

Gina Espinoza-Saldarriaga

[DOI 10.35381/noesisin.v8i16.865](https://doi.org/10.35381/noesisin.v8i16.865)

Competencias docentes y educación inclusiva en instituciones educativas de nivel primario, Piura, Perú

Teaching competencies and inclusive education in primary schools, Piura, Peru

Gina Espinoza-Saldarriaga
gespinozas@ucvvirtual.edu.pe
Universidad César Vallejo, Piura, Piura
Perú
<https://orcid.org/0000-0003-2739-8314>

Recepción: 25 de marzo 2026
Revisado: 26 de abril 2026
Aprobación: 15 de mayo 2026
Publicado: 01 de julio 2026

Gina Espinoza-Saldarriaga

RESUMEN

El propósito de este estudio fue analizar las competencias docentes que la investigación reciente vincula con la educación inclusiva en el nivel primario, para ofrecer un marco de referencia útil a las instituciones educativas de Piura, Perú. Se optó por un enfoque cualitativo de tipo documental, a través de una revisión sistemática de artículos indexados en SciELO y publicados entre 2020 y 2026; la información se organizó con fichas de registro y una matriz de categorización, y se interpretó mediante análisis de contenido. El corpus quedó integrado por 15 estudios, nueve de ellos peruanos, junto con trabajos de Colombia, Chile, Ecuador y República Dominicana. Del análisis emergieron cinco categorías: formación docente para la inclusión, actitudes y percepciones del profesorado, competencias didácticas y adaptación curricular, apoyo institucional y familiar, y distancia entre el discurso inclusivo y la práctica de aula. Se concluye que la inclusión en primaria descansa menos en la buena disposición individual del maestro que en una formación continua acompañada de recursos, trabajo colaborativo y una cultura escolar que asuma la diversidad como tarea compartida.

Descriptores: Educación inclusiva; formación de docentes; competencias del docente; enseñanza primaria; necesidades educativas especiales. (Tesauro UNESCO)

ABSTRACT

The purpose of this study was to analyze the teaching competencies that recent research links to inclusive education at the primary level, in order to provide a frame of reference for schools in Piura, Peru. A qualitative, documentary approach was adopted through a systematic review of articles indexed in SciELO and published between 2020 and 2026; the information was organized using record sheets and a categorization matrix and interpreted through content analysis. The final corpus comprised 15 studies, nine of them from Peru, together with works from Colombia, Chile, Ecuador and the Dominican Republic. Five categories emerged from the analysis: teacher training for inclusion, teachers' attitudes and perceptions, didactic competencies and curricular adaptation, institutional and family support, and the gap between inclusive discourse and classroom practice. It is concluded that inclusion in primary school depends less on the individual goodwill of teachers than on continuous training supported by resources, collaborative work and a school culture that treats diversity as a shared responsibility.

Descriptors: Inclusive education; teacher education; teacher qualifications; primary education; special needs education. (UNESCO Thesaurus)

Gina Espinoza-Saldarriaga

INTRODUCCIÓN

Hablar hoy de educación inclusiva en la escuela primaria ya no remite a un ideal lejano, sino a una exigencia cotidiana. Cada aula reúne a niños y niñas con ritmos, estilos y condiciones muy distintos, entre ellos estudiantes con discapacidad o con necesidades educativas especiales (NEE), y es el docente quien, día tras día, debe convertir el principio de igualdad en experiencias concretas de participación y aprendizaje. Esa responsabilidad pone en el centro una pregunta sencilla de formular y difícil de responder: ¿qué competencias necesita un maestro de primaria para enseñar bien a todos sus estudiantes?

Founes-Méndez et al. (2023) ofrecen una primera aproximación al describir las competencias docentes para la inclusión como la capacidad de ajustar la enseñanza a las necesidades individuales, colaborar con las familias y con otros profesionales y mantener una disposición empática y flexible ante la diversidad. Martínez-Sarmiento (2023) agrega un matiz importante: la manera en que el profesorado entiende la inclusión parte de reconocer que esta exige un cambio de paradigma en el modelo educativo y no se agota en ajustes puntuales dentro del salón de clases.

Ahora bien, entre el planteamiento teórico y lo que ocurre en las escuelas persiste una distancia considerable. En República Dominicana, Peguero Valdez et al. (2025) encontraron que los maestros de primaria no disponen de las competencias requeridas para atender a estudiantes con discapacidad, en especial cuando se trata de elaborar adaptaciones curriculares o de conocer la política de inclusión vigente. En Colombia, Gallego Echeverri (2023) identificó vacíos formativos en las concepciones sobre la diversidad, en la metodología y en los apoyos entre docentes de escuelas públicas del Quindío.

El panorama peruano no es muy diferente. Huapalla Meza & Palacios Serna (2024) señalan que la atención de los estudiantes con NEE en el país depende de la interacción entre factores políticos, el rol del docente y la participación de la familia. Desde la zona altoandina de Ayacucho, Luyo Venegas & Dominguez Pillaca (2024) recogen la voz de

Gina Espinoza-Saldarriaga

maestros de primaria que reconocen la necesidad de estrategias específicas y de capacitación, pero que trabajan sin las condiciones didácticas, físicas ni materiales que esa tarea demanda.

Las instituciones educativas de nivel primario de Piura enfrentan el mismo reto: atender, en un mismo grupo, a estudiantes con trayectorias y necesidades muy diversas, en el marco de una normativa nacional que reconoce el derecho a una educación inclusiva. Conocer qué dice la evidencia sobre las competencias que favorecen esa labor permite orientar la formación en servicio, el acompañamiento pedagógico y la gestión escolar con criterios más sólidos que la intuición o la costumbre.

En consecuencia, el presente estudio tiene como objetivo analizar las competencias docentes vinculadas con la educación inclusiva en instituciones educativas de nivel primario, a partir de una revisión sistemática de la producción científica indexada en SciELO, con el propósito de aportar un marco de referencia para el contexto de Piura, Perú.

MÉTODO

El estudio se desarrolló bajo un enfoque cualitativo y un diseño documental. Como técnicas se emplearon la revisión sistemática, guiada por las fases de la declaración PRISMA (identificación, cribado, elegibilidad e inclusión), y el análisis de contenido, que permitió reconocer las ideas recurrentes en los estudios seleccionados. Como instrumentos se utilizaron fichas de registro bibliográfico y una matriz de categorización. La búsqueda se limitó a la red SciELO, por tratarse de una base de acceso abierto con revisión por pares y amplia cobertura de la producción educativa latinoamericana. Se consultaron sus colecciones nacionales mediante combinaciones de descriptores con los operadores booleanos AND y OR, tal como se detalla en la tabla 1.

Gina Espinoza-Saldarriaga

Tabla 1.
Criterios de búsqueda de los artículos.

<i>Elemento</i>	<i>Descripción</i>
Base de datos	Red SciELO (colecciones de Perú, Venezuela, Bolivia, México, España, Paraguay y República Dominicana).
Descriptores	(“educación inclusiva” OR “inclusión educativa”) AND (“competencias docentes” OR “formación docente” OR “actitudes docentes”) AND (“primaria” OR “educación básica”).
Período e idioma	Artículos publicados entre 2020 y 2026, en español.

Elaboración: El autor.

Se incluyeron artículos originales y de revisión, evaluados por pares, publicados en revistas de la red SciELO entre 2020 y 2026, que abordaran las competencias, la formación, las actitudes o las prácticas docentes vinculadas con la inclusión en la educación básica. Se excluyeron tesis, libros, actas de congresos y demás literatura gris, así como los estudios centrados solo en la educación superior sin relación con la formación del profesorado de educación básica. La figura 1 resume el procedimiento seguido.

Gina Espinoza-Saldarriaga

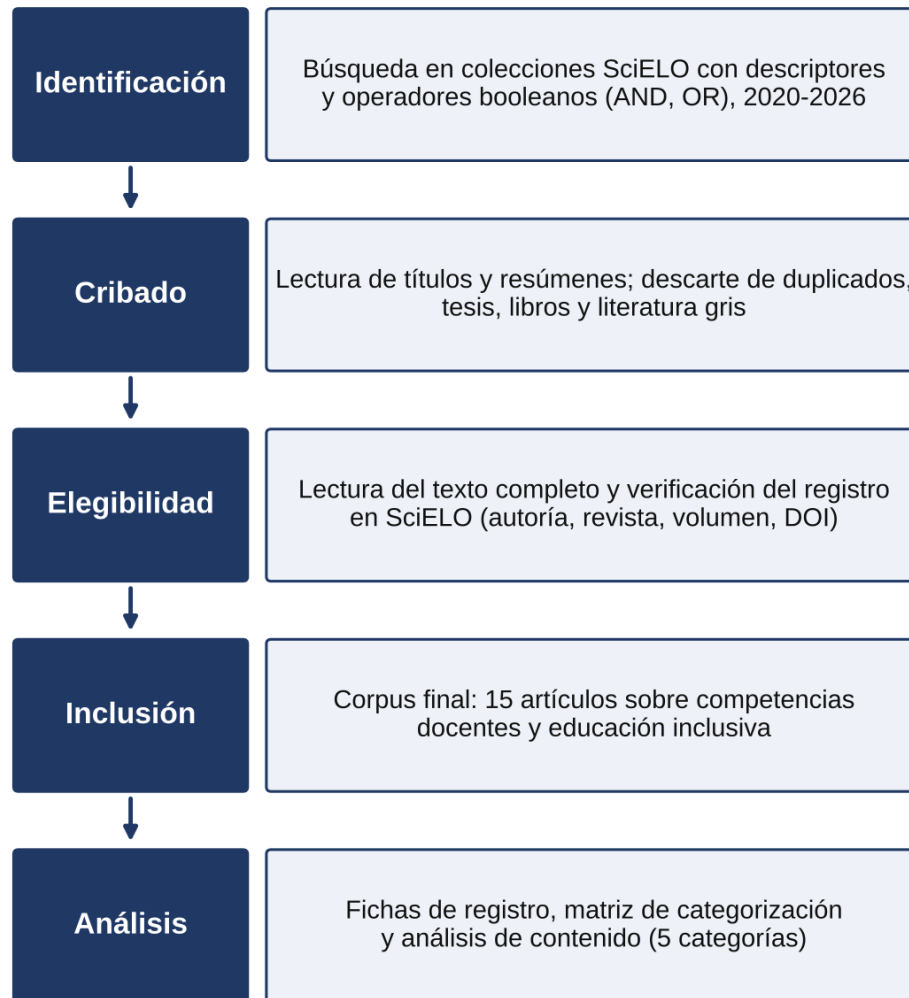


Figura 1. Procedimiento de la revisión sistemática.

Elaboración: El autor.

Como se observa en la figura 1, cada registro pasó por una lectura de título y resumen y, posteriormente, por la revisión del texto completo, en la que se confirmaron en la plataforma SciELO la autoría, la revista, el volumen y el identificador DOI cuando existía. Al término del proceso quedaron 15 artículos, que conforman el corpus del análisis.

Gina Espinoza-Saldarriaga

RESULTADOS

La tabla 2 presenta los estudios que integran el corpus, ordenados alfabéticamente por autor, con el título y el país en el que se realizó cada investigación. A continuación se exponen las categorías que surgieron del análisis de contenido.

Tabla 2.
Estudios que conforman el corpus de la revisión.

Autores y año	Título	País
Estrella-Serón et al. (2020)	Percepción del proceso de inclusión en educación básica regular en docentes del nivel primario de Lima norte.	Perú
Founes-Méndez et al. (2023)	Competencias docentes en la educación inclusiva.	Ecuador
Gallego Echeverri (2023)	Formación docente para la educación inclusiva en instituciones públicas del Quindío.	Colombia
Huapalla Meza & Palacios Serna (2024)	Necesidades educativas especiales en Perú: una revisión sistemática.	Perú
Luyo Venegas & Dominguez Pillaca (2024)	Atención de estudiantes con necesidades educativas especiales NEE en el nivel de primaria.	Perú
Manrique Añazgo (2025)	Efectos de un programa de educación inclusiva en el desempeño docente.	Perú
Martínez-Sarmiento (2023)	Percepción docente sobre la educación inclusiva.	Colombia
Mendoza Lira et al. (2025)	Hacia la inclusión escolar: actitudes de docentes en ejercicio y en formación de educación primaria.	Chile
Muñoz Barragán et al. (2025)	El DUA para una educación inclusiva en básica primaria.	Colombia
Palomino Condo et al. (2023)	Perspectiva del docente en la educación inclusiva.	Perú
Parrales Loor (2026)	Atención a las necesidades educativas específicas: una revisión sistemática de la formación del profesorado de etapa escolar.	Perú

Gina Espinoza-Saldarriaga

Autores y año	Título	País
Peguero Valdez et al. (2025)	Competencias de los docentes para la atención de estudiantes del nivel primario con discapacidad.	República Dominicana
Quiñones et al. (2026)	Actitudes docentes y atención a la diversidad en la educación inclusiva: revisión sistemática.	Perú
Quispe Choque et al. (2023)	Actitud del docente en la educación inclusiva.	Perú
Valderrama-Puscan (2024)	Formación en educación inclusiva para mejorar el desempeño docente, Cartavio, Perú.	Perú

Elaboración: El autor.

De los 15 estudios, nueve se realizaron en Perú, tres en Colombia y uno en Chile, Ecuador y República Dominicana, respectivamente. En cuanto al diseño, seis son revisiones documentales o sistemáticas, cuatro son estudios cualitativos con entrevistas a docentes, dos son descriptivos cuantitativos, dos son preexperimentales con pretest y postest y uno corresponde a una investigación-acción. Esta variedad permite contrastar lo que dicen los maestros, lo que miden los cuestionarios y lo que cambia después de una intervención formativa.

Tabla 3.

Formación docente para la inclusión.

<i>Formación docente para la inclusión</i>
Formación inicial insuficiente
Formación continua
Talleres y programas en servicio
Mejora del desempeño

Fuente: Gallego Echeverri (2023); Valderrama-Puscan (2024); Manrique Añazgo (2025).

Gina Espinoza-Saldarriaga

La formación aparece como el punto de partida de cualquier práctica inclusiva. Gallego Echeverri (2023), tras aplicar un cuestionario a 253 docentes de escuelas públicas colombianas, halló que la formación inicial se asociaba sobre todo con el dominio metodológico y de apoyos, mientras que la formación continua incidía en la manera de concebir la diversidad. En el Perú, dos intervenciones refuerzan esta idea: en Cartavio, un taller de educación inclusiva con 30 docentes de inicial y primaria elevó el nivel satisfactorio de desempeño de 6,7 % a 80 % (Valderrama-Puscan, 2024); en Chimbote, el programa «Maestros inclusivos en acción» llevó el nivel avanzado de 50 % a 91,7 % entre 24 docentes (Manrique Añazgo, 2025). Aunque ambos estudios carecen de grupo control, sugieren que la capacitación situada produce cambios visibles en poco tiempo.

Tabla 4.

Actitudes y percepciones del profesorado.

<i>Actitudes y percepciones del profesorado</i>
Disposición favorable
Ambivalencia
Experiencia previa
Cultura institucional

Fuente: Estrella-Serón et al. (2020); Quispe Choque et al. (2023); Mendoza Lira et al. (2025); Quiñones et al. (2026).

La actitud del maestro funciona como una bisagra entre la norma y la práctica. Quispe Choque et al. (2023) la identifican como un indicador clave de la participación plena del alumnado, y advierten que los recursos insuficientes y la infraestructura inadecuada la debilitan. Mendoza Lira et al. (2025) encontraron disposiciones favorables entre docentes chilenos en ejercicio y en formación, siempre que existiera trabajo colaborativo. La revisión de Quiñones et al. (2026) matiza este hallazgo: las actitudes suelen ser positivas o ambivalentes y se relacionan con la formación recibida, la experiencia y el grado en que la escuela ha institucionalizado una cultura inclusiva. En Lima Norte, Estrella-Serón et al.

Gina Espinoza-Saldarriaga

(2020) observaron diferencias significativas en la percepción del proceso de inclusión entre dos sedes educativas, lo que muestra el peso de la política institucional en la mirada del docente.

Tabla 5.

Competencias didácticas y adaptación curricular.

<i>Competencias didácticas y adaptación curricular</i>
Adaptaciones curriculares
Diseño Universal para el Aprendizaje
Estrategias diferenciadas
Conocimiento normativo

Fuente: Peguero Valdez et al. (2025); Muñoz Barragán et al. (2025); Luyo Venegas & Dominguez Pillaca (2024).

En el plano didáctico, la mayor dificultad se concentra en la adaptación del currículo. Peguero Valdez et al. (2025) reportan que los docentes dominicanos de primaria tienen poca formación para ajustar contenidos y evaluaciones, aunque muestran interés por capacitarse. En una escuela rural del Magdalena, en Colombia, el 27,3 % de los maestros no conocía el Diseño Universal para el Aprendizaje antes de la intervención; después de los talleres, el grupo lo valoró como una herramienta útil para reducir barreras (Muñoz Barragán et al., 2025). En la misma dirección, los docentes ayacuchanos entrevistados por Luyo Venegas & Dominguez Pillaca (2024) sostienen que los estudiantes con NEE requieren estrategias específicas de integración, pero que la gestión curricular se complica sin materiales ni condiciones físicas adecuadas.

Gina Espinoza-Saldarriaga

Tabla 6.

Apoyo institucional y participación familiar.

<i>Apoyo institucional y participación familiar</i>
Equipos multidisciplinarios
Recursos y condiciones
Vínculo con la familia
Factores políticos

Fuente: Founes-Méndez et al. (2023); Huapalla Meza & Palacios Serna (2024).

Ningún docente sostiene la inclusión en soledad. Founes-Méndez et al. (2023) identificaron la necesidad de apoyo institucional como una de las cinco categorías centrales en la experiencia de los maestros: recursos, equipos multidisciplinarios y una cultura escolar comprometida con la diversidad. Huapalla Meza & Palacios Serna (2024), por su parte, recomiendan que el docente oriente y fortalezca la participación de la familia, pues los factores políticos, escolares y familiares actúan de manera conjunta en la atención de los estudiantes con NEE en el Perú.

Tabla 7.

Distancia entre el discurso inclusivo y la práctica.

<i>Distancia entre el discurso inclusivo y la práctica</i>
Avances normativos
Brechas formativas
Práctica de aula
Cambio de paradigma

Fuente: Palomino Condo et al. (2023); Martínez-Sarmiento (2023); Parrales Loor (2026).

Gina Espinoza-Saldarriaga

La última categoría recoge una tensión que atraviesa casi todo el corpus. Parrales Loor (2026), en una revisión realizada desde Piura, reconoce avances normativos en América Latina y Europa, pero también brechas formativas y una separación persistente entre el discurso inclusivo y lo que sucede en el aula. Palomino Condo et al. (2023) concluyen que la formación y las actitudes del profesorado determinan cómo se percibe la inclusión, mientras que Martínez-Sarmiento (2023) insiste en que sin un cambio de paradigma las políticas inclusivas difícilmente llegan a transformar la enseñanza.

DISCUSIÓN

Los resultados permiten afirmar que las competencias docentes para la inclusión no se reducen a un repertorio de técnicas. Combinan conocimientos sobre la diversidad y la normativa, habilidades para adaptar el currículo y disposiciones personales como la empatía y la flexibilidad. Esta lectura coincide con la propuesta de Founes-Méndez et al. (2023) y con la idea de Martínez-Sarmiento (2023) de que la inclusión supone, ante todo, una forma distinta de entender la escuela.

Un primer punto de discusión es el lugar de la formación. Los estudios preexperimentales realizados en La Libertad y Áncash (Valderrama-Puscan, 2024; Manrique Añazgo, 2025) muestran mejoras rápidas tras programas breves; sin embargo, el diagnóstico de Gallego Echeverri (2023) recuerda que la formación inicial deja vacíos que no se resuelven con una sola capacitación. Para las escuelas primarias de Piura, esto sugiere que la formación en servicio debería ser continua, cercana al aula y articulada con el acompañamiento pedagógico, en lugar de limitarse a cursos aislados.

La formación inicial también tiene una responsabilidad que cumplir. Isea Arguelles et al. (2026) muestran que integrar la vinculación con la sociedad en el currículo universitario acerca la preparación profesional a los problemas reales del entorno; trasladado a la formación de maestros, ese vínculo con las escuelas y comunidades podría ofrecer a los futuros docentes experiencias tempranas con la diversidad, antes de enfrentarla por primera vez como titulares de un aula.

Gina Espinoza-Saldarriaga

Un segundo punto se refiere a las actitudes. Aunque la mayoría de los estudios describe disposiciones favorables, la ambivalencia señalada por Quiñones et al. (2026) y las diferencias entre sedes encontradas por Estrella-Serón et al. (2020) indican que la actitud del docente no es un rasgo fijo, sino que responde al clima institucional, al respaldo de la dirección y a la experiencia acumulada. De ahí que el trabajo colaborativo, destacado por Mendoza Lira et al. (2025), aparezca como condición para que la buena disposición se convierta en práctica.

En tercer lugar, la competencia comunicativa del maestro merece más atención de la que suele recibir. Molina et al. (2025) plantean el discurso metacomunicativo como herramienta para el aprendizaje en el aula: cuando el docente explicita lo que espera, cómo se trabajará y por qué, reduce la incertidumbre de los estudiantes. En un aula inclusiva, esa claridad beneficia de manera especial a quienes necesitan más apoyos para comprender las consignas, y se complementa bien con los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje descritos por Muñoz Barragán et al. (2025).

Por último, la evidencia peruana revisada coincide en que las competencias individuales no bastan cuando faltan recursos, equipos de apoyo y participación familiar (Huapalla Meza & Palacios Serna, 2024; Luyo Venegas & Dominguez Pillaca, 2024). Cabe reconocer, además, una limitación de este trabajo: al circunscribirse a SciELO y al idioma español, puede haber dejado fuera estudios relevantes publicados en otras bases o lenguas, y varios de los trabajos incluidos son revisiones o estudios con muestras pequeñas, lo que obliga a leer sus resultados con prudencia.

CONCLUSIONES

La revisión permitió identificar cinco ejes que organizan las competencias docentes para la educación inclusiva en el nivel primario: la formación para la inclusión, las actitudes y percepciones del profesorado, las competencias didácticas y de adaptación curricular, el apoyo institucional y familiar, y la distancia entre el discurso inclusivo y la práctica de aula.

Gina Espinoza-Saldarriaga

La evidencia muestra que los maestros suelen tener una disposición favorable hacia la inclusión, pero que esa disposición se debilita cuando faltan formación específica, recursos y respaldo institucional. Las intervenciones formativas breves y situadas producen mejoras en el desempeño docente, aunque su efecto depende de que se sostengan en el tiempo y se integren en la vida de la escuela.

Para las instituciones educativas de nivel primario de Piura, los hallazgos sugieren priorizar tres líneas de acción: programas de formación continua centrados en la adaptación curricular y el Diseño Universal para el Aprendizaje; espacios de trabajo colaborativo entre docentes, directivos y especialistas; y estrategias que fortalezcan la participación de las familias en el proceso educativo.

Finalmente, se recomienda que futuras investigaciones recojan datos directamente en las escuelas primarias de Piura, mediante diseños mixtos que permitan medir el nivel de competencias inclusivas de los docentes y, a la vez, comprender sus experiencias, con el fin de contrastar los hallazgos de esta revisión con la realidad regional.

FINANCIAMIENTO

No monetario.

AGRADECIMIENTOS

A la Universidad César Vallejo, por el acompañamiento académico brindado durante la elaboración de este trabajo.

REFERENCIAS CONSULTADAS

Estrella-Serón, G., Mory-Chiparra, W., Mendoza-Retamozo, N., Menacho-Vargas, I., & Quispe-Chero, C. (2020). Percepción del proceso de inclusión en educación básica regular en docentes del nivel primario de Lima norte. *Propósitos y Representaciones*, 8(3), e784. Disponible en: <https://doi.org/10.20511/pyr2020.v8n3.784>

Gina Espinoza-Saldarriaga

- Founes-Méndez, N. F., Esteves-Fajardo, Z. I., & Tamariz-Nunjar, H. U. (2023). Competencias docentes en la educación inclusiva. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía*, 8(supl. 1), pp. 71-86. Disponible en: <https://doi.org/10.35381/r.k.v8i1.2608>
- Gallego Echeverri, M. (2023). Formación docente para la educación inclusiva en instituciones públicas del Quindío. *Siglo Cero*, 54(4), pp. 11-27. Disponible en: <https://doi.org/10.14201/scero.31473>
- 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), pp. 25-47. Disponible en: <https://doi.org/10.55560/arete.2024.20.10.2>
- Isea Arguelles, J. J., Romero Fernández, A. J., Infante Miranda, M. E. & Comas Rodríguez, R. (2026). Integración de la vinculación con la sociedad en el currículo universitario: el caso en una universidad ecuatoriana. *Revista San Gregorio*, 1(65), pp. 72-79. Disponible en: <https://n9.cl/9abxxr>
- Luyo Venegas, R., & Dominguez Pillaca, D. (2024). Atención de estudiantes con necesidades educativas especiales NEE en el nivel de primaria. *Revista InveCom*, 4(2), e040253. Disponible en: <https://doi.org/10.5281/zenodo.10680144>
- Manrique Añazgo, E. M. (2025). Efectos de un programa de educación inclusiva en el desempeño docente. *Revista InveCom*, 5(4), e504065. Disponible en: <https://doi.org/10.5281/zenodo.14847715>
- Martínez-Sarmiento, M. A. (2023). Percepción docente sobre la educación inclusiva. *Cienciamatria. Revista Interdisciplinaria de Humanidades, Educación, Ciencia y Tecnología*, 9(17), pp. 133-144. Disponible en: <https://doi.org/10.35381/cm.v9i17.1129>
- Mendoza Lira, M., Andrades Cerpa, J., & Valenzuela Palma, K. (2025). Hacia la inclusión escolar: actitudes de docentes en ejercicio y en formación de educación primaria. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 55(2), pp. 235-260. Disponible en: <https://doi.org/10.48102/rlee.2025.55.2.710>
- Molina, T., Lizcano, C., Burbano, L. & Isea, J. (2025). Discurso metacomunicativo como herramienta para el aprendizaje en el aula. *Revista Conrado*, 21(103), e4353, pp. 1-7. Disponible en: <https://n9.cl/30pax>

Gina Espinoza-Saldarriaga

- Muñoz Barragán, J., Tovar Hernández, E. T., & Parada Camargo, V. (2025). El DUA para una educación inclusiva en básica primaria. *Academo*, 12(3), e1124. Disponible en: <https://doi.org/10.30545/academo.2025.n3.1124>
- Palomino Condo, L. M., Tarco Sánchez, A., & Sosa Hernández, M. del P. (2023). Perspectiva del docente en la educación inclusiva. *Horizontes. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 7(30), pp. 2006-2019. Disponible en: <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v7i30.645>
- Parrales Loor, G. B. (2026). Atención a las necesidades educativas específicas: una revisión sistemática de la formación del profesorado de etapa escolar. *Revista InveCom*, 6(2), e602097. Disponible en: <https://ve.scielo.org/pdf/ric/v6n2/2739-0063-ric-6-02-e602097.pdf>
- Peguero Valdez, K. N., Gutiérrez Valerio, R., & Ogando Jiménez, D. A. (2025). Competencias de los docentes para la atención de estudiantes del nivel primario con discapacidad. *Educación Superior*, (40), pp. 77-103. Disponible en: <https://doi.org/10.56918/es.2025.i40.pp77-103>
- Quiñones, C. L., Quiñones Gomez, J. P., Suarez Noa, J. A., & Felix Pacheco, A. M. (2026). Actitudes docentes y atención a la diversidad en la educación inclusiva: revisión sistemática. *Revista InveCom*, 6(esp. 1), e6036. Disponible en: <https://ve.scielo.org/pdf/ric/v6nesp1/2739-0063-ric-6-esp1-e6036.pdf>
- 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), pp. 239-253. Disponible en: <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v7i27.510>
- Valderrama-Puscan, S. J. (2024). Formación en educación inclusiva para mejorar el desempeño docente, Cartavio, Perú. *Episteme Koinonía*, 7(supl. 1), pp. 4-22. Disponible en: <https://doi.org/10.35381/e.k.v7i1.3707>