



Percepciones de los docentes sobre la educación inclusiva en los contextos de educación universitaria

Teachers' perceptions of inclusive education in university education contexts

Percepções dos professores sobre a educação inclusiva nos contextos da educação universitária

AUTORES:

Heydi Mallely Castro Herrera

heydimallelycastroherrera@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0000-4125-6297>

Dariana Belén Martínez Calero

darianabelenmartinezcalero@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0009-1998-8665>

Jofanier Manuel Sevilla Hernández

sevillajofanier@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0002-3123-1648>

Ayesa Guadalupe Balladares Acuña

balladaresayesa@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0006-8036-9116>

Cliffor Jerry Herrera Castrillo

cliffor.herrera@unan.edu.ni

<https://orcid.org/0000-0002-7663-2499>



Centro Universitario Regional de Estelí, Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua. Nicaragua.

Fecha de recepción: 2026-01-17

Fecha de aceptación: 2026-03-08

Fecha de publicación: 2026-07-06

DOI: <https://doi.org/10.33936/cognosis.v11i3.8200>

RESUMEN

El presente trabajo de investigación aborda el tema “Percepción de los docentes sobre la educación inclusiva” en contextos universitarios del Centro Regional de Estelí, UNAN-Managua/CUR-Estelí, durante el año lectivo 2025. Se utilizó un enfoque cualitativo con instrumentos de recolección de información como guía de entrevista abierta, guía de observación y grupo focal, aplicados a docentes de Ciencias Sociales. Los resultados indicaron que los docentes comprenden que la educación inclusiva es un proceso que fomenta la integración de todos en un mismo espacio sin importar las diferencias, promoviendo el desarrollo de habilidades. No obstante, mencionaron dificultades como la incompreensión de los estudiantes, la negatividad de estos a intentar algo nuevo y la falta de condiciones apropiadas para atender algunos casos. También señalaron no haber recibido una capacitación específica para atender todas las necesidades especiales, aunque algunos participaron en talleres que les permitieron adquirir habilidades. Se observó un ambiente positivo en el entorno y las prácticas, y los docentes mostraron una disposición comprometida. Se concluye que fortalecer la capacitación docente es esencial, junto con la adecuación de estrategias según la caracterización del estudiante específico.

PALABRAS CLAVE: Percepción; Educación; inclusión; habilidades.

ABSTRACT

This research paper addresses the topic “Teachers' perceptions of inclusive education” in university contexts at the Estelí Regional Center, UNAN-Managua/CUR-Estelí, during the 2025 academic year. A qualitative approach was used with information gathering instruments such as open-ended interview guides, observation guides, and focus groups, applied to social science teachers. The results indicated that teachers understand that inclusive education is a process that encourages the integration of everyone in the same space regardless of differences, promoting the development of skills. However, they mentioned difficulties such as students' lack of understanding, their negativity towards trying something new, and the lack of appropriate conditions to address some cases. They also pointed out that they had not received specific training to address all special needs, although some participated in workshops that allowed them to acquire skills. A positive environment and practices were observed, and teachers showed a committed attitude. It is concluded that strengthening teacher training is essential, along with adapting strategies according to the characteristics of specific students.

KEYWORDS: Perception; Education; Inclusion; Skills.

RESUMO

O presente trabalho de pesquisa aborda o tema “Percepção dos docentes sobre a educação inclusiva” em contextos universitários do Centro Regional de Estelí, UNAN-Manágua/CUR-Estelí, durante o ano letivo de 2025. Foi utilizada uma abordagem qualitativa com instrumentos de coleta de informação como guia de entrevista aberta, guia de observação e grupo focal, aplicados a docentes de Ciências Sociais. Os resultados indicaram que os docentes entendem que a educação inclusiva é um processo que promove a integração de todos em um mesmo espaço, independentemente das diferenças, incentivando o desenvolvimento de habilidades. No entanto, mencionaram dificuldades como a incompreensão dos estudantes, a resistência deles em tentar algo novo e a falta de condições apropriadas para atender alguns casos. Eles também apontaram não ter recebido uma capacitação específica para atender todas as necessidades especiais, embora alguns tenham participado de oficinas que lhes permitiram adquirir habilidades. Observou-se um ambiente positivo no entorno e nas práticas, e os professores demonstraram uma disposição comprometida. Conclui-se que fortalecer a capacitação docente é essencial, junto com a adequação de estratégias de acordo com a caracterização do estudante específico.

PALAVRAS-CHAVE: Percepção; Educação; inclusão; habilidades.

1. INTRODUCCIÓN: PUNTO DE PARTIDA

En América Latina, los sistemas educativos han avanzado en la atención a estudiantes con necesidades educativas especiales, considerando sus ritmos de aprendizaje y promoviendo el respeto hacia la diversidad, en consonancia con la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad firmada por 162 países (Comisión Interamericana de Derechos Humanos). Sin embargo, a pesar de los marcos normativos y de las políticas impulsadas por organismos como la UNESCO y UNICEF, la exclusión educativa continúa siendo un desafío persistente a nivel Villegas, Alvares et al. (2025). En este marco internacional, la educación inclusiva se concibe como un principio fundamental que impulsa la equidad, la justicia, la igualdad y la responsabilidad compartida, rechazando cualquier forma de discriminación (Rodríguez, 2016).

En Nicaragua, se han implementado programas orientados a garantizar el acceso universal al currículo educativo, contando con 25 escuelas públicas de educación especial, más de 10,000 centros de educación primaria y secundaria, 11 universidades públicas, 54 centros técnicos y un Programa de Inclusión Educativa que busca asegurar la atención de estudiantes con necesidades educativas asociadas o no a discapacidad. Estos esfuerzos son acompañados por docentes especializados en inclusión educativa, quienes orientan a la comunidad educativa para fortalecer los procesos inclusivos (MINED, 2025).

Según Dignath et al. (2022) En los contextos universitarios, la implementación de la educación inclusiva enfrenta desafíos que superan la adecuación curricular. La percepción docente es un factor determinante, ya que sus actitudes, conocimientos, experiencias y expectativas respecto a la diversidad influyen de manera directa en la efectividad de las estrategias inclusivas. Entre los principales retos se encuentran la falta de formación específica, recursos limitados, sobrecarga laboral y resistencia al cambio. Asimismo, la manera en que los docentes interpretan la inclusión ya sea como una oportunidad o como una carga condiciona la calidad de las experiencias educativas de los estudiantes con diversas necesidades. Las creencias y autoconfianza del profesorado, junto con la carga de trabajo percibida, influyen en su compromiso con la educación inclusiva.

Las percepciones que tienen los docentes universitarios sobre la educación inclusiva han sido abordadas, lo que muestra aspectos que no han sido completamente resueltos ni aclarados en estudios recientes, especialmente en el contexto nicaragüense. Aunque existen marcos con normas y políticas internacionales y nacionales que promueven la inclusión, continúan las preguntas sobre cómo los docentes interpretan y aplican este enfoque, qué desafíos reconocen y qué limitaciones estructurales influyen en su práctica diaria. Esto justifica utilidad del estudio ya que permite comprender una problemática actual, aportar herramientas para fortalecer la formación docente y la implementación del enfoque inclusivo. Además, su relevancia práctica parte de que se pueden orientar estrategias pedagógicas que sean efectivas para atender la diversidad de los estudiantes, mientras que su valor teórico se refleja en la posibilidad de llenar vacíos, aclarar dudas y brindar información a futuras investigaciones. El estudio tiene utilidad metodológica porque contribuye a definir con mayor claridad el concepto de percepción docente sobre la inclusión y así ofrecer criterios para evaluar y potenciar las prácticas educativas en los contextos universitarios.

En este estudio se abordan definiciones fundamentales sobre educación inclusiva, su marco legal en el país y el papel de la formación docente en la construcción de aulas inclusivas. También, se clasifican las Necesidades Educativas Especiales (NEE), con el fin de proponer una ruta didáctica que se relaciona con los requerimientos de los estudiantes, permitiendo a la investigación una relevancia social e institucional al promover una educación universitaria más equitativa y accesible.

El objetivo general de esta investigación es analizar las percepciones de los docentes sobre la educación con enfoque inclusivo en los contextos universitarios del departamento de Estelí durante el año lectivo 2025.

Los antecedentes permiten conocer los avances académicos del tema y problema de investigación para confirmar si el estudio tiene un aporte significativo en la

temática. Diversas investigaciones coinciden en que, aunque los docentes desempeñan un papel importante en su implementación, muchos de ellos aún experimentan falta de capacitación y limitaciones metodológicas para llevarla a cabo de manera más efectiva. Esto evidencia la necesidad de fortalecer su formación y proporcionar acompañamiento continuo para garantizar prácticas inclusivas.

A nivel internacional, Pico y Samada (2021) analizaron el marco legal de la educación inclusiva en el Ecuador mediante una investigación descriptiva con enfoque cualitativo basada en encuesta a 25 docentes. Su hallazgo muestra que el 60% de los profesores rara vez se encuentra preparados respecto a la normativa educativa; a pesar de ello, se evidencian esfuerzos en la creación de ambientes favorables de aprendizaje y en la integración de materiales didácticos innovadores. Este estudio destaca la importancia de relacionar la normativa con la práctica docente, brindando un ejemplo para confirmar percepciones y realidades de los maestros.

De manera complementaria, Ferreira et al. (2023) explotaron las concepciones y prácticas inclusivas de docentes portugueses de 5° a 9° grado, mediante entrevistas semiestructuradas a 21 profesores. Los resultados revelan que la inclusión aún enfrenta múltiples desafíos y que es imprescindible fortalecer la conciencia del profesorado sobre sus beneficios. La formación continua tiene impacto directo en la capacidad de los docentes para adaptar sus prácticas y favorecer inclusión de todos los estudiantes.

En esta misma línea, Rodríguez et al (2025) estudiaron las percepciones docentes sobre la educación inclusiva en una unidad educativa rural ecuatoriana, utilizando un enfoque cualitativo hermenéutico-fenomenológico. Los resultados señalan que los docentes requieren una formación adecuada que les permita superar ideas incorrectas que podrían perjudicar a los estudiantes, reforzando la relevancia de la capacitación como elemento fundamental para una práctica inclusiva efectiva.

En el contexto nacional, Estrada y Gómez (2019) analizaron la atención educativa brindada a estudiantes con discapacidad intelectual mediante observación y entrevista. Sus conclusiones subrayan la importancia de aplicar diversas estrategias pedagógicas para responder de manera adecuada a la diversidad educativa, destacando la necesidad de docentes preparados para adaptar su práctica. Por su parte A. Zamora y E. Zamora (2023) evidenciaron que para la atención de estudiantes con necesidades educativas especiales es necesario contar con un diagnóstico preciso y de la asesoría de especialistas, lo que influye en las decisiones pedagógicas en la percepción docente sobre la inclusión.

A nivel local, Valenzuela y Pérez (2020) identificaron que permite un notable desconocimiento sobre adaptaciones curriculares y una insuficiente formación docente en temas de discapacidad, lo cual obstaculiza la inclusión del estudiantado en el entorno socioeducativo. Así mismo, Hernández y García (2019) encontraron limitaciones en las estrategias pedagógicas utilizadas por docentes para atender a estudiantes con necesidades educativas especiales, destacando la importancia de mejorar la capacitación y los recursos disponibles para promover una atención educativa de calidad.

Castro y Saborío (2020), en una investigación documental, aportan un marco conceptual fundamental al señalar que la educación inclusiva busca erradicar cualquier forma de exclusión o discriminación basada en factores sociales, étnicos, de género o discapacidad, consolidándose como herramienta para la educación educativa. Finalmente, Rojas et al. (2022) reconstruyeron experiencias inclusivas en un entorno universitario, concluyendo que la inclusión requiere de un compromiso social colectivo donde todos lo hagan posible, también constituye un proceso dirigido a la construcción de una sociedad más justa y equitativa.

Todos estos antecedentes evidencian que, aunque existen avances en el marco normativo y en la comprensión de conceptos de la educación inclusiva, persisten vacíos en la formación docente, las estrategias pedagógicas y el acceso a recursos adecuados por ello, se vuelve necesario profundizar en la comprensión de las percepciones de los maestros, ya que estas influyen directamente en cómo se implementan las prácticas inclusivas.

La educación inclusiva constituye hoy uno de los pilares fundamentales para garantizar el derecho universal a una educación de calidad. Su propósito es asegurar que todos los estudiantes, independientemente de sus características personales, culturales o sociales, participen en condiciones de equidad y plenitud dentro del sistema educativo. En este proceso, las percepciones docentes resultan determinantes, ya que la inclusión no solo depende de políticas institucionales, sino también de cómo los profesores interpretan la diversidad y asumen su responsabilidad profesional.

Touriño López (2020) plantea que la educación es un proceso intencional orientado a formar al individuo para construir su proyecto de vida mediante conocimientos, actitudes y habilidades. Esta definición permite entender que educar no se limita a transmitir información, sino a acompañar el desarrollo integral de la persona. En este estudio se menciona esta visión porque permite comprender que la inclusión no es un recurso adicional sino una exigencia propia a la naturaleza misma de la educación (pág. 52).

Castro y Acosta (2020) afirman que la educación inclusiva supone que la escuela se adapta al alumno y no a la inversa, reconociendo la diversidad como un valor que enriquece la vida escolar. Ocampo (2014) recuerda que este enfoque se consolidó en América Latina en la década de los noventa, sustituyendo la visión asistencialista de la integración. La educación inclusiva no consiste únicamente en aceptar a todos los estudiantes, sino en transformar las prácticas que se realizan cada día en el aula para que cada uno pueda aprender y participar.

La era digital ha redefinido las competencias necesarias para participar en la sociedad. Vergara y Rey (2025) subrayan la creciente importancia de las habilidades digitales. Sin embargo, Padilla et al. (2025) evidencian que estas tecnologías también pueden reproducir desigualdades cuando no se diseñan con criterios de accesibilidad. En este contexto se considera que la educación inclusiva debe integrar la tecnología no como un fin, sino como un medio para generar más oportunidades y eliminar barreras.

Ribeiro (2024) señala que la universidad acompaña procesos de transición identitaria, personal y profesional. Esto implica que debe promover experiencias formativas que favorezcan la autonomía y la inserción social. En el contexto de la inclusión, la educación superior garantiza que todos los estudiantes puedan construir un programa de estudio factible, recibiendo el apoyo necesario de toda la institución para su desarrollo y bienestar. La educación superior juega un papel fundamental porque no solo transmite conocimientos técnicos, sino que fomenta valores, pensamiento crítico y habilidades sociales.

Chaves et al (2021) conciben la inclusión como una propuesta basada en el respeto a los derechos humanos, la participación activa y la no discriminación. Choy, Gómez (2020) destaca que este enfoque ha evolucionado desde modelos excluyentes hacia una visión que reconoce la diversidad como parte esencial de la condición humana. La evolución histórica demuestra que la inclusión no es una moda educativa, sino el resultado de luchas sociales que reclaman dignidad, igualdad y justicia.

González y Carrascal (2022) afirman que la inclusión requiere formación docente continua, adaptaciones curriculares pertinentes y respeto absoluto por la dignidad del estudiante. En este estudio se asume que la inclusión es un proceso continuo que requiere de un compromiso, también disposición para reconocer las diferencias de forma equitativa. Esto implica promover la equidad y valorar las diferencias individuales de manera que cada estudiante se sienta parte del proceso educativo y pueda desarrollarse en todas sus dimensiones del desarrollo integral.

Marín Perabá (2018), distingue la integración, centrada en “incorporar” a estudiantes con necesidades específicas, de la inclusión, que transforma la escuela

para todos. Esta distinción resulta fundamental porque ayuda a comprender que la inclusión permite revisar estructuras, metodologías y creencias, evitando prácticas que aparentan ser inclusivas pero que en realidad mantienen la exclusión. Por ello implica que los maestros deben adaptarse a las necesidades de cada estudiante asegurando que todos tengan oportunidad de aprender y participar.

Tolosa Quintero (2017), explica que la percepción es el modo en que el docente interpreta y da sentido a su experiencia educativa. Esto influye en su actuar y en su comprensión del contexto escolar. La percepción docente condiciona la forma en que se conciben las capacidades, dificultades y posibilidades de los estudiantes. La formación inicial y continua es clave para que el profesorado desarrolle competencias inclusivas (Gordillo & Prado, 2024). La percepción del docente puede transformarse cuando existe acompañamiento, reflexión y contribuye a nuevas formas de enseñar.

Los docentes pueden experimentar actitudes mixtas: desde disposición hacia la inclusión hasta resistencia basada en prácticas tradicionales. Esto depende de su formación, recursos disponibles y apoyo institucional, los recursos disponibles y la interacción con los estudiantes también afectan como interpretan y responden a las necesidades del aula, todo esto determina su actitud frente a la diversidad y la manera en que aplican estrategias metodológicas; sin embargo, la resistencia no debe verse como un fracaso de parte del docente, sino como una oportunidad para el crecimiento e innovación pedagógica.

Gutiérrez et al. (2025), indican que las percepciones influyen en la planificación inclusiva, los apoyos personalizados y las estrategias institucionales. Cuando el docente valora la diversidad, genera ambientes más seguros, flexibles y colaborativos, mientras que percepciones negativas pueden producir barreras en el aula exclusión y desigualdades, ya que todo influye en como los maestros planifican sus clases, se relacionan con los estudiantes y adaptan las estrategias de enseñanza.

Delgado et al. (2021) Afirman que, “la educación superior requiere escenarios pedagógicos capaces de responder a la creciente diversidad estudiantil. Estos escenarios se construyen mediante modelos adaptados que permitan atender la diversidad de los estudiantes”.

Hurtado et al. (2025) Sostienen que, “los docentes universitarios enfrentan barreras estructurales, culturales y formativas. Estas barreras muestran oportunidades para evaluar el rol docente, pasando de transmisor de contenidos a facilitador de experiencias inclusivas e integradoras”.

Diversos autores abordan discapacidades del desarrollo, motrices, sensoriales e intelectuales, así como trastornos emocionales, y proponen modelos como el constructivismo, el DUA, la metodología multisensorial y el enfoque humanista. Estos modelos permiten comprender que la inclusión no es una simple adaptación, sino una forma distinta de entender la enseñanza, basada en el reconocimiento de la diversidad tomando en cuenta dimensiones muy importantes como la cognitiva y emocional.

De acuerdo con Arteaga et al. (2025) El aprendizaje colaborativo, la tutoría entre pares y las tecnologías accesibles, han demostrado favorecer la participación y autonomía de los estudiantes. Estas estrategias funcionan porque desplazan el protagonismo del docente hacia la comunidad de aprendizaje, donde cada estudiante encuentra un espacio específico para aportar.

Esta ley utiliza por primera vez el término “inclusión”, sin dar una definición clara del concepto. En el caso de los estudiantes con N.E.E, Determinar que el acceso a una escuela especial o regular será establecido de acuerdo con el interés superior de otra política que emergió en el contexto de la reforma educacional del 2015 fue el Decreto 83, el Cual aprueba criterios y orientaciones de adaptación curricular para estudiantes con N.E.E (González, 2019).

“La inclusión debe abarcar toda la diversidad humana, no solo a las personas con discapacidad. Esta visión implica valorar la diversidad de culturas, géneros, creencias y formas de aprender, creando espacios donde todos puedan participar y ser respetados” (Moreira & Cueva Gaibor , 2020).

Esta ley establece derechos, obligaciones y lineamientos del sistema educativo nicaragüense, es fundamental porque establece que la educación en nuestro país debe ser gratuita y sobre todo de calidad, reconociendo la diversidad y promoviendo la inclusión, asegurando que todos tengamos igualdad de oportunidades Para aprender. Además, fomenta la participación de la familia y la comunidad en el proceso educativo. (La Gaceta, Diario oficial, N.º150, 2006)

El PNDH busca garantizar acceso educativo sin exclusión, su actualización 2022–2026 incorpora ejes de igualdad, ciudades inclusivas y desarrollo humano sostenible. Este plan busca mejorar la calidad de vida de las personas, garantiza el acceso a la educación, salud, empleo, entre otros. Promueve la igualdad de oportunidades y el desarrollo de todas las comunidades (Vado & Saborio, 2020).

“Promueve un modelo educativo centrado en la persona, la familia y la comunidad” (Comisión Nacional de Educación , 2024).Este enfoque demuestra que la inclusión es una prioridad transversal en la política educativa nacional. Fortalece la educación pública incluyendo todos los niveles, se centra en 16 ejes que orientan

la educación y la formación docente, fortaleciendo conocimientos, valores, habilidades, conciencia social y ambiental.

El marco teórico muestra que la educación inclusiva es un proceso complejo que requiere compromiso docente, apoyo institucional y marcos legales coherentes. También, muestra que la percepción docente es un elemento esencial para comprender la diversidad y crear prácticas pedagógicas que favorezcan la participación de todos los estudiantes. Este análisis permite comprender la importancia de identificar avances, barreras y oportunidades, con el objetivo de fortalecer la inclusión y contribuir a la transformación de una educación inclusiva.

2. MÉTODOS: RUTA METODOLÓGICA

Diseño metodológico

El diseño metodológico se estructuró como un procedimiento coherente orientado a la recolección, análisis y validación de datos para generar conocimiento científico confiable. La investigación se enmarca en la línea CED-1. Educación para el desarrollo y la sublimes, CED-1.2 inclusión educativa y buenas prácticas, lo que permitió analizar la aplicación de políticas inclusivas y las experiencias de docentes en el contexto universitario.

Enfoque cualitativo

El estudio asumió un enfoque cualitativo, adecuado para comprender las percepciones, experiencias y significado que los docentes atribuyen a la educación inclusiva. Desde una perspectiva fenomenológica, se buscó describir las experiencias vivida de los participantes entorno a la inclusión educativa y el desarrollo de prácticas pedagógicas inclusivas.

Tipo de investigación

La investigación fue descriptiva, orientada a detallar las percepciones de los docentes sobre la educación inclusiva. Se desarrolló en el campo de las ciencias de educación, sin manipulación de variables, por lo que corresponden a un diseño no experimental. A sí mismo, tuvo un alcance transversal, ya que todos los datos se recogieron en un único momento para conocer el estado actual del fenómeno, el estudio se enmarcó en el paradigma interpretativo, coherente con el enfoque fenomenológico.

Muestra teórica y sujetos del estudio

Se empleó una muestra teórica, considerando la pertinencia y experiencia de los participantes, la población estuvo compuesta por docentes de Ciencias Sociales del

Cur-Esteli. La muestra incluyó 4 docentes seleccionados por criterios de experiencias y accesibilidad, y 25 estudiante de segundo año de la carrera de ciencias sociales, quienes aportaron información complementaria para la triangulación de datos, el muestreo fue no probabilístico por conveniencia.

Métodos y técnicas e instrumentos

Se utilizó el método empírico-teórico, integrando datos obtenidos directamente de los participantes con referentes conceptuales sobre educación inclusiva. El razonamiento empleado fue inductivo, partiendo de experiencias particulares hacia interpretaciones generales del fenómeno.

En técnica de recolección se incluyó entrevista semiestructurada, guía de observación y grupo focal, instrumentos que permitieron obtener información profunda sobre percepciones, prácticas y experiencias en el contexto educativo estudiado.

Los instrumentos fueron validados a través de un juicio de expertos conformado por tres docentes de la carrera de ciencias sociales, los cuales hicieron correcciones y sugerencias, para posteriormente proporcionar una carta de validación de los instrumentos presentados.

Criterios de calidad aplicados

El estudio se desarrolló con los lineamientos de la política y estrategias de calidad de la política y estrategias de calidad de la UNAN-Managua, la cual orienta todos los procesos institucionales hacia la mejora continua y la participación equitativa de la comunidad universitaria. Para garantizar la credibilidad de los resultados, se aplicó una triangulación de instrumentos que incluyó una guía de entrevista dirigidas a docentes universitarios, una guía de observación sobre los espacios destinados a estudiantes con necesidades educativas especiales y un grupo focal conformado por cuatro docentes de la carrera de ciencias sociales, incluida su coordinadora.

Métodos, técnicas e instrumentos para el procesamiento y análisis de datos e información

El análisis de la información se realizó de manera sistemática mediante un proceso de codificación abierta, axial y selectiva. En la codificación abierta se identificaron conceptos clave y sus propiedades; en el axial se establecieron relaciones entre categorías y Subcategoría; y en la selectiva se integraron todas las categorías en torno a una categoría central que permitió interpretar el fenómeno estudiado. Este proceso, complementando con la triangulación entre datos empíricos, marco

teórico y reflexiones, posibilitó una comprensión profunda de las experiencias y percepciones docentes respecto a la inclusión educativa en el ámbito universitario.

3. RESULTADOS: INDICIOS Y HALLAZGOS

Percepciones de los docentes sobre educación inclusiva

El análisis de la entrevista aplicada a tres docentes de la carrera de ciencias sociales de la Unan-Managua, CUR-Estelí evidencia que, aunque todos poseen conocimientos básicos sobre educación inclusiva solo uno de ellos ha recibido capacitación, esta carencia limita la eficacia docente para atender a estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE), además los docentes muestran conocimientos básicos de la legislación vigente, especialmente de la Ley 582 y reconocen su responsabilidad de garantizar la igualdad de oportunidades y el derecho a la educación sin discriminación.

Los docentes expresan que busca promover la participación de todos sin distinción, emplean estrategias colaborativas y realizan adecuaciones didácticas según los ritmos de aprendizaje, también aplican mecanismos de evaluación formativa (rubricas, listas de cotejo, escalas estimativa), priorizando el enfoque por competencias. No obstante, un docente manifestó no utilizar criterios de evaluación especializados para estudiantes con NEE.

En cuanto a experiencias, los docentes han trabajado con estudiantes sordos, no videntes, con autismo, TDHA y con discapacidades físicas, adaptando la comunicación y las actividades según cada caso. Aunque buscan ambientes armónicos e inclusivos, reconocen limitaciones de falta de preparación, resistencia estudiantil, esquemas tradicionales arraigados y condiciones institucionales poco favorables. A sí mismo promueven la integración de las familias mediante reuniones y grupos de las familias mediante reuniones y grupos de comunicación, aunque un docente señaló no tener contacto con los padres de familia.

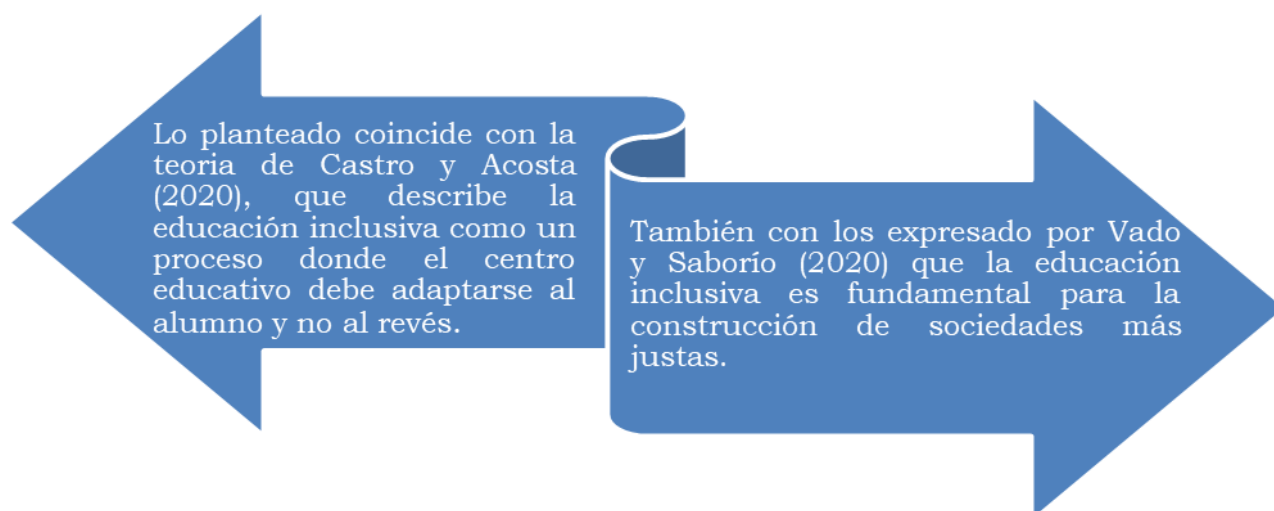
Aunque los docentes poseen actitudes favorables y recurren a algunas estrategias inclusivas, la ausencia de capacitación sólida, la escasa comprensión de adaptaciones curriculares y la limitada aplicación de criterios evaluativos especializados impiden que la inclusión se concrete integralmente en el aula. Se concluye, por tanto, que fortalecer las competencias docentes mediante programas de formación continua y espacios de reflexión colectiva es indispensable para garantizar prácticas inclusivas coherentes con el marco legal y pedagógico vigente.

Escenarios pedagógicos de la educación inclusiva (CUR-Estelí)

El instrumento aplicado en el CUR-Estelí muestra condiciones favorables para una educación inclusiva: infraestructura accesible, mobiliario adecuado y pasillos amplios que facilitan la movilidad de todos los estudiantes. La discusión y confrontación destacan el gran esfuerzo institucional por promover prácticas inclusivas, aunque aún se identifican desafíos en su implementación, persisten aspectos no resueltos relacionados con la preparación pedagógica para atender a la diversidad.

Los maestros demuestran actitudes comprometidas con la inclusión: fomentan el respeto, promueven la participación y consideran la diversidad como una oportunidad de aprendizaje, no como un obstáculo. También, las prácticas metodológicas observadas incluyen estrategias didácticas adaptadas, flexibilidad en la complejidad de los contenidos y actividades que garantizan la participación igualitaria (teatro, deportes, ferias, talleres, voluntariado y jornadas de capacitación). El nivel de participación estudiantil es alto; se identificó un ambiente de confianza y colaboración donde no se evidencian actitudes de exclusión hacia personas con condiciones especiales.

Figura 1. *Relación teórica en los escenarios pedagógicos*



Desafíos y oportunidades que enfrentan los docentes en la aplicación de un enfoque inclusivo

Se realizó un grupo focal con el objetivo de conocer cuáles son los desafíos y oportunidades que enfrentan los docentes en la aplicación de un enfoque inclusivo en educación universitaria, en la UNAN-Managua, CUR/Estelí, con los docentes de

Ciencias Sociales, para ello se formularon una serie de preguntas que facilitaron la obtención de los datos, en este proceso participaron un total de 4 docentes, quienes mostraron una actitud colaborativa y reflexiva.

Al preguntar qué significado atribuyen al término “Educación inclusiva”, comprenden que es un proceso mediante el cual se ofrece oportunidades a la gran diversidad de estudiantes existentes, logrando que todos tengan acceso a la educación sin obstáculos, respetando sus características particulares e interviniendo de manera adecuada cuando se necesite.

Comentaron de algunas experiencias que han tenido con estudiantes que presentan necesidades educativas como lo son: discapacidades del desarrollo (autismo), discapacidades intelectuales (bajo coeficiente intelectual), discapacidades física-motoras (estudiantes con poca movilidad), discapacidades sensoriales (Sordos, ciegos y discapacidad del habla), mencionaron que no tenían las habilidades necesarias para atender todos estos casos, ya que no todos dominan el lenguaje de señas, sistema braille o la forma correcta en la que se debe intervenir para que logren un aprendizaje adecuado a sus necesidades individuales.

En esos casos resulta un reto que los docentes asumen tratando de tener una actitud positiva, poniendo en práctica sus habilidades para lograr que los estudiantes no solo estén presentes en el aula, sino que también este integrado en todos los procesos de su aprendizaje, reconocen que cuentan con muchas fortalezas que les permite adaptar o desarrollar a través de estrategias metodológicas una educación inclusiva en el aula, también resaltan que es importante conocer las habilidades y destrezas de los estudiantes, tomando como opción el diagnóstico FODA, de esta manera tendrán un punto de partida para guiar el proceso de aprendizaje.

Consideran que capacitar más a los docentes sobre las estrategias que faciliten una educación inclusiva es fundamental para fortalecer y mejorar los aspectos para la aplicación plena de dicha metodología, además de caracterizar desde el principio a los estudiantes para la adaptación de estrategias y fortalecer la práctica de valores como la tolerancia y el respeto.

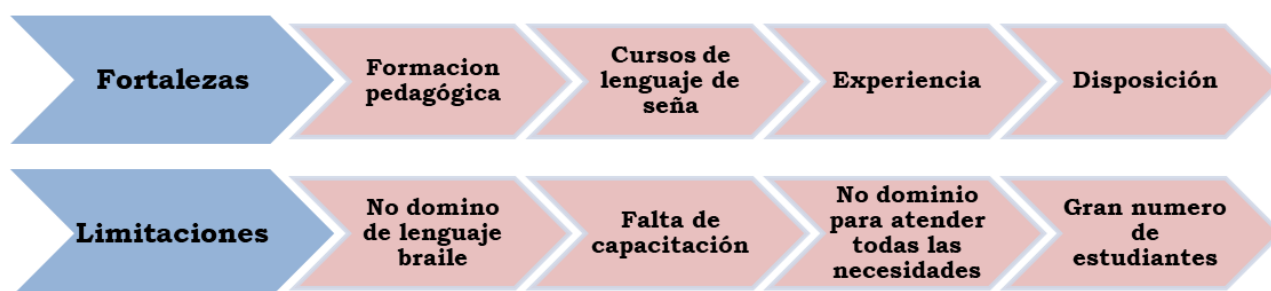
Fortalezas y limitaciones que los maestros perciben en su preparación para atender a estudiantes con necesidades educativas especiales

Como se observa en la Figura 2, los maestros reconocieron entre sus principales fortalezas la formación pedagógica recibida, la realización de cursos de lengua de señas, la experiencia acumulada en el ejercicio profesional y su disposición para atender a estudiantes con necesidades educativas especiales. Estos elementos

revelan la existencia de actitudes favorables hacia la inclusión y de conocimientos que pueden facilitar la adaptación de las prácticas docentes a las características particulares del alumnado. En especial, la disposición para aprender y brindar una atención inclusiva representa una fortaleza relevante, pues expresa el compromiso del profesorado con la participación y el aprendizaje de todos los estudiantes.

No obstante, los participantes también identificaron limitaciones que pueden afectar la calidad de la atención educativa. Entre ellas se encuentran el desconocimiento del sistema Braille, la insuficiente capacitación especializada, la falta de dominio para responder a la diversidad de necesidades educativas y el elevado número de estudiantes por aula. Estos resultados muestran que la formación pedagógica general y la experiencia profesional no siempre proporcionan las herramientas específicas necesarias para atender adecuadamente la diversidad. Asimismo, el tamaño de los grupos dificulta el seguimiento individualizado, la aplicación de adaptaciones curriculares y la utilización de estrategias diferenciadas.

Figura 2. Fortalezas y limitaciones que los maestros perciben



En conjunto, los hallazgos evidencian una diferencia entre la actitud favorable del profesorado hacia la inclusión y su nivel de preparación técnica para llevarla a la práctica. Aunque los maestros manifiestan disposición, experiencia y formación pedagógica, reconocen la necesidad de ampliar sus competencias mediante procesos sistemáticos de capacitación sobre educación inclusiva, estrategias diferenciadas, lengua de señas, sistema Braille y atención a distintas necesidades educativas.

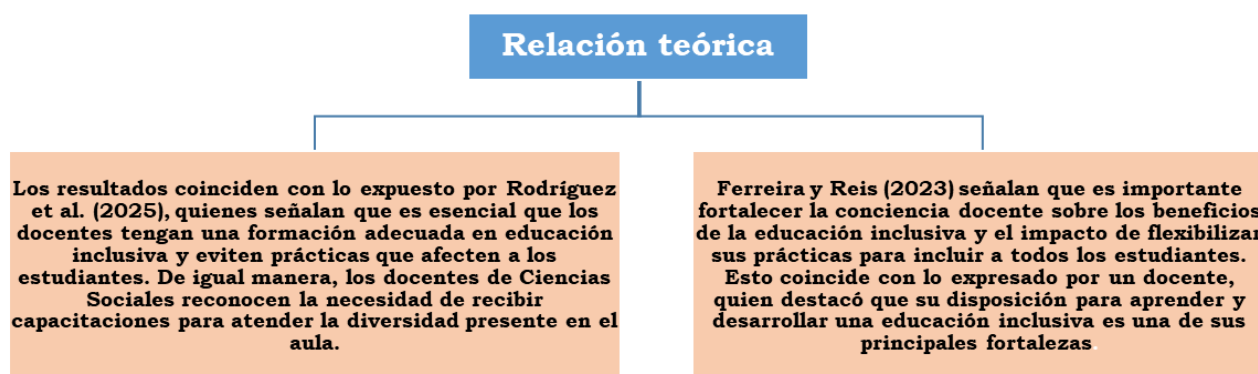
Relación entre los resultados y los referentes teóricos

La relación teórica presentada en la Figura 3 permite contrastar las percepciones de los maestros con los antecedentes examinados. Los resultados coinciden con Rodríguez et al. (2025), quienes sostienen que una formación adecuada en educación inclusiva resulta indispensable para evitar prácticas que puedan afectar la participación y el aprendizaje de los estudiantes. Esta correspondencia se

manifiesta particularmente en el reconocimiento, por parte de los docentes de Ciencias Sociales, de la necesidad de recibir capacitación para responder a la diversidad existente en el aula.

Por otra parte, los hallazgos guardan relación con lo planteado por Ferreira y Reis (2023), quienes destacan la importancia de fortalecer la conciencia del profesorado acerca de los beneficios de la educación inclusiva y de flexibilizar las prácticas pedagógicas para favorecer la participación de todos los estudiantes. Esta perspectiva coincide con la disposición expresada por uno de los participantes para aprender y desarrollar una educación inclusiva, identificada como una de sus principales fortalezas.

Figura 3. *Relación teórica de los desafíos y oportunidades encontrados*



Los resultados evidencian que la disposición docente favorece la inclusión, pero requiere formación continua y respaldo institucional mediante capacitación, acompañamiento especializado, recursos adecuados y grupos de estudiantes manejables.

Ruta didáctica “puente sin barreras”

La ruta didáctica “Puente sin barreras” integra una serie de estrategias creativas y multisensoriales orientadas a promover un aprendizaje inclusivo en estudiantes de segundo año de la carrera de ciencias sociales. Este enfoque combina recursos físicos y digitales para atender diferentes estilos y ritmos de aprendizaje, garantizando la participación equitativa del grupo, entre las estrategias propuestas se encuentran: un viaje al Renacimiento, juego de roles que facilita la comprensión de aspectos culturales mediante disfraces música e imágenes, Los genios y sus inventos, que consiste en la elaboración de maquetas que estimula creatividad y el trabajo colaborativo, Voces del pasado que consiste en la creación de videos

interactivos con herramientas tecnológicas (CapCut, Canva, PowerPoint entre otros), fortaleciendo habilidades comunicativas e investigativas; finalmente la silla filosófica, que fomenta el debate, el pensamiento crítico y el respeto mutuo.

La caracterización del grupo permitió identificar habilidades, necesidades y estilos de aprendizaje de los 25 estudiantes participantes, las actividades de inicio incluyeron preguntas exploratorias mediante la dinámica del semáforo, se realizó una lectura comentada y para concluir se realizó el juego “La carrera del saber”, donde se observó participación activa, motivación y comprensión de los contenidos. Aunque se identificaron algunas dificultades lectoras, todos los estudiantes participaron de forma significativa, desmontando disposición e interés.

Los resultados muestran cambios significativos en las dinámicas en el aula: Los estudiantes realizaron reflexiones orales, dramatizaciones, demostraron interés en su aprendizaje, además de compromiso y desarrollo de competencia, la ruta didáctica “puente sin barreras” confirman que las estrategias inclusivas y el uso creativo de las TIC pueden transformar la experiencia educativa, fortaleciendo la convivencia y generando aprendizajes significativos.

Figura 4. *Caracterización de estudiantes de Ciencias Sociales*



4. DISCUSIÓN: SIGNIFICADOS EN DIÁLOGO

Los hallazgos del estudio evidencian que la educación inclusiva, desde la percepción de los docentes universitarios del CUR-Esteli, se comprende como un proceso orientado a garantizar la participación, el respeto y la igualdad de oportunidades para todos los estudiantes, independientemente de sus características personales o educativas. Este significado atribuido a la inclusión

confirma que los docentes no la conciben únicamente como una respuesta a la discapacidad, sino como un enfoque pedagógico integral que reconoce la diversidad como un valor educativo. En este sentido, los resultados dialogan con los planteamientos de Castro y Acosta (2020) y Chaves et al. (2021), quienes sostienen que la inclusión implica transformar las prácticas educativas cotidianas y no solo incorporar a estudiantes con necesidades específicas.

Sin embargo, la discusión de los resultados pone de manifiesto una tensión central entre la disposición actitudinal positiva del profesorado y las limitaciones formativas y estructurales que condicionan la implementación plena del enfoque inclusivo. Los docentes muestran compromiso ético, apertura al cambio y voluntad de adaptación metodológica; no obstante, reconocen carencias en formación especializada, especialmente en el manejo de estrategias específicas para atender estudiantes con necesidades educativas especiales, como el dominio de lengua de señas, sistema braille o adaptaciones curriculares diferenciadas. Este hallazgo se articula con lo expuesto por Dignath et al. (2022) y González y Carrascal (2022), quienes afirman que la percepción docente favorable no siempre se traduce en prácticas inclusivas sólidas cuando no existe acompañamiento institucional y formación continua.

Desde la perspectiva de los escenarios pedagógicos, los resultados indican que el CUR-Estelí dispone de condiciones físicas e infraestructurales que favorecen la inclusión, como accesibilidad, mobiliario adecuado y espacios amplios. Estas condiciones refuerzan la idea de que la inclusión no depende exclusivamente del aula, sino de una visión institucional más amplia. No obstante, la discusión revela que la existencia de infraestructura accesible no garantiza por sí sola prácticas inclusivas efectivas, ya que persisten desafíos vinculados a la preparación pedagógica del docente y al uso sistemático de criterios evaluativos diferenciados. Este resultado coincide con Delgado et al. (2021), quienes sostienen que los escenarios inclusivos requieren coherencia entre infraestructura, metodología y cultura pedagógica.

El análisis del grupo focal permite profundizar en los desafíos y oportunidades que los docentes identifican en su práctica. Los docentes reconocen que enfrentan barreras formativas, culturales y metodológicas, pero también visualizan la inclusión como una oportunidad para innovar, reflexionar sobre su rol y transitar de un modelo tradicional hacia uno centrado en el estudiante. Esta interpretación se alinea con Hurtado et al. (2025), quienes destacan que las barreras docentes, lejos de ser un obstáculo definitivo, constituyen un punto de partida para la transformación pedagógica y el fortalecimiento del rol del docente como facilitador de experiencias inclusivas.

La implementación de la ruta didáctica “Puente sin barreras” adquiere un significado relevante dentro de la discusión, ya que evidencia que las estrategias creativas, multisensoriales y mediadas por tecnologías accesibles favorecen la participación activa, la motivación y el desarrollo de competencias en los estudiantes. Los resultados confirman que la caracterización inicial del grupo y el uso de metodologías participativas permiten atender distintos estilos y ritmos de aprendizaje, lo cual refuerza los planteamientos de Arteaga et al. (2025) sobre el valor del aprendizaje colaborativo y la tutoría entre pares como mecanismos que fortalecen la autonomía y la inclusión.

En síntesis, los hallazgos del estudio indican que la percepción docente actúa como un eje articulador entre el marco normativo, las condiciones institucionales y las prácticas pedagógicas. Cuando esta percepción se orienta hacia la valoración de la diversidad, se generan ambientes más seguros, colaborativos y flexibles; cuando se ve limitada por la falta de formación y recursos, se producen brechas entre el discurso inclusivo y la práctica educativa. Estos resultados confirman lo planteado por Gutiérrez et al. (2025), al señalar que la percepción docente influye directamente en la planificación, la evaluación y la relación pedagógica con los estudiantes, convirtiéndose en un factor clave para la consolidación de una educación universitaria verdaderamente inclusiva.

5. CONCLUSIONES: MIRADA HACIA EL FUTURO

El estudio tuvo como propósito analizar las percepciones de los docentes de Ciencias Sociales del Centro Regional de Estelí, UNAN-Managua/CUR-Estelí, respecto a la educación con enfoque inclusivo. Los resultados permitieron caracterizar los escenarios pedagógicos, identificar los desafíos y oportunidades en la implementación de prácticas inclusivas y proponer una ruta didáctica enfocada a fortalecer los aprendizajes de estudiantes con necesidades educativas especiales.

Se evidenció que el contexto universitario presenta avances significativos en infraestructura accesible y en la construcción de un ambiente de respeto, confianza y participación. Los docentes manifiestan un sólido compromiso con la inclusión y promueven un clima libre de discriminación, no obstante, persisten limitaciones importantes relacionadas con la escasez de recursos adaptados y la falta de formación especializada, particularmente en áreas como lengua de señas, braille y adecuaciones curriculares personalizadas.

A pesar de estos retos, se identificaron oportunidades valiosas que favorecen la inclusión, como el interés docente por innovar, la formación pedagógica acumulada y la experiencia en la atención de grupo diversos. Las estrategias didácticas aplicadas se caracterizan por la equidad, el trabajo colaborativo y la identificación

de necesidades mediante diagnósticos como el FODA, contribuyendo a un proceso educativo más pertinente y accesible.

La propuesta didáctica “puente sin barreras” constituye un aporte concreto, para orientar a promover la participación de todos los estudiantes mediante el uso de estrategias multisensoriales que facilitan que faciliten la comprensión de contenidos complejos.

La investigación logró alcanzar los objetivos propuestos, mostrando tantos los avances como la limitación en la práctica inclusiva. Las percepciones docentes evidencian desafíos significativos, además, de un compromiso constante por generar alternativas que permitan la participación de los estudiantes, este proceso investigativo fortaleció la reflexión crítica sobre las prácticas pedagógicas y reafirma la importancia de continuar promoviendo acciones que transformen los entornos educativos en espacios verdaderamente inclusivos.

AGRADECIMIENTOS

Se agradece a la UNAN-Managua/CUR-Esteli por abrir sus puertas al realizar este estudio, a la coordinadora de carrera Dra. Feliciano del Socorro Dávila Matute, a nuestra tutora Mtra. Ayesa Guadalupe Balladares Acuña y nuestro asesor el Dr. Clifford Jerry Herrera Castrillo.

6. DECLARACIÓN DE CONFLICTO DE INTERESES

Los autores declaran que no existen conflictos de intereses en relación con este artículo. No han recibido financiamiento ni apoyo de ninguna organización o entidad que pudiera influir en el contenido del trabajo

7. CONTRIBUCIÓN DE LOS AUTORES

Heydi Mallely Castro Herrera	Conceptualización, Investigación, Metodología, Curación de datos, Análisis formal, Redacción – borrador original –, Visualización.
Dariana Belén Martínez Calero	Investigación, Curación de datos, Análisis formal, Metodología, Redacción – borrador original –, Visualización.
Jofanier Manuel Sevilla Hernández	Investigación, Curación de datos, Análisis formal, Recursos, Software, Visualización, Redacción – revisión y edición –.
Ayesa Guadalupe Balladares Acuña	Investigación, Metodología, Curación de datos, Validación, Visualización, Redacción – revisión y edición –.
Clifford Jerry Herrera Castrillo	Conceptualización, Metodología, Supervisión, Administración del proyecto, Validación, Recursos, Redacción – revisión y edición –.

8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arteaga Tapia, M. B., Paredes Durán, R. F., Valverde Uribe, N. J., Castellano Herrera, E. P., & Loachamin Mora, K. E. (03 de 2025). Estrategias inclusivas en el aula. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 9(2), 18. Recuperado el 13 de 10 de 2025, de <https://share.google/sxy5dQGbfJSFWYf3w>
- Castro Vado , C. E., & Saborio Acosta , J. A. (2020). La educación de calidad. Seminario de graduación para optar al título de licenciado en economía. UNAN-Managua, Managua. <https://repositorio.unan.edu.ni/id/eprint/13833/1/13833.pdf>
- Castro, C., & Acosta, J. (2020). La educación de calidad. Seminario de graduación para optar al título de licenciado en economía. UNAN Managua, Managua, Nicaragua. Recuperado el 26 de Mayo de 2025, de <https://repositorio.unan.edu.ni/id/eprint/13833/1/13833.pdf>
- Chaves Ruiz, W., Chen Quesada, E., & García Martienz, J. A. (12 de 2021). La inclusión en la educación. *Revista Innovaciones Educativas*, 23(35), 24. Recuperado el 13 de 10 de 2025, de <https://www.scielo.sa.cr/pdf/rie/v23n35/2215-4132-rie-23-35-211.pdf?hl=es-ES>
- Choy Gómez, K. I. (2020). La educación inclusiva y su aporte al desarrollo humano local. Universidad de San Carlos de Guatemala, Guatemala, Guatemala. Recuperado el 13 de 10 de 2025, de https://biblioteca.usac.edu.gt/tesis/15/15_2026.pdf?hl=es-ES
- Comisión Nacional de Educación . (29 de Agosto de 2024). Unan.edu.ni. Recuperado el 30 de mayo de 2025
- Delgado Valdivieso, K., Vivas Paspuel, D. A., Sánchez Ruiz, J., & Carrión Berrú, C. B. (2021). Educación inclusiva en la educación superior. *Revista de Ciencias Sociales*, 27(3), 14. Recuperado el 12 de 10 de 2025, de <https://www.redalyc.org/journal/280/28068276002/28068276002.pdf>
- Dignath, C., Rimm Kaufman, S., Kunter, M., & Van Ewijk, R. (2022, Agosto 26). Creencias de los docentes sobre la educación inclusiva y perspectivas sobre lo que contribuye a esas creencias: in estudio meta analítico. *Revista de psicología educativa*, 34, 2. Retrieved from <https://doi.org/10.1007/s10648-022-09695-0>
- Ferreira , M., Olcina Sepere , G., & Reis, J. J. (01 de Diciembre de 2023). "Percepciones de los profesores sobre los desafíos de la educación inclusiva". *Revista UCU*, 16, 20. <https://doi.org/10.22235/pe.v16i2.3314>
- González Laguillo, B., & Carrascal Domínguez, S. (05 de 04 de 2022). La co-enseñanza como modelos de inclusión en el contexto educativo español. *Revista Prisma Social*(37), 25. Recuperado el 13 de 10 de 2025, de <https://dialnet.uniroja.es/descarga/articulo/8419703.pdf?hl=es-ES>
- González, P. I. (30 de 09 de 2019). Dilemas de la inclusión educativa en el Chile actual. *Revista de educación Las Americas*, 8, 4. doi:<https://doi.org/10.35811/rea.v8i0.7>
- Gutiérrez Cayo, H. R., Chávez García, M. D., Esparza Bautista, N. G., Bravo Calderón, K. D., & Hernández Salazar, D. M. (25 de 09 de 2025). Percepciones del profesorado respecto a la inclusión educativa: Implicaciones para la práctica pedagógica en el contexto escolar. *Revista Neosapiencia especializada en ciencias de la educación*, 3(2), 25. Recuperado el 14 de 09 de 2025, de <https://neosapiencia.com/index.php/neosapiencia/article/view/65/134>
- Hernandez Gadea, A. N., & García Hernandez, Y. D. (2019). Estrategias pedagógicas aplicadas por la docente para la atención de niños con necesidades especiales. Trabajo de seminario de

- graduación para optar al grado de licenciado en pedagogía. UNAN Managua-CUR Estelí, Estelí, Nicaragua. doi:<http://repositorio.unan.edu.ni/id/eprint/11672>
- Hurtado Flores, V. F., Albiño Ortega, M. M., Aguilera Peña, R. A., & Mestanza Segura, P. A. (2025). Docentes universitarios y el desafío de la educación inclusiva: un compromiso con la diversidad. *Reincasol*, 27. Recuperado el 13 de 09 de 2025, de <https://dialnet.uniroja.es/descarga/articulo/9989050.pdf>
- La Gaceta, Diario oficial, N.º 150. (2006). Ley General de Educación (Ley N.º 582). Asamblea Nacional de la República de Nicaragua, Managua. doi:<https://share.google/VgKgXQL7zWpwICm7F>
- Marín Perabá, C. (30 de 11 de 2018). Enfoques educativos de la concepción de integración e inclusión. *Revista internacional de apoyo a la inclusión, logopedia, sociedad y multiculturalidad*, 5(1), 115-124. Recuperado el 13 de 10 de 2025, de <https://share.gogle/sjlwN8kXfvfThjTwL>
- MINED. (2025). Educación especial incluyente. doi:<https://www.mined.gob.ni/educacion-especial-incluyente>
- Moreira, G. M., & Cueva Gaibor, D. A. (Octubre de 2020). La educación inclusiva desde la normativa jurídica internacional y ecuatoriana, en el contexto universitario. *Conrado*, 16(76). doi:<https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/1512>
- Ocampo, A. (13 de Marzo de 2014). Consideraciones epistemológicas para una educación inclusiva. *investigación Revinpost postgrado*, 29(2), 99, 100. Recuperado el 30 de Mayo de 2025, de <https://www.redalyc.org/pdf/658/65848281005.pdf>
- Padilla Zambrano, J. P., Zambrano Mala, R. M., López Coronel, H. R., & Catagua Vélez, M. L. (04 de 17 de 2025). La Educación Inclusiva en la Era Digital: Desafíos y Oportunidades Para Estudiantes con Discapacidades. *Reincisol*, 25. Recuperado el 13 de 10 de 2025, de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/10355105.pdf?hl=es-ES>
- Pico, P., & Samada, Y. (01 de Septiembre de 2021). La educación inclusiva desde el marco legal. *Revista De Ciencias Humanística y Sociales*, 6(3(52-67)), 57. doi:10.5281/zenodo.5512949
- Ribeiro, M. A. (06 de 12 de 2024). El rol de la Universidad en el desarrollar profesional, personal y de carrera los estudiantes. 23. Recuperado el 13 de 10 de 2025, de https://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/176836/Documento_completo.pdf?sequence=1&hl=es-ES
- Rodríguez Ramírez, W. T., Velez Yunga, M. E., Rodríguez Ramiré, E. A., Zambrano Velez, L. Y., & Intriago Contreras, M. Y. (24 de Febrero de 2025). "Percepción de los docentes de la unidad educativa rural Octavio Díaz, sobre la educación inclusiva ". *Revista Científica y académica*, 05(01). doi:<https://estudiosyperspectivas.org/index.php/EstudiosyPerspectivas/article/view/981>
- Rodríguez, H. (1 de Mayo de 2016). La Educación Inclusiva en la Agenda Educativa. *Revista nacional e internacional de educación inclusiva*, 9(2), 1, 17. Recuperado el 12 de Abril de 2025, de <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/download/47/43>
- Rojas Valenzuela, F. D., Pérez Hudiel, E. M., & Miurel Suárez, M. (2022). *Revista compromiso social*. Farem-Estelí, Estelí, Nicaragua. doi:<https://doi.org/10.5377/recoso.v3i7.18653>
- Tolosa Quintero, N. J. (2017). Percepción de la calidad del proceso de enseñanza aprendizaje del curso virtual de salud pública de la universidad de Los Llanos. Universidad Cooperativa de Colombia, Bogotá, Colombia. Recuperado el 14 de 10 de 2025, de

<https://repository.ucc.edu.co/server/api/core/bitstreams/79c7f383-c7aa-42a1-9fcc-ec56bc1bfb7a/content>

- Touriñán López, J. M. (12 de 10 de 2020). El concepto de la educación: La confluencia de criterios de definición, orientación formativa temporal y actividad común como núcleo de contenido de su significado. *Revista Boletín Redipe*, 52. Recuperado el 13 de 10 de 2025, de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/8116452.pdf?hl=es-ES>
- Tuckler, K., & Marino, E. (07 de Mayo de 2019). Atención educativa brindada a estudiantes con discapacidad intelectual. [Tesis para optar al grado de licenciatura]. UNAN Managua, Granada, Nicaragua. Obtenido de <https://repositorio.unan.edu.ni/id/eprint/13220/>
- Vado, E., & Saborío, A. (2020). La educación de calidad. Seminario de graduación para optar al título de licenciado en economía. UNAN/Managua, Managua, Nicaragua. Recuperado el 26 de Mayo de 2025, de <https://repositorio.unan.edu.ni/id/eprint/13833/1/13833.pdf>
- Valenzuela, M., & Pérez, E. (Marzo de 2020). Inclusión del estudiantado con discapacidad en el entorno socioeducativo. [Trabajo de seminario de graduación]. UNAN Managua CUR Estelí, Estelí, Nicaragua. Recuperado el 20 de Marzo de 2025, de <https://repositorio.unan.edu.ni/id/eprint/13128/1/20160.pdf>
- Vergara Calderón, R. S., & Rey Sánchez, S. P. (29 de Mayo de 2025). Competencias Digitales en la Era del Conocimiento: Nuevos Enfoques desde la Inteligencia Artificial. *Revista internacional Tecnológica-Educativa*, 18(1), 8. Recuperado el 13 de 10 de 2025, de <https://ve.scielo.org/pdf/rted/v18n1/2665-0266-rted-18-01-14.pdf?hl=es-ES>
- Villegas Alvares, A. M., Rivera Ynoñan, J. L., Farfán Martínez, J. M., & Ruiz Villavicencio, G. E. (06 de 06 de 2025). Avances y desafíos en la inclusión educativa en América Latina. *Revista Invecom*, 6(1), 9. Recuperado el 19 de 10 de 2025, de <https://www.revistainvecom.org/index.php/invecom/article/view/3892?hl=es-ES>
- Zamora Hernandez , E. d., & Zamora Hernandez , A. d. (2023). La atención educativa de los niños y niñas con necesidades educativas especiales. UNAN-MANAGUA CUR-Estelí, Managua, Nicaragua.