

ISSN: 0210-1696

DOI: <https://doi.org/10.14201/scero.31473>

# FORMACIÓN DOCENTE PARA LA EDUCACIÓN INCLUSIVA EN INSTITUCIONES PÚBLICAS DEL QUINDÍO

## *Teacher's Training for Inclusive Education in Public Institutions of Quindío*

Mónica GALLEGO ECHEVERRI

*Corporación Universitaria Empresarial Alexander von Humboldt, Colombia*

[monigalle116@cue.edu.co](mailto:monigalle116@cue.edu.co)

<https://orcid.org/0000-0001-7726-1338>

Recepción: 16 de mayo de 2023

Aceptación: 11 de julio de 2023

**RESUMEN:** La formación docente es esencial dentro del proceso de educación inclusiva permitiendo responder a la diversidad de los estudiantes a partir de estrategias que promuevan su aprendizaje y participación. Este estudio analiza la formación en inclusión de 253 docentes de instituciones públicas mediante el Cuestionario de Valoración Docente de la Inclusión Educativa (CEFI-R). Los resultados indican niveles bajos de formación en las dimensiones concepciones, apoyos y metodologías. Lo que sugiere que no existe una preparación integral del profesorado para la inclusión y los planes de formación deben abordar desde aspectos conceptuales hasta la implementación de ajustes en el aula.

**PALABRAS CLAVE:** Formación docente; educación inclusiva; diversidad; CEFI-R.

**ABSTRACT:** Teacher training is essential within the inclusive education process, allowing students to respond to diversity through strategies that promote their learning and participation. This study analyzes the inclusion training of 253 teachers in public institutions, through the *Cuestionario de Valoración Docente de la Inclusión Educativa* (CEFI-R). The results indicate low levels of training in the conceptual dimensions,

supports and methodologies. This suggests that there is no comprehensive preparation of teachers for inclusion and training plans should address conceptual aspects to the implementation of adjustments in the classroom.

KEYWORDS: Teacher's training; inclusive education; diversity; CEFI-R.

## 1. Introducción

### 1.1. *¿Por qué hablamos de educación inclusiva?*

El modelo de educación inclusiva ha permitido una transformación desde perspectivas tradicionales homogenizadoras hacia el reconocimiento de la diversidad del ser humano en los escenarios educativos. En este sentido, la inclusión pretende garantizar el tránsito exitoso de todos los estudiantes en un contexto de calidad y equidad, generando oportunidades de acceso, permanencia y progreso para aquellos que presentan barreras en su aprendizaje y participación (Ainscow, 2021). En un sentido más amplio, la educación inclusiva se constituye como la herramienta para fomentar el desarrollo integral de los individuos permitiéndoles construirse como sujetos autónomos, libres y activos en la sociedad (Casanova, 2020), al mismo tiempo que posibilita el desarrollo de competencias y aprendizajes curriculares, promueve valores y el reconocimiento del otro, toda una transformación que invita a asumir la diferencia como medio para reducir la exclusión social y la marginación dentro del sistema educativo (Almendros y Gómez, 2022; Blanco, 2006; Casanova, 2020; Echeita y Duk Homad, 2008; González-Gil, 2011).

Al reflexionar sobre el concepto de educación inclusiva entendemos que se relaciona con el desarrollo integral de los alumnos, enfocando la atención en aquellos que, por diferentes razones, están excluidos o en riesgo de ser marginados (Unesco, 2022). Además, la inclusión articula una estrecha relación entre presencia y participación como palanca para lograr el éxito, ya que la presencia de los estudiantes en el aula no se debe desvincular de la oportunidad de tener experiencias significativas de participación. Significa además que, de acuerdo a las potencialidades y capacidades individuales, todos los estudiantes adquieran los logros establecidos en un currículo común (Echeita y Ainscow, 2011).

Por otra parte, la educación inclusiva requiere un papel activo de todos los actores de la comunidad educativa, donde la labor del docente adquiere un importante significado en la identificación y la eliminación de barreras que impiden el acceso, la participación y el aprendizaje de sus estudiantes (Castillo, 2022). Así mismo, el docente logra reconocer y brindar apoyos diferenciados, conocer e implementar metodologías flexibles y resignificar la diversidad como un valor dentro de sus aulas (Bonilla *et al.*, 2022). De esta manera, se pone de manifiesto lo esencial del rol docente como constructor de escenarios inclusivos y los procesos de formación del profesorado como la base sobre la que se ha de sostener un sistema que pretende ser inclusivo (González-Gil y Sarto, 2012).

## 1.2. *¿Cuál es la importancia de la formación docente para la inclusión?*

En la actualidad, resulta común identificar que, si bien la inclusión es un tema reconocido en los escenarios educativos, existe una brecha que separa los procesos institucionales, las dinámicas educativas, la planeación curricular y las estrategias pedagógicas de la situación real de los estudiantes en su diversidad. En este sentido, el docente desarrolla su quehacer profesional basado en supuestos preestablecidos de adquisición de competencias estáticas y saberes dirigidos a un estatus de “normalidad” en sus estudiantes que, como se mencionó, está muy lejos de lo que la escuela inclusiva debe enfrentar y ante lo cual se ve limitado para encontrar alternativas en su ejercicio pedagógico. En este contexto, la formación docente se convierte en un tema de interés en el proceso de construcción de una escuela inclusiva.

Uno de los aspectos necesarios respecto a la formación docente para la inclusión implica disponer de espacios de retroalimentación teórica entre profesionales donde se promueva la reflexión sobre su propia práctica, comprender las nociones que tiene sobre la inclusión, así como identificar las estrategias que le permitan fortalecer dinámicas de enseñanza-aprendizaje accesibles y exitosas para sus estudiantes (Casanova, 2021). Plantear el tema de la formación docente implica además pensar en la transformación del currículum en la formación inicial del docente, con el fin de establecer objetivos de aprendizaje dirigidos al desarrollo de conocimientos y competencias a implementar en un aula inclusiva (Estévez, 2022). Aunado a lo anterior, resulta indispensable resignificar el concepto de inclusión de manera que trascienda la idea asistencialista enmarcada en un grupo específico de estudiantes con necesidades especiales hacia una concepción que tiene en cuenta a todos los estudiantes y promueve el valor de la diferencia.

Un aspecto adicional a tener en cuenta se relaciona con las prácticas pedagógicas en el aula, entre ellas nuevas perspectivas pedagógicas que permitan establecer dinámicas de enseñanza-aprendizaje significativas, a través de estrategias activas (Muntaner *et al.*, 2022). En coherencia con lo anterior, es imprescindible pensar en nuevas maneras para evaluar el desempeño escolar, pues las metodologías de enseñanza tradicionalmente se han enfocado en el estudiante caracterizado como “promedio”, y las formas en que se evalúan los aprendizajes han estado orientadas hacia este canon de estudiante estándar, generando procesos evaluativos rígidos que van en contraposición a la diversidad de capacidades de los estudiantes y se convierten más en un obstáculo que en potenciadores del aprendizaje.

Es así como el desarrollo de buenas prácticas inclusivas reclama el compromiso y la evolución del profesorado para afrontar los retos actuales de la educación; sin embargo, dicho profesorado debe contar con la preparación pertinente para entender, valorar y promover la diversidad, así como para la implementación de prácticas pedagógicas accesibles y exitosas para sus estudiantes. En este punto cabe mencionar la importancia de reconocer el contexto específico para poner en práctica las habilidades pedagógicas inclusivas; en concepto de la autora es fundamental la “autonomía pedagógica” (Casanova, 2021) que permita al docente la posibilidad de

tomar decisiones para ajustar las dinámicas inclusivas a la población específica con la que trabaja y sus realidades contextuales.

Adicionalmente, el factor que debe acompañar todos estos procesos de transformación y formación docente es lo que el profesor Tony Booth ha llamado la “alfabetización ética” del profesorado, pues, para el autor, son determinados valores y principios éticos los que actúan como sostén, motivación y fuerza para pelearse con las adversas condiciones que operan en contra de la equidad y la inclusión. Así, el mejor argumento para la inclusión es la acción orientada a la mejora, en un proceso de errores y éxitos, de evaluación y reevaluación, pero siempre haciendo para construir las propias experiencias educativas inclusivas (Falla, 2022).

## 2. Aspectos teóricos

De acuerdo con la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco, 2022), la inclusión educativa está relacionada con contextos educativos que acojan la diferencia social, cultural, de capacidades y de características individuales, procurando una respuesta educativa que convierta dichas diferencias en potencialidades y no en desigualdades educativas y, a su vez, sociales.

Por otra parte, Echeita y Ainscow (2011) insisten en la importancia de concebir el marco de referencia de la inclusión dentro de un marco de referencia que consiste en 4 dimensiones que interaccionan dinámicamente entre sí y de cuya interacción emergen los principios de la inclusión: presencia, aprendizaje y participación. En esta medida, los conceptos, las políticas, las estructuras y las prácticas encuentran su fin en cuanto se convierten en garantías para que se dé un proceso de inclusión educativa, esto en términos de presencia-participación y aprendizaje.

Considerando otros aportes teóricos que componen el discurso sobre la inclusión educativa, aparecen Muntaner *et al.* (2016), para quienes la educación inclusiva es concebida, un poco en la línea de los planteamientos anteriores, como un cambio global que debe efectuarse en principio en el sistema educativo, para luego abarcar y encontrar correspondencia en todos los frentes de la sociedad. Según sus planteamientos, dicho cambio afecta a los estudiantes en una doble dirección: “conseguir el éxito de todos” y “luchar contra las causas de exclusión”. En este sentido, el objetivo sigue siendo la búsqueda del éxito de los estudiantes dentro del sistema educativo; pero hablamos aquí de un éxito entendido en términos no solamente de aprendizaje, sino también en participación y potenciamiento libre de las facultades propias de cada individuo, eso sí, dentro de un marco de equidad y posibilidad. Es oportuno recordar a modo de paralelo entre los autores que, para Echeita y Ainscow (2011), la participación de calidad garantiza las buenas experiencias y que, por el contrario, permanecer en las aulas sin participar activamente en los procesos resulta en una forma de segregación.

El modelo de inclusión educativa, sin duda, exige cambios importantes en cada una de las esferas que componen el sistema educativo, desde las políticas públicas; la adaptación de los centros; la modificación curricular; el diseño de ambientes y

contenidos universales; la implicación de las familias y la comunidad; una interacción entre prácticas, políticas, sistemas y conceptos. Sin embargo, dado todo el andamiaje institucional para la inclusión, los profesores deben ser capaces de adaptarse y desarrollar prácticas innovadoras en contextos diversos de aprendizaje (Pardo *et al.*, 2022). No obstante, de manera muy curiosa, los currículos siguen orientados hacia un aprendizaje escolar promedio, chocando con la realidad que se evidencia en los centros educativos, esto es, multiculturalidad, diversidad étnica, estudiantes excluidos en términos de participación; toda una alta variedad para la cual aún no se ofrecen herramientas metodológicas y didácticas que puedan apoyar al profesor en estas exigencias de la educación contemporánea.

Es el docente, en este escenario, la base para la inclusión tanto en sus espacios de formación como en su labor diaria en el aula, enfatizando en la identificación y eliminación de barreras y explorando una nueva forma de concebir y brindar los apoyos. Para Echeita y Ainscow (2011), un profesor bien formado, competente, reflexivo y comprometido con la inclusión es la mejor garantía para llevar a cabo este proceso. De esta manera, la formación del profesorado debe ser la base sobre la que se sostiene un sistema que pretende ser inclusivo y se convierte en un reto, pues dicha formación debe promover y abarcar todos los aspectos de la enseñanza. Así lo explica Forteza (2017), cuando menciona que la formación docente no se limita a cuestiones pedagógicas, sino que debe atender a criterios menos estructurados como la conciencia de la diversidad en las aulas.

En este punto, cabe destacar que resulta indispensable pensar en fortalecer los procesos de formación y evaluación docente. Para González *et al.* (2017), la falta de formación docente y el poco interés que se presta a esta situación contribuye a que las prácticas inclusivas en las aulas no sean eficaces; en sus palabras, los procesos de formación siguen planteándose desde una perspectiva simplista de estrategias específicas para estudiantes específicos. Dicho modelo de formación se replica según las autoras en contraposición a un modelo que invite a los docentes a tomar una posición reflexiva sobre la base de una adecuada formación profesional, a fin de generar espacios de oportunidades y altas expectativas de éxito frente a todos los estudiantes.

Un último aspecto frente al cual los docentes están llamados a aportar para la construcción de este sistema inclusivo se relaciona con la indispensable situación en la cual el docente se reconozca como agente de cambio social, se identifique como un pilar importante en la construcción de un sistema educativo inclusivo y, en esa medida, asuma que su labor representa un aspecto fundamental desde su intervención en los procesos de enseñanza-aprendizaje en el aula hasta su acción social y política (Guerrero, 2022).

### 3. Metodología

Esta investigación se abordó desde un enfoque cuantitativo, bajo un diseño transversal-descriptivo, que nos permitirá conocer el nivel de formación de los docentes respecto a la inclusión.

### 3.1. *Participantes*

La muestra se ajustó a un total de 253 docentes de aula de las instituciones educativas del departamento del Quindío. Los criterios de inclusión-exclusión establecidos son pertenecer a una institución educativa pública del departamento del Quindío, con mayor incidencia de estudiantes (más de 50) con barreras para el aprendizaje y la participación reportados en el sistema integrado de matrícula (SI-MAT) para el 2022. Ser docente de aula inclusiva con experiencia de al menos un año. Se excluyen los docentes rectores, directores de núcleo y docentes de apoyo pedagógico de la institución.

### 3.2. *Instrumento*

Se utilizó el Cuestionario de Evaluación de la Formación docente para la Inclusión CEFI-R, el cual muestra índices de fiabilidad y correlación entre dimensiones adecuado, KMO (0.6) y Prueba de Esfericidad de Bartlett ( $c_2 = 2536.17$  ( $df = 120$ ),  $p < .001$  (González *et al.*, 2017). El cuestionario ha sido clasificado (Azorín *et al.*, 2017) como un instrumento que permite reconocer la voz del profesorado y valorar las prácticas docentes en respuesta a la diversidad. Además, ha sido ampliamente utilizado en otros estudios que confirman sus propiedades psicométricas (González *et al.*, 2019; Macayo *et al.*, 2020; Rojo-Ramos *et al.*, 2023; Rojo-Ramos *et al.*, 2022;). Está conformado por 19 ítems agrupados en 4 dimensiones que corresponden a:

- Concepción de la diversidad: recoge la valoración personal sobre el concepto de diversidad, el lugar y la forma en que se contempla la escolarización de los alumnos, la política educativa en la que se sustentan las decisiones y, en definitiva, la interpretación individual de la educación inclusiva.
- Metodología: contempla la perspectiva desde la que se define cada uno de los elementos que forman parte del currículum (estrategias metodológicas, recursos, materiales, técnicas de comunicación, evaluación) y si los estudiantes se consideran preparados para realizarlo desde la óptica de la inclusión.
- Apoyos: aborda el concepto de apoyo, el rol que debe desempeñar el profesor de apoyo, los potenciales destinatarios de dicho apoyo en el lugar donde se proporciona y, por tanto, el trabajo colaborativo entre profesionales.
- Participación de la comunidad: recoge información sobre el trabajo colaborativo entre el centro educativo y el resto de agentes de la comunidad, así como el uso de los recursos que, más allá de la escuela, nos ofrece el entorno.

### 3.3. *Procedimiento de recolección de datos*

Se realizó la aplicación presencial del cuestionario a los docentes en los diferentes municipios del departamento, previa firma de consentimiento informado. Esta investigación se acoge a los principios éticos expuestos en la ley 1090 del código deontológico del psicólogo; entre estos principios se respeta el derecho a la infor-

mación, la voluntariedad, la confidencialidad de los datos, el manejo de la información y la devolución de los resultados. Además, queda estipulado que, en ninguno de los casos, la información obtenida será personal o comprometerá la vinculación laboral de los docentes.

El análisis de los datos se realizó mediante el programa statgraphics, se obtienen resultados de tipo descriptivo, varianzas mediante el coeficiente de Spearman y análisis de correspondencias múltiples mediante la prueba Kruskal Wallis.

#### 4. Resultados

Los resultados del análisis descriptivo de la muestra se observan en la Tabla 1. De esta información destaca que la edad de los docentes supera el umbral de los 40 años; también resulta significativo el hecho de que un 70 % de los docentes cuentan con un nivel de formación de pregrado, pues pone en evidencia la necesidad de continuidad en materia de formación docente. Por otro lado, el 85 % de los docentes de la región expresan una disposición para iniciar procesos de formación en inclusión educativa, lo cual es muy importante en tanto que la reflexión sobre las propias dinámicas docentes y la prestancia para actualizarlas. No obstante, el 72 % manifiestan no haber recibido formación continua en materia de inclusión.

El resultado general promedio asociado a la formación de los docentes del departamento del Quindío sobre inclusión refiere un 55.89, como se evidencia en la Figura 1, lo que sugiere que aún en la región no se alcanza una formación integral del profesorado en materia de inclusión educativa; este resultado contrasta con Triviño-Amigo *et al.* (2022), quienes encontraron que solo el 26.4 % de los encuestados se sentían capacitados para enfrentar los desafíos de la diversidad de sus estudiantes. Este hecho puede explicarse de manera parcial en una distorsión en la concepción de los docentes de la inclusión desde una postura integradora en la que los estudiantes con barreras para el aprendizaje siguen siendo casos anómalos que deben ser vinculados a procesos formativos denominados tradicionales.

Sin embargo, la lectura de parámetros correlacionales al promedio general da cuenta de que el nivel de formación en materia de inclusión, si bien aún no cumple con rangos de integralidad significativos, promete una mejoría. Por ejemplo, la moda (60) en los docentes permite inferir que en la región se empiezan a acoplar niveles medios de formación docente en materia de inclusión. Por otro lado, el hecho de que tanto la desviación estándar (6.09) como la varianza (37.17) estén en los límites de susceptibilidad sugiere que al interior del gremio de docentes subsisten concepciones y prácticas muy disímiles entre sí, es decir, maestros con formación divergente y, en algunos casos, contradictorias perspectivas sobre el ejercicio docente en materia de inclusión, lo cual obstaculiza la consolidación de una cultura inclusiva en el ámbito educativo regional; lo anterior se corrobora contrastando la varianza máxima y la mínima obtenidas, 70 y 36 respectivamente.

Ahora, una lectura de los datos obtenidos en cada una de las cuatro dimensiones del cuestionario CEFI-R (Figura 2) favorece una reflexión de mayor profundidad al respecto del nivel de formación de los docentes del Quindío en materia de inclusión

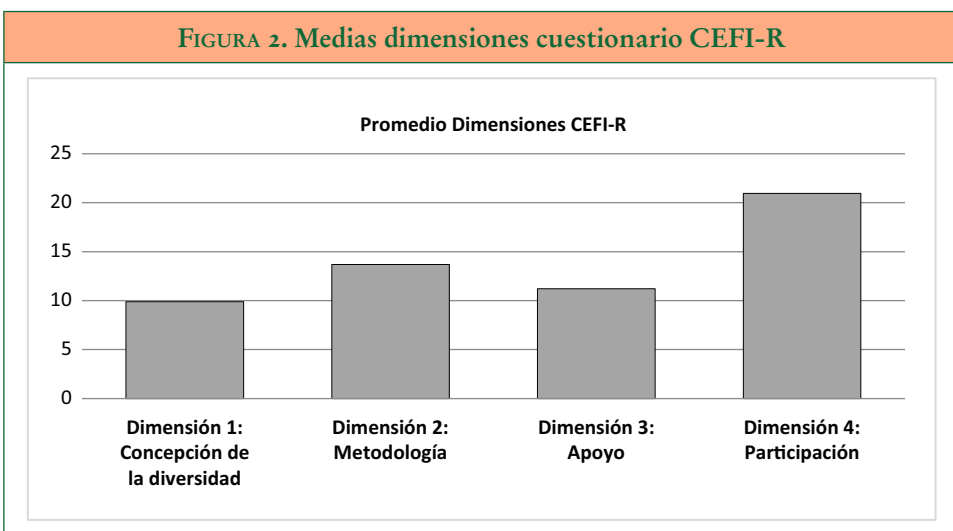
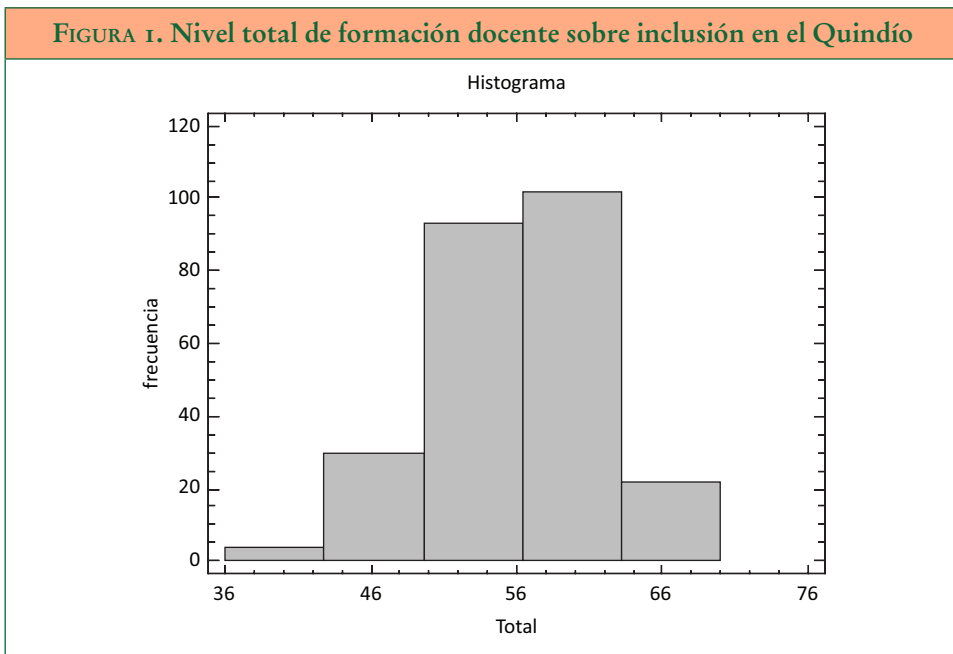
<b>TABLA 1. Perfil sociodemográfico docentes</b>			
<b>Categoría</b>	<b>Ítem</b>	<b>Total</b>	<b>Porcentaje</b>
Género	Hombre	<b>114</b>	45 %
	Mujer	<b>139</b>	55 %
Edad	Menor de 30	14	5.5 %
	Entre 30 y 40	69	<b>27.5 %</b>
	Entre 41 y 50	73	29 %
	Mayor de 50	97	38 %
Nivel de formación	Licenciatura	178	<b>70 %</b>
	Postgrado	48	19 %
	Maestría	27	11 %
Etapa educativa en que labora	Primaria	53	21 %
	Secundaria	73	29 %
	Ciclo completo	115	45 %
	Infantil	11	5 %
Formación inicial inclusión	Sí	217	<b>85 %</b>
	No	36	15 %
Formación continua	Ninguna	182	<b>72 %</b>
	Curso, taller, orientación	64	25 %
	Especialización, diplomado	5	2 %
	Maestría	2	1 %

Nota. Fuente: Elaboración propia.

educativa, de modo tal que se puedan reconocer aquellos elementos que deben trabajarse para que los procesos de inclusión se afiancen en el departamento.

Para el caso del promedio obtenido en la dimensión 1- *Concepción de la diversidad*, es de 9.8, considerado como muy bajo en función de la estimación ponderada de 100 %, dado que se proyecta un nivel de alcance del 61.25 %, cálculo que se realizó a partir del número de preguntas que componen cada dimensión y la suma-





toria de las opciones de respuesta de las mismas. Por su parte, el promedio de la dimensión 2- *Metodología* es de 13.6, lo que corresponde a un 68 %, considerado como bajo a partir de los parámetros de ponderación referidos. En la dimensión 3- *Apoyos*, se obtuvo un promedio de 11.2, catalogado como bajo, con un 70 %;

finalmente, para la dimensión 4- *Participación* se obtuvo un promedio de 20.9, el cual, si bien es considerado como alto, pues corresponde al 27.5 %, debe leerse de manera coherente con el contexto, comprendiendo el significado de las prácticas de participación que se dan en las instituciones educativas.

Para un estudio más profundo de los datos se empleó, además, el análisis no paramétrico de Kruskal Wallis (Tabla 2), el cual permite detectar los efectos significativos de algunas variables sobre las dimensiones evaluadas.

Dentro de los efectos significativos destaca el influjo de la variable municipio sobre la dimensión *concepción de la diversidad*, con lo que se evidencia que en el departamento se ha realizado un trabajo descentralizado que da lugar a concepciones diferentes que pueden ser un factor determinante en la consolidación de una concepción común entre los contextos educativos de los municipios de la región, lo cual a su vez impide el afianzamiento de una cultura de inclusión en el departamento. Destaca también la relación entre la variable formación continua y la dimensión *concepción de la diversidad*; en este punto resulta muy reveladora la brecha que existe entre los docentes que han dado continuidad a su proceso de formación frente a los que no, siendo los docentes en formación quienes se aproximan a conceptos más inclusivos. Así mismo, la variable formación inicial revela un efecto significativo sobre las dimensiones *metodología y apoyos*.

A través de la correlación de Spearman (Tabla 3), se determina cómo se asocian las cuatro dimensiones entre sí, resultando que no existe una correlación significativa entre ellas llegando incluso a relaciones débiles cercanas a cero ( $p = 0.000$ ). Este hecho permite inferir que los docentes de la región no tienen un panorama integrado de la inclusión educativa, es decir, no asumen tal proceso como un todo y, por tanto, dan lugar a prácticas desarticuladas y robustecidas por la falta de claridad y coherencia conceptual, contextual y metodológica.

Respecto al análisis por ítems (Tabla 4), resulta interesante presentar el comportamiento de algunos de ellos. Con el fin de llegar a un análisis más descriptivo sobre el

<b>TABLA 2. Análisis paramétrico de Kruskal Wallis</b>				
<b>Variable</b>	<b>Dimensión 1</b>	<b>Dimensión 2</b>	<b>Dimensión 3</b>	<b>Dimensión 4</b>
Género	0.3642	0.7022	0.5592	0.7611
Tipo de aula	0.0884	0.3613	0.5697	0.0770
Municipio	<b>0.0098**</b>	0.2441	0.6469	0.1805
Etapas educativas	0.1693	0.1702	0.6591	0.2644
Años de experiencia	0.5462	0.5751	0.3413	0.0895
Formación inicial	0.1252	<b>0.0000**</b>	<b>0.0000**</b>	0.2491
Formación continua	<b>0.0019**</b>	0.1633	0.2162	0.9038

Nota. Fuente: Elaboración propia.

**TABLA 3. Correlación ordinal de Spearman**

	<b>D1 Concepciones frente</b>	<b>D2 Metodología</b>	<b>D3 Apoyos</b>	<b>D4 Participación en la comunidad</b>
D1 Concepciones frente a la diversidad		-0.0840	-0.0801	0.0913
		(252)	(252)	(252)
		0.1831	0.2045	0.1482
D2 Metodología	-0.0840		0.3180	0.0777
	(252)		(252)	(252)
	0.1831		<b>0.0000</b>	0.2183
D3 Apoyos	-0.0801	0.3180		0.0502
	(252)	(252)		(252)
	0.2045	<b>0.0000</b>		0.4264
D4 Participación en la comunidad	0.0913	0.0777	0.0502	
	(252)	(252)	(252)	
	0.1482	0.2183	0.4264	

Nota. Fuente: Elaboración propia.

tema, se presentan los ítems en los cuales los participantes mostraron mayor porcentaje de acuerdo. Respecto al ítem 1, se puede interpretar que existen barreras actitudinales complejas que no favorecen los procesos de inclusión y que estas actitudes pueden surgir desde el desconocimiento del tema y la falta de estrategias reales para su desarrollo en las aulas. El ítem 3 indica que existe una percepción de cambio abrupto en los procesos de enseñanza aprendizaje sin el adecuado acompañamiento y formación para brindar atención a los estudiantes con barreras para el aprendizaje. En cuanto al ítem 11, se puede inferir que el docente de aula le da valor al trabajo conjunto y está en disposición de mejorar sus estrategias a través de la ayuda del docente de apoyo.

El ítem 12 indica que los docentes pueden tener una mejor comprensión sobre la labor del docente de apoyo al manifestar que este debe incorporarse al aula para apoyar los procesos de aprendizaje de algunos estudiantes, pero no se ocupa de toda la clase, aunque las modificaciones y las estrategias utilizadas puedan ser una herramienta útil para mejorar los aprendizajes de todos los estudiantes. Finalmen-

**TABLA 4. Ítems en los que los docentes presentan mayor porcentaje de acuerdo**

Ítem	Porcentaje
I1 Preferiría no tener en mi aula alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo	43.15 %
I3 No debemos escolarizar alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo en centros ordinarios hasta que no tengamos la formación adecuada para ello	35.6 %
I11 La planificación conjunta profesor-profesor de apoyo facilitaría que los apoyos se proporcionaran dentro del aula	65.8 %
I12 Creo que la mejor manera de proporcionar apoyo a los alumnos es que el profesor de apoyo se incorpore al aula, en lugar de hacerlo en el aula de apoyo	83.3 %
I18 Es fundamental que haya una relación muy estrecha entre el profesorado y el resto de agentes educativos (gobernación, vecinos, centros de salud, ICBF, consejo escolar...)	93.23 %

Nota. Fuente: Elaboración propia.

te, el ítem 18 muestra la importancia que le dan los docentes a aspectos como la participación de la comunidad educativa en el proceso de inclusión y el uso de los recursos de la comunidad como bibliotecas, centros de atención en salud y servicios sociales para generar espacios de inclusión.

## 5. Discusión

Resulta comprensible y coherente concebir la inclusión como un proceso y, por tanto, como un conjunto de acciones donde se articulan conocimientos, valores y prácticas. Respecto a las características de la muestra, se evidenció que la mayoría de los docentes tienen más de 40 años de edad, mostrando niveles bajos de formación en inclusión; esto podría relacionarse en coherencia con lo expuesto por Triviño-Amigo *et al.* (2022), que, cuanto mayor es la edad o los años de experiencia, peor es la percepción de preparación de los docentes para la inclusión.

En cuanto al análisis por dimensiones, destaca el nivel bajo en la formación que obtienen los docentes en cuanto a la *concepción sobre diversidad*, el cual implica creencias de poco valor frente al lugar y la forma en que se ve la inclusión, además de evidenciar el desconocimiento sobre legislación, políticas y lineamientos a nivel regional en este tema. El hecho resulta complejo en tanto, como bien plantea Medrano (2023), en los maestros perdura una visión operativa de la inclusión, des-

virtuándose un proceso de cambio que busca disminuir o eliminar las barreras que obstaculizan la presencia, el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes y así se prolongan las prácticas asistencialistas, específicas y de menor impacto en el contexto. Sin embargo, los docentes tienden a manifestar actitudes positivas sobre el derecho a la educación inclusiva, siendo más favorables en los docentes más jóvenes; en coherencia con Tello (2022), algunas de las causas de las actitudes negativas se basan en la formación de los docentes, su poca experiencia en la atención a la diversidad y la falta de apoyo en sus instituciones.

La puntuación baja en la dimensión *metodología* implica que los docentes de la región no disponen a cabalidad de las competencias metodológicas necesarias para articular procesos inclusivos eficaces dentro de las aulas, quedándose anclados en estrategias pedagógicas y didácticas que han caído en la obsolescencia, en coherencia con los resultados encontrados donde se menciona que las competencias desarrolladas por los docentes son escasas y tienen pocas habilidades para la implementación de adaptaciones en el aula (Mayo, 2022). En este sentido, los docentes se desligan del hecho de que la inclusión requiere de nuevas estrategias, recursos y métodos que favorezcan la participación, la adaptación y la atención a la diversidad; de acuerdo con lo que mencionan Ordóñez y Pérez (2022), es necesario reflexionar sobre por qué los docentes no se trazan objetivos educativos en las actividades del aula para dar apertura a diferentes formas de aprendizaje y reducir las barreras; además se menciona la importancia de pensar la metodología inclusiva dentro del diseño universal para el aprendizaje DUA (Alaya y Aravena, 2022).

Puntuaciones bajas en la dimensión *apoyos* evidencian que los docentes del departamento todavía sostienen una perspectiva distorsionada sobre las maneras y los modos de apoyo que una educación inclusiva demanda; la gran mayoría concibe el apoyo asociado al asistencialismo y no a una oportunidad para articular prácticas integrales a partir de la coenseñanza (Fernández *et al.*, 2022). En esta línea resultaría clave transformar tal perspectiva hacia nuevas maneras de trabajo colaborativo e implementación de apoyos, tanto dentro como fuera del aula, ya que, como lo mencionan Rodríguez *et al.* (2022), para los estudiantes con barreras para el aprendizaje resulta vital el proceso de inclusión y apoyo social, dado que este determina las relaciones con sus compañeros, docentes y la comunidad educativa en diferentes espacios de participación y aprendizaje.

Algunos aspectos relacionados con los docentes resultan críticos en el momento de identificar su nivel de formación, aspectos como el municipio en el que se ubica el docente, su formación inicial y el proceso de formación continua. Algunos aspectos relacionados con los docentes resultan críticos en el momento de identificar su nivel de formación, aspectos como el municipio en el que se ubica el docente, su formación inicial y el proceso de formación continua. En coherencia con González-Gil y Gallego en el 2014, quienes evidencian que a pesar de ubicarse en un nivel de formación medio alto respecto a todas las dimensiones evaluadas, no existe un resultado significativo a la hora de relacionar las dimensiones entre sí. Se evidencia que, a pesar de ubicarse en un nivel de formación medio alto respecto a todas las dimensiones evaluadas, no existe un resultado significativo a la hora de relacionar las dimensiones entre sí.

Lo que sugiere que, si bien se ha avanzado en procesos de inclusión por separado, no existe una concepción integral que permita engranar todas las dimensiones como partes que se interrelacionan entre sí para estructurar un conocimiento sólido frente al proceso de inclusión. En este escenario, tal como lo menciona Medrano (2023), resultaría coherente preguntarse cómo formamos a los docentes tanto en su periodo inicial como continuo para que adquieran la capacidad de integrar tanto lo que conciben como inclusión como los apoyos, metodologías y participación para lograr una visión holística de la misma.

Este estudio presenta algunas limitaciones que deberían tenerse en cuenta al momento de interpretar los resultados o llevar a cabo futuras investigaciones sobre este tema. En primer lugar, la muestra se seleccionó por conveniencia, por lo que aporta resultados de interés, aunque no podemos extrapolarlos al conjunto de la población dada la ausencia de aleatorización en la selección de participantes. Por otra parte, las respuestas al cuestionario pueden verse influenciadas por la discapacidad social, lo que implica un sesgo con relación a la creencia de lo que es correcto o esperado en cuanto a la labor del docente.

## 6. Conclusiones

Para concluir se expone que la formación de los docentes frente a la inclusión en el departamento del Quindío se encuentra en un nivel medio, con tendencia a incrementar. Esto nos indica que, si bien no se alcanza un nivel alto en aspectos de formación, los procesos inclusivos en el sector educativo público van avanzando de prácticas integradoras a una visión inclusiva; sin embargo, la formación de los docentes respecto a la inclusión requiere integrar las concepciones frente a la diversidad, metodologías, apoyos y participación como factores coexistentes y, en este sentido, no excluyentes, para lograr una verdadera práctica inclusiva en las aulas.

Las dimensiones del cuestionario correspondientes a metodología y participación refieren mayor promedio de acuerdo por parte de los docentes, de lo que puede inferirse que los docentes vienen potenciando los elementos asociados a estrategias, recursos, materiales, técnicas de comunicación y evaluación en el aula. Sumado a esto, tienen competencias superlativas en aspectos como el trabajo colaborativo y el uso del entorno o la comunidad educativa para mejorar el proceso de inclusión. Sin embargo, hace falta trabajar en el desarrollo de estrategias relacionadas con los apoyos.

En cuanto a los niveles de formación presentados en cada dimensión, es importante realizar un análisis coherente con el contexto y sus particularidades; en el caso de la dimensión Concepciones se puede sugerir que, en general, el sistema educativo a nivel departamental no logra consolidar una definición clara y única frente a la inclusión y la diversidad. Muchos docentes manifiestan ideas diferentes sobre el proceso, sobre cómo se ven y cuál es su lugar en él, sobre la diversidad, las barreras para el aprendizaje y a quién va dirigida la inclusión, además de no tener claridad sobre la normativa actual en este tema.

En cuanto a la dimensión Estrategias, en la que obtienen una puntuación por encima de la media, se puede indicar que las metodologías en el aula continúan siendo precarias para generar aprendizajes diversos y exitosos en los estudiantes; sin embargo, dos aspectos tienen relación con este punto: primero, que el trabajo de los docentes de apoyo va incidiendo poco a poco en las prácticas de otros docentes y, segundo, que las estrategias de la Secretaría de Educación para la Inclusión han hecho que el docente deba implicarse al menos en lo que corresponde a la realización de ajustes razonables en el papel; de allí a contemplar la realización de estos ajustes en el aula queda mucho camino.

Frente a la dimensión Participación, en la cual los docentes obtienen mayores niveles de puntuación, resulta interesante detenerse en este análisis para identificar primero qué identifica el docente como agentes de la comunidad y recursos más allá del entorno, teniendo en cuenta que nuestro sistema educativo no contempla la utilización del entorno desde una visión potencializadora de los procesos inclusivos o de los aprendizajes; por el contrario, se entiende que la institución educativa cuenta con el sector salud, el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, las comisarías de familia y la atención a la infancia y adolescencia, todos ellos como entes reguladores y punitivos de procesos que no pueden como institución educativa controlar o atender. En este sentido se puede sugerir que, si bien la utilización de recursos de la comunidad se realiza, el sentido de esta participación no es coherente con los planteamientos inclusivos.

## 7. Referencias bibliográficas

- AINSCOW, M. (2021). Inclusión educativa: una agenda de reforma global. *Cuadernos de Pedagogía*, 526, 68-73. <https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/591436>
- ALMENDROS, I. C. y GÓMEZ, M. T. R. (2022). Hilando luchas por el derecho a la educación: narrativas colectivas y personales para la inclusión desde el modelo social de la discapacidad. *Pedagogía Social: Revista Interuniversitaria*, 41, 43-54. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8582527>
- AYALA-QUIÑONEZ, L. y ARAVENA-DOMICH, M. (2022). Prácticas pedagógicas inclusivas en el nivel preescolar de las instituciones educativas públicas del área urbana del municipio de San Gil, Santander-Colombia. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 6(2), 3081-3109. [https://doi.org/10.37811/cl\\_rcm.v6i2.2078](https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v6i2.2078)
- AZORÍN, A. C. M., ARNAIZ, P. y MAQUILÓN, J. (2017). Revisión de instrumentos sobre atención a la diversidad para una educación inclusiva de calidad. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 22(75), 1021-1045. <https://onx.la/4733b>
- BLANCO, R. (2006). La equidad y la inclusión social: uno de los desafíos de la educación y la escuela hoy. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(03), 01-15. <https://www.redalyc.org/pdf/551/55140302.pdf>
- BONILLA, J. T. C., TRUJILLO, M. Z. y MORALES, L. Y. H. (2022). Repensar las prácticas pedagógicas en la primera infancia desde la inclusión y diversidad. *Indagare*, 10, 1-10. <https://doi.org/10.35707/indagare/1003>

- CASANOVA, M. A. (2020). Miradas de futuro: educación inclusiva para la sociedad democrática. Una revisión en el tiempo. Avances en supervisión educativa. *Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España*, 33, 57-75. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/200265>
- CASANOVA, M. A. (2021). Gestionar la autonomía pedagógica: un factor de calidad reconocido. *REICE: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 19(2), 9-22. <https://onx.la/337ea>
- CASTILLO-ACOB, R., QUISPE, H., ARIAS-GONZÁLEZ, J. y AMARO, C. (2022). Consideraciones de los docentes sobre las barreras de la educación inclusiva. *Revista de Filosofía*, 39(2), 587-596. <https://doi.org/10.5281/zenodo.7315432>
- ECHETA, G. y AINSCOW, M. (2011). La educación inclusiva como derecho: marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 12, 26-46. <https://onx.la/46021>
- ECHETA, G., y DUK HOMAD, C. (2008). Inclusión educativa. *REICE. Revista electrónica Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, 6, 1-8. <http://hdl.handle.net/10486/661079>
- ESTÉVEZ ARIAS, Y., SÁNCHEZ VALDÉS, X. y TORRES HERNÁNDEZ, Y. (2022). La superación de los docentes: desafíos ante las adaptaciones al currículo y la educación inclusiva. *Mendive. Revista de Educación*, 20(3), 1051-1069. [https://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1815-76962022000301051](https://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1815-76962022000301051)
- FALLA, D., GÓMEZ, C. A. y DEL PINO, C. G. (2022). Engagement en la formación docente como impulsor de actitudes inclusivas. *Educación XXI*, 25(1), 251-271. <https://doi.org/10.5944/educXXI.30369>
- FERNÁNDEZ, C. A. G., MESA, M. L. C. y CORTEZ, P. P. (2022). Algunas reflexiones sobre la formación del docente y el ejercicio de su práctica. *Revista Metropolitana de Ciencias Aplicadas*, 5(2), 25-36. <https://remca.umet.edu.ec/index.php/REMCA/article/view/494/508>
- FORTEZA, D. y MORENO-TALLÓN, F. (2017). Procesos que obstaculizan la inclusión en la educación secundaria obligatoria. Muchas sombras y todavía pocas luces. *Aula Abierta*, 46, 41-48. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6060629>
- GONZÁLEZ GIL, F. (2011). Inclusión y atención al alumnado con necesidades educativas especiales en España. *Participación educativa*, 60-78. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/94208/00820123015045.pdf?sequence=1>
- GONZÁLEZ-GIL, F. y GALLEGO, M. (2014). Formación y perspectivas del profesorado frente a la inclusión de alumnos con necesidades educativas especiales en el Quindío. *Revista de Investigaciones UCM*, 1, 154-165.
- GONZÁLEZ GIL, F., MARTÍN PASTOR, E. y ORGAZ BAZ, M. B. (2017). ¿Están los futuros profesores formados en inclusión?: Validación de un cuestionario de evaluación. *Aula Abierta*, 46, 33-40. <https://onx.la/4733b>
- GONZÁLEZ GIL, F., MARTÍN PASTOR, M. E., ORGAZ BAZ, M. B. y POY CASTRO, R. (2019). Development and validation of a questionnaire to evaluate teacher training for inclusion: the CEFI-R1. *Aula Abierta*, 48(2), 229-238. <https://doi.org/10.17811/rifie.48.2.2019.229-238>
- GONZÁLEZ GIL, F. y SARTO, P. (2012). Uma experiência internacional de formação de professores para a inclusão. *Revista Lusófona de Educação*, 19, 25-36. <https://recil.ensinlusofona.pt/bitstream/10437/2345/1/Francisca%20Gonz%C3%A1lez-Gil.pdf>
- GUERRERO, S. I. C., BERNAL, M. G., ROJAS, F. Y. M. y GARCÍA, A. C. S. (2022). Aulas inclusivas: práctica pedagógica de los profesores que favorecen la atención a la diversidad. *Fronteras en Ciencias de la Educación*, 1(2), 15-29. <https://doi.org/10.58283/fs.v1i2.68>



- MACAYO, E. R., GIL, F. G., PASTOR, E. y ESPINOZA, R. V. (2020). Validación de un cuestionario sobre la actitud docente frente a la educación inclusiva en Chile. *Foro Educativo*, 35, 63-86. <https://onx.la/0ae25>
- MAYO PAIS, M. E. (2022). Formación docente para la atención a la diversidad en el grado en maestro/a en Educación Infantil y Primaria. *Revista de Educación Inclusiva*, 15(2). <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/828/701>
- MEDRANO, D. K. L. y RODRÍGUEZ, A. F. U. (2023). Retos y realidades del rol docente en la diversidad funcional: contextos escolares colombianos: desafíos en la educación inclusiva y la formación docente. *HUMAN REVIEW. International Humanities Review/Revista Internacional de Humanidades*, 16(3), 1-12. <https://doi.org/10.37467/revhuman.v16.4977>
- MUNTANER-GUASP, J. J., MUT-AMENGUAL, B. y PINYA-MEDINA, C. (2022). Las metodologías activas para la implementación de la educación inclusiva. *Revista Electrónica Educare*, 26(2), 85-105. <https://doi.org/10.15359/ree.26-2-5>
- MUNTANER-GUASP, J. J., ROSSELLÓ, R. M. y DE LA IGLESIA, M. B. (2016). Buenas Prácticas en Educación Inclusiva. *Revista Educativa Siglo XXI*, 34(01), 31-49. <https://doi.org/10.6018/j/252521>
- ORDÓÑEZ, A. M. y PÉREZ, J. B. G. (2022). Metodologías activas y diseño universal para el aprendizaje. *Journal of Neuroeducation*, 3(1), 109-118. <https://doi.org/10.1344/joned.v3i1.39714>
- PARDO BALDOVÍ, M. I., MARÍN SUELVE, D. y VIDAL ESTEVE, M. I. (2022). Prácticas docentes en la escuela digital: la inclusión como reto. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 21(1), 43-55. <https://doi.org/10.17398/1695-288X.21.1.43>
- RODRÍGUEZ GUDIÑO, M., JENARO RÍO, C. y CASTAÑO CALLE, R. (2022). La provisión de apoyos fuera del aula como medida de atención a la diversidad y sus efectos en la inclusión educativa. *Siglo Cero*, 53(3), 75-94. <https://doi.org/10.14201/scero2022537594>
- ROJO-RAMOS, J., GÓMEZ-PANIAGUA, S., BARRIOS-FERNÁNDEZ, S., GARCÍA-GÓMEZ, A., ADSUAR, J. C., SÁEZ-PADILLA, J. y MUÑOZ-BERMEJO, L. (2022). Psychometric properties of a Questionnaire to Assess Spanish Primary School Teachers' Perceptions about Their Preparation for Inclusive Education. *Healthcare*, 10(2), 228. <https://doi.org/10.3390/healthcare10020228>
- ROJO-RAMOS, J., MENDOZA-MUÑOZ, M., GÓMEZ-PANIAGUA, S., GARCÍA-GORDILLO, M. Á., DENCHE-ZAMORANO, Á. y PÉREZ-GÓMEZ, J. (2023). Validation of a questionnaire to analyze teacher training in inclusive education in the area of physical education: the CEFI-R Questionnaire. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 20(3), 2306. <https://doi.org/10.3390/ijerph20032306>
- TELLO, J. (2022). Actitudes docentes frente al estudiantado con discapacidad: una revisión de literatura. *Ciencia y Educación*, 6(1), 83-94. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8358262>
- TRIVIÑO-AMIGO, N., BARRIOS-FERNÁNDEZ, S., MAÑANAS-IGLESIAS, C., CARLOS-VIVAS, J., MENDOZA-MUÑOZ, M., ADSUAR, J. C., ... y ROJO-RAMOS, J. (2022). Spanish teachers' perceptions of their preparation for inclusive education: the relationship between age and years of teaching experience. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(9), 5750. <https://doi.org/10.3390/ijerph19095750>
- UNESCO. (2022). Hacia la inclusión en la educación: situación, tendencias y desafíos. 25 años después de la Declaración de Salamanca de la Unesco. *Repositorio Iberoamericano sobre Discapacidad*. <https://riberdis.cedid.es/handle/11181/6553>