



EDUCACIÓN ESPECIAL EN EL CONTEXTO DE LA INCLUSIÓN EDUCATIVA

Special Education in the Context of Educational Inclusion

Aymara Pacheco Rangel¹

<https://orcid.org/0000-0003-2859-7817>

Recibido: 18/06/2026

Aceptado: 12/08/2026

Publicado: 30/08/2026

Cómo citar este artículo: Pacheco, A. (2026). Educación especial en el contexto de la inclusión educativa. *Entresaberes*, 1(2), e010202. <https://doi.org/10.56368/Entresaberes122>

RESUMEN

El objetivo de este estudio fue analizar la relación entre la educación especial y la inclusión educativa, identificando las principales tendencias y debates teóricos. Se basa en los referentes teóricos del modelo de déficit, el modelo social y el modelo basado en derechos, y en planteamientos sobre la transformación escolar para la inclusión. Se adoptó un diseño cualitativo de revisión de literatura, complementado con el análisis documental de normativas y políticas educativas. Se aplicó la técnica de análisis de contenido temático sobre publicaciones académicas e informes institucionales, organizando la información en categorías deductivas e inductivas, y se aseguró la solidez metodológica con la triangulación de fuentes y la revisión por pares. Los resultados muestran un desplazamiento paradigmático desde el modelo de déficit hacia enfoques basados en el modelo social y de derechos, así como la reconceptualización de la educación especial como un sistema de apoyos adaptables integrados en la escuela ordinaria, aunque se imponen los modelos de derivación y atención externa. Se identificaron obstáculos como la falta de formación docente, la rigidez organizativa y las barreras culturales, y facilitadores como la colaboración profesional y el liderazgo institucional comprometido. El análisis del contexto hispanoamericano muestra una brecha entre los avances legislativos y su implementación, especialmente en Panamá. Se concluye que la educación especial se encuentra en un proceso de transformación conceptual y práctica, pero su integración en los sistemas inclusivos necesita de recursos, formación docente sostenida, datos estadísticos confiables y un cambio cultural que supere el debate entre desaparición y permanencia.

Palabras clave: educación especial, inclusión educativa, modelo de déficit, modelo social de la discapacidad, políticas educativas.

¹ Universidad Santander, Panamá. investigacion@usantander.edu.pa

ABSTRACT

The aim of this study was to analyze the relationship between special education and educational inclusion, identifying the main trends and theoretical debates. It is based on the theoretical frameworks of the deficit model, the social model, and the rights-based model, as well as approaches to school transformation for inclusion. A qualitative literature review design was adopted, complemented by a documentary analysis of educational regulations and policies. Thematic content analysis was applied to academic publications and institutional reports, organizing the information into deductive and inductive categories. Methodological rigor was ensured through source triangulation and peer review. The results show a paradigm shift from the deficit model toward approaches based on the social and rights-based models, as well as a reconceptualization of special education as a system of adaptable supports integrated into mainstream schools, although referral and external support models remain prevalent. Obstacles such as a lack of teacher training, organizational rigidity, and cultural barriers were identified, along with facilitators such as professional collaboration and committed institutional leadership. Analysis of the Latin American context reveals a gap between legislative advances and their implementation, particularly in Panama. It concludes that special education is undergoing a process of conceptual and practical transformation, but its integration into inclusive systems requires resources, ongoing teacher training, reliable statistical data, and a cultural shift that moves beyond the debate between its disappearance and its continued existence.

Keywords: special education, educational inclusion, deficit model, social model of disability, educational policies.

Introducción

El derecho a la educación para todas las personas, reconocido en tratados internacionales como la Convención sobre los Derechos del Niño (Naciones Unidas, 1989) y reafirmado en la Declaración de Salamanca (Unesco, 1994), ha convertido a la educación inclusiva como una prioridad en las agendas educativas mundiales. Desde el movimiento Educación para Todos de la Unesco (1990), son numerosos los estudios que han destacado los beneficios de la educación inclusiva en la promoción de la participación, el logro académico y la pertenencia social del estudiantado, así como su contribución a sociedades más equitativas y justas (Booth & Ainscow, 2015). Sin embargo, la materialización de la inclusión sigue siendo desigual entre los contextos, y las concepciones atribuidas a la educación inclusiva difieren según los sistemas educativos, las investigaciones y los miembros de la comunidad educativa (Florian, 2014). Esta disparidad es la muestra de las distintas concepciones sobre la finalidad de la escuela, su alcance y organización (Echeita Sarrionandia, 2017).

La educación especial ocupa un lugar paradójico donde, por un lado, estos sistemas han sido históricamente el dispositivo para atender al alumnado con necesidades educativas especiales y, por otro, las modalidades de escolarización separada que la han caracterizado son señaladas como el principal problema para desarrollar los sistemas inclusivos (Goñi et al., 2024), generando un debate sobre los cambios que debe dar en el contexto de la inclusión educativa. Persiste el sistema dual en muchos países, donde coexisten escuelas ordinarias y especiales, agrandando las diferencias que luego se arrastran hasta la vida adulta (Muntaner-Guasp et al., 2021).

El contexto hispanoamericano es un ejemplo de esta contradicción, ya que a pesar de los compromisos internacionales y avances legislativos como el presentado por la Ley Orgánica 3/2020 (LOMLOE) en España, que establece la educación inclusiva como principio fundamental, la escuela ordinaria no es la única opción, ya que siguen existiendo unidades y escuelas especiales, es decir, modalidades muy concretas de escolarización (Serrano et al., 2025). Si se traslada el ejemplo a Latinoamérica, en lugar de incluir al alumnado con necesidades especiales en las aulas ordinarias, lo que se hace todavía es derivarlos a recursos separados (aulas especiales, escuelas especiales, psicólogos que los evalúan y los etiquetan) y clasificarlos en categorías (TDAH, TEA, discapacidad

intelectual, etc.), algo que va en contra de lo que predica la propia educación inclusiva (Illescas Celys et al., 2024).

Esta realidad está a la vista en las experiencias cotidianas de las familias que buscan escolarizar adecuadamente a sus hijos, en particular, las familias de niños con trastorno del espectro autista (TEA), que se enfrentan a múltiples obstáculos para acceder a un nivel de educación que responda realmente a sus necesidades, desde la rigidez de los centros ordinarios hasta la escasez de recursos y la falta de formación docente especializada (Luna Castillo & Zambrano Santos, 2025). Estas son dificultades que afectan el desarrollo académico del estudiantado y generan desgaste emocional en las familias, que comúnmente se sienten solas y desorientadas en su búsqueda de apoyos efectivos (Collet et al., 2024).

¿Qué está pasando con los servicios y prácticas de la educación especial? ¿Cómo están cambiando (o no) a la raíz de la inclusión? ¿Se están adaptando, transformando, resistiendo, reinventando... o simplemente sobreviviendo? Ante este tipo de preguntas comunes, la que orienta este estudio es: ¿Cuáles son las principales tendencias y debates teóricos sobre el papel de la educación especial en el contexto de la inclusión educativa? Para encontrar la respuesta, el objetivo de este trabajo es analizar la relación entre la educación especial y la inclusión educativa. El problema es que, en los debates sobre inclusión educativa, se margina o trata superficialmente el papel de la educación especial, sin tomar en cuenta que la transformación inclusiva no puede avanzar sin cuestionar las bases de la educación especial, sin poder en duda lo que se ha dado por sentado durante décadas, y sin cambiar la forma de entender los apoyos, la organización, los roles de los profesionales, que son sus fundamentos, estructuras y prácticas.

Echeita Sarrionandia (2017) señala que no es posible hablar de escuelas inclusivas sin tomar en cuenta el lugar que ocupan los apoyos especializados y cómo se organizan para responder a la diversidad sin caer en nuevas formas de segregación. De este modo, el estudio se sitúa en el campo de la educación inclusiva y la atención a la diversidad, y se apoya en investigaciones que, desde diferentes perspectivas, han tratado la relación entre los dos conceptos (Booth & Ainscow, 2015; Florian, 2014; Goñi et al., 2024; Echeita Sarrionandia, 2017; Muntaner-Guasp et al., 2021; Serrano et al., 2025; Illescas Celys et al., 2024; Luna Castillo & Zambrano Santos, 2025; Collet et al., 2024), conformando el estado del arte sobre el que se asienta este trabajo.

Revisión de la literatura

La relación entre la educación especial y la inclusión educativa ha cobrado fuerza a partir de la promulgación de normativas internacionales que han impulsado la transformación de los sistemas educativos (Unesco, 1994), pero comprender su situación actual pasa por el conocimiento de su evolución histórica, debido a que está asociada a un modelo médico rehabilitador que concebía la discapacidad como un déficit individual que requería intervención especializada en entornos separados (Goñi et al., 2024). Su vigencia durante gran parte del siglo XX derivaba en la escolarización de niños con discapacidad en centros específicos, donde recibían una formación adaptada a sus 'limitaciones', pero también los segregaba del resto de la población.

A partir de la década de 1980, el movimiento de la integración escolar comenzó a cuestionar esta lógica, porque la integración planteaba que el alumnado con necesidades educativas debía escolarizarse en centros ordinarios, aunque conservando apoyos y recursos diferenciados (Ossa Cornejo, 2014). Sin embargo, la integración se limitó en muchos casos a ubicarlos físicamente en aulas ordinarias, sin que se produjeran transformaciones sustanciales en la organización escolar ni en las prácticas pedagógicas (Echeita Sarrionandia, 2017). Esta contrastación dio paso al paradigma de la inclusión educativa que supone un salto cualitativo, donde no se trata de que el estudiante se integre en una escuela que permanece inalterada, sino de transformar la escuela para que responda a la diversidad como un valor inherente a la condición humana (Booth & Ainscow, 2015).

Entre los modelos de atención a la diversidad se distinguen el de déficit y el modelo social o ecológico. El primero está arraigado en educación especial, centrado en el problema de las características del alumnado, categorizando sus dificultades y prescribiendo intervenciones individualizadas (Florian, 2014). Ha sido ampliamente criticado por su tendencia a etiquetar y estigmatizar, desviando la atención de los obstáculos que genera el propio sistema educativo.

El modelo social sitúa el origen de las dificultades en la interacción entre las características de las personas y un entorno que no está diseñado para acoger la diversidad (Unesco, 2006). Es decir, desde esta perspectiva, la responsabilidad del cambio recae en el sistema, que debe eliminar los obstáculos para el aprendizaje y la participación de todo el estudiantado. En el caso particular de los estudiantes con trastorno del espectro autista, implica reconocer que muchas de las dificultades que enfrentan en la escuela no son inherentes a su condición, sino que se derivan de entornos poco adaptables, rutinas rígidas, exigencias de socialización estandarizadas y falta de apoyos visuales y comunicativos adecuados (Collet et al., 2024). Este modelo invita a pensar en términos de diseño universal para el aprendizaje (DUA) y ajustes razonables, que son conceptos que han ganado relevancia en las últimas cuatro décadas (Pastor et al., 2014). Las principales diferencias entre un modelo y otro, en cuanto al foco del problema, tipo de intervención, rol docente y visión de la diversidad, se presentan en la Tabla 1:

Tabla 1

Comparación entre el modelo de déficit y el modelo social en educación

Nivel de intervención	Modelo de déficit	Modelo social
Foco del problema	En el alumnado	En el entorno y el sistema
Intervención	Individual y especializada	Transformación de contextos
Papel del docente	Especialista que corrige	Agente de cambio inclusivo
Consecuencia	Categorización y etiquetación	Eliminación de obstáculos
Visión de la diversidad	Como problema o excepción	Como valor y riqueza

Nota. a partir de Echeita Sarrionandia (2017) y Unesco (2006).

Esta comparación visualiza que el cambio hacia un modelo social es una transformación de las concepciones y prácticas educativas que no se quedan en el discurso. Mientras que el modelo de déficit mantiene la exclusión al localizar en problema en el estudiante, el modelo social abre la posibilidad de construir entornos escolares más adaptables, ya que la verdadera inclusión consiste en transformar la escuela para que sea capaz de responder a la diversidad como un valor inherente a la condición humana (Echeita Sarrionandia, 2017).

Para autores como Shevlin & Banks (2021) la educación especial debe desaparecer como sistema paralelo y sus recursos deben integrarse en las escuelas ordinarias, especialmente porque “tradicionalmente [...] ha sido un sistema educativo paralelo pero separado” (Avissar, 2017, p. 149), mientras que para otros, tales como Cumming et al. (2024), estas escuelas pueden ofrecer programas adaptados con educadores capacitados y servicios terapéuticos de manera más concentrada de lo que sería posible en una escuela ordinaria. Esta es una muestra de que uno de los debates más controvertidos se refiere al papel que deben desempeñar los apoyos especializados.

La posición que está ganando más consenso es la de concebir estos servicios (profesionales pedagogos terapéuticos, de audición y lenguaje, psicopedagogos, etc.) como dispositivos de apoyo a las escuelas, más que como alternativas de escolarización, para que el trabajo dentro de las escuelas ordinarias se presente en colaboración con los docentes, para desarrollar prácticas inclusivas (Booth & Ainscow, 2015). Los apoyos centrados en la escuela y la coenseñanza son estrategias para atender la diversidad sin segregar, porque Echeita Sarrionandia (2017) sostiene que la verdadera reorientación estratégica está en redefinir la educación especial como un sistema de apoyos adaptable y contextualizado que fortalezca la capacidad de las escuelas para responder a todas las personas.

Lejos de toda la teoría, la realidad está más allá de este ideal, porque en muchos contextos hispanoamericanos los servicios de educación especial siguen funcionando con la lógica de los modelos de derivación y atención externa (donde el profesional o la institución identifican una necesidad y remiten a la persona a otro servicio especializado que se encuentra fuera del contexto habitual). Con ello se mantiene la desarticulación del sistema educativo y hace más difícil construir culturas escolares inclusivas, dado que “el aprendizaje cooperativo puede ser más adecuado para fomentar la inclusión y la colaboración entre los estudiantes” (Illescas Celys et al., 2024, p. 32).

Esta es una realidad muy evidente en el caso de los estudiantes con TEA (que frecuentemente se ha asociado a apoyos en comunicación e interacción social) y síndrome de Down (asociados a apoyos en aprendizaje y desarrollo cognitivo) que representan dos formas muy distintas de entender

la diversidad funcional, para quienes la falta de apoyos especializados en las escuelas ordinarias conduce a la derivación a centros de educación especial o a modalidades de escolarización combinada (Luna Castillo & Zambrano Santos, 2025).

Un aspecto que se ha comenzado a visibilizar con más fuerza es el papel de las familias con niños bajo estas condiciones. Sin embargo, con frecuencia las familias que tienen estudiantes con TEA y síndrome de Down encuentran obstáculos que dificultan su participación en la vida escolar. Reportan altos niveles de estrés y desgaste emocional asociados a la búsqueda de recursos, la negociación con los centros educativos y la percepción de que sus hijos no reciben la atención que necesitan. Se ha constatado que las familias de niños con síndrome de Down presentan una vulnerabilidad específica al estrés en el momento del inicio escolar, así como una menor satisfacción con el sistema educativo (Rubio Guzmán, 2018). Algo similar ocurre con el TEA, donde las dificultades para relacionarse con el sistema educativo y la falta de apoyos adecuados generan una sobrecarga emocional que repercute en la dinámica familiar.

Metodología

El diseño de este estudio documental se basa en el paradigma cualitativo, para comprender e interpretar la relación entre la educación especial y la inclusión educativa, adoptando el diseño de revisión sistemática de literatura (Grant & Booth, 2009), para sintetizar el conocimiento existente sobre el tema, identificar vacíos teóricos y ofrecer una visión integrada del estado del arte. Con este diseño se puede responder satisfactoriamente a la pregunta de investigación planteada: ¿cuáles son las principales tendencias y debates teóricos sobre el papel de la educación especial en el contexto de la inclusión educativa? Se complementa con el análisis documental de normativas y políticas educativas para contrastar el marco legal con las evidencias de lo que ocurre en la práctica (Bowen, 2009).

El objeto de estudio se delimitó a partir de la identificación de una realidad teórica y otra práctica entre los modelos de educación especial y los principios de la inclusión educativa, creando la pregunta de investigación y el objetivo que se debía alcanzar. La búsqueda de información sobre educación especial, inclusión educativa, modelo de déficit, modelo social, apoyos especializados, trastorno del espectro autista, síndrome de Down y políticas educativas inclusivas utilizó los criterios de inclusión para publicaciones en español o inglés, artículos de revista, capítulos de libros e informes de organismos oficiales nacionales e internacionales. Se excluyó de esta búsqueda los trabajos que se concentraban en diagnósticos clínicos sin implicaciones educativas y los que no aportaran al análisis de las prácticas y políticas inclusivas.

Para el análisis de contenido temático se aplicó el método de Braun & Clarke (2006) para identificar y analizar los consensos y discrepancias en los datos, construyendo un sistema de categorías deductivas e inductivas. Las categorías deductivas se definieron a partir de la base teórica y los objetivos de investigación: conceptualización de la educación especial; modelos de apoyo y servicios; papel del profesional de apoyo; obstáculos y facilitadores; políticas y normativas. Las categorías inductivas surgieron de la lectura de los textos, de donde se extrajeron puntos que no se habían previsto inicialmente, como el papel de las familias y la situación específica de los estudiantes con TEA y síndrome de Down. Posteriormente el material seleccionado se organizó en una matriz de análisis según autor(es), año, país, objetivo, metodología del estudio original, principales hallazgos y aportes a cada categoría temática, para facilitar la comparación y síntesis de la información provenientes de distintas fuentes y en diferentes contextos.

La credibilidad y consistencia de los hallazgos se alcanzó con la triangulación de fuentes (Denzin, 2017), contrastando información proveniente de diferentes tipos de documentos. A esto le siguió la triangulación teórica, al considerar diferentes perspectivas conceptuales y los resultados fueron sometidos a un proceso de revisión por pares especialistas en el área de educación inclusiva, quienes evaluaron la pertinencia y coherencia de las categorías y su aplicación. Una vez categorizada la información, se realizó una síntesis narrativa de los hallazgos, estructurada en función de las áreas temáticas identificadas, creando con sus datos tablas comparativas para facilitar la visualización de los modelos y su evolución.

Lincoln & Guba (1985) explican que la investigación cualitativa debe seguir determinados criterios de rigor científico que se cumplen en este estudio a través de: la triangulación de las fuentes

y la revisión por pares para que los hallazgos mostraran las tendencias y debates identificados en la literatura (credibilidad); las descripciones contextualizadas de los modelos, prácticas y políticas para que el lector evalúe la aplicabilidad de los resultados a otros contextos (transferibilidad); el procedimiento y la matriz de análisis empleada para que el estudio pueda replicarse en otros momentos o contextos similares (dependencia); explicación del uso de las fuentes y los criterios de selección, para rastrear las decisiones metodológicas adoptadas (confirmabilidad).

Se reconoce que la restricción geográfica pudo dejar fuera otros aportes relevantes; que la variedad de los estudios analizados en cuanto a diseños, contextos y poblaciones hace más difícil realizar una generalización directa; y que las fuentes recopiladas se concentran en determinados países y sistemas educativos, lo que introduce un sesgo geográfico en el análisis. Estas limitaciones, aunque no representan de forma equilibrada todas las realidades educativas, y deben tenerse en cuenta al interpretar los hallazgos, funcionan como reconocimiento honesto de los límites de este estudio, y también abren un espacio para ampliar las fuentes y contextos en otras investigaciones que fortalezcan la comprensión de este tema.

Resultados

Tendencias en la conceptualización

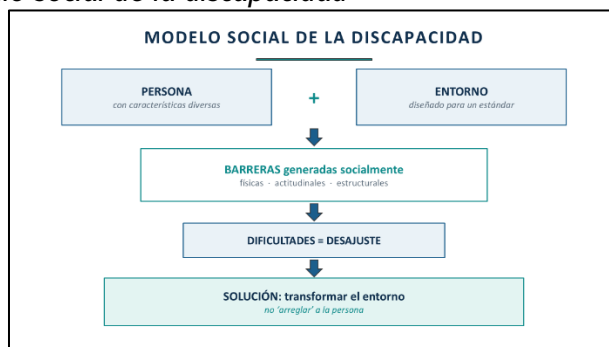
Recientemente se muestra un cambio en la forma de conceptualizar la educación especial, clasificándola en tres corrientes: el cambio desde el modelo de déficit a los marcos interpretativos basados en el contexto y los apoyos, el cambio como sistema de apoyos, y el debate sobre su desaparición o transformación.

Modelo de déficit al modelo social y de derechos. Ha habido un cambio paradigmático en la comprensión de la discapacidad y, por extensión, de la educación especial. Históricamente, la investigación en esta área ha estado dominada por el modelo médico de la discapacidad, que encasilla a los estudiantes como deficientes y coloca el problema en el individuo (Berman & Rice, 2026), centrándose en las características del estudiante, categorizando sus dificultades y prescribiendo intervenciones individualizadas (Esparza *et al.*, 2026). Sin embargo, estos autores confirman que recientemente ha habido un desplazamiento necesario de este modelo, que es reactivo, hacia uno proactivo basado en derechos.

El modelo social de la discapacidad, que ha ido ganando terreno en las últimas décadas, coloca el origen de las dificultades en la interacción entre las características de las personas y un entorno que no está diseñado para tratar la diversidad (Unesco, 2005). Desde esta perspectiva, se entiende como el resultado de barreras actitudinales, ambientales y estructurales que genera la sociedad. Es decir, este modelo no dice que no exista la discapacidad, porque las diferencias son reales; Echeita Sarrionandia (2017) señala que, como problema o limitación, el problema está en el desajuste entre la persona y un entorno que no se pensó para ella (Figura 1).

Figura 1

Representación del modelo social de la discapacidad



El enfoque con mayor consenso internacional es el modelo basado en derechos, que está alineado con la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD, United

Nations, 2006) y operativizado a través de la Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud (OMS, 2001). Este modelo tiene una perspectiva biopsicosocial que plantea la discapacidad como un concepto multidimensional que tiene deficiencias, limitaciones en la actividad y restricciones en la participación. No la reduce a un atributo de la persona, la entiende como un fenómeno complejo que surge de la interacción entre la condición de salud y los factores contextuales (personales y ambientales). En consecuencia, la responsabilidad de la transformación recae en el sistema educativo y no en el estudiante, porque es el primero quien debe identificar y eliminar los obstáculos que dificultan el aprendizaje y la participación de todos.

Si la dificultad no está en el estudiante, sino en el entorno que no se adapta, la intervención deja de centrarse en corregir al individuo para transformar el contexto que lo educa. La persistencia del modelo de déficit en muchas reformas educativas se debe a que la idea de que los estudiantes vienen en dos tipos (especiales y regulares) sigue siendo un supuesto no cuestionado (Ferri, 2012), que impide que la educación especial se conciba como un servicio adaptable y contextualizado, manteniéndola como un dispositivo de clasificación y segregación. Dicho de otro modo, una cosa es ofrecer apoyo técnico dentro del sistema existente y otra muy distinta transformar ese sistema para que deje de excluir.

Educación especial como sistema de apoyo. Florian (2019) sostiene que es necesario saber distinguir entre cómo los educadores especiales pueden trabajar para apoyar a la educación inclusiva y en la tarea misma de la educación inclusiva, que trata los obstáculos de participación que enfrentan los miembros de grupos marginados. La educación especial debe entenderse como una serie de recursos, conocimientos y estrategias al servicio de las escuelas ordinarias, más que como una alternativa de escolarización. Tiene que ver con los profesionales de apoyo, que deben trabajar en colaboración con los docentes del aula para desarrollar las prácticas inclusivas que sean necesarias, en vez de hacerlo de forma paralela al contexto normal (Florian, 2008). Para hacerlo se necesita cambiar la formación y el papel de los profesionales, y el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) y las pedagogías centradas en el estudiante se presentan como medios para realizar un cambio sistémico (Esparza *et al.*, 2026).

Educación especial como sistema diferenciado. Según Shevlin & Banks (2021), la educación especial debe desaparecer como sistema paralelo. Argumentan que el sistema dual es confuso a nivel político y eso ha resultado en su implementación incrustada en el sistema general de educación. Cualquier movimiento hacia un sistema inclusivo exitoso necesita revisar sus políticas existentes. Florian (2019) defiende la coexistencia como algo necesario. Sostiene que, aunque se han hecho muchas distinciones entre los dos conceptos (y discutido), siguen siendo parte de la práctica educativa en muchos países. Refiere que la educación especial, redefinida como conocimiento especializado sobre cómo responder a la diversidad, puede y debe contribuir a la educación inclusiva, sin que ello signifique que se tengan que mantener estructuras separadas (2008).

Lo que mayor consenso está ganando es concebir la educación especial como un conjunto de saberes y recursos que deben integrarse en la escuela ordinaria para fortalecer su capacidad de respuesta a la diversidad (Esparza *et al.*, 2026). Tiene que ver con superar la división entre desaparición y permanencia, para pensar en términos de transformación de sus bases, estructuras y prácticas.

Prácticas y servicios

Modelos de apoyo. Se identificaron dos modelos que, aunque son contrapuestos, coexisten en los sistemas educativos. El modelo de derivación y atención externa está caracterizado por la remisión del estudiante a los servicios especializados fuera del contexto ordinario. Está históricamente arraigado en el área y mantiene una lógica en la que el profesional o la institución identifican una necesidad y la derivan a la persona o a otro servicio especializado que se encuentra fuera del aula (Adjei *et al.*, 2026). No obstante, este modelo se critica porque mantiene la desarticulación del sistema educativo y hace más difícil construir culturas escolares inclusivas, manteniendo a la educación especial como un sistema separado que funciona al margen del sistema educativo regular, cuyo paso es etiquetar a los estudiantes según sus deficiencias y, como segundo paso, separarlos físicamente del resto.

Ante este modelo, se ha avanzado de forma lenta hacia modelos colaborativos y centrados en la escuela, que plantean los apoyos como recursos que se integran en el contexto ordinario para fortalecer su capacidad de respuesta. La colaboración entre los especialistas se presenta como una de las estrategias que funciona para atender la diversidad. Algunos países han adoptado marcos de apoyo multinivel (*multi-tiered systems of support MTSS*), donde los recursos especializados se organizan en diferentes niveles, según las necesidades del estudiantado, manteniendo siempre el aula ordinaria como referente principal (Yada *et al.*, 2025). Es decir, la intensidad del apoyo es progresiva, de acuerdo con las necesidades que van surgiendo en el aula, pero sin que el estudiante abandone su grupo de referencia ni sea etiquetado como especial (Batsche, 2014). En la Tabla 2 se explica mejor cómo funciona la estructura multinivel.

Tabla 2*Estructura básica (modelo de tres niveles)*

Nivel	Denominación	Destinatarios	Tipo de apoyo
Nivel 1	Universal básico	o Todos los estudiantes	Prácticas de enseñanza de calidad, accesibles y diferenciadas. Es el nivel común
Nivel 2	Intermedio específico	o Estudiantes que necesitan más apoyo que la mayoría	Grupos pequeños dentro del aula o refuerzos adicionales, pero sin sacar al estudiante de su grupo de referencia
Nivel 3	Intensivo individualizado	o Estudiantes con más necesidades	Apoyo muy personalizado, pero siempre con el objetivo de mantener al estudiante en el aula ordinaria tanto como sea posible

Las salas de apoyo para la educación inclusiva implementadas en Vietnam se plantean como espacios de coordinación y recursos al servicio de las escuelas ordinarias. Cumplen funciones que incluyen la adaptación del currículo, la elaboración de materiales, asesoramiento entre docentes y establecimiento de alianzas entre la escuela, las familias y la comunidad (Nguyen Xuan *et al.*, 2023). Es un modelo que señala la dirección hacia la que apuntan las reformas inclusivas, donde el apoyo especializado fortalece la capacidad de la escuela para responder a la diversidad.

El papel del profesional de apoyo. Enfrentado a la paradoja de trabajar en un sistema que con frecuencia excluye a su alumnado mientras intenta facilitar su acceso y participación (Doty, 2024), uno de los cambios más importantes es el paso del especialista que corrige al que fomenta el cambio inclusivo. Anteriormente se trataba de un experto que intervenía sobre el déficit del estudiante en entornos separados, mientras que ahora su papel se está desplazando hacia el asesoramiento, la colaboración con los docentes de aula y el diseño de entornos de aprendizaje accesibles para todos (Vehkakoski & Roiha, 2026). Este cambio implica que tengan que trabajar con los docentes normales en el aula, en vez de hacerlo en espacios diferentes (Ghere & York-Barr, 2003).

En esta transición, muchas veces se sienten ‘atrapados en el continuo’ que señala Doty (2024), porque se les forma para un modelo que se les pide abandonar, pero sin darles los recursos ni el acompañamiento necesarios para que desempeñen su nuevo papel. Muchos profesionales continúan concibiendo su función como una forma de amortiguar el impacto de las dificultades del alumnado, en lugar de transformar las condiciones del entorno que generan esas dificultades (Vehkakoski & Roiha, 2026).

Los paraprofesionales (asistentes de educación especial) han ido creciendo en número en las escuelas inclusivas, suponiendo un problema dirigirlos y brindarles la supervisión necesaria. Se debe a que los educadores especiales, a pesar de contar con grandes responsabilidades de gestión y organización, no cuentan con la formación necesaria para dirigir el trabajo de otros adultos, por lo que se solapan las funciones entre docentes y asistentes, algo que puede terminar comprometiendo la calidad de los apoyos (Ghere & York-Barr, 2003).

Obstáculos y facilitadores para la inclusión. Para entender un poco más entre el discurso inclusivo y la realidad de las aulas, se presentan entre los obstáculos más recurrentes la falta de formación docente es el primero de ellos. Höhle *et al.* (2025) han señalado que los profesores de aula no se sienten preparados para atender la diversidad, especialmente en casos de trastorno del espectro autista (TEA), síndrome de Down o necesidades de apoyo extenso. A esto se une la falta de

colaboración entre los profesionales, ya que la derivación y el trabajo aislado de los especialistas impiden que los apoyos se integren en la dinámica ordinaria del aula (Adjei *et al.*, 2026).

La actitud del docente es otro obstáculo, ya que la percepción de la diversidad como problema y la baja autoeficacia hacia la inclusión condicionan negativamente las prácticas (Wang, 2026). Los otros dos obstáculos más registrados han sido las barreras culturales, porque el estigma social en torno a la discapacidad y falta de sensibilidad cultural de los profesionales hace más difícil contar con la participación de las familias (Rios & Buren, 2026). Finalmente, es necesario mencionar la rigidez organizativa con respecto a los horarios, espacios y agrupamientos, también impide que las escuelas respondan de forma adaptable a la diversidad.

Para avanzar hacia escuelas más inclusivas se debe mejorar la calidad de las relaciones entre el docente y el estudiante, un hecho importante si se quiere mantener el bienestar y rendimiento de los alumnos con necesidades especiales (Wang, 2026); la colaboración profesional (entendida como el trabajo conjunto entre docentes de aula y especialistas) facilita la implementación de ajustes razonables (Yada *et al.*, 2025). También es determinante que la dirección ofrezca apoyo constante, porque cuando el liderazgo está comprometido con la inclusión crea condiciones organizativas favorables para que las prácticas inclusivas se sostengan en el tiempo. Cuando las familias se sienten respaldadas por los educadores y encuentran que las propuestas escolares tienen en cuenta su cultura, también se involucran más y mejor en la educación de sus hijos (Rios & Buren, 2026). Por último, cuando la escuela cuenta con equipos de coordinación y medios de apoyo internos, resulta más fácil organizar los recursos disponibles y tomar decisiones de manera conjunta entre los profesionales (Nguyen Xuan *et al.*, 2023).

De acuerdo con Rios & Buren (2026), un hallazgo que llama la atención es que la inclusión de los estudiantes con TEA en escuelas secundarias resulta ser complicada, porque se ha determinado que las dificultades no están tanto en la condición del alumno como en la falta de flexibilidad de los entornos, las rutinas rígidas, las exigencias de socialización estandarizadas y la falta de apoyos visuales y comunicativos. Refuerza la tesis del modelo social de la discapacidad, que defiende que es el resultado del choque entre las características de esa persona y el entorno que no está diseñado para ella. Si la escuela fuera más adaptable, predecible y ofreciera apoyos visuales y comunicativos desde el principio, muchos de los problemas que hoy se atribuyen al estudiante simplemente no aparecerían.

Revisión del entorno hispanoamericano

Avances legislativos y su implementación. Entre los avances más registrados, se encuentra la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre (LOMLOE), que modificó la Ley Orgánica 2/2006 de Educación estableciendo “la educación inclusiva como principio fundamental” (p. 122882) del sistema educativo. Representa un cambio de orientación con respecto a la anterior, porque mientras que la Ley Orgánica 8/2013 para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) había diseñado diferentes modalidades de estudio en educación secundaria, pero no tenían el mismo nivel de exigencia ni ofrecían las mismas oportunidades de futuro para el alumnado que los seguía. La LOMLOE recuperó el principio de equidad como inseparable de la calidad educativa y en el preámbulo de la ley se señala “que la calidad y la equidad son dos principios indisolubles” (p. 122869), lo que está en línea con las recomendaciones de organismos internacionales.

Sin embargo, en 2025 se evidenció una brecha entre ese marco normativo y su implementación. El Plan Estratégico de Educación Inclusiva, que es básico para desarrollar la ley, se encontraba todavía en fase de elaboración. Este plan cuenta con nueve áreas que incluyen el acceso a la escolarización equitativa, el cambio en los centros, la formación docente y la colaboración entre centros ordinarios y de educación especial, necesita obtener consenso, participación de la comunidad educativa y financiación para desarrollar los cambios que necesita la inclusión.

En Latinoamérica, Argentina, Brasil, México y Chile existe un reconocimiento formal generalizado del derecho a la educación inclusiva (Abellan, 2026), pero concretarlo ha sido un proceso dispar (Achá Azero, 2026). De acuerdo con la revisión, Argentina y Brasil son los países que cuentan con mejores normas y estrategias nacionales más cohesionadas. Argentina tiene la Ley 27.044 (2014), que otorgó jerarquía constitucional a la Convención de la ONU y promovió la descentralización administrativa para adecuar las políticas a las realidades regionales. Han

desarrollado programas federales de formación docente, centros de recursos pedagógicos y sistemas de monitoreo. El Informe 2023 indica que más del 82% de los estudiantes con discapacidad asisten a las escuelas comunes con apoyo interdisciplinar (de Melo Moreira & Carneiro Moreira, 2026).

Brasil tiene la Ley de Directrices de Bases de la Educación Nacional y la Ley Brasileña de Inclusión (Estatuto da Pessoa com Deficiência). También está reforzado por la jerarquía constitucional a la Convención de la ONU, reconoce a la educación inclusiva y establece formas operativas como los ajustes razonables y la accesibilidad como derechos exigibles en el ámbito universitario. En los dos países se observan disparidades internas, porque Buenos Aires y Córdoba superan el 90% de la matrícula inclusiva, pero provincias como Jujuy y Chubut tienen tasas inferiores al 60%, mientras que Brasil tiene problemas con las coberturas en zonas rurales y periferias urbanas (de Melo Moreira & Carneiro Moreira, 2026). México tiene un texto para la educación inclusiva en la Ley General de Educación de 2019, con su última reforma publicada en enero de 2026, donde señala en el Capítulo III, De los criterios de la educación, que “será inclusiva, al tomar en cuenta las diversas capacidades, circunstancias, necesidades, estilos y ritmos de aprendizaje de los educandos, y así eliminar las distintas barreras al aprendizaje y a la participación” (artículo 16, numeral VII).

Panamá tiene una posición intermedia a nivel regional, de acuerdo con informes de la Unesco (Samaniego, 2025). Su marco normativo se ha construido de forma progresiva: la Ley 42 de 1999 consagró la educación como derecho sin distinción por discapacidad, estableciendo la integración formal de esta población en escuelas regulares. Más reciente es la Ley 384 de 2023 obliga al Ministerio de Educación (MEDUCA) a asegurar el acceso, permanencia y participación de estudiantes con necesidades educativas especiales, además de garantizar la formación continua de los docentes que les atienden (Morán, 2026).

Institucionalmente, se ha desarrollado el Plan Nacional de Educación Inclusiva con objetivos estratégicos que incluyen sensibilizar a la comunidad educativa, asegurar acceso y permanencia, crear sistemas de registro estadístico, prever recursos presupuestarios, y formar docentes continuamente (MEDUCA, 2025). También se han realizado esfuerzos de coordinación entre MEDUCA y el Instituto Panameño de Habilitación Especial (IPHE) para unificar criterios y mejorar los servicios (Navarro, 2026). Sin embargo, el informe de la Unesco presenta las brechas que se deben solventar, y advierte que “Panamá no avanza al ritmo necesario” (Samaniego, 2025, párr. 2) y que la falta de estadísticas es una forma de invisibilizar la situación, lo que impide dimensionar los rezagos y orientar los recursos. Algunos de estos datos se compilan en la Tabla 3:

Tabla 3

Situación de la educación inclusiva en Panamá

Indicador	Dato
Estudiantes con discapacidad	Solo 1.7%-2.2% de la población infantil (posible subregistro)
Sobreedad en estudiantes con discapacidad	22.1% con 1 año de retraso; 20.3% con 2 o más años. Total: 32.3%
Cobertura de datos estadísticos	Solo para primaria; sin cifras consolidadas para secundaria
Matrícula inclusiva	9.8-29.4 estudiantes con discapacidad por cada 1,000 matriculados en primaria

Nota: basada en Samaniego (2025).

Actualmente, el sistema educativo panameño atiende a más de 24,000 estudiantes con necesidades educativas especiales en el sistema oficial, y más de 42,000 si se consideran todos los niveles de atención, lo que representa cerca del 5.2% del total de estudiantes. Sin embargo, las autoridades reconocen que todavía no se dispone de datos precisos sobre todas las condiciones presentes en las aulas. El país funciona con dos niveles de atención: estudiantes atendidos en el sistema regular por el MEDUCA y los que necesitan atención más especializada, atendidos por el IPHE (Morán, 2026). Esta dualidad, similar a la que describen Serrano *et al.* (2025) para el contexto español, es evidencia de la persistencia de un modelo que todavía no ha superado totalmente la lógica de derivar a los estudiantes a otros servicios de apoyo externos al aula de clases.

Entre el período 2025-2026, el MEDUCA ha impulsado procesos de diagnóstico y diálogo participativo con apoyo de la Unicef para analizar “las políticas, las prácticas y las culturas inclusivas que dan forma a nuestra escuela” (Navarro, 2025, párr. 2). También se ha iniciado la elaboración del

Plan Estratégico Nacional de Discapacidad 2025-2029, en consulta con el Banco Mundial (MEDUCA, 2025). No obstante, los docentes y las familias informan sobre realidades cotidianas de falta de infraestructura, recursos escasos e insuficiente capacitación (Morán, 2026). Como señala la Unesco (2025) “la construcción de sistemas educativos más inclusivos precisa de esfuerzos sostenidos que trasladen de manera efectiva estos principios a políticas educativas para lograr las transformaciones estructurales necesarias para materializar el derecho a la educación de las personas con discapacidad” (p. 59).

Conclusiones

Se confirma que la educación especial pasa por una transformación en su conceptualización y prácticas, aunque de manera diferente según el contexto. El análisis de los tres aspectos desarrollados muestra el desplazamiento desde el modelo de déficit, que sitúa el problema en el estudiante, hacia enfoques basados en el modelo social y de derechos, que ubican las dificultades en la interacción entre la persona y un entorno que no está preparado para la diversidad. Desde esta óptica, deja de ser un lugar para convertirse en un sistema de apoyos adaptables que fortalece a las escuelas ordinarias.

El argumento sobre la desaparición o transformación de la educación especial lleva a un consenso para acabar con esa falsa disyuntiva e integrar sus bases y prácticas en la escuela ordinaria, para lo que se necesita el cambio en el papel de los profesionales de apoyo, que dejen de ser especialistas que corrigen para convertirse en parte del cambio inclusivo que colaboran con los docentes del aula, abandonando la opción de derivar al alumno a servicios externos para apoyar los modelos colaborativos y centrados en la escuela.

El análisis del contexto hispanoamericano muestra una brecha entre el discurso normativo y la práctica, que todavía persiste. Argentina, Brasil y España han avanzado legislativamente, pero las aulas muestran que el modelo de déficit es el que prevalece, tanto como la remisión externa y la falta de apoyo. En Panamá se comprueba que las leyes están bien orientadas, pero falta mejorar su implementación; esta constante regional expone que la inclusión no se decreta, porque para aplicarla hace falta recursos, formación docente, datos estadísticos confiables y un cambio cultural.

Referencias

- Abellan, P. A. A. (2026). Educational Policy and the Inclusive Turn: A Comparative Study of Special Education Reform in Latin America. *Exceptionality Education International*, 36(1), 47. <https://doi.org/10.5206/eei.v36i1.23196>
- Achá Azero, A. F. (2026). *El derecho a la educación superior inclusiva en América Latina: Análisis comparativo de la normativa orientada a personas con discapacidad*. Instituto de Investigación e Interacción Social, Universidad Privada San Francisco de Asís. <https://zenodo.org/records/18851456>
- Adjei, E. S., Osei, E., Dauda, Y., Nakua, E. K., & Edusei, A. K. (2026). Factors influencing the educational outcomes of children with disabilities in inclusive schools-a “best-fit” framework synthesis review. *Social Sciences & Humanities Open*, 13, 102684. <https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2026.102684>
- Avissar, G. (2017). Partnerships between special and mainstream schools. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 18(3), 149-156. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12401>
- Batsche, G. (2014). Multi-tiered system of supports for inclusive schools. In J. McLeskey, F. Spooner, B. Algozzine, & N. L. Waldron (Eds.), *Handbook of effective inclusive schools: Research and practice*, (pp. 183-196) Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203102930>
- Berman, A., & Rice, E. (2026). Reforming Special Education Means Reforming Research Methods: Nothing About Us Without Us. In E. B. Claravall, & A. L. Ferrell (Eds.), *Handbook of Critical Special Education* (pp. 38-49). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003505747>
- Booth, T., & Ainscow, M. (2015). Guía para la educación inclusiva. *Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. FUHEM-OEI.
- Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27-40. <https://doi.org/10.3316/QRJ0902027>

- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp0630a>
- Collet, J., Joiko, S., & Simón, C. (2024). Educación inclusiva y familias: paradojas, contradicciones y barreras. En J. Collet Sabé, M. Naranjo Llanos, & J. Soldevila Pérez. (Coords.), *Educación inclusiva global* (pp. 173-192). Octaedro. <https://octaedro.com/wp-content/uploads/2024/07/9788410282094.pdf>
- Cumming, T. M., Jolly, J. L., & Saint-James, A. (2024). Australia at an educational crossroads: Special schools and inclusive education. In *Frontiers in Education* (Vol. 9, p. 1422089). Frontiers Media SA.
- de Melo Moreira, C. J., & Carneiro Moreira, V. L. (2026). Educação especial inclusiva na América Latina: um estudo comparado entre Argentina, Brasil e México. *Revista Educação Especial*, e94056-e94056. <https://doi.org/10.5902/1984686X94056>
- Denzin, N. K. (2017). *The research act: A theoretical introduction to sociological methods*. Transaction Publishers.
- Doty, M. (2024). "Caught in the Continuum": How Special Educators Facilitate Access for Students With Extensive Support Needs. [Doctoral dissertation]. Chapman University. https://digitalcommons.chapman.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1080&context=education_dissertations
- Echeita Sarrionandia, G. E. (2017). Educación inclusiva. Sonrisas y lágrimas. *Aula abierta*, 46(2), 17-24. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6060634.pdf>
- Esparza, W., Lorenzo, A. E., Camaño-Carballo, L., Vinuesa-Fernández, I., García-Pérez, D., Romero-Riaño, P., & Esparza-Agudelo, A. (2026). Inclusive higher education for students with special educational needs: review of advances, challenges, and future directions. In *Frontiers in Education* (Vol. 11, p. 1628793). Frontiers Media SA. <https://doi.org/10.3389/feduc.2026.1628793>
- Ferri, B. A. (2012). Undermining inclusion? A critical reading of response to intervention (RTI). *International Journal of Inclusive Education*, 16(8), 863-880. <https://doi.org/10.1080/13603116.2010.538862>
- Florian, L. (2008). Inclusion: special or inclusive education: future trends. *British journal of special education*, 35(4), 202-208. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8578.2008.00402.x>
- Florian, L. (2014). *The SAGE handbook of special education*. SAGE Publications Ltd. <https://doi.org/10.4135/9781446282236>
- Florian, L. (2019). On the necessary co-existence of special and inclusive education. *International journal of inclusive education*, 23(7-8), 691-704. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1622801>
- Ghere, G., & York-Barr, J. (2003). *Employing, Developing & Directing Special Education Paraprofessionals in Inclusive Education Programs: Findings from a Multi-site Case Study*. College of Education & Human Development, University of Minnesota. <https://ici.umn.edu/products/spedpara/section4.html>
- Goñi, J. O., Lago, J. R., & Latas, M. A. P. (2024). Estrategias para la mejora de las prácticas educativas en una dirección inclusiva: el asesoramiento colaborativo y la investigación participativa. En J. Collet Sabé, M. Naranjo Llanos, & J. Soldevila Pérez. (Coords.). *Educación inclusiva global* (pp. 131-148). Octaedro. <https://octaedro.com/wp-content/uploads/2024/07/9788410282094.pdf>
- Grant, M. J., & Booth, A. (2009). A typology of reviews: an analysis of 14 review types and associated methodologies. *Health Information & Libraries Journal*, 26(2), 91-108. <https://doi.org/10.1111/j.1471-1842.2009.00848.x>
- Höhle, E., Kuiper, C., Paulusma, H., Collet, F., Greaves-Lord, K., & Prinzie, P. (2025). Facilitators and barriers for inclusion of students with autism in mainstream secondary education: a mixed-method systematic review: E. Höhle et al. *European Journal of Psychology of Education*, 40(3), 98. <https://doi.org/10.1007/s10212-025-00987-x>
- Illescas Celys, J. C., Valverde Pereira, D. A., Chamba Ribera, S. S., Sánchez Chamba, T. J., & Chamba Rivera, J. M. (2024). Estrategias Activas de Enseñanza en Educación General Básica: Potenciando el Aprendizaje Significativo. *SAGA: Revista Científica Multidisciplinar*, 1(3), 24-35. <https://revistasaga.org/index.php/saga/article/download/4/3>

- Ley 42 de 1999. Ley de Equiparación de Oportunidades para personas con discapacidad. 27 de agosto de 1999. Gaceta Oficial 23,876 de 31 de agosto. https://siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/ley42-1999.pdf
- Ley N° 384 de 2023. Que establece políticas educativas de inclusión, equidad y permanencia para la diversidad de estudiantes, asociadas o no a una discapacidad, en todos los centros educativos del país. 19 de junio de 2023. Gaceta Oficial 29806-A de 19 de junio de 2023. https://www.gacetaoficial.gob.pa/storage/gacetas/2023/06/29806_A/GacetaNo_29806a_2_0230619.pdf
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 340, de 30 de diciembre de 2020, 122868-122953. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3>
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. *Boletín Oficial del Estado*, 295, de 10 de diciembre de 2013. <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2013-12886>
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Sage.
- Luna Castillo, F. J., & Zambrano Santos, R. O. (2025). Condición del espectro autista en el aula inclusiva. *Revista Multidisciplinar Epistemología de las Ciencias*, 2(3), 2067-2087. <https://doi.org/10.71112/bdt51j83>
- MEDUCA. (2025). *Jornada Consultiva sobre el Plan Estratégico Nacional de Discapacidad 2025-2029*. <https://www.meduca.gob.pa/jornada-consultiva-sobre-el-plan-estrategico-nacional-de-discapacidad-2025-2029/#wrapper>
- MEDUCA. (2025). *Políticas Gubernamentales*. <https://www.meduca.gob.pa/organizacion/dir-nal-de-educacion-especial/politicas-gubernamentales/#elementor-action%3Aaction%3Dpopup%3Aopen%26settings%3DeyJpZCI6IjEzMTEiLCJOb2dnbnGUiOmZhbHNlfQ%3D%3D>
- México. Congreso de la Unión. (2019). *Ley General de Educación*. Diario Oficial de la Federación, 30 de septiembre de 2019. <https://mexico.justia.com/federales/leyes/ley-general-de-educacion/gdoc/>
- Morán, H. L. (2026). Inclusión, el reto de la educación en Panamá [Video]. Contenido Exclusivo, TVN Noticias. https://www.tvn-2.com/contenido-exclusivo/contenido-exclusivo-inclusion-reto-educacion-panama_1_2231354.html
- Muntaner-Guasp, J. J., Mut-Amengual, B., & Pinya-Medina, C. (2021). Formación inicial en inclusión en los grados de maestro en educación primaria. *Siglo Cero*, 52(4), 9-27. https://gredos.usal.es/bitstream/handle/10366/147834/Formacion_inicial_en_inclusion_en_Ios_Gr.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Naciones Unidas. (1989). *Convención sobre los Derechos del Niño*. https://www.bayefsky.com/issuesresp/lebanon_crc_2006_sp.pdf
- Navarro, H. (2025). *Meduca analiza las políticas, prácticas y las culturas inclusivas*. En MEDUCA. <https://www.meduca.gob.pa/meduca-analiza-las-politicas-practicas-y-las-culturas-inclusivas-2/#elementor-action%3Aaction%3Dpopup%3Aopen%26settings%3DeyJpZCI6IjEzMTEiLCJOb2dnbnGUiOmZhbHNlfQ%3D%3D>
- Navarro, H. (2026). *Meduca y el IPHE unifican criterios para mejorar la educación inclusiva*. En MEDUCA. <https://www.meduca.gob.pa/meduca-y-el-iphe-unifican-criterios-para-mejorar-la-educacion-inclusiva/>
- Nguyen Xuan, H., Do Thi, T., Tran Thi Bich, N., & Le Thi Thuy, H. (2023). Developing inclusive education support models for children with disabilities in Vietnam. *International Journal of Elementary Education*, 12(2), 43-52. <https://doi.org/10.11648/j.ijeedu.20231202.13>
- OMS. (2001). *Clasificación internacional del funcionamiento, de la discapacidad y de la salud: informe de la Secretaría* (No. A54/18). Organización Mundial de la Salud. <https://iris.who.int/server/api/core/bitstreams/00079884-7977-4798-867f-fbc446731d06/content>
- Ossa Cornejo, C. J. (2014). Integración escolar: ¿cambio para el alumno o cambio para la escuela? *REXE: Revista de estudios y experiencias en educación*, 13(25), 153-164. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4772562.pdf>

- Pastor, C. A., Sánchez, J. M., & Zubillaga, A. (2014). *Diseño Universal para el aprendizaje (DUA). Pautas para su introducción en el currículo*. s.e. <https://n9.cl/faq29b>
- Rios, K., & Buren, M. (2026). Facilitators and Barriers to IEP Participation for Asian Families of Students with Intellectual and Developmental Disabilities. *Exceptionality*, 1-17. <https://doi.org/10.1080/09362835.2026.2671775>
- Rubio Guzmán, E. M. (2018). La educación como fuente de estrés para las familias con menores con síndrome de Down. *Revista Padres y Maestros/Journal of Parents and Teachers*, (376), 70-75. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6704862&orden=0&info=link>
- Samaniego, A. (2025). Panamá no avanza al ritmo necesario en inclusión y discapacidad, advierte la Unesco. En *Diario La Prensa*. https://www.prensa.com/sociedad/panama-no-avanza-al-ritmo-necesario-en-inclusion-y-discapacidad-advierte-la-unesco/?utm_source=prensacom&utm_medium=Articulo&utm_campaign=%2B+Info
- Serrano, L., Llauradó, E. V., & Martínez, L. M. (2025). El impacto de la LOMLOE en los procesos de atención educativa a la diversidad: Perspectivas del profesorado. *European Public & Social Innovation Review*, 10, 1-18. <https://doi.org/10.31637/epsir-2025-671>
- Shevlin, M., & Banks, J. (2021). Inclusion at a Crossroads: Dismantling Ireland's System of Special Education. *Education Sciences*, 11(4), 161. <https://doi.org/10.3390/educsci11040161>
- Unesco. (1990). *Declaración Mundial sobre Educación para Todos y Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127583_spa
- Unesco. (1994). *Declaración de Salamanca y marco de acción sobre necesidades educativas especiales*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura; Ministerio de Educación y Ciencia de España. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427_spa
- Unesco. (2005). *Guidelines for inclusion: Ensuring access to education for all*. Unesco. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED496105.pdf>
- Unesco. (2006). *Directrices sobre políticas de inclusión en la educación*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000177849_spa
- Unesco. (2025). *Hacia una educación sin barreras Avances y desafíos en la educación inclusiva que evidencian los resultados del SIRIED 2024*. Unesco. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000396395>
- United Nations. (2006). *United Nations Convention on the Rights of Persons with Disabilities*. https://www.un.org/disabilities/documents/convention/convention_accessible_pdf.pdf
- Vehkakoski, T. M., & Roiha, A. (2026). Positioning the teacher as consultant: Metaphorical understandings of special education consultation. *Teaching and Teacher Education*, 176, 105510. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2026.105510>
- Wang, W. (2026). Socio-pedagogical support for students with special educational needs in inclusive mainstream schools: A systematic review. *Psychology Research and Behavior Management*, 577631. <https://doi.org/10.2147/PRBM.S577631>
- Yada, A., Björn, P. M., Savolainen, P., & Kytälä, M. (2025). All ready for action in inclusive classrooms? Conceptions of the tiered support framework, professional roles, and collaboration among Finnish pre-service teachers. *International Journal of Inclusive Education*, 1-23. <https://doi.org/10.1080/13603116.2025.2581766>