

Percepción de los docentes sobre sus competencias para atender a educandos con necesidades educativas especiales
Teachers' perception about their competencies to attend students with special educational needs

Artículo de investigación

Osvaldo Hernández González ¹
osvaldo.hernandez@utalca.cl

António António ²
antoniotonny1988@hotmail.com

Amândio Jamba Pedro da Fonseca³
amandiojamba@gmail.com

Recibido: 30 de junio de 2019 Evaluado: 6 de septiembre de 2019

Aceptado para su publicación: 20 de octubre de 2019

Resumen

Los objetivos del estudio fueron describir los conocimientos y competencias de los docentes para la atención educativa integral de los educandos con necesidades educativas especiales en condiciones de inclusión y establecer comparaciones en base al sexo de los participantes. Se realizó un estudio no experimental de corte trasversal,

Abstract

The objectives of the study were to describe the knowledge and competences of teachers for the integral educational attention of students with special educational needs in conditions of inclusion and to establish comparisons based on the sex of the participants. A non-experimental cross-sectional, descriptive and comparative study was

¹ Máster en Educación. Magíster en Educación Especial y Psicopedagogía. Estudiante de Doctorado en Ciencias Humanas en Universidad de Talca, Chile. <https://orcid.org/0000-0002-1319-6167>.

² Magíster en Educación Especial y Psicopedagogía. Estudiante de Doctorado en Educación en Universidade do Estado de Santa Catarina, Brasil. <https://orcid.org/0000-0001-7573-1885>.

³ Profesor da Universidade José Eduardo dos Santos, Angola. Magíster en Educación Especial y Psicopedagogía. <https://orcid.org/0000-0002-0135-2919>.

descriptivo y comparativo. Fueron seleccionados de forma no probabilística por conveniencia a 21 docentes (11 varones y 10 mujeres) que tenían la tarea social de atender a educandos con Necesidades Educativas Especiales en un Liceo del sector público de la Región del Maule, Chile. Se manejó la técnica de la encuesta y el instrumento utilizado fue un cuestionario validado mediante el juicio de expertos. Los resultados muestran que las competencias que poseen los docentes que asumen un reto educativo de estas características es insuficiente, lo cual entorpece la posibilidad de ofrecerle a los educandos con necesidades educativas especiales las oportunidades de aprendizajes adecuadas para favorecer su desarrollo cognitivo, afectivo y social. Se concluye que es urgente de empoderar a los docentes con las herramientas necesarias, para que en tiempos venideros puedan afrontar con éxito los embates de la educación en condiciones de inclusión.

Palabras clave: Percepción docente, atención educativa, inclusión educativa, necesidades educativas especiales.

performed. 21 teachers (11 boys and 10 women) who had the social task of serving students with Special Educational Needs in a public sector high school in the Maule Region, Chile, were selected in a non-probabilistic way for convenience. The survey technique was handled and the instrument used was a questionnaire validated through expert judgment. The results show that the competences that teachers have that assume an educational challenge of this nature are insufficient, which hinders the possibility of offering students with special educational needs the opportunities of adequate learning to favor their cognitive, affective and social development. It is concluded that it is urgent to empower teachers with the necessary tools, so that in future times they can successfully face the onslaught of education in conditions of inclusion.

Keywords: Teacher perception, educational attention, educational inclusion, special educational needs.

Introducción

El acceso a la educación para todos los estudiantes constituye uno de los objetivos principales de los sistemas escolares en todo el mundo, desde la promulgación de

la Convención de las Naciones Unidas sobre los derechos de las personas con discapacidad (United Nations, 2006). Sin embargo, permitir el acceso a las personas con necesidades educativas especiales en las escuelas generales no es una condición suficiente para hablar de inclusión (Powell, Edelstein & Blanck 2016). La educación inclusiva significa también responder a las diferencias individuales de los estudiantes, evitar la marginación y brindar oportunidades de aprendizaje que apoyen su desarrollo cognitivo, afectivo y volitivo (Knickenberg, Zurbriggen, Venetz, Schwab & Gebhardt, 2019).

Ainscow, Booth, & Dyson (2006) definen este modelo educativo como aquel que se basa en los mismos fundamentos de la educación regular, asentado en que todos los niños y niñas de una determinada comunidad aprendan juntos, independientemente de sus características personalógicas, sociales o culturales. Desde esta perspectiva, la diversidad en el aula es vista como una característica inherente a la condición humana que necesita un reconocimiento y valoración adecuada.

Es indispensable desarrollar una cultura de la diversidad dentro de los sistemas educativos capaz de generar cambios no solo en la didáctica, sino también en los pensamientos y en las acciones de todos los agentes ligados a los sistemas educativos (Amaro, Méndez y Mendoza, 2015). Para ello, las instituciones educativas deben abandonar el modelo tradicional de la enseñanza y apostar por un modelo inclusivo que reconozca que deficiencias están en la forma de enseñanza y no en los alumnos (Méndez y Mendoza, 2007).

Dentro de este marco, los docentes si aspiran a desarrollar su encargo social con eficiencia y eficacia, deben aceptar y respetar la diversidad de manera genuina y aprender a valorarla como una nueva oportunidad de aprendizaje y no como un problema (Álvarez, 2018). Ahora bien, la atención a la diversidad constituye un gran desafío para los educadores (Murillo, Krichesky, Castro y Hernández, 2010) a pesar de que se han realizado a nivel internacional un conjunto de reformas vinculadas con los procesos de integración, inclusión y atención a la diversidad.

En Chile, se han efectuado reformas educativas a través de la aprobación de políticas públicas y de leyes que se refieren al acceso y participación de los estudiantes en el sistema educativo convencional. También, se han llevado a cabo proyectos con financiamiento del Estado para el desarrollo y fortalecimiento de los cambios planteados (Mineduc-CEAS, 2003). A pesar de ello, varias instituciones criticaron estas reformas debido a que consideraban que producían discriminación al buscar estandarizar el sistema educacional y continuar desarrollando una enseñanza tradicional (Lissi, Grau, Salinas, y Sebastián, 2011).

Lo cierto es que los cambios educativos vividos en el país exigen que el docente desarrolle un conjunto de competencias pedagógicas y didácticas que le permitan desarrollar su labor educativa (Puente, 2009). Así, por competencia se entiende el conjunto de conocimientos y habilidades que los docentes necesitamos para desarrollar actividades de carácter pedagógico y que son clave para dar resolución a los problemas en diferentes ámbitos, puesto que son cualidades profesionales que contribuyen a desarrollar un mejor trabajo dentro del aula (Larraín y González, 2005).

En este contexto, se necesitan investigaciones que aborden la percepción de los docentes sobre sus competencias para desarrollar actividades en aulas inclusivas. Los resultados podrían facilitar la comprensión de distintas problemáticas y servir de apoyo para preparar sistemas de acciones o estrategias que ayuden a los docentes a romper las barreras que rodean a las personas con necesidades educativas especiales dentro de las escuelas convencionales. Por estas razones, el objetivo de esta investigación fue describir y comparar (por sexo) la percepción que tienen los docentes sobre sus conocimientos y competencias para atender a los educandos con necesidades educativas especiales en condiciones de inclusión.

Metodología y Métodos

La realización del presente estudio contó con un diseño no experimental, transeccional, descriptivo y comparativo. La selección de la muestra fue de tipo no-probabilística (por conveniencia) y se estudiaron 21 docentes (52,4% varones y

47,6% mujeres) que tenían la tarea social de atender a educandos con Necesidades Educativas Especiales (Discapacidad Motora, Trastorno del Espectro Autista, Dificultades Específicas del Aprendizaje, Discapacidad Intelectual, Discapacidad Auditiva) en un Liceo del sector público de la Región del Maule, Chile. El rango de edad osciló entre 24 a 66 años al momento de la evaluación. El 76,2% es licenciado en distintas modalidades de enseñanza y el 23,8% cuenta con diplomado o el grado científico de Magíster. El 100% tiene experiencia pedagógica en ambientes educativos inclusivos y el 38,1% recibió su formación inicial en pedagogías de Lenguaje y Comunicación, el 19% en Matemáticas y el 42,9% en Biología, Química y Física.

Se incluyeron en el estudio a los docentes que tenían la misión educativa de atender a los alumnos con necesidades educativas especiales, los que autorizaron la ficha del consentimiento informado y estaban presentes en el momento que se aplicó el cuestionario. Asimismo, se excluyeron a los docentes que no tenían relación con alumnos con necesidades educativas especiales en las salas de clases, a los que no autorizaron la ficha del consentimiento informado y a los que no asistieron al momento de la evaluación. El estudio contó con la aprobación y el apoyo incondicional del Director de la Institución Educativa y dejamos por escrito el compromiso que tienen los autores de la investigación de socializar con el centro los resultados encontrados.

En la investigación se utilizó la técnica de la encuesta y el instrumento fue un cuestionario contentivo de dos secciones: una primera parte orientada a recoger información sociodemográfica de los participantes y una segunda parte a buscar información específica de la problemática seleccionada como objeto de estudio. Las alternativas utilizadas fueron de selección múltiple, en el que se presentaban las siguientes opciones de respuesta: a) Sí, b) A veces y c) No. El instrumento se elaboró sobre la base de la operacionalización de la variable (tabla 12). La variable presentó dos indicadores, a los cuales se les asignaron un conjunto de subindicadores y descriptores de medida.

Tabla 1. Operacionalización de la variable

Variable	Indicadores	Subindicadores
Conocimientos y competencias docentes para para la atención educativa integral de los educandos con necesidades educativas especiales en aulas inclusivas	Conocimientos teórico-metodológicos	1- ¿Usted considera que conoce las características cognitivas, afectivas y volitivas de los alumnos con necesidades educativas especiales en condiciones de inclusión educativa? 2- ¿Usted considera que conoce las alternativas metodológicas para atender a los alumnos con necesidades educativas especiales en condiciones de inclusión educativa? 3- ¿Usted cuenta con los recursos didácticos para adaptar creativamente los contenidos de la materia que imparte en función de las características de los alumnos con necesidades educativas especiales en condiciones de inclusión educativa? 4- ¿En la planificación y ejecución de su plan de clase tienen en cuenta los intereses y las motivaciones fundamentales de los alumnos con necesidades educativas especiales en condiciones de inclusión educativa?
	Competencias prácticas	5- ¿Se considera capacitado para desarrollar en la sala de clase actividades prácticas que estimulen el desarrollo de los alumnos con necesidades educativas especiales en condiciones de inclusión educativa? 6- ¿Usted orienta sistemáticamente actividades en las clases que estimulen la colaboración y la reciprocidad social entre los educandos con necesidades educativas especiales y sus coetáneos? 7- ¿Usted siente que tiene las competencias para solucionar problemas o contener emocionalmente a los alumnos con necesidades educativas especiales en condiciones de inclusión educativa?

Elaboración propia

Para determinar la validez de contenido del instrumento se utilizó el juicio de expertos. En tal sentido, fueron seleccionados cinco expertos provenientes de distintos campos científicos que tenían una vasta experiencia en la temática de la educación inclusiva. La apreciación de éstos se calculó a través de la siguiente

fórmula:
$$CVR = \frac{n_e - (N / 2)}{N / 2}$$
, Donde: n_e = número de panelistas que tienen acuerdo en la categoría “esencial” y N = número total de panelistas.

Todos los ítems fueron aprobados de manera unánime por los panelistas, con excepción del cuarto ítem relacionado con las competencias prácticas, el cual fue removido de la versión final del instrumento.

La confiabilidad se comprobó por medio del coeficiente de alfa de Cronbach, el cual mostró un valor de $r=0.71$. La aplicación del cuestionario se llevó a cabo en el Aula de Profesores y en los Departamentos de Lenguaje y Química, en septiembre de 2018, en distintos horarios de la tarde (entre las 12.00 y 20.00 horas). Se contó con la aprobación del director del establecimiento educativo y todos los participantes firmaron la ficha del consentimiento informado. La aplicación del cuestionario estuvo a cargo del investigador responsable del estudio y el tiempo de contestación fue aproximadamente de 40:00 minutos y se utilizó el método tradicional de lápiz y papel.

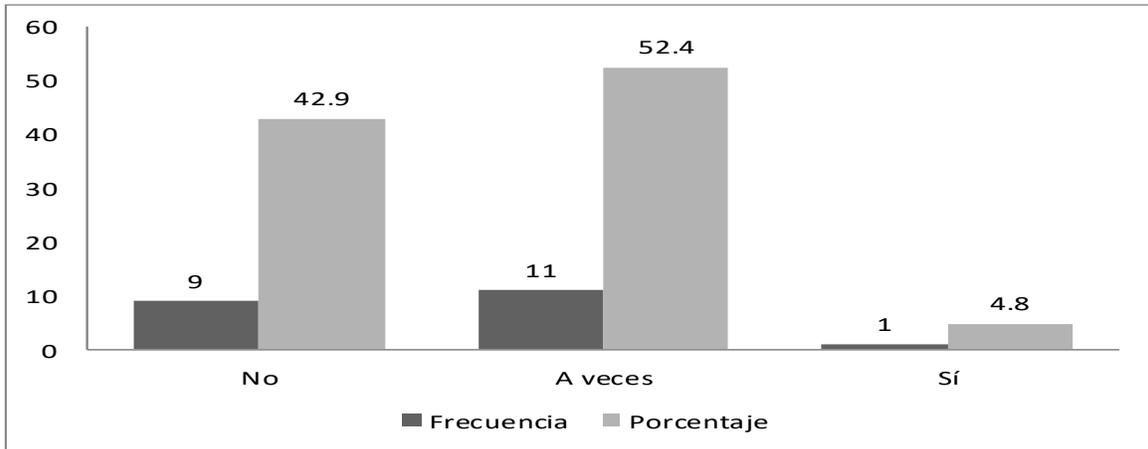
Se hizo uso de la estadística descriptiva para determinar frecuencia (f_i), porcentaje (%), promedio (\bar{x}) y desviación estándar (DE). Las diferencias significativas según el sexo de los participantes se verificaron por medio de la prueba t de Student para muestras independientes. La probabilidad de margen de error adoptada fue de $p<0.05$ y el tratamiento de los datos se efectuó por medio de las bondades operativas del programa estadístico SPSS (22,0) y Excel 2016.

Resultados

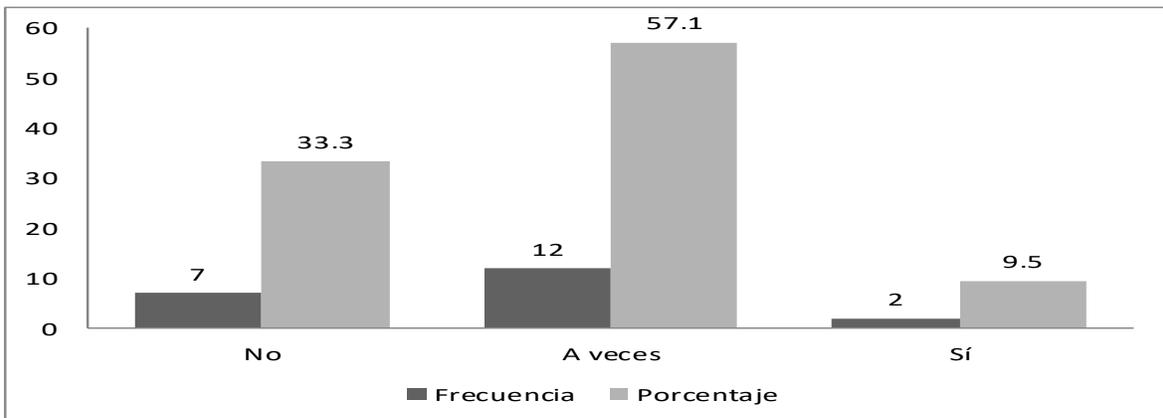
La mayoría de los docentes tiene una percepción muy baja sobre los conocimientos y competencias que poseen para la atención educativa integral de los educandos

con necesidades educativas especiales que han sido matriculados en las aulas convencionales (ver gráficas 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7).

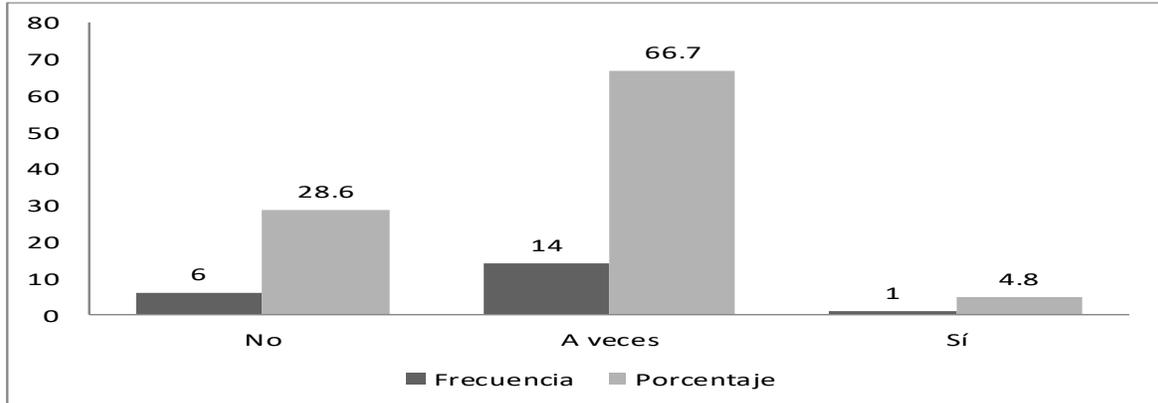
Gráfica 1. Percepción de los docentes acerca de su conocimiento sobre las características cognitivas, afectivas y volitivas de los alumnos con NEE.



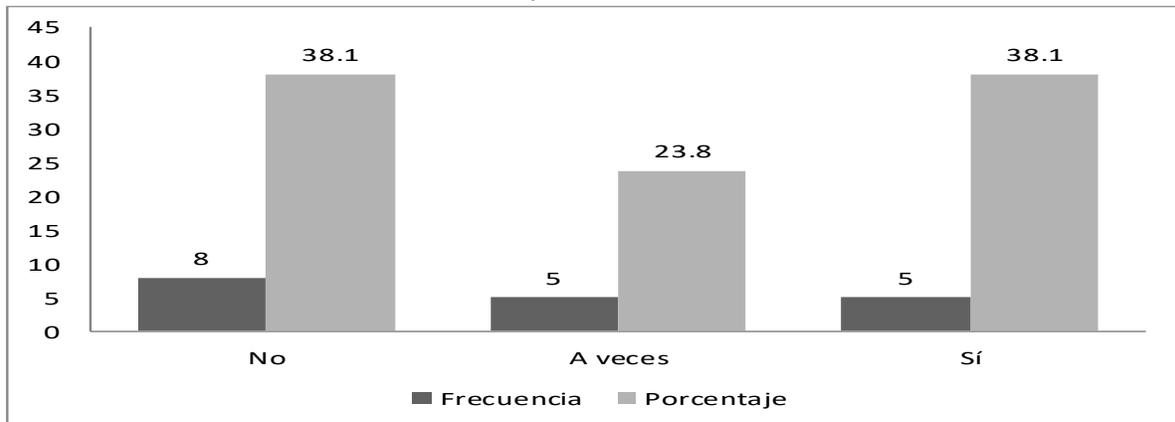
Gráfica 2. Percepción de los docentes sobre la preparación metodológica que poseen para atender a los alumnos con necesidades educativas especiales.



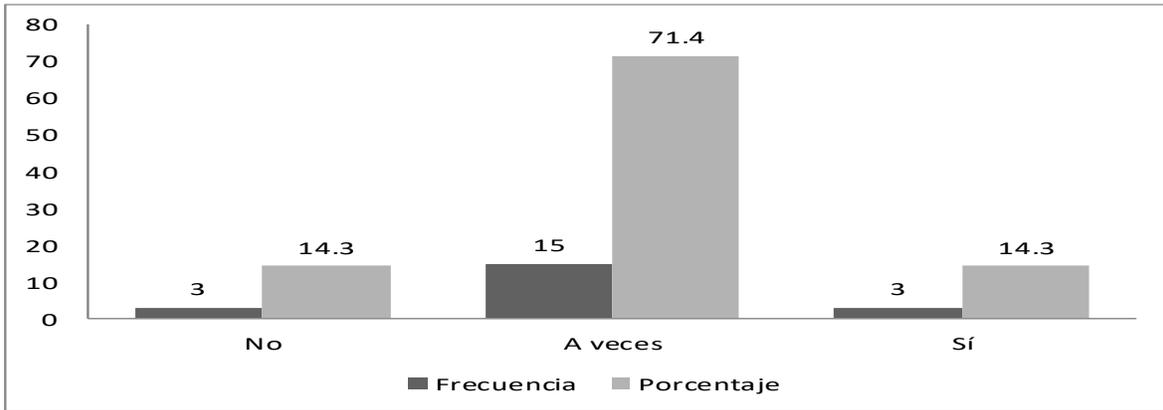
Gráfica 3. Percepción de los docentes sobre los recursos didácticos que poseen para adaptar los contenidos en función de las características de los alumnos con NEE.



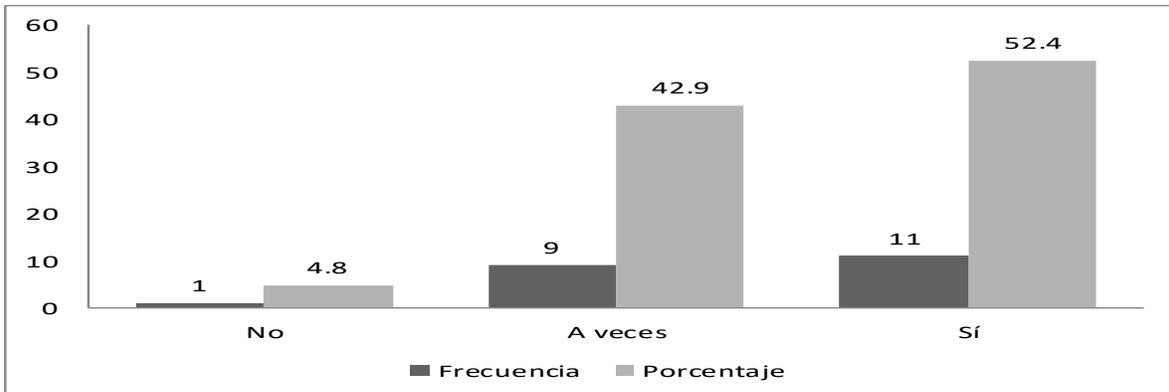
Gráfica 4. Percepción de los docentes sobre cuán presente tienen en su planificación y ejecución de su plan de clase, los intereses y las motivaciones fundamentales de los alumnos con necesidades educativas especiales.



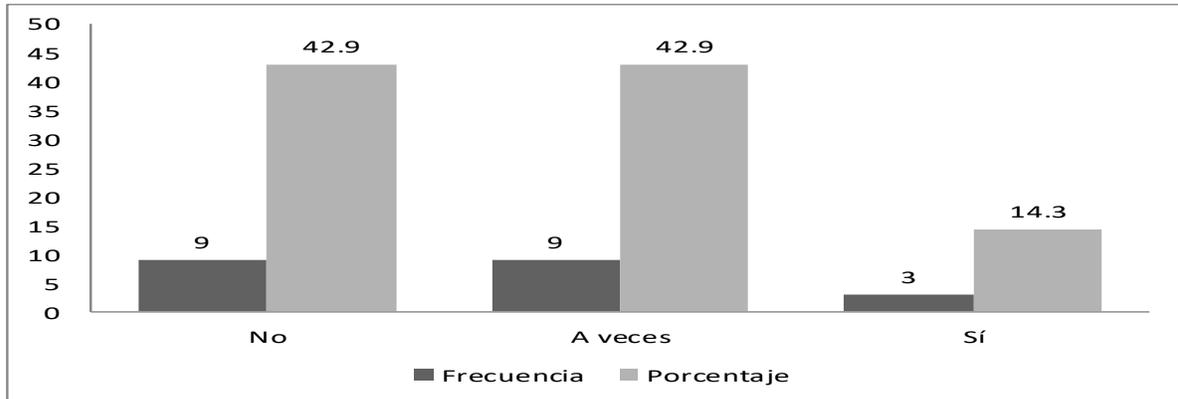
Gráfica 5. Percepción de los docentes sobre sus competencias para desarrollar en la sala de clase actividades prácticas que estimulen el desarrollo cognitivo, afectivo y volitivo de los con NEE.



Gráfica 6. Percepción de los docentes sobre sus competencias para orientar actividades en las clases que estimulen la colaboración y la reciprocidad social entre los educandos con NEE y sus coetáneos.

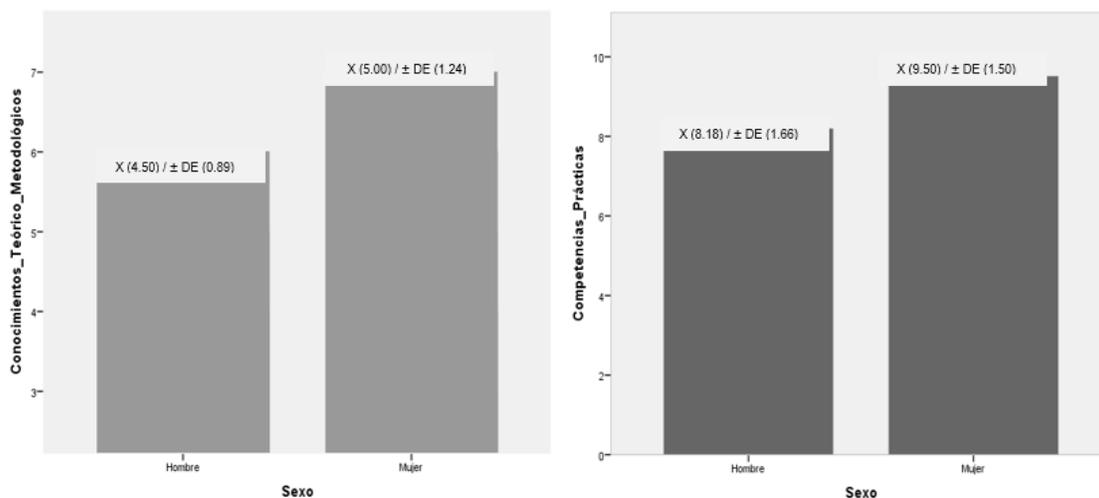


Gr3fica 7. Percepci3n de los docentes sobre su capacidad para solucionar problemas o contener emocionalmente a los alumnos con NEE.



El grafico 8 muestra los valores X promedios y \pm desviaci3n est3ndar de los conocimientos y competencias pr3cticas de los docentes para atender a los educandos con necesidades educativas especiales en aulas inclusivas. No se verific3 diferencias significativas entre hombres y mujeres, a pesar de que los valores medios de los puntajes obtenidos reflejan que las mujeres tienen mayores conocimientos y competencias docentes que los hombres ($p > 0,05$).

Gr3fico 8. Comparaci3n por indicador de los conocimientos y competencias de los docentes en funci3n del sexo.



Discusión

Desde la primera apreciación ante los resultados se puede percibir que los docentes presentan una percepción muy poco alentadora sobre los conocimientos y competencias que poseen para atender a los alumnos con Necesidades Educativas Especiales en condiciones de inclusión. Aunque el 100% de los profesores posee la formación inicial del profesorado en determinado ramo de conocimiento, esto por sí sólo no garantiza a que el profesor conozca las peculiaridades y necesidades propias de cada niño del curso. Desde este punto, los docentes demuestran reconocer la necesidad de una mayor capacitación sobre las necesidades educativas especiales.

Según los criterios de Sánchez, Díaz, Sanhueza y Friz (2008) los docentes de educación regular no tienen la formación necesaria para atender a los alumnos con NEE. La formación del docente juega un papel fundamental y decisivo para que sus prácticas docente-educativas puedan atender el proceso de atención a la diversidad, sin embargo, es común que los docentes se manifiesten poco preparados los alumnos con discapacidad (Arnaiz, 2003; De Boer, et al, 2011).

Los resultados indican que es necesario reflexionar sobre qué enseñan y cómo enseñan en los cursos de formación pedagógica básica. Esto implicaría la posibilidad de que los currículos de formación de profesores sean reestructurados con la intención de sumar asignaturas que proporcionen al futuro profesor las herramientas básicas para desenvolverse en ambientes inclusivos.

En este sentido, Abalde, Muñoz y Rodríguez (2005) consideran tres medidas necesarias para atender la diversidad: (1) las que se toman a nivel del centro educativo para producir normas organizativas que impulsen la realización de actividades para y en la diversidad; (2) las medidas que toman los maestros para facilitar una verdadera educación que respete la diversidad de los alumnos; y (3) las medidas referidas a los alumnos que conlleven una concienciación y auto reflexión de ellos mismos sobre las peculiaridades de cada uno y la necesidad de respetarlas.

Otro importante indicador tiene que ver con el dominio metodológico, un aspecto necesario para que los docentes puedan responder positivamente a las necesidades educativas especiales de sus alumnos. Los resultados muestran tendencia negativa respecto a las herramientas metodológicas que los docentes reconocen no poseer independiente de su experiencia educativa en aulas inclusivas. En concordancia con esto, distintos estudios afirman que los docentes que cuentan con formación pedagógica general no poseen las herramientas teóricas y prácticas necesarias para atender la diversidad en aulas inclusivas (San Martín, Villalobos, Muñoz y Wyman 2017; Calvo, 2013).

Ante las debilidades metodológicas de los docentes, el primer matiz evidente es la inclusión no exitosa de los alumnos, la superficialidad y falta de orientación y, por último, la invisibilidad de los alumnos con necesidades educativas especiales. Por ello, Durán y Giné (2012) defienden la necesidad de forjar una nueva identidad docente, que sea más competente pedagógicamente, capaz de investigar y reflexionar sobre la práctica con otros profesores y consciente de las facetas sociales y morales de su profesión.

Igualmente, importante y estrechamente relacionado con las herramientas metodológica, está el componente didáctico que no solo es una responsabilidad del profesorado, sino también de la escuela que debe disponer de medios y recursos que le brinden al profesor la posibilidad de apropiarse de ellos para, a través de una metodología diversificada y diferenciada ponerlos completamente al servicio de los alumnos con necesidades educativas especiales.

Asimismo, en los resultados del estudio aparecieron los problemas que tienen los docentes para adaptar creativamente los contenidos en función de las necesidades y características de los alumnos con necesidades educativas especiales. Aquí la formación didáctica es importante, ya que un docente para atender la diversidad requiere el conocimiento y el adecuado manejo de un amplio repertorio de estrategias didácticas que permitan llegar con la metodología más adecuada a las condiciones de los alumnos, de tal suerte que pueda atender sus especificidades (Calvo, 2013).

Los docentes tienen una percepción positiva ante el proceso de planificación, aunque no sea en todos los momentos, la mayoría de los profesores asumen tener en cuenta los intereses y las motivaciones de los alumnos con NEE. En este sentido, los hallazgos coinciden con otros estudios que han demostrado que los docentes muestran una actitud favorable ante los fundamentos de la inclusión educativa y la atención a la diversidad, aunque tengan dificultades didáctico-metodológicas (Angenscheidt y Navarrete, 2017). Este dato es muy importante ya que otros estudios han demostrado que la barrera actitudinal afecta directamente la manera en que los docentes llevan a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje (Sevilla, Martín y Jenaro, 2017).

Por otra parte, los resultados muestran los docentes no se sienten competentes para desarrollar en la sala de clase actividades prácticas que estimulen el desarrollo de los educandos con NEE, así como tampoco se sienten capacitados para solucionar problemas y contener emocionalmente a los mismos. En tal sentido, Fernández (2013) destaca la importancia de las competencias estratégicas, en combinación con la innovación y la creatividad del docente.

En la misma línea, Fernández (2012) sugiere que, entre las competencias docentes necesarias para desarrollar prácticas inclusivas se encuentran las competencias pedagógico-didácticas, competencias de liderazgo, competencias para gestionar al grupo y al aprendizaje cooperativo, competencias investigativas y sociales.

Finalmente, la investigación evidenció que el sexo no determina las prácticas de los docentes, lo cual indica la necesidad de que los profesores sean preparados en aspectos didáctico-metodológicos para esta tarea educativa.

Es posible reconocer, que este estudio tiene un conjunto de limitaciones que deben ser apuntadas, por ejemplo: la muestra no es probabilística lo cual no permite generalizar los resultados; la falta de control de algunas variables sociodemográficas como la formación inicial y la superación profesional que son sumamente relevantes en el desempeño del docente. Se sugiere continuar con el estudio de este tema en otras escuelas de la región del Maule para tener una visión más global de las condiciones que priman en el profesorado de esta región.

Conclusiones

La percepción que tienen los docentes sobre sus conocimientos y competencias prácticas para la atención de los educandos con necesidades educativas especiales en aulas inclusivas cuenta con muchas debilidades y esto es un aspecto que debería resolverse cuanto antes para su relevancia disciplinar y social. Asimismo, se evidenció que no hubo diferencias significativas en los conocimientos y las competencias prácticas de los docentes al compararlas por el sexo. Resultaría muy interesante realizar estas comparaciones en otros establecimientos educativos, cuyas características sean similares a los del presente estudio, para comprobar si aparecen diferencias en este sentido. Estos resultados sugieren la necesidad de perfeccionar la formación de los docentes en los avances y adelantos centrales de las ciencias pedagógicas actuales para estar a la altura de las condiciones que caracterizan a los movimientos sociales y educativos contemporáneos.

Referencias Bibliográficas

- Abalde, E., Muñoz, J. y Rodríguez, E. (2005). Calidad educativa y atención a la diversidad desde un marco legislativo en la comunidad autónoma de Galicia. *Rev. Galego-portuguesa de psicología y educación*, 12(10), 1138-1663.
- Ainscow, M., Booth, T. & Dyson, A. (2006). *Improving Schools, Developing inclusion*. Londres, England: Routledge.
- Álvarez, Q. (2018). Pedagogía sistémica e interculturalidad: Claves para construir un aula inclusiva. *Revista Lusófona de Educação*, 37,165-179.
- Amaro, M., Méndez, J, y Mendoza, F. (2015). Un estudio de las características profesionales del docente universitario para atender a la diversidad. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*. 8(2), 199-216.
- Angenscheidt, L. y Navarrete, I. (2017). Actitudes de los docentes acerca de la educación inclusiva. *Ciencias Psicológicas*; 11 (2): pp. 233 – 243.
- Arnaiz, P. (2003). Multiculturalidad y diversidad en las aulas. *Indivisa. Boletín de Estudios e Investigación*, 4, 9-30.
- Calvo, G. (2013). La formación de docentes para la inclusión educativa. *Montevideo*, 6(1), pp. 1-22.

- De Boer, A., Pijl, S., & Minnaert, A. (2011). Regular primary schoolteachers' attitudes towards inclusive education: a review of the literature. *International Journal of Inclusive Education*, 15(3), 331-353. doi:10.1080/13603110903030089
- Durán, D. & Giné, C. (2012). La formación permanente del profesorado para avanzar hacia la educación inclusiva. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, (41), 31-44.
- Fernández, J. M. (2013). Competencias docentes y educación inclusiva. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*. 15(2), 82-99.
- Fernández, M. (2012). Capacidades y competencias docentes para la inclusión del alumnado en la educación superior José. *Revista de la educación superior*. 2(162), 9-24.
- Knickenberg, M., Zurbriggen, C., L., Venetz, M., Schwab, S. & Gebhardt, M. (2019). Assessing dimensions of inclusion from students' perspective – measurement invariance across students with learning disabilities in different educational settings. *European Journal of Special Needs Education*, DOI: 10.1080/08856257.2019.1646958
- Larraín, A. & González, L. (2005). *Formación universitaria por competencias* (Currículo universitario basado en competencias n. 44). Barranquilla, Colombia: Seminario Internacional CINDA / Universidad del Norte.
- Lissi, M., Grau, V., Salinas, M. y Sebastián, C. (2011, junio 26-30). Avance, desafíos y propuestas en relación a la educación inclusiva. Ponencia presentada en el XXXIII Congreso Interamericano de Psicología, Medellín, Colombia.
- Méndez, J. y Mendoza, F. (2007, marzo). Actitudes hacia los alumnos con capacidades diferentes en la UASLP. Comunicación presentada en el IX Congreso Nacional de Investigación Educativa. Mérida, Yucatán.
- Mineduc-CEAS. (2003). *Estudio a nivel muestral de la calidad del proceso de integración educativa*. Santiago de Chile, Chile: Mineduc. Recuperado de <https://www.mineduc.cl>
- Murillo, F. J., Krichesky, G., Castro, A. y Hernández, R. (2010). Liderazgo para la inclusión escolar y la justicia social. Aportaciones de la investigación. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 4(1), 169-186.
- Powell, J. J. W., B. Edelstein, & J. M. Blanck. (2016). Awareness-raising, Legitimation or Backlash? Effects of the UN Convention on the Rights of Persons with Disabilities on Education Systems in Germany. *Globalisation, Societies and Education* 14 (2), 227–250. doi:10.1080/ 14767724.2014.982076.
- Puente, J., L., B., (2009). Hacia una Educación Inclusiva para todos. *Revista Complutense de Educación*. 20 (1), 13-31.

- Sánchez, A., Díaz, C., Sanhueza, S., & Friz, M. (2008). Percepciones y actitudes de los estudiantes de pedagogía hacia la inclusión educativa. *Estudios pedagógicos*, 2: 169-178. doi: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052008000200010>
- San Martín, C., Villalobos, C., Muñoz, C. & Wiman, I. (2017). Formación inicial docente para la educación inclusiva. Análisis de tres programas chilenos de pedagogía en educación básica que incorporan la perspectiva de la educación inclusiva. *Calidad en la Educación*, (46), 20-52.
- Sevilla, D., Martín, M., & Jenaro, C. (2017). Percepciones sobre la educación inclusiva: la visión de quienes se forman para docentes, *Revista de Investigación Educativa*, núm. 25, 83-113
- United Nations. (2006). *Convention on the Rights of Persons with Disabilities*. New York: United Nations