



Conocimientos, actitudes y prácticas de los docentes, relacionados con los procesos de educación inclusiva en Instituciones Educativas¹

Teachers' Knowledge, Attitudes, and Practices Towards Inclusive Education in Educational Institutions

Hasbleidy Andrea Triana Salinas ², Valentina Estrada Castaño ³,
Gina Carolina Duque Pineda ⁴, Wanderley Augusto Arias Ortiz ⁵

Para citar este artículo: Triana Salinas, H.A., Estrada Castaño, V., Duque Pineda, G. C., Arias Ortiz, W. A. (2024). Conocimientos, actitudes y prácticas de los docentes, relacionados con los procesos de educación inclusiva en Instituciones Educativas. *Infancias Imágenes*, 23(1), 66-77. <https://doi.org/10.14483/16579089.22057>

Recibido: 12 de abril de 2024

Aprobado: 18 de octubre de 2024

Resumen

Este artículo reporta lo hallazgos de una investigación de naturaleza positivista cuyo objetivo fue describir los conocimientos, actitudes y prácticas de la planta docente de tres instituciones educativas —una en Medellín y dos en Bogotá— con respecto a la educación inclusiva. La investigación siguió una metodología con un enfoque cuantitativo, de corte transversal descriptivo y multicéntrico, el cual posee características de la lógica deductiva. La información fue recolectada y analizada utilizando la escala de Conocimientos, Actitudes y Prácticas (escala CAP), la cual fue aplicada mediante una encuesta tipo Likert a 49 docentes de las tres Instituciones. Los resultados revelaron altas

puntuaciones en la dimensión actitudinal en relación con las prácticas y los conocimientos. Se concluye que se debe emprender una movilización pedagógica que fomente la flexibilidad en los currículos y la constante formación para los educadores, de tal manera que las actitudes generen impacto en las prácticas de enseñanza en el aula.

Palabras claves: educación inclusiva, prácticas pedagógicas, proceso de aprendizaje.

Abstract

This article reports the results of a study that sought to describe the knowledge, attitudes, and practices of teachers from three educational institutions

1 Esta investigación con enfoque cuantitativo fue realizada entre los años 2023 y 2024 en tres Instituciones educativas. Se realizó un estudio de corte transversal, que buscó describir los conocimientos, actitudes y prácticas de los docentes de básica primaria sobre la implementación de la educación inclusiva.

2 Magíster en Educación Inclusiva e Intercultural por la Universidad del Bosque. Egresada de la Universidad del Bosque. Correo electrónico: htrianas@unbosque.edu.co.

3 Magíster especialista en cultura política y pedagogía de los Derechos Humanos por la Universidad Autónoma Latinoamericana. Egresada de la Universidad del Bosque. Correo electrónico: vestradac@unbosque.edu.co.

4 Licenciada en Biología por la Universidad Pedagógica Nacional. Egresada de la Universidad del Bosque. Correo electrónico: gcdunque@unbosque.edu.co.

5 Magíster en Epidemiología por la Universidad El Bosque. Facultad de Medicina de la Universidad del Bosque. Miembro del Grupo de Investigación en Educación Superior en Salud. Correo electrónico: waarias@unbosque.edu.co.

—one in Medellín and two in Bogotá— regarding inclusive education. The study employed a quantitative, descriptive cross-sectional, multicentric approach with characteristics of deductive logic. This approach facilitated the Knowledge, Attitudes, and Practices (CAP scale) analysis, applied through a Likert-type survey to forty-nine teachers across the three institutions. The results revealed high scores

in the attitudinal dimension concerning practices and knowledge. The article concludes that there is a need for pedagogical mobilization around flexible curricula and ongoing training for educators so that attitudes can impact teaching practices in the classroom.

Keywords: Inclusive education, pedagogical practices, learning process.

Introducción

Desde hace algunas décadas, los sistemas educativos mundiales han incorporado perspectivas que buscan garantizar el acceso y permanencia de las niñas, niños y jóvenes a una escuela de calidad, la cual debe generar oportunidades de aprendizaje para todos sin importar las condiciones físicas, intelectuales, étnicas o culturales (Rodríguez *et al.*, 2022). Esta premisa ha sido respaldada por diferentes organizaciones internacionales, como la Unesco, la Unicef, la ONU. Estas organizaciones han establecido la educación inclusiva como una meta de desarrollo. En esta, no sólo contempla la obligatoriedad en el ingreso a la escuela, sino que vincula directamente a los Estados como garantes de las condiciones para que el servicio educativo esté enmarcado dentro de enfoques diferenciales que permitan el goce efectivo de derechos.

El concepto de educación inclusiva se torna protagónico en el mundo académico. Ha recibido múltiples definiciones que, aunque distintas, tienen un punto de encuentro: La garantía del derecho a la educación. La Organización de las Naciones Unidas para la educación, la ciencia y la cultura (ONU) en el Foro Internacional sobre Equidad e Inclusión en la Educación, realizó la siguiente definición con base en el análisis de diferentes insumos académicos que allí se presentaron:

Determinamos la inclusión como un proceso que ayuda a superar los obstáculos que limitan la presencia, la participación y los logros de todos los y las estudiantes y que la equidad consiste en asegurar que exista una preocupación por la justicia, de manera que la educación de todos los y las estudiantes se

considere de igual de importante en el aula. (ONU, 2006, como se citó Cheshire, 2019, p. 6)

La ONU, en su agenda para el año 2030, plantea los objetivos de desarrollo sostenible (ODS) y establece las cuatro metas y proyecciones educativas para los Estados durante estos años: “Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos y todas” (De la Rosa Ruíz *et al.*, 2019, p. 33). Sobre este objetivo, la ONU explica que, aunque se deben generar las condiciones operativas e infraestructurales para garantizar la atención educativa de todas las niñas, niños y jóvenes del país, se deben considerar también elementos claves que permitan que el servicio sea de calidad.

Según Marulanda y Sánchez (2021), uno de los elementos que permite articular los ODS con los sistemas educativos actuales es la formación docente en los ejes fundamentales de la educación inclusiva. Las autoras argumentan que los imaginarios que ha construido el profesorado en torno a la atención de la diversidad en la escuela pueden volverse una barrera a la hora de transformar prácticas pedagógicas; aún más cuando no se hayan creado espacios de formación docente, en los que se oriente sobre los objetivos de la enseñanza y aprendizaje en el aula.

Para Martínez (2020), en la medida en que el profesorado tenga un proceso de formación consolidado, dispondrá de las herramientas necesarias para que la atención a la diversidad haga parte de su ejercicio profesional y no se repliquen las prácticas segregadoras que por años estuvieron latentes en el ámbito educativo. En este sentido,

las Prácticas Pedagógicas, entendidas como las acciones realizadas a diario por los y las docentes dentro del aula con un propósito formador y transformador que busca el desarrollo de habilidades, no sólo cognitivas, sino también sociales, constituyen un medio fundamental para que las transformaciones que se buscan, desde las perspectivas de la educación inclusiva, puedan generarse en el ambiente escolar (Aparicio & Pozo, 2009).

Sin embargo, en la complejidad de esta tarea, no sólo se debe tener en cuenta los elementos teóricos o conceptuales con relación a la diversidad, sino también las actitudes y los saberes preconcebidos por el profesorado. Esto saberes constituyen un insumo importante para la caracterización de un proceso arduo y complejo, como es la implementación de la educación inclusiva. Este proceso tiene busca que cada miembro de la institución educativa esté comprometido con el proceso de enseñanza-aprendizaje de los niños, niñas, adolescentes y adultos. Por ello, se impulsa el desarrollo de acciones que fomenten el fortalecimiento de las habilidades y atiendan la diversidad. Asimismo, durante este proceso, se debe tener claro que la inclusión, no siempre está relacionada con educación especial o con estudiantes en situación de vulnerabilidad o de un mayor riesgo de exclusión. Esta tiene que ver también con la diversidad, los valores y principios éticos que deben ser tenidos en cuenta dentro de cualquier proyecto social (Booth & Ainscow, 2015). A pesar de las diferentes orientaciones legislativas que han surgido en Colombia y el mundo, la inclusión continúa en la agenda de los debates académicos en el sector educativo. Nuestro estudio busca aportar información relacionada con los conocimientos, actitudes y prácticas de los docentes en las instituciones educativas de Medellín y Bogotá. De esta manera, puede brindar luces con respecto al proceso, implementación y fortalecimiento de la educación inclusiva.

Metodología

El estudio adoptó una metodología de corte transversal descriptivo y multicéntrico, con un enfoque cuantitativo que posee características de la lógica deductiva. Este enfoque permitió analizar los conocimientos de los y las docentes acerca

de la implementación de la educación inclusiva, la cual se fundamenta en el reconocimiento de marcos legislativos, como el decreto 1421 de 2017. Este decreto establece los conceptos PIAR, currículos flexibles, DUA, discapacidad y trastornos de aprendizaje; sobre el conocimiento de este decreto se crearon ocho indicadores en el instrumento CAP. Asimismo, considera las actitudes de la población docente acerca de adaptaciones en el proceso de enseñanza aprendizaje, formación docente acerca de la educación inclusiva, ritmos de aprendizaje y ajustes razonables en educación inclusiva; estos se dividieron en cinco indicadores. Por último, incluye las prácticas de las y los docentes sobre estrategias de procesos evaluativos, ajustes y criterios de evaluación, así como prácticas que respondan a las necesidades de los estudiantes con discapacidad o dificultades de aprendizaje; estos fueron divididos en cuatro indicadores. La escala CAP fue diseñada por las autoras de este artículo, con base en la teoría. Para la validación inicial del contenido del instrumento, se solicitó a dos expertos la revisión del contenido de las preguntas, se recibieron sugerencias y comentarios, se hicieron ajustes y, por último, se remitió nuevamente el instrumento. La escala fue aplicada a las y los docentes de básica primaria de las tres instituciones educativas consideradas en el estudio (Cuartas *et al.*, 2018). Se decidió utilizar este instrumento porque es una herramienta bastante conveniente para medir con precisión aspectos abstractos, facilitando su visualización de manera concreta (Hernández *et al.*, 2019).

El estudio busca valorar con precisión los logros que ha tenido la educación con respecto a la inclusión y a la equidad —en particular, en relación con los conocimientos, actitudes y prácticas dentro del ámbito educativo— Como lo afirman Bostwick y Kyte (2005): “La función de la medición es establecer una correspondencia entre el ‘mundo real’ y el ‘mundo conceptual’” (p. 108). Estos datos fueron recolectados usando la escala tipo Likert a través de un formulario digital, difundido con la población objeto de la investigación.

La selección de muestra de la población se llevó a cabo por medio del programa Open EPI. Como criterio de selección se estableció que, durante

el desarrollo del estudio, las y los docentes pertenecieran a alguna de las tres instituciones educativas elegidas: dos colegios públicos en Bogotá y uno de carácter privado en Medellín. Por medio del cálculo efectuado a través Open EPI, se realizó un muestreo estratificado de selección no probabilística intencional con una precisión absoluta de 5%, un efecto de diseño de 1,0 y una confiabilidad de 95%, no aleatoria, constituyendo una muestra final de 49 docentes.

Las variables fueron incluidas y operacionalizadas, es decir, que se convirtieron en categorías con unos ítems respectivos (Solís, 2013, como lo citó [Hernández Sampieri et al. 2014](#)). Estas variables se distribuyeron en cuatro dimensiones: la primera estuvo orientada a los datos sociodemográficos que contempla variables como la edad, el sexo, los años de experiencia en el sector educativo y el área de enseñanza; la segunda se relacionó con los conocimientos del docente acerca de la inclusión, diversidad, discapacidad y estrategias pedagógicas y didácticas alrededor de este ámbito; la tercera consideró las actitudes del docente frente a su rol en el aula, el rol de los estudiantes, las familias y la institución educativa; la cuarta variable, por último, tuvo en cuenta las prácticas docentes con relación a su compromiso con el desarrollo de la clase y el uso de estrategias pedagógicas y didácticas para la educación inclusiva ([Tabla 1](#)). Cada categoría de estas variables mencionadas fue debidamente codificada y precodificada para facilitar su medición precisa; la medición adoptada fue de tipo nominal, es decir, sin un orden estricto ([Hernández et al., 2019](#)).

Como técnica de recolección de datos se utilizó un cuestionario con escala tipo Likert, con preguntas cerradas que cumplieran con las siguientes características: breves y concisas, sin lugar a ambigüedades y con vocabulario comprensible y claro ([Burnett, 2009](#)). Al ser este estudio de carácter educativo-social, este instrumento es el más adecuado para lograr medir las variables (Chateaufneuf, 2009). Posee, además, un carácter politómico que, de acuerdo con las variables establecidas, permitió estructurar una serie de preguntas con escala de medición tipo Likert. Se consideró lo dispuesto en la Ley de Tratamiento y Protección de Datos 1581

del 2012, sobre el consentimiento informado, el principio de confidencialidad, de transparencia, el reconocimiento y protección al derecho de cada persona tener conocimiento y rectificación, si fuera necesario, de los datos recolectados. ([Ley Estatutaria 1581 de 2012, art. III](#)).

Para precodificar las categorías de los ítems propuestos, se usaron opciones de respuesta adecuadas a las preguntas presentadas en el instrumento: 1 (nada), 2 (poco), 3 (medianamente suficiente), 4 (suficiente) y 5 (Mucho); y 1 (nunca), 2 (casi nunca), 3 (ocasionalmente), 4 (regularmente) y 5 (siempre).

El método para el análisis de datos fue estadístico (descriptivo), sistemático y estandarizado. Se usó la versión 26 del software IBM SPSS (Statistical Package for the Social Sciences), que es uno de los programas de procesamiento de datos más usados dentro de instituciones médicas y en investigaciones científicas. Dadas sus características, este programa provee herramientas útiles para este estudio. ([Martínez G. et al, 2020](#)).

Los datos obtenidos se descargaron en una matriz de Excel, junto con las variables y las categorías. Una vez cargadas junto con la respectiva codificación, se procedió con el análisis en el software seleccionado. En su versión gratuita, este programa tiene unas restricciones de tiempo de uso. Sin embargo, esto no afecta su utilidad, pues el periodo de duración es de un mes. Se examinaron los datos con base en la matriz subidos a SPSS. Después de que la matriz fue cargada, se procedió con el análisis de la información recolectada: se resumieron los datos recogidos, a través de gráficas (índices estadísticos), para facilitar su interpretación información ([Martínez et al., 2020](#))

Resultados

Caracterización de la población.

El instrumento de recolección de datos fue enviado a 49 docentes de las tres instituciones educativas, siguiendo esta distribución: 22 docentes de Medellín (institución privada) y 27 docentes de Bogotá (dos instituciones públicas). Los docentes considerados respondieron al instrumento en su totalidad. No se excluyó a ningún participante

Tabla 1. Variables incluidas en el estudio.

<i>Dimensión</i>	<i>Variables</i>	<i>Tipo de variable</i>	<i>Escala de medición</i>
Sociodemográfica	Edad	Cualitativa, ordinal	Politémica: - 20 a 24, - 25 a 29, - 30 a 34, - 35 a 39, ...
	Sexo	Cualitativa - nominal	Hombre 1 a 4 Mujer 5 a 9
	Años de experiencia	Cualitativa, ordinal	10 a 14 15 a 19 20 a 24 Más de 25 años
	Área de enseñanza	Cualitativa	Ciencias naturales Matemáticas Humanidades Sistemas y tecnología Educación infantil Artística Ciencias sociales Educación física Normalista Profesional Especialización Maestría Doctorado
	Desarrollo profesional	Cualitativa	Profesional Especialización Maestría Doctorado
	Conocimientos	Conocimientos frente a inclusión	Compleja
Conocimientos frente a diversidad		Compleja	
Conocimientos frente a discapacidad		Compleja	
Conocimientos frente a estrategias pedagógicas y didácticas para la inclusión		Compleja	
Actitudes	Actitudes frente a su rol docente	Compleja	Se realizará valoración de 1 (nunca) 2 (casi nunca) 3 (ocasionalmente), 4 (regularmente) y 5 (siempre).
	Actitudes frente al rol de la institución	Compleja	
	Actitudes frente al rol de los estudiantes	Compleja	
	Actitudes frente al rol de los padres de familia	Compleja	
Prácticas	Compromiso con el desarrollo de la clase	Compleja	Se realizará valoración de 1 (nunca) 2 (casi nunca) 3 (ocasionalmente), 4 (regularmente) y 5 (siempre).
	Uso de estrategias pedagógicas y didácticas para la inclusión	Compleja	

Nota. Elaboración propia.

después de la revisión y depuración de los datos (Tabla 2).

Respecto a las variables sociodemográficas consideradas, se encontró que el promedio de edad fue de 38,47 con un mínimo de 35 años y un máximo de 41 años. Para la variable de sexo, se identificó

un predominio del sexo femenino con un 69,4% (n=34) y masculinos con un 30,6% (n=15).

Con relación a los años de experiencia, se evidenció que el mayor porcentaje del profesorado encuestado 28,6% (n=14) ha tenido entre 5 y 9 años de experiencia en el sector educativo,

seguido del 26,5% (n=13), entre 10 y 14 años; el 20,4% (n=10), entre 19 y 25 años, el 12,2 (n=6), con más de 25 años de experiencia, y el 6,1% (n=3) corresponde a dos categorías, entre 1 a 4 años y 15 a 19 años.

La mayoría de los docentes, un 20,4% (n=10) de la muestra, que participaron en esta investigación se desempeñan en áreas integradas o son docentes de aula; mientras que el 18,4% (n= 9) pertenece al área de inglés, teniendo en cuenta que uno de los colegios que intervino dentro de este proyecto, maneja énfasis en bilingüismo nacional.

Se analizó el nivel de formación del profesorado participante, evidenciando que la mayoría de los docentes presentaba estudios profesionales 53,1% (n=26), seguido de estudios posgraduales. Entre estos, se observaron los siguientes datos: maestría con un 34,7% (n=17), especialización 8,2% (n=4), doctorado 2% (n=1) y normalistas 2% (n=1).

Conocimientos, actitudes y prácticas llevadas a cabo por parte de los docentes con respecto a la educación inclusiva

A continuación, se presentan los resultados relacionados con las dimensiones de los conocimientos, actitudes y prácticas (CAP). Se identificará, en primer lugar, la distribución de frecuencias relacionada con la variable de conocimientos.

Conocimientos

La primera dimensión presentada en el instrumento de recolección de datos se enfocó en el conocimiento de las y los docentes sobre las categorías articuladas en las preguntas. De acuerdo con esto, se encontraron los siguientes resultados:

Para la primera pregunta “¿Qué tanto conoce el contenido del Plan individualizado de ajustes razonables (PIAR)?”, se encontró que en las tres

Tabla 2. Análisis de variables sociodemográficas de docentes en Instituciones educativas de Bogotá y Medellín, 2024

Variable	Instituto Pedagógico						
	IED Tenerife Granada Sur		Arturo Ramírez Montúfar		Instituto San Carlos		
	n	%	n	%	n	%	
Edad x±DE [Rango]	41±10 [30 - 62]		41±8 [32 - 60]		41±9 [22 - 52]		
Sexo	Masculino	3	25,00%	3	20,00%	9	40,90%
	Femenino	9	75,00%	12	80,00%	13	59,10%
Años_Experiencia	1 a 4 años	0	0,00%	0	0,00%	3	13,60%
	5- 9 años	4	33,30%	3	20,00%	7	31,80%
	10 a 14 años	2	16,70%	5	33,30%	6	27,30%
	15 a 19 años	1	8,30%	1	6,70%	1	4,50%
	19 a 24 años	2	16,70%	3	20,00%	5	22,70%
	Más de 25 años	3	25,00%	3	20,00%	0	0,00%
Área_Enseñanza	Áreas integradas preescolar	0	0,00%	0	0,00%	1	4,50%
	Artística Música	0	0,00%	0	0,00%	1	4,50%
	Ciencias Naturales	1	8,30%	1	6,70%	3	13,60%
	Ciencias Sociales	0	0,00%	0	0,00%	3	13,60%
	Educación Física	0	0,00%	1	6,70%	0	0,00%
	Ética	1	8,30%	0	0,00%	0	0,00%
	Inclusión	0	0,00%	0	0,00%	1	4,50%
	Inglés	1	8,30%	3	20,00%	5	22,70%
	Investigación	0	0,00%	0	0,00%	1	4,50%
	Lengua Castellana	0	0,00%	1	6,70%	3	13,60%
	Lenguaje	1	8,30%	1	6,70%	0	0,00%
	Matemáticas	1	8,30%	0	0,00%	3	13,60%
	Áreas integradas primaria	4	33,30%	6	40,00%	0	0,00%
	Primera Infancia	3	25,00%	0	0,00%	0	0,00%
	Tecnología e Informática	0	0,00%	2	13,30%	1	4,50%
Nivel_Formación	Doctorado	0	0,00%	1	6,70%	0	0,00%
	Especialización	2	16,70%	0	0,00%	2	9,10%
	Maestría	5	41,70%	11	73,30%	1	4,50%
	Normalista	0	0,00%	0	0,00%	1	4,50%
	Profesional	5	41,70%	3	20,00%	18	81,80%

Nota. Elaboración propia

instituciones la respuesta “conocimiento suficiente” obtuvo un mayor porcentaje, 49.00% (n=24). A este le sigue “medianamente suficiente”, con el 32.70% (n=16); “poco”, con un 10.20% (n=5); y “nada” y “poco”, cada uno con un 4.10% (n=2).

Asimismo, frente a la variable “¿Qué tanto conoce sobre las generalidades del decreto 1421 del 2017?”, se encontró que predomina el ítem “medianamente suficiente”, con un 42.90% (n=21); le sigue “suficiente”, con el 37.70% (n=16); “poco”, con el 12.20% (n=6); “nada” con el 10,20% (n=5); y “mucho”, con un 2% (n=1).

En cuanto la variable “¿Qué tanto conoce acerca de los currículos flexibles?”, conocimientos de los currículos flexibles, se encontró una que prima “suficiente”, con un 40,80% (n=20), seguido de “medianamente suficiente”, 36,70% (n=18), “poco” y “mucho” cada una con 10,20% (n=5), y finalmente, “nada” con un 2% (n=1).

Para la variable “¿Conoce usted los objetivos de la educación inclusiva?”, conocimientos relacionados con los objetivos de la educación inclusiva, se encontró que el 55,10% (n=27) los conoce lo suficiente, con una gran diferencia porcentual en comparación con “medianamente suficiente”, 20,40% (n=10); a este le sigue “mucho”, con un 12,20% (n=6); “poco”, con un 8,20% (n=4); y “nada”, con un resultado de 4,10% (n=2).

En relación con la comprensión de lo que implica el Diseño Universal para el aprendizaje (DUA) y sus principios, la variable “¿Comprende usted qué es el Diseño Universal de Aprendizaje y cuáles son sus principios?” mostró arrojó los siguiente resultados: predomina, nuevamente el ítem “suficiente”, con un 42,90% (n=21), seguido de “medianamente suficiente” con un resultado de 32,70% (n=16), seguidamente, “mucho” con 12,20% (n=6), y, “nada” y “poco”, cada uno con un resultado de 6,10% (n=3).

Para la variable “¿Comprende usted el concepto discapacidad?”, que tiene que ver con la comprensión del concepto de discapacidad, el 53,10% (n=26) comprende este concepto lo suficiente, seguido de, “medianamente suficiente” con un 22,40% (n=11), a continuación, “mucho” con un 18,40% (n=9), inmediatamente “poco” con un 6,10% (n=3).

Con respecto a la variable “¿Qué tanto conoce sobre los trastornos?”, relacionada con el conocimiento de los trastornos, sobresale la respuesta “medianamente suficiente”, con un resultado de 53,10% (n=26), seguida de “suficiente”, con un resultado de 28,60% (n=14), “poco”, con un 14,30% (n=7), y “nada” y “mucho”, cada uno con un resultado de 2,00% (n=1).

Finalmente, para la última variable “¿Conoce usted las generalidades de las discapacidades o los trastornos de aprendizaje que presentan sus estudiantes?”, que busca recolectar información sobre los conocimientos acerca de las generalidades relacionadas con las discapacidades y trastornos de los estudiantes; los siguientes fueron los resultados: “suficiente” con un 38,80% (n=19), seguido de “medianamente suficiente” con un 36,70% (N=18), a continuación, “mucho”, con un 14,30% (n=7), “poco”, con un 20% (n=4), y “nada”, con un 2,00 (n=1).

Actitudes

La segunda dimensión presentada en el cuestionario se refiere a las actitudes de las y los docentes en la implementación de la educación inclusiva con respecto a las variables. Estas fueron medidas a través de la siguiente escala de valoración: 1 (Muy en desacuerdo) 2 (En desacuerdo) 3 (Indiferente), 4 (De acuerdo) y 5 (Muy de acuerdo).

La primera pregunta presentada “¿Considera importante realizar adaptaciones al proceso de enseñanza para atender las necesidades individuales de estudiantes en el aula de clase?” muestra que el 67% (n=33) —seguido del 26,50% (n=13)— del profesorado está de acuerdo con la implementación de estrategias que atiendan la individualidad en el aula. Lo anterior se contrapone a la opinión del 4,10% (n=2) que considera indiferente las adaptaciones al proceso de enseñanza.

En la pregunta “¿Considera importante que los docentes tengan formación sobre la educación inclusiva?”, se encontró un incremento en términos de acuerdo entre los docentes de las tres Instituciones con el 87,80% (n=43). Lo anterior muestra que el componente formativo es fundamental para las y los docentes en la implementación de la educación inclusiva y se sostiene el 4,10% (n=2) en la valoración indiferente ante este proceso.

En cuanto a la pregunta “¿Considera importante que se tengan en cuenta los ritmos de aprendizaje de los estudiantes en el diseño de recursos didácticos?”, se encontró que el 77,60% (n=38) de la planta docente encuentra un valor significativo en la adaptación de los materiales de enseñanza a los procesos de aprendizaje de los estudiantes. El 4,10% (n=2) mantiene la tendencia en la valoración 3 (Indiferente).

Respecto a las actitudes de la población docente frente a los ajustes razonables, encontramos una discordancia entre la pregunta “¿Considera importante realizar ajustes razonables a los estudiantes que presentan barreras para el aprendizaje y la participación en el aula?” y “¿Considera importante que los estudiantes con discapacidad o dificultades de aprendizaje tengan ajustes razonables en el proceso educativo?”. Ambas preguntas se ubican en la variable “Actitudes frente a su rol como docente”.

Prácticas

La dimensión de prácticas fue medida con la siguiente escala de valoración: 1 (nunca) 2 (casi nunca)

3 (ocasionalmente), 4 (regularmente) y 5 (siempre). Frente a los procesos de educación inclusiva se encontró que los participantes ante las interrogantes:

En la primera pregunta (Figura 4) “¿Utiliza diferentes estrategias y medios a la hora de realizar procesos evaluativos?”, se evidencia que un 53% (n=26) de docentes regularmente utilizan estrategias inclusivas en el desarrollo de sus clases, el 34% (n=17), siempre desarrollan prácticas inclusivas, el 12,2% (n=6) ocasionalmente realiza prácticas de inclusión.

La segunda pregunta “¿Desarrolla estrategias en conjunto con orientadores, docentes de apoyo, terapeutas o padres de familia para favorecer el proceso de aprendizaje de estudiantes con discapacidad o dificultades de aprendizaje?” arrojó los siguientes resultados: el 49% (n=24) de las y los docentes regularmente desarrollan procesos inclusivos con el apoyo familiar y terapéutico; mientras que el 22,4% (n=11) afirma que regularmente se apoya en la familia y personal de salud, con el mismo porcentaje las y los docentes afirman que siempre desarrollan estrategias con la familia y el personal de salud y orientación.

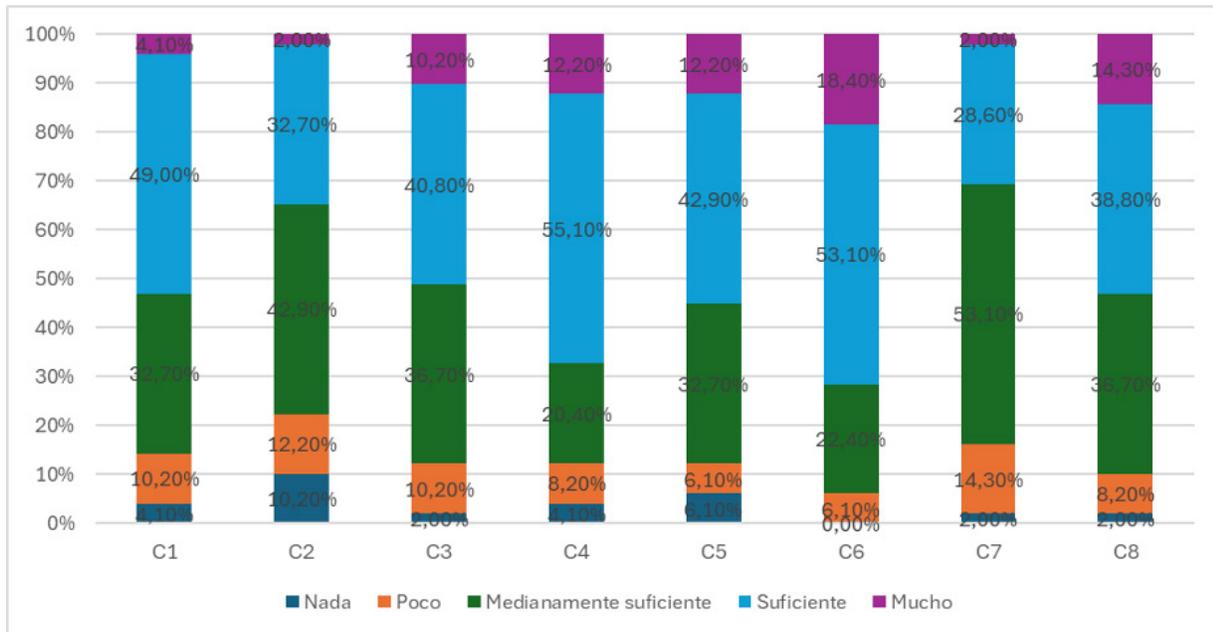


Figura 1. Gráfica de respuestas de conocimientos de docentes sobre la inclusión en Instituciones Educativas de Bogotá y Medellín, año 2024.

Nota. Elaboración propia.

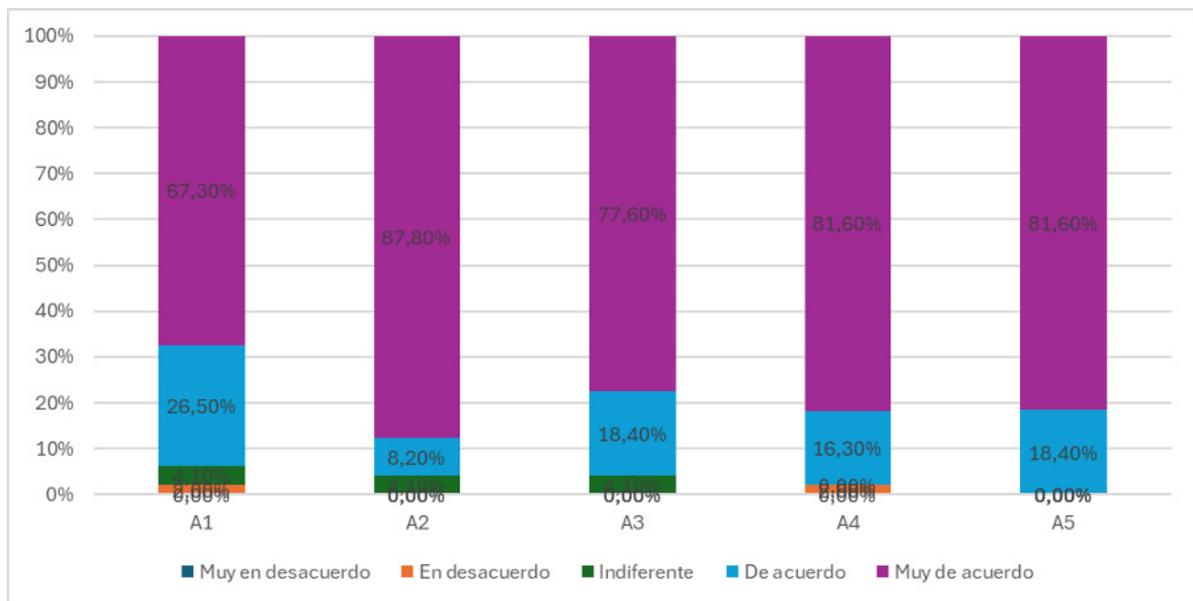


Figura 2. Gráfica de respuestas de actitudes docentes sobre la inclusión en Instituciones Educativas de Bogotá y Medellín, año 2024

Nota. Elaboración propia.

74

Para la pregunta “¿Realiza constantemente ajustes y flexibilizaciones a los criterios de evaluación establecidos para sus estudiantes?”, se evidencia que la mayoría de las y los docentes, con un 44,90% (n=22), regularmente realiza ajustes y flexibilización de los criterios de evaluación. Otros docentes regularmente hacen procesos de ajuste y flexibilización con un 28,6% (n=14), mientras que el 22,4% (n=11) indicó siempre realizar ajustes y flexibilización de los procesos de evaluación, y el 4,1% (n=2) no realizan estos procesos.

Finalmente, a la pregunta “¿Realiza adaptaciones a sus prácticas pedagógicas para responder a las necesidades de sus estudiantes con discapacidad o dificultades de aprendizaje?” la comunidad docente contestó de la siguiente manera: 53,1% (n=26) regularmente realiza adaptaciones para responder a las necesidades de los estudiantes, el 24,5% (n=12) siempre realiza adaptaciones a las necesidades de los estudiantes en el aula, y el 22,4% (n=11) ocasionalmente realiza estas adecuaciones.

Discusión

Tal como se enunció al principio de este artículo, uno de los elementos claves para la implementación de la educación inclusiva es la promoción de

la formación docente alrededor de la diversidad. El presente trabajo buscó describir los conocimientos, actitudes y prácticas de los docentes en un proceso tan complejo como es la inclusión en la escuela. Los resultados obtenidos muestran varios elementos que consideramos importantes señalar.

El primero tiene que ver con el campo actitudinal y la correspondencia de este con las prácticas pedagógicas. Como se evidenció en el apartado de resultados, las actitudes de la comunidad docente son en un alto grado porcentual positivas en relación con el rol de las y los estudiantes en el aula y los retos profesionales que genera el abordaje de la diversidad. Sin embargo, diferentes investigaciones (Moncayo *et al.*, 2020; Sevilla *et al.*, 2018) muestran que, si bien las y los docentes denotan actitudes positivas frente al proceso de implementación de la educación inclusiva, a la hora de llevar al aula estrategias diferentes que se alejen de los modelos tradicionales —ya que no garantizan que los diferentes estilos de aprendizaje presentes en el aula puedan acceder al conocimiento— se pueden generar tensiones y resistencias, especialmente si no se han tenido formaciones previas para estas exigencias.

El segundo elemento se relaciona con las variables de conocimiento y prácticas, contrastadas

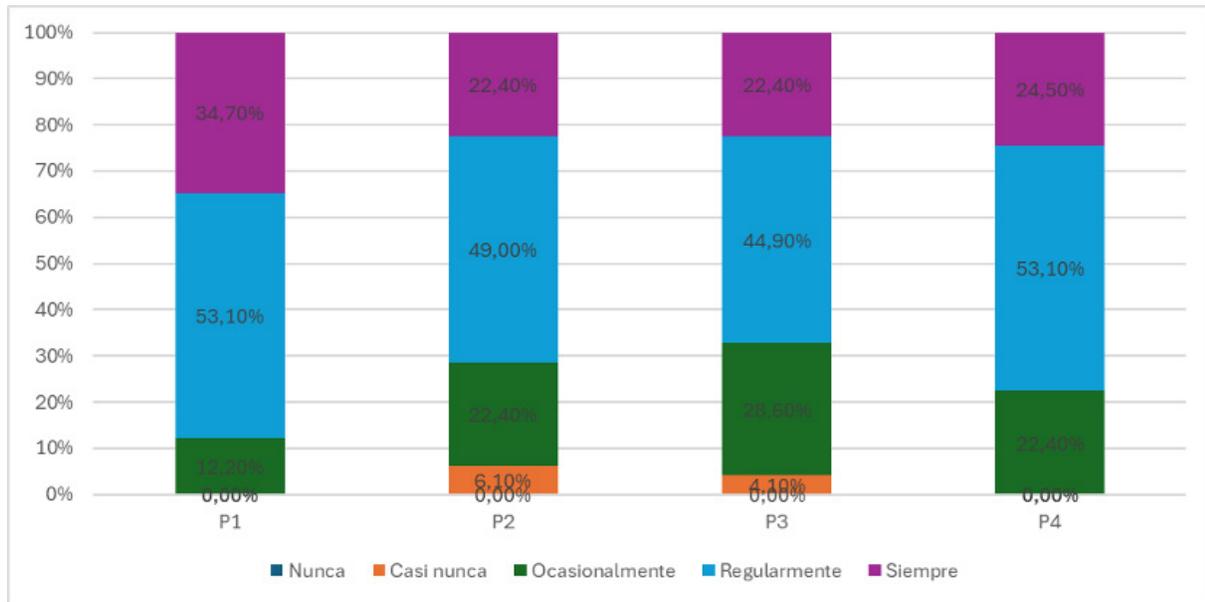


Figura 3. Gráfica de respuestas de prácticas inclusivas de docentes en Instituciones Educativas de Bogotá y Medellín, año 2024.

Nota. Elaboración propia.

con las actitudes medidas en este estudio. En “conocimientos”, se evidenció mayor homogeneidad en las respuestas, lo que puede indicar ausencia de formación profesional en los procesos de educación inclusiva. Términos claves como PIAR, DUA, currículos flexibles son desconocidos o de poco manejo conceptual en 40% de la población estudio. Lo anterior sugiere que, al interior de las aulas, las prácticas pedagógicas carecen de flexibilidad y adecuaciones que garanticen la reducción de barreras para un aprendizaje significativo y en equidad.

Marulanda y Sánchez, (2021) explican que esta disparidad es común en los estudios de actitudes y conocimientos del profesorado que atiende a estudiantes con discapacidades. Según las autoras, los procesos de formación que regularmente se ofrecen al personal docente de instituciones educativas tienen un carácter legislativo y enciclopédico. Aunque esta formación nutre la conciencia de las y los docentes sobre la educación inclusiva, lo que realmente genera son discursos formales en los que se reconocen las necesidades de ampliar el acceso educativo y garantizar un servicio de calidad para población con discapacidad o barreras para el aprendizaje. Sin embargo, se desplazan

las responsabilidades propias con relación a las prácticas transformadoras en el aula que generen reales posibilidades de aprender. En otras palabras, este tipo de formaciones no suscitan reflexiones en los docentes sobre sus prácticas ni el ejercicio in situ en la escuela (Polo, 2009, como se citó en Marulanda & Sánchez, 2021). En consecuencia, las actitudes tienen altas puntuaciones, contrario a lo que sucede especialmente en las prácticas.

En esta última dimensión, se observa la prevalente discordancia entre las actitudes y las prácticas específicamente (Angenscheidt & Navarrete, 2017). Esto se debe a que, a pesar del reconocimiento y validación por parte de las y los docentes, que incluso constituye un logro importante para la historia de la educación inclusiva, estas actitudes no impactan de forma directa las aulas de clase a través de las prácticas mediadas por currículos flexibles.

Entre las limitaciones que se encuentran en el presente estudio, destacan dos: metodológicas y técnicas. Las limitaciones metodológicas se relacionan con que el tipo de estudio elegido no permite establecer causalidades entre los resultados arrojados y algunas de las variables medidas, por ejemplo, las sociodemográficas. Por su parte,

las limitaciones técnicas se derivan de la muestra poblacional, la cual fue reducida para elaborar el análisis y la descripción del estudio CAP que se pretendió. Una muestra más amplia posibilitaría generar otro tipo de relaciones incluso sobre los lugares donde se ubican las poblaciones.

Recomendaciones

El presente estudio buscó describir los conocimientos, actitudes y prácticas de las y los docentes con respecto a la implementación de la educación inclusiva en dos instituciones educativas de Bogotá y una en Medellín. Los resultados obtenidos ofrecen nuevas variables de análisis y explican las variables ya establecidas, abriendo camino para futuras investigaciones. Un estudio cualitativo o mixto podría aprovechar los datos recolectados para generar relaciones y ampliar la reflexión sobre las causalidades analizadas en el objeto de estudio.

Conclusión

El análisis de los resultados obtenidos permite concluir que la dimensión actitudinal de las y los docentes se relaciona en mayor medida con los objetivos de la educación inclusiva. Respecto a los conocimientos y prácticas se han generado avances significativos en términos de dominio conceptual. Sin embargo, se hace necesario generar mayores abordajes de currículos flexibles al interior de las aulas de clase para garantizar el derecho a la educación de la población con discapacidad o barreras en el aprendizaje. La educación inclusiva continúa siendo una de las banderas más importantes en el mundo académico actual. El personal docente reconoce su importancia y el valor de las prácticas transformadoras en las aulas. No obstante, resulta fundamental continuar con los programas de formación integral que se aparten de la visión teórica de la inclusión en la escuela, vinculando de manera directa las concepciones y abordajes de las y los docentes sobre la diversidad. Esto permitirá, como lo expresaron [Marulanda y Sánchez \(2021\)](#), que en futuras investigaciones pueda evidenciarse una disminución de discrepancias entre las actitudes y las prácticas pedagógicas.

Referencias

- Angenscheidt Bidegain, L., & Navarrete Antola, I. (2017). Actitudes de los docentes acerca de la educación inclusiva. *Ciencias psicológicas*, 11(2), 233-243.
- Aparicio, J. A., & Pozo, J. I. (2009). De fotógrafos a directores de orquesta: Las metáforas desde las que los profesores conciben el aprendizaje. En J. I. Pozo, N. Scheuer, M del P. Pérez, M.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2015). *Guía para la Educación Inclusiva: Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*.
- Burnett, J. (2009). Doing your social science dissertation. Thousand Oaks, CA, EE. UU.: SAGE.
- Chasteauneuf, C. (2009). Questionnaires. Encyclopedia of Case Study Research [SAGE Publications]. Recuperado de http://www.sage-ereference.com/casestudy/Article_n282.html
- Cuartas-Gómez, E., Palacio-Duque, A., Ríos-Osorio, L. A., Cardona-Arias, J. A., & Salas-Zapata, W. A. (2019). Conocimientos, actitudes y prácticas (CAP) sobre sostenibilidad en estudiantes de una universidad pública colombiana. *Revista UDCA Actualidad & Divulgación Científica*, 22(2).
- Cheshire, L. (2019). *Educación inclusiva para personas con discapacidades: ¿estamos logrando avances?* Documento de discusión para el Foro Internacional sobre Equidad e Inclusión en la Educación. Todas y todos los estudiantes cuentan. Cali, Colombia. París: UNESCO.
- De la Rosa Ruiz, D., Armentia, P. G., & Esteban, A. B. (2022). Una propuesta educativa de formación integral desde la universidad. *Revista Prisma Social*, (37), 58-81.
- de Salamanca, D. (1994). *Conferencia mundial sobre necesidades educativas especiales: acceso y calidad*. Aprobada por aclamación en la ciudad de Salamanca. España.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., Baptista L., del Pilar, M. (2014). *Metodología de la investigación* (6° ed.). México: McGraw Hill Interamericana Editores S.A. de C.V.
- Ley estatutaria 1581 de 2012. Por la cual se dictan disposiciones generales para la protección de

datos personales. Congreso de la República de Colombia.

Marulanda Páez, E. & Sánchez Vallejo, A. (2021).

“En mi aula sí se puede”: Propuesta de un modelo de formación en educación inclusiva y discapacidad para maestros. *Revista de estudios y experiencias en educación*, 20(44), 331-349. <https://dx.doi.org/10.21703/0718-5162.v20.n43.2021.019>

Martínez Lirola, M. (2020). Hacia una educación inclusiva: formación del profesorado de

primaria enmarcada en los ODS que potencian la igualdad de género. *Revista Iberoamericana De Educación*, 82(2), 27–45. <https://doi.org/10.35362/rie8223596>

Rodríguez, R. F. B., Fernández, I. I. O., & Cachinell, B. M. L. (2022). Interdisciplinariedad, aproximación conceptual y algunas implicaciones para la educación inclusiva. *Uniandes Episteme*, 9(1), 101-116.

UNESCO (2008). Education. *Science, Cultural Organization*.

