

Actitudes hacia la educación inclusiva de los padres de niños con discapacidad

Carolina Seade¹
caroseadem@gmail.com

Ma. José Peñaherrera-Vélez²

Karina Huiracocha³

Ximena Vélez-Calvo⁴

Universidad de Cuenca y Universidad del Azuay
Cuenca-Ecuador

Recibido: Noviembre, 2019
Aceptado: Febrero, 2020

RESUMEN

Las actitudes son una variable que ha sido revisada por la manera que estas disposiciones afectan la educación inclusiva. El objetivo de este estudio fue analizar las actitudes que presentaron los padres de familia de niños con discapacidad hacia la educación inclusiva. Nos interesa evaluar los criterios de este grupo cuya opinión no ha sido considerada. La investigación fue descriptiva transversal, se utilizó la Escala de opinión de los padres sobre la educación inclusiva. Los participantes fueron 153 padres de familia, de niños matriculados en segundo, cuarto y sexto año de Educación General Básica. Los resultados indican una tendencia hacia las actitudes positivas, sin embargo, los factores sociodemográficos tienen cierta implicancia sobre cómo estas se manifiestan.

Palabras clave: actitudes, discapacidad, educación inclusiva, padres de familia.

¹ Licenciada en Ciencias de la Educación, mención en Estimulación Temprana e Intervención Precoz por la Universidad del Azuay. Magister en Educación, mención Desarrollo del Pensamiento por la Universidad de Cuenca. Miembro de grupos de investigación en Competencias socioemocionales de la Universidad de Cuenca y de Altas Capacidades de la Universidad del Azuay.

² Psicóloga Clínica por Universidad del Azuay. Investigadora del Departamento de Biociencias de la Universidad de Cuenca. Con experiencia en investigación cualitativa y cuantitativa. Colaboradora en estudios sobre Salud Pública, Salud mental, Neurocognición y Procesos de aprendizaje e Inclusión.

³ Magister en Intervención y Educación Inicial. Docente titular de la Facultad de Filosofía de la Universidad del Azuay. Sus líneas de investigación se relacionan con la educación inclusiva, discapacidad, desarrollo socioemocional y funciones cognitivas. Ha dirigido y participado en proyectos de investigación y publicado artículos científicos en revistas especializadas.

⁴ Profesora de la Universidad del Azuay. Líneas de investigación: inclusión, dificultades específicas del aprendizaje y TDAH. Ha colaborado en estudios con equipos de investigación de universidades internacionales (Pennsylvania State University-USA, Universidad de Córdoba-España, Universidad de Valencia-España y Universidad de San Sebastián-Chile) y universidades nacionales (Universidad de Cuenca, ESPOL, PUCE, Universidad Central del Ecuador, INSPI).

Attitudes toward inclusive education of parents with disabilities's children

Carolina Seade
caroseadem@gmail.com

Ma. José Peñaherrera-Vélez

Karina Huiracocha

Ximena Vélez-Calvo

Universidad de Cuenca y Universidad del Azuay
Cuenca-Ecuador

Received: November, 2019

Accepted: February, 2020

ABSTRACT

Attitudes are a variable that has been revised in the way that these dispositions affect inclusive education. The objective of this study was to analyze the attitudes presented by parents with disabilities's children in inclusive education. We are interested in evaluating the criteria of this group whose opinion has not been considered. The investigation was descriptive cross-section, using Parents Opinion Scale about Inclusive Education. Participants were 153 parents of children enrolled second, fourth, and sixth grade. The results indicate a tendency towards positive attitudes, however, sociodemographic factors have certain implications for how they manifest themselves.

Keywords: attitudes, disability, inclusive education, parents.

1. Introducción

La Educación Inclusiva (EI) es la aspiración y desafío para los contextos educativos que buscan implementar el principio fundamental de educación para todos. La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) define a la EI como un proceso de mejora educativa y como una estrategia que permite incorporar a todos al sistema educativo, partiendo de que la educación es un derecho que busca una sociedad más justa e igualitaria (UNESCO, 2009). La construcción de este proceso, implica no perder de vista a los grupos de mayor vulnerabilidad, entre los que se encuentran: minorías étnicas, hijos de migrantes y personas con discapacidad (Booth y Ainscow, 2002).

El éxito de la EI está marcada por principios y valores fundamentales en los que merece destacar los siguientes: entender que todas las manifestaciones del aprendizaje tienen significado, reconocer que no todos los profesores de clases ordinarias conocen los fundamentos que hacen falta para garantizar una EI de calidad, promover la colaboración entre profesores, padres y estudiantes, valorar los logros individuales de nuestros alumnos y el esfuerzo puesto para alcanzarlos y persistir en la búsqueda del cambio (Bunch, 2016; Angenfeldt y Navarrete, 2017).

Un factor relevante que afecta la EI es la actitud de los padres de familia (Simón y Giné, 2016). La actitud es definida como una disposición o habilidad hacia un aspecto concreto, sea esta persona, idea o pensamiento (Tárraga, Grau y Peirats, 2013). Las actitudes tienen componentes cognitivos, afectivos y conductuales. Son instancias que predisponen y conducen sobre realidades, distinguen las percepciones y pensamientos y facilitan la adaptación de la persona

al entorno que la rodea (Pegalajar y Colmenero, 2017; Tárraga et al., 2013). Las actitudes positivas de los padres de familia hacia el proceso inclusivo, al igual que el interés y apoyo, están estrechamente ligadas al éxito escolar de sus hijos (Valdés, Martín y Sánchez, 2009). Estudios revelan que existe una relación directamente proporcional entre éxito escolar y actitudes de los padres de familia de niños con o sin discapacidad (Olivencia y Gerdel, 2017), aunque argumentan que también es necesario recursos materiales, preparación docente, sensibilización hacia la discapacidad y mayor asesoramiento (Suárez y Soto, 2019).

Otros factores que también influyen en las actitudes de los padres de familia, son 1. El tipo de discapacidad: se muestra mejores actitudes cuando la discapacidad es leve, sensorial y física. Por otro lado, cuando la discapacidad es más profunda y compleja, las actitudes empeoran. 2. El género: en la mayoría de estudios, las mujeres muestran mejores actitudes que los varones. 3. Experiencias previas: personas jóvenes o con menos experiencia muestran mejores actitudes; sin embargo, la cercanía a niños con discapacidad mejora estas disposiciones. 4. Formación académica: personas con estudios universitarios muestran mejores actitudes. 6. También se ha encontrado que las actitudes pueden mejorar si los padres evidencian que los niños se encuentran a gusto en la escuela (Avramidis y Norwich, 2016; Giménez, Pérez y Castro, 2014).

Es que las actitudes implican una serie de comportamientos hacia un aspecto concreto y pueden mejorar la posibilidad de promover, implementar y gestionar la EI (Ortega y Fuentes, 2015; Echeita y Verdugo, 2012). En este contexto, el propósito

de este artículo es conocer las actitudes que manifiestan hacia la EI los padres de familia de niños con discapacidad.

2. Metodología

En el presente estudio, de corte transversal - prolectivo. Se examinaron las actitudes que presentaron los padres de familia de niños con discapacidad hacia la educación inclusiva y las variables sociodemográficas relacionadas.

2.1. Muestra

El estudio se realizó con 153 padres de familia de niños con discapacidad, matriculados en Segundo, Cuarto y Sexto año de Educación General Básica de escuelas de la ciudad de Cuenca-Ecuador. Los datos sociodemográficos de los participantes están reportados en las Tabla 1 y 2.

Tabla 1
Datos de la escuela

Variabes	N	%
<i>Tipo de escuela</i>		
Pública	84	55,2
Privada	69	44,8
Total	153	100
<i>Año de EGB encuestado</i>		
Segundo de básica	51	33,5
Cuarto de básica	45	29,2
Sexto de básica	57	37,3
Total	153	100

Tabla 2
Datos de los padres

Variabes	N	%
<i>Relación con el niño</i>		
Padre	31	20,1
Madre	109	71,4
Otro	13	8,4
Total	153	100

<i>Rango de edad de los padres</i>		
20 – 29 años	39	25,2
30 – 39 años	72	47,3
40 – 49 años	37	24
> de 50 años	5	3,5
Total	153	100
<i>Nivel de educación de los padres</i>		
Ninguno	0	0
Primaria	48	30,9
Bachiller	45	29,3
Superior	31	20,5
Máster	26	17
PhD	3	2,2
Total	153	100
<i>Estatus socioeconómico de los padres</i>		
Bono de subsidio familiar (dólares)		
200	16	10,9
386 (salario básico)	21	13,5
500	35	23,1
800	17	11,1
1000	16	10,2
1500	16	10,4
2000	10	6,5
>2000	9	6,0
Total	13	8,3
Total	153	100

2.2. Procedimiento

Se seleccionaron intencionalmente las instituciones educativas participantes. Una vez que se autorizó la realización del estudio por parte de la dirección de cada escuela, se planificaron las fechas para la aplicación del cuestionario, mismo que se cumplimentó luego de leer y aprobar el respectivo consentimiento informado.

La herramienta utilizada es la Escala de opinión de los padres sobre la educación inclusiva de Cardona, Herrero y Vallés (2006). El cuestionario consta de 20 preguntas organizadas en una escala tipo Likert de cinco puntos que va desde uno (muy de acuerdo) a cinco (muy en desacuerdo). Puntajes cercanos a uno hacen referencia a mejores actitudes. Puntajes cercanos a cinco se refieren a actitudes menos favorables y puntajes cercanos a tres a actitudes neutrales. Los coeficientes

de confiabilidad Alfa de Cronbach del cuestionario original fueron de ,790 y el análisis de Alfa de Cronbach resultante para este estudio es de ,871.

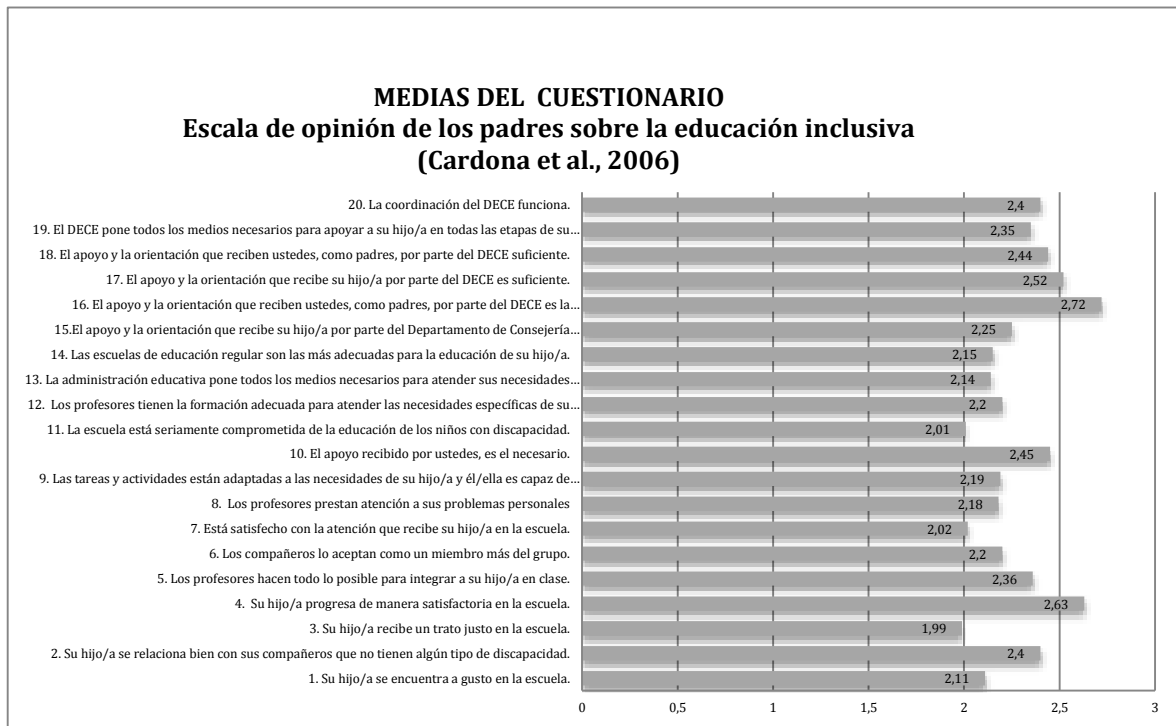
La información fue recopilada en una base de datos de Excel para posteriormente cargar la información en el programa Statistical Package for the Social Sciences SPSS versión 23 para Windows. Con este Software se realizaron los análisis estadísticos respectivos aplicándose MANOVA cuando en la categoría existieron más de tres variables de comparación y ANOVA univariado cuando en la categoría existieron dos variables.

3. Resultados

Se asignaron seis categorías de clasificación a los grupos participantes: tipo de escuela (pública y privada), año de educación encuestado (segundo, cuarto y sexto de Educación General Básica), relación con el niño o con el cuidador principal (padre, madre, otro), rango de edad de los padres (20 – 29 años, 30 – 39 años, 40 – 49 años y más de 50 años), nivel de educación de los padres (primaria, bachiller, superior, máster y PhD) y estatus socioeconómico de los padres (bono de subsidio familiar \$50, \$200, salario básico \$394, \$500, \$800, \$1000, \$1500, \$2000, más de \$2000).

Se realizó una media de las preguntas del cuestionario (N=153 \bar{x} = 2,28) y se graficó la media global de las diferentes preguntas (Figura 1)

Figura 1. Media global



a. Comparación de la variable: Tipo de escuela

En cinco preguntas se encuentra diferencias estadísticamente significativas, en el sentido de que los padres de familia, cuyos hijos asisten a una escuela pública, mostraron una actitud menos favorable que los padres de niños que asisten a escuelas privadas.

b. Comparación de la variable: Año de educación encuestado

En este caso se evidencia un contraste estadísticamente significativo en 17 de las 20 preguntas consultadas. Se puede apreciar que los padres de familia, cuyos hijos asisten a cuarto de EGB, mostraron una actitud menos favorable, mientras que los padres de segundo y sexto de EGB son los que mejor actitud presentan.

c. Comparación de la variable: Relación con el niño.

Se muestra un contraste estadísticamente significativo en 18 de las 20 preguntas, en el sentido de que los padres, mostraron una actitud menos favorable; mientras que las madres y otros familiares muestran mejores actitudes.

d. Comparación de la variable: Rango de edad de los padres.

Nueve preguntas presentaron diferencias estadísticamente significativas. Los padres, comprendidos en el rango de edad entre los 30 y 39 años muestran una actitud menos favorable. Los padres cuyas edades oscilan entre los 20 y 29 años presentan una tendencia neutral. Por su parte, dos grupos restantes (40 – 49 años) y (50 años o más) muestran actitudes favorables hacia la EI.

e. Comparación de la variable: Nivel de educación de los padres.

La comparación entre el nivel de educación de los padres, muestra una diferencia estadísticamente significativa en 15 de las 20 preguntas. Los padres, cuyo nivel de educación es doctoral (PhD), muestran una actitud menos favorable hacia la EI. Los padres con estudios primarios es el grupo que le sigue, en cuanto a actitudes negativas. Los grupos de padres con estudios bachiller, universitario se mantienen con una actitud neutral. El grupo que mejor actitud presenta, son aquellos que han estudiado un máster

f. Comparación de la variable: Estatus socioeconómico de los padres, según sus ingresos mensuales.

En 17 de las 20 preguntas existió una diferencia estadísticamente significativa. Los padres que perciben un ingreso mensual de \$1000,

aproximadamente, revelan una actitud menos favorable hacia la EI. Actitudes neutrales y positivas expresan aquellos grupos que perciben salarios correspondientes a \$200, \$394 (salario básico), \$800, \$1500, \$2000 y más de \$2000.

4. Discusión

El objetivo general de esta investigación fue analizar la forma en la que es percibida la EI por los padres de familia de niños escolares con discapacidad.

En los últimos años el sistema educativo ecuatoriano ha atravesado por una serie de cambios para crear contextos favorecedores hacia la EI. Estas circunstancias han permitido que se incremente el número de estudiantes con discapacidad matriculados en aulas de educación regular (Fernández, Briones y Cedeño, 2016). Los padres son parte de los agentes educativos, involucrados y beneficiarios de estas propuestas. Su opinión no ha sido considerada desde una perspectiva científica y por lo tanto se conoce de manera muy básica y superficial el criterio de estos miembros de la comunidad escolar.

Un estudio con una amplia muestra de padres israelíes de estudiantes con discapacidad, examinó las actitudes hacia la EI. Las respuestas de los participantes revelaron un importante apoyo a esta filosofía, la misma que beneficia a los estudiantes con y sin discapacidad. Sin embargo, también expresaron su preocupación sobre la escasa formación docente y las dificultades de gestión en las aulas inclusivas (Leyser y Kirk, 2007).

En una revisión literaria sobre las actitudes de los padres de familia de niños con discapacidad hacia la EI se mostró que en la mayoría de los estudios, los padres tienen actitudes positivas, aunque se muestran preocupados por la falta de servicios individualizados que puedan atender las necesidades puntuales de los estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE) (De Boer, Jan Pijil y Minnaert, 2009).

La presente investigación, encontró que algunas variables sociodemográficas poco exploradas en investigaciones previas, tienen implicaciones en la percepción que los padres tienen sobre la EI.

Los resultados arrojados en el presente estudio revelaron que los padres de familia de niños que asisten a escuelas privadas muestran mejores actitudes en comparación con aquellos cuyos hijos asisten a escuelas públicas. Narodowski y Martínez (2016) consideran que el estilo de liderazgo y las prácticas propuestas por las escuelas privadas mejorarían la aceptación de la EI por parte de estudiantes y padres. Desde esta perspectiva, estudios evidencian que la escuela privada apuesta por la innovación y el trabajo en equipo, a la vez que cuenta con regulaciones antidiscriminatorias, factores que se imponen sobre la educación gratuita (Canales, Bellei y Orellana, 2016).

El planteamiento de estos autores toma fuerza cuando en las escuelas privadas se observa que el número de estudiantes por aula suele ser bastante menor, en donde pueden encontrarse hasta 30 estudiantes, lo cual favorece el aprendizaje, a través de una atención personalizada y un vínculo más estrecho entre padres, estudiantes y profesores (Ziegler, 2016). La escuela privada cuenta con

mayores recursos didácticos y tecnológicos, una amplia gama de actividades extracurriculares específicas, terapias complementarias entre otras opciones, todas estas con costo adicional, servicios a los que difícilmente acceden los padres de niños de las escuelas públicas (Gessaghi, 2017). Autores como Murillo y Garrido (2017) afirman que en América Latina el rendimiento académico de los estudiantes que asisten a las escuelas privadas es mejor en comparación con los estudiantes que asisten a las escuelas públicas, aspecto que se relaciona al filtro que estas instituciones utilizan para recibir y escoger a su alumnado, mientras que en el caso de educación pública ingresan niños con condiciones diversas e incluso en situación de desventaja, indicadores que afectaría al aprendizaje (Murrillo y Garrido, 2017).

Otra variable de comparación fue el nivel de los participantes. Se encontró que los padres de los estudiantes de sexto de EGB mostraron mejores actitudes. La explicación se argumenta por medio de investigaciones que informaron que los padres de niños en edades tempranas, con poca experiencia en el ámbito educativo cuestionan la EI, se vuelven más exigentes porque consideran que este proceso pudiese afectar el entorno y futuro educativo de sus hijos (Céspedes y Muñoz, 2014). Pese a lo expuesto también se evidenció que los padres de los niveles superiores se enfrentan a la presión social, que en muchas de las ocasiones determina la conducta, actitudes, pensamientos y valores, haciendo que las personas hagan lo que la mayoría del grupo social hace y por lo tanto se muestren con actitudes más favorecedoras (Pérez y Lara, 2015). La presión social en el caso de la inclusión, lleva a los padres a adoptar dos comportamientos opuestos:

aislamiento o aceptación, tal como lo demuestran experiencias previas con personas con discapacidad (Innes y Diamond, 1999). En este caso, se podría asumir que los niños de sexto de EGB han tenido mayor tiempo de convivencia con sus compañeros con discapacidad y mayor experiencia educativa, factores que ayudan a regular los niveles de ansiedad. En consecuencia, sus padres probablemente han percibido los beneficios de este modelo y creen más en él.

Entre otros de los resultados obtenidos, se encontró que las madres mostraron mejores actitudes que los padres u otros familiares. Los padres suelen tener actitudes cuestionables, porque están menos preocupados e involucrados en los procesos educativos de sus hijos, por el contrario, en la mayoría de los casos, las madres son las más implicadas en el cuidado y la educación, en consecuencia conocen y valoran de forma positiva la EI (Azorín, Arnaiz y Maquilón, 2017). Esta investigación utilizó la categoría “otros familiares” quienes por situaciones de migración o trabajo de los padres asumen el rol de cuidadores primarios. En estos se observó actitudes negativas hacia la EI (Yurén y De la Cruz, 2016). Estudios revelan que para otros familiares es fácil opinar sobre EI, pues se sienten poco involucrados en el proyecto educativo (Hontagas y De la Puente, 2010) esto podría explicar algunas de las respuestas encontradas.

Con respecto a la variable edad de los padres, se encontró que en el rango de edad comprendido entre 30 – 39 años se presentan las peores actitudes. Probablemente se deba a que es la edad más productiva e idealista y confían poco en el modelo inclusivo, pues suelen ser más observadores y exigentes (Uribe, Contreras y Hogal, 2018). Sin embargo, otros estudios previos manifiestan que la

edad de los padres no parece afectar sus actitudes hacia la inclusión (Domínguez, 2014; Afolabi, 2014; y Beauregard, 2011).

La educación de los padres fue otra variable que influyó en las actitudes. Madres y padres con un nivel de educación de bachiller y universitario mostraron actitudes neutrales. Investigaciones sobre actitudes de padres de niños con y sin discapacidad indicaron que los padres con estudios universitarios responden favorablemente a la EI, pues es probable que tengan acceso a información suficiente para entender a la misma, que tengan una mirada clara sobre la diversidad y más oportunidad de reflexionar sobre las ventajas que esta implica (Benítez, 2014). Llama la atención que los padres con formación de bachiller muestren mejores actitudes que los padres con formación doctoral. Al parecer, estos últimos, se muestran más exigentes, por sus conocimientos y experiencia (García y Barrón, 2011). Probablemente este grupo analiza de forma más compleja y profunda los fenómenos sociales y reflexionan sobre el efecto que los factores ligados al contexto tienen sobre la EI. Se podría suponer que los padres con formación doctoral al analizar de manera crítica y profunda las problemáticas educativas ecuatorianas, tienen actitudes menos favorables hacia este modelo (García y Barrón, 2011). En este punto es importante tomar en cuenta que la muestra de padres de familia con estudios doctorales fue muy pequeña, únicamente corresponde a un 2,2% de la población.

Los padres con un estatus socioeconómico medio (salarios mensuales de \$800 y \$1500) mostraron mejor actitud. Sin embargo, investigaciones han mostrado que familias con un nivel socioeconómico más alto, no presentan actitudes

favorables hacia la inclusión y suelen criticar el trabajo docente y el apoyo institucional (Fernández, 2013). En el caso de este estudio los padres con estos salarios suelen tener a sus hijos en escuelas privadas, por lo tanto no perciben el efecto de otros factores que afectan los resultados de la EI, tales como exceso y diversidad en el alumnado, escasos recursos, falta de apoyo administrativo, falta de apoyo parental, sobrecarga administrativa y falta de educación continua y probablemente esto afecta su actitud positiva.

Si bien los resultados de este trabajo muestran una tendencia hacia las actitudes positivas, hemos discutido la implicación de factores afectivos y sociales. Por otro lado, tampoco se pretende desbaratar los logros de la EI, pero estudios previos realizados, donde se han consultado a padres, profesores y directores, han demostrado que estos suelen tener buenas opiniones sobre la inclusión en sus instituciones escolares, pero que cuando se confrontan sus posturas con la opinión de evaluadores externos, con experiencia y formación en educación inclusiva y sin relación “afectiva” con las instituciones educativas evaluadas, estos suelen percibir a la inclusión de forma menos optimista y mucho más crítica (Vélez-Calvo, 2017).

El tamaño de la muestra, así como la ubicación de este estudio se convierten en limitaciones de este trabajo. Valdría la pena tener una mirada nacional de estas condiciones y comparar las realidades de acuerdo a los diferentes tipos y grados de discapacidad, pero además entender como estas condiciones son percibidas desde los padres de familia.

Referencias

- Afolabi, O. E. (2014). Parents Involve and psycho educational Development of Learners with Special Educational Needs (SENs): An Empirical Review. *International Journal of Early Childhood Special Education*, 6(2), 177-203.
- Angenscheidt, L., y Navarrete, I. (2017). Actitudes de los docentes acerca de la educación inclusiva. *Ciencias psicológicas*, 11(2), 233-243.
- Avramidis, E., y Norwich, B. (2016). Special Educational Needs: The State of Research 3. *Special Educational Needs: A Guide for Inclusive Practice*, 28(3), 32-54.
- Azorín, C., Arnaiz, P., y Maquilón, J. (2017). Revisión de instrumentos sobre atención a la diversidad para una educación inclusiva de calidad. *Revista mexicana de investigación educativa*, 22(75), 1021-1045.
- Beauregard, F. (2011). Practices adopted by parents of children with dysphasia in inclusive primary school. *Exceptionality Education International*, 21(3), 15-33.
- Benítez, A. (2014). La inclusión educativa desde la voz de los padres. *Revista nacional e internacional de educación inclusiva*, 7(1), 110-120.
- Booth, T., y Ainscown, M. (2002). *Index for inclusion. Developing learning and participation in schools*.
- Bunch, G. (2016). Claves para una educación inclusiva exitosa: Una mirada desde la experiencia práctica. *Revista de educación inclusiva*, 1(1), 61–69.

- Canales, M., Bellei, C., y Orellana, V. (2016). ¿Por qué elegir una escuela privada subvencionada? Sectores medios emergentes y elección de escuela en un sistema de mercado. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 42(3), 89-109.
- Cardona, C., Herrero, T., y Vallés, R. (2006). *Escala de Opinión de los Padres sobre la Educación Inclusiva de sus Hijos con Discapacidad Visual* (Tesis doctoral). Universidad de Alicante, Alicante.
- Céspedes, I., y Muñoz Y. (2014). La Guía para la inclusión educativa como herramienta de autoevaluación institucional: reporte de una experiencia. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 8(2), 179-198.
- De Boer, A., Jan Pijil, A. y Minnaert, A. (2009). Attitudes of parents towards inclusive education: a review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 25(2), 165-181.
- Domínguez, B. (2014). Aprendizaje, servicio y educación inclusiva. *Educación y futuro: revista de investigación aplicada y experiencias educativas*, 14(30), 183-208.
- Echeita, G., y Verdugo, M. Á. (2012). *La declaración de Salamanca sobre necesidades educativas especiales 10 años después. Valoración y prospectiva*. Salamanca: INICO.
- Fernández, J. (2013). Competencias docentes y educación inclusiva. *Revista electrónica de investigación educativa*, 15(2), 82-99.
- Fernández, I., Briones, V., y Cedeño, A. (2016). Hacia una cultura pedagógica inclusiva: Experiencias desde la práctica universitaria. *Revista Electrónica Educare*, 20(3), 13-20.

- García, O., y Barrón, C. (2011). Un estudio sobre la trayectoria escolar de los estudiantes de doctorado en Pedagogía. *Perfiles educativos*, 33(131), 94-113.
- Gessaghi, V. (2017). La educación privada y las experiencias formativas de la clase alta en la Argentina. *Educação e Pesquisa*, 43(4), 973-986.
- Giménez, G., Pérez, D., y Castro, G. (2014). El desempeño educativo escolar en Colombia: factores que determinan la diferencia en rendimiento académico entre las escuelas públicas y privadas. *Investigaciones de Economía de la Educación*, 9(9), 895-921.
- Hontangas, N., y De la Puente, J. (2010). Atención a la diversidad y desarrollo de procesos educativos inclusivos. *Prisma Social: revista de investigación social*, 22(4), 13-31.
- Innes, F., y Diamond, K. (1999). Typically Developing Children's Interactions with Peers with Disabilities Relationships Between Mothers' Comments and Children's Ideas About Disabilities. *Topics in Early Childhood Special Education*, 19(2), 103-111.
- Leyser, Y., y Kirk, R. (2007). Evaluating inclusion: An examination of parent views and factors influencing their perspectives. *International Journal of Disability, Development and Education*, 51(3), 271-285.
- Murillo, F., y Garrido, C. (2017). Segregación social en las escuelas públicas y privadas en América Latina. *Educação & Sociedade*, 38(140), 727-750.
- Narodowski, M., y Martínez, A. (2016). ¿Por qué se expande la educación privada?: Aportes para el debate global. *Revista Colombiana de Educación*, 4(70), 17-26.

- Olivencia, J., y Gerdel, M. (2017). La educación inclusiva como constructo pedagógico en el alumnado universitario de educación primaria. *Revista de Educación Inclusiva*, 8(2), 11-23.
- Ortega, J., y Fuentes, A. (2015). El reto de una educación de calidad en la escuela inclusiva. *Revista Portuguesa de Pedagogía*, 4(11), 39-54.
- Pegalajar, M., y Colmenero, M. (2017). Actitudes y formación docente hacia la inclusión en Educación Secundaria Obligatoria. *Revista electrónica de investigación educativa*, 19(1), 84-97.
- Pérez, C. y Lara, C. (2015). Asertividad, resistencia a la presión de grupo y consumo de alcohol en universitarios. *Acta colombiana de psicología*, 11(1), 155-162.
- Simón, C., y Giné, C. (2016). Escuela, familia y comunidad: construyendo alianzas para promover la inclusión. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 10(1), 25-42.
- Suárez, M., y Soto, A. (2019). Salud mental e intervenciones para padres de niños con trastorno del espectro autista: una revisión narrativa y la relevancia de esta temática en Chile. *Revista de Psicología*, 37(2), 643-682.
- Tárraga, R., Grau, C., y Peirats, J. (2013). Actitudes de los estudiantes del Grado de Magisterio y del Máster de Educación Especial hacia la inclusión educativa. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 16(1), 55-72.
- UNESCO. (2009). *Directrices sobre políticas de inclusión en la educación*. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001778/177849s.pdf>

- Uribe, T., Contreras, M., y Hoga, L. (2018). Presencia activa del padre en el nacimiento integral: significados atribuidos por padres y madres a los roles paternos. *Revista chilena de obstetricia y ginecología*, 83(1), 22-26.
- Valdés, A., Martín, M., y Sánchez, P. (2009). Participación de los padres de alumnos de educación primaria en las actividades académicas de sus hijos. *Revista electrónica de investigación educativa*, 11(1), 1-17.
- Vélez-Calvo, X. (2017). Análisis de la inclusión educativa a través de indicadores de prevalencia de dificultades de aprendizaje; actitudes del profesorado y condiciones de accesibilidad en los centros de la ciudad de Cuenca - Ecuador. (Tesis Doctoral). Universidad de Valencia, Valencia – España.
- Yurén, T., y De la Cruz, M. (2016). La relación familia escuela: condición de mejora de la eficacia escolar en la formación valoral de niños(as) migrantes. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 7(2), 131-150.
- Ziegler, S. (2016). Asimetrías entre profesores y estudiantes: disputas emocionales e ideológicas ante la formación de las élites. *Revista Colombiana de Educación*, (70), 101-123.