

# Percepciones docentes sobre educación inclusiva. Un estudio documental en América y España<sup>1</sup>

Teacher perceptions feelings or beliefs on inclusive education. A documentary study in America and Spain

Sara Alexandra Calderón Montoya<sup>\*</sup>

Leidy Yuliana Lujan López<sup>\*\*</sup>

María Camila Carvajal Paniagua<sup>\*\*\*</sup>

Isabel Cristina Vallejo Merino<sup>\*\*\*\*</sup>

Recibido: 30 de abril de 2021–Aceptado: 23 de junio de 2021–Publicado: 1 de diciembre de 2021

**Forma de citar este artículo en APA:** Calderón Montoya, S. A., Lujan López, L. Y., Carvajal Paniagua, M. C., & Vallejo Merino, I. C. (2021). Percepciones docentes sobre educación inclusiva. Un estudio documental en América y España. *Ciencia y Academia*, (2), 54-79. <https://doi.org/10.21501/2744838X.4262>

<sup>1</sup> El presente artículo surge de la investigación titulada Estado del arte sobre las percepciones de los maestros en el contexto de Latinoamérica y España ante la diversidad y la discapacidad, llevada a cabo en el año 2020, con el apoyo de la Universidad Católica Luis Amigó y especialmente con el respaldo del semillero de investigación Emoción, Cerebro y Aprendizaje en la Niñez.

<sup>\*</sup> Estudiante de Licenciatura en Educación Infantil de la Universidad Católica Luis Amigó, Medellín, Colombia. Contacto: sara.calderonmo@amigo.edu.co

<sup>\*\*</sup> Estudiante de Licenciatura en Educación Infantil de la Universidad Católica Luis Amigó, Medellín, Colombia. Contacto: leidy.lujanop@amigo.edu.co

<sup>\*\*\*</sup> Egresada del programa de Psicología de la Universidad Católica Luis Amigó, Medellín, Colombia. Contacto: maria.carvajalpa@amigo.edu.co

<sup>\*\*\*\*</sup> Profesora de la Licenciatura en Educación Infantil de la Universidad Católica Luis Amigó. Grupo de investigación: Educación, Infancia y Lenguas extranjeras (EILEX). Línea de investigación: Con-textos educativos. Magíster en Filosofía de la Universidad de Antioquia. Licenciada en Pedagogía Infantil de la Universidad de Antioquia. Contacto: isabel.vallejome@amigo.edu.co

## Resumen

La presente investigación consiste en un estado del arte que permite comprender las principales tendencias y posturas que tiene el docente en ejercicio para enseñar a la población estudiantil que requiere de una educación inclusiva, asunto que adquiere relevancia teniendo en cuenta la necesidad de ofrecer una educación que cumpla con los lineamientos legales y pedagógicos que orientan la educación inclusiva y el aspecto social del docente frente a su actitud para recibir a este alumnado en el aula tradicional. Este artículo de investigación exhibirá tres tendencias que darán claridad sobre las actitudes docentes en relación con la legislación educativa inclusiva, factores que inciden en las prácticas pedagógicas dentro de la educación inclusiva y percepciones de los docentes frente a la inclusión. Las tendencias mencionadas anteriormente surgen a partir de un rastreo realizado en bases de datos como Dialnet, Scielo, Ebsco, Redalyc, Google Académico, en las cuales se encontraron sesenta y tres estudios de investigaciones que posteriormente fueron sometidos a un análisis para dar a conocer que el docente es el protagonista y la persona que requiere capacitación para trabajar el modelo de educación inclusiva, siendo esta una necesidad en los contextos nacional e internacional. Lo anterior se puede evidenciar en los once países en los cuales se han llevado a cabo investigaciones entre los años 2003 y 2019 que se han interesado en estudiar el tema en cuestión. Lo que se concluye con estos estudios es que los docentes han construido una actitud de incredulidad hacia la educación inclusiva en el aspecto institucional.

## Palabras clave

Educación inclusiva; Percepción del docente; Legislación educacional; Necesidades educativas; Transformación curricular.

## Abstract

The research is in a state of the art that allows understanding the main trends and positions that has the teacher in exercise to teach the student population with educational needs, an issue that acquires relevance taking into account the need to offer an education that complies with the legal and pedagogical guidelines that guide inclusive education and the social aspect of the teacher in front of his attitude to receive this student in the traditional classroom. This documentary review will exhibit three categories that will give clarity on teacher attitudes towards inclusive education, these are; special educational needs, educational legislation, factors that affect pedagogical practices and the categories mentioned above arise from a search carried out in the following databases such as Dialnet, Scielo, Ebsco, Redalyc, Google academic, in which sixty-three research studies were found that were subsequently subjected to an analysis to make known that the teacher is the protagonist and the person who requires training to work the model of inclusive education being this a need at the national and international level, which can be evidenced in the 11 countries where research has been carried out between 2003 and 2019 that have been interested in investigating the topic in question. What is concluded with these studies is that teachers have built an attitude of disbelief towards inclusive education in the institutional aspect.

## Keywords

Inclusive education; Teacher perception; Educational legislation; Educational needs; Curricular transformation.

# Introducción

El presente artículo surge de una investigación basada en el estado del arte sobre las percepciones de los maestros en el contexto de Latinoamérica y España ante la diversidad y la discapacidad, la cual tuvo como primer paso reflexionar sobre la existencia de otras investigaciones que comparten el mismo interés, en este caso las actitudes docentes sobre la educación inclusiva y cómo esta se ve reflejada en las prácticas pedagógicas de los mismos. Por consiguiente, se plantea el siguiente interrogante: ¿cuáles son las tendencias sobre las investigaciones aludidas a las percepciones que tienen los maestros en el contexto de Latinoamérica y España sobre lo que es discapacidad y diversidad en su práctica pedagógica?

Con base en la pregunta guía de esta investigación, el objetivo general es comprender las tendencias sobre las investigaciones aludidas a las percepciones que tienen los maestros en el contexto de Latinoamérica y España sobre discapacidad y diversidad en su práctica pedagógica. Para esto, es necesario identificar las principales investigaciones que cumplen con los criterios para el estado del arte; comparar las investigaciones y agruparlas en diferentes tendencias mediante una matriz formal y una matriz de contenido; y analizar los vacíos o ausencias que se encuentran en las investigaciones y las posibles líneas que se abren para futuras investigaciones en este campo del conocimiento.

Para este Estado del arte se definieron cuatro categorías, a saber, percepciones, diversidad, discapacidad y prácticas pedagógicas, estos significados se atribuyeron con base en las perspectivas teóricas desde la psicología cognitiva, la pedagogía y el ámbito legislativo. Es importante aclarar que en el rastreo de este concepto de percepciones enfocado en los maestros se tuvieron en cuenta otras significaciones dadas en las investigaciones que sobre este tema se presentaron. Además, se miraron conceptos afines al mismo (concepciones, ideas, entre otros). Lo mismo sucedió con las otras categorías importantes del proyecto, a saber, la diversidad y la discapacidad.

Dentro de los conceptos centrales que gravitan alrededor del campo de conocimiento de las representaciones sociales se encuentran las percepciones, las actitudes, los estereotipos, las imágenes entre otros. Interesa para este trabajo centrar la mirada en el término de la percepción, en la cual conviene citar a Vargas Melgarejo (1994) quien afirma que:

La percepción posee un nivel de existencia consciente, pero también otro inconsciente; es consciente cuando el individuo se da cuenta de que percibe ciertos acontecimientos, cuando repara en el reconocimiento de tales eventos. Por otro lado, en el plano inconsciente se llevan a cabo los procesos de selección (inclusión y exclusión) y organización de las sensaciones. (pp. 48-49)

Lo anterior se puede entender como un proceso en el cual el individuo tendrá factores internos y externos que influyen en lo que piensa y en cómo se comporta, llevándolo a actuar de una manera favorable o desfavorable con otros, en este caso en particular, en relación con el proceso de aprendizaje de los estudiantes.

Por su lado, la diversidad comprende “las diferencias de los estudiantes de acuerdo a la raza, género, clase social, capacidades, lengua materna, pertenencia a un grupo cultural u orientación sexual” (Barrero, 2016, p. 264), esta incluye a todas las personas; sin ninguna condición o caracterización específica. Finalmente, se toma la discapacidad como “la interacción entre problemas de salud y factores ambientales y personales” (Organización Mundial de la Salud [OMS], 2013, p. 7). Discapacidad que no se ubica en el sujeto, sino que es generada por el entorno, y por tal razón, está asociada a las barreras sociales que limitan su participación.

Por último, en relación con el concepto de prácticas pedagógicas, se retoma a Zambrano (2019) quien plantea que al hablar de éstas se:

suele pensar en el modo de dirigir una clase o guiar una tarea, olvidando que ellas van ligadas a la teoría, la didáctica, la praxis investigativa, la formación del docente, su experiencia, su visión del mundo, su motivación personal, sus emociones, actitudes, valores, coherencia en su actuar, el lenguaje utilizado; unida estrechamente a la cultura, al contexto, al currículo, a los recursos didáctico-pedagógicos, al manejo de las relaciones sociales con la comunidad educativa, a la reflexión crítica, la intencionalidad y la aceptación de los cambios para la transformación social; sin desconocer las políticas gubernamentales de calidad educativa de los gobiernos de turno. (p. 49)

Por lo anterior, se comprende que las prácticas pedagógicas no se deben circunscribir a las actividades que se realizan al interior de un espacio formativo, ya que, involucran la relación entre la teoría y la práctica, el contexto, el currículo, la cultura, la didáctica y especialmente al docente con sus actitudes, valores, actuaciones y en general con su forma de comprender el mundo<sup>2</sup>. Esto es realmente importante para la investigación en tanto que (entre otros aspectos) resalta las actitudes docentes alrededor de la educación inclusiva.

<sup>2</sup> Es importante hacer la salvedad que el concepto de práctica pedagógica tiene sus críticas que, si bien se reconocen, para efectos del estado del arte no se retoman ya que, lo que interesa es mirar lo que emerge en el rastreo de las investigaciones por medio de la búsqueda en las bases de datos. Para ampliar sobre la crítica al concepto de práctica pedagógica véase: Hincapié-García, A., Muñoz-Gaviria, D. A., Ospina-Cruz, C., & Runge-Peña, A. K. (2021). El campo disciplinar y profesional de la pedagogía en Colombia.

## Diseño metodológico

El siguiente estudio se enmarcó en un diseño cualitativo definido por Galeano Marín (2012) como aquel que permite trabajar con las cualidades de las personas quienes, desde sus experiencias, son capaces de producir conocimiento. Además, se optó por un enfoque hermenéutico que, según Cifuentes Gil (2011), posibilita comprender la realidad desde diversas perspectivas humanas y en este caso, ayuda a interpretar los significados que se encuentran al interior de los documentos hallados.

En sintonía con el enfoque anteriormente enunciado, este trabajo se basó en un estado del arte. Frente a este Galeano Marín (2012) plantea que el estado del arte “es una investigación documental sobre la cual se recupera y trasciende reflexivamente el conocimiento acumulado sobre determinado objeto de estudio” (p. 1). Además, Gómez Vargas et al (2015) lo consideran como una investigación con desarrollo propio cuyo fin es develar la interpretación de los autores sobre el fenómeno y hacer explícita la postura teórica y metodológica de los diferentes estudios. En este sentido, se pudo comprender que el estado del arte en sí mismo ayuda a formar un conocimiento y no se reduce a recuperar o archivar datos en relación con un objeto de estudio. De esta forma, el estado del arte ayudó a visibilizar lo que hasta el momento se había indagado sobre determinado tema, permitiéndole al investigador tomar distancia de la posición de los diferentes discursos encontrados y elaborar nuevos saberes desde su propia perspectiva (Gómez Vargas et al., 2015). Desde una perspectiva metodológica este tipo de investigación permite la selección de textos, clasificación, sistematización y desarrollo de categorías, las cuales para este estudio se conciben de forma a priori.

Este método además permitió dar cuenta de las tendencias existentes en relación con las investigaciones halladas. Para esto se implementaron diferentes descriptores relacionados con las categorías principales del proyecto, a saber, actitudes, prácticas pedagógicas, discapacidad y diversidad. En segundo lugar, se efectuaron comparaciones entre las investigaciones mediante una matriz formal y una matriz de contenido con el propósito de realizar agrupaciones que permitieron visibilizar patrones en las publicaciones relacionadas con el lugar y año de publicación, así como de los alcances y metodologías empleadas. Por último, se analizaron los documentos por medio de la estrategia de la bibliografía anotada y el fichaje de cada documento, de tal manera que se señalaron los vacíos o ausencias que se encontraron en las investigaciones y las posibles líneas que se abren para futuras investigaciones en este campo del conocimiento.

## Discusión de los resultados

En relación con el primer objetivo, se identificaron sesenta y dos investigaciones en la búsqueda de diferentes descriptores relacionados con las principales categorías del proyecto, los criterios fueron; primero, investigaciones relacionadas con las categorías principales del proyecto; segundo, entre los años 2003 al 2019; y tercero, investigaciones en los países de América o de España.

El rastreo de información se realizó en las principales bases de datos como Dialnet, Scielo, Ebsco, Redalyc y Google académico. Con el fin de elaborar una matriz bibliográfica que permitió destacar tres tendencias que posibilitaron entender cómo se está percibiendo la discapacidad y la diversidad por los docentes, así como la existencia de una aceptación por parte de éstos que posibilite el acceso y permanencia de los estudiantes que requieren de una educación inclusiva en el aula. Estas tendencias son visualizadas en once países registradas entre los años 2003 hasta el año 2019, percibiendo un aumento de estas investigaciones a partir del año 2012, la mayoría pertenecen a estudios latinoamericanos quienes se destacan con una gran incidencia en este tipo de investigaciones sobre la actitud del docente en relación con la diversidad y discapacidad. Por otro lado, se encuentra España, país que presenta alrededor de veintidós estudios en el tema.

En relación con el segundo objetivo, se encontraron tres tendencias. La primera identificada se denominó "Actitudes de los docentes en relación con la legislación para la educación inclusiva", allí se abordaron los temas relacionados a leyes, decretos y resoluciones que regulan el servicio educativo. Seguido a esto, se expuso la segunda tendencia de "Factores que inciden en las prácticas pedagógicas", la cual abordó los postulados a favor y en contra que sostienen los docentes para apoyar o rechazar la educación inclusiva. Por consiguiente, se procede a concluir con la tendencia "Percepciones del docente en relación a la educación inclusiva" en la que se busca dar a conocer las razones personales y profesionales del docente por las cuales no evidencia una aceptación a participar asertivamente en la educación inclusiva.

### Actitudes de los docentes en relación con la legislación educativa inclusiva

La tendencia titulada "Actitudes de los docentes con relación a la legislación educativa inclusiva", permitió comprender las diferentes posturas que tenían los docentes en la práctica pedagógica y cómo se abordó desde la normatividad educativa, la cual

surgió con base en la revisión documental especificada en apartados anteriores, para la identificación de las tendencias, en investigaciones que exhiben el rol del maestro ante la diversidad y la discapacidad.

Ahora bien, cuando se habla de educación inclusiva de una manera general se hace énfasis en lo que establece la Organización de las Naciones Unidas para la Educación (1994) en la conferencia mundial sobre necesidades educativas especiales. Esta conferencia posibilita estimular a la comunidad académica a pensar en la posibilidad “de adoptar con carácter de ley o como política el principio de educación integrada, que permite matricularse a todos los niños en escuelas ordinarias, a no ser que existan razones de peso para lo contrario” (p.9) Luego, el mismo organismo planteó en el 2017 una guía dirigida a la inclusión de los países que se comprometieron a renovar el marco para el desarrollo sostenible mediante la adopción de la agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible y los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS). La agenda establece las acciones que deben tomar los individuos, las comunidades y los gobiernos para asegurar el bienestar de las personas y el planeta, mediante la promoción del desarrollo social y humano, la protección del medio ambiente, la prosperidad económica y la equidad (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, 2017).

Una vez expuesto lo anterior, se hace la aclaración que todos los estudios analizados hicieron alusión a la educación inclusiva de manera general, por esta razón, interesa resaltar el decreto, resolución o lineamiento que esté dirigido al cumplimiento de los derechos de los niños que requieren de una educación inclusiva.

No obstante, hay que destacar la importancia que exponen dichos estudios cuando se hace referencia a la labor del docente en relación con la educación inclusiva, considerándolo como aquel que posibilita o limita las competencias que puede alcanzar cada estudiante. En otras palabras, se encontró que, si bien se tiene en consideración la legislación educativa, si no hay una percepción positiva hacia la atención educativa no es posible llevar a cabalidad el cumplimiento de los derechos de cada uno de los estudiantes.

En los estudios se identificó que el establecimiento de la ley que se reglamenta en el marco de la educación inclusiva no es suficiente para que se trascienda a la articulación en los centros educativos. Así lo exponen las diversas investigaciones desde el año 2013 hasta el año 2019, las cuales están direccionadas a darle un valor al maestro que es el responsable de implementar los ajustes pertinentes en sus prácticas para acercarse a posibilidades que estén enfocadas a ayudar al crecimiento de los estudiantes en lo académico y social, siendo estos dos factores los que ayudaron a que se tenga un éxito en su vida personal y laboral. Por otra

parte, se mencionó que la ley colombiana ha logrado vincular orientaciones para que los maestros tengan las herramientas necesarias en pro de alcanzar las metas educativas.

Posteriormente, se exhibieron las diferentes perspectivas que se encontraron en las investigaciones y en tesis de grado aludidas a la normatividad inclusiva en países como México, Colombia, España, Ecuador, entre otros, en los cuales se dieron a conocer las dificultades y posibilidades que se encontraron en el momento de hacer que se lleve a cabalidad la norma en la práctica pedagógica.

En un estudio realizado en México, Sevilla Santo (2018) menciona que la educación especial hace parte del sistema educativo nacional, el cual debe brindar una participación plena y efectiva en la sociedad a las personas en condición de discapacidad. La educación especial es permitida por el artículo 41 de la Ley general de educación (Ley 115, 1994), el cual se trata de una modalidad de la educación básica que brinda servicios educativos por medio de los Centros de Atención Múltiple, este modelo de atención busca la eliminación de barreras que le impidan a la población una participación activa. Sin embargo, es importante señalar que el logro de la educación inclusiva no depende de las leyes o normativas, sino de la manera como el profesor las asume (Alemany-Arrebola & Villuendas-Giménez, 2004). En consecuencia, "sensibilizar a los profesores resulta un imperativo del sistema educativo, de ahí la necesidad de conocer la actitud que tienen los docentes de los diferentes niveles educativos, desde preescolar hasta bachillerato, hacia la educación inclusiva" (Sevilla Santo et al., 2018, p. 123).

Dicho de otra manera, la actitud del docente hacia la educación inclusiva es fundamental para avanzar hacia la construcción de una educación equitativa, tal como lo señala Jorge R. Seibold (2000), "[l]a 'equidad' en educación tiene que ver, en general, con la igualdad de oportunidades y con el respeto por la diversidad. Pero esta 'equidad' educativa, más que 'igualdad aritmética', es 'igualdad proporcional'" (p. 223), es decir, cada una de las enseñanzas que se le implementa a cada uno de los estudiantes debe ser ofrecida desde la responsabilidad y orientada al cumplimiento de una educación que sea acorde y se ajuste a las necesidades e intereses de cada uno de los estudiantes, siendo de otra manera se estaría solo posibilitando a que el alumno logre una socialización y no una formación, siendo las dos importantes, pues permiten que el docente logre un proceso de inclusión.

La normatividad dirigida hacia el cumplimiento de una educación inclusiva es una muestra de un pensamiento reflexivo que se ha enfocado en todas las diferencias que puede poseer un sujeto y que debe ser respetada, la cual debe llevar a la práctica el maestro para la eliminación de barreras que se encuentren en el contexto educativo. Ahora bien, para esto se hace necesario que el docente se encuentre interesado en hacer posible que cada alumno pueda realizar acciones de forma

diversa para alcanzar las mismas competencias establecidas según el grado académico en el que esté. De manera general, Fernández Batanero (2013) menciona la ley de la educación inclusiva como una medida en la cual las prácticas educativas no deben reducirse simplemente a una ley o discurso puntual con recorrido temporal limitado, ya que han sido muchas las intenciones declaradas y los reglamentos escritos que se han puesto en marcha en múltiples contextos para promover la educación inclusiva. Conjuntamente, los centros educativos intentan reestructurarse con el fin de dar apoyo a un número creciente de necesidades educativas cada vez más diversas y eliminar el problema de los estudiantes que no logran alcanzar su potencial de aprendizaje. Una vez dicho esto se realiza un análisis de la Ley de educación de Andalucía (Ley 17 de 2007) título III- Equidad en la educación, la cual ha tenido éxito en las comunidades de España al proporcionar principios básicos que sustentan los modelos de escuelas inclusivas.

De lo anterior se puede decir, que a pesar de la existencia de una normatividad que tiene como objetivo reconocer y valorar a toda la población con capacidades diversas, no es útil si el docente no tiene una perspectiva positiva de lo que es la educación inclusiva y más si no conoce las necesidades e intereses de cada estudiante. Por otra parte, hay que considerar que el docente debe estar capacitado no solo desde el discurso legal, sino también pedagógico, pues necesita asumir su labor con responsabilidad y brindarle al educando otras opciones por las cuales puede adquirir un conocimiento. En suma, se evidenció que la educación inclusiva no se soluciona con legislaciones, lineamientos, decretos o leyes por cumplimiento de un deber estatal, sino que en la práctica debe haber diferentes posibilidades de ejecución que permitan la transformación del sistema educativo a través de un proceso evaluativo de las necesidades que hoy en día se presentan.

Bonilla (2016) exhibe su postura desde las definiciones o denominaciones que ha tomado la educación inclusiva, las cuales no son unificadas desde una perspectiva conceptual. Lo anterior hace que la posición del autor sea un impedimento al definir la práctica inclusiva, o para explicarla a partir de una teoría o modelo. Sin consenso en la terminología ni delimitación de la población que hará parte de la educación inclusiva, se produce un estancamiento en la ejecución de programas incluyentes que oscilan únicamente en ser propuestas integradoras, excluyentes y discriminatorias. Lo que genera confusión de razonamientos desde la parte conceptual y permite entender los vacíos o desaciertos de las legislaciones.

Por otra parte, en el estudio de Quintanilla Rubio (2014) se expusieron las percepciones de un grupo de docentes de colegios públicos rurales, lo cual brindó un panorama general de los términos que manejaban los docentes para referirse a la población de estudio en el marco de la educación inclusiva y la normatividad colombiana. Además, se hizo un análisis normativo colombiano desde el año 1994 hasta el 2013, teniendo en cuenta las leyes, decretos y resoluciones que hacían

referencia a las personas con discapacidad. Para esto se elaboró un nomograma que permitió organizar la línea normativa presentada en Colombia, en el cual se concluyó que es deber de las instituciones educativas prestar el servicio de atención con los requisitos necesarios para la enseñanza a la población en condición especial.

No obstante, se hizo referencia a las instituciones educativas señalando que no operan de la misma manera, es decir, que las instituciones educativas llevan a cabo sus prácticas pedagógicas desde diferentes metodologías. Así, dice Quintanilla (2014) que:

Cada institución educativa crea aulas especializadas que buscan mediante apoyo pedagógico atender todas las particularidades de las niñas y niños con necesidades educativas especiales [NEE], término utilizado para referirse a la población con discapacidad, sin embargo, dicha etiqueta además de proveerles los servicios especializados que imponía la ley, etiqueta e incrementa los niveles de exclusión y de discriminación. (pp. 4-5)

Como se ha dicho en este estudio, la ley hace que se lleve a cabo el ejercicio de los derechos de la población con discapacidad, pero al referirse de forma distintiva y al haber la separación de la población según sus condiciones hace que se encuentre excluyente solo por el hecho de marcar una denominación, lo que hace que se continúe percibiendo la ley de manera negativa. Por consiguiente, desde otra perspectiva se expuso que la educación inclusiva no es suficiente para que los docentes se encuentren capacitados para asumir la idea que propone el marco legal colombiano.

González Rojas y Triana Fierro (2018) también mencionaron a Colombia y su marco legal resaltando que el país ha avanzado en el proceso de inclusión de los estudiantes que requieren una educación inclusiva en la formación regular. La formulación de políticas públicas en este aspecto no es suficiente, puesto que se requiere de verdaderos esfuerzos por parte del MEN para lograr que una formación docente permita la puesta en práctica de adaptaciones curriculares específicas para cada tipo de necesidad, lo cual debe complementarse con educación al profesorado dirigida a romper los estereotipos. Lo anterior se mencionó tomando como referencia a la legislación colombiana haciendo énfasis en el artículo 12 de la Ley 115 (1994) la cual establece que los departamentos, distritos y municipios organizarán en su respectiva jurisdicción un plan de cubrimiento gradual para la adecuada atención educativa de las personas con limitaciones, capacidades o talentos excepcionales (González Rojas & Triana Fierro, 2018).

Vélez Calvo (2017) coincide con la idea propuesta anteriormente cuando se habla que hay una visión desfavorable de la normatividad y menciona diversas leyes aludidas a la inclusión. Por ejemplo, menciona que la existencia de leyes en el Ecuador tales como, Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI), impulsada en el año

2017 y la Ley de Protección de Ciegos, expedida en 1966, entre otras, permiten comprender que no existe una ley que aborde un modelo de inclusión general que reúna no solo a las discapacidades sino también a todas aquellas situaciones que requieren la acogida de los que se consideran diversos. En otras palabras, cada vez se crean más leyes que se refieren solamente a subgrupos de discapacidad causando una división entre esta población; esto corresponde a un modelo de integración y no de inclusión. Es importante mencionar que el autor se basó en catorce instrumentos jurídicos internacionales aludiendo a personas con discapacidad, con excepción de Colombia y Paraguay que mantienen terminologías desaconsejadas. Los grandes ausentes en estas leyes son los derechos a la seguridad social y a una vivienda adecuada, así como la falta de garantías para el cumplimiento efectivo de los derechos que sí son enunciados. Destaca el hecho de que en cuatro países (Perú, Guatemala, República Dominicana y Venezuela) el desarrollo de la persona con discapacidad es responsabilidad de la familia, lo que deja al margen cualquier papel jugado por los Estados en el desarrollo de políticas que aseguren una oferta educativa adecuada para las personas con discapacidad (Vélez, 2017).

Finalmente, se logró identificar en las investigaciones desde el año 2013 hasta el 2019 que el docente tiene la responsabilidad de hacer efectiva la inclusión y posibilitar resultados favorables para los estudiantes, siendo consciente que más que un actor educativo es un actor social que posibilita que el estudiante pueda tener mayores posibilidades en lo laboral y, por ende, una mejor calidad de vida. Por dicha razón, debe saber cuáles son las adaptaciones pertinentes a realizar para responder a las necesidades de los estudiantes e incluir en su discurso no solo el marco legal, sino también que pueda responder desde una pedagogía acogedora que entiende al estudiante como un ser particular. En cuanto a la normatividad, se mostró una perspectiva negativa en la cual aclaraban que no es suficiente que establezca que se debe velar por el ejercicio de los derechos de los estudiantes; la ley se convierte en un elemento significativo cuando hay alguien que se hace responsable de exigir que esta se lleve a cabo.

## Factores que inciden en las prácticas pedagógicas dentro de la educación inclusiva

En primer lugar, en este apartado se abordaron los estudios que señalaron los factores positivos de los docentes que posibilitaban la educación inclusiva. Estas investigaciones se basaron en entrevistas y sus respectivos análisis producto del resultado de sus prácticas pedagógicas de los docentes. En segundo lugar, se expusieron los factores negativos que se consideran como limitantes para la prestación del servicio de educación inclusiva. Todo esto con el objetivo de dar un aprendizaje sobre las características que requiere un docente, las cuales son

aceptadas universalmente para mantener una actitud positiva no solo frente al niño como sujeto de derecho que requiere de enseñanza, sino ante una comunidad que lo considera como principal actor en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Entendiendo que el docente desde una perspectiva ética y profesional debe ser sensible y considerar su profesión no como un oficio cualquiera, sino como una genuina vocación que pretende llevar al estudiante a un proceso de humanización.

Para iniciar el tema de la educación inclusiva se debe hacer una distinción conceptual que permita ahondar en el significado de estos dos términos y su etimología. La designación de educación especial surge en primera instancia como parte de un modelo médico en el que se pretendía clasificar al niño con una anomalía física y es desde allí, desde la enfermedad o el pathos, que surge la creencia de que son individuos con cuerpos por sanar. Por su parte, Cruz Vadillo (2018) afirma que la segunda designación, la educación inclusiva, surge de la necesidad del símbolo de pensar cómo representar desde el derecho a este individuo, buscando otorgarle un lugar justo y digno en la sociedad y, sobre todo, un espacio del cual pueda participar y desarrollarse.

Se tiene como verdad que el docente cuenta con unos factores que influyen en su postura de aceptación o rechazo por la educación inclusiva, estos son, el género, la edad, los años de experiencia docente, el grado o nivel que imparte, el contacto previo con una persona con discapacidad y rasgo de personalidad. En el factor "género" se evidenció la existencia de un mayor número de mujeres ejerciendo el cargo de docentes, en comparación con los varones. Las docentes son las que se destacan en la atención preferencial a los estudiantes con necesidades educativas. Seguido a este factor se destacó el factor "edad", en un rango de veinticinco a cuarenta y cinco años, lo que quiere decir que los docentes más jóvenes se disponen a investigar y modificar metodologías de enseñanzas que responden a las nuevas dinámicas de formación. El factor "tiempo de servicio" se reflejó en que los maestros y maestras con menor experiencia en la enseñanza son más críticos con las prácticas que se llevan a cabo en el centro según el estudio realizado por Ramírez García y Muñoz Fernández (2012).

Los años de experiencia docente enseñan a despojarse de concepciones prejuiciosas con las que algunos maestros nuevos pueden llegar a ejercer sus primeras prácticas pedagógicas por el desconocimiento propio y las intuiciones que hacen de los comentarios de otros docentes ya en ejercicio que no se han adaptado a enseñar a las diferencias. Como último factor se reconoce el nivel educativo en el que dicta el docente, dado que en la primaria se destaca la atención y cuidado al niño que ingresa ya sea por preocupación, ternura, lastima o sentido de responsabilidad, cosas que se desvanecen al crecer y que por razones de personalidad del docente de educación básica secundaria no se realiza un trabajo minucioso con esta población. Este conjunto de factores anteriormente mencionados determina la

actitud docente frente a la educación inclusiva, sumando a las características que rodean el contexto donde se imparte la enseñanza, estas son, la ubicación de la escuela, la experiencia docente y la cualificación profesional (Bravo, 2013).

En el proceso de este reconocimiento a la población es imperativo acabar con los estigmas de las personas y la creencia que los niños con una condición especial no pueden asistir a la escuela regular por no contar con las habilidades necesarias, sin tener en cuenta las diferentes relaciones que se establecen en la escuela y que más que la transmisión de conocimientos es el afecto lo vital y realmente necesario para iniciar y fortalecer la dimensión social y la relación maestro-alumno (Mateus Cifuentes et al., 2017).

Continuando con los factores positivos de los docentes, se destaca la postura del estudio Pegalajar Palomino y Colmenero Ruiz (2017) para quienes es necesario la intervención de un grupo interdisciplinar de profesionales que sirvan como refuerzo en la práctica diaria, asesoramiento y formación en temas relacionados con la educación inclusiva. Para Bermejo et al. (2011) también es relevante la atención del alumnado que requiere de una educación inclusiva, ya que, lleva al docente a aprender constantemente y enriquecer su formación por las experiencias particulares de estos alumnos, haciendo que se sientan útiles y dignificando su labor docente.

Según Cardona (2003), entre los cambios que han surgido se destaca la aplicación de adaptaciones instructivas para la enseñanza a estudiantes que requieren de una educación inclusiva (por ejemplo, la evaluación formativa, el establecimiento de normas y dar más tiempo a los alumnos para realizar las actividades) siempre con el objetivo de alcanzar una verdadera educación inclusiva, con la cual el alumno se identifique y tenga garantías de una participación que permita un aprendizaje.

En las entrevistas abordadas en el estudio de García-González et al. (2018) los docentes tienen una actitud positiva en su competencia interpersonal, lo que refiere a la capacidad de reconocimiento del otro. Reconocida como la de empatía por lo que padece el otro cercano a ti (este caso el otro a quien se enseña como docente) y la dimensión en que indican sentirse menos capaces corresponde a la competencia de innovación que aborda las habilidades para la construcción o aplicación de nuevas perspectivas en la docencia.

Ahora bien, se han expuesto los factores positivos explicados en los factores género, edad, tiempo y experiencia como determinantes para entender la actitud de los docentes frente a la educación inclusiva pero también se hace necesario señalar algunas posturas que evidenciaron los factores negativos. En su investigación Bravo

(2013) menciona a Scruggs y Mastropieri para dar una visión a los docentes sobre educación inclusiva, la cual resulta ser desfavorable al comprender que la escuela tradicional no está suficientemente equipada para la atención a estudiantes con discapacidad y en general población diversa, dado que los docentes carecen de tiempo suficiente, habilidades, capacidades y recursos para brindar una atención adecuada a esta población. Esta investigación hecha con docentes en ejercicio ha servido para señalar la ausencia de cursos ofertados en los programas de formación docente que sirvan para preparar nuevas generaciones que estén dispuestas a asumir su rol ante la inclusión.

El tiempo es una variable muy cuestionada por el profesorado, ya que estos niños requieren de mayor atención, por lo que hay una disminución en el apoyo al resto del alumnado y no se complete las exigencias del currículo. Esta variable se puede considerar como un factor que dificulta la atención y la acogida a la impartición de la educación inclusiva.

Frente a los problemas que se pueden hallar en el aula de clases diariamente con relación a la práctica educativa, los docentes señalan que el contenido que se dicta no responde a las características del estudiante diverso, por lo que hay que detenerse a pensar en el tipo de alumno y las competencias pertinentes para él mismo.

Los docentes prefieren continuar con un modelo integrador y su postura es mantener la segregación entre grupos de estudiantes. Esto se menciona tomando el estudio de Mellado et al. (2017), en el cual se pudo evidenciar que los docentes tienen un desconocimiento de las adecuaciones didácticas que necesita cada estudiante para desarrollar un buen aprendizaje. A esto se le puede sumar la creencia negativa de que estos estudiantes deben trabajar individualmente, dejando a un lado el trabajo cooperativo que facilita el desarrollo y aprendizaje en los niños con esta condición.

En cuanto a la postura ética profesional, el docente posee una visión desfavorable del estudiante que requiere de una educación inclusiva, porque considera más sus limitaciones que las posibles acciones que puede realizar para superarse, por lo que es usual que los docentes no se esfuercen en intentar enseñarle más allá de integrarlo al contexto social.

Para traer un ejemplo que aluda a la creencia del docente sobre la segregación de los educandos que requieren una educación inclusiva, se usa el estudio de Pegalajar Palomino y Colmenero Ruiz (2017) en el cual se obtuvo que un 44 % de docentes encuestados consideraron pertinente la existencia de los centros específicos de educación especial como una modalidad de escolarización, en los cuales los alumnos con deficiencias se encuentran mejor atendidos y educados. Se trata de

centros educativos encargados de escolarizar al alumnado con discapacidad grave y permanente, cuya respuesta educativa no puede ser cubierta en un centro ordinario. Lo cual enseña una actitud negativa frente a la educación inclusiva, ya que es vista como una labor añadida a su carga académica y consideran insuficientes los conocimientos sobre educación inclusiva recibidos a lo largo de su proceso de formación inicial. Esto pudo evidenciar la respuesta de los docentes que tuvo un alto porcentaje (78,9 %) opinando que en su formación debería concederse más importancia a la educación especial.

Un reclamo pertinente que realizan algunos docentes tiene que ver con las dificultades de índole organizativa y pedagógica como la escasez de recursos y de tiempo, el escaso apoyo de la administración educativa y de las familias, o la falta de formación específica. Estos factores pueden convertirse en variables negativas que dan como resultado que un 88 % de los docentes casi nunca adaptan las actividades en función de las necesidades del alumnado y que el resto hace un esfuerzo mínimo por realizar pocos cambios insignificantes (Chiner Sanz, 2011). Por todo esto se puede decir que hay una actitud negativa respecto a la educación inclusiva, pues hay una postura de resistencia al cambio y abordaje de nuevas prácticas pedagógicas que pongan fin a la homogeneización de todo el estudiantado que no tiene en cuenta las características de la población asistente.

En la actitud negativa del docente se pudo evidenciar que éste prefiere la teoría integradora, al considerar que el niño puede estar en el mismo espacio con los otros niños regulares y que con esto es suficiente pues no hay metas que alcanzar, sino un proceso de socialización que ofrecer. Es en este pensamiento con el que se hace clara la postura a aplicar tendencias segregadoras en el aula brindando un trabajo de menor relevancia al niño que requiere una educación inclusiva diferente al trabajo que realiza el niño regular con el que se espera que este avance y que el otro sea entretenido para que se pueda mantener la disciplina en clase (Espinosa & Valdebenito, 2016).

Las estrategias pedagógicas homogéneas no sirven para atender a la población diversa que se encuentra presente dentro de una educación, por lo que pretender seguir con esta enseñanza es reflejo de la falta de estrategias pedagógicas que permitan asimilar de forma coherente y precisa los conceptos y objetivos de la enseñanza. Lo anterior, en la medida en que implica hacer un esfuerzo extra en la preparación de la clase y el no contar con un equipo interdisciplinario que facilite la atención de este alumnado hace que exista desmotivación por parte del docente.

Si se pregunta por la dimensión social del docente aspectos negativos salen a luz como que éste prefiere mantener una relación unidireccional y vertical, en la cual el docente-estudiante y viceversa carecen de empatía afectando la ideal

comunicación asertiva entre ellos, factor que se establece como determinante para enriquecer la relación planteada anteriormente. Madero (2017) le atribuye este distanciamiento en su trato personal con el niño a los obstáculos que se evidencian en la enseñanza, tales como el excesivo número de alumnos existente en cada curso y tener más de un niño integrado en el aula.

En general, los profesores evidencian en sus prácticas pedagógicas actitudes positivas y negativas que oscilan entre la indiferencia, sobreprotección, bajas expectativas y aceptación hacia los niños que requieren de una educación inclusiva. Debido a estas polaridades es que la enseñanza inclusiva no debe ser únicamente tarea del docente, sino que, como ya se ha establecido en Colombia el Decreto 1421 (2017), es un compromiso que compete al Gobierno, a la comunidad escolar y a la familia. Sobre todo, en el aula se hace evidente el papel del docente y el maestro de apoyo que hacen un trabajo cooperativo para lograr que el niño ingrese al servicio de educación. Aunque en materia de cumplimiento, según el trabajo de Artioli Rolim et al. (2017), se evidencia en relación con las especificidades educativas que la actitud docente es negativa y está vinculada, principalmente, con la incapacidad de trabajar con el estudiante, así como la falta de compromiso de la sociedad explicada por la falta de apoyo ya sea para la mejora profesional del profesor en cuanto al desarrollo de estructuras educativas que favorezcan el desarrollo de potencialidades del alumno. Las experiencias positivas, aunque sumergidas en los discursos, están relacionadas con el avance en el aprendizaje de los alumnos y la existencia de algunos procesos de colaboración que a menudo tienen experiencia en el contexto escolar.

A modo de conclusión, se puede asegurar que en la actualidad se requiere reunir un perfil guía que dé cuenta de unas características precisas que se puedan aplicar de forma universal al docente que se enfrente al reto de enseñar a estudiantes que requieren de una educación inclusiva, estas son, el empleo de un lenguaje inclusivo en el cual pueden ser evidentes sus valores, una actitud abierta al cambio y fe en que pueden aprender, desarrollarse y reponerse ante cualquier dificultad que pueda surgir en la educación, además de tener la capacidad de fomentar la participación de todos sus estudiantes y creer en la igualdad de oportunidades Muñoz, 2017.

## Percepciones de los docentes frente a la inclusión

Se encontraron en total veinte artículos que aludían directamente a la tendencia denominada Las percepciones de los docentes frente a la inclusión. Las metodologías que utilizaron en las anteriores investigaciones fueron cualitativas, dado que, los investigadores buscaban interpretar y comprender las percepciones que tenían los

docentes frente a la inclusión, utilizando así ítems y entrevistas hacia ellos. Teniendo en cuenta una de las investigaciones vistas se cita a González et al. (2019), quienes entrevistaron a una profesora de primaria con veinte años de experiencia sobre qué pensaba ella como docente frente a la educación inclusiva, a lo que ella respondió que:

El tema inclusión no es solo necesidades educativas, es también alumnos que vienen de fuera y que tienen otro tipo de problemas sociales o de otro tipo. Todos los niños que tienen esos problemas tanto físicos como psicológicos, como sociales o de otro tipo que necesiten un determinado apoyo. (p. 250)

Los alumnos que requieren de educación inclusiva merecen una educación digna sin distinción alguna. Por lo anterior, el presente estudio estuvo dirigido a las actitudes que tenían los maestros a la hora de dar una clase a un niño o joven con una necesidad educativa específica. Sin embargo, en los estudios encontrados se pudo notar las posturas tanto positivas como negativas de algunos profesores, en su mayoría algo inconformes, dado que no fueron formados previamente para tratar con un determinado grupo de niños, con un diagnóstico más descriptivo y delicado, diferentes a los estudiantes que usualmente estaban enseñados a dar clases en sus aulas.

Se expone que el logro de la educación inclusiva no depende de las leyes, sino del maestro y la actitud que tome hacia éstas. Por esta razón, el Ministerio de Educación Nacional (2007) dice que "la inclusión significa atender con calidad y equidad las necesidades comunes y específicas que presentan los estudiantes" (párrafo.12). De esta manera, la presente investigación se enfocó en las aulas inclusivas y el papel del docente, siendo el aula la que asegura el reconocimiento y el aprendizaje del estudiante.

En torno a la reflexión sobre los aspectos claves en la configuración de las aulas inclusivas, se encuentra que "La educación inclusiva representa el deseo de una educación de calidad para todo el alumnado, equiparando sus oportunidades y buscando la igualdad de expectativas y la igualdad de resultados" (Araque Hontangas & Barrio de la Puente, 2010, p. 4). Pero lo que este artículo pretende no es solamente captar tales percepciones positivas o negativas de los docentes, sino también como éstos deberían hacer una verdadera inclusión, pues no solo se trata de dejar a los estudiantes en colegios regulares, sino también que el maestro en su diario pedagógico realice una planeación para todos, sin exclusión de los estudiantes que requieren una educación inclusiva o a los estudiantes regulares.

En los antecedentes vistos sobre percepciones positivas de los docentes frente a la inclusión y percepciones acerca de la diversidad se reconoce el perfil profesional del docente en la educación inclusiva frente al hacer práctico, esto se refiere a las

clases donde no solo se haga un trabajo superficial, sino que se elaboran ciertos componentes como el cognoscitivo, el afectivo y el conductual. Por esta razón, Ainscow (2001) sostiene que "la educación inclusiva permite a un centro de enseñanza brindar una educación de calidad para todos los alumnos, tengan necesidades educativas especiales (NEE) o no, basándose en la igualdad de oportunidades y en la aceptación de la diversidad" (p. 234).

Teniendo en cuenta lo anterior, se habló sobre la diversidad en términos de que el maestro debe aceptar no solo que cada estudiante tenga culturas distintas, sino que es diverso, como se evidencia por ejemplo con la distinción entre hombres y mujeres. Ahora bien, según Azorín (2014), "la escuela es un enclave privilegiado que debiera ser aprovechado para la creación de una conciencia crítica basada en la equidad y no en la desigualdad" (p. 160).

Además, los maestros deben pensar no solamente en la inclusión, sino también en la diversidad, es decir, reconocer que todos los estudiantes son distintos con o sin necesidad de una educación inclusiva. Esto quiere decir que a ninguno se le puede hacer discriminación alguna.

Precisamente por esta razón se inicia con el análisis histórico de algunas de las investigaciones previamente tomadas en cuenta, haciendo referencia a que la educación especial ha evolucionado a partir de las declaraciones de los derechos humanos y conferencias que a su vez van construyendo las actitudes favorables de los docentes frente a la educación inclusiva.

Lo mencionado anteriormente pretende exponer hasta qué punto es tan determinante la actitud del docente y qué postura manifiesta en su práctica pedagógica cuando interactúa con los estudiantes que necesitan de una educación inclusiva. Dado que el proceso de enseñanza y aprendizaje requiere establecer un vínculo entre maestro-estudiante para que sea posible un aprendizaje significativo.

No obstante, en el análisis se exhibió que las percepciones de los docentes dependen de las posibilidades que les brinda las instituciones educativas en cuanto al número de estudiantes por grupos en condición de discapacidad, siendo este un factor que influye en el desempeño del docente al aplicar un currículo. Por otra parte, el maestro es quien decide cómo orientar la clase y qué herramientas utilizar para que todos sus estudiantes comprendan los temas, tanto niños con necesidades específicas como niños regulares, además de esto impregnar en sus clases el respeto a los "diferentes" teniendo en cuenta que todos pueden tener capacidades y cualidades distintas. Dado lo anterior, Martín González et al. (2017) recapitula que

la educación es un bien para todos, un derecho esencial de las personas, un indicador básico de calidad de vida y factor de cohesión, equidad e igualdad de oportunidades, de inclusión social, si se fundamenta en el respeto a las diferencias de cada individuo, si evita la exclusión y pondera la condición de persona por encima de diferencias, limitaciones, ventajas o desventajas. (párr. 5)

En el tercer objetivo se encontró que los estudios realizados con los docentes se enfocaron en analizar la relación pedagógica que existía entre el docente y el alumno que requería de una educación inclusiva, pero se logró evidenciar un vacío en las investigaciones consultadas debido a que las preguntas realizadas a los profesores no indagaban por el conocimiento que estos tenían frente a las leyes, decretos y resoluciones que reglamentan el servicio educativo para la población en condición de diversidad. Esta ausencia deja ver la necesidad de futuras investigaciones que se centren en comprender la apropiación que han tenido los maestros sobre la legislación educativa, ya que como se ha visto no es suficiente que existan las normatividades, sino que se requiere que sean los mismos docentes quienes por el proceso de cualificación puedan interiorizarlas y hacerlas una realidad.

Es necesario hacer una salvedad sobre los estudios consultados, y es que solamente aquellos que hablan de legislación educativa fueron los artículos teóricos los cuales recogían la normatividad vigente junto con el reconocimiento de los derechos de las personas diversas. De hecho, es importante hacer hincapié en este último concepto de diversidad que, si bien se implementó como descriptor en la búsqueda realizada precisamente porque incluye las diferencias de los estudiantes en relación con su clase social, raza, género, entre otros aspectos que van más allá de la discapacidad, en los estudios encontrados dicho concepto tiende a circunscribirse a los estudiantes que tienen una discapacidad (a excepción de las leyes en las que aparece tales como la Ley estatutaria 1618 de 2013 y la Ley General de Educación en Colombia -Ley 115, capítulo 3 y 4- enfocadas en la educación campesina, étnica y rural). El resto de los estudios de investigaciones etnográficas realizadas en instituciones educativas se centraban en la práctica pedagógica y las actitudes del docente en relación con la acogida para los alumnos que requieren una educación inclusiva.

## Conclusiones

Los estudios realizados en Latinoamérica y España dejan como resultado tres tendencias que forman un marco para hablar de educación inclusiva. En la primera tendencia se tiene la legislación elaborada en cada país según sus lineamientos y alcances para la prestación y regulación del servicio educativo en la que se registran

investigaciones desde el año 2013 hasta el 2019 en las cuales se establece como primer actor responsable al docente, quien debe velar para que se haga efectiva la inclusión y posibilitar resultados favorables para los estudiantes, siendo consciente que más que un actor educativo es un actor social que posibilita al estudiante acceder a una formación integral desde sus capacidades y competencias. Lo anterior garantiza que se tengan mayores posibilidades en lo laboral y por ende una mejor calidad de vida.

En concomitancia con lo anterior, se encuentra que el docente debe tener conocimientos de las leyes, decretos y resoluciones que vayan apareciendo para garantizar los derechos y no vulnerarlos. De esta manera, cumplir con las adaptaciones pertinentes que se deben hacer para responder a las necesidades de los estudiantes. Al conocer la ley, el docente se empodera y elabora un discurso diferente desde el marco legal, lo cual ayuda a evidenciar ese interés y empatía por el bienestar del estudiante en condición de discapacidad y de esta manera evidencia una pedagogía acogedora que entiende al estudiante como un ser particular.

En cuanto a la postura ética del docente sobre la normatividad, se estima que éste no se ve muy interesado en ella dado que no considera que estos parámetros se cumplan con cabalidad y exactitud en la realidad del aula escolar. Se espera que en los próximos años se hable más acerca de cómo el docente se muestra comprometido con las leyes que hablan sobre la atención a la discapacidad, en este caso colombiano el Decreto 1421 (2017).

En la segunda tendencia se expusieron los factores positivos y los que limitan la enseñanza en la educación inclusiva centrándose en la figura docente. En esta se pretende conocer sobre las creencias, características y escasez de recursos por lo cual los docentes piensan que se dificulta que esta educación se lleve a cabo. Los elementos positivos que se pueden encontrar es que el docente no rechaza al niño por su condición especial, y es más considera, que esta atención debe ser un trabajo articulado entre profesionales de la salud, familia y comunidad, ya que todos estos agentes en algún momento tienen que cooperar a favor de mejorar la calidad de vida del niño. Sin embargo, se encuentran más factores negativos frente a recibir a estos niños en el aula, estos son, los recursos metodológicos, el tiempo, el número de niños por salón, la falta de capacitación que oriente las clases desde las necesidades del niño y sobre todo, la creencia de considerar a este niño como enfermo y no como una posibilidad para repensar modelos de enseñanza tradicionales que no son útiles para atender a la diversidad que diariamente llega al aula.

Por último, la tercera tendencia habla de la actitud personal y profesional que puede tener un maestro al enfrentarse a un grupo que tenga más de dos o tres niños que requieren de educación inclusiva. Como muestra esta investigación, la

mayoría de los estudios consultados aludían a maestros que reflejaban un descontento por no saber qué hacer con los niños que requiere una educación inclusiva, por lo que muchos de los docentes tuvieron reacciones negativas y respuestas complejas por la falta de experiencia en la atención a niños que presentan este tipo de dificultades. Lo anterior, en la medida en que muchos de los docentes consideran que comportamientos distintos causan indisciplina y que lo recibido en su formación inicial no los preparó para el reto de enseñar a la diversidad.

Sin embargo, con el relevo generacional de los docentes se puede evidenciar que la innovación es una herramienta útil para la enseñanza en la educación inclusiva y que vale la pena ahondar sobre más estudios de prácticas exitosas de docentes que han dedicado su ejercicio educativo al trabajo con esta población, ya que se ha presentado en muchas ocasiones que no es el niño quien debe adaptarse al docente, sino que es el docente quien debe mostrar habilidades para trabajar con éste e incluirlo y sobre todo buscar que su paso por la educación sea agradable y enriquecedor para la construcción de su propio proyecto de vida.

## Conflicto de intereses

Las autoras declaran la inexistencia de conflicto de interés con institución o asociación de cualquier índole.

## Referencias

Ainscow, M. (2001). *Desarrollo de escuelas inclusivas. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Narcea.

Alemaný-Arrebola, I., & Villuendas Giménez, M. (2004). Las actitudes del profesorado hacia el alumnado con necesidades educativas especiales. *Convergencia. Revista de Ciencias Sociales*, 11(34), 183-215. <https://convergencia.uaemex.mx/article/view/1572/1198>

Araque Hontangas, N., & Barrio de la Puente, J. L. (2010). Atención a la diversidad y desarrollo de procesos educativos inclusivos. *Prisma social*, (4), 1-37. <https://bit.ly/3ksjmOt>

- Artioli Rolim, C. M., Alves Lima, S. M., & Lagares, R. (2017). Atividade docente em contexto inclusivo: um olhar sobre o ensino de matemática. *HOLOS*, 2, 219-238. <https://doi.org/10.15628/HOLOS.2017.3461>
- Azorín Abellán, C. M. (2014). Actitudes del profesorado hacia la coeducación: claves para una educación inclusiva. *ENSAYOS, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, (29-2), 159-174. <https://revista.uclm.es/index.php/ensayos/article/view/562/558>
- Barrero Pascuas, A. (2016). Lo visible e invisible de la diversidad en la educación. *Infantil Imágenes*, 15(2), 262-270. <https://revistas.udistrital.edu.co/index.php/infancias/article/view/9898/1204>
- Bravo Cópola, L. I. (2013). *Percepciones y opiniones hacia la educación inclusiva del profesorado y de las/os equipos directivos de los centros educativos de la dirección regional de enseñanza de Cartago en Costa Rica* [Tesis doctoral, Universidad de Alicante]. [http://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/31675/1/tesis\\_lauraines\\_bravo.pdf](http://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/31675/1/tesis_lauraines_bravo.pdf)
- Bermejo, L., Fajardo, M. I., Ruíz, I., Vicente, F., Brígido, M., & Borrachero, A. B. (2011). Inferencias en las percepciones en el profesorado de primaria y de secundaria sobre la actuación en el aula hacia el alumnado con discapacidad. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 4(1), 321-332. [http://infad.eu/RevistaINFAD/2011/n1/volumen4/INFAD\\_010423\\_321-332.pdf](http://infad.eu/RevistaINFAD/2011/n1/volumen4/INFAD_010423_321-332.pdf)
- Bonilla, Y. (2016). *Inclusión educativa: una mirada hacia la práctica* [Tesis de maestría, Universidad Pedagógica Nacional]. Repositorio. <http://repositorio.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/1048/TO-19517.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Cardona, M.C. (2003). Inclusión y cambios en el aula vía adaptaciones instructivas. *Revista de Investigación Educativa*, 21(2), 465-487.
- Cifuentes Gil, R. (2011). *Diseño de proyectos de investigación cualitativa*. Noveduc.
- Congreso de la República de Colombia. (1994, 8 de febrero). Ley 115 de 1994. Por la cual se expide la ley general de educación. Diario Oficial n.º 41.214. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=292>

- Congreso Nacional. (31 de octubre de 1966). Ley reformativa del decreto supremo no. 1397, relativo a los derechos de los ciegos. Registro Oficial No.151 <https://core.ac.uk/download/pdf/5121862.pdf>
- Chiner Sanz, E. (2011). *Las percepciones y actitudes del profesorado hacia la inclusión del alumnado con necesidades educativas especiales como indicadores del uso de prácticas educativas inclusivas en el aula* [Tesis doctoral, Universidad de Alicante]. Repositorio. <http://hdl.handle.net/10045/19467>
- Cruz Vadillo, R. (2018). ¿Debemos ir de la educación especial a la educación inclusiva? Perspectivas y posibilidades de avance. *ALTERIDAD. Revista de Educación*, 13(2), 251-261. <https://alteridad.ups.edu.ec/index.php/alteridad/article/view/2.2018.08>
- Espinosa, J., & Valdebenito, V. (2016). Explorar las concepciones de los docentes respecto al proceso de educación inclusiva para la mejora institucional. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 10(1), 195-213.
- Fernández Batanero, J. (2013). Competencias docentes y educación inclusiva. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 15, 82-99. <http://redie.uabc.mx/vol15no2/contenido-fdzbatanero.html>
- Galeano Marín, M. (2012). *Estrategias de investigación social cualitativa. El giro en la mirada*. La Carreta Editores.
- García González, C. Herrera-Seda, C., & Vanegas-Ortega, C. (2018). Competencias docentes para una Pedagogía Inclusiva. Consideraciones a partir de la experiencia con formadores de profesores chilenos. *Revista latinoamericana de Educación Inclusiva*, (2) 149-167. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782018000200149>
- Gómez Vargas, M, Galeano Higueta, C., & Jaramillo Muñoz, D. (2015). El estado del arte: una metodología de investigación. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 6(2), 423-442. <https://doi.org/10.21501/22161201.1469>
- González Rojas, Y., & Triana Fierro, D. A. (2018). Actitudes de los docentes frente a la inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales. *Educación y educadores*, 21(2), 200-218. <https://doi.org/10.5294/edu.2018.21.2.2>
- González-Gil, F., Martín-Pastor, E., & Poy Castro, R. P. (2019). Educación inclusiva: barreras y facilitadores para su desarrollo. Un estudio desde la percepción del profesorado. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 23(1), 243-263. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i1.9153>

- Ley de Educación de Andalucía (2007 de 10 de diciembre). Ley 17. Legislación consolidada. <https://www.boe.es/buscar/pdf/2008/BOE-A-2008-1184-consolidado.pdf>
- Martín González, D. M. González Medina, M., Navarro Pérez, Y., & Lantigua Estupiñan, L. L. (2017). Teorías que promueven la inclusión educativa. *Atenas, Revista Científico Pedagógica*, 4(40), 90-104. <http://atenas.umcc.cu/index.php/atenas/article/view/325/601>
- Madero Chamorro, J. D. R. (2017). Concepciones de los docentes de básica primaria sobre educación inclusiva en la Institución Educativa María Inmaculada de San Benito Abad Sucre-Colombia. *Entornos*, 30(2), 37-49. <https://doi.org/10.25054/01247905.1460>
- Mateus Cifuentes, L. E., Vallejo Moreno, D. M., Posada, D. O., & Durán, L. F. (2017). Percepción de las prácticas y de la cultura inclusiva en una comunidad escolar. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 35(1), 177-191. <https://doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/apl/a.4854>
- Mellado Hernández, M., Chaucono Catrino, J. C., Hueche Oñate, M. C., & Aravena Kennigs, O. A. (2017). Percepciones sobre la educación inclusiva del profesorado de una escuela con Programa de Integración Escolar. *Revista Educación*, 41(1), 1-14. <http://dx.doi.org/10.15517/revedu.v41i1.21597>
- Ministerio de Educación Nacional. (2007). Educación para todos. *Altablero*. <http://www.mineduacion.gov.co/1621/article-141881.html>
- Ministerio de Educación Nacional. (29 de agosto de 2017). Por el cual se reglamenta en el marco de la educación inclusiva la atención educativa a la población con discapacidad [Decreto 1421]. <https://bit.ly/3ts0xA4>
- Ministerio de Educación. (19 de mayo de 2017). Ley orgánica de educación intercultural. <https://bit.ly/3wx6gUI>
- Muñoz Martínez, Y. (2017). Algunas lecciones aprendidas sobre las variables que afectan al desarrollo profesional de los docentes para la educación inclusiva. *Revista Educação Especial*, 30(59), 575-587. <https://doi.org/10.5902/1984686X27997>

- Organización de las Naciones Unidas para la Educación & Ministerio de Educación y Ciencia España. (1994). Declaración de Salamanca y marco de acción para las necesidades educativas especiales. Unesco; Ministerio de Educación y Ciencia España. [http://www.insor.gov.co/home/wp-content/uploads/filebase/declaracion\\_salamanca\\_unesco.pdf](http://www.insor.gov.co/home/wp-content/uploads/filebase/declaracion_salamanca_unesco.pdf)
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación. (2017). Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación. UNESDOC <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000259592>
- Organización Mundial de la Salud (OMS). (2013). Desarrollo del niño en la primera infancia y la discapacidad. Organización Mundial de la Salud; Unicef. [https://www.unicef.org/disabilities/files/ECDD\\_SPANISH-FINAL\\_\(low\\_res\).pdf](https://www.unicef.org/disabilities/files/ECDD_SPANISH-FINAL_(low_res).pdf)
- Pegalajar Palomino, M., & Colmenero Ruiz, M. (2017). Actitudes y formación docente hacia la inclusión en Educación Secundaria Obligatoria. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 19(1), 84-97. <http://dx.doi.org/10.24320/redie.2017.19.1.765>
- Presidencia de la República. (2017, 29 de agosto). Decreto 1421. Por el cual se reglamenta en el marco de la educación inclusiva la atención educativa a la población con discapacidad. Diario Oficial no. 47.427. <http://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Decretos/30033428>
- Quintanilla, L. V. (2014). *Un camino hacia la educación inclusiva: análisis de normatividad, definiciones y retos futuros* [Tesis de maestría, Universidad Nacional de Colombia]. Repositorio Institucional Universidad Nacional.
- Ramírez García, A., & Muñoz Fernández, M. (2012). Prácticas inclusivas de los docentes en la convivencia escolar y en la organización y funcionamiento de los centros de educación primaria de la zona norte de Córdoba. *Revista de Investigación Educativa*, 30(1), 197-222. <https://doi.org/10.6018/rie.30.1.116241>
- Seibold, J. R. (2000). La calidad integral en educación. Reflexiones sobre un nuevo concepto de calidad educativa. *Revista Iberoamericana de Educación*, (23). <https://rieoei.org/historico/documentos/rie23a07.htm>
- Sevilla, D., Martín, M., & Jenaro, C. (2018). Actitud del docente hacia la educación inclusiva y hacia los estudiantes con necesidades educativas especiales. *Innovación Educativa*, 18(78), 115-141.

Teacher perceptions feelings or beliefs on inclusive education. A documentary study in America and Spain

Vargas Melgarejo, L. M. (1994). Sobre el concepto de percepción. *Alteridades*, (8) 47-53. <https://alteridades.izt.uam.mx/index.php/Alte/article/view/588/586>

Vélez Calvo, X. (2017). *Análisis de la inclusión educativa a través de indicadores de prevalencia de dificultades de aprendizaje, actitudes del profesorado y condiciones de accesibilidad en los centros de la ciudad de Cuenca (Ecuador)* [Tesis doctoral, Universitat de Valencia]. <http://hdl.handle.net/10550/59130>

Zambrano, A. (2019). Buenas prácticas pedagógicas y proyectos pedagógicos productivos. Una experiencia en las instituciones educativas oficiales rurales del departamento del Valle del Cauca (Colombia). *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (Colombia)*, 15(2), 11-30. [http://vip.ucaldas.edu.co/latinoamericana/downloads/Latinoamericana15\(2\)\\_2.pdf](http://vip.ucaldas.edu.co/latinoamericana/downloads/Latinoamericana15(2)_2.pdf)