

## ¿LEJOS DEL VERANO?: CREENCIAS DE UNA MUESTRA DE MAESTROS COLOMBIANOS SOBRE DISCAPACIDAD

### *Far from Summer?: Beliefs of a Sample of Colombian Teachers on Disability*

Elena MARULANDA PÁEZ

*Pontificia Universidad Javeriana. Facultad de Educación. Bogotá (Colombia)*  
emarulanda@javeriana.edu.co

Carolina BASTO MEDINA

*Pontificia Universidad Javeriana. Facultad de Educación. Bogotá (Colombia)*

María Isabel HERNÁNDEZ LOZANO

*Pontificia Universidad Javeriana. Facultad de Educación. Bogotá (Colombia)*

Recepción: 20 de enero de 2021

Aceptación: 14 de abril de 2021

**RESUMEN:** Este trabajo abordó las creencias de un grupo de maestros colombianos, en torno a cinco factores relacionados con la discapacidad, a saber: (1) las percepciones sobre el estudiante con discapacidad (EcD); (2) la labor del maestro en los procesos de aprendizaje de los EcD; (3) las adaptaciones pedagógicas y el trabajo en el aula con EcD; (4) la instalación de valores inclusivos en la escuela gracias, entre otros, a la participación de alumnado con discapacidad; y (5) las condiciones y requisitos que deben darse en las escuelas para la formación de EcD. Para ello, se diseñó un cuestionario on-line que constaba de 47 preguntas, el cual fue diligenciado por 61 docentes pertenecientes a diversos niveles del sistema educativo colombiano. Los resultados indican que poseer formación en educación inclusiva y discapacidad, así como tener un posgrado en educación y trabajar en entornos educativos que fomenten acciones tendientes al reconocimiento de la diversidad, son tres variables cruciales que arrojan diferencias significativas en las creencias de los profesores encuestados. Todo lo anterior se discute en función de los retos que enfrenta la educación colombiana en el camino de alcanzar una educación inclusiva que acoja plenamente a los EcD.

**PALABRAS CLAVE:** creencias; discapacidad; docentes; educación inclusiva.

ABSTRACT: This paper addressed the beliefs of a group of Colombian teachers, around five factors related to disability, namely: (1) perceptions about the student with disability (EcD); (2) the work of the teacher in the learning processes of EcD; (3) pedagogical adaptations and classroom work with EcD; (4) the installation of inclusive values in schools, inter alia, through the participation of pupils with disabilities; and (5) the conditions and requirements to be met in schools for the training of EcD. For this purpose, an on-line questionnaire consisting of 47 questions was designed, which was completed by 61 teachers belonging to various levels of the Colombian education system. The results indicate that they have training in inclusive education and disability, as well as have a postgraduate degree in education and work in educational environments that promote actions to recognize diversity, are three crucial variables that show significant differences in the beliefs of valued teachers. All of the above is discussed in terms of the challenges facing Colombian education on the path to achieving an inclusive education that fully embraces EcD.

KEYWORDS: beliefs; disability; inclusive education; teachers.

## 1. Introducción

EN LOS ÚLTIMOS CUATRO AÑOS, Colombia ha vivido tres importantes transformaciones en la atención educativa de estudiantes con discapacidad (en adelante, EcD). Por una parte, en el año 2017 vieron la luz el *Decreto 1421* y las *Orientaciones Técnicas, Administrativas y Pedagógicas para la Atención Educativa a EcD en el marco de la Educación Inclusiva*. En ambos documentos se reglamenta la obligatoriedad que compete al sistema educativo colombiano de dar acceso y educación de calidad a los diversos colectivos con discapacidad del país (MEN, 2017a y 2017b). Asimismo, en septiembre de 2019, en la ciudad de Cali, se llevó a cabo *el Foro Internacional sobre Inclusión y Equidad en la Educación «Todas y todos los estudiantes cuentan»*, liderado por la Unesco y Unicef, entre otros, de cuyo balance sobre la educación a EcD (Cheshire, 2019) se concluyó que aún abundan en el mundo, y en especial en América Latina, numerosos obstáculos curriculares, pedagógicos y políticos que han impedido que a estos alumnos se les ofrezca una verdadera educación que potencie y desarrolle sus talentos y fortalezas.

En este escenario, Colombia enfrenta múltiples retos. De cara a cumplirlos, se hace necesario conocer las creencias y percepciones de sus maestros en cuanto a la atención educativa de colectivos con discapacidad en la escuela regular, posterior al surgimiento e implementación de las políticas antes mencionadas. Cabe acotar que, luego de una búsqueda exhaustiva en diversas bases de datos, no se ubicó, posterior a 2017, ningún estudio sistemático al respecto en docentes colombianos (Basto y Hernández, 2020). Así las cosas, y teniendo en cuenta que los maestros constituyen agentes educativos esenciales para el aprendizaje escolar y el cambio educativo, buscamos explorar y caracterizar las creencias de una muestra de profesores colombianos en torno a la educación de EcD en aulas regulares, luego de las transformaciones gubernamentales en el ámbito de la atención educativa a estos colectivos, surgidas a partir

de 2017. Con el ánimo de cumplir con este propósito, presentamos a continuación los principales referentes conceptuales que guiaron la investigación.

## 2. Marco teórico

### 2.1. *La educación inclusiva de EcD: un verano que no acaba de llegar*

Desde hace tres décadas, aproximadamente, diversos organismos internacionales (Unesco, OEI, OCDE) han llamado la atención sobre la necesidad de atender en el sistema educativo a todos los niños, niñas y jóvenes ofreciéndoles una educación de calidad que potencie sus capacidades y vaya más allá del afán de uniformidad y homogeneidad que, durante siglos, ha caracterizado a la escuela (Echeita, 2019). Cumplir con este reto supone que todos los sistemas educativos del mundo deben acoger a todos los aprendices, independientemente de sus características y particularidades, y ello no excluye a los EcD. Asimismo, exige romper con una vieja y acuñada dicotomía entre «alumnos normales» y aquellos con «necesidades educativas especiales», de cuya división se ha generado una mirada deficitaria de estos últimos que ha llegado a considerarlos, incluso, como personas no educables (Echeita, 2019; Echeita y Sandoval, 2002).

En aras de romper con todos estos imaginarios, es preciso comprender la educación inclusiva no como “un asunto marginal que trata sobre cómo integrar a ciertos estudiantes a la enseñanza convencional” (Unesco, 2005, p. 13 en Sandoval *et al.*, 2019, p. 46), sino como una verdadera revolución en la educación que exige transformar la comprensión de los procesos de enseñanza y aprendizaje, con el ánimo de que respondan a la diversidad que caracteriza a todos los estudiantes, con y sin discapacidad (Sandoval *et al.*, 2019). En este sentido, la educación inclusiva es, como lo señalan Echeita y Sandoval (2002), “educación sin exclusiones” o, lo que es lo mismo, “educación de calidad para todos” o “buena educación”. En ella se debe lograr la presencia y participación de todos los estudiantes, logrando derrocar todas aquellas barreras actitudinales, políticas, institucionales, físicas, entre otras, que así lo impidan. En línea con estos argumentos, la educación inclusiva también debe estar preparada para ofrecer los apoyos y adaptaciones que cualquier estudiante en situación de vulnerabilidad requiera, no solo los EcD.

A tenor de estas consideraciones, y desde los modelos de calidad de vida y biopsicosocial, la discapacidad se despoja de aquella concepción centrada en una idea de sujeto deficitario y carente, para constituirse en una trayectoria diversa del desarrollo que emerge de ciertos atributos de la persona en interacción con determinadas características del contexto. En este sentido, quien posee una discapacidad se considera, antes que nada, sujeto de derechos “en constante desarrollo y transformación” (MEN, 2017a, p. 20). Se parte del hecho de que toda limitación puede ser compensada con los apoyos oportunos y pertinentes, y que toda persona con limitaciones significativas en su funcionamiento también posee capacidades que pueden contribuir a su independencia y autonomía (MEN, 2017a; Verdugo y Gutiérrez, 2009).

## 2.2. Creencias de maestros en torno a la educación de EcD: una mirada de conjunto

Es bien sabido que las creencias constituyen representaciones implícitas que generamos sobre diversos fenómenos del mundo y que guían nuestra conducta sin que seamos conscientes de ello (Poza, 2009). En el ámbito educativo, las creencias, entendidas como teorías implícitas, percepciones o concepciones, han sido ampliamente estudiadas en docentes y estudiantes. A este fenómeno no es ajena la investigación sobre educación inclusiva y discapacidad, si bien aquí el concepto central que guía los trabajos es el de «actitud». Encontramos numerosos estudios que abordan las actitudes de los maestros hacia la educación de EcD y sus relaciones con la práctica educativa. Cabe acotar que las actitudes comportan un concepto más amplio que incluye, además de las creencias, conductas y sentimientos a favor o en contra de diversidad de fenómenos, entre ellos, los de índole educativa y social (Granada *et al.*, 2013).

La gran mayoría de trabajos a este respecto encuentra actitudes poco favorables hacia la inclusión de EcD en escuelas regulares. En buena parte de todos los estudios, se reporta que los profesores confían muy poco en sus habilidades para enfrentar los retos que impone una educación para la diversidad (Hunter-Johnson *et al.*, 2014; Bravo, 2013; Alemany y Villuendas, 2004; Avramidis y Norwich, 2002) y muchos la perciben como una labor añadida que no les corresponde (Pegalajar y Colmenero, 2017). Aunque buena parte de los profesores valorados cree importante que los sistemas educativos se hagan cargo de promover entornos inclusivos (Sevilla *et al.*, 2017), la mayoría percibe que introducir EcD en las aulas regulares afectará negativamente el aprendizaje del resto de la clase (Britto, 2018; Hunter-Johnson *et al.*, 2014; Fernández, 1999).

Aquellas investigaciones que reportan actitudes favorables de los maestros hacia la educación inclusiva, en general, o hacia estudiantes con «necesidades educativas especiales» asocian estos hallazgos a la formación en educación, tener poca experiencia docente y ser mujer (Jurado *et al.*, 2018; Sevilla *et al.*, 2018; Garzón *et al.*, 2016; Angulo, 2015; González, 2013; Villalobos, 2012; Avramidis *et al.*, 2000). Asimismo, docentes que reportan experiencia en el trabajo con alumnos con discapacidad poseen creencias más tendientes a la posibilidad de incluir EcD en escuelas regulares (González-Rojas y Triana-Fierro, 2018). No obstante lo anterior, prevalecen imaginarios como que sin profesionales de apoyo que se hagan cargo del aprendizaje de EcD no es posible la inclusión de estos alumnos en las aulas (Gallego y González, 2014) o que es necesario conocer el cociente intelectual de los alumnos para predecir si podrán o no estar en el sistema educativo regular (Fiuza, 2012). Asimismo, se piensa que los procesos inclusivos en discapacidad solo son útiles para promover valores inclusivos, pero no tienen efectos positivos en el desarrollo cognitivo del alumnado, especialmente de EcD (Sevilla *et al.*, 2017; Tárraga *et al.*, 2013). Un hallazgo muy interesante que no ha sido replicado a la fecha proviene del trabajo realizado por De Boer *et al.* (2011). Atendiendo a sus datos, las actitudes de maestros que han tenido experiencia con EcD por un tiempo prolongado difieren de aquellas reportadas por profesores que cuentan con varios años de experiencia docente no relacionada con discapacidad. Mientras

estos últimos tienen actitudes negativas hacia la inclusión de EcD en aulas regulares, los primeros no.

A la luz de lo expuesto previamente, podemos concluir afirmando que, a pesar de que los maestros ya están haciendo conciencia de la importancia de la educación inclusiva para EcD, las actitudes de la mayoría todavía no ofrecen las condiciones para que esta pueda hacerse realidad en las aulas. Veremos enseguida cómo se comportan los docentes colombianos incluidos en nuestro estudio y que se suman a esta línea de trabajo.

### 3. Método

Este trabajo se enmarca en las metodologías cuantitativas de investigación y constituye un estudio exploratorio descriptivo (Hernández *et al.*, 2014) que buscaba reconocer y caracterizar las creencias de un conjunto de maestros colombianos sobre cinco dimensiones de la discapacidad. Se seleccionó este método, en tanto se pretendía abarcar un conjunto amplio de creencias de docentes que trabajaran en instituciones que tuvieran en su seno EcD, a través de una técnica de recolección de los datos que fuera relativamente rápida, confiable y pudiera informatizarse, dado que el estudio se desarrolló en medio de la pandemia por la COVID-19. Para este fin, el cuestionario se constituyó en una herramienta valiosa de cara a recoger las percepciones y creencias de los profesores, por cuanto “reduce la ambigüedad de las respuestas y se favorecen comparaciones entre estas” (Burnett, 2009 en Hernández *et al.*, 2014, p. 220).

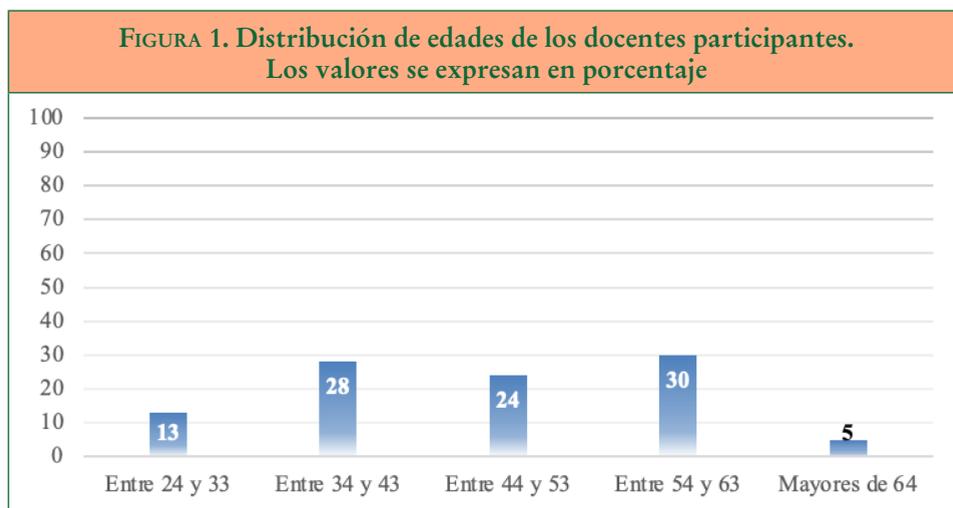
#### 3.1. Participantes

El presente estudio consideró 61 maestros del sistema educativo colombiano entre los 24 y 65 años de edad, quienes fueron elegidos bajo un muestreo de tipo no probabilístico intencional, en el que se convocaron profesores de educación inicial o infantil, básica primaria, básica secundaria y media vocacional, bajo los siguientes criterios: (a) estar en ejercicio durante el último año; (b) laborar en un único nivel educativo de los establecidos por la educación en Colombia (inicial, primaria o secundaria y media vocacional) durante los últimos seis meses; y (c) estar vinculado como docente u orientador escolar a una institución educativa que hubiera recibido, desde 2017 a la fecha de aplicación del instrumento, EcD. Dado que aún todavía son escasos los colegios que han dado cumplimiento a esta normativa, se decidió convocar docentes que trabajaran en establecimientos educativos públicos o privados, reconocidos por admitir alumnos con distintas discapacidades, y de estos se tomó la muestra de la investigación. Esto último se consideró relevante, por cuanto la normativa nacional establece un conjunto de principios para la atención educativa de EcD que supone reconocer cierta terminología asociada a estos procesos y un conjunto de orientaciones particulares (v. gr., la necesidad de generar ajustes razonables a EcD, realizar adaptaciones y flexibilizaciones curriculares, etc.) que muchos docentes no identifican,

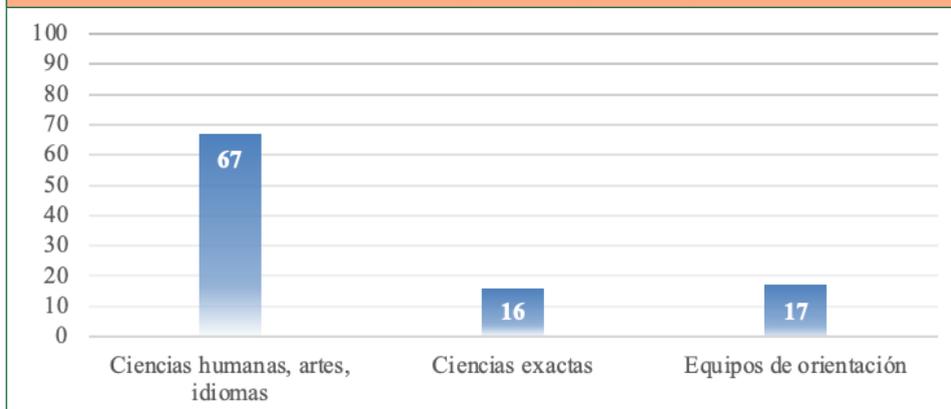
en tanto que sus colegios no han recibido a estos colectivos como alumnos. Nuestro cuestionario exigía conocer mínimamente todos estos asuntos, para determinar, con base en ellos, las creencias de los docentes. Así las cosas, para el estudio contamos con 35 maestros de instituciones privadas de la ciudad de Bogotá (57 %) y 26 de instituciones públicas (43 %).

Tomamos como referencia el año 2017, en tanto fue aquel en el que se aprobaron el Decreto 1421 y las Orientaciones que le acompañan (MEN, 2017a, 2017b). Cabe señalar que, del total de profesores participantes, un 87 % era de género femenino. Todos los maestros laboraban en diversas localidades de la ciudad de Bogotá, específicamente en el norte (53 %), centro oriente (16 %), sur occidente (21 %) y sur (10 %). El título profesional de la mayoría era licenciado (64 %), aunque también encontramos docentes con titulaciones afines a la educación (21 %) y maestros con pregrados no afines (biología, química, literatura, filosofía) (15 %).

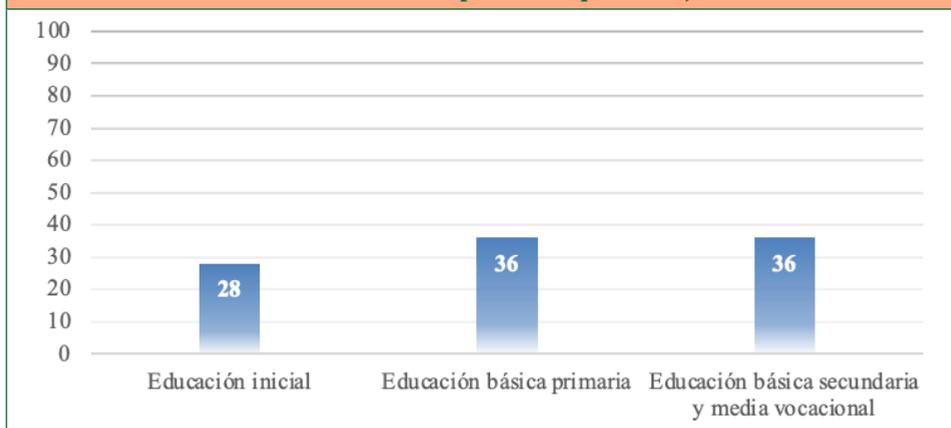
Por otro lado, un 92 % del total de docentes reportó, al menos, una experiencia pedagógica con EcD en el aula, mientras que el 8 % restante refirió no haber tenido aún experiencias de este tipo. Este último porcentaje se concentró, fundamentalmente, en maestros de media vocacional, esto es, los últimos dos grados del bachillerato. Adicionalmente, un 59 % refirió haber recibido algún proceso formativo en torno a educación inclusiva y discapacidad de, al menos, 2 meses de duración, mientras que un 41 % afirmó no haber asistido a capacitaciones específicas sobre el tema. Asimismo, un 59 % anotó haber cursado estudios posgraduales en educación (especializaciones y maestrías), mientras que un 41 % reportó estudios de posgrado, pero en áreas no afines a la educación. Otras características de la muestra pueden observarse en las Figuras 1 a 4.



**FIGURA 2. Áreas de desempeño de los profesores del estudio.**  
Los valores se expresan en porcentaje



**FIGURA 3. Niveles educativos en los que han laborado los maestros participantes durante los últimos seis meses.**  
Los valores se expresan en porcentaje





### 3.2. Instrumento

Este trabajo empleó un cuestionario autoadministrado de pregunta cerrada tipo Likert como instrumento de recolección de la información. Constaba de 47 afirmaciones, las cuales debían valorarse en una escala de acuerdo-desacuerdo. Esta última comportaba cuatro valores posibles a elegir: muy en desacuerdo, en desacuerdo, de acuerdo y muy de acuerdo. El instrumento inicial se construyó con base en distintos referentes bibliográficos sobre el tema, además de otros empleados en trabajos previos que valoraban creencias sobre educación inclusiva y discapacidad intelectual, desarrollados en contextos colombianos (Ardila y Vázquez, 2018; Álape *et al.*, 2018). En el trabajo original de Basto y Hernández (2020), el cuestionario se dividió en tres dimensiones [(a) *dimensión de sujeto*: la percepción del EcD por parte del docente; (b) *dimensión de contexto*: las creencias del maestro sobre el alcance de su trabajo frente a la discapacidad, las demandas de las adaptaciones curriculares en términos de tiempo y recursos, el rol de otros profesionales en la educación de estos colectivos y las condiciones para lograr procesos inclusivos en las escuelas; y (c) *dimensión de interacción sujeto-contexto*: las percepciones de los maestros sobre la generación de valores inclusivos derivados de admitir EcD en la escuela regular y las dinámicas de aula una vez incorporados en estas EcD].

La primera versión del instrumento constó de 65 preguntas que se depuraron hasta llegar a 48. Una vez configurado este total, se contactó a seis jueces expertos para realizar un ejercicio de validez de contenido del instrumento. Los profesionales que actuaron como jueces tenían todos más de 10 años de experiencia en el trabajo psicopedagógico con EcD ( $X = 14,3$  años, intervalo de 12 a 15 años) y habían participado como jueces en otros trabajos de investigación sobre el tema. Dos de los jueces eran

expertos en el trabajo con poblaciones con discapacidades sensoriales y físicas, tres en el abordaje pedagógico de alumnos con discapacidad intelectual y el último en poblaciones con Trastorno del Espectro Autista. De esta manera, garantizamos que el instrumento recogiera percepciones que incluyeran a todos los colectivos con discapacidad, sin enfatizar o excluir a ninguno.

Los jueces rellenaron una plantilla de valoración para la totalidad de los ítems, divididos por dimensiones. De una parte, evaluaban la pertinencia, relevancia y suficiencia de las diferentes afirmaciones, en relación con la dimensión a la que pertenecían. De otro lado, juzgaban, para cada una, la claridad de la redacción. Con este fin en mente, se empleó una escala de uno a cuatro que cada juez diligenciaba de manera independiente para la totalidad del cuestionario, siendo uno el menor valor. Producto de este ejercicio, en el que la totalidad de jueces concordó en considerar 47 de las 48 preguntas pertinentes, relevantes y suficientes (87 % de acuerdo), se eliminó un ítem de la dimensión de contexto por ser considerado redundante, y se realizaron ajustes de redacción a 25 ítems del total de afirmaciones. Una vez terminada esta fase, los jueces revisaron nuevamente el cuestionario en su versión final y todos dieron su aprobación para la aplicación.

A las afirmaciones anteriores, se añadió una nueva para la dimensión de contexto, en la que se preguntaba a los maestros en qué nivel educativo consideraban más difícil desarrollar procesos de educación inclusiva con EcD, o si en ninguno o en todos. Esta fue sugerida por cuatro de los seis jueces. Las preguntas se contrabalancearon en direccionalidad, de modo que 26 era esperado que fueran contestadas tendiendo al desacuerdo y 21 hacia el acuerdo. En este orden de ideas, todos los ítems se aleatorizaron, de modo que no quedaran seguidas más de tres afirmaciones con igual direccionalidad.

Una vez aplicado a la totalidad de maestros, se calculó el Índice de Alpha de Cronbach, cuyo valor nos permitió determinar que el cuestionario comporta una excelente confiabilidad ( $\alpha = 0,78$ ) [véase Basto y Hernández (2020) para consultar el instrumento completo]. Cabe señalar que se incluyeron un total de 21 preguntas que recogían datos demográficos de los participantes referidas a edad, nivel educativo, años de experiencia docente, formación en discapacidad y educación inclusiva, tipo de institución en la que cada maestro labora actualmente (pública o privada), localidad en la que esta se ubica y área de desempeño (ciencias humanas, idiomas o artes, ciencias exactas o equipo de orientación escolar).

A la luz de los resultados obtenidos en esta primera aplicación del cuestionario, y con el fin de analizar con más detalle y de manera diferenciada las creencias de los docentes sobre algunos de los aspectos evaluados en las tres dimensiones antes mencionadas, redistribuimos los ítems en cinco dimensiones, tal y como se especifica enseguida:

- a) *Dimensión de sujeto*: En esta se consolidaron afirmaciones tendientes a reconocer las creencias de los docentes sobre las capacidades, posibilidades y limitaciones de EcD (v. gr., los estudiantes con discapacidad siempre tienen dificultades en su desarrollo intelectual), así como la conveniencia de que se eduquen o no

- en instituciones especializadas (v. gr., los estudiantes con discapacidad deben formarse en colegios de educación especial) (9 ítems).
- b) *Dimensión de maestro*: Aquí se incluyeron afirmaciones que buscaban recoger las creencias de los docentes sobre el alcance de su labor para con EcD en el aula, en lo que tiene que ver con el diseño e implementación de apoyos y ajustes razonables (quién los realiza y quién los pone en marcha y les hace seguimiento) (v. gr., los apoyos, flexibilizaciones y ajustes para los estudiantes con discapacidad deberían ser formulados por expertos y no por los profesores de aula), y la percepción sobre si la atención diferencial a estos colectivos forma parte de su ejercicio, constituye una labor adicional de la cual no son primeros responsables y/o deben liderarla otros profesionales (v. gr., el trabajo con estudiantes con discapacidad es una labor exclusiva del profesor de apoyo) (14 ítems).
- c) *Dimensión de adaptaciones curriculares y dinámicas de aula*: En esta dimensión se recogieron afirmaciones que permitieran reconocer las creencias de los maestros sobre las adaptaciones curriculares que deben hacerse a EcD, en términos de si se perciben costosas económica y profesionalmente, demandan formación especializada, entre otros (v. gr., las adaptaciones curriculares para responder a las necesidades de los estudiantes con discapacidad son difíciles de realizar). Asimismo, buscó recogerse la percepción de los maestros sobre las dinámicas del aula cuando en esta se encuentran EcD (v. gr., el hecho de tener en el aula estudiantes con discapacidad quita tiempo para el resto de la clase) (7 ítems).
- d) *Dimensión de valores inclusivos*: Aquí se indagó por la percepción de los docentes sobre si incluir en la educación regular EcD promueve valores de respeto y tolerancia hacia la diversidad (v. gr., estar en clase con estudiantes con discapacidad ayuda a reconocer y respetar la diferencia) (6 ítems).
- e) *Dimensión de condiciones y requisitos para implementar procesos inclusivos en escuelas regulares*: Esta dimensión buscó evaluar las percepciones de los profesores sobre aquello que deberían garantizar las escuelas para promover una educación para todos y de calidad, especialmente a EcD (v. gr., las instituciones educativas deberían contar con un equipo de orientación para apoyar a los docentes frente a los procesos de aprendizaje de los estudiantes con discapacidad) (12 ítems).

De cara a garantizar que esta redistribución de los ítems fuera pertinente y apropiada, 3 de los 6 jueces expertos que participaron en la validación inicial del instrumento lo revisaron nuevamente y estuvieron de acuerdo, por unanimidad, en que la nueva agrupación de las afirmaciones era apropiada y permitía analizar con más detalle las creencias de los profesores sobre su rol en la educación de EcD, las adaptaciones y dinámicas de aula y los valores y condiciones asociados a la educación de estos colectivos. Así las cosas, el instrumento conservó la totalidad de ítems iniciales, no obstante, las puntuaciones de los participantes se procesaron nuevamente, atendiendo a la redistribución de las afirmaciones en las cinco dimensiones ya descritas.

### 3.3. *Procedimiento*

Las bases de datos de los maestros contactados fueron proporcionadas por distintas dependencias de la Pontificia Universidad Javeriana. Solo se convocó a aquellos docentes que hubieran dado autorización expresa para recibir mensajes de invitación a proyectos de investigación, de acuerdo con la información consignada en los formatos de tratamiento de datos personales empleados por la universidad para tal fin. Ubicadas las instituciones y docentes a ser invitados, se extendió la convocatoria. A todos los maestros que aceptaron se les envió un correo explicando el objetivo del proyecto, los términos y condiciones de su participación y se les solicitó diligenciar un consentimiento informado que fue rellenado de manera digital.

El cuestionario se digitalizó en la plataforma Google Forms, y este vínculo fue compartido con los docentes participantes. Una vez diligenciado el instrumento, los datos se guardaron en una plantilla Excel que sirvió de base para los análisis descriptivos e inferenciales llevados a cabo en SPSS 22. Cabe señalar que todos los cuestionarios fueron anónimos. Este proceso se desarrolló entre los meses de abril y agosto de 2020, siendo el 20 de agosto el último día que el instrumento estuvo disponible para ser contestado.

## 4. Resultados

Antes de proceder al análisis de los datos, los ítems del cuestionario cuya direccionalidad era el desacuerdo fueron recodificados, de manera que las medias que se obtuvieran para las distintas dimensiones tendieran a la puntuación máxima posible del cuestionario (4), cuanto más favorable fuera la creencia de los docentes y viceversa, es decir, se inclinaran a la menor puntuación posible (1) si las creencias no eran las esperadas. Una vez hecho esto, se procedió al análisis estadístico de los datos. En términos generales, las dimensiones en las que el conjunto global de docentes puntuó más alto fueron, en su orden, valores inclusivos ( $X = 3,62$ , d.e. =  $0,46$ ) y condiciones y requisitos para la educación inclusiva ( $X = 3,34$ , d.e. =  $0,33$ ). Luego de estas encontramos la concepción de sujeto ( $X = 3,18$ , d.e. =  $0,35$ ), seguida por las adaptaciones curriculares y dinámicas de aula ( $X = 3,02$ , d.e. =  $0,36$ ) y, finalmente, las creencias asociadas con el alcance de la labor de los maestros en el aula con EcD ( $X = 2,98$ , d.e. =  $0,35$ ).

Con el fin de analizar posibles diferencias en las puntuaciones promedio de los maestros en las cinco dimensiones que comportaba el cuestionario, implementamos análisis inferenciales con T-Student para muestras independientes. Las variables independientes con base en las cuales llevamos a cabo las comparaciones fueron las siguientes: (a) titulación profesional; (b) estudios de posgrado; (c) formación en discapacidad y educación inclusiva; (d) tipo de colegio en el que labora; (e) años de experiencia docente; (f) nivel en el que se ha desempeñado durante los últimos seis meses; (g) área del conocimiento en la que trabaja; (h) experiencia en aula con EcD; (i) edad y (j) género. Las Tablas 1 y 2 muestran la totalidad de los hallazgos obtenidos. Cabe

acotar que, en los casos en los que las variables independientes poseían más de dos condiciones, empleamos un ANOVA Univariado.

La variable independiente que arrojó diferencias significativas para todas las dimensiones del cuestionario fue la formación en discapacidad y educación inclusiva. Los docentes que reportaron haberse capacitado en el tema tuvieron puntuaciones más elevadas, comparados con aquellos que refirieron no haber participado de este tipo de procesos. En la dimensión sujeto, los profesores con formación mostraron una visión positiva de los EcD ( $X = 3,32$ , d.e. =  $0,30$ ), considerándolos capaces de alcanzar procesos de razonamiento complejo, aprender otros idiomas y contar con habilidades para estar en escuelas regulares y aprender, tal y como lo hacen alumnos sin discapacidad. Esta percepción fue significativamente distinta de la reportada por maestros sin esta formación [ $X = 2,97$ , d.e. =  $0,31$ ;  $t(59) = 4,53$ ,  $p = 0,000$ ].

Asimismo, los docentes con formación en discapacidad reflejaron puntuaciones favorables con relación al alcance de su rol en el aprendizaje de EcD. Así pues, consideraron que son ellos quienes deben impulsar y monitorear los ajustes y apoyos en el aula para los alumnos de estos colectivos, al contrario de esperar que los desarrollen los docentes de apoyo u otros profesionales ( $X = 3,12$ , d.e. =  $0,36$ ). Los maestros sin esta formación reportaron que los procesos de educación inclusiva con EcD deben contar con su concurso; no obstante, quienes tienen que liderarlos son los equipos psicopedagógicos de las instituciones o, en su defecto, los profesionales en salud que trabajan con los estudiantes ( $X = 2,77$ , d.e. =  $0,24$ ). Este resultado arrojó una diferencia significativa entre ambos grupos [ $t(59) = 4,16$ ,  $p = 0,000$ ].

En línea con los hallazgos anteriores, los profesores con formación en discapacidad reportaron creencias favorables sobre las dinámicas de aula que acogen EcD, y percibieron que las adaptaciones son posibles y están al alcance de docentes regulares. No percibieron como desventajas el tiempo que puedan demandar o los cambios pedagógicos que supongan ( $X = 3,13$ , d.e. =  $0,37$ ). Por su parte, los docentes sin capacitaciones en discapacidad revelaron creencias poco favorables con relación a la inclusión de EcD en sus aulas, percibiendo que los alumnos sin discapacidad podrían verse afectados negativamente en su rendimiento y retrasar sus aprendizajes si deben interactuar con pares con discapacidad ( $X = 2,86$ , d.e. =  $0,36$ ). Derivado de este resultado, los dos grupos también se diferenciaron estadísticamente en esta dimensión [ $t(59) = 2,78$ ,  $p = 0,007$ ].

Si bien en la dimensión de valores y en la de condiciones y requisitos para la implementación de la educación inclusiva para EcD también encontramos diferencias significativas entre los dos grupos, esto es, maestros con y sin formación en discapacidad [ $t(59) = 2,35$ ,  $p = 0,022$  y  $t(59) = 2,502$ ,  $p = 0,015$ , respectivamente], cabe señalar que las puntuaciones de ambos fueron muy elevadas, comparadas con las obtenidas en las tres dimensiones anteriores, especialmente para el grupo sin formación (véase Tabla 1). Este resultado sugiere que los maestros sin formación en discapacidad dominan el discurso formal en cuanto a la necesidad de escuelas inclusivas que reconozcan la diferencia y valoren la diversidad, del mismo modo que sitúan las condiciones necesarias para que ese ideal se cumpla, si bien no se perciben parte fundante de estos procesos. Este colectivo de docentes percibe que la responsabilidad de educar EcD en escuelas

regulares debe ser liderada por profesionales de apoyo o del ámbito de la salud (terapeutas, psicólogos, etc.), y su imaginario de estos alumnos sigue enfocado en que deberían estar en escuelas especiales, por lo que en la educación regular no alcanzarán las metas esperadas.

**TABLA 1. Medias obtenidas por el grupo de participantes en las cinco dimensiones del cuestionario, en función de la formación en discapacidad, los estudios posgraduales, el tipo de colegio, la edad y el género**

	Sujeto	Maestro	Adaptaciones y dinámica de aula	Valores	Condiciones
Con formación en discapacidad	3,32	3,12	3,13	3,73	3,41
Sin formación en discapacidad	2,97	2,77	2,86	3,46	3,21
Con posgrado en educación	3,24	3,07	3,08	3,67	3,35
Sin posgrado en educación	3,07	2,83	2,94	3,54	3,29
Colegio público	3,29	3,15	3,2	3,62	3,29
Colegio privado	3,08	2,84	2,88	3,62	3,35
Menor de 53 años	3,28	3,03	3,11	3,66	3,34
Mayor de 53 años	3,1	2,93	2,95	3,59	3,32
Género femenino	3,15	2,97	3,02	3,66	3,36
Género masculino	3,32	3	3,03	3,33	3,12

Los resultados antes descritos se complementan con las diferencias encontradas en las cinco dimensiones, tomando como variable independiente los estudios de posgrado (tener o no tener un posgrado en educación) (véase Tabla 2). Los maestros con estudios de posgrado en educación reportaron creencias más favorables y significativamente distintas sobre los EcD ( $X = 3,24$ , d.e. = 0,31), comparados con los que poseían posgrados en otras áreas y no en educación ( $X = 3,07$ , d.e. = 0,37). Aunque el valor de t en este caso es marginal [ $t(59) = 1,91$ ,  $p = 0,06$ ], consideramos importante la diferencia. De igual manera, la percepción sobre el alcance de la labor del docente de aula en el aprendizaje de estos colectivos fue más favorable para maestros con

estudios posgraduales en educación ( $X = 3,07$ , d.e. =  $0,38$ ) que para aquellos con otros posgrados [ $X = 2,82$ , d.e. =  $0,28$ ,  $t(59) = 2,72$ ,  $p = 0,009$ ]. Nuevamente, y como ocurrió con la dimensión de sujeto, para la dimensión de maestro la percepción de valores inclusivos y condiciones para la inclusión reportó puntuaciones elevadas en ambos grupos, sin diferencias estadísticamente significativas.

<b>TABLA 2. Medias obtenidas por el grupo de participantes en las cinco dimensiones del cuestionario, en función de la titulación profesional de pregrado, los años de experiencia docente, la experiencia educativa con EcD, el nivel educativo en el que el maestro ha laborado los últimos seis meses y el área de conocimiento en el que imparte clase</b>					
	Sujeto	Maestro	Adaptaciones y dinámica de aula	Valores	Condiciones
Título de pregrado relacionado con educación	3,18	2,98	3,03	3,6	3,31
Título de pregrado no afín a educación	3,16	3,11	2,95	3,7	3,45
Menos de 20 años de experiencia profesional docente	3,24	3,02	3,06	3,65	3,34
Veinte o más años de experiencia profesional docente	3,10	2,93	2,97	3,59	3,31
Ha trabajado en aula con EcD	3,18	2,99	3,01	3,63	3,34
No ha trabajado en aula con EcD	3,11	2,83	3,08	3,53	3,21
Imparte clases en educación inicial	3,28	3,08	3,14	3,77	3,38
Imparte clases en básica primaria	3,13	2,90	2,91	3,56	3,30

**¿LEJOS DEL VERANO?: CREENCIAS DE UNA MUESTRA  
DE MAESTROS COLOMBIANOS SOBRE DISCAPACIDAD  
E. MARULANDA PÁEZ, C. BASTO MEDINA Y M.<sup>a</sup> I. HERNÁNDEZ LOZANO**

Imparte clases en básica secundaria y media vocacional	3,13	2,96	3,03	3,55	3,31
Enseña en el área de ciencias humanas, idiomas o artes	3,21	2,99	3,05	3,62	3,32
Enseña en ciencias exactas	2,99	2,79	2,81	3,46	3,36
Forma parte de equipos de orientación escolar	3,23	3,09	3,11	3,77	3,32

El tipo de colegio en el que laboraban los docentes constituyó otra variable independiente cuyos resultados para las cinco dimensiones fueron llamativos. Los maestros que laboraban en colegios privados tuvieron puntuaciones más bajas, comparados con los que trabajaban en instituciones públicas. Para la dimensión de sujeto, los docentes de colegios privados reportaron percepciones menos favorables de los EcD ( $X = 3,08$ , d.e. =  $0,34$ ), comparados con profesores de instituciones públicas [ $X = 3,29$ , d.e. =  $0,32$ ,  $t(59) = -2,44$ ,  $p = 0,018$ ]. En este mismo sentido, las creencias sobre la labor del maestro de aula fue más favorable en docentes públicos ( $X = 3,15$ , d.e. =  $0,37$ ) que en profesores del sector privado [ $X = 2,84$ , d.e. =  $0,30$ ,  $t(59) = 3,544$ ,  $p = 0,000$ ]. Finalmente, también registramos diferencias significativas en la dimensión de adaptaciones curriculares y dinámicas de aula. Los maestros del sector privado percibieron menos ventajas en la incorporación de EcD al aula regular ( $X = 2,88$ , d.e. =  $0,37$ ), en contraste con los docentes de colegios públicos [ $X = 3,07$ , d.e. =  $0,32$ ,  $t(59) = -3,47$ ,  $p = 0,001$ ]. En valores inclusivos y condiciones para una educación inclusiva, las puntuaciones de ambos grupos fueron muy similares y elevadas, comparadas con las de las tres dimensiones anteriores (maestros privados  $X = 3,45$  y maestros públicos  $X = 3,46$ , respectivamente).

Las variables independientes de título profesional de pregrado, años de experiencia docente y experiencia en el ámbito educativo con EcD no produjeron diferencias significativas en ninguna de las dimensiones del instrumento ( $t < 1,5$ ,  $p > 0,05$ ). Lo mismo ocurrió con el nivel educativo de desempeño profesional en los últimos seis meses y el área de conocimiento en la que los docentes impartían clase ( $F < 1,9$ ,  $p > 0,05$ ). Por su parte, la edad solo arrojó diferencias estadísticamente significativas en la dimensión de sujeto, siendo más favorable la percepción de los EcD por parte de los

docentes menores de 53 años ( $X = 3,28$ , d.e. = 0,35), en contraste con los que reportaron edades por encima de los 54 [ $X = 3,10$ , d.e. = 0,33,  $t(59) = 2,06$ ,  $p = 0,044$ ]. En lo que toca al género, las creencias de hombres y mujeres fueron muy similares en las dimensiones de sujeto, maestro y adaptaciones y dinámicas de aula. Al contrario de las variables anteriores, este factor arrojó diferencias significativas en la percepción de valores inclusivos, siendo las mujeres más tendientes a percibir cómo el trabajo con EcD fomenta culturas de respeto y tolerancia a la diversidad ( $X = 3,66$ , d.e. = 0,40), en comparación con los docentes de género masculino [ $X = 3,33$ , d.e. = 0,70,  $t(59) = 1,948$ ,  $p = 0,05$ ]. En línea con lo antes expuesto, ambos grupos se diferenciaron en la percepción de condiciones y requisitos para instalar procesos inclusivos en las escuelas, siendo más favorable la visión de las mujeres ( $X = 3,36$ , d.e. = 0,28) que la de los hombres [ $X = 3,12$ , d.e. = 0,5,  $t(59) = 1,988$ ,  $p = 0,05$ ].

Vistos en conjunto, los datos recabados nos permiten concluir que los maestros con creencias más favorables y esperadas en torno a la discapacidad son aquellos que han recibido formación en este ámbito, cuentan con estudios de posgrado en temáticas educativas y laboran en su mayoría en colegios públicos. Este resultado es consistente con los hallazgos de otros trabajos (Sevilla *et al.*, 2018; Angulo, 2015; Villalobos, 2012; Granada *et al.*, 2013; González, 2013; Avramidis y Norwich, 2002). Es relevante anotar que, a pesar de la ausencia de diferencias estadísticamente significativas, encontramos creencias más tendientes a lo esperado con relación a la necesidad de abrir las aulas regulares a EcD en maestros menores de 53 años de edad, con menos de 20 años de experiencia docente y que laboran en educación inicial o pertenecen a los equipos de apoyo y orientación escolar de las instituciones. Este hallazgo es coherente con lo reportado por González (2013) y Batsiou *et al.* (2006). La titulación de pregrado es la variable independiente que menos diferencias permitió constatar, de modo que los maestros con títulos afines a la educación no evidenciaron creencias más favorables hacia la discapacidad que aquellos con títulos no relacionados con educación.

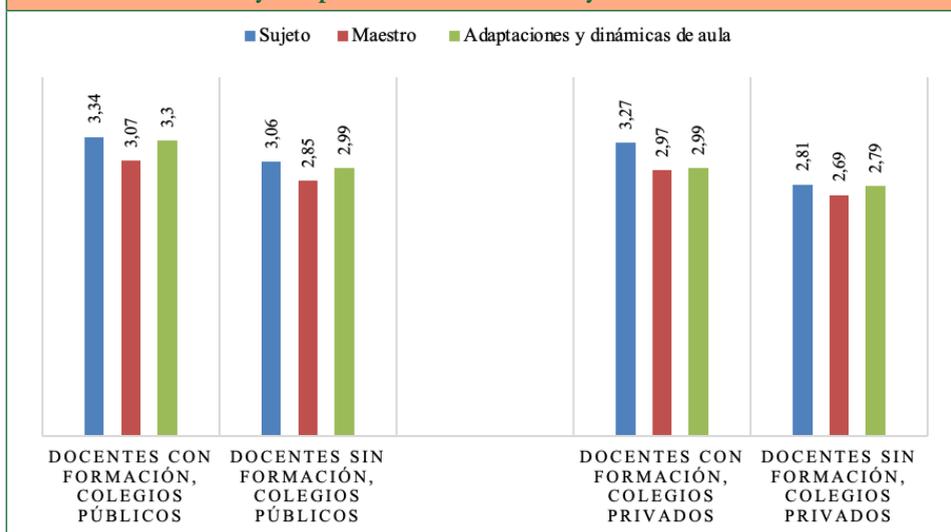
Un dato destacado de todos los presentados anteriormente tiene que ver con la tendencia mayoritaria de todos los grupos a presentar puntuaciones muy elevadas en valores inclusivos y en condiciones y requisitos para llevar a buen término la educación inclusiva, en detrimento de las creencias asociadas a la labor del docente frente al EcD, las percepciones sobre estos colectivos y las adaptaciones curriculares y dinámicas de aula. En la totalidad de variables independientes, esta diferencia se hizo evidente, lo que indica, a nuestro juicio, que los docentes atraviesan por tres realidades concomitantes en cuanto a sus percepciones sobre la discapacidad. Por una parte, son cada vez más conscientes de la necesidad de trabajar con la discapacidad y cómo esto permite construir ambientes inclusivos en todas las escuelas. De otro lado, también se están haciendo sensibles a los recursos necesarios para lograrlo, uno de los cuales es la preparación del cuerpo docente. En contra de lo anterior, todavía preservan imaginarios deficitarios sobre los colectivos con discapacidad, consideran que la responsabilidad de los aprendizajes de estos alumnos no recae en ellos como agentes principales y muchos creen que las dinámicas de aula pueden verse entorpecidas y limitadas si a sus aulas ingresan EcD. La totalidad de estos resultados encuentra apoyo en los trabajos de actitudes docentes hacia la discapacidad, reseñados previamente (Sevilla *et al.*,

2017; Pegalajar y Colmenero, 2017; Garzón *et al.*, 2016; Hunter-Johnson *et al.*, 2014; Tárrega *et al.*, 2013; Bravo, 2013).

Dada la relevancia de la variable formación en discapacidad, ratificada en los análisis previos para las dimensiones de sujeto, maestro y adaptaciones y dinámicas de aula, así como las diferencias encontradas entre maestros de colegios públicos y privados, decidimos realizar un último análisis inferencial. Quisimos constatar un posible efecto de interacción entre estas dos variables (formación y tipo de colegio) o efectos principales de cada una que pudieran explicar las diferencias en las medias obtenidas por los docentes, en las tres dimensiones antes señaladas. Para ello, implementamos tres ANOVA de medidas repetidas con dos factores intrasujeto [tipo de colegio (público, privado) y formación en discapacidad (sí la tiene, no la tiene)], cada uno de los cuales tuvo como variable dependiente las puntuaciones en las tres dimensiones que nos interesaba explorar (sujeto, maestro y adaptaciones curriculares).

Los tres análisis arrojaron un efecto principal de la variable formación, sin efectos principales del tipo de colegio ni efectos interacción entre ambos factores. Así las cosas, el primer ANOVA arrojó una  $F(1,6) = 20,99$ ,  $p = 0,004$ , indicando que las diferencias entre maestros con y sin capacitación en discapacidad puntúan distinto en sus percepciones de los EcD, como resultado de haberse formado en el tema. En esta misma línea, el ANOVA que consideró como dependientes las puntuaciones en la dimensión maestro corroboró este hallazgo con una  $F(1,6) = 12,19$ ,  $p = 0,013$ . Por último, el ANOVA con las medias de la dimensión adaptaciones curriculares y dinámicas de aula dio como resultado una  $F(1,6) = 6,51$ ,  $p = 0,043$ , lo que confirma la relevancia de formarse en discapacidad y educación inclusiva para modificar imaginarios y falsas creencias en torno a los EcD, la labor del docente y qué demandan las adaptaciones curriculares y dinámicas de aula frente a dichos colectivos. En términos generales, los grupos de maestros con formación en inclusión y discapacidad que laboran en colegios públicos reflejaron creencias más favorables en las dimensiones de sujeto, maestro y adaptaciones y dinámicas de aula, comparados con docentes sin formación de instituciones privadas (véase Figura 5).

FIGURA 5. Medias del grupo de maestros de colegios públicos y privados, con y sin formación en discapacidad e inclusión, en las dimensiones de sujeto, maestro y adaptaciones curriculares y dinámicas de aula



## 5. Discusión

Este trabajo se propuso caracterizar las creencias de un conjunto de maestros colombianos sobre la discapacidad, distribuidas en torno a cinco dimensiones (véase apartado 3.2. de este artículo). En consonancia con lo reportado por Sevilla *et al.* (2017), Blackman *et al.* (2012), entre otros, nuestros resultados muestran una dicotomía interesante, no reportada por otros estudios sobre actitudes del profesorado en Colombia hacia la discapacidad. Así las cosas, observamos que la mayoría de docentes encuestados evidencian creencias favorables hacia la necesidad de impulsar procesos inclusivos con EcD y consideran esta una tarea impostergable del sistema educativo, si bien no todos se perciben parte fundante ni prioritaria del proceso. Un grupo de los encuestados aún piensa que son necesarios los docentes de apoyo para que asuman el aprendizaje de los alumnos con discapacidad (Gallego y González, 2014; Hunter-Johnson *et al.*, 2014) o cree que sus clases pueden verse afectadas negativamente si en ellas participan EcD (Hunter-Johnson *et al.*, 2014; Alemany y Villuendas, 2004). Este panorama parece estar cambiando en los maestros que han recibido formación específicamente en discapacidad, derivado de lo cual empezamos a notar un colectivo de docentes que se consideran responsables de la atención educativa a EcD en escuelas regulares y la consideran viable y factible, además de positiva para todo el alumnado.

Como en otros estudios, nuestros datos confirman que, a menor edad y menor experiencia docente, creencias más favorables sobre la inclusión de EcD en la escuela

regular. Este resultado posiblemente se relacione con que los maestros jóvenes han sido permeados por nuevos modelos educativos que abren la posibilidad de que la educación acoga la diversidad. En nuestro caso, y a diferencia de otros estudios, los maestros con titulaciones de pregrado en educación no evidenciaron creencias más favorables que aquellos con otras titulaciones. Posiblemente, cursar luego estudios de posgrado en educación contribuya a minimizar el efecto de esta variable. Esto se ratifica en este trabajo, dado que los docentes con posgrados en educación sí mostraron creencias sobre la discapacidad más tendientes a lo esperado, comparados con aquellos que refirieron otros posgrados.

Adicional a lo anterior, nuestro trabajo corrobora que laborar en colegios públicos contribuye a generar mejores concepciones sobre la inclusión de EcD, como lo han encontrado otras investigaciones (Garzón *et al.*, 2016). Este hallazgo posiblemente se explique porque, en el sistema educativo colombiano, los maestros de estas instituciones son menos acompañados por profesionales de apoyo, derivado de lo cual deben asumir ellos mismos los retos de la educación inclusiva. La mayoría de colegios privados cuenta con equipos orientadores propios y en estos recae, en la mayoría de los casos, la labor de acompañar a los EcD. Adicionalmente, los docentes de colegios públicos reciben mayores posibilidades de formación en discapacidad que son asumidas económicamente por el Estado, cosa que no ocurre en el caso de los privados.

Así pues, y dando una mirada de conjunto a todo el estudio, podemos concluir que los docentes colombianos que han conocido la nueva normativa sobre la atención educativa a poblaciones con discapacidad van en el camino de construir creencias favorables hacia la inclusión de EcD, no obstante, aún están lejos del verano, como lo diría Echeita (2019). Es preciso continuar impulsando procesos de formación en discapacidad que remuevan falsas creencias en torno a estos procesos y empoderen a los docentes para llevar al aula, de manera efectiva, una educación de calidad que no excluya a ningún alumno y, menos aún, a los EcD.

## 6. Referencias bibliográficas

- ÁLAPE, L. A., BARRERO, V. y MUÑOZ, D. F. (2018). *Caracterización de creencias y conocimientos de maestros del sistema educativo de Bogotá, en torno a la discapacidad intelectual. Un abordaje desde los principios de la educación inclusiva*. Pontificia Universidad Javeriana. Trabajo de Maestría inédito.
- ALEMANY, I. y VILLUENDAS, M. D. (2004). Las actitudes del profesorado hacia el alumnado con necesidades educativas especiales. *Convergencia. Revista de Ciencias Sociales*, 11(34), 183-215. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=10503408>
- ANGULO, N. (2015). *Representaciones sociales del docente frente a la inclusión educativa de niños con discapacidad y su influencia en las prácticas pedagógicas*. Universidad Nacional de Colombia. Trabajo de grado de Maestría inédito.
- ARDILA, C. y VÁSQUEZ, L. (2018). *Creencias de maestros, padres de familia y niños sobre educación inclusiva en dos instituciones educativas del Distrito Capital*. Pontificia Universidad Javeriana. Trabajo de Maestría inédito.

- AVRAMIDIS, E., BAYLISS, P. y BURDEN, R. (2000). A survey into mainstream teachers' attitudes towards the inclusion of children with special educational needs in the ordinary school in one local education authority. *Educational Psychology*, 20(2), 191-211. <https://doi.org/10.1080/713663717>
- AVRAMIDIS, E. y NORWICH, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration/inclusion: a review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17(2), 129-147. <https://doi.org/10.1080/08856250210129056>
- BASTO, C. y HERNÁNDEZ, M. I. (2020). *Creencias sobre discapacidad y educación inclusiva en educación inicial, básica primaria y básica secundaria de una muestra de maestros de colegios de Bogotá*. Pontificia Universidad Javeriana. Trabajo de Maestría inédito.
- BATSIOS, S., BEBETSOS, E., PANTELI, P. y ANTONIOU, P. (2006). Attitudes and intention of Greek and Cypriot primary education teachers towards teaching pupils with special educational needs in mainstream schools. *International Journal of Inclusive Education*, 12(2), 201-219. <https://doi.org/10.1080/13603110600855739>
- BLACKMAN, S., CONRAD, D. y BROWN, L. (2012). The attitude of Barbadian and Trinidadian teachers to integration. *International Journal of Special Education*, 27(3), 158-168.
- BRAVO, L. I. (2013). *Percepciones y opiniones hacia la educación inclusiva del profesorado y de las/los equipos directivos de los centros educativos de la dirección regional de enseñanza de Cartago en Costa Rica*. Universidad de Alicante. Tesis doctoral inédita.
- BRITTO, K. (2018). *Concepciones y creencias sobre la educación inclusiva de estudiantes universitarios de la carrera de educación primaria*. Pontificia Universidad Católica del Perú. Trabajo de grado inédito.
- CHESHIRE, L. (2019). *Educación inclusiva para personas con discapacidades: ¿Estamos logrando avances?* Documento de trabajo. Unesco.
- DE BOER, A., PIJL, S. J. y MINNAERT, A. (2011). Regular primary school teachers' attitudes towards inclusive education: a review of the literature. *International Journal of Inclusive Education*, 15(3), 331-353. <https://doi.org/10.1080/13603110903030089>
- ECHETA, G. (2019). *Educación inclusiva. El sueño de una noche de verano*. Octaedro.
- ECHETA, G. y SANDOVAL, M. (2002). Educación inclusiva o educación sin exclusiones. *Revista de Educación*, 327, 31-48.
- FERNÁNDEZ, A. (1999). Estudio de las actitudes del profesorado de los Centros Ordinarios de Vizcaya hacia la integración escolar. Ponencia presentada a las *III Jornadas Científicas de Investigación sobre Personas con Discapacidad*. Salamanca, España.
- FIUZA, M. J. (2012). Escuela Inclusiva. Conocimientos y creencias del alumno del grado de maestro en educación infantil. *Innovación Educativa*, 22, 39-55.
- GALLEGO, M. y GONZÁLEZ, F. (2014). Formación y perspectivas del profesorado frente a la inclusión de alumnos con necesidades educativas especiales en el Quindío. *Revista de Investigaciones UCM*, 14(23), 154-165. <https://doi.org/10.22383/ri.v14i1.14>
- GARZÓN, P., CALVO, M. I. y ORGAZ, M. B. (2016). Inclusión educativa. Actitudes y estrategias del profesorado. *Revista Española de Discapacidad, REDIS*, 4(2), 25-45.
- GONZÁLEZ-ROJAS, Y. 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. <http://doi.org/10.5294/edu.2018.21.2.2>
- GRANADA, M., POMÉS, M. P. y SANHUEZA, S. (2013). Actitud de los profesores hacia la inclusión educativa. *Papeles de Trabajo*, 25, 51-59.
- HERNÁNDEZ, R., FERNÁNDEZ, C. y BAPTISTA, M. (2014). *Metodología de la investigación*. Sexta edición. McGraw Hill.

- HUNTER-JOHNSON, Y., NEWTON, N. G. y CAMBRIDGE-JOHNSON, J. (2014). What does teachers' perception have to do with inclusive education: a Bahamian context. *International Journal of Special Education*, 29(1), 143-157.
- JURADO, D. C., GUTIÉRREZ, A. y TELLO, N. (2018). Sentires y creencias de los docentes en torno a la inclusión de estudiantes con necesidades educativas diversas en educación básica. *Revista RUEDES*, 8, 121-148.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL (MEN). (2017a). *Documento de orientaciones técnicas, administrativas y pedagógicas para la atención educativa a estudiantes con discapacidad en el marco de la educación inclusiva*. Bogotá.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL (MEN). (2017b). *Decreto 1421. Por el cual se reglamenta en el marco de la educación inclusiva la atención educativa a la población con discapacidad*. Bogotá.
- PEGALAJAR, M. del C. y COLMENERO, M. de J. (2017). Actitudes y formación docente hacia la inclusión en Educación Secundaria Obligatoria. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 19(1), 84-97. <http://redie.uabc.mx/redie/article/view/765>
- POZO, J. I. (2009). La nueva cultura del aprendizaje en la sociedad del conocimiento. En N. SCHEUER, J. I. POZO, M. P. PÉREZ, M. M. MATEOS, E. MARTÍN y M. de la CRUZ (Eds.), *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos* (pp. 29-51). Graó.
- SANDOVAL, M., SIMÓN, C. y ECHEITA, G. (2019). *Educación inclusiva y atención a la diversidad desde la orientación educativa*. Síntesis.
- SEVILLA, D. E., MARTÍN, M. J. y JENARO, C. (2017). Percepciones sobre la educación inclusiva: la visión de quienes se forman para docentes. *Revista de Investigación Educativa*, 25, 1-31.
- SEVILLA, D. E., MARTÍN, M. J. y JENARO, C. (2018). Actitud del docente hacia la educación inclusiva y hacia los estudiantes con necesidades educativas especiales. *Innovación Educativa*, 18(78), 115-141.
- TÁRRAGA, R., GRAU, C. y PEIRATS, J. (2013). Creencias sobre la educación inclusiva de los futuros maestros y maestras de educación infantil y primaria. Comunicación oral. En *X Congreso Internacional y XXX Jornadas de Universidad y Educación Especial*.
- VERDUGO, M. Á. y GUTIÉRREZ, B. (2009). *Discapacidad intelectual. Adaptación social y problemas de comportamiento*. Pirámide.
- VILLALOBOS, B. (2012). *Construcción de un instrumento para la medición de las actitudes de los docentes hacia la integración de estudiantes con discapacidad*. Universidad Alberto Hurtado. Tesis doctoral inédita.

