion: Developing learning and participation in schools. Centre for Studies on Inclusive Education. <https://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20English.pdf>

Boyle, C., Barrell, C., Allen, K.-A., & She, L. (2023). Primary and secondary pre-service teachers' attitudes towards inclusive education. *Heliyon*, 9(11), e22328. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2023.e22328>





- Calvo, G. (2013). La formación de docentes para la inclusión educativa. *Páginas de Educación*, 6(1), 19–35. <http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sciarttext&pid=S1688-74682013000100002&lng=es&tlng=es>
- Camacho-Vallejo, S., Collet-Sabé, J., & Soldevila-Pérez, J. (2024). Docentes, familias e inclusión: Perspectivas divergentes, barreras e (in)comunicaciones entre docentes y familias. *Revista de Educación Inclusiva*, 17(1), 182–201. <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/946>
- Candeias, A. A., Galindo, E., Calisto, I., Borralho, L., & Reschke, K. (2020). Stress and burnout in teaching: Study in an inclusive school workplace. *Health Psychology Report*, 9(1), 63–75. <https://doi.org/10.5114/hpr.2020.100786>
- Cano Muñoz, M. Á., & Gómez Núñez, M. I. (2020). Actitudes hacia la diversidad del alumnado en Educación Infantil. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 46(1), 241–255. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052020000100241>
- Cantos Alcívar, S. A., De La Cruz Tapia, M. G., Farías Palma, R. C., Bravo Rosales, C. E., Vergara Dueñas, L. R., & Pantoja Diaz, L. E. (2024). La evolución de la inclusión educativa: desafíos y oportunidades para la educación contemporánea. *Revista Científica Multidisciplinar G-Nerando*, 5(2), 1224. <https://doi.org/10.60100/rcmg.v5i2.312>
- Capone, V., Joshanloo, M., & Sang-Ah Park, M. (2022). Job satisfaction mediates the relationship between psychosocial and organization factors and mental well-being in schoolteachers. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 20(1), 593. <https://doi.org/10.3390/ijerph20010593>
- Cardozo Galeano, G. D., Hernández Arteaga, I., Vargas Cañizales, D. C., & García, A. C. (2018). Factores del contexto que influyen en las dificultades de aprendizaje. *Plumilla Educativa*, 21(1), 59–79. <https://doi.org/10.30554/plumidaedu.21.2975.2018>

- Casas Urueta, C. M. (2025). Gestión académica para fomentar una educación inclusiva de calidad en las escuelas públicas. *Revista Latinoamericana Ogmios*, 5(12), 45–55. <https://doi.org/10.53595/rlo.v5.i12.122>
- Casimiro Urcos, C. N. (2018). Educación inclusiva en el Perú: Un estudio desde la práctica educativa. *Investigación Valdizana*, 11(3), 192–196. <https://revistas.unheval.edu.pe/index.php/riv/article/view/122>
- Castillo Briceño, C. (2015). La educación inclusiva y lineamientos prospectivos de la formación docente: una visión de futuro. *Actualidades Investigativas en Educación*, 15(2), 31–33. http://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1409-47032015000200002&lng=en&tlng=es
- Castro-Castillo, D. C., & Tuay Sigua, R. N. (2024). Reflexiones sobre la inclusión educativa: Un reto en la formación inicial de docentes de ciencias naturales. *Educación y Ciudad*, 46, e3024. <https://doi.org/10.36737/01230425.n46.2024.3024>
- Cera, R. (2015). National legislations on inclusive education and special educational needs of people with autism in the perspective of Article 24 of the CRPD. In V. Della Fina & R. Cera (Eds.), *Protecting the rights of people with autism in the fields of education and employment* (pp. 79–108). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-13791-9_4
- Cerron Ore, E. P. (2024). Inclusión educativa y trastorno del espectro autista en Perú. *Horizontes. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 8(35), 2287–2303. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v8i35.869>
- Charitaki, G., Kourti, I., Gregory, J. L., Ozturk, M., Ismail, Z., Alevriadou, A., Soulis, S. G., Sakici, Ş., & Demirel, C. (2022). Teachers' attitudes towards inclusive education: A cross-national exploration. *Trends in Psychology*, 1–28. <https://doi.org/10.1007/s43076-022-00240-0>





- Charrupe-Rodríguez, A. M., Mora-Ramírez, M. A., & Suárez-Hernández, Y. K. (2024). El rol de la familia en los procesos de inclusión educativa. *Aibi: Revista de Investigación, Administración e Ingeniería*, 12(3), 185–194. <https://doi.org/10.15649/2346030X.3934>
- Chávez Castillo, L. J., Mungarrieta Virgüez, C. R. de la C., Castillo Vidal, J. M., Vásquez Salas, R. A., Verdú Tonito, D. E., & Quevedo Sánchez, L. del P. (2026). Manejo del estrés laboral en docentes que atienden estudiantes con TEA en el ámbito universitario. *Revista InveCom*, 6(3), e603015. <https://doi.org/10.5281/zenodo.17267869>
- Chen, S. (2024). During the reform: How teachers' lived experiences influence their beliefs and practices of project-based learning. *International Journal of Educational Reform*, 0(0). <https://doi.org/10.1177/10567879241265096>
- Chinhara, H., & Sotuku, N. (2020). Continuous professional development for inclusive ECD teachers in Chiredzi, Zimbabwe: Challenges and opportunities. *Scientific African*, 8, e00270. <https://doi.org/10.1016/j.sciaf.2020.e00270>
- Chuchon, J. (2024). Políticas públicas y educación inclusiva en comunidades rurales del Perú. *Revista Chakiñan de Ciencias Sociales y Humanidades*, (24), 212–236. <https://doi.org/10.37135/chk.002.24.11>
- Congreso de la República del Perú. (1993). Constitución Política del Perú. <https://www.tc.gob.pe/wp-content/uploads/2021/05/Constitucion-Politica-del-Peru-1993.pdf>
- Congreso de la República del Perú. (2003). Ley General de Educación N.º 28044. <https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/105107/28044-31-10-2012-11-31-34-LEY-28044.pdf?v=1607376440>
- Congreso de la República del Perú. (2012). Ley N.º 29973, Ley General de la Persona con Discapacidad. <https://www.leyes.congreso.gob.pe/documentos/leyes/29973.pdf>

Córdova Arévalo, S. V., Méndez Andrade, J. G., Moncada Alvarez, M. D. R., Tinoco Aguirre, E. R., Santos Mendoza, D. G., & Toalombo Cóndor, V. S. (2025). Inclusión educativa en la educación inicial: Retos y estrategias para aprender la diversidad. *South Florida Journal of Development*, 6(10), 1–15. <https://doi.org/10.46932/sfjdv6n10-007>

Córdova Arévalo, S. V., Méndez Andrade, J. G., Moncada Alvarez, M. D. R., Tinoco Aguirre, E. R., Santos Mendoza, D. G., & Toalombo Cóndor, V. S. (2025). Inclusión educativa en la educación inicial: Retos y estrategias para aprender la diversidad. *South Florida Journal of Development*, 6(10). <https://doi.org/10.46932/sfjdv6n10-007>

Corral-Granados, A. (2024). Challenges in continuing professional development on inclusion in early years in Spain. *Journal of Educational Change*, 25, 19–41. <https://doi.org/10.1007/s10833-022-09473-3>

Correa-Acosta, M. O., Pérez-Castro, N. A., Campoverde-Moscol, A. I., & Robinson-Aguirre, J. O. (2025). Gestión educativa en la aplicación de políticas inclusivas. *MQRInvestigar*, 9(2), e747. <https://doi.org/10.56048/MQR20225.9.2.2025.e747>

Cubas Castillo, N. (2025). Dimensiones de inclusión educativa en colegios de Perú y Ecuador: Una revisión sistemática. *Revista InveCom*, 6(3), 1–10. <https://doi.org/10.5281/zenodo.17388506>

Dare, L., & Nowicki, E. (2018). Strategies for inclusion: Learning from students' perspectives on acceleration in inclusive education. *Teaching and Teacher Education*, 69, 243–252. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.10.017>

Deroncele-Acosta, A., & Ellis, A. (2024). Overcoming challenges and promoting positive education in inclusive schools: A multi-country study. *Education Sciences*, 14(11), 1169. <https://doi.org/10.3390/educsci14111169>





- Dionne, C., Paquet, A., Lemire, C., Dugas, C., Londono, M., & Dubé, A.-C. (2025). Supporting the inclusion of young children in childcare settings through professional development: Perceptions of educators and managers. *Frontiers in Education*, 10. <https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1535104>
- Echeita Sarrionandia, G. (2017). Educación inclusiva: Sonrisas y lágrimas. *Aula Abierta*, 46, 17–24. <https://doi.org/10.17811/rifie.46.2017.17-24>
- Echsel, A., Hocking, C., Jones, M., & Schulze, C. (2025). An international scoping review on inclusive education from multiple perspectives: Co-creating inclusive experiences in shared occupational situations. *International Journal of Inclusive Education*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1080/13603116.2025.2558991>
- Ecos Hernández, N. J., & Jordán Herrera, M. M. (2024). Actitud docente frente a la educación inclusiva en docentes de la I.E. N.º 196 Santo Niño Jesús de Praga, Pisco [Trabajo de maestría, Universidad Católica de Trujillo “Benedicto XVI”].
- Epstein, J. L., Sanders, M. G., Simon, B. S., Salinas, K. C., Jansorn, N. R., & Van Voorhis, F. L. (2002). *School, family, and community partnerships: Your handbook for action* (2nd ed.). Office of Educational Research and Improvement.
- Escalante Puma, A., Villafuerte Alvarez, C. A., & Escalante Puma, R. (2022). La inclusión en la educación. *Horizontes. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 6(25), 1663–1678. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v6i25.444>
- Figuerola Ángel, M. X., Gutiérrez de Piñeres Botero, C., & Velázquez León, J. (2017). Estrategias de inclusión en contextos escolares. *Diversitas: Perspectivas en Psicología*, 13(1), 13–26. <https://doi.org/10.15332/s1794-9998.2017.0001.01>

Figuerola Olmedo, C. V., Peralta Bolaños, D. H., Pachito Nazareno, L. M., & Bermúdez Cedeño, M. A. (2024). Factores determinantes en la promoción de la inclusión de estudiantes con necesidades educativas (NEE) en el aula regular de la Unidad Educativa Fiscomisional Nuevo Ecuador. *Dominio de las Ciencias*, 10(2), 734–750. <https://doi.org/10.23857/dc.v10i1.3828>

Florian, L. (2014). *The SAGE handbook of special education*. SAGE Publications Ltd.

Florian, L., & Black-Hawkins, K. (2011). Exploring inclusive pedagogy. *British Educational Research Journal*, 37(5), 813–828. <https://www.jstor.org/stable/23077052>

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. (2021). Conceptualización de la educación inclusiva y su contextualización dentro de la misión de UNICEF. UNICEF. <https://www.unicef.org/lac/media/35096/file/Espa%C3%B1ol.pdf>

Fullan, M. (2014). *The principal: Three keys to maximizing impact*. Jossey-Bass.

Gal, C., Ryder, C. H., Amsalem, S. R., & On, O. (2025). Shaping inclusive classrooms: Key factors influencing teachers' attitudes toward inclusion of students with special needs. *Education Sciences*, 15(5), 541. <https://doi.org/10.3390/educsci15050541>

Gallardo-Herrerías, C. (2025). Las actitudes docentes frente a la inclusión educativa del TEA. *Revista Panamericana De Pedagogía*, 41. <https://doi.org/10.21555/rpp.3508>

García Cedillo, I., Romero Contreras, S., Aguilar Orozco, C. L., Lomeli Hernández, K. A., & Rodríguez Ugalde, D. C. (2013). Terminología internacional sobre la educación inclusiva. *Actualidades Investigativas en Educación*, 13(1), 182–211. http://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1409-47032013000100007&lng=en&tlng=es





- García Vásquez, J. D., Piedrahita Callejas, M., López Fernández, A. F., & Mejía Zapata, A. (2017). Percepciones docentes respecto a la diversidad funcional. *JSR Funlam Journal of Students' Research*. Advance online publication. <https://doi.org/10.21501/25007858.2593>
- García-García, M., & Cotrina-García, M. (2023). Generations of the community perspective in today's inclusive education. *Education Sciences*, 13(10), 1027. <https://doi.org/10.3390/educsci13101027>
- García-Martínez, I., Gallardo-Montes, C. D. P., Gómez Pérez, I. A., & Checa-Domene, L. (2025). Análisis de las percepciones y las actitudes de futuros docentes sobre la atención a la diversidad. *Siglo Cero*, 56(2), 13–30. <https://doi.org/10.14201/scero.32176>
- González Encalada, A. E., Sarango Quezada, B. A., & Morocho Uguña, A. F. (2024). Desafíos y barreras en la implementación de la educación inclusiva: Caso Ecuador. *Reincisol*, 3(5), 553–573. [https://doi.org/10.59282/reincisol.V3\(5\)553-573](https://doi.org/10.59282/reincisol.V3(5)553-573)
- 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>
- 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>
- 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://www.redalyc.org/journal/834/83460719002/html/>

Granada Azcárraga, M., Pomés Correa, M. P., & Sanhuesa Henríquez, S. (2020). Actitud de los profesores hacia la inclusión educativa. *Papeles de Trabajo. Centro de Estudios Interdisciplinarios en Etnolingüística y Antropología Socio-Cultural*, (25), 51–59. <https://doi.org/10.35305/revista.v0i25.88>

Guerra Menoscal, S. L., Franco Arteaga, C. D., Mendoza Gonzales, A. M., Parra Collantes, M. de J., & Aguirre Parra, Y. J. (2025). La inclusión educativa y su impacto en el proceso de enseñanza-aprendizaje de estudios sociales. *Ciencia y Reflexión*, 4(3), 869–884. <https://doi.org/10.70747/cr.v4i3.533>

Guillemot, F., Lacroix, F., & Nocus, I. (2022). Teachers' attitude towards inclusive education from 2000 to 2020: An extended meta-analysis. *International Journal of Educational Research Open*, 3, 100175. <https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2022.100175>

Gülsün, İ., Malinen, O.-P., Yada, A., & Savolainen, H. (2023). Exploring the role of teachers' attitudes towards inclusive education, their self-efficacy, and collective efficacy in behaviour management in teacher behaviour. *Teaching and Teacher Education*, 132, 104228. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104228>

Gutierrez Cayo, H. R., Esparza Bautista, N. G., Chavez Garcia, M. L., Bravo Calderón, K. del R., & Hernandez Salazar, D. M. (2025). Percepciones del profesorado respecto a la inclusión educativa: Implicaciones para la práctica pedagógica en el contexto escolar. *Neosapiencia. Revista Especializada En Ciencias De La Educación*, 3(2), 367–391. <https://doi.org/10.64018/neosapiencia.v3i2.65>

Gutiérrez, Y., & San Martín, M. (2020). Acciones para la implementación de procesos inclusivos en instituciones de Educación Superior. *Calidad en la educación*, (53), 284–320. <https://dx.doi.org/10.31619/caledu.n53.832>





- Haj Yahya, A. (2024). Inclusion, equality, and educational justice: Enhancing social-emotional skills through children's literature in a diverse and segregated society. *The International Journal of Information, Diversity, & Inclusion*, 8(1), 5–35. <https://www.jstor.org/stable/48775518>
- Harmsen, R., Helms-Lorenz, M., Maulana, R., & van Veen, K. (2018). The relationship between beginning teachers' stress causes, stress responses, teaching behaviour and attrition. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 24(6), 626–643. <https://doi.org/10.1080/13540602.2018.1465404>
- Hermosa Sánchez, T. C., Herrera Loza, J. A., & Toaquiza Cruz, G. P. (2025). Estrategias afectivas y territoriales para una educación inclusiva desde las aulas vivas del Ecuador: Affective and territorial strategies for inclusive education from Ecuador's living classrooms. *Revista Multidisciplinar de Estudios Generales*, 4(3), 450–480. <https://doi.org/10.70577/reg.v4i3.181>
- Hernández-Saca, D. I., Voulgarides, C. K., & Etscheidt, S. L. (2023). A critical systematic literature review of global inclusive education using an affective, intersectional, discursive, emotive and material lens. *Education Sciences*, 13(12), 1212. <https://doi.org/10.3390/educsci13121212>
- Hernando Ospina Pinzón, P. A., Trujillo Amezquita, P. A., & López Santa, S. (2025). Impacto de la educación inclusiva en el desarrollo académico y social del estudiante en entornos rurales. *DIALÉCTICA*, 1(25). <https://doi.org/10.56219/dialctica.v1i25.3871>
- Herrera Galárraga, E., González Moreta, M., Pacheco Bermeo, M., & Caiza Yupangui, A. M. (2025). Educación inclusiva como herramienta de equidad social. *Polo del Conocimiento*, 10(9), 2528–2538. <https://polodelconocimiento.com/ojs/index.php/es/article/view/10460/html>
- Hornby, G., & Kauffman, J. M. (2024). Inclusive education, intellectual disabilities and the demise of full inclusion. *Journal of Intelligence*, 12(2), 20. <https://doi.org/10.3390/jintelligence12020020>

- Hornby, G., & Lafaele, R. (2011). Barriers to parental involvement in education: An explanatory model. *Educational Review*, 63(1), 37–52. <https://doi.org/10.1080/00131911.2010.488049>
- Huapalla Meza, L. K., & Palacios Serna, L. I. (2024). Necesidades educativas especiales en Perú: Una revisión sistemática. *Areté, Revista Digital del Doctorado en Educación*, 10(20), 25–47. <https://doi.org/10.55560/arete.2024.20.10.2>
- Humphrey, N., & Symes, W. (2011). Inclusive education for pupils with autistic spectrum disorders in secondary mainstream schools: teacher attitudes, experience and knowledge. *International Journal of Inclusive Education*, 1-15. <https://research.manchester.ac.uk/en/publications/inclusive-education-for-pupils-with-autistic-spectrum-disorders-i/>
- Hunt, C.L., & Alexander, L.A. (2024). Pedagogical strategies for promoting inclusive excellence in public health education. *Public Health Reports*, 139(Supplement), 333–549. <https://doi.org/10.1177/00333549241269488>
- Hurtado Chiqui, Y. M., Mendoza Ureta, R. S., & Viejó Vintimilla, A. B. (2019). Los desafíos de la formación docente inclusiva: Perspectivas desde el contexto latinoamericano (*Inclusive teacher training's challenges: Perspectives from the Latin American context*). *Revista Internacional de Apoyo a la Inclusión, Logopedia, Sociedad y Multiculturalidad*, 5(2), 98–110. <https://www.redalyc.org/journal/5746/574660910009/html/>
- Hurtado, Y. L., Gallego Martínez, N. J., & García Gualdrón, S. S. (2025). Lineamientos de la educación inclusiva en Colombia. *Línea Imaginaria*, 2(20). <https://doi.org/10.56219/lineaimaginaria.v2i20.3733>
- Hyassat, M., Al-Bakar, A., Al-Makahleh, A., & al-Zyoud, N. (2024). Special Education Teachers' Perceptions of Parental Involvement in Inclusive Education. *Education Sciences*, 14(3), 294. <https://doi.org/10.3390/educsci14030294>





- Jabri, A., Alodat, A. M., Al-Hendawi, M., & Ianniello, A. (2025). Challenges facing general education teachers in inclusive classrooms in Qatar. *Frontiers in Education*, 10. <https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1623453>
- Jury, M., Laurence, A., Cèbe, S., & Desombre, C. (2022). Teachers' concerns about inclusive education and the links with teachers' attitudes. *Frontiers in Education*, 7. <https://doi.org/10.3389/feduc.2022.1065919>
- Jusni, E., Fonsén, E., & Ahtiainen, R. (2023). An inclusive early childhood education setting according to practitioners' experiences in Yogyakarta, Indonesia. *Education Sciences*, 13(10), 1043. <https://doi.org/10.3390/educsci13101043>
- Kamran, M., Siddiqui, S., & Adil, M. S. (2023). Breaking barriers: The influence of teachers' attitudes on inclusive education for students with mild learning disabilities (MLDs). *Education Sciences*, 13(6), 606. <https://doi.org/10.3390/educsci13060606>
- Kenny, N., McCoy, S., & O'Higgins Norman, J. (2023). A whole education approach to inclusive education: An integrated model to guide planning, policy, and provision. *Education Sciences*, 13(9), 959. <https://doi.org/10.3390/educsci13090959>
- Kids Included Together. (2024). *Building inclusive communities in early childhood settings*. <https://www.kit.org/building-inclusive-communities-in-early-childhood-settings/>
- Kim, H., Adams, S. K., Zeltzer, R., & Beatty, A. (2024). Multicultural attitudes among early childhood teachers: Characteristics, sense of teacher efficacy, and efficacy to implement inclusive practices. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 45(4), 557–578. <https://doi.org/10.1080/10901027.2024.2397352>
- Kimball, D. (2024). *Creating an inclusive environment in education*. The CDIA. <https://thecdia.org/creating-an-inclusive-environment-in-education/>
- Kimhi, Y., & Bar Nir, A. (2025). Teacher training in transition to inclusive education. *Frontiers in Education*, 10. <https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1510314>

- Koliqi, D., & Zabeli, N. (2022). Variables affecting the attitudes of teachers' towards inclusive education in Kosovo. *Cogent Education*, 9(1), Article 2143629. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2022.2143629>
- Koller, D., & Stoddart, K. P. (2021). Approaches that address social inclusion for children with disabilities: A critical review. *Child & Youth Care Forum*, 50(1), 1–21. <https://doi.org/10.1007/s10566-020-09589-8>
- Krämer, S., Möller, J., & Zimmermann, F. (2021). Inclusive education of students with general learning difficulties: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 91(3), 432–478. <https://doi.org/10.3102/0034654321998072>
- Lastimoso, F. B., Tenerife-Cañete, J. J., Sitoy, R. A., Delos Reyes, N. R., Calasang, V. O., Capuno, R. G., & Espina, R. C. (2025). Teachers' attitudes towards the implementation of inclusive education: Basis for training and support programs. *American Journal of Education and Evaluation Studies*, 2(11), 337–373. <https://semantjournals.org/index.php/AJEES/article/view/3167>
- Lazazzera, C. (2022). La educación inclusiva como herramienta de transformación social. *Actas de Diseño*, 40. <https://doi.org/10.18682/add.vi40.5733>
- Leijen, Ä., Arcidiacono, F., & Baucal, A. (2021). The dilemma of inclusive education: Inclusion for some or inclusion for all. *Frontiers in Psychology*, 12, 633066. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.633066>
- Leithwood, K., Harris, A., & Hopkins, D. (2020). Seven strong claims about successful school leadership revisited. *School Leadership & Management*, 40(1), 5–22. <https://doi.org/10.1080/13632434.2019.1596077>
- Lemoine, L., Bernier, T., Peter, L., Noël, Y., & Besançon, M. (2024). Teachers' attitudes toward inclusive education for children with disabilities. *European Journal of Psychology of Education*, 39, 2867–2900. <https://doi.org/10.1007/s10212-024-00812-x>





- Lindo, I. F., & Zúniga-González, C. A. (2016). Factores que limitan al docente en la integración inclusiva de los niños y niñas con necesidades educativas especiales. *Revista Iberoamericana de Bioeconomía y Cambio Climático*, 2(1), 336–345. <https://doi.org/10.5377/ribcc.v2i1.5704>
- Long, Y., Sharma, U., & Subban, P. (2025). Teachers' attitudes and self-efficacy toward inclusive education in mainland China: A meta-analysis. *Cogent Education*, 12(1). <https://doi.org/10.1080/2331186X.2025.2526872>
- López-Marí, M., Vidal-Esteve, M. I., & Gómez, S. (2022). Tendencias actuales sobre estrategias para la inclusión educativa de alumnado con Trastorno del Espectro Autista (TEA). *Inclusion and Society Journal*, 2(1), 14–25. <https://www.mlsjournals.com/MLS-Inclusion-Society/article/view/1318>
- Loreman, T., Deppeler, J., & Harvey, D. (2010). Inclusive education: Supporting diversity in the classroom (2nd ed.). Routledge.
- Lucio-Mendoza, E., & Cárdenas-Zea, M. (2024). Estrategias pedagógicas para la inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales. *Revista Metropolitana de Ciencias Aplicadas*, 7(S2), 122–133. <https://doi.org/10.62452/2483pq34>
- Martín González, D. M., González Medina, M., Navarro Pérez, Y., & Lantigua Estupiñan, L. (2017). Teorías que promueven la inclusión educativa. *Atenas*, 4(40), 90–104. <https://www.redalyc.org/journal/4780/478055150007/html>
- Martínez Mora, B. A., Orrego Muñoz, J. H., & Palencia Zapata, S. (2018). Política de cobertura y de calidad: Desafíos del docente que atiende a la diversidad educativa. *Perfiles educativos*, 40(161), 147–160. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982018000300147&lng=es&tlnq=es
- Martínez Sánchez, A. (2024). Perceptions and teaching strategies for school inclusion. *Qeios*. <https://doi.org/10.32388/WFXQLJ>

- Martínez Sánchez, A. (2025). Percepción sobre las estrategias docentes para atender a la diversidad en la Educación Primaria. *Aula de Encuentro*, 27(1), 105–122. <https://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/ADE/article/view/9556/9950>
- Martínez, C., & González, C. (2025). Actitudes docentes ante la inclusión de estudiantes con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE). Cuaderno de Pedagogía Universitaria, 22(43), 128–145. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/10015817.pdf>
- Martínez-Sarmiento, M. A. (2023). Percepción docente sobre la educación inclusiva. *Cienciamatria. Revista Interdisciplinaria de Humanidades, Educación, Ciencia y Tecnología*, 9(17), 133–144. <https://doi.org/10.35381/cm.v9i17.1129>
- Marulanda Páez, E., & Sánchez Vallejo, A. (2021). «En mi aula sí se puede»: Propuesta de un modelo de formación en educación inclusiva y discapacidad para maestros. *Revista de estudios y experiencias en educación*, 20(44), 331–349. <https://dx.doi.org/10.21703/0718-5162.v20.n43.2021.019>
- Medina García, M. (2016). Principales problemas para hacer efectiva la educación inclusiva (*Main issues to effective inclusive education*). *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 9(1), 196–206. <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/80>
- Mendoza Zuany, R. G. (2018). Inclusión como política educativa: hacia un sistema educativo único en un México cultural y lingüísticamente diverso. *Sinéctica*, (50). [https://doi.org/10.31391/s2007-7033\(2018\)0050-009](https://doi.org/10.31391/s2007-7033(2018)0050-009)
- Molbæk, M. (2018). Inclusive teaching strategies – dimensions and agendas. *International Journal of Inclusive Education*, 22(10), 1048–1061. <https://doi.org/10.1080/13603116.2017.1414578>





- Mondaca-Rojas, C., & Aguirre-Munizaga, C. (2022). Introducción: La inclusión educativa intercultural como herramienta conceptual para la transformación de la escuela en tiempos de incertidumbre. *Diálogo Andino*, (67), 13–19. <https://dx.doi.org/10.4067/S0719-26812022000100013>
- Montañez Vargas, M. A. (2025). Relación entre el estrés docente y el clima emocional en el aula de una universidad. *Revista Científica Multidisciplinar SAGA*, 2(3), 359–368. <https://doi.org/10.63415/saga.v2i3.176>
- Morales-Acosta, G., Gámez-Hoyos, S., & Galleguillos-Velaverde, X. (2023). Una mirada a la gestión inclusiva en la primera infancia: Dimensión política del Índice de Inclusión. *Política, Globalidad y Ciudadanía*, 9(17), 157–177. <https://www.redalyc.org/journal/6558/655872551012/html/>
- Moreno-Tallón, F., & Muntaner Guasp, J. J. (2025). Educación inclusiva e inclusión social: Un compromiso comunitario. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 37(2), 145–162. <https://doi.org/10.14201/teri.32395>
- Motitswe, J. (2025). Teachers' perceptions on including learners with barriers to learning in South African inclusive education system. *African Journal of Disability*, 14, 10 pages. <https://doi.org/10.4102/ajod.v14i0.1543>
- Mujica-Stach, A. M. (2023). Inclusión educativa para primera infancia migrante en escenarios emergentes. *Enlace UIC: Revista de Investigación de la División de Posgrados de la Universidad Intercontinental*, 3(6), 127–138. <https://revistas.uic.mx/index.php/enlaceuic/article/view/114>
- Mujica-Stach, A. M. (2024). Desafíos de la educación inclusiva en América Latina: La mirada de la Educación Inicial. *EduSol*, 24(88), 117–130. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1729-80912024000300117&lng=es&tlng=es

Muntaner-Guasp, J. J., Rosselló, R. M., & De la Iglesia, M. B. (2016). Buenas prácticas en educación inclusiva. *Revista Educatio Siglo XXI*, 34(01), 31–49. <https://doi.org/10.6018/j/252521>

Murillo Parra, L. D., Ramos Estrada, D. Y., García Cedillo, I., & Sotelo Castillo, M. A. (2020). Estrategias educativas inclusivas y su relación con la autoeficacia de docentes en formación. *Actualidades Investigativas en Educación*, 20(1), 168–195. <https://dx.doi.org/10.15517/aie.v20i1.40060>

Murillo, F. J., & Duk, C. (2024). Liderazgo Educativo Inclusivo. *Revista Latinoamericana De Educación Inclusiva*, 17(2), 17–19. <https://doi.org/10.4067/s0718-73782023000200017>

National Research Council (US) and Institute of Medicine (US) Committee on Integrating the Science of Early Childhood Development, Shonkoff, J. P., & Phillips, D. A. (Eds.). (2000). *From Neurons to Neighborhoods: The Science of Early Childhood Development*. National Academies Press (US). <https://doi.org/10.17226/9824>

Navarrete Ramírez, R. A., Concha Bravo, L. E., Alemán Orellana, L. D., Erazo Calle, A. M., López Gorostiza, J. E., Coronel Álvarez, R. M., Tagle Suárez, T. E., & Chimborazo Navarrete, S. P. (2025). Estrategias inclusivas en la gestión educativa integral para mejorar la participación y equidad en las aulas: Revisión bibliográfica. *South Florida Journal of Development*, 6(4). <https://doi.org/10.46932/sfjdv6n4-040>

Navas-Bonilla, C. R., Guerra-Arango, J. A., Oviedo-Guado, D. A., & Murillo-Noriega, D. E. (2025). Inclusive education through technology: A systematic review of types, tools and characteristics. *Frontiers in Education*, 10, Article 1527851. <https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1527851>

Nelis, P., Pedaste, M., & Šuman, C. (2023). Applicability of the model of inclusive education in early childhood education: A case study. *Frontiers in Psychology*, 14, 1120735. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1120735>





- Noriega-Martínez, G., Gálvez Amores, I. G., Martínez Mantovani, M., & Montenegro, M. (2024). Estrés laboral y funciones ejecutivas en docentes de Centro de Atención Integral a la Primera Infancia (CAIPI) del distrito de Panamá. *Investigación y Pensamiento Crítico*, 12(2), 54–67. <https://www.redalyc.org/journal/7599/759979005004/html/>
- Omoro, M. O., & Possi, M. A. K. (2024). Fostering inclusive practices: The relationship between in-service teachers' self-efficacy and beliefs about inclusive practices. *Indonesian Educational Research Journal*, 1(3), 105–119. <https://doi.org/10.56773/ierj.v1i3.23>
- Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2018). *Iberoamérica inclusiva: guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación*. OEI. https://cerlalc.org/wp-content/uploads/2019/02/56_Iberoam%C3%A9rica_inclusiva_Gu%C3%ADa.pdf
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2009). *Directrices sobre políticas de inclusión en la educación*. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000177849_spa
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (1994). *Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales*. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427_spa
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2008). Educación para Todos en 2015 ¿Alcanzaremos la meta? Informe de seguimiento de la EPT en el mundo 2008. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000159125>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2021a). *Inclusión en la atención y la educación de la primera infancia: Informe sobre inclusión y educación*. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379502_spa

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2021b). *Hacia la inclusión en la educación: situación, tendencias y desafíos, 25 años después de la Declaración de Salamanca de la UNESCO*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000375748>

Organización de las Naciones Unidas. (1989). *Convención sobre los Derechos del Niño*. ONU. <https://www.ohchr.org/es/instruments-mechanisms/instruments/convention-rights-child>

Organización de las Naciones Unidas. (2008). *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. ONU. https://www.ohchr.org/sites/default/files/Documents/Publications/AdvocacyTool_sp.pdf

Organización de las Naciones Unidas. (2015). *Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. ONU. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/2015/09/la-asamblea-general-adopta-la-agenda-2030-para-el-desarrollo-sostenible/>

Ortega Roldán, E., & Galindo Cárdenas, L. (2019). De la inclusión a la interculturalidad: Un camino hacia la transformación social. *Cuadernos Pedagógicos*, 21(28), 35–44. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/cp/article/view/337917>

Ortiz-González, M. del C. (2023). Hacia una educación inclusiva. La educación especial ayer, hoy y mañana. *Siglo Cero*, 54(1), 11–24. <https://dx.doi.org/10.14201/scero202354125096>

Ossa Cornejo, C., Castro Rubilar, F., Castañeda Díaz, M., & Castro Rubilar, J. (2014). Cultura y liderazgo escolar: Factores claves para el desarrollo de la inclusión educativa. *Actualidades Investigativas en Educación*, 14(3), 524–548. http://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1409-47032014000300022&lng=en&tlng=es





- Özcan, S., & Sakız, H. (2025). Improving social-emotional skills for inclusion through traditional child games. *Children and Youth Services Review*, 173, 108299. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2025.108299>
- Palacios-Garay, J. P., Cadenillas-Albornoz, V., Chávez-Ortiz, P. G., Flores-Barrios, R. A., & Abad-Escalante, K. M. (2020). Estrategias didácticas para desarrollar prácticas inclusivas en docentes de educación básica. *Revista Eleuthera*, 22(2), 51–70. <https://www.redalyc.org/journal/5859/585968118005/html>
- Pallares Padilla, S. P., & Martín Padilla, E. (2022). Representaciones de docentes sobre la inclusión en aula regular de estudiantes con discapacidad intelectual. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 48(1), 291–307. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052022000100291>
- Pascual Sevillano, M. Á., García Rodríguez, M. S., & Vázquez-Cano, E. (2019). Attention to diversity and inclusion in Spain. *Synectics*, 53, 1–17. [https://doi.org/10.31391/S2007-7033\(2019\)0053-011](https://doi.org/10.31391/S2007-7033(2019)0053-011)
- Payá, A. (2010). Políticas de educación inclusiva en América Latina: Propuestas, realidades y retos de futuro. *Revista Educación Inclusiva*, 3(2). <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/rei/article/view/209/203>
- Paz-Maldonado, E., Flores-Girón, H., & Silva-Peña, I. (2022). Prácticas inclusivas del profesorado universitario en el aula de clases: Una revisión de la literatura. *Revista Universidad y Sociedad*, 14(6), 246–255. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2218-36202022000600246&lng=es&tlng=es
- Pearson, E., & Degotardi, S. (2024). ‘Innovating’ to promote equity and inclusion in early childhood education: A framework for documenting localised pedagogical approaches. *Pedagogy, Culture & Society*, 33(4), 1237–1260. <https://doi.org/10.1080/14681366.2024.2344123>

- Pérez-Jorge, D., Rodríguez-Jiménez, M. d. C., Ariño-Mateo, E., & Sosa-Gutiérrez, K. J. (2021). Perception and attitude of teachers towards the inclusion of students with hearing disabilities. *Education Sciences*, 11(4), 187. <https://doi.org/10.3390/educsci11040187>
- Perilla Granados, J. S. A. (Coord.). (2018). *La educación inclusiva: Una estrategia de transformación social*. Universidad Sergio Arboleda.
- Perú. Defensoría del Pueblo. (2019). *El derecho a la educación inclusiva: Barreras en la implementación de los servicios educativos públicos y privados para estudiantes con discapacidad y con otras necesidades educativas*. <https://www.defensoria.gob.pe/wp-content/uploads/2019/12/Informe-Defensorial-183-El-Derecho-a-la-Educaci%C3%B3n-Inclusiva.pdf>
- Perú. Ministerio de Educación. (2018). Ley 30797: Ley de inclusión educativa. <https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/8752085/7238978-ley-30797-ley-que-promueve-la-educacion-inclusiva-modifica-el-articulo-de-la-ley.pdf?v=1759255141>
- Plancarte Cansino, P. A. (2017). Inclusión educativa y cultura inclusiva. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 10(2), 213–226. <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/294/309>
- Polirstok, S. (2015). Classroom management strategies for inclusive classrooms. *Creative Education*, 6(10), 927–933. <https://doi.org/10.4236/ce.2015.610094>
- Polo-Márquez, E., Leiva-Olivencia, J. J., & Sandoval-Mena, M. (2023). Apoyo a la inclusión educativa del alumnado con Trastornos del Espectro Autista: Un estudio preliminar de asistentes personales. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 26(1), 179–197. <https://doi.org/10.6018/reifop.553511>
- Porter, G. L., & Smith, D. (2011). Challenges and barriers to inclusion. En G. L. Porter & D. Smith (Eds.), *Exploring inclusive educational practices through professional inquiry* (pp. 141–172). SensePublishers.





- Pozas, M., Letzel-Alt, V., & Schwab, S. (2023). The effects of differentiated instruction on teachers' stress and job satisfaction. *Teaching and Teacher Education*, 122, 103962. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103962>
- Prieto Parra, M. P., González Hermenejildo, S. M., Aules Pozo, L. C., Tigrero González, O. F., & Macias Rengifo, D. R. (2025). La educación inclusiva. Un reto para los educadores. *Ciencia y Reflexión*, 4(1), 704–723. <https://doi.org/10.70747/cr.v4i1.139>
- PrivateSchoolVillage. (2024). *Teaching and community: Key drivers of inclusive education and school culture*. <https://www.privateschoolvillage.org/post/role-of-teaching-and-community-in-inclusive-school-education-and-culture>
- Puentes Ibañez, J. M., & Ortiz Mahecha, C. D. (2023). Análisis de la evolución, desafíos y logros en la inclusión educativa en Colombia. *Memorias Sifored - Encuentros Educación UAN*, 7. <https://revistas.uan.edu.co/index.php/sifored/article/view/1790>
- Quispe Choque, M. E., Concha Abarca, J., & Quispe Choque, M. (2023). Actitud del docente en la educación inclusiva. *Horizontes. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 7(27), 239–253. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v7i27.510>
- Rad, D., Redeş, A., Roman, A., Ignat, S., Lile, R., Demeter, E., Egerău, A., Dughi, T., Balaş, E., Maier, R., Kiss, C., Torkos, H., & Rad, G. (2022). Pathways to inclusive and equitable quality early childhood education for achieving SDG4 goal: A scoping review. *Frontiers in Psychology*, 13, 955833. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.955833>
- Ramdas, S., Wouters, A., Broeksma, L., van Zandwijk, E., Somra, S., Schoonmade, L. J., Slootman, M., Bertram-Troost, G., & Kusurkar, R. A. (2025). Teachers' attitudes towards equity, diversity, and inclusion in higher education: A scoping review. *International Journal of Educational Research*, 131, 102590. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2025.102590>

Rea-Rubio, C. E., Rodríguez-Mendoza, G. M., & Plúas-Salazar, R. M. (2025). Estrategias para la gestión del estrés que promuevan el bienestar docente en entornos inclusivos: Revisión sistemática de la literatura. *MQRInvestigar*, 9(3), e949. <https://doi.org/10.56048/MQR20225.9.3.2025.e949>

Reche-Urbano, E., Boli, E., Sampedro-Requena, B. E., & Quintero-Ordoñez, B. (2024). Factores de incidencia en la percepción del docente de Educación Secundaria griego hacia la educación inclusiva. *RELIEVE. Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 30(1). <https://www.redalyc.org/journal/916/91678088002/html>

Renner, H. M., Rowland, B., Hutchinson, D., & Toubmourou, J. W. (2023). Modeling adolescent social inclusion to improve school completion. *Journal of Youth and Adolescence*, 52(8), 1662–1673. <https://doi.org/10.1007/s10964-023-01>

Rico Montero, P. (2013). Proceso de enseñanza aprendizaje desarrollador en la escuela primaria. Editorial Pueblo y Educación.

Riehl, C. J. (2000). The Principal's Role in Creating Inclusive Schools for Diverse Students: A Review of Normative, Empirical, and Critical Literature on the Practice of Educational Administration. *Review of Educational Research*, 70(1), 55-81. <https://doi.org/10.3102/00346543070001055>

Robiyansah, I. E., & Mudjito, M. (2020). The development of inclusive education management model: Practical guidelines for learning in inclusive school. *Journal of Education and Learning (EduLearn)*, 14(1), 80. <https://doi.org/10.11591/edulearn.v14i1.13505>

Rodríguez López, V. E., Carreño Villavicencio, D. V., Quijije Anchundia, P. J., & Aria Arias, A. E. (2023). Estrés, ansiedad y desempeño laboral en docentes universitarios. *South Florida Journal of Development*, 4(8). <https://doi.org/10.46932/sfjdv4n8-009>





- Rodríguez-Fuentes, A., Gallego-Ortega, J. L., Navarro-Rincón, A., & Caurcel-Cara, M. J. (2021). Perspectivas actitudinales de docentes en ejercicio y en formación hacia la educación inclusiva. *Psicoperspectivas*, 20(1), 18–30. <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol20-Issue1-fulltext-1892>
- Rojas-Salgado, M. E. (2023). Camino hacia la educación inclusiva en el Perú: Estado de la cuestión. *Revista Peruana de Investigación e Innovación Educativa*, 3(1), e23683. <https://doi.org/10.15381/rpiedu.v3i1.23683>
- Romero-Coronel, K. F., Álvarez-Mora, M. C., & Andino Sosa, I. A. (2023). Educación inclusiva: Una mirada a los avances en el nivel inicial. *Inclusión y Desarrollo*, 10(1), 7–18. <https://revistas.uniminuto.edu/index.php/IYD/article/view/3543/3831>
- Rosero-Calderón, M., Delgado, D. M., Ruano, M. A., & Criollo-Castro, C. H. (2021). Actitud docente frente a la educación inclusiva de estudiantes con discapacidad intelectual. *Revista UNIMAR*, 39(1), 96–106. <https://doi.org/10.31948/Rev.unimar/unimar39-1-art7>
- Royo Peña, H. P., Petit Torres, E. E., Salazar Caballero, Y., & Rada Tovar, A. del R. (2019). Innovación teórica para analizar el proceso de inclusión estudiantil desde la práctica pedagógica. *Zona Próxima*, (31), 56–86. https://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2145-94442019000200056&lng=en&tlng=es
- Ruiz-Bernardo, P. (2016). Percepciones de docentes y padres sobre la educación inclusiva y las barreras para su implementación en Lima, Perú. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 10(2), 115–133. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782016000200008>
- Rujas-Zapata, A. F., & Hernández-Arteaca, I. (2022). Lineamientos y prácticas de educación inclusiva en la universidad. *Zona Próxima*, (37), 99–121. <https://doi.org/10.14482/zp.37.371.596>

Saka, D., & Celik, S. (2024). The inclusive mindset transformation needs of teachers working in challenging conditions: An examination from the perspective of Activity and Attribution Theory. *Teaching and Teacher Education*, 152, 104793. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2024.104793>

Salas Subía, J. C., Salas Subía, M. A., & Osorio Lloré, J. N. (2024). Aula inclusiva como estrategia para atender necesidades educativas específicas: Una revisión sistemática de la literatura. *Revista Científica Hallazgos* 21, 9(3), 336–352. <https://doi.org/10.69890/hallazgos21.v9i3.675>

Saldaña Pardavé, O. P., & Esteban Rivera, E. R. (2025). Inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales a la educación inicial: Estudio desde la experiencia docente. *European Public & Social Innovation Review*, 11, 1–19. <https://doi.org/10.31637/epsir-2026-1658>

Salinas-Falquez, S., Roman-Lorente, C., Buzica, M., Álvarez, J., Gutiérrez, N., & Trigueros, R. (2022). Teachers' mental health and their involvement in educational inclusion. *Behavioral Sciences*, 12(8), 261. <https://doi.org/10.3390/bs12080261>

Samaniego López, M. V., Orrego Riofrío, M. C., Barriga-Fray, S. F., & Paz Viteri, B. S. (2025). Technologies in inclusive education: Solution or challenge? A systematic review. *Education Sciences*, 15(6), 715. <https://doi.org/10.3390/educsci15060715>

Sampedro-Palacios, C. B., & Pérez-Villar, J. (2019). Innovación social como herramienta en la transformación de una sociedad inclusiva. *Accesibilidad e Innovación Social. PROSPECTIVA. Revista de Trabajo Social e Intervención Social*, (28), 93–119. <https://doi.org/10.25100/prts.v0i28.7218>

San Martín Ulloa, C., Rogers, P., Troncoso, C., & Rojas, R. (2020). Camino a la educación inclusiva: Barreras y facilitadores para las culturas, políticas y prácticas desde la voz docente. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 14(2), 191–211. <https://dx.doi.org/10.4067/s0718-73782020000200191>





- Sánchez Serrano, J. M., Alba Pastor, C., & Zubillaga del Río, A. (2021). Training for inclusive education in primary education teacher degrees at Spanish universities. *Journal of Education*, 393, 321–352. <https://recyt.fecyt.es/index.php/Redu/article/view/89856>
- Sánchez Vázquez, M. J., Borzi, S. L., & Talou, C. L. (2012). La inclusión escolar en la infancia temprana: De la Convención de los Derechos del Niño a la sala de clase. *Revista Infancias Imágenes*, 11(1), 41–48. <https://revistas.udistrital.edu.co/index.php/infancias/article/view/4551/6290>
- Santa-Cruz Terán, F. F., & Díaz Velásquez, K. L. (2023). Una mirada a la educación inclusiva de Perú y Brasil. *YACHAQ*, 6(2), 156–174. <https://doi.org/10.46363/yachaq.v6i2.7>
- Schuelka, M. J. (2018). *Implementing inclusive education*. University of Birmingham. https://assets.publishing.service.gov.uk/media/5c6eb77340f0b647b214c599/374_Implementing_Inclusive_Education.pdf
- Serrano-Villavicencio, O., Villavicencio-Aguilar, C., Armijos-Piedra, T., & Rebolledo-Yange, E. (2025). Las actitudes docentes frente a la inclusión educativa de niños con discapacidad. *MQRInvestigar*, 9(3), e1047. <https://doi.org/10.56048/MQR20225.9.3.2025.e1047>
- 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. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-26732018000300115&lng=es&tlng=es
- Sharma, U., Loreman, T., & Forlin, C. (2011). Measuring teacher efficacy to implement inclusive practices. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 12(1), 12–21. <https://doi.org/10.1111/j.1471-3802.2011.01200.x>
- Slee, R. (2011). *The irregular school: Exclusion, schooling and inclusive education*. Routledge.

- Soledispa Zurita, P. L., Aguilar Mora, G. C., Crespo Castillo, O. S., & Carranco Madrid, S. D. P. (2024). Inteligencia artificial y educación inclusiva: Herramienta para la diversidad en el aula. *Revista Social Fronteriza*, 4(2), e42215. [https://doi.org/10.59814/resofro.2024.4\(2\)215](https://doi.org/10.59814/resofro.2024.4(2)215)
- Solis del Moral, S. S., & Tinajero Villavicencio, M. G. (2022). La reforma educativa inclusiva en México: Análisis de sus textos de política. *Perfiles educativos*, 44(176), 120–136. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2022.176.60534>
- Soodak, L. C., & McCarthy, M. R. (2006). Classroom management in inclusive settings. In C. M. Evertson & C. S. Weinstein (Eds.), *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues* (pp. 461–489). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Soodak, L. C., Erwin, E. J., Winton, P., Brotherson, M. J., Turnbull, A. P., Hanson, M. J., & Brault, L. M. J. (2002). Implementing inclusive early childhood education: A call for professional empowerment. *Topics in Early Childhood Special Education*, 22(2), 91–102. <https://doi.org/10.1177/027111214020220020401>
- Tah, J. K. (2025). Teachers understanding of inclusive education and challenges in implementation in the English education system in Cameroon. *Policy Futures in Education*, 23(6), 1051–1066. <https://doi.org/10.1177/14782103251320812>
- Tárraga-Mínguez, R., Lacruz-Pérez, I., Gómez-Marí, I., & Sanz-Cervera, P. (2025). Actitudes docentes hacia la inclusión educativa: Análisis de una experiencia formativa con redes sociales. *Aula de Encuentro*, 27(1), 314–337. <https://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/ADE/article/view/9013/9922>
- Tárraga-Mínguez, R., Vélez-Calvo, X., Pastor-Cerezuela, G., & Fernández-Andrés, M. I. (2020). Las actitudes del profesorado de educación primaria hacia la educación inclusiva en Ecuador. *Educ. Pesqui.*, 46. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202046229504>





- Tello-Zuluaga, J. M., Ochoa Londoño, E. D., & Herrera Pérez, J. C. (2023). Procesos de educación inclusiva en una institución educativa oficial. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 70, 55–88. <https://www.redalyc.org/journal/1942/194275855004/html/>
- Teny Puac, M. I. (2025). Estrategias docentes para la inclusión educativa en contextos rurales. *Revista Guatemalteca de Educación Superior*, 8(2), 87–101. <https://doi.org/10.46954/revistages.v8i2.173>
- Tomlinson, C. A., & Imbeau, M. B. (2010). Leading and managing a differentiated classroom. ASCD.
- Tufue-Dolgoy, R. (2024). The impact of inclusive education on teachers' mental health: Insights from Samoa. *International Journal of Psychiatry Research*, 7(6). <https://doi.org/10.33425/2641-4317.1209>
- University of Greater Manchester. (2023). The impact of inclusive education on society. <https://greatermanchester.ac.uk/the-impact-of-inclusive-education-on-society>
- Urías Arbolaez, G. de la C., & Pino Torrens, R. E. (2024). La educación inclusiva ante los desafíos contemporáneos. *Edumecentro*, 16. https://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2077-28742024000100006
- Valiño, A. (2020). Factores que influyen en la educación inclusiva. <https://doi.org/10.15448/2179-8435.2020.2.31805>
- 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>
- Vélez-Miranda, M. J., San Andrés-Laz, E. M., & Pazmiño-Campuzano, M. F. (2020). Inclusión y su importancia en las instituciones educativas desde los mecanismos de integración del alumnado. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía*, 5(9), 5–27. <https://www.redalyc.org/journal/5768/576869060001/576869060001.pdf>

- Vigotsky, L. S. (1995). *Pensamiento y lenguaje*. Ediciones Fausto.
- Vigotsky, L. S. (2009). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores* (10.^a ed.). Crítica.
- Villanueva Herrera, M. A. (2025). La influencia del entorno social en el entorno escolar: Comunicación efectiva, empatía, respeto mutuo, tolerancia, trabajo en equipo. *Revista RETOS XXI*, 9(1). <https://doi.org/10.30827/retosxxi.9.2025.33855>
- Villera Coronado, S. R., & Villera Ceballos, S. (2024). Desafíos contemporáneos de la educación inclusiva: reflexiones y perspectivas globales. *GADE: Revista Científica*, 4(6), 80–97. <https://doi.org/10.63549/rq.v4i6.524>
- Wang, H., Sun, Y., Wang, W., & Liang, H. (2025). Exploring the relationship between teachers' perceived workload, challenge-hindrance stress, and work engagement: A person-centered approach. *BMC Psychology*, 13(1), 201. <https://doi.org/10.1186/s40359-025-02537-y>
- Woodcock, S., Sharma, U., Subban, P., & Hitches, E. (2022). Teacher self-efficacy and inclusive education practices: Rethinking teachers' engagement with inclusive practices. *Teaching and Teacher Education*, 117, 103802. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103802>
- Woolfson, L. M. (2025). Is inclusive education for children with special educational needs and disabilities an impossible dream? *The British Journal of Educational Psychology*, 95(3), 725–737. <https://doi.org/10.1111/bjep.12701>
- Yang, L., Pang, F., & Sin, K. F. (2024). Examining the complex connections between teacher attitudes, intentions, behaviors, and competencies of SEN students in inclusive education. *Teaching and Teacher Education*, 144, 104595. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2024.104595>
- Yang, M., & Yu, C. (2021). A review of teachers' sentiments and attitudes in inclusive education in China. *Frontiers in Psychology*, 12, 760115. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.760115>



Yarad Salguero, S., Bayas Jiménez, V., Pozo Vargas, J. N., Galarraga Andrade, A. S., & García León, P. S. (2025). Impacto del estrés laboral y la ansiedad en la calidad de vida de docentes universitarios. *Revista Conrado*, 21(102), e4017. <https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/4017>

Zabeli, N., & Gjela, M. (2020). Preschool teacher's awareness, attitudes and challenges towards inclusive early childhood education: A qualitative study. *Cogent Education*, 7(1), 1791560. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2020.1791560>

Zabeli, N., Perolli Shebu, B., & Anderson, J. A. (2021). The understanding of inclusive education in Kosovo: Legal and empirical argumentation. *CEPS Magazine*, 11(3), 119–139. <https://doi.org/10.25656/01:23402>

Zhukova, O., Platash, L., & Tymchuk, L. (2022). Inclusive education as a tool for implementing the Sustainable Development Goals on the basis of humanization or rozwoju. *Problemy Ekorozwoju*, 17(1), 114–122. <https://doi.org/10.35784/pe.2022.1.11>

Zwane, S. L., & Malale, M. M. (2018). Investigating barriers teachers face in the implementation of inclusive education in high schools in Gege branch, Swaziland. *African Journal of Disability*, 7, 391. <https://doi.org/10.4102/ajod.v7i0.391>





Consuelo Nora Casimiro Urcos

Docente Investigadora con Posdoctorado en Didáctica de la Investigación Científica, INICC-Perú (convenio con la Universidad Autónoma España de Durango, México). Posdoctorado en Neurociencia en Educación e Investigación Científica (Convenio Universidad Internacional San Isidro Labrador – UISIL, Costa Rica) entre otros; Doctora y magister en Ciencias de la Educación graduada en la Universidad San Martín Porres. Docente Principal en la Universidad Nacional de Educación. Especialización en Estimulación Temprana, SPSS, Atlas TI e Inteligencia Artificial Con experiencia en pre y posgrado de universidades públicas y privadas. Docente asesora a nivel nacional e internacional. Autora de diversos artículos indizados en base de datos de alto impacto y textos universitarios.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4630-3528>





Donatila Tobalino López

Doctora en Ciencias de la Educación de Universidad Nacional Daniel Alcides Carrión (UNDAC), Maestra en Educación de Universidad Particular San Martín de Porres. Licenciada en Educación Primaria, Licenciada en Educación Inicial, Segunda Especialidad en Retardo Mental y Estimulación Temprana de la Universidad Mayor de San Marcos, con Pos-Doctorado en Sociedad Cultura y Educación de la Universidad de Santo Tomás de Colombia. Pos-Doctora en Sistemas Diacrónicos y Sincrónicos de la investigación de la Universidad Santo Tomás de Colombia-UNE- Perú y otros. Autora de diversos textos y artículos de la especialidad de Educación Infantil de alto impacto, Se desempeña con docente principal de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, con más de 30 años de servicios, con experiencia en gestión universitaria como Directora de Departamento de Pedagogía infantil y Decana de la Facultad de Educación Inicial.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9933-796X>





Lourdes Basilia Pareja Pérez

Psicóloga y docente universitaria con Doctorado en Ciencias de la Educación y Maestría en Docencia Superior. Licenciada en Educación con especialización en Educación Inicial y Educación Especial. Cuenta con diplomados, coautora de libros y publicaciones en revistas indexadas e investigaciones en el campo educativo. Ha sido docente de la Universidad César Vallejo y jefa del Departamento Psicopedagógico en la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle – La Cantuta. Actualmente, es docente nombrada de la Facultad de Educación Inicial en la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle – La Cantuta. Además, es miembro activo de la Asociación Amigos de Villa, organización dedicada a la ejecución de proyectos educativos dirigidos a la recuperación de niños con problemas de aprendizaje en instituciones públicas.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3263-5663>





Elizabeth Mercedes Vegas Palomino

Educadora con una vasta y destacada carrera. Posee el grado de Doctora en Ciencias de la Educación y es Maestra en Administración de la Educación y Docencia Universitaria. Su sólida base pedagógica se inició con su licenciatura en Educación Inicial, la cual ha complementado con una Segunda Especialidad en Entornos Virtuales para el Aprendizaje. Especialista en educación personalizada, lo que refleja su compromiso con metodologías innovadoras. Con más de 30 años de servicio ininterrumpido a la educación, cuenta con amplia experiencia en los niveles de inicial y primaria en la Educación Básica Regular. Actualmente, se desempeña como docente en la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle. Es también autora de textos y artículos de alto impacto en la especialidad de educación infantil. Su experiencia como Capacitadora-Mentora en los programas Plancad-Pronafcad y, actualmente, como mentora en el Programa de Inducción Docente del Ministerio de Educación, subraya su rol activo en la formación y el desarrollo profesional de nuevos educadores.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8227-8983>





Fanny Miriam Sanabria Boudri

Doctora en Ciencias de la Educación, con intereses de investigación centrados en innovación educativa, psicología educativa y gestión educativa, orientados a la mejora de la calidad educativa en todos los niveles, desde la educación básica hasta la educación universitaria. Educadora de profesión y vocación, cuenta con más de treinta años de trayectoria docente. Ha desempeñado funciones de acompañamiento y asesoría pedagógica en la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, la Universidad San Ignacio de Loyola y la Universidad Nacional San Luis Gonzaga de Ica. Actualmente se desempeña como docente nombrada en la Universidad Nacional Enrique Guzmán y Valle. A lo largo de su carrera, ha acumulado treinta y cinco años de servicio en la educación básica regular, de los cuales veintisiete años los ha ejercido en cargos directivos. Ha sido docente en universidades públicas y privadas durante diecisiete años, incluyendo la docencia de posgrado en la Universidad Nacional Enrique Guzmán y Valle. Asimismo, ha coordinado las prácticas preprofesionales en la Universidad de Ciencias y Humanidades, ha sido docente del Instituto Superior Pedagógico San Marcos, y ha ofrecido asesoría y acompañamiento pedagógico en diversas instituciones universitarias. Cuenta con publicaciones en revistas indexadas en Scopus y otras bases de datos reconocidas, consolidando su trayectoria académica y profesional como referente en educación, investigación y gestión educativa.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2462-2715>





Aida Beatriz Orosco Naveros

Doctora en Ciencias de la Educación, con Maestría en Problemas de Aprendizaje y Trastornos del Neurodesarrollo, concibe la educación como un compromiso ético y social orientado a la transformación humana. Su trayectoria académica y profesional se ha consolidado en la formación docente y en la investigación en educación inclusiva, desde una perspectiva que reconoce la diversidad como un valor fundamental y promueve el respeto, la equidad y la justicia educativa. Parte de la convicción de que una educación verdaderamente inclusiva no solo amplía oportunidades, sino que transforma vidas y contribuye a la construcción de sociedades más democráticas y solidarias. Cuenta con veinticinco años de experiencia en la Educación Básica Regular y diez años en la docencia universitaria, lo que le ha permitido articular la práctica pedagógica con la reflexión académica y la producción científica. Actualmente se desempeña como docente nombrada en la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, donde desarrolla labores de enseñanza e investigación, con publicaciones científicas orientadas al fortalecimiento de la calidad educativa y a la promoción de sistemas educativos más inclusivos y humanamente comprometidos.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7266-5683>





Esta obra ofrece una mirada integral sobre la educación inclusiva en la primera infancia, destacando la actitud docente como factor determinante en la construcción de aulas inclusivas. La inclusión educativa no se limita a la normativa o a la aplicación de políticas, sino que constituye una filosofía que reconoce y valora la diversidad humana en sus dimensiones cultural, social, emocional y cognitiva. Desde los primeros años escolares, la forma en que los docentes perciben y responden a las diferencias individuales moldea el desarrollo socioemocional, la autoestima y la disposición al aprendizaje de cada niño, sentando las bases de la equidad educativa y de la construcción de sociedades más justas. El libro explora cómo la experiencia vivida del docente, su formación inicial y continua, el acompañamiento institucional y el contexto familiar y comunitario influyen en su actitud hacia la inclusión. Asimismo, analiza los desafíos cotidianos de la práctica pedagógica, como la sobrecarga laboral, el estrés y las limitaciones de recursos, mostrando cómo la sensibilidad, el compromiso y la creatividad del docente pueden transformar obstáculos en oportunidades de aprendizaje. Se destacan estrategias pedagógicas concretas, incluyendo metodologías activas, proyectos colaborativos y flexibilización curricular, que permiten atender la diversidad de manera efectiva y promover competencias socioemocionales esenciales. La obra también enfatiza la dimensión ética y social de la educación inclusiva, posicionando al docente como agente de cambio que contribuye a sociedades más cohesionadas, empáticas y equitativas. En conjunto, este texto ofrece evidencia, reflexión y herramientas prácticas para fortalecer la educación inclusiva desde la primera infancia, inspirando acción y transformando la experiencia educativa en un camino hacia la equidad y la valoración genuina de la diversidad.

SOPHIA
EDITIONS 

ISBN: 978-1-968794-21-7



9 781968 794224 >