

Educación inclusiva: actitudes, conocimientos y prácticas en docentes de educación básica

Mayra Alejandra Payares Gutiérrez

Autor de correspondencia

<https://orcid.org/0000-0001-5293-5682>

Universidad Tecnológica de Bolívar, Colombia

payaresm@utb.edu.co

Carlos Alberto Santana Mora

<https://orcid.org/0000-0002-1873-8084>

Universidad de Cuautitlán, México

casm@universidadisidro.edu.mx

Fecha de recepción: 17 de noviembre de 2025

Fecha de aceptación: 30 de diciembre de 2025

Fecha de publicación: 30 de enero de 2026

DOI: <https://doi.org/10.59722/riic.v3i1.1125>

Cómo citar: Payares Gutierrez, M. A., & Santana Mora, C. A. (2026). Educación inclusiva: actitudes, conocimientos y prácticas en docentes de educación básica. *Revista Iberoamericana De Innovación Científica JA TUAIDA*, 3(1), 52–76. <https://doi.org/10.59722/riic.v3i1.1125>

RESUMEN

La educación inclusiva se ha consolidado como un imperativo en las políticas educativas a nivel global, lo cual se fundamenta en la práctica docente con base en sus conocimientos y actitudes hacia la inclusión. Ello es significativo dado el histórico rezago educativo en América Latina en educación básica en materias como matemáticas, lectoescritura y ciencias, así como en términos de permanencia escolar, aprovechamiento académico e inserción en la educación superior. El objetivo de la investigación fue determinar la relación entre las actitudes, los conocimientos y las prácticas docentes frente a la educación inclusiva en instituciones oficiales de educación básica de Cartagena de Indias, Colombia. Esta investigación se enmarcó dentro del paradigma positivista, con un enfoque cuantitativo de diseño no experimental, de corte transversal y alcance correlacional. La muestra por conveniencia con muestreo no probabilístico arrojó 202 participantes. El instrumento para la recolección de datos fue el Cuestionario de Inclusión Educativa (CIE) con base en sus tres primeras dimensiones: actitudes, conocimientos y prácticas. El procesamiento de los datos se efectuó con base en el programa SPSS. Los resultados señalan que existe una relación estadísticamente significativa entre las actitudes, los conocimientos y las prácticas sobre educación inclusiva de los docentes. Se concluye que, la educación inclusiva puede configurarse con base en una práctica pedagógica con pautas comportamentales del tipo incluyente hacia la diversidad cuyo sustento es el conocimiento y una actitud favorable hacia la inclusión. Es perentorio fortalecer la formación docente con foco en competencias

didácticas en orden a priorizar el acompañamiento entre pares y las comunidades profesionales de aprendizaje, y ajustar dispositivos organizativos en educación básica que conviertan la disposición favorable en actuaciones sostenidas.

Palabras clave:

actitud, conocimiento, educación inclusiva, práctica pedagógica

Inclusive education: Attitudes, knowledge, and practices among basic education teachers

ABSTRACT

Inclusive education has become an imperative in educational policies worldwide, grounded in teaching practice based on teachers' knowledge and attitudes toward inclusion. This is significant given the historical educational lag in Latin America at the basic education level in subjects such as mathematics, literacy, and science, as well as in terms of school retention, academic achievement, and access to higher education. The objective of this study was to determine the relationship between attitudes, knowledge, and teaching practices regarding inclusive education in public basic education institutions in Cartagena de Indias, Colombia. This research was framed within the positivist paradigm, with a quantitative approach using a non-experimental, cross-sectional design and correlational scope. A convenience sample obtained through non-probabilistic sampling yielded 202 participants. The data collection instrument was the Educational Inclusion Questionnaire (EIQ), based on its first three dimensions: attitudes, knowledge, and practices. Data processing was carried out using the SPSS program. The results indicate that there is a statistically significant relationship between teachers' attitudes, knowledge, and practices regarding inclusive education. It is concluded that inclusive education can be configured on the basis of a pedagogical practice with inclusive behavioral guidelines toward diversity, supported by knowledge and a favorable attitude toward inclusion. It is imperative to strengthen teacher training with a focus on didactic competencies in order to prioritize peer support and professional learning communities, and to adjust organizational arrangements in basic education so that favorable dispositions are translated into sustained actions.

Keywords:

attitude; knowledge; inclusive education; pedagogical practice

Educação inclusiva: atitudes, conhecimentos e práticas em docentes da educação básica

RESUMO

A educação inclusiva consolidou-se como um imperativo nas políticas educacionais em nível global, fundamentando-se na prática docente com base em seus conhecimentos e atitudes em relação à inclusão. Isso é significativo diante do histórico atraso educacional na América Latina na educação básica em áreas como matemática, leitura e escrita e ciências,

bem como em termos de permanência escolar, desempenho acadêmico e ingresso no ensino superior. O objetivo da pesquisa foi determinar a relação entre as atitudes, os conhecimentos e as práticas docentes frente à educação inclusiva em instituições oficiais de educação básica de Cartagena de Índias, Colômbia. Esta pesquisa enquadrou-se no paradigma positivista, com abordagem quantitativa, de delineamento não experimental, de corte transversal e alcance correlacional. A amostra por conveniência, com amostragem não probabilística, resultou em 202 participantes. O instrumento para a coleta de dados foi o Questionário de Inclusão Educativa (QIE), com base em suas três primeiras dimensões: atitudes, conhecimentos e práticas. O processamento dos dados foi realizado com base no programa SPSS. Os resultados indicam que existe uma relação estatisticamente significativa entre as atitudes, os conhecimentos e as práticas sobre educação inclusiva dos docentes. Conclui-se que a educação inclusiva pode configurar-se com base em uma prática pedagógica com diretrizes comportamentais de caráter inclusivo voltadas à diversidade, cujo suporte é o conhecimento e uma atitude favorável à inclusão. É imperativo fortalecer a formação docente com foco em competências didáticas, a fim de priorizar o acompanhamento entre pares e as comunidades profissionais de aprendizagem, e ajustar dispositivos organizacionais na educação básica que convertam a disposição favorável em ações sustentadas.

Palavras-chave:

atitude, conhecimento, educação inclusiva, prática pedagógica

Introducción

Durante la última década, la educación inclusiva dejó de figurar como un mero enunciado normativo y pasó a instalarse, con firmeza, en el entramado central de las políticas educativas contemporáneas. Ello es significativo dado el histórico rezago educativo en América Latina en el nivel de educación básica, especialmente en asignaturas correspondientes a matemáticas, lectoescritura y ciencias, lo cual repercute en términos de permanencia escolar, aprovechamiento académico

y la subsecuente inserción en la educación superior (UNESCO, 2024), así, la educación inclusiva puede paliar dichas adversidades y sus efectos socioculturales, económicas y financieras.

Desde la perspectiva de los Derechos Humanos, la educación inclusiva contribuye al cumplimiento del derecho universal a la educación (ONU, 1948). En ese sentido, la educación al constituirse en un derecho debe tributar al desarrollo holístico de la persona humana y sus

potencialidades, así como al bienestar y al desarrollo social con base en el respeto de la libertad y los valores universales.

En esta dirección, UNESCO (2020) sostiene que el derecho a una educación sin exclusiones exige transformar la arquitectura de los sistemas escolares para que abracen y celebren la diferencia. De hecho, en coherencia con ese horizonte, la educación inclusiva puede entenderse como una perspectiva pedagógica contemporánea orientada a la participación de todos los estudiantes sobre la base de la aceptación de la diversidad, con especial énfasis en quienes se encuentran en condiciones de vulnerabilidad (Constantino-Criscoullo *et al.*, 2025).

La educación inclusiva es un paradigma que se diferencia del simple proceso de integración de personas en condición de discapacidad. Empero, fortalece a la educación especial a través de la atención a la diversidad y a los

estudiantes con necesidades educativas especiales. Así, desde los principios de las neurociencias aplicadas a la educación, contribuye al Diseño Universal del Aprendizaje (DUA), una perspectiva en la cual un marco curricular y pedagógico proactivo guía el diseño e instrumentación de entornos de aprendizaje flexibles y accesibles en orden al abordaje de las necesidades y diversidades inherentes a los estudiantes, lo cual permite la eliminación de barreras sistémicas al aprendizaje (Tobón-Gaviria & Cuesta-Palacios, 2020).

Asimismo, Yang *et al.* (2025) subrayan que la educación inclusiva se ha consolidado como un asunto prioritario en las reformas educativas globales, orientando tanto el diseño de políticas como las prácticas de aula; y, en la misma línea, Booth y Ainscow (2015) advierten que alcanzar escuelas genuinamente inclusivas implica transformar no solo la normativa, sino también las culturas y prácticas que sostienen el día a día escolar. Aunque

la educación inclusiva se promueve como principio, su implementación enfrenta barreras institucionales, culturales y pedagógicas (Echeita, 2022).

En definitiva, la perspectiva de la educación inclusiva tributa a la disipación de las barreras para la construcción de aprendizajes y la participación de todos los estudiantes, independientemente de sus características, origen o condiciones socioeconómicas (Alcaraz-García & Arnaiz-Sánchez, 2020). En ese orden de ideas, su propósito primordial es construir entornos educativos donde la diversidad sea valorada como un recurso que enriquece de forma tal que, los individuos encuentren las oportunidades y apoyos necesarios para el desarrollo de su potencial con base en la equidad y la justicia social. Pedraza Vargas *et al.* (2024) afirman que la educación inclusiva surge de la comprensión y aplicación de enfoques inclusivos e interculturales en las aulas y comunidades escolares,

donde se rechaza la exclusión y la discriminación.

En el panorama regional, las cifras confirman la magnitud del desafío. El Global Education Monitoring Report (UNESCO, 2024) estima que cerca del 6,5 % de los niños en edad de primaria unos 4,3 millones y el 12,2 % de los adolescentes de secundaria en América Latina permanecen fuera de la escuela. Asimismo, UNICEF (2024) advierte que uno de cada tres estudiantes con discapacidad en la región no accede a servicios educativos apropiados, mientras que el World Bank (2025) calcula un déficit de 3 millones de docentes formados en prácticas inclusivas para cubrir la demanda.

En Colombia, los datos oficiales muestran una brecha persistente: la Encuesta de Calidad de Vida del (Departamento Administrativo Nacional de Estadística [DANE], 2025), reportó que 2,9 % de la población entre 5 y 16 años no asiste al sistema educativo, y el Ministerio de

Educación Nacional (MEN, 2025), registró que solo el 43 % de los niños con discapacidad están matriculados en escuelas regulares. Estas cifras, lejos de ser anecdóticas, subrayan la urgencia de fortalecer la práctica docente y las políticas de apoyo en contextos vulnerables como Cartagena de Indias.

De igual manera, el andamiaje legal resulta amplio y robusto. La Ley 1618 de 2013 (Congreso de la República de Colombia, 2013), el Decreto 1421 de 2017 (Presidencia de la República de Colombia, 2017) y, más recientemente, los lineamientos del Ministerio de Educación Nacional, Ministerio de Salud y Protección Social, & Fundación Saldarriaga Concha (2021) delinean un camino hacia la equidad y el reconocimiento de la diferencia. Sin embargo, los estudios señalan un desfase persistente entre lo prescrito y lo vivido en las aulas, sobre todo en territorios atravesados por desigualdades históricas, como Cartagena de Indias (Lorduy Castro &

Ocampo González, 2023;

Piñeres *et al.*, 2020). En efecto, la inclusión continúa siendo un horizonte ambicioso que tropieza, a cada paso, con lógicas de exclusión incrustadas en la cotidianidad escolar.

Desde esta perspectiva, se reconoce que las actitudes, los conocimientos y las prácticas docentes constituyen predictores claves del avance hacia entornos realmente inclusivos. Así, Charitaki *et al.* (2022) describen las actitudes como un haz de disposiciones aprendidas (cognitivas, afectivas y conductuales) que inclinan al profesorado a reaccionar con mayor o menor receptividad ante la inclusión de estudiantes con diversidad funcional. A su vez, Kotor *et al.* (2023) entienden el conocimiento docente como un capital de saberes teóricos y procedimentales que habilita a los maestros para ajustar el currículo, diseñar apoyos pertinentes y responder de forma eficaz a la heterogeneidad del alumnado, incluso cuando se presentan necesidades educativas especiales.

Por último, Woodcock *et al.* (2022), subrayan que las prácticas inclusivas abarcan las acciones y estrategias concretas (adaptaciones pedagógicas, gestión flexible del aula y fomento de un clima positivo) que aseguran el acceso, la participación y el aprendizaje de todos. En conjunto, estas tres dimensiones articulan el cimiento sobre el cual es posible construir, paso a paso, una educación auténticamente inclusiva.

Bajo esta misma línea, indagaciones recientes de Román *et al.* (2021) y Borja-Ramos (2025) confirman, a través de sus estudios de perspectiva positivista, ponen de relieve un matiz inquietante: la mayor parte de los programas formativos sigue anclada en competencias técnicas estandarizadas y descuida variables vinculadas a tensiones sociales, étnicas y culturales, factores que, según la evidencia cuantitativa, repercuten de forma significativa en el desempeño docente dentro del aula (Messiou & Ainscow, 2021).

Ahora bien, este desajuste no es exclusivo de Colombia, investigadores latinoamericanos como Ancaya Martínez *et al.* (2024) y Gallego-Echeverri (2023), coinciden en que la formación sobre inclusión tiende a quedarse en lo declarativo, sin permear la forma en que el profesorado significa y enfrenta la diversidad en sus prácticas. A ello se suma la débil conexión entre el saber académico y las condiciones materiales de enseñanza, lo que acota el alcance real de los enfoques inclusivos (Ainscow, 2020).

Frente a tal panorama, resulta pertinente indagar no solo actitudes o saberes declarados, sino también las prácticas que modelan la acción docente. Un abordaje cuantitativo bien diseñado, como sugiere Campbell *et al.* (2020), permite perfilar patrones y tensiones con base en evidencia sistemática, válida para orientar decisiones pedagógicas y de política pública.

En el plano teórico, esta investigación se apoya en una mirada socioeducativa, desde los derechos humanos, en los que se asume la inclusión como proceso multidimensional, situado y en tensión permanente con marcos de homogeneidad aún vigentes en la escuela. Se retoman los aportes de Fraser (2021), quien articula reconocimiento, redistribución y representación para comprender la inclusión como parte de una justicia social más amplia que tributa al desarrollo integral del ser humano y al desarrollo sociocultural. Desde esta óptica, formar en inclusión exige preguntar qué saberes se legitiman en el aula y cuáles quedan al margen, creando espacios donde la diferencia sea, en verdad, un eje del aprendizaje (Hatley, 2023).

Aunque la normativa y el discurso en torno a la educación inclusiva han avanzado de forma apreciable, persiste la carencia de evidencia empírica, estrictamente cuantitativa, que describa con detalle las actitudes,

los conocimientos y las prácticas de los docentes en contextos locales (Cruz-Vadillo, 2019). Para el caso de Cartagena de Indias los estudios existentes abordan la cuestión de manera general y, por lo común, no desagregan los retos institucionales ni la experiencia docente en su entramado cotidiano. Este vacío limita el diseño de acciones formativas alineadas con las realidades locales y, precisamente por ello, fundamenta la investigación que aquí se plantea.

Así pues, el presente estudio se propone determinar la relación entre las actitudes, los conocimientos y las prácticas docentes frente a la educación inclusiva en instituciones oficiales de educación básica de Cartagena de Indias, Colombia. Se espera que la evidencia recopilada fortalezca la discusión académica sobre la educación inclusiva, recordando que cualquier cambio sostenible en la escuela descansa, en última instancia, en la labor diaria de sus docentes.

Metodología

Diseño

La presente investigación asumió la siguiente tipología: Por su finalidad, fue del tipo aplicada, dado que su objetivo es generar soluciones a problemas específicos aplicando el conocimiento científico en situaciones concretas. Por su alcance, fue un estudio de corte transversal. Por su amplitud, fue una investigación macrosocial, dado que involucró a diversos entornos socioculturales. Por el tipo de datos y análisis, se constituyó una investigación de carácter cuantitativo (Tamayo & Tamayo, 2003).

En ese sentido, el estudio se enmarcó en el paradigma positivista, asumiendo un diseño no experimental, de corte transversal y alcance correlacional. El plan estratégico asumido del tipo no experimental se caracterizó por no efectuar una manipulación deliberada de variables, por lo que se observó el fenómeno en su entorno natural para su análisis. La recolección de datos, por tanto, al ser

transversal se realizó en un solo momento. Su naturaleza correlacional permitió detallar la relación entre variables en un momento específico (Hernández-Sampieri & Mendoza-Torres, 2018).

Participantes

El objetivo de la investigación fue determinar la relación entre las actitudes, los conocimientos y las prácticas docentes frente a la educación inclusiva en instituciones oficiales de educación básica de Cartagena de Indias, Colombia. Por tanto, la población comprendió 4,648 docentes de planta adscritos a instituciones oficiales de Cartagena de Indias. Sobre ese universo se aplicó un muestreo no probabilístico por conveniencia que arrojó 202 participantes: la cifra resultó adecuada, en primer lugar, por la accesibilidad logística (disponibilidad de horarios, cercanía geográfica y voluntad de colaboración), y, en segundo término, por la pertinencia académica, toda vez que permitió incluir perfiles directamente

vinculados a los retos de la inclusión escolar, tal como sugieren Campbell *et al.* (2020), cuando se privilegia la información por encima de la representatividad estadística.

Se establecieron dos requisitos de inclusión: i) desempeñarse en la educación básica o media dentro del sector urbano y ii) laborar en las Unidades Industrial y de la Bahía o Virgen y Turística, los conglomerados con mayor matrícula registrados por la Secretaría de Educación Distrital; con ello se garantizó que la muestra captara la complejidad cotidiana de los planteles con mayor densidad estudiantil y, por ende, con desafíos más apremiantes en materia de diversidad. Los criterios de exclusión fueron: i) desempeñarse como docente de educación superior, ii) desempeñarse en educación básica o media, pero de sectores rurales y iii) laborar en otras Unidades urbanas que no correspondiesen a las indicadas geográficamente: Unidades Industrial y de la Bahía o Virgen y Turística.

El estudio se llevó a cabo en cincuenta y seis instituciones educativas oficiales de Cartagena de Indias, ubicadas en barrios de pronunciada vulnerabilidad socioeconómica. En dichos planteles, la mayoría del estudiantado proviene de hogares con dinámicas familiares disfuncionales. Este entramado de tensiones cotidianas subrayaba la pertinencia de indagar cómo el profesorado se había formado y se disponía a atender la diversidad en entornos de alto riesgo social.

En coherencia con el diseño adoptado y considerando la escuela como unidad analítica, se formulan las hipótesis que guiaron los contrastes inferenciales sobre actitudes, conocimientos y prácticas docentes en educación inclusiva. *Hipótesis alternativa (H_1)*

H₁. Existe una covariación significativa entre las dimensiones actitudinal, cognitiva (o de conocimiento) y procedimental (o de práctica) de la educación inclusiva en la planta

docente oficial de Cartagena de Indias.

Hipótesis nula (H_0)

H_0 . No existe una covariación significativa entre las dimensiones actitudinal, cognitiva (o de conocimiento) y procedimental (o de práctica) de la educación inclusiva en la planta docente oficial de Cartagena de Indias.

En la tabla 1, se muestra la operacionalización de variables:

Tabla 1

Operacionalización de variables.

Variable	Definición conceptual	Dimensiones	Indicadores	Instrumento
Actitudes	Predisposición aprendida para responder a la inclusión	- Cognitiva - Afectiva - Conductual	- Valoración de la diversidad - Disposición al cambio - Empatía hacia la discapacidad	Cuestionario de Inclusión Educativa (CIE)
			Conocimiento de decretos	
Conocimientos	Dominio teórico y normativo sobre la educación	- Normativa - Estrategias	Conocimiento de decretos	Cuestionario de Inclusión Educativa

Prácticas	Acciones pedagógicas instrumentadas en el aula para la inclusión	- Planificación - Evaluación	Manejo de conceptos DUA, Derechos Humanos	va (CIE)
			Adaptaciones curriculares significativas y no significativas	Cuestionario de Inclusión Educativa (CIE)

Procedimiento

La recolección de datos y la evaluación de las variables se realizó mediante encuesta, utilizando como instrumento el Cuestionario de Inclusión Educativa (CIE) diseñado por Montánchez (2014), derivado del Index for Inclusion (Booth & Ainscow, 2002) y adaptado al español por la OREALC/UNESCO, versión con 79 ítems distribuidos en cinco dimensiones (actitudes, conocimientos, prácticas, contexto escolar y contexto social) evaluados en escala Likert de cuatro puntos. El cual se adaptó y se añadió, además, un bloque sociodemográfico (sexo,

edad, comuna, establecimiento, grado, años de experiencia, formación de pregrado y posgrado) que permitió contextualizar los hallazgos.

Este instrumento (CIE), entre sus propiedades psicométricas se encuentran: *Estructura*, de 47 ítems distribuidos en las tres dimensiones seleccionadas para efectos del logro del objetivo del estudio. *Escalamiento*, es del tipo Likert de 4 puntos (1: Totalmente en desacuerdo - 4: Totalmente de acuerdo). *Validez de contenido*, realizada mediante juicio de expertos y pruebas piloto para asegurar pertinencia cultural y lingüística. *Validez de constructo*, confirmada mediante Análisis Factorial Exploratorio con rotación Varimax mostrando una estructura sólida que explica más del 50% de la varianza. *Confiabilidad*, el CIE presenta alta consistencia interna global de $\alpha=.94$, con subescalas que superan el umbral de .70: Actitudes ($\alpha=.86$), Conocimientos ($\alpha=.82$) y Prácticas ($\alpha=.91$). La *validez de constructo* fue verificada por el autor

original mediante análisis factorial, confirmando la pertinencia de las tres dimensiones mencionadas para medir el perfil docente en contextos de educación inclusiva.

Si bien el Cuestionario de Inclusión Educativa fue concebido con cinco dimensiones, la presente investigación se centró únicamente en las tres primeras (actitudes, conocimientos y prácticas). Esta delimitación retomó, de forma deliberada, el enfoque analítico que la propia Montánchez (2014), adoptó al validar empíricamente el instrumento, y permitió profundizar, con mayor precisión cuantitativa en los componentes directamente vinculados a la acción docente.

El procedimiento siguió pautas de rigor, primero, se socializó el proyecto con directivos docentes para obtener aval institucional; luego se invitó a los participantes, quienes recibieron información detallada sobre objetivos, voluntariedad y confidencialidad. Los cuestionarios se suministraron en

formato físico o digital, empero, el total de la muestra se respondió digitalmente según la disponibilidad tecnológica de cada centro, en horarios que no alteraran la jornada académica. Cuando surgieron inconsistencias menores, se contactó nuevamente a los docentes para aclararlas. El CIE se transcribió íntegramente en sus dimensiones seleccionadas e ítems correspondientes en formularios de Google, en ese sentido, se efectuó un control de duplicados y mecanismos de calidad de datos a partir del siguiente proceso: A) *Control preventivo* en la configuración del formulario, a través de limitación a una respuesta y señalando los ítems como campos obligatorios. B) *Control de identidad*, al solicitar la validación por correo institucional. C) *Depuración de datos*, por el análisis de consistencia al identificar y/o eliminar registros donde el participante respondió de forma monótona (por ejemplo, responder 4 en los 47 ítems), y, a través del análisis de los tiempos de

respuesta (por ejemplo, si empleó el participante 4 minutos para responder los 47 ítems).

Procesamiento de los datos

Los cuestionarios diligenciados se consignaron, en una primera pasada, en una hoja electrónica y, acto seguido, se importaron al software de análisis estadístico SPSS, cuidando la consistencia de los códigos mediante un procedimiento de doble digitación que minimizó los errores de transcripción. Una vez reunida la base, se procedió a la depuración: se eliminaron de forma sistemática los cuestionarios con datos faltantes y se verificó que todos los valores se encontraran dentro de los rangos previstos por la escala Likert de cuatro puntos, quedando en consecuencia 202 participantes luego de dicho proceso de depuración.

Posteriormente, se etiquetaron las variables para facilitar la lectura de los outputs. Con la matriz cumplimentada se calcularon estadísticos univariados: frecuencias absolutas y relativas,

medias, medianas y desviaciones estándar; además, se examinaron los coeficientes de asimetría y curtosis para tener una idea preliminar de la distribución de cada variable (Pardo & Ruiz, 2021). La información resultante se organizó en tablas, lo que permitió visualizar de inmediato los patrones predominantes en actitudes, conocimientos y prácticas docentes. Este análisis descriptivo, sustentado en evidencia numérica sólida, permitió comprender de manera inicial cómo el magisterio venía afrontando la inclusión.

Siguiendo la orientación metodológica de Arias (2012), la hipótesis se contrastó mediante el coeficiente de correlación de Spearman (ρ), dado que no se cumplieron los supuestos de normalidad y homocedasticidad.

Cabe resaltar que el estudio respetó los principios éticos básicos: consentimiento informado, participación voluntaria, protección de la identidad y uso exclusivo de la información con fines académicos. No

se recolectaron datos sensibles y la confidencialidad se mantuvo intacta durante todo el proceso, garantizando el resguardo de los derechos de quienes hicieron posible la investigación (Cuevas-Silva & Patiño-Montero, 2025).

Resultados

El hallazgo principal de la investigación destaca que, existe una relación estadísticamente significativa entre las actitudes, los conocimientos y las prácticas docentes en torno a la educación inclusiva en instituciones oficiales de educación básica. Como punto de partida, se presentan los resultados de estas tres dimensiones en una muestra de 202 docentes del sector oficial. La caracterización pormenorizada del muestreo y del instrumento se mantiene en la sección de metodología; en esta sección se presenta el estado inicial de la muestra y, acto seguido, los resultados siguiendo el orden cronológico-metodológico previamente establecido.

Tabla 2

Análisis descriptivo de las variables de educación inclusiva

Variable	Actitudes	Conocimientos	Prácticas
Media	65,41	47,65	56,50
Mediana	66,00	47,00	57,00
Desv. Estándar	6,055	9,009	7,173
Asimetría	-,441	,352	-,642
Curtosis	-,587	-,014	1,121
Mínimo	50	24	28
Máximo	75	75	70

Fuente: elaboración propia con datos del CIE.

Se aprecia en la tabla 2 que las variables Actitudes, Conocimientos y Prácticas presentan valores de media y mediana próximos entre sí, lo que evidencia una tendencia general hacia respuestas consistentes y equilibradas. La dispersión de los puntajes fue baja a moderada, con desviaciones estándar en las 3 dimensiones que sugieren una relativa homogeneidad en las respuestas. Los valores de asimetría (–,441; ,352; – ,642) reflejan una ligera inclinación hacia puntuaciones más altas en general, mientras que los índices de curtosis (–,587; –,014; 1,121) se mantienen cercanos a la normalidad.

Tabla 3

Prueba de normalidad de las variables de educación inclusiva

Variable	KS	p	Decisión
Actitudes	.086	.001	No normal
Conocimientos	.074	.009	No normal
Prácticas	.058	.093	Normal

Fuente: elaboración propia con datos del CIE.

Es posible apreciar en la tabla 3, la normalidad de las variables del estudio, encontrando que las actitudes y los conocimientos sobre educación inclusiva, presentaron diferencias altamente significativas ($p < .01$) de la distribución normal. Por otro lado, en la variable prácticas de la educación inclusiva, no presenta diferencias significativas ($p > .05$) de la distribución normal.

Tabla 4

Correlación de las variables de educación inclusiva.

Variables	Actitudes		Conocimientos		Prácticas	
	rho	P	rho	p	rho	p
Actitudes	-	-	.327**	.000	.551**	.000
Conocimientos	.327**	.000	-	-	.443**	.000
Prácticas	.551**	.000	.443**	.000	-	-

Nota: ** $p < .01$; $p < .05$

Se puede observar en la Tabla 4, las correlaciones entre las variables

de educación inclusiva, encontrando que las actitudes hacia la educación inclusiva se correlacionan de manera positiva y altamente significativa ($p < .01$) con los conocimientos ($\rho = .327$) y prácticas en educación inclusiva ($\rho = .551$). Por otro lado, la dimensión conocimientos se correlaciona de manera positiva y altamente significativa ($p < .01$) con la dimensión prácticas en educación inclusiva ($\rho = .443$). Por lo que, a medida que aumenten las actitudes, aumentará a su vez los conocimientos y las prácticas sobre la educación inclusiva.

Tabla 5

Nivel de prácticas docentes en educación inclusiva según el nivel educativo dónde trabajan los docentes

		Prácticas docentes						Total	
		Bajo		Medio		Alto		f	%
		f	%	f	%	f	%		
Nivel educativo	Preescolar	-	-	3	10.3	26	89.7	29	16.9
	Primaria	1	1	15	15.6	80	83.3	96	55.8
	Secundaria	1	2.1	16	34	30	63.8	47	27.3
	Total	2	1.2	34	19.8	136	79.1	172	100

$$X^2 = 9.719; p = .045$$

Fuente: elaboración propia con datos del CIE.

Se puede observar que, por el nivel educativo dónde trabajan, existe una predominancia en el nivel alto; sin embargo, se puede apreciar que la cantidad de docentes en nivel alto va disminuyendo conforme aumenta el nivel educativo, siendo del 89.7% en preescolar, 83.3% en primaria y 63.8% en secundaria. Por otro lado, se encontró que el nivel educativo dónde trabajan de los docentes está relacionada con cuanto aplican la educación inclusiva de manera significativa ($X^2 = 9.719$; $p < .05$), encontrando que más aumente la complejidad del nivel educativo, menor es la aplicación de la educación inclusiva en su práctica docente.

Discusión

El descubrimiento esencial de este estudio apunta que, existe una relación estadísticamente significativa entre las actitudes, los conocimientos y las prácticas docentes en torno a la educación inclusiva en instituciones oficiales de educación básica. Esto significa que, el docente que ha desarrollado una comprensión clara y

consolidada sobre la educación inclusiva, a la par de predisposiciones y actitudes favorables hacia la diversidad muestran una tendencia a instrumentar estos aspectos en sus prácticas pedagógicas cotidianas en los entornos áulicos. En consecuencia, la educación inclusiva puede tributar a paliar el rezago educativo que se vive en América Latina, potenciando el cumplimiento del decreto universal de la educación como derecho humano.

En definitiva, la educación inclusiva puede configurarse con base en una práctica pedagógica incluyente cuyo sustento es el conocimiento y una actitud favorable hacia la inclusión. El estudio perfila un triángulo que se mantiene en equilibrio: actitudes generalmente favorables a la inclusión, prácticas situadas por encima del punto medio de la escala y un nivel de conocimientos intermedio; en paralelo, se observan relaciones positivas entre las tres dimensiones y una asociación modesta, aunque significativa, entre el nivel educativo

donde labora el profesorado y los niveles de práctica. Por tanto, se verifica la hipótesis de investigación, por la que se asume que, existe una relación significativa entre las actitudes, conocimientos y prácticas pedagógicas con la educación inclusiva en la planta docente oficial de Cartagena de Indias.

Este patrón, expresado empíricamente mediante correlaciones de Spearman de magnitud pequeña a moderada (actitudes–conocimientos $\rho = .327$; actitudes–prácticas $\rho = .551$; conocimientos–prácticas $\rho = .443$) y una prueba de independencia con $p = .045$ por nivel educativo, resulta congruente con la literatura que sugiere que la disposición subjetiva del docente tiende a traducirse en acciones concretas cuando el clima escolar habilita márgenes para la adaptación didáctica y la colaboración pedagógica (Charitaki *et al.*, 2022; Woodcock *et al.*, 2022).

En efecto, que la relación más intensa aparezca entre actitudes y prácticas indica que el cambio cultural, por llamarlo así, no es accesorio: allí donde el profesorado valora la inclusión, emergen con mayor probabilidad ajustes evaluativos, diversificación de materiales, coenseñanza y hasta microacuerdos de aula que amortiguan la exclusión cotidiana (Booth & Ainscow, 2015).

Por otro lado, el vínculo más moderado entre conocimientos y prácticas no es menor: confirma una cuestión ya discutida por Ancaya Martínez *et al.* (2024) y por Gallego-Echeverri (2023), a saber, que la formación declarativa, incluso bien intencionada, no asegura transferencias estables a la acción, menos si no se sitúa en tareas reales ni se acompaña de retroalimentación entre pares (Navarro & Navarro Montaña, 2023). Lo que se sabe de la inclusión, en suma, no opera como una llave automática para lo que se hace en aula; requiere, más bien, condiciones de trabajo y dispositivos

de desarrollo profesional que permitan iterar y consolidar prácticas (Campbell *et al.*, 2020).

No obstante, la diferencia por nivel educativo refuerza esta lectura: la mayor proporción de práctica “alta” en preescolar y primaria, frente a secundaria, dialoga con estudios que señalan obstáculos organizativos de la educación media (malla curricular fragmentada, rotación de grupos, presión evaluativa, tiempos más estrechos) para sostener ajustes pedagógicos de forma consistente (Kotor *et al.*, 2023).

A decir verdad, no basta con que la actitud sea favorable; el diseño escolar importa, y mucho. Visto desde un encuadre más amplio, la clave tripartita de Fraser (2021) (reconocimiento, redistribución y representación) ilumina por qué el gradiente de práctica varía: el reconocimiento (actitudes) es condición necesaria, pero la práctica se define en la intersección con la redistribución (recursos, apoyos,

carga de trabajo) y la representación (participación efectiva de docentes, estudiantes y familias en las reglas institucionales).

Esta interpretación resulta pertinente para el contexto colombiano, donde la arquitectura normativa (Ley 1618 de 2013; Decreto 1421 de 2017; lineamientos del MEN) y el discurso internacional (UNESCO, 2020; 2024) han avanzado, mientras persisten brechas de implementación y tensiones institucionales documentadas por Lorduy Castro y Ocampo González (2023) y Piñeres *et al.* (2020).

De hecho, el estudio aporta evidencia local que ayuda a precisar, con datos, la distancia entre horizonte normativo y cotidianeidad escolar: por una parte, confirma el ensamble actitud-práctica; por otra, muestra que el conocimiento (si no se convierte en saber hacer situado) agrega menos de lo esperado a la variación conductual, un resultado que conversa con revisiones recientes que estiman que la tríada actitudes,

conocimientos, prácticas explica una proporción relevante (hasta 60% en ciertos modelos) del desempeño inclusivo, aunque siempre mediada por condiciones de trabajo y cultura organizacional (Borja-Ramos, 2025; Román *et al.*, 2021).

La evidencia empírica permite destacar que, las prácticas pedagógicas de educación inclusiva tienden a proliferar en docentes con mayor conocimiento relativo a la inclusión y actitudes favorables en entornos escolares de menores grados académicos y muestran cierta tendencia a decrementarse a medida que se incrementa el nivel de escolar.

En términos metodológicos, la elección de técnicas no paramétricas y el uso de ρ de Spearman se ajustan al comportamiento observado de las distribuciones (prueba KS), lo que fortalece la consistencia interna de los contrastes y evita inferencias espurias; dicho de otro modo, la discusión se mantiene anclada a la evidencia procesada (Morales-Vallejo,

2011). En cuanto a las limitaciones, que conviene explicitar para dimensionar el alcance, se subrayan el muestreo por conveniencia y el anclaje urbano en el sector oficial (no generalizable sin cautelas a otros contextos), el diseño transversal (describe asociaciones sin capturar trayectorias ni causalidad) y el uso de autorreporte tipo Likert (susceptible a deseabilidad social).

Conclusiones

La educación inclusiva es una perspectiva pedagógica que puede tributar a consolidar el acceso universal a la educación como derecho humano. En ese sentido, se puede configurar a través de un conocimiento certero de ella, en los docentes y educadores, así como de actitudes y predisposiciones cognitivo-conductuales favorables hacia la inclusión de la diversidad.

Así, la educación inclusiva es un proceso multidimensional que se consolida en prácticas pedagógicas cotidianas que superan la simple

integración, las barreras para el aprendizaje y desde la participación social de todos los integrantes del proceso educativo atiende a un modelo universal del aprendizaje que posibilita este supremo derecho humano.

En ese sentido, es perentoria la formación docente y la gestión escolar, con lo cual se pueda garantizar en los docentes el desarrollo y formación de conocimientos y actitudes favorables a la educación inclusiva. Esto es imprescindible en docentes de mayor edad y años de servicio, especialmente en los niveles superiores de la educación básica y media. Dicha formación docente debe consolidarse a través de políticas educativas que potencialicen la educación inclusiva, lo que es significativo en virtud del rezago académico en Latinoamérica en términos del abandono escolar, el aprovechamiento y el proceso de inserción a la educación superior. De igual forma, se ello puede contribuirse

a la configuración de entornos áulicos pacíficos y potenciadores del aprendizaje.

En definitiva, las implicaciones son nítidas y perentorias: fortalecer la formación docente con foco en “competencias en actuadas” (diseño universal para el aprendizaje, coenseñanza, evaluación flexible), priorizar el acompañamiento entre pares y las comunidades profesionales de aprendizaje, y ajustar dispositivos organizativos, en especial en secundaria, que conviertan la disposición favorable en actuaciones sostenidas. Esta agenda resulta coherente con el andamiaje de política y con los compromisos internacionales, y ofrece un itinerario plausible para cerrar la brecha entre el decir y el hacer inclusivo en contextos de alta vulnerabilidad, como los atendidos en este estudio.

Declaración de conflicto de interés

Los autores declaran no tener conflictos de interés relacionados con este trabajo.

Referencias

- 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>
- Alcaraz-García, S., & Arnaiz-Sánchez, P. (2020). La escolarización del alumnado con necesidades educativas especiales en España: un estudio longitudinal. *Revista Colombiana de Educación*, (78), 299–320. <https://doi.org/10.17227/rce.num78-10357>
- Ancaya Martínez, M. D. C. E., Távara Sabalú, C. D. J., & Yarin Achachagua, A. J. (2024). Estrategias en la formación docente para promover la inclusión educativa: una revisión sistemática [Strategies in teacher training to promote educational inclusion: A systematic review]. *European Public & Social Innovation Review*, 9, 1–18. <https://doi.org/10.31637/epsir-2024-886>
- Arias, F. G. (2012). El proyecto de investigación: Introducción a la metodología científica. Editorial Episteme. <https://abacoenred.org/wp-content/uploads/2019/02/El-proyecto-de-investigaci%C3%B3n-F.G.-Arias-2012-pdf-1.pdf>
- Borja-Ramos, M. G. (2025). Competencias docentes en educación inclusiva en Latinoamérica. *Cognopolis: Revista de Educación y Pedagogía*, 3(1), 1–21. <https://doi.org/10.62574/1nvav464>
- Booth, T., & Ainscow, M. (2002). Index for

- inclusion: Developing learning and participation in schools (2.^a ed.). Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE) / Enabling Education Network.
<https://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20English.pdf>.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2015). Guía para la educación inclusiva: Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares (Echeita Y. Muñoz, C. Simón, & M. Sandoval, Eds. & Trans.; 3.^a ed., versión revisada). FUHEM; Organización de Estados Iberoamericanos.
<https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/15049/Guia-para-la-Educacion-Inclusiva-OEI.pdf>
- Campbell, S., Greenwood, M., Prior, S., Shearer, T., Walkem, K., Young, S., Bywaters, D., & Walker, K. (2020). Purposive sampling: Complex or simple? Research case examples. *Journal of Research in Nursing*, 25(8), 652–661.
<https://doi.org/10.1177/1744987120927206>
- Congreso de la República de Colombia. (2013, 27 de febrero). Ley 1618 de 2013. Por medio de la cual se establecen las disposiciones para garantizar el pleno ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad. *Diario Oficial* No. 48.717.
<https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=52081>
- Constantino-Criscoullo, L., Braz-Cota, E., Olímpio-Vilela, B., Costa-Rodrigues, I., Rodrigues-Guimarães, G., & Flores-Cruz, T. (2025). Educação inclusiva: Desafios e possibilidades [Preprint]. *SciELO Preprints*.
<https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.13343>
- Cuevas-Silva, J. M., & Patiño-Montero, F. (Eds.). (2025). *Experiencias y reflexiones en ética de la investigación, bioética e integridad científica (EIBIC)*. Ediciones USTA; EAN Ediciones; Universidad Militar Nueva Granada; Editorial Neogranadina.
<https://editorial.universidadean.edu.co/pub/pdf/acceso-abierto/experiencia-y-reflexiones-en-la-etica.pdf>
- Cruz-Vadillo, R. (2019). Educación inclusiva, profesores y estudiantes con discapacidad: Una mirada desde lo relacional. *Sinéctica*, 53, 1–28.
[https://doi.org/10.31391/S2007-7033\(2019\)0053-004](https://doi.org/10.31391/S2007-7033(2019)0053-004)
- 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. *European Journal of Special Needs Education*. Advance online publication.
<https://doi.org/10.1007/s43076-022-00240-0>
- Departamento Administrativo Nacional de Estadística. (2025, 24 de abril). Encuesta Nacional de Calidad de Vida (ECV) 2024 [Boletín técnico].
<https://www.dane.gov.co/index.php/estadisticas-por-tema/salud/calidad-de-vida-ecv/encuesta-nacional-de-calidad-de-vida-ecv-2024>
- Echeita, G. (2022). Evolución, desafíos y barreras frente al desarrollo de una educación más inclusiva. *Revista Española de Discapacidad*, 10(1), 207–218.
<https://doi.org/10.5569/2340-5104.10.01.09>
- Fraser, N. (2021). Justice interruptus:

- Critical reflections on the “postsocialist” condition. Columbia University Press.
<https://www.academia.edu/29529747/lustitia Interrupta Reflexiones criticas desde la posicion postsocialista.pdf>
- Gallego-Echeverri, M. (2023). Formación docente para la educación inclusiva en instituciones públicas del Quindío. *Siglo Cero*, 54(4), 11–27.
<https://doi.org/10.14201/scero.31473>
- Hatley, J. (2023). The role of social justice theory in education studies. In M. Pulsford, R. Morris, & R. Purves (Eds.), *Understanding education studies: Critical issues and new directions* (pp. 112–118). Routledge.
<https://doi.org/10.4324/9781003296935>
- Hernández-Sampieri, R., & Mendoza-Torres, C. P. (2018). *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta* (7.^a ed.). McGraw Hill Education.
- Kotor, A., Boateng, P., Sekyere, F. O., Aboagye, M. O., Martin, G., & Ntoaduro, A. (2023). Teachers’ levels of knowledge and attitudes towards the Inclusion of children with special educational needs in regular classrooms. *Africa Education Review*, 19(1), 76–102.
<https://doi.org/10.1080/18146627.2023.2177687>
- Lorduy Castro, G., & Ocampo González, A. (2023). Marco normativo como dimensión macro-pedagógica: una mirada crítica hacia la educación inclusiva en Colombia. *Revista Palabra & Palabra* “Palabra Que obra”, 22(2), 125–138.
<https://doi.org/10.32997/2346-2884-vol.22-num.2-2022-3707>
- Messiou, K., & Ainscow, M. (2021). *Investigación inclusiva: Un enfoque innovador para promover la inclusión en las escuelas*. Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva, 15(2), 23–37.
<https://doi.org/10.4067/S0718-73782021000200023>
- Ministerio de Educación Nacional, Ministerio de Salud y Protección Social, & Fundación Saldarriaga Concha. (2021, noviembre). *Educación para todas las personas sin excepción: Lineamientos de política para la inclusión y la equidad en educación*.
https://www.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/files_public/archivos_contenidos/AF%20LINEAMIENTO%20DE%20POLI%CC%81TICA%20ACCESIBLE.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (2025, 31 de julio). Informe anual de matrícula oficial 2024.
<https://snies.mineducacion.gov.co/porta/425163:El-Ministerio-de-Educacion-Nacional-pone-a-disposicion-la-informacion-estadistica-de-educacion-superior-2024>
- Montánchez, M. (2014). Las actitudes, conocimientos y prácticas de los docentes de la ciudad de Esmeraldas ante la inclusión educativa: Un estudio exploratorio. *Espacio I+D Innovación más Desarrollo*, 3(5), 114–140.
<https://doi.org/10.31644/IMASD.5.2014.a06>
- Morales-Vallejo, P. (2011). *Estadística aplicada a las ciencias sociales*. Universidad Pontificia Comillas.
<https://www.torrossa.com/en/resources/an/2485919>
- Navarro, J. A., & Navarro Montaña, M. J. (2023). La formación docente necesaria para promover el avance de la inclusión educativa en centros

- de jornada escolar extendida, zonas vulnerables de Santo Domingo. *Revista de Educación Inclusiva*, 16(1), 146–170.
<https://helvia.uco.es/handle/10396/26557>
- Organización de las Naciones Unidas [ONU]. (1948). Declaración Universal de los Derechos Humanos (Resolución 217 A [III]).
[https://docs.un.org/es/A/RES/217\(III\)](https://docs.un.org/es/A/RES/217(III))
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. [UNESCO]. (2020). Informe mundial sobre inclusión y educación: A partir de la convicción hasta la acción. Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373718>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. [UNESCO]. (2024). Global Education Monitoring Report 2024: Progress and Challenges in Latin America.
<https://doi.org/10.54676/EFLH5184>
- Pardo, A., & Ruiz, M. A. (2021). Análisis de datos con SPSS Statistics (4.^a ed.). Pirámide.
- Pedraza Vargas, S. F., Urrego Rodríguez, E. A., Contreras Suárez, A., & Mazo Cortes, J. M. (2024). Valoración del índice de inclusión en cinco colegios del municipio de Cajicá-Cundinamarca, Colombia. *Sophia*, 20(1).
<https://doi.org/10.18634/sophiaj.20v.1i.1363>
- Piñeres, A. D., Bravo Rueda, C., & Sierra Delgado, G. E. (2020). Educación inclusiva en contexto: reflexiones sobre la implementación del Decreto 1421 de 2017. *Historia de la Educación Latinoamericana*, 23(34), 105–122.
<https://doi.org/10.19053/01227238.9823>
- Presidencia de la República de Colombia. (2017, 29 de agosto). Decreto 1421 de 2017. Por el cual se reglamenta en el marco de la educación inclusiva la atención educativa a la población con discapacidad. *Diario Oficial* No. 50.340.
<https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=82814>
- Román, G., Pérez, E., & Medina, A. (2021). Formación del docente inclusivo y la influencia en la transformación de su práctica pedagógica: Revisión teórica. *Infancias Imágenes*, 20(1), 93–108.
<https://doi.org/10.14483/16579089.15288>
- Tamayo y Tamayo, M. (2003). El proceso de la investigación científica. Editorial Limusa.
[https://books.google.com.pa/books?hl=es&lr=&id=BhymmEqkkJwC&oi=fnd&pg=PA11&dq=Tamayo+y+Tamayo,+M.+\(2003\).+El+proceso+de+la+investigaci%C3%B3n+cient%C3%ADfica.+Editorial++++Limusa.&ots=TtbKdmW3jl&sig=3xa_jdCJhpPV3r9S25HGOG7hIvE#v=onepage&q=Tamayo%20y%20Tamayo%2C%20M.%20\(2003\).%20El%20proceso%20de%20la%20investigaci%C3%B3n%20cient%C3%ADfica.%20Editorial%20%20%20Limusa.&f=false](https://books.google.com.pa/books?hl=es&lr=&id=BhymmEqkkJwC&oi=fnd&pg=PA11&dq=Tamayo+y+Tamayo,+M.+(2003).+El+proceso+de+la+investigaci%C3%B3n+cient%C3%ADfica.+Editorial++++Limusa.&ots=TtbKdmW3jl&sig=3xa_jdCJhpPV3r9S25HGOG7hIvE#v=onepage&q=Tamayo%20y%20Tamayo%2C%20M.%20(2003).%20El%20proceso%20de%20la%20investigaci%C3%B3n%20cient%C3%ADfica.%20Editorial%20%20%20Limusa.&f=false)
- Tobón-Gaviria, I.C. & Cuesta-Palacios, L.M (2020). Diseño universal de aprendizaje y currículo. *Sophia*. 16(2) 166-182.
<http://dx.doi.org/10.18634/sophiaj.16v.2i.957>
- UNICEF. (2024). Children with Disabilities in Latin America and the Caribbean. UNICEF.

<https://www.unicef.org/lac/en/media/49876/file/Children-with-Disabilities-in-Latin-America-and-the-Caribbean-A-statistical-overview-of-their-well-being.pdf.pdf>

World Bank. (2025). Inclusive Education: A Framework for Action in Latin America. World Bank. <https://www.worldbank.org/en/topic/education/brief/inclusive-education#:~:text=Truly%20inclusive%20education%20requires%20a,the%20process%20of%20inclusive%20development>.

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, 112, Article 103802. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103802>

Yang, C., Wang, T., & Xiu, Q. (2025). Hacia un futuro sostenible en la educación: Una revisión sistemática y un marco para la educación inclusiva. Sustainability, 17(9), 3837. <https://doi.org/10.3390/su17093837>

El texto que se publica es de exclusiva responsabilidad de sus autores y no expresa necesariamente el pensamiento de la editorial de la Revista Iberoamericana de Innovación Científica JATAUIDA.



*Esta Obra Está bajo una Licencia internacional
Creative Commons Atribución – No Comercial – Compartir Igual 4.0*