



**Actitudes de los docentes de básica primaria de seis colegios oficiales de Medellín frente a la  
inclusión en el aula de estudiantes con discapacidad**

Jefferson Mauricio Tello Zuluaga

Tesis doctoral presentada para optar al título de Doctor en Educación

Director

Alejandro Uribe Zapata, Doctor (PhD) en Educación

Universidad Pontificia Bolivariana

Escuela de Educación y Pedagogía

Doctorado en Educación

Medellín, Antioquia, Colombia

2024

ACTITUDES DE LOS DOCENTES DE BÁSICA PRIMARIA DE SEIS COLEGIOS OFICIALES DE MEDELLÍN  
FRENTE A LA INCLUSIÓN EN EL AULA DE ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD

---

El contenido de este documento no ha sido presentado con anterioridad para optar a un título, ya sea en igual forma o con variaciones, en esta o en cualquiera otra universidad.

### **Dedicatoria**

A mi madre, quien con amor y esfuerzo sembró en mí la semilla de la perseverancia y la fortaleza.

**Mamá, estoy triunfando...**

A mi esposa, por ser mi compañera de vida, mi inspiración constante y mi mayor apoyo.

A todos aquellos que, con su confianza y palabras de aliento, me impulsaron a llegar hasta aquí.

Gracias a cada uno por ser parte de este logro.

### **Agradecimientos**

Este viaje no ha sido lineal; ha sido una espiral de aprendizajes, desafíos y conquistas. Por eso, más que agradecer de manera tradicional, quiero detenerme a reconocer el papel de cada persona y momento que me marcó en este proceso.

A mi madre, por mostrarme con su ejemplo que la resiliencia no es solo un concepto, sino una forma de vida. Tu confianza silenciosa ha sido mi mayor ancla.

A mi esposa, por ser la brújula que siempre me orientó hacia adelante, incluso en los días en que el camino parecía desaparecer.

A mis colegas, estudiantes y compañeros de investigación, por enseñarme que el conocimiento es más poderoso cuando se comparte y se cuestiona.

Y, finalmente, a los pequeños instantes de soledad, cansancio y duda: ustedes fueron el espejo que me ayudó a crecer y me llevó a reconocer lo que realmente importa.

Hoy cierro este capítulo, con la certeza de que este logro no es solo mío, sino de todas las personas y experiencias que, de alguna manera, caminaron conmigo.

## Tabla de contenido

Resumen .....	13
Abstract .....	14
Introducción General.....	15
Capítulo I. Planteamiento del Problema.....	18
1.1.    Introducción al problema .....	18
1.3 Objetivos .....	33
1.3.1 Objetivo General.....	33
1.3.2 Objetivos Específicos.....	33
Capítulo II. Estado de Arte.....	34
2.1 Análisis bibliométrico .....	36
2.2 Análisis en profundidad .....	40
Categoría 1. Educación inicial y preescolar.....	40
Categoría 2. Básica primaria.....	46
Categoría 3. Educación Secundaria .....	53
Categoría 4. La Educación Inclusiva en Tesis Doctorales.....	56
2.3 Algunas observaciones generales sobre el estado del arte .....	63
Capítulo III. Marco Teórico .....	69
3.1 El concepto de discapacidad y algunas de sus variaciones .....	69
3.2 La discapacidad y los paradigmas para su conceptualización.....	71
3.3 Paradigma tradicional: Los modelos de la prescindencia y la marginación.....	72
3.4 Paradigma médico-biológico: El modelo rehabilitador.....	73
3.5 Paradigma de la autonomía personal: El modelo social de la discapacidad .....	74
3.6 El modelo de la diversidad funcional .....	75

3.7 Educación inclusiva, equidad e igualdad .....	76
3.8 Barreras para el aprendizaje y la participación .....	79
3.9 Aproximación al concepto actitud.....	80
3.10 La investigación de las actitudes humanas.....	83
3.11 Las prácticas educativas inclusivas .....	90
3.12 El Diseño Universal para el Aprendizaje: Un Enfoque Flexible y Dinámico para la Inclusión Educativa .....	92
Capítulo IV. Metodología .....	95
4.1 Enfoque metodológico de la investigación .....	95
4.2 Diseño de la investigación.....	98
4.3 Participantes .....	98
4.3.1 Acercamiento a las instituciones.....	100
4.4 Técnicas e Instrumentos .....	101
4.5 Adaptación Transcultural y Pilotaje Escala TAIS-SP versión Colombia .....	106
4.5.1 Adaptación transcultural de la escala TAIS-SP al contexto colombiano .....	106
4.5.2 Pilotaje escala TAIS-SP versión Colombia .....	109
4.6 Entrevista semiestructurada.....	112
4.7 Plan de análisis .....	116
4.7.1 Plan de análisis cuantitativo.....	116
4.7.2 Plan de análisis cualitativo.....	117
4.8 Consideraciones éticas .....	118
Capítulo V. Resultados.....	121
5.1 Resultados componente cuantitativo .....	121
5.1.1 Medición de la consciencia interna.....	121

5.1.2 Validez discriminante .....	122
5.1.3 Interpretación general validez discriminante .....	130
5.1.4 Análisis componente sociodemográfico .....	131
5.1.5 Prueba de normalidad .....	138
5.1.6 Relación entre las variables sociodemográficas y las actitudes hacia la EI.....	139
5.1.7 Comparación entre medias.....	144
5.1.8 Análisis por áreas temáticas.....	146
Los aspectos legales vinculados al proceso de EI.....	146
Relación existente entre la EI y la carga percibida por parte de los educadores.....	149
La valoración de la inclusión como un principio .....	150
Las expectativas académicas en el entorno escolar.....	157
5.1.9 Particularidades estadísticas.....	160
5.2 Resultados componente cualitativo .....	163
5.2.1 Entrevistas semiestructuradas .....	163
Categoría 1. Capacitación docente.....	164
Categoría 2. Infraestructura y accesibilidad.....	169
Categoría 3. Compromiso del docente.....	171
Categoría 4. Apoyo institucional .....	175
Categoría 5. Acompañamiento familiar .....	179
5.2.2 Prácticas educativas inclusivas .....	181
5.3 Análisis integrador .....	187
5.3.1 Descripción de las actitudes de los docentes de básica primaria de seis colegios oficiales de la ciudad de Medellín frente a la inclusión en el aula de estudiantes con discapacidad.....	187

ACTITUDES DE LOS DOCENTES DE BÁSICA PRIMARIA DE SEIS COLEGIOS OFICIALES DE MEDELLÍN  
FRENTE A LA INCLUSIÓN EN EL AULA DE ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD

---

5.3.2 Exploración de las prácticas educativas inclusivas de los docentes de básica primaria en seis colegios oficiales de la ciudad de Medellín. ....	189
5.3.3 Características de las prácticas educativas que realizan los docentes de seis colegios oficiales de la ciudad de Medellín frente a la educación inclusiva. ....	191
5.4 Interpretación integradora .....	194
5.5 Discusión .....	199
Capítulo VI. Conclusiones .....	201
6.1 Conclusiones generales .....	201
6.2 Conclusiones particulares.....	203
Capítulo VII. Recomendaciones prácticas y limitaciones del estudio .....	206
7.1. Recomendaciones prácticas.....	206
7.2. Limitaciones de la investigación .....	209
Referencias .....	211
ANEXOS.....	231
Anexo 1. ....	231
Escala de Actitudes de los Docentes hacia la Educación Inclusiva Versión en español (TAIS-SP). ....	231
Anexo 2. ....	232
Escala TAIS-SP versión Colombia .....	232
Anexo 3. ....	233
Preguntas entrevista semiestructurada .....	233
Anexo 4. ....	234
Prueba de normalidad.....	234
Anexo 5. ....	235
Comparación de medias .....	235



### Lista de tablas

<b>Tabla 1.</b> Número de participantes en los estudios .....	38
<b>Tabla 2</b> Artículos categoría educación inicial y preescolar.....	40
<b>Tabla 3.</b> Artículos categoría Básica primaria. ....	47
<b>Tabla 4</b> Artículos categoría Educación Secundaria.....	53
<b>Tabla 5.</b> Artículos categoría Tesis Doctorales.....	56
<b>Tabla 6.</b> Hitos en el estudio de las actitudes humanas. ....	85
<b>Tabla 7.</b> Instituciones educativas oficiales con mayor número de estudiantes con discapacidad en Medellín. ....	99
<b>Tabla 8.</b> Objetivos específicos e instrumentos de recolección de información.....	105
<b>Tabla 9.</b> Resultados Escala TAIS-SP versión Colombia grupos 1 y 2.....	110
<b>Tabla 10.</b> Códigos docentes participantes entrevista semiestructurada .....	115
<b>Tabla 11.</b> Confiabilidad Alfa de Crombach .....	122
<b>Tabla 12.</b> T de Student afirmación 1 .....	123
<b>Tabla 13.</b> T de Student afirmación 2 .....	124
<b>Tabla 14.</b> T de Student afirmación 3 .....	125
<b>Tabla 15.</b> T de Student afirmación 4 .....	126
<b>Tabla 16.</b> T de Student afirmación 5 .....	126
<b>Tabla 17.</b> T de Student afirmación 6 .....	127
<b>Tabla 18.</b> T de Student afirmación 7 .....	128
<b>Tabla 19.</b> T de Student afirmación 8 .....	129
<b>Tabla 20.</b> T de Student afirmación 9 .....	130
<b>Tabla 21.</b> Datos sociodemográficos generales .....	132

ACTITUDES DE LOS DOCENTES DE BÁSICA PRIMARIA DE SEIS COLEGIOS OFICIALES DE MEDELLÍN  
FRENTE A LA INCLUSIÓN EN EL AULA DE ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD

---

<b>Tabla 22.</b> Edades de los participantes .....	132
<b>Tabla 23.</b> Sexo de los participantes .....	134
<b>Tabla 24.</b> Ha tenido contacto cercano con alguna persona con discapacidad (Familiares, amigos, compañeros de trabajo). .....	134
<b>Tabla 25.</b> Último nivel de formación .....	135
<b>Tabla 26.</b> Ha recibido formación específica sobre atención a personas con discapacidad .....	136
<b>Tabla 27.</b> Años de experiencia como docente .....	136
<b>Tabla 28.</b> Grado en el que se desempeñan los docentes.....	137
<b>Tabla 29.</b> ¿Estaría interesado/a en participar en una entrevista como parte de esta investigación? .....	138
<b>Tabla 31.</b> <i>r de Rosenthal</i> .....	141
<b>Tabla 32.</b> <i>Rho de Spearman</i> .....	143
<b>Tabla 33.</b> Resultados Escala TAIS-SP versión Colombia.....	160
<b>Tabla 34.</b> Prácticas educativas inclusivas de los docentes entrevistados .....	184

### Lista de figuras

<b>Figura 1.</b> Estadística personas con discapacidad que asisten a establecimientos educativos en Colombia .....	27
<b>Figura 2.</b> Tipo de establecimiento al que asisten las personas con discapacidad en Colombia ....	28
<b>Figura 10.</b> Ítem 3, Estar en una clase de educación especial es un derecho de los niños, niñas y adolescentes con barreras para el aprendizaje y la participación .....	147
<b>Figura 11.</b> Ítem 8, un niño, niña o adolescente con barreras para el aprendizaje y la participación debería trasladarse a una clase de educación especial para no violar sus derechos legales .....	148
<b>Figura 12.</b> Ítem 5, la carga de trabajo de los profesores no debe aumentarse obligándolos a aceptar a los niños, niñas y adolescentes con barreras para el aprendizaje y la participación en sus aulas .....	149
<b>Figura 13.</b> Ítem 2, la educación de los niños, niñas y adolescentes con problemas emocionales y de comportamiento debería organizarse en aulas ordinarias con el apoyo adecuado .....	151
<b>Figura 14.</b> Ítem 4, los niños, niñas y adolescentes con trastorno de déficit de atención e hiperactividad (TDAH) deberían admitirse en las aulas ordinarias con un apoyo adecuado .....	152
<b>Figura 15.</b> Ítem 7, La educación de los estudiantes con barreras para el aprendizaje y la participación debe organizarse en la medida de lo posible en aulas ordinarias.....	154
<b>Figura 16.</b> Ítem 9, El aprendizaje de los niños, niñas o adolescentes con barreras para el aprendizaje y la participación puede ser apoyado de manera efectiva en las clases ordinarias. ...	156
<b>Figura 17.</b> Ítem 1, los niños, niñas y adolescentes con discapacidad o barreras para el aprendizaje y la participación aprenden mejor en sus propias clases de educación especial en las que hay maestros específicamente preparados .....	157
<b>Figura 18.</b> Ítem 6, Se logran mejores resultados si cada niño, niña y adolescente con barreras para el aprendizaje y la participación es ubicado en la clase de educación especial que mejor se adapte a él/ella.....	159

### **Siglas, acrónimos y abreviaturas**

<b>DUA</b>	Diseño Universal para el Aprendizaje
<b>EI</b>	Educación Inclusiva
<b>PEEP</b>	Programa Entorno Escolar Protector
<b>PTA</b>	Programa Todos a Aprender
<b>SIMAT</b>	Sistema Integrado de Matrícula
<b>TAIS-SP</b>	Escala de Actitudes de los Docentes hacia la Educación Inclusiva (Versión en español)
<b>TDAH</b>	Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad
<b>UAI</b>	Unidad de Atención Integral
<b>UPB</b>	Universidad Pontificia Bolivariana

## Resumen

Esta investigación examina las actitudes de los docentes de básica primaria frente a la inclusión de estudiantes con discapacidad en seis colegios oficiales de Medellín. El objetivo general es identificar cómo estas actitudes influyen en las prácticas educativas inclusivas y aportar herramientas para su fortalecimiento.

A través de un enfoque mixto, se emplearon métodos cuantitativos y cualitativos, incluyendo la adaptación transcultural de la escala TAIS-SP (N:95) y entrevistas semiestructuradas (N:12). Los hallazgos reflejan una tendencia hacia las actitudes positivas influenciadas por factores como la formación docente, el apoyo institucional y las condiciones del entorno escolar, las cuales fueron determinantes en las percepciones y acciones de los maestros.

El análisis concluye que, mientras que las actitudes positivas potencian la implementación de prácticas inclusivas efectivas, las negativas representan obstáculos para la participación plena y el desarrollo académico de los estudiantes con discapacidad y aunque se han dado pasos significativos hacia la educación inclusiva, aún persisten desafíos importantes. Entre ellos, la insuficiencia de formación especializada y la falta de recursos y adaptaciones en las infraestructuras escolares. El estudio propone la creación de programas de formación docente que promuevan actitudes proactivas y la implementación de estrategias inclusivas que favorezcan la equidad y la calidad educativa para todos los estudiantes.

Esta investigación no solo llena un vacío en la literatura académica colombiana, sino que también ofrece un marco para fortalecer los procesos de educación inclusiva, contribuyendo a la creación de entornos escolares más equitativos y accesibles.

*Palabras clave:* Educación inclusiva, discapacidad, actitudes docentes, prácticas pedagógicas, educación básica.

### **Abstract**

This research examines the attitudes of primary school teachers toward the inclusion of students with disabilities in six public schools in Medellín. The main objective is to identify how these attitudes influence inclusive educational practices and to provide tools for their improvement.

Using a mixed-methods approach, both quantitative and qualitative methods were employed, including the cross-cultural adaptation of the TAIS-SP scale (N:95) and semi-structured interviews (N:12). The findings reveal a trend toward positive attitudes, influenced by factors such as teacher training, institutional support, and school environment conditions, which were critical in shaping teachers' perceptions and actions.

The analysis concludes that while positive attitudes enhance the implementation of effective inclusive practices, negative attitudes pose barriers to the full participation and academic development of students with disabilities. Despite significant progress toward inclusive education, important challenges remain, including insufficient specialized training and a lack of resources and adaptations in school infrastructure. The study proposes the development of teacher training programs that foster proactive attitudes and the implementation of inclusive strategies to promote equity and quality education for all students.

This research not only fills a gap in Colombian academic literature but also provides a framework for strengthening inclusive education processes, contributing to the creation of more equitable and accessible school environments.

*Keywords:* Inclusive education, disability, teacher attitudes, pedagogical practices, basic education.

## **Introducción General**

Durante mis 15 años como docente de primaria y mi experiencia como asesor pedagógico, siendo parte del Programa Todos a Aprender (PTA) por 6 años, he tenido la oportunidad de adentrarme en las complejidades y desafíos que enfrentan los docentes en su labor diaria. En este recorrido, he sido testigo de la diversidad de estudiantes que conforman las aulas, incluyendo aquellos con discapacidades que requieren una atención especializada y adaptada a sus necesidades individuales. Como docente de primaria, he enfrentado el desafío de brindar una educación de calidad y equitativa a todos mis estudiantes, independientemente de sus capacidades. Sin embargo, me he encontrado con la realidad de que muchos docentes enfrentan dificultades para comprender y abordar la atención a estudiantes con discapacidad en el aula. Esta experiencia me ha llevado a reconocer la importancia de proporcionar apoyo y orientación a mis colegas para garantizar que todos los estudiantes reciban la atención y el apoyo que merecen.

Mi rol como tutor en el Programa Todos a Aprender (PTA) me ha permitido trabajar directamente con docentes de básica primaria en la implementación de prácticas educativas inclusivas. He tenido la oportunidad de ofrecer capacitación y asistencia técnica para ayudar a los docentes a comprender mejor las necesidades de sus estudiantes con discapacidad y a desarrollar estrategias efectivas para apoyar su aprendizaje y desarrollo. A lo largo de estos años, he visto cómo las actitudes de los docentes juegan un papel crucial en el éxito de los procesos de inclusión educativa. En esta medida, he observado cómo las actitudes positivas pueden ser un catalizador para el éxito académico y la permanencia escolar de los estudiantes con discapacidad, mientras que las actitudes negativas pueden convertirse en barreras que dificultan su participación plena en el entorno educativo. Es por ello que considero fundamental analizar y comprender las actitudes de los docentes de primaria hacia la inclusión de estudiantes con discapacidad, con la intención de identificar áreas de mejora y diseñar programas de formación que fomenten actitudes más positivas y proactivas.

Reconocer las actitudes de los docentes frente a la inclusión de estudiantes con discapacidad es el primer paso para formular procesos de atención adecuada para esta población. En este contexto, la Educación Inclusiva (EI) ha surgido como un campo en constante evolución, buscando garantizar la participación plena de todas las personas en la sociedad y en las prácticas educativas

de calidad. Sin embargo, a medida que este enfoque ha ido creciendo, se ha vuelto evidente que las actitudes de los docentes desempeñan un papel fundamental en el éxito de estos procesos.

El presente trabajo se propone analizar las actitudes de los docentes de educación primaria en seis instituciones educativas de la ciudad de Medellín, Colombia, destacadas por el número de estudiantes con discapacidad matriculados en ellas. Este análisis busca llenar un vacío en el conocimiento al enfocarse en un colectivo docente que ha recibido menos atención en la literatura académica: los docentes de básica primaria. Además, pretende contribuir a la generación de estrategias efectivas de inclusión y a la promoción de un entorno educativo que garantice la igualdad de oportunidades para todos. Reconociendo que las actitudes influyen directamente en las acciones de los docentes y, por ende, en el acceso, la permanencia y el rendimiento académico de los estudiantes con discapacidad, este trabajo pretende contribuir al desarrollo de procesos educativos más exitosos y equitativos.

Para comprender la relevancia de este estudio, es crucial examinar el contexto colombiano, donde existe una significativa población de personas con discapacidad y numerosos desafíos en materia de educación inclusiva, como la falta de accesibilidad en las escuelas y los bajos niveles de formación especializada del profesorado en esta temática en particular. Las estadísticas muestran que la mayoría de los estudiantes con discapacidad no logran completar la básica primaria, lo que subraya la urgencia de abordar las barreras que enfrentan en el sistema educativo.

En este sentido, el texto se estructura en cinco capítulos, cada uno abordando aspectos específicos de la investigación sobre las actitudes de los docentes hacia la inclusión de estudiantes con discapacidad. A continuación, se detallan los temas principales de cada capítulo:

Capítulo 1, planteamiento del problema: En este capítulo se exponen las principales problemáticas y desafíos relacionados con la educación inclusiva y las actitudes de los docentes hacia la inclusión en el aula de estudiantes con discapacidad. Se abordan temas como la falta de acceso a la educación para personas con discapacidad, los obstáculos en la permanencia escolar y el bajo rendimiento académico de este grupo poblacional.

Capítulo 2, marco teórico: Aquí se presenta el marco conceptual y teórico que sustenta la investigación. Se exploran conceptos clave relacionados con la educación inclusiva, la discapacidad, las actitudes docentes, y se revisan las teorías y modelos relevantes para comprender la interacción entre los docentes y los estudiantes con discapacidad.



Capítulo 3, estado del arte: En este capítulo se revisa la literatura existente sobre el tema de estudio. Se analizan investigaciones previas, estudios de nacionales e internacionales y tendencias temáticas en relación con las actitudes de los docentes hacia la inclusión de estudiantes con discapacidad. También, se identifican algunos vacíos en la investigación y se destacan áreas que requieren mayor atención.

Capítulo 4, metodología: En este apartado detallan los métodos y enfoques utilizados en la investigación. Se describe el diseño de la investigación, la selección de la muestra, los instrumentos de recolección de datos y los procedimientos de análisis. Además, se justifican las decisiones metodológicas tomadas y se discuten posibles limitaciones del estudio.

Capítulo 5, resultados: En este capítulo se presentan y analizan los hallazgos de la investigación a partir de un análisis e interpretación integradoras. Se destacan los principales resultados obtenidos a partir del análisis de los componentes cuantitativo y cualitativo. Se discuten las implicaciones de estos hallazgos y se ofrecen recomendaciones para futuras investigaciones.

## Capítulo I. Planteamiento del Problema

### 1.1. Introducción al problema

La Educación Inclusiva (en adelante EI), es un campo de estudio en constante evolución que busca garantizar la participación plena de todas las personas, independientemente de sus capacidades, en la sociedad y en las prácticas educativas de calidad. Esta aspiración se ha convertido en un objetivo fundamental para gobiernos, universidades y organizaciones sociales en todo el mundo. La EI de personas con discapacidad ha ganado un lugar destacado en la agenda global, promoviendo la igualdad de oportunidades y la dignidad de todos los individuos (Tello, 2022; Tello-Zuluaga, 2023; Amor et al., 2021; Angenscheidt Bidegain & Navarrete-Antola, 2017; Soto Calderón, 2012).

A medida que el enfoque en la EI de estudiantes con discapacidad ha ido creciendo, se ha vuelto evidente que los docentes y sus actitudes desempeñan un papel fundamental en el éxito de estos procesos, pues, la actitud de los docentes no solo refleja sus creencias y valores personales, sino que también tiene un impacto directo en la forma en que abordan la enseñanza, el acompañamiento y el apoyo a estudiantes con discapacidad tanto al interior, como por fuera de las aulas. Las actitudes positivas pueden ser un catalizador para el éxito académico y la permanencia escolar de este grupo de estudiantes, mientras que las actitudes negativas pueden convertirse en barreras que dificultan su participación plena en el entorno educativo. En este sentido, es necesario reconocer la importancia de considerar la perspectiva global de la discapacidad, que implica no solo abordar las limitaciones individuales, sino también las barreras en el entorno socioambiental que pueden dificultar la participación plena de las personas. Las políticas y enfoques internacionales, como la Declaración de Salamanca de la ONU (ONU, 1994), han impulsado la EI como un medio para combatir la discriminación y la desigualdad social.

En el contexto colombiano, existe una significativa población de personas con discapacidad y la EI se enfrenta a desafíos específicos, como la falta de espacios escolares accesibles y los bajos niveles de formación del profesorado, entre otros. Las estadísticas indican que menos de la mitad de los estudiantes con discapacidad que ingresan a la educación regular logran completar la básica primaria, para el 2020 **únicamente el 42% del estudiantado con discapacidad del país termina la escuela primaria** (Ministerio de Salud y Protección Social, 2020) lo que pone de manifiesto la

necesidad de abordar las barreras que enfrentan en el sistema educativo. Además, la falta de investigaciones centradas en las actitudes de los docentes de educación primaria hacia la inclusión de estudiantes con discapacidad, ha dejado un vacío en el conocimiento que impide la generación de procesos educativos pertinentes y de impacto para esta población (Saloviita, 2020a).

Es por esto que, a lo largo de sus cuatro capítulos, este trabajo busca llenar ese vacío al analizar las actitudes de los docentes de educación primaria, señalando la forma en que sus actitudes influyen en el desarrollo de prácticas educativas en el aula, en seis instituciones educativas de carácter oficial de la ciudad de Medellín destacadas por el número de estudiantes con discapacidad matriculados en ellas, ya que estas igualan o sobrepasan los 100 estudiantes que se encuentran reportados con discapacidad o trastornos del neurodesarrollo, lo cual resulta significativo, aún más si se tiene en cuenta que el promedio por institución en la ciudad es de 36 estudiantes reportados. Ya que comprender estas actitudes es esencial para desarrollar estrategias efectivas de inclusión y para promover un entorno educativo que garantice la igualdad de oportunidades para todos. Puesto que, al conocer y evaluar las actitudes de los docentes, se pueden identificar posibilidades de mejora para las instituciones y diseñar programas de formación que fomenten actitudes más positivas hacia la inclusión.

## 1.2. Planteamiento del problema<sup>1</sup>

La EI es actualmente uno de los ideales de los sistemas educativos alrededor del mundo (UNESCO, 2005a; World Health Organization, 2001), puesto que la formación de las personas con discapacidad se convierte en uno de los mecanismos más eficaces para asegurar su participación en la sociedad y la consecución de niveles de vida dignos (Amor et al., 2021; Angenscheidt Bidegain & Navarrete-Antola, 2017; Soto Calderón, 2012).

Organismos internacionales y gobiernos de varios países plantean acuerdos, leyes y decretos que propenden por el establecimiento de prácticas educativas inclusivas acordes a los derechos de todas las personas (Novo-Corti et al., 2015; O. Baez & D'Ottavio, 2020; Soto Calderón, 2012). En este marco, la situación de las personas con discapacidad ha cambiado debido a la resignificación de su rol en la sociedad, posibilitando así su participación en múltiples contextos sociales, políticos y pedagógicos (Córdoba Andrade et al., 2021; Polo Sánchez & Aparicio Puerta, 2018; Sanhueza et al., 2012; Soto Calderón, 2012; Verdugo Alonso et al., 2020). La materialización de las iniciativas gubernamentales en relación con los procesos de EI, tanto nacionales como globales, recaen de forma directa sobre las instituciones educativas, de manera general, y sobre los docentes de manera particular, pues son ellos los encargados de acompañar y orientar a todos los estudiantes, incluidos los que presentan alguna discapacidad (Sanhueza et al., 2012; Slee, 2018; Tárraga-Mínguez et al., 2020).

Ahora bien, según un informe de la UNICEF (2021), el número de niños y niñas en edad escolar con discapacidad en el mundo es de casi 240 millones, lo cual contrasta con los cerca de 19,1 millones que se encuentran en América Latina y el Caribe. En el contexto nacional se estima que la población en situación de discapacidad es 2,65 millones de personas, aspecto que merece

---

<sup>1</sup> Este apartado ha sido desarrollado de manera más amplia en:

Tello, J. (2022). Actitudes docentes frente al estudiantado con discapacidad: una revisión de literatura. *Ciencia y Educación*, 6(1), 83–94. <https://doi.org/10.22206/cyed.2022.v6i1.pp83-94>.

Tello-Zuluaga, J. (2022). Educación y discapacidad en el marco de una pandemia: breve revisión. *IPSA Scientia, revista científica multidisciplinaria*, 7(1), 58-69. <https://doi.org/10.25214/27114406.1293>

Tello-Zuluaga, J., Ochoa Londoño, E. D. & Herrera Pérez, J. C. (2023). Análisis de las actitudes de maestros en ejercicio hacia la educación inclusiva. *El Ágora USB*. 23(1), 317-331. <https://doi.org/10.21500/16578031.6166>

atención, ya que, de acuerdo con el alto consejero presidencial para la discapacidad, el 80% de las personas con discapacidad en Colombia viven en la pobreza (Vanguardia, 2022), esto debido a la escasa formación académica que poseen y la falta de oportunidades laborales, entre otros factores. Dentro de los motivos para que esta población se encuentre en tal situación, sobresale el hecho de que 42 estudiantes de cada 100 que inician la escuela primaria logra terminarla (Ministerio de Salud y Protección Social, 2020), lo que implica que este nivel educativo sea uno de los que concentra a la mayor cantidad de estudiantes con discapacidad en el territorio nacional. Lo anterior, responde a aspectos como la falta de instituciones educativas cercanas al hogar, ausencia de una infraestructura accesible en las escuelas y dificultades en la relación con los profesores, dificultades que pueden reconocerse a partir del análisis de las actitudes de los docentes.

Ligado a lo anterior, se encuentra el hecho de que los índices de cobertura, promoción académica y permanencia escolar, constituyen algunos de los ítems sobre los cuales se evalúa la calidad de los sistemas educativos en este país, lo que implica que al tener un 58% de deserción de estudiantes con discapacidad en las escuelas públicas, los índices de calidad también se ven comprometidos (Ministerio de Educación Nacional de Colombia, 2020). Por lo tanto, conocer las actitudes de los docentes de básica primaria frente a la inclusión se convierte en una necesidad manifiesta en el entorno educativo nacional, pues la identificación de las actitudes es un predictor confiable de los comportamientos y las acciones de las personas (Aguilar Gaviria & Barroso Osuna, 2015; Rodríguez-Barreiro et al., 2013; Torres-Hernández et al., 2015), acciones que podrían influir en el éxito académico y la permanencia escolar del estudiantado con discapacidad.

La literatura académica muestra una tendencia hacia la investigación de las actitudes de docentes universitarios frente a la inclusión de estudiantes con discapacidad, siendo este el nivel educativo con el mayor número de investigaciones (Solís Gracia & Borja González, 2020), empero, las relaciones entre los maestros del nivel universitario y los estudiantes con discapacidad responden a dinámicas diferentes a las establecidas entre los docentes de básica primaria y sus estudiantes. Entre estas particularidades que diferencian ambos contextos, sobresale el hecho de que los jóvenes y adultos con discapacidad que asisten a instituciones universitarias, han convivido con su condición por muchos años, aspecto que les ha permitido establecer estrategias para desenvolverse en diversos campos de su vida diaria, entre ellos el académico.

Por el contrario, los niños y niñas con discapacidad que asisten a la escuela primaria aún no cuentan con elementos como la autonomía y la capacidad de autogestión que les permitan solventar las situaciones escolares, convivenciales y logísticas asociadas a su condición y que se manifiestan día a día al interior de escuelas, haciendo que la gestión de gran parte de estas circunstancias recaiga sobre los docentes, situación que necesariamente, origina relaciones particulares en el intercambio entre docentes y estudiantes, generando así actitudes diferentes entre el colectivo docente que labora en una universidad, en la secundaria y los maestros que lo hacen en una escuela primaria.

Por otra parte, los docentes universitarios y de secundaria, se enfocan con mayor énfasis en el abordaje de los contenidos propios de la materia, por el contrario, los docentes de primaria prestan más atención al desarrollo personal de sus estudiantes (Saloviita, 2020b). Estas relaciones configuran actitudes que resultan particulares para el colectivo docente de básica primaria y afectan de formas específicas el proceso escolar de la población con discapacidad y la aplicación de los referentes normativos relacionadas con el tema.

En este sentido, los docentes y sus actitudes en relación con la inclusión, juegan un papel determinante en el desarrollo de procesos educativos exitosos, pues múltiples investigaciones en el contexto internacional (Molinar-Monsiváis & Cervantes-Herrera, 2020a; Viquez et al., 2020), han mostrado que las actitudes del profesorado repercuten directamente en la forma en que estos asumen su rol y su responsabilidad respecto a los estudiantes con discapacidad, aspecto que afecta notablemente el acceso, la permanencia y el rendimiento académico de esta población (Polo Sánchez & Aparicio Puerta, 2018; Sanhueza et al., 2012). En el contexto colombiano, Díaz Haydar y Franco Media (2010), González Rojas y Triana Fierro (2018) y Solís Gracia y Borja González (2020), han desarrollado investigaciones en las que examinan las actitudes y percepciones de los docentes frente a la inclusión de estudiantes con discapacidad en el nivel de secundaria y de la educación superior. No obstante, la literatura no profundiza en estas actitudes analizadas en colectivos docentes de básica primaria.

El desarrollo de actitudes resulta de un proceso de construcción individual, pues como mencionan González Rojas y Triana Fierro (2018), las actitudes de los individuos se generan de acuerdo a diversos factores, que varían en virtud de elementos personales y familiares propios del contexto en el que se desarrolla cada uno, haciendo que las actitudes dentro de su multiplicidad, no

puedan ser generalizadas. Se puede establecer una relación directa entre la naturaleza de las actitudes de una comunidad y su comportamiento.

Esto significa que al conocer el tipo de actitud que presentan los docentes de una institución frente a la inclusión de estudiantes con discapacidad en el aula, se podría anticipar la forma en que estos maestros interactúan con la población con discapacidad en sus clases, puesto que, como ya se mencionó, las actitudes son un predictor bastante confiable de las actuaciones de las personas (Aguilar Gavira & Barroso Osuna, 2015; Torres et al., 2019). De acuerdo con esto, los estudios de la actitud resultan en una identificación efectiva de las conductas de las personas, al tratarse de un colectivo docente, el estudio del tipo de actitud que presentan hacia la inclusión de estudiantes con discapacidad, se convierte en un elemento para considerar la forma en que reaccionan, atienden y se relacionan con esta población (Torres-Hernández et al., 2015).

En una línea similar, los resultados ofrecidos por Aguilar Gavira et al., (2005), muestran una relación entre las variables que intervienen en el desarrollo de las actitudes y el comportamiento de los sujetos. Del mismo modo, Hogg y Vaughan (2019), se refieren a las actitudes afirmando que, pese a no ser observables de forma natural, se establecen como una construcción personal que orienta las elecciones, la toma de decisiones y finalmente el accionar de cada uno, aspectos que encuentran relación con los factores que determinan las acciones (Rodríguez-Barreiro et al., 2013). En consonancia con lo anterior, analizar las actitudes de un grupo de docentes frente a los procesos de EI de estudiantes con discapacidad, resulta importante ya que las actitudes de los maestros pueden ser el principal apoyo o la mayor barrera para la implementación de prácticas educativas inclusivas.

En este contexto, la discapacidad es entendida globalmente como el proceso resultante de la interacción entre una persona con una dificultad para realizar actividades funcionales básicas y un contexto poco adaptado que genera la imposibilidad de participar plenamente en el entorno socioambiental del cual forma parte (Domínguez-Lara, 2013; World Health Organization., 2001). En esta medida, la discapacidad resulta de una relación de intercambio en la que intervienen las funciones, estructuras y capacidades de las personas para realizar diferentes actividades propias de la vida diaria y las características, adaptaciones y limitantes que posee el entorno social en el que se encuentran inmersos (Domínguez-Lara, 2013; Verdugo et al., 2020; World Health Organization, 2001).

Dentro de esta postura, la discapacidad debe comprenderse desde una perspectiva que tome en cuenta el contexto e identifique las posibilidades de intercambio entre la persona con discapacidad y su entorno socioambiental. Como lo menciona Oliver (1990), muchas de las restricciones que debe afrontar la población con discapacidad, responden a factores ajenos a su persona y que se originan en la infraestructura socio-cultural de la que forman parte. Estos planteamientos, ponen de manifiesto un aspecto fundamental para abordar el tema de la inclusión en el marco de la discapacidad, ya que, si el entorno no brinda los apoyos necesarios, cualquier proceso asociado con la inclusión de las personas con discapacidad carecerá de impacto real (Domínguez-Lara, 2013).

Al respecto, conviene mencionar que organizaciones de orden internacional relacionadas con la investigación y la lucha por los derechos de las personas con discapacidad como la UNESCO y la UNICEF, han generado propuestas de atención encaminada al establecimiento de prácticas inclusivas que propendan por la disminución de los obstáculos que afronta esta población en los ámbitos escolares, laborales y comunitarios. Sin embargo, la evidencia muestra que aún se conservan prejuicios e ideas negativas respecto de la discapacidad, que constituyen barreras y estereotipos que impiden su completa inclusión en contextos particulares (Antonak & Livnehoe, 2000). En este sentido, los estudios sobre la discapacidad se constituyen en un campo dinámico con constantes variaciones en razón de las implicaciones sociales, políticas, educativas y económicas que se actualizan a la par de las transformaciones culturales, los movimientos sociales y las reglamentaciones relacionadas con el reconocimiento de los derechos de las personas con discapacidad y su rol en la sociedad (Mitra, 2006; Payá, 2016).

La ONU también forma parte de las organizaciones con presencia internacional que han planteado orientaciones en relación con la discapacidad y la inclusión en diversas facetas, siendo la EI una de sus apuestas más relevantes. En este contexto, la Declaración de Salamanca (ONU, 1994), es considerada un hito en relación con las políticas de inclusión escolar y la discapacidad, introduciendo la concepción de una educación para todos, en la que cada estudiante independientemente de sus condiciones particulares pueda beneficiarse de los procesos formativos y sociales que implica la escuela, lo que convierte el escenario escolar en un medio para luchar contra la discriminación y la desigualdad social.

Cabe destacar que, bajo el término de EI, se conjugan todas las formas de atender las particularidades de cada estudiante, como parte de un sistema educativo acondicionado para



responder a la diversidad y acoger la diferencia, respetando las capacidades y posibilidades individuales, a través de programas formativos oportunos y de calidad, que no se limitan a la atención de la discapacidad (Acosta & Arráez, 2014; Darretxe et al., 2020).

De acuerdo con la *World Health Organization*, (2001), los niños y niñas con discapacidad tienen menos éxito académico que sus homólogos sin discapacidades y tienen mayores dificultades para ingresar al sistema educativo, permanecer en él y avanzar en los grados propios de cada nivel. Con esto en mente, la escuela se constituye en el escenario fundamental para generar conciencia sobre los derechos de las personas con discapacidad y sobre el rol que desempeñan en la sociedad ya que corresponde a la escuela, en cooperación con las instituciones sociales, desarrollar una formación integral de los niños, niñas y jóvenes, en la que se respete la individualidad y se valore la diferencia, desde un enfoque inclusivo y de equidad. Así pues, la escuela constituye un componente fundamental para la formación de las personas frente al trabajo, la autosuficiencia y la interacción social, tanto para la población con discapacidad como para la que no la tiene (Verdugo & Schalock, 2013).

De esta manera, la labor de la escuela en la generación de una cultura inclusiva resulta determinante, toda vez que los elementos constitutivos de la personalidad, incluidas las actitudes, sentimientos y prejuicios, son susceptibles de modificarse durante la infancia y la juventud, aspecto que resulta más complejo a medida que se envejece. La implementación de políticas de inclusión en la etapa escolar, sienta las bases para el establecimiento de conductas de respeto y apoyo hacia la diferencia, lo que contribuye a mejorar las posibilidades de participación de las personas con discapacidad en otros contextos (Moreno-Angarita, 2007; Verdugo & Schalock, 2013).

Por lo tanto, es importante conocer las actitudes de los docentes frente a la discapacidad y a la inclusión del estudiantado con discapacidad en el aula regular, pues como afirma Moreno-Angarita (2007), más allá de las leyes y propuestas gubernamentales o institucionales, son las personas quienes ofrecerán los apoyos necesarios para la inclusión o generarán las barreras que impidan la participación plena de la población con discapacidad en las diferentes esferas sociales. Lo anterior implica que las actitudes positivas frente a la inclusión propician la interacción de los individuos y promueven el establecimiento de vínculos entre la población con discapacidad y las que no la tienen. En contraposición, las actitudes desfavorables, generarán barreras tanto físicas como

ideológicas que dificultarán la participación de las personas con discapacidad en los diversos entornos en los que están inmersos (Antonak & Livnehoe, 2000).

Sumado a lo anterior, las actitudes constituyen una serie de ideas que influyen directamente en los comportamientos de los individuos ante situaciones sociales específicas, por lo tanto, el reconocimiento de las actitudes de un colectivo frente a una situación, concepto o grupo poblacional, como lo es la población con discapacidad, permite identificar los pensamientos, emociones y expectativas de dicho colectivo, convirtiéndose en un punto de partida para la implementación de proyectos de investigación, programas de formación y capacitación o políticas públicas de intervención.

Por otro lado, la atención a la discapacidad en Colombia merece un apartado especial, pues de acuerdo con los resultados del censo nacional de población y vivienda realizado en Colombia (DANE, 2021), se estima que para el año 2022 la población de colombianos ascendía a más 51 millones de personas, entre los cuales 2.650.000 se identificaron como personas con discapacidad. En diciembre de 2023, el Ministerio de Salud y Protección Social (2023), publicó un informe en el que se afirma que la población con discapacidad en Colombia se estima en aproximadamente el 7,2% de la población total, lo que equivale a alrededor de 3.760.000 millones de personas con base en una población total de aproximadamente 52.200.000 millones

Dentro de las principales barreras que encuentran las personas con discapacidad, sobresale su escaso acceso a la educación formal, esto se refleja en la reducida cantidad de estudiantes que asisten de manera regular a las aulas (Organización Mundial de la Salud, 2011). Lastre et al., (2019), mencionan que de las personas matriculadas en el sistema educativo público colombiano, solamente el 1.34% son personas con discapacidad y solo el 37.9% de este grupo termina la primaria. Un número muy bajo en relación con la cantidad de personas en esta condición.

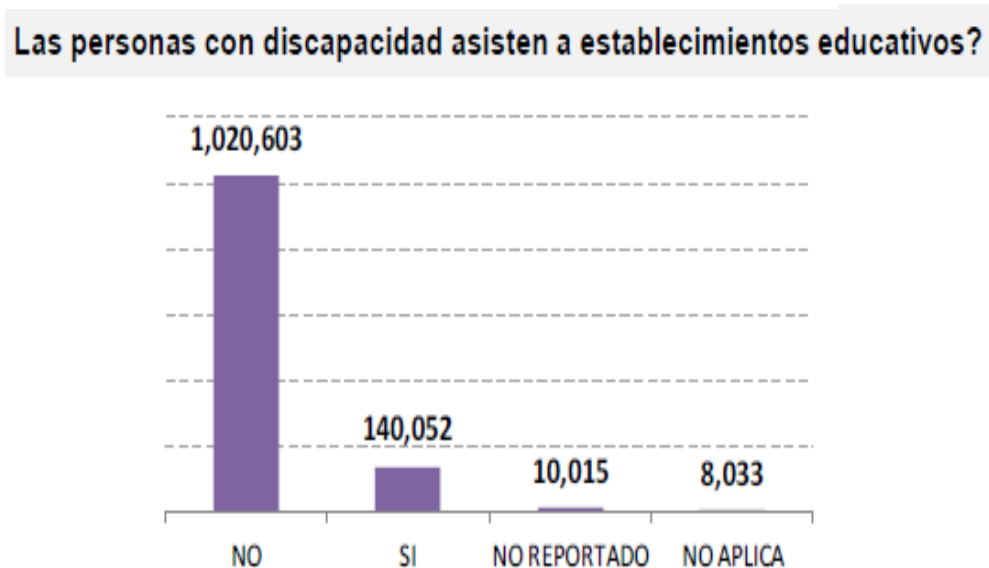
En este contexto, el Ministerio de salud y protección social (2018), presentó un informe de la Sala Situacional de las Personas con Discapacidad (PCD), elaborado por en el que proporciona un análisis exhaustivo sobre la población con discapacidad en el país, siendo este el informe más reciente y completo disponible a la fecha sobre el panorama de las personas con discapacidad en Colombia. Basado en datos del DANE y el RLCPD, el estudio tiene como objetivo principal ofrecer una actualización sobre la cantidad de personas con discapacidad, así como una caracterización de sus condiciones de vida. A través de la evaluación de aspectos demográficos,

económicos y sociales, el informe visibiliza las barreras y desigualdades que enfrenta esta población, particularmente en el acceso a servicios básicos, educación y oportunidades laborales.

Al respecto, el Ministerio de Salud y Protección Social (2018), menciona que de 1'178.703 personas con discapacidad registradas en el Registro de Localización y Caracterización de Personas con Discapacidad (RLCPD)<sup>2</sup>, únicamente 140.052 reportan estar estudiando. Una de las razones principales por las que las personas con discapacidad no están estudiando es debido a las dificultades que su condición ocasiona para acceder al sistema educativo y para permanecer en él (Ministerio de salud y protección social, 2018).

Esto implica, como se observa en la **figura 1**, que la gran mayoría de esta población no forma parte de ningún sistema de escolarización.

**Figura 1.** Estadística personas con discapacidad que asisten a establecimientos educativos en Colombia



Fuente:

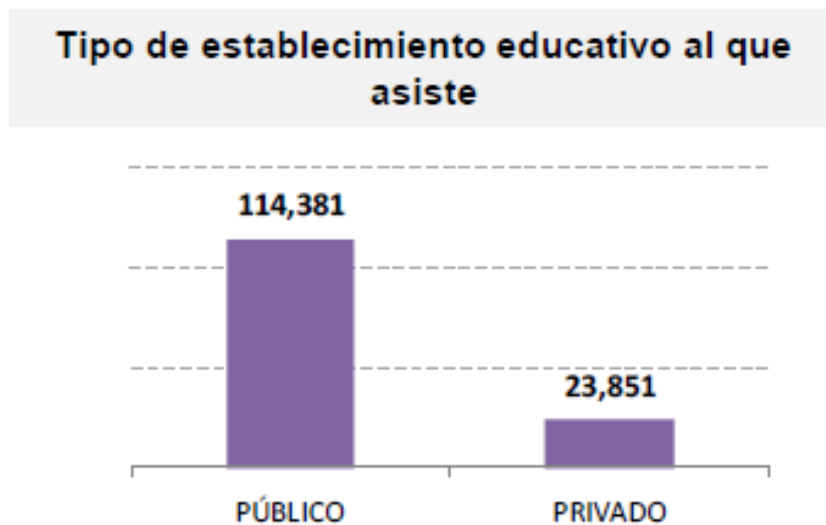
Ministerio de Salud y Protección Social (2018).

---

<sup>2</sup> El RLCPD (Registro para la Localización y Caracterización de Personas con Discapacidad), es una herramienta de registro virtual y voluntario que recoge información sobre las condiciones de las personas con discapacidad radicadas en Colombia. Disponible en: <https://www.minsalud.gov.co/proteccionsocial/promocion-social/Discapacidad/Paginas/registro-localizacion.aspx>

Dentro de este panorama, el Ministerio de Salud y Protección Social (2018), concluye que, como se observa en la **figura 2**, del grupo de personas con discapacidad que reporta estar estudiando, 114.381 asisten a instituciones públicas, lo que hace que comprender las formas en las que se asume la discapacidad y la EI dentro de este contexto escolar particular resulte relevante para el ambiente investigativo nacional.

**Figura 2.** Tipo de establecimiento al que asisten las personas con discapacidad en Colombia



Fuente: Ministerio de Salud y Protección Social (2018).

de Salud y

En relación con el nivel de escolaridad alcanzado por el estudiantado con discapacidad, el 2% cursó el grado preescolar, 42% terminó la primaria y el 20% la secundaria básica. El nivel técnico (2%), tecnológico (2%) y universitario (2%), seguido de un 32% que no cursó ningún nivel educativo (Ministerio de Salud y Protección Social, 2018). Dentro de este panorama, 8.284 niños, niñas y jóvenes se encuentran registrados en establecimiento educativos oficiales en la ciudad de Medellín (Ministerio de Educación, 2020), siendo una de las ciudades del país con mayor índice de estudiantes con discapacidad. Como se puede observar en los datos recolectados, el nivel de básica primaria de las instituciones públicas, acoge a la mayor parte de la población en condición de discapacidad escolarizada del país, lo que convierte este entorno en una valiosa fuente de

información para comprender las formas en que se asume la atención a la discapacidad dentro del sistema educativo colombiano y sobre todo para identificar cuáles son las actitudes de los docentes frente a la EI.

En este orden de ideas, el rol del docente estatal del nivel de básica primaria se torna determinante para el éxito de los procesos de EI y atención a la discapacidad, convirtiendo sus creencias, actitudes y prácticas en un elemento fundamental para el desarrollo escolar de los estudiantes con discapacidad (Echeita & Sandoval Mena, 2002). Al respecto, Rojas (2014), comenta que las creencias de los docentes no se transmiten de forma directa y consciente a su práctica pedagógica, sino que son sistemas cognitivos más o menos flexibles que están condicionados por el contexto formativo, laboral y personal de cada docente. Harfiani y Akrim (2020) concluyen que una de las dificultades para el establecimiento de los procesos de inclusión y atención a la diversidad en el entorno escolar radica en la falta de formación, conocimiento y comprensión de aspectos teóricos y prácticos relacionados con la atención a la discapacidad por parte de los docentes. Este planteamiento coincide con la postura de Domagala-Zysk y Knopik (2020), quienes mencionan que los procesos de adaptación necesarios para la implementación de prácticas inclusivas requieren de competencias profesionales muy elevadas de parte de los docentes, lo que los sitúa en un lugar determinante para el éxito de cualquier política de inclusión.

En este sentido, la actitud del docente respecto de los procesos de EI se establece como un elemento fundamental para el desarrollo de procesos de atención a los estudiantes en situación de discapacidad en todos los niveles educativos. Sin embargo, esta situación se hace más relevante en el nivel de básica primaria de las instituciones públicas pues es en este contexto donde se concentra la mayor población de estudiantes en situación de discapacidad que forman parte del sistema escolar del país. Lo que implica que conocer las actitudes de los docentes sobre la discapacidad, permitirá evidenciar la manera en que estas actitudes afectan el proceso de inclusión y los aprendizajes de la población con discapacidad escolarizada. Al respecto, Echeita y Sandoval Mena (2002), afirman que la necesidad de centrar la atención de los procesos de investigación sobre la discapacidad en el nivel de básica primaria radica en la naturaleza preventiva que la implementación de prácticas inclusivas en la escuela presenta para combatir la discriminación y la desigualdad a la que se ven expuestas las personas con discapacidad.

Para hablar sobre los docentes y su actitud frente a la inclusión de estudiantes con discapacidad, es necesario mencionar que la actitud es el resultado de la suma de múltiples factores que afectan a las personas de diferentes formas y que establecen parámetros individuales para actuar ante situaciones específicas. En este sentido, la actitud afecta de forma positiva o negativa a cada persona en relación con una idea, propuesta o concepto (González Rojas & Triana Fierro, 2018). Algunos autores, coinciden en afirmar que las actitudes son el resultado de un proceso de aprendizaje y que, aunque pueden variar en alguna medida, estas suelen permanecer más o menos estables a lo largo de la vida (González y Triana, 2018; Angenscheidt Bidegain & Navarrete Antola, 2017).

Así pues, una actitud puede definirse como un sentimiento favorable o desfavorable, que se ha generado a partir de la experiencia personal o colectiva y que establece unos modos consistentes de respuesta ante diversas situaciones, sujetos o contextos y que influye en las ideas, reacciones y comportamientos respecto de los mismos (Angenscheidt y Navarrete, 2017; González y Triana, 2018; Bermúdez y Navarrete, 2020). Baron y Byrne (2005) establecen tres dimensiones que influyen en la creación de actitudes positivas o negativas en las personas. En primer lugar, se encuentra el componente cognoscitivo que se establece a partir de las creencias que cada uno tiene respecto de un objeto, concepto o situación y se nutre de la información que se posee sobre ese aspecto en particular. El segundo componente es el afectivo, que se aprende de los demás y se caracteriza por la carga sentimental que se le otorga a un objeto o acontecimiento, aunque no se tenga mayor información sobre el mismo. Por último, se encuentra el componente conductual que se refiere a la forma en que las personas reaccionan o actúan ante diferentes situaciones, este componente es el que determina la acción a favor (positiva) o en contra (negativa) frente a un acontecimiento o idea.

Pasando a otro punto, pese a que, durante las últimas décadas, se han logrado avances en materia de EI, estos avances resultan pocos en relación con la cantidad de estudiantes con discapacidad presentes en el aula regular, número que aumenta cada día (Solís y Borja, 2020). Esta postura evidencia la necesidad de reconocer las prácticas tendientes a la inclusión que se llevan a cabo en las instituciones educativas, puesto que, como se ha reiterado, el éxito de los proyectos de EI no depende únicamente de los gobiernos o las organizaciones internacionales, sino de las instituciones educativas y de los docentes, pues son ellos los encargados de acoger y acompañar a

la población estudiantil en sus aulas. Por consiguiente, como expresan Angerscheidt y Navarrete (2017), la actitud de las personas que conforman una institución escolar hacia el estudiantado con discapacidad y hacia los procesos de educación inclusiva se convierte en un indicador del éxito de estas iniciativas, ya que es en el aula donde se materializa la inclusión y se les da vida a los discursos. En el mismo sentido, diversos autores señalan que el éxito de los programas enfocados en la EI depende en gran medida de la disposición de los actores que orientan el proceso en un nivel general y del profesorado de manera específica (Adelman, 2006; Angerscheidt Bidegain & Navarrete Antola, 2017).

El informe de Sarmiento (2010), evidenció que, para ese momento, del total de niños y niñas matriculados en el nivel de básica primaria dentro del sistema educativo nacional, únicamente el 1,2% tiene una discapacidad. Investigaciones realizadas en otros contextos (Herrero Ortín, 2015; Manzo, 2019; Vélez, 2017), han demostrado que, las actitudes de los docentes en el nivel universitario influyen de forma directa en la consolidación de procesos de inclusión para la población con discapacidad en instituciones de educación superior, no obstante, las publicaciones que abordan este tema en el contexto colombiano (Fontana-Hernández & Vargas-Dengo, 2018; Solís Gracia & Borja González, 2020; Vélez-Latorre & Manjarrés-Carrizalez, 2020), muestran que esta temática no ha sido abordada con una mirada directa en el nivel de básica primaria de instituciones públicas, lo cual encuentra un motivo en la ausencia de adaptaciones y adecuaciones al contexto nacional de escalas de valoración de las actitudes de los docentes frente a la discapacidad. Escalas que han sido creadas, adaptadas y validadas en países de habla hispana como España, México, Chile y Uruguay, lo que representa una línea de trabajo que puede ofrecer información novedosa sobre las formas en que se asume la discapacidad en instituciones oficiales nacionales.

Pese a esto, como se mencionó antes, estas investigaciones se han desarrollado en su mayoría en el contexto universitario en el cual la presencia de adolescentes, jóvenes y adultos, hace que las formas en que los estudiantes con discapacidad interactúan con sus docentes sea muy diferente a la forma en que esto ocurre en la primaria, haciendo que las actitudes de los docentes respecto de la inclusión en el aula del estudiantado con discapacidad puedan variar en uno y otro contexto. Es así como se concluye que, hasta el momento, en el contexto colombiano no se encuentran investigaciones empíricas que aborden las actitudes de los docentes de básica primaria

frente a la inclusión en el aula de estudiantes con discapacidad, lo que implica que se desconoce la naturaleza de estas actitudes y la forma en que influyen en los procesos educativos del estudiantado con discapacidad en el país.

Ligado a lo anterior, resulta difícil encontrar una concentración significativa de estudiantes con una misma discapacidad en una institución educativa de tipo público, lo que hace que la mayoría de investigaciones en este campo se enfoquen en todas las discapacidades o al menos en las más comunes (Herrero, 2015; Vaz et al., 2015), lo que implica que una investigación de este tipo debe abordar diferentes tipos de discapacidad para contar con un cantidad representativa de docentes que hayan tenido experiencia en el acompañamiento de esta población.

Ahora bien, en el marco de este recorrido de antecedentes investigativos y teóricos, se generan una serie de preguntas que constituyen un elemento de interés que permitirán profundizar en el conocimiento de esta temática en el contexto nacional, generando a su vez líneas de investigación que pueden fortalecer el campo de estudio de la discapacidad y las actitudes docentes. Así pues, la pregunta de investigación derivada de este proceso de indagación es:

¿De qué manera influyen las actitudes de los docentes frente a la inclusión de estudiantes con discapacidad el desarrollo de sus prácticas educativas en el aula?



## **1.3 Objetivos**

### ***1.3.1 Objetivo General***

Identificar la influencia de las actitudes de los docentes de básica primaria frente a la inclusión de estudiantes con discapacidad en el desarrollo de prácticas educativas en el aula en seis colegios oficiales de la ciudad de Medellín.

### ***1.3.2 Objetivos Específicos***

1. Realizar la adaptación transcultural de la escala TAIS-SP en español, para asegurar su relevancia cultural y precisión en la medición de las actitudes docentes hacia la inclusión.
2. Describir las actitudes de los docentes de básica primaria de seis colegios oficiales de la ciudad de Medellín frente a la inclusión en el aula de estudiantes con discapacidad.
3. Explorar las prácticas educativas inclusivas de los docentes de básica primaria de seis colegios oficiales de la ciudad de Medellín.
4. Caracterizar las prácticas educativas que realizan los docentes de seis colegios oficiales de la ciudad de Medellín frente a la educación inclusiva.

## Capítulo II. Estado de Arte<sup>3</sup>

En este apartado se revisan los antecedentes investigativos relacionados con el análisis de las actitudes docentes frente a la EI de los estudiantes con discapacidad. Para esto se revisaron publicaciones derivadas de bases de datos académicas entre los años 2012 y 2022. También, textos significativos que, aunque están fuera de la ventana de revisión, resultan ser referentes fundamentales en esta temática. La presentación se divide en cuatro apartados. El primero enfocado en un análisis bibliométrico general de todas las investigaciones que cumplieron los criterios de selección, basado en aspectos como la procedencia de los estudios, sus metodologías y las poblaciones que forman parte de los trabajos.

En el segundo apartado, se realiza un análisis de contenido para el cual se seleccionan únicamente los trabajos realizados con docentes en ejercicio, descartando así investigaciones en las que participan docentes en formación, estudiantes universitarios de diferentes carreras, profesionales de apoyo institucional y demás miembros de la comunidad educativa, ya que estos estudios se alejan de la temática abordada en esta propuesta de investigación. Así pues, este proceso centra la atención en aspectos puntuales de cada trabajo como los diseños metodológicos, las técnicas e instrumentos de recolección de la información, sus resultados y las limitaciones de las investigaciones o las dificultades experimentadas por los autores.

En este espacio, se agrupan las investigaciones de acuerdo al nivel escolar en el que se desempeñan los docentes participantes, pues como se mencionó anteriormente, las características del estudiantado que forma parte de cada nivel educativo, se convierten en un factor determinante para el desarrollo de las actitudes de los docentes (Saloviita, 2020a). La tercera parte, se compone de tesis doctorales de diversas nacionalidades en áreas afines a la atención del estudiantado con discapacidad con la intención de identificar modelos metodológicos para la investigación en este campo, para terminar con un cuarto apartado donde se hace una mención a autores reconocidos por sus aportes para el establecimiento de las discusiones sobre las actitudes, la discapacidad y la EI.

---

<sup>3</sup> Una versión ampliada de este texto se encuentra publicado en: Tello, J. (2022). Actitudes docentes frente al estudiantado con discapacidad: una revisión de literatura. *Ciencia y Educación*, 6(1), 83–94. <https://doi.org/10.22206/cyed.2022.v6i1.pp83-94>.

Todo esto acompañado de un segmento de reflexiones parciales a manera de conclusión para el espacio de revisión tanto de la literatura como del estado del arte.

Para la selección de los artículos, se realizó una búsqueda en las bases de datos Web of Science, Scopus, Taylor and Francis, Science Direct, Springer, SciElo y Redalyc, utilizando los términos de búsqueda en español: “actitudes docentes”, “actitudes docentes y discapacidad”, “actitudes docentes e inclusión” y “actitudes docentes y educación inclusiva”, acompañados y de los términos en inglés “teaching attitudes”, “teaching attitudes and disability”, “teaching attitudes and inclusion” y “teaching attitudes and inclusive education”, derivados del Tesoro de la UNESCO. Para completar esta selección, se plantearon unos criterios básicos para realizar la elección de los artículos y su análisis. Dentro de los criterios de inclusión se encuentran los siguientes:

- a) Tema: que aborden las actitudes de los docentes en relación con la inclusión de estudiantes con discapacidad.
- b) Participantes: estudios realizados con maestros en ejercicio en diferentes niveles escolares.
- c) Idioma: estudios redactados en idioma español o inglés.
- d) Rango temporal: estudios realizados entre 2012 y 2022.
- e) Tipo de artículo: artículos con acceso completo producto de investigación.

En cuanto a los criterios de exclusión se consideraron los trabajos con estudiantes universitarios, docentes en formación, revisiones de literatura e investigaciones enfocadas en otros tipos de población como padres de familia, personal de apoyo etc.

En una búsqueda inicial se presentaron 825 resultados, a los cuales se les realizó una lectura de los títulos, palabras claves y resúmenes, para seleccionar los que se adaptaban a los criterios de inclusión, al tiempo que se eliminaban las coincidencias o repeticiones en las diferentes plataformas (un total de 19). Finalmente 128 artículos cumplieron con todos los criterios establecidos y fueron incluidos en el proceso de revisión. La presentación de estos resultados consiste en un informe bibliométrico del total de las investigaciones (128 artículos) y una revisión detallada de esta información, para continuar con el análisis de 37 estudios, obtenidos luego de descartar todos los trabajos desarrollados con docentes en formación (39), revisiones de literatura (18) y estudios enfocados en otras poblaciones diferentes de los docentes en ejercicio

(22), documentos que pese a su relación con la temática particular de esta revisión, poseen propósitos y enfoques que los distancian del objetivo inicial de este estado del arte y de la tesis de la cual forma parte.

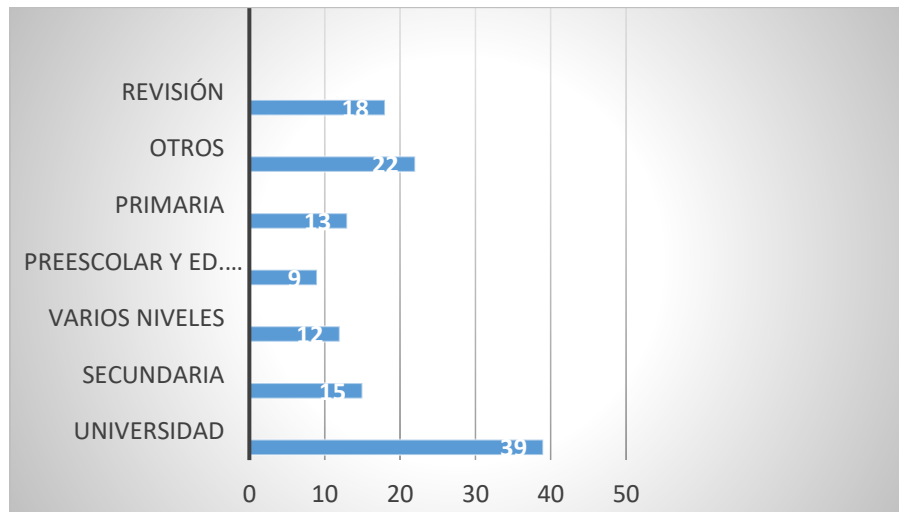
Esta información fue compilada dentro de tres categorías de análisis establecidas en razón de la población participante en cada investigación, a saber: Educación inicial y preescolar, básica primaria y educación secundaria. A las cuales se suman una categoría enfocada en la revisión de tesis doctorales y otra de autores que son referentes en esta temática debido primero a la cantidad de publicaciones relacionadas con la temática y al índice de referenciación que han recibido.

## 2.1 Análisis bibliométrico

De los 128 artículos revisados, el 60.9% hace uso de técnicas cuantitativas, caracterizadas por la aplicación de adaptaciones de escalas de medición sobre las actitudes de profesionales hacia la inclusión o la atención de estudiantes con discapacidad, a partir de escalas tipo Likert. También se utilizan cuestionarios adecuados al contexto particular de cada trabajo y cuestionarios de creación propia de los autores.

Un 21.9% de los artículos analizados es de corte cualitativo y trabajan con enfoques fenomenológico, descriptivo y etnográfico. Estos trabajos se fundamentaron en entrevistas semiestructuradas, observación participante y observación indirecta. Otro 9.4% de los artículos revisados, desarrollaron revisiones sistemáticas de literatura y el 7.8% del total consultado, desarrolló una metodología mixta, aplicando escalas de actitudes, complementadas con entrevistas focalizadas y observación participante. Los grupos poblacionales con quienes se realizan estas investigaciones son variados, atendiendo a diferentes tipos de población como docentes de preescolar, básica primaria, secundaria, investigaciones que abordan varios niveles escolares y 39 trabajos aplicados en el contexto universitario, los cuales se enfocan en determinar las actitudes de estudiantes de diferentes áreas del conocimiento o de docentes en formación. También se encuentran 22 investigaciones que incluyen directivos docentes, personal de apoyo y docentes orientadores. La **figura 3** resume estos resultados.

**Figura 3.** Distribución de artículos por nivel educativo



Fuente: Elaboración propia.

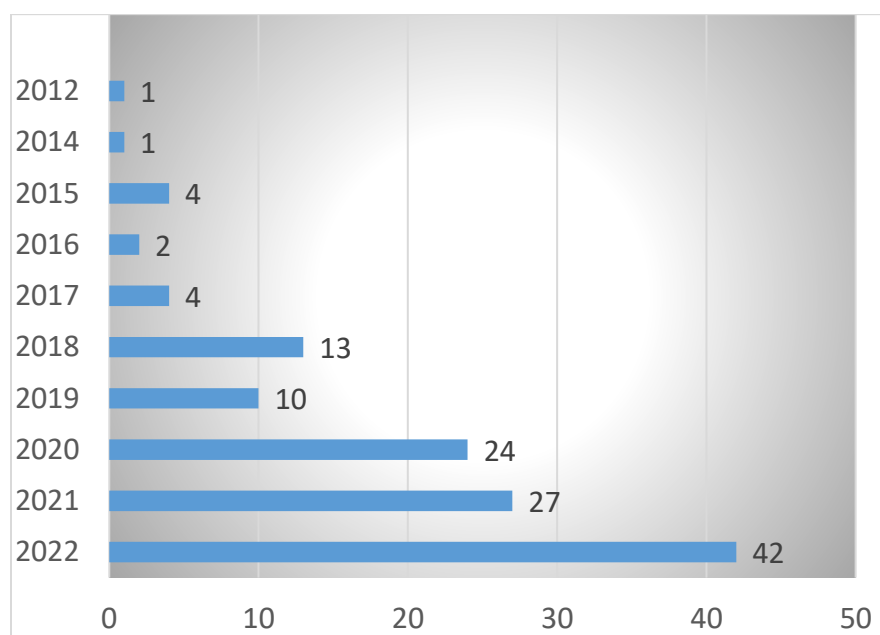
Las procedencias de los estudios son variadas, entre ellas sobresalen España con 25, México con 11 y Estados Unidos con 7. La **figura 4** complementa esta información. La distribución cronológica ubica 42 textos en el año 2022, 27 en el 2021 y 24 en el 2020, aspecto que otorga un alto nivel de actualización a este proceso de revisión. La **figura 5** presenta estos datos de forma detallada.

**Figura 5.** Países de procedencia de los estudios (2 o más coincidencias)



Fuente: Elaboración propia.

**Figura 4.** Año de publicación de los artículos



*Fuente:* Elaboración propia.

La población participante en estos estudios varía ampliamente, sin embargo, se encuentran los trabajos de Zabeli y Gjelaj (2020) y Acosta y Arráez (2014), con 10 docentes entrevistados cada uno, como las investigaciones con el menor número de participantes. Resultan llamativos los trabajos del investigador Finandés Timo Saloviita, ya que como parte de su investigación de corte cuantitativo realizó encuestas de carácter nacional en Finlandia a 1.764 docentes de escuelas primarias (Saloviita, 2020c) y 1.041 maestros de secundaria (Saloviita, 2020a), siendo estas las muestras más amplias de participantes en las investigaciones revisadas. La **figura 6** presenta un resumen de los participantes en las investigaciones que forman parte de esta revisión.

**Tabla 1.** Número de participantes en los estudios

Participantes	Cantidad
10-100	18
101-500	13
501-1000	4
Más de 1000	2

*Fuente:* Elaboración propia.

En relación con los instrumentos de recolección de información, se presentan algunas coincidencias en razón de los enfoques metodológicos utilizados por los autores. En esta medida, una de las herramientas más utilizadas en las investigaciones de corte cuantitativo es la “Escala de actitudes hacia las personas con discapacidad” (EAPD). La EAPD es una escala multidimensional desarrollada en el entorno español que, bajo una metodología tipo Likert, analiza las actitudes que los profesionales en todas las áreas poseen en relación con la inclusión de personas con discapacidad. Esta escala cuenta con estudios de fiabilidad ( $\alpha$  de Cronbach = .92) y un reconocimiento de validez por criterio de expertos en la materia (Viquez et al., 2020). La escala original consta de 37 ítems distribuidos en 5 niveles, los cuales evalúan:

- Valoración de capacidades y limitaciones (VCL)
- Reconocimiento/negación de derechos (RND)
- Implicación personal (IP)
- Calificación genérica (CG)
- Asunción de roles (AR)

Al tratarse de un instrumento planteado en el entorno español, algunos autores realizaron procesos de adaptación, actualización y contextualización de conceptos y situaciones (Sanhueza et al., 2012; Abellán Hernández, 2015; Polo-Sánchez y Aparicio-Puerta, 2018; Bermúdez y Navarrete, 2020), acompañado de una validación por expertos (Pegalajar & Colmenero, 2017), ajustando los enunciados a las condiciones particulares de su población participante. También se hace uso de otras escalas como la escala de actitudes (EAPROF) (Díaz-Haydar y Franco-Media, 2010), la escala ASKAT (Molinar-Monsiváis & Cervantes-Herrera, 2020) y una adaptación de la escala ORI (*Opinions Relative to Integration of Students with Disabilities Scale*) (Tárraga-Mínguez et al., 2020).

En cuanto a las investigaciones de tipo cualitativo, se privilegian las entrevistas semi estructuradas (Cariaga Balboa & Grandon Fernández, 2021) y la observación directa no participante (Molinar-Monsiváis, J., & Cervantes-Herrera, 2020). Por su parte, Marchesi et al., (2021), utilizan un cuestionario individual de 21 ítems tipo Likert de respuesta múltiple y

entrevistas abiertas como técnicas para la recolección de información en su investigación de enfoque mixto.

## 2.2 Análisis en profundidad

En este punto, resulta pertinente analizar algunas publicaciones haciendo énfasis en sus enfoques, procesos de interpretación, hallazgos y conclusiones, ya que estos se establecen como soporte para la presente propuesta. En este sentido, se presentarán algunas investigaciones partiendo de su objetivo, metodología y resultados como elementos fundamentales de la descripción.

Para empezar con este proceso, se abordarán algunos trabajos categorizados de acuerdo al nivel educativo en el que fueron desarrollados, ya que esta particularidad permite observar las diferencias presentes entre las actitudes de los docentes de los diferentes ciclos escolares, al tiempo que ofrecen perspectivas metodológicas y logísticas diversas que pueden enriquecer el diseño metodológico de esta propuesta.

### *Categoría 1. Educación inicial y preescolar*

La categoría de educación inicial y preescolar, está compuesta por 8 estudios, detallados en la **tabla 1**, entre los que se encuentran 6 investigaciones de corte cuantitativo, un estudio cualitativo y uno de metodología mixta. Los instrumentos de recolección de la información se caracterizan por la utilización de escalas tipo Likert para la medición de las actitudes que han sido traducidas, adaptadas y validadas por los autores, para responder a las particularidades de sus contextos. Zabeli y Gjelij (2020), utilizan entrevistas en profundidad con la totalidad de los docentes participantes en su investigación.

**Tabla 2** Artículos categoría educación inicial y preescolar.

Categoría educación inicial y preescolar				
Autores	Contexto	Tipo de estudio/ Muestra	Objetivo	Instrumento de Medición



ACTITUDES DE LOS DOCENTES DE BÁSICA PRIMARIA DE SEIS COLEGIOS OFICIALES DE MEDELLÍN  
FRENTE A LA INCLUSIÓN EN EL AULA DE ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD

Cano-Muñoz & Gómez-Núñez, (2020)	España	Cuanti/ n=142	Determinar la preparación de los maestros de jardín de infancia en Bulgaria en anticipación de reformas inminentes impulsadas por la inclusión en el sistema educativo.	Adaptación Cuestionario de Creencias y Actitudes hacia la Diferencia
Chatzigeorgiadi u & Barouta, (2021)	Grecia	Cuanti/ n=104	Examinar qué actitudes tienen los maestros de preescolar macedonios hacia la educación temprana inclusiva y qué variables están relacionadas con sus actitudes.	Encuesta de Actitudes de Co-Teaching' de Austin
Chudzik et al., (2022)	Estados Unidos	Mixto/ n=25	Conocer las actitudes de los maestros de preescolar hacia la educación inclusiva en China y Alemania	Escala de Actitudes Relacionadas con el Cuidado Informado de Trauma (ARTIC)/ Entrevistas en profundidad semiestructuradas
Dimitrova-Radojichikj et al., (2016)	Grecia	Cuanti/ n=94	Explorar cómo los maestros de preescolar entienden la educación inclusiva en un sistema que está en transición y enfrenta desafíos importantes en general.	Escala de Opinión Relativa a la Integración de Estudiantes con Discapacidades (ORI)
Polo Sánchez & Aparicio Puerta, (2018)	España	Cuanti/ n=78	Explorar las actitudes de los educadores infantiles griegos con respecto a la inclusión de niños con NEE.	Escala de Actitudes hacia las Personas con Discapacidad (EAPD)
Scanlon et al., (2022)	Bulgaria	Cuanti/ n= 922	Comprender las actitudes y experiencias de los maestros de educación especial de la primera infancia con la atención informada sobre el trauma.	Escala de Actitudes Multidimensionales hacia la Educación Preescolar Inclusiva (MATPIES)

ACTITUDES DE LOS DOCENTES DE BÁSICA PRIMARIA DE SEIS COLEGIOS OFICIALES DE MEDELLÍN  
FRENTE A LA INCLUSIÓN EN EL AULA DE ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD

---

Tan et al., (2021)	Alemania	Cuanti/ n= 124	Analizar las actitudes que tienen los docentes de educación infantil de Granada acerca de los estudiantes con necesidades educativas especiales	Escala de Actitudes Multidimensionales hacia la Educación Preescolar Inclusiva (MATPIES)
Zabeli & Gjelij, (2020)	Kosovo	Cuali/ n=10	Conocer cómo se desarrollaba la atención educativa a la diversidad en el segundo ciclo de Educación Infantil	Entrevistas en profundidad semiestructuradas

*Fuente:* Tello, (2022).

El trabajo realizado por Cano-Muñoz y Gómez-Núñez (2020) presenta los resultados del análisis de las actitudes y creencias de los maestros frente la inclusión de estudiantes con discapacidad, los factores que influyen en el rendimiento académico de esta población, los apoyos y recursos que los docentes consideran necesarios para desarrollar procesos de inclusión adecuados a las necesidades de su entorno y las prácticas que llevan a cabo con el estudiantado con discapacidad. El abordaje directo del rendimiento académico como una variable dentro de la investigación, es un aspecto particular en el estudio de Cano-Muñoz y Gómez-Núñez (2020), y no es tratado de forma puntual en los demás trabajos que componen esta categoría.

Los resultados mostraron que los docentes de educación infantil presentan actitudes muy positivas frente a los procesos relacionados con la EI, la atención a la diversidad y la inclusión en las aulas de estudiantes con discapacidad. En este punto, se destacan las actitudes favorables hacia los estudiantes con dificultades específicas en el aprendizaje y con altas capacidades.

Por su parte, Chatzigeorgiadou y Barouta (2021) realizaron un trabajo en el que encontraron que los docentes presentan actitudes positivas frente a los procesos de EI y en su mayoría consideran que los estudiantes con discapacidades leves deben asistir al aula regular, siendo retirados en casos concretos cuando su condición requiera de una instrucción individual. También encontraron una diferencia significativa entre la actitud de los docentes con licenciatura y los que poseen título de maestría, mostrando que quienes poseen mayor nivel de preparación académica presentan los puntajes más altos en relación con su actitud, lo que los posiciona en la línea de las actitudes positivas.

Pese a lo anterior, un porcentaje de los docentes encuestados, considera que la inclusión puede resultar negativa para los niños y niñas sin discapacidades. Los investigadores concluyen que la falta de conocimiento sobre los procesos de atención a la discapacidad, puede generar dificultades en la consecución de logros académicos y de integración para esta población.

Polo Sánchez y Aparicio Puerta (2018), realizan un trabajo cuyo objetivo general era analizar las actitudes que tienen los docentes de educación infantil en Granada, acerca de los estudiantes con discapacidad. Para alcanzar dicho objetivo, aplicaron la EAPD (González et al., 2016), en formatos físico y digital, en un grupo de 78 docentes pertenecientes a 14 centros infantiles. La selección de los docentes fue realizada mediante una estrategia no probabilística usando muestreo intencional. El 91% de la muestra estaba compuesta por mujeres, con un rango de edad entre 41-50 años. Las respuestas de los participantes fueron analizadas con el software SPSS v22.

Entre los hallazgos de esta investigación, se observa que las actitudes de los docentes son en su mayoría positivas. También, se presentan algunas conclusiones relacionadas con la edad, el contacto con personas con discapacidad y la formación universitaria del profesorado participante, como elementos que afectan considerablemente el tipo de actitudes de los docentes. La variable edad, parece no afectar en las actitudes de los docentes, al igual que el índice de contacto. Dentro de las limitaciones de esta investigación, se encuentra la cantidad de personas que desarrollaron la EAPD, cantidad que no permite presentar resultados generalizables, al igual que la disparidad en relación al género de los participantes, aspecto que implicó que la variable del género no fuera tomada en cuenta. Esta situación debe ser considerada como parte del presente proyecto, pues dentro del panorama local, las docentes son mayoría en el contexto de la básica primaria, lo que implica que la situación expuesta por Polo Sánchez y Aparicio Puerta (2018), puede repetirse.

Chudzik et al., (2022) realizaron una investigación en la que usan una metodología mixta, aspecto que coincide con la metodología de la presente propuesta. Entre los aspectos destacados en este trabajo, se encuentra el hecho de que las actitudes de los participantes medidas por la escala ARTIC no se alinearon con los aspectos compartidos en las entrevistas, aspecto que según los autores se debe a la presencia de sesgos en la realización de la escala auto aplicada, puesto que las personas tienden a responder con la intención de mantener una imagen políticamente correcta o que sea aceptada por lo demás, en este caso, por los investigadores.

Otro contraste se observa en relación con la opinión de los docentes frente al apoyo de profesionales en educación especial, pues pese a considerar que los estudiantes con discapacidad pueden formar parte de sus clases de forma regular, durante las entrevistas se concluyó que un alto porcentaje piensa que una persona por fuera del aula debería atender estos casos. Los hallazgos de este estudio muestran que las actitudes y experiencias de estos maestros de primera infancia no siempre coinciden con lo que se declara en las escalas. Los autores, concluyen que medir las actitudes es importante para cambiar las actitudes negativas, sin embargo, esto puede no ser suficiente para implementar cambios sustanciales en el comportamiento de los maestros en ejercicio.

La reducida cantidad de los participantes resulta ser un factor limitante en los anteriores estudios. Aun así, en la literatura se encuentran trabajos con muestras más amplias como el presentado por Scanlon et al., (2022), quienes estudiaron las actitudes de 922 maestros de 35 jardines de infancia en Bulgaria, desde los componentes cognitivo, afectivo y conductual, seleccionados mediante un muestreo por conveniencia. Es de anotar que el 99.7% de los participantes en este proceso eran mujeres. En este caso se utilizó una versión digital de la Escala de Actitudes Multidimensionales hacia la Educación Inclusiva Preescolar (MATPIES), una escala tipo Likert, compuesta por 18 ítems, con seis ítems destinados a cada uno de los elementos que componen las actitudes es decir componentes cognitivo, afectivo y conductual.

Esta investigación concluye que los docentes con mayor edad tienden a presentar actitudes negativas desde el componente afectivo hacia los estudiantes con discapacidad, los docentes con mayores niveles de formación presentan actitudes cognitivas más positivas, resultados que coinciden con lo propuesto por Chatzigeorgiadou y Barouta (2021). Por último, se concluye que los docentes que recibieron capacitación relacionada con la inclusión como parte de su formación universitaria o en su lugar de trabajo, presentan, en su mayoría, actitudes positivas frente a los escolares con discapacidad.

Nuevamente, la enorme disparidad en el género de los docentes participantes es un aspecto que resulta llamativo, ligado a la edad de los mismos, pues en relación con su edad, muchos de ellos no habrían sido formados en aspectos propios de la inclusión como parte de su formación universitaria y esto puede haber influido en su posición frente a los conceptos tanto de inclusión

como de discapacidad, situación que se vería reflejada en sus respuestas a la escala planteada en el estudio.

Contrario a lo expresado hasta aquí, el estudio realizado por Dimitrova-Radojichikj et al., (2016), muestra que, las actitudes de las maestras de preescolar, en términos generales, fueron más negativas que positivas hacia la inclusión de estudiantes con discapacidad. Estas actitudes, no se limitan únicamente a las discapacidades, sino que, como comprobaron los autores, incluía también distintos trastornos del neurodesarrollo como el trastorno del espectro autista y TDAH. Ligado a lo anterior, este estudio arrojó resultados contrarios a los hallazgos de Chatzigeorgiadou y Barouta (2021), pues se determinó que variables como el nivel de escolaridad y la experiencia de los docentes no influyeron en sus actitudes.

Tan et al., (2021), realizaron un análisis comparativo entre las actitudes de 65 maestros de preescolar chinos y 59 alemanes, encontrando que las actitudes generales de los docentes de ambas nacionalidades hacia la EI son positivas, siendo más positivas las actitudes de los docentes alemanes. Como parte de esta investigación, se evaluaron las actitudes de los docentes en relación a los componentes afectivo, cognitivo y conductual. Los resultados de su trabajo muestran que la dimensión afectiva de los docentes chinos obtuvo una puntuación más baja, aspecto que puede relacionarse con factores culturales y de formación, aspecto que ya había sido mencionado por González Rojas y Triana Fierro (2018), quienes mencionan que las actitudes de cada sujeto resultan de la suma de variados componentes que resultan exclusivos de cada persona y que se nutren directamente de las experiencias culturales, sociales y políticas del contexto. Por lo tanto, pese a que se encuentren múltiples estudios relacionados con esta temática en particular, hace falta realizar un rastreo contextualizado para determinar el tipo de actitudes de un colectivo específico.

Por su parte, Zabeli y Gjelaj (2020), utilizan una metodología cualitativa fundamentada en el desarrollo de entrevistas en profundidad, con un protocolo de 6 preguntas generales, de las cuales se desprendían 3 o 4 subpreguntas relacionadas con el objetivo de la investigación y que se utilizaban o no dependiendo de las respuestas de cada docente. Sus autores concluyen que los docentes de preescolar tienen una comprensión global de la inclusión tanto en materia pedagógica como legislativa, pero no cuentan con las destrezas necesarias para adaptar su práctica a las necesidades del estudiantado con discapacidad. El 80% de los docentes entrevistados presentaron

actitudes positivas, el 20% presenta actitudes muy negativas, considerando que los niños y niñas con discapacidad no se benefician de la inclusión en grupos regulares.

Las investigaciones en el nivel de educación inicial y preescolar, abordadas en esta categoría, se caracterizan por tener una amplia presencia del género femenino, lo cual resulta comprensible, pues culturalmente en muchas naciones se asocia el trabajo educativo y la atención a la primera infancia con las mujeres. Las conclusiones de estos estudios muestran una tendencia hacia las actitudes favorables, aunque los trabajos que presentan resultados contrarios, evidencian actitudes negativas acompañadas de posturas que resultan radicales tanto en referencia a la EI como a los procesos pedagógicos y administrativos que se asocian a la misma.

En esta medida, varios autores coinciden en visibilizar las preocupaciones de los docentes de educación inicial y preescolar respecto de las situaciones logísticas y protocolarias que se desprenden de la atención a la discapacidad en el aula regular (Chatzigeorgiadou & Barouta, 2021; Polo Sánchez & Aparicio Puerta, 2018; Scanlon et al., 2022). Los estudios son coincidentes en mencionar las necesidades de formación del colectivo docente en este nivel, lo cual se suma a los requerimientos de apoyo profesional y logístico para la ejecución adecuada de las políticas de EI presentes en los diferentes contextos (Cano-Muñoz & Gómez-Núñez, 2020; Chudzik et al., 2022; Dimitrova-Radojichikj et al., 2016).

### ***Categoría 2. Básica primaria***

La categoría de educación básica primaria, está compuesta por 10 artículos caracterizados por la presencia de 9 investigaciones de tipo cuantitativo apoyadas en la aplicación de escalas tipo Likert y 1 estudio cualitativo que utiliza entrevistas en profundidad y observación no participante. Los textos analizados en este apartado son resumidos en la **tabla 2**.

ACTITUDES DE LOS DOCENTES DE BÁSICA PRIMARIA DE SEIS COLEGIOS OFICIALES DE MEDELLÍN  
FRENTE A LA INCLUSIÓN EN EL AULA DE ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD

**Tabla 3.** Artículos categoría *Básica primaria*.

Categoría educación básica primaria				
Autores	Contexto	Tipo de estudio/ Muestra	Objetivo	Instrumento de Medición
Bermúdez & Navarrete Antola, (2020)	Uruguay	Cuanti/ n=42	Encuestar las actitudes de los maestros de escuela básica finlandeses para estimar la preparación intelectual de los maestros hacia la educación inclusiva.	Escala de Actitudes hacia las Personas con Discapacidad (EAPD)
Donohue & Bornman, (2015)	Sur África	Cuanti/ n=93	Dilucidar las actitudes de los docentes mexicanos hacia la inclusión escolar y la discapacidad.	Escala de Actitudes y Expectativas de los Docentes
Hassanein, (2015)	Egipto	Cuanti/ n=18	Cambiar las actitudes negativas de los profesores hacia las personas con discapacidad intelectual.	Escala de Actitudes hacia las Personas con Discapacidad (EAPD)
Mezquita-Hoyos et al., (2018)	México	Cuanti/ n=207	Identificar los factores asociados con las actitudes de los maestros de la escuela primaria hacia la inclusión de estudiantes con todas las discapacidades en las escuelas regulares.	Escala de Opinión Relativa a la Integración de Estudiantes con Discapacidades (ORI)
Pappas et al., (2018)	Grecia	Cuanti/ n=234	Examinar las actitudes de los docentes en Grecia hacia la educación inclusiva, a través de una encuesta en línea.	Creencias y actitudes de los docentes hacia la educación inclusiva
Srivastava et al., (2017)	India	Cuanti/ n= 89	Construir un instrumento confiable para medir tres aspectos: las actitudes, el conocimiento sobre la discapacidad y los métodos de	Escala Multidimensional de Actitudes hacia la Educación Inclusiva (MATIES)

ACTITUDES DE LOS DOCENTES DE BÁSICA PRIMARIA DE SEIS COLEGIOS OFICIALES DE MEDELLÍN  
FRENTE A LA INCLUSIÓN EN EL AULA DE ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD

---

			enseñanza inclusivos de los maestros de escuelas regulares.	
Saloviita, (2020c)	Finlandia	Cuanti/ n= 1.764	Examinar las actitudes de los docentes sudafricanos hacia la inclusión de alumnos con diferentes habilidades en sus aulas hipotéticas ordinarias.	Escala de Actitudes de los Docentes hacia la Educación Inclusiva (TAIS).
Tárraga- Mínguez et al., (2020)	Ecuador	Cuanti/ n= 66	Determinar la relación entre la preferencia de valor de SNT y GT con sus actitudes hacia las personas con discapacidad y la ambivalencia de estas actitudes.	Escala de Opinión Relativa a la Integración de Estudiantes con Discapacidades (ORI)
Triyanto et al., (2022)	Corea del Sur	Cuali/ n=32	Analizar las perspectivas y actitudes de los docentes sobre los estudiantes con discapacidad en las escuelas inclusivas de Indonesia	Observación no participante/Entrevistas en profundidad
Vaz et al., (2015)	Países Bajos	Cuanti/ n=64	Conocer las actitudes de los docentes con la finalidad de entender su predisposición para actuar y realizar una propuesta de intervención en aula que atienda la diversidad.	Escala de Opinión Relativa a la Integración de Estudiantes con Discapacidades (ORI)

*Fuente:* Tello, (2022).

Mezquita-Hoyos et al., (2018), Tárraga-Mínguez et al., (2020) y Vaz et al., (2015), utilizan la escala Escala de Opinión Relativa a la Integración de Estudiantes con Discapacidades (ORI) (Antonak & Livnehoe, 2000), compuesta por 25 ítems con 6 opciones de respuesta entre el "Totalmente en desacuerdo" (-3) y el "Totalmente de acuerdo" (3). En el primer caso, se exploran las actitudes de los docentes de básica primaria frente a la inclusión de estudiantes con discapacidad intelectual (DI), este aspecto es llamativo, pues la mayoría de los trabajos que forman parte de esta revisión se concentran en las actitudes docentes con relación a la discapacidad de forma general,



siendo pocos los textos que abordan una única discapacidad, lo que resulta relevante para la presente investigación, pues de acuerdo con los autores, la reducida presencia de estudiantes con una discapacidad específica limita la población en una forma exagerada (Antonak & Livnehoe, 2000). Así mismo, se encuesta a dos grupos de docentes, uno de educación regular (119) y otro de educación especial (88), con el fin de confrontar las diferencias entre sus actitudes y los elementos que pueden ocasionarlas.

Los resultados muestran que los docentes de educación regular y especial que participaron en este estudio tenían una visión positiva hacia la inclusión escolar de estudiantes con DI. Sin embargo, los niveles de estos resultados variaron notablemente entre cada uno de los grupos, siendo el grupo de los docentes de educación especial quienes mostraban unos resultados más altos en los diferentes aspectos de la escala ORI. Esta diferencia, puede obedecer al hecho de que los docentes de educación especial tienen mayor contacto con estudiantes con discapacidad, además de haber recibido una formación enfocada en este tipo de población, aspectos que como se ha corroborado en diferentes estudios, resultan ser factores determinantes al momento de formar las actitudes docentes (Tárraga-Mínguez et al., 2020).

Los autores evidenciaron que la cantidad de ítems que componen la escala aplicada como parte de su trabajo, se convirtió en un elemento en contra, pues observaron que muchos docentes no resolvieron la totalidad de las preguntas. Esta conclusión resulta importante al momento de elegir los instrumentos de recolección de información y no debe pasarse por alto durante la construcción de la ruta metodológica de esta propuesta.

Como una limitación del trabajo, se encuentra la indagación por una sola discapacidad, pues el número de estudiantes con DI resulta ser poco. En este caso, el 51% de los maestros que formaron parte del estudio habían tenido algún tipo de contacto con estudiantes con DI, elemento relevante, pues como afirman algunos autores, las declaraciones de los docentes varían notablemente cuando han experimentado situaciones de inclusión a cuando deben imaginarlas (Vaz et al., 2015).

El trabajo de Tárraga-Mínguez et al. (2020) también cuenta con dos grupos de docentes, el primero perteneciente a instituciones privadas y el segundo a instituciones públicas. Sus hallazgos muestran que las actitudes de los docentes son ambiguas y con una tendencia negativa. Los docentes de mayor edad y sin experiencia en el acompañamiento de estudiantes con discapacidad mostraron peores actitudes que los docentes más jóvenes o con experiencia en el trabajo en aulas

inclusivas. Los docentes de instituciones privadas presentaron resultados asociados a actitudes más positivas que sus colegas de contratación estatal. En este caso, no se presentó una variación significativa relacionada con el género.

El grupo de docentes que no ha tenido experiencia con el trabajo en aulas inclusivas, mostró actitudes más negativas, este elemento ha sido reiterativo en los trabajos analizados hasta aquí, lo que establece una coincidencia entre varios autores al afirmar que el contacto con estudiantes con discapacidad y la experiencia en su acompañamiento pedagógico generan una mayor aceptación por los procesos de inclusión de parte de los maestros, lo que en la mayoría de los casos resulta en actitudes positivas (Vaz et al., 2015).

El trabajo de Vaz et al. (2015), enfatiza en la relación entre la edad y el género de los participantes, al tiempo que comparte el interés de los textos que componen esta categoría por la comprensión de las relaciones entre la formación específica en la atención a la discapacidad y el desarrollo de procesos inclusivos en el aula. Esta investigación presenta conclusiones en la misma línea de Mezquita-Hoyos et al. (2018) y Tárraga-Mínguez et al. (2020), pues sus hallazgos muestran que los docentes mayores de 55 años o más presentan actitudes negativas hacia los procesos de EI. Los docentes que recibieron formación relacionada con la atención a la discapacidad presentan actitudes positivas, lo cual coincide con otras investigaciones del mismo corte.

En una línea similar, Pappas et al. (2018), desarrollan una investigación con docentes griegos, revelando que los docentes tienen actitudes generalmente positivas hacia la inclusión. Sin embargo, presentan temores sobre la puesta en escena de metodologías inclusivas, caracterizadas primero por las dudas frente a los resultados de las adecuaciones curriculares que la inclusión implica y segundo por la desconfianza en los apoyos institucionales.

Otro estudio con una muestra representativa, y significativamente superior a los revisados hasta aquí, es el de Saloviita (2020b), quien realizó una investigación de carácter nacional con 1764 maestros de escuelas primarias finlandesas (79% mujeres y 21% hombres.), con el objetivo de establecer las actitudes de los maestros de escuela básica hacia la educación inclusiva, utilizando la “Escala de Actitudes de los Docentes hacia la Inclusión” (TAIS) en formato digital. Es de anotar que para la aplicación de esta escala se contó con un grupo de 33 voluntarios. Los resultados de

este estudio muestran que los docentes de aula finlandeses presentaron puntajes por debajo de la línea media, lo que implica que sus actitudes tienen una tendencia hacia lo negativo.

Bermúdez y Navarrete Antola (2020) y Hassanein (2015), realizaron sus estudios utilizando la EAPD (Verdugo et al., 1995). Como parte de los objetivos de Bermúdez y Navarrete Antola (2020), se encuentra la realización de una propuesta de intervención pedagógica que pueda ser aplicada en las aulas, con miras a mejorar los procesos de educación inclusiva. Este objetivo es llamativo, pues la mayoría de los trabajos revisados no pretenden generar propuestas intervención en el aula.

En promedio, los resultados arrojados por la EAPD muestran una actitud favorable hacia las personas con discapacidad. Un elemento destacable dentro de los hallazgos presentados por los autores, radica en que no se encontraron diferencias significativas entre las actitudes de los docentes que acompañan un grupo (monodocente) y los que trabajan con varios grupos como parte de su asignación (profesorado). De igual manera, no se evidencia una diferencia estadísticamente significativa entre las actitudes de los docentes en instituciones urbanas o rurales, sin embargo, se advierte que este aspecto puede resultar en un elemento de estudio para futuras investigaciones.

Hassanein (2015) afirma que no resulta suficiente ofrecer capacitación sobre el tema de la EI, sino que es necesario realizar procesos de intervención y seguimiento con miras a la modificación de las actitudes negativas. Por esto, el objetivo de su investigación es el de cambiar las actitudes de los docentes frente a la atención de estudiantes con discapacidad, para lo cual utiliza un pre-test y un post-test, mediados por un proceso de intervención de 12 semanas en un grupo de 18 docentes divididos en 3 sub grupos con los que se abordaron 3 procesos diferentes. El primer grupo asistió a clases de intervención cognitiva en las que se proporcionó información general sobre la atención a la discapacidad, el segundo grupo recibió intervención cognitiva y conductual involucrando contacto con el grupo de estudiantes con discapacidad y el tercero fue un grupo control sin intervención.

El segundo grupo mostró la variación más alta en los resultados de ambas encuestas, evidenciando que la capacitación, acompañada de la interacción con la población con discapacidad resulta ser un elemento útil para modificar las actitudes docentes. Es así como se concluye que los programas de formación basados en la capacitación combinados con el contacto directo con personas con discapacidad tienen un alto impacto en la modificación de las actitudes de los

profesores hacia las personas con discapacidad. Esto es coincidente con lo planteado por Tárraga-Mínguez et al. (2020), quienes afirman que las experiencias de trabajo con los estudiantes con discapacidad son factores fundamentales para desarrollar actitudes positivas frente a los procesos de educación inclusiva.

Donohue y Bornman (2015) realizan un estudio que revisa las actitudes y expectativas de los docentes frente a las posibilidades de aprendizaje de los estudiantes con discapacidad, concluyendo que la actitud varía en virtud del tipo de discapacidad del estudiante, calificando como más complejos a los niños y niñas con discapacidades cognitivas, discapacidades sensoriales como la ceguera o trastornos del neurodesarrollo como el TEA. Por el contrario, la atención de estudiantes con discapacidades motoras no representa una preocupación mayor para estos docentes. Frente a la postura conceptual de esta investigación, vale la pena mencionar que su enfoque parece obedecer a un paradigma médico en su modelo rehabilitatorio (Palacios, 2008), pues las preguntas creadas por los autores para este trabajo centran su atención en las características e implicaciones de la discapacidad para el desarrollo de la vida escolar de los sujetos, más que en las posibilidades de desarrollo personal de los estudiantes (Barnes, 1998; Palacios, 2008; Palacios & Romañach, 2008).

Srivastava et al. (2017) desarrollan un proceso de construcción, validación y aplicación de un instrumento original para evaluar las actitudes, el conocimiento sobre la discapacidad y las metodologías para su atención y los métodos de enseñanza utilizados por docentes de escuelas regulares, que atienden a estudiantes con discapacidad. Esta investigación demostró que el instrumento desarrollado por los autores tiene unos buenos parámetros psicométricos y un coeficiente de confiabilidad apropiado para la población relevante. En lo referente al conocimiento sobre la discapacidad, los resultados fueron muy bajos, lo que implicó que muchos docentes no pudieran resolver la encuesta inicial, llevando a los autores a modificar el instrumento incluyendo definiciones precisas sobre cada una de los tipos de discapacidad incluidos en su estudio. En cuanto a las actitudes de los docentes participantes, fueron evaluadas a partir de la aplicación de la escala MATIES, cuyos valores finales mostraron que sus actitudes son neutras, un hallazgo poco frecuente en las investigaciones de este tipo. Los autores concluyen que, si bien la capacitación por sí sola no tiene un efecto determinante en las formas de actuar de los docentes, sí constituye un punto de partida fundamental para mejorar las metodologías de trabajo en las aulas regulares.

Para terminar, Triyanto et al. (2022), desarrollan un estudio en el que analizan las actitudes de los docentes de Indonesia frente a la inclusión, utilizando un enfoque cualitativo a partir de un cuestionario y entrevistas en profundidad a un grupo de 32 maestros y maestras, este es el único estudio en esta categoría que se distancia del método cuantitativo. Los datos recolectados fueron analizados en un proceso de cuatro pasos: recopilación, visualización, reducción de datos y conclusiones.

Los autores concluyen que, pese a que los docentes presentan actitudes favorables frente a la inclusión, opinan que su labor es mucho más compleja que la de los docentes de educación regular, aspecto que se agrava por la falta de recursos específicos e instalaciones adecuadas para las instituciones de educación inclusiva, la poca oferta formativa en este campo y la insuficiencia de docentes especializados en el tema.

### ***Categoría 3. Educación Secundaria***

Esta categoría se compone por los artículos de investigación orientados al análisis de las actitudes de docentes de educación secundaria, abordados en su mayoría desde un enfoque cuantitativo y con la presencia de un trabajo desde lo cualitativo. La **tabla 3** presenta un resumen de los estudios que constituyen esta categoría.

**Tabla 4** *Artículos categoría Educación Secundaria.*

<b>Categoría Educación Secundaria</b>				
<b>Autores</b>	<b>Contexto</b>	<b>Tipo de estudio/ Muestra</b>	<b>Objetivo</b>	<b>Instrumento de Medición</b>
Cariaga Balboa & Grandon Fernández, (2021)	Chile	Cuali/ n=30	Describir las actitudes del profesorado de secundaria hacia estudiantes que presentan un diagnóstico de trastorno mental	Entrevista semiestructurada.

ACTITUDES DE LOS DOCENTES DE BÁSICA PRIMARIA DE SEIS COLEGIOS OFICIALES DE MEDELLÍN  
FRENTE A LA INCLUSIÓN EN EL AULA DE ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD

---

Nagase et al., (2021)	Japón	Cuanti/ n=95	Comprender cómo se forman las actitudes de los líderes escolares hacia la educación inclusiva	Escala TEIP.
Saloviita & Schaffus, (2016)	Finlandia y Alemania	Cuanti/ n=461	Analizar las concepciones y actitudes socioeducativas que existen actualmente hacia el alumnado con DFI	Escala de Actitudes de los Docentes hacia la Educación Inclusiva (TAIS)
Saloviita, (2020b)	Finlandia	Cuanti/ n= 1.041	Investigar las opiniones y actitudes de los profesores de escuelas generales finlandesas con el fin de evaluar las perspectivas de inclusión en Finlandia, y estudiar las variables asociadas con estas actitudes.	Escala Otis

*Fuente:* Tello (2022).

De acuerdo con algunos autores, las actitudes de los docentes de secundaria frente a la inclusión de estudiantes con discapacidad son contradictorias en la mayoría de los casos (Cariaga Balboa & Grandon Fernández, 2021). Los factores que influyen en el desarrollo de estas actitudes son variados y entre ellos se encuentran la falta de experiencia de los docentes en procesos de EI, sus temores y bajas expectativas frente a las capacidades y posibilidades de esta población y la desconfianza frente a las propuestas gubernamentales.

Cariaga-Balboa y Grandon Fernández (2021) realizaron una investigación de tipo cualitativo con docentes de instituciones públicas y privadas de Chile, con el objetivo de describir las actitudes de este colectivo frente a los estudiantes con trastorno mental, utilizando entrevistas semiestructuradas por saturación teórica. La información derivó en 4 sub categorías relacionadas con las percepciones de los docentes, divididas en niveles de confianza-desconfianza, inseguridad, apoyo y éxito. Únicamente la sub categoría de éxito se relaciona con actitudes positivas, lo que implica que, dentro de la población entrevistada en este trabajo, la mayoría de los docentes oscilaba entre lo negativo y lo neutro. Los autores concluyen que, al tratarse de un estudio que centra su atención en un tipo de discapacidad específico, se evidencia que los docentes replican los mismos

prejuicios que la comunidad en general, lo que les genera dudas sobre las capacidades de sus estudiantes con trastorno mental y la utilidad de que estos asistan al aula regular, sin embargo estas actitudes son susceptibles de una modificación en ambos sentidos, es decir, pueden pasar de lo negativo a lo positivo y viceversa (Cariaga Balboa & Grandon Fernández, 2021).

Las conclusiones de Saloviita (2020a), son concordantes con esta postura, pues como parte de su trabajo afirma que los docentes presentan una amplia gama de actitudes, las cuales, van cambiando hacia una dirección negativa, cambio originado debido a experiencias negativas e incluso traumáticas con estudiantes con discapacidad. El trabajo de Saloviita (2020a), es relevante dentro de esta revisión, pues aborda cantidades muy importantes de docentes, superando los mil participantes, como parte de estudios de cobertura nacional. La propuesta que aquí se plantea, no pretende llegar a esa cantidad de docentes, pues no se cuenta con la logística, ni el tiempo necesario para su desarrollo, sin embargo, es un elemento a tener en cuenta al momento de realizar trabajos que pretendan abarcar grandes muestras.

Otro aspecto relevante, que se desprende del análisis de los resultados de este trabajo, radica en la comparación establecida por el autor con otros trabajos del mismo corte realizados con docentes de básica primaria, de acuerdo a los cuales se observa que los docentes de educación secundaria presentan actitudes más negativas que los de primaria o educación inicial (Saloviita, 2020a, 2020c; Saloviita & Schaffus, 2016). El autor contradice algunas ideas que resultan reiterativas dentro de este tipo de investigaciones, pues su estudio muestra que el hecho de tener clases con un número reducido de estudiantes o con más recursos físicos o humanos no necesariamente generaba actitudes favorables en este grupo de docentes.

En una línea similar, Saloviita y Schaffus (2016) desarrollan una investigación con docentes finlandeses y alemanes usando la escala TAIS. Los autores concluyen que las preocupaciones de los docentes se enfocaban más en el trabajo extra asociado a la EI, que en la cantidad de estudiantes por aula. En términos generales, ambos grupos de maestros presentan actitudes positivas, sin embargo, estas se encuentran cercanas al punto neutro. Los datos muestran que los docentes más jóvenes presentan actitudes ampliamente más positivas que sus compañeros de mayor edad, aspecto que se suma a otros trabajos (Srivastava et al., 2017; Tárraga-Mínguez et al., 2020; Triyanto et al., 2022). No obstante, Angenscheidt y Navarrete (2017), contradicen estos resultados,

pues, como parte de su investigación concluyeron que los docentes con mayor experiencia tienen una actitud más positiva frente a la educación inclusiva.

Nagase et al. (2021), también encuentran que las actitudes de los docentes no se relacionan directamente con su edad, sino más bien, con las experiencias previas con el estudiantado con discapacidad, aspecto que lleva la discusión a términos sumamente individuales.

#### ***Categoría 4. La Educación Inclusiva en Tesis Doctorales***

Las actitudes docentes frente a la EI y la atención a los estudiantes con discapacidad, es un tema de interés en el contexto académico mundial. Dicho interés se ve reflejado en el alto número de artículos publicados en revistas especializadas, tal como se mostró en el apartado anterior. Sin embargo, también es posible ver ese interés en las tesis doctorales que forman parte de bases de datos especializadas.

En esta medida, se abordan las bases de datos Dialnet-Tesis doctorales, TESEO para tesis en español y WorldCat Dissertations and Theses y Networked Digital Library of Theses and Dissertations (NDLTD) para abordar otros idiomas. También se revisaron los repositorios institucionales de Universidades públicas y privadas del país, para obtener una visión nacional e internacional de las tesis doctorales relacionadas con el tema. Los hallazgos iniciales muestran los siguientes resultados: Dialnet: 21, TESEO: 11, Universidad de Antioquia: 0, Universidad Santo Tomás: 1, Universidad Pedagógica Nacional: 1, WorldCat Dissertations and Theses: 2 y Networked Digital Library of Theses and Dissertations 1 que juntos constituyen 37 resultados. Luego de una decantación profunda, se abordan de forma puntual 8 trabajos que, de acuerdo con sus características, aportan elementos significativos para el desarrollo de esta propuesta de investigación, la **tabla 5** muestra un resumen de los textos abordados como parte de esta categoría.

**Tabla 5.** *Artículos categoría Tesis Doctorales.*

Categoría Tesis doctorales				
Autores	Contexto	Tipo de estudio/Muestra	Objetivo	Instrumento de Medición



ACTITUDES DE LOS DOCENTES DE BÁSICA PRIMARIA DE SEIS COLEGIOS OFICIALES DE MEDELLÍN  
FRENTE A LA INCLUSIÓN EN EL AULA DE ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD

Manzo, (2019)	México	Universidad de Salamanca/ España	Cuanti/ n=195	Describir las actitudes de los miembros de comunidades educativas hacia personas con discapacidad 2. Describir la percepción de inclusión de los miembros de comunidades educativas en México. 3. Identificar posibles relaciones entre variables sociodemográficas y actitudes hacia personas con discapacidad. 4. Identificar posibles relaciones entre variables sociodemográficas y percepción de inclusión.	Cuestionario sobre cultura inclusiva, tomando del Index for inclusión, Desarrollo del juego, el aprendizaje y la participación en Educación Infantil de Booth, Ainscow y Kingston (2000)
Herrero Ortín, (2015)	España	Universidad de Alicante/ España	Mixta/ n=39	Conocer el clima de aceptación del alumnado con discapacidad visual y el sistema de provisión de los servicios, recursos y apoyos existentes en los centros ordinarios para atender sus necesidades	Encuesta creación propia del autor
Vélez, (2017)	Ecuador	Universidad de Valencia/ España	Cuanti/ n=66 Docentes/21 95 estudiantes	Analizar las actitudes hacia la inclusión educativa en una muestra de docentes de la ciudad de Cuenca	Escala de actitudes hacia la inclusión de estudiantes de Tárraga, et al. (2013)
Vélez, (2013)	Colombia	Universidad Pedagógica Nacional /Colombia	Cuanti/91 estudiantes de licenciatura	Determinar los componentes epistemológicos, teóricos-didácticos y actitudinales que debe tener la formación de docentes en el marco de la	Escala creación propia del autor

ACTITUDES DE LOS DOCENTES DE BÁSICA PRIMARIA DE SEIS COLEGIOS OFICIALES DE MEDELLÍN  
FRENTE A LA INCLUSIÓN EN EL AULA DE ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD

---

			educación inclusiva a partir de una investigación documental y del diseño, implementación y evaluación de la propuesta en la formación de estudiantes de licenciatura de la UPN	
Florido, (2018)	Colombia	Cuali/ n=72	Proponer lineamientos curriculares fundamentados en políticas, programas, proyectos, métodos y estrategias, para incorporar la educación inclusiva en instituciones educativas públicas de Bogotá.	Cuestionario auto dirigido
	Universidad Santo Tomás/ Colombia	docentes, 42 estudiantes, 42 padres de familia		
Bruno, (2019)	Northeastern University.	Estudio narrativo cualitativo docentes de secundaria	comprender las actitudes y percepciones de los docentes y estudiantes con discapacidades en el contexto de la inclusión educativa	Entrevista
Closson, (2022)	University of Tennessee at Chattanooga	Mixta	investigar las percepciones y actitudes de los docentes hacia los estudiantes con discapacidades en aulas inclusivas, dado el aumento de esta práctica en las escuelas K-12 en Estados Unidos	
Di Maggio (2020)	Saint John's University.	Cuanti	investigar las actitudes de los maestros de educación general y especial, desde jardín de infantes hasta segundo grado, hacia estudiantes con discapacidades en 35 escuelas primarias dentro	Escala Attitudes Towards Teaching All Students (ATTAS)

ACTITUDES DE LOS DOCENTES DE BÁSICA PRIMARIA DE SEIS COLEGIOS OFICIALES DE MEDELLÍN  
FRENTE A LA INCLUSIÓN EN EL AULA DE ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD

---

			del distrito escolar público de la ciudad de Nueva York.	
--	--	--	--	--

*Fuente:* Elaboración propia.

Dentro de las tesis doctorales revisadas, se encuentran coincidencias respecto del abordaje de la inclusión como un tema fundamental para el desarrollo de las políticas educativas y de las prácticas educativas de calidad. El tratamiento de las actitudes de los docentes frente a diferentes procesos escolares como son el uso de la tecnología, la comunicación con los padres y el rendimiento académico de los estudiantes, son temas reiterativos, a pesar de esto, las actitudes de los docentes frente a la inclusión de estudiantes con discapacidad, es un tópico sobre el cual escasean los estudios dentro de la investigación a nivel doctoral. Esto hace que, aunque la presencia de trabajos que tocan de forma particular la discapacidad, la inclusión o las actitudes del profesorado, sea abundante dentro de la literatura, la unión de estas temáticas en estudios que analicen las actitudes de los docentes frente a la inclusión de estudiantes con discapacidad, es limitada.

Uno de los trabajos que pretenden estudiar las actitudes de los docentes frente a la EI, es la tesis de Vélez (2017), donde aborda una serie de elementos heterogéneos relacionados con la inclusión y la equidad. Las actitudes docentes son uno de los elementos sobre los cuales se plantea una discusión referente a la forma en que una muestra de 66 docentes que prestan sus servicios en diferentes niveles, asume la atención a la discapacidad, mediada por una metodología cuantitativa que se apoya en la escala ORI: *Opinions Relative to Integration of Students with Disabilities Scale* (Antonak y Larrivee, 1995), adaptada por Tárraga, et al. (2013). De forma paralela se utiliza el *Index for Inclusion* (Booth y Ainscow, 2002), un instrumento que posibilita la revisión de las prácticas inclusivas dentro de instituciones de diversos tipos como centros educativos, escuelas deportivas y servicios médicos. La autora concluye que las actitudes de los maestros hacia la EI son ligeramente positivas, es decir, que los docentes están de acuerdo con los postulados de la educación inclusiva, pero sus actitudes son más cercanas a niveles neutrales.

Manzo (2019) realiza una investigación similar a la de Vélez (2017), pues la muestra está constituida por una variedad de actores que incluyen docentes, padres de familia y estudiantes. Los maestros representan el segmento más amplio de la población encuestada con un 33%, con

variaciones en los grados de trabajo de los docentes contando con profesorado universitario, secundaria, básica primaria y educación preescolar. La mayoría reporta no tener familiares con discapacidad, un aspecto destacable, pues como se ha mencionado en otros trabajos, el hecho de tener contacto directo con un familiar o amigo cercano con discapacidad, influye notablemente en el tipo de actitud del maestro, con una tendencia significativa hacia lo positivo.

Uno de los instrumentos utilizados por la autora es el cuestionario sobre cultura inclusiva, tomando del *Index for inclusión* (Booth y Ainscow, 2002), aplicada de forma simultánea con la Escala General de Actitudes hacia las Personas con Discapacidad. En términos generales, esta investigación muestra que las actitudes de este grupo de maestros son neutras, sin una diferencia estadísticamente significativa asociada al género o al nivel educativo en que se desempeñan. Los padres de familia y estudiantes mostraron actitudes positivas, influenciadas tanto por su índice de contacto con población con discapacidad, como por el desconocimiento de algunos de los referentes legales asociados a la EI, aspecto que es reconocido por gran parte de los docentes.

La inclusión de diferentes tipos de públicos resulta un factor común dentro de las tesis doctorales analizadas, pues el trabajo desarrollado por Herrero (2015), incluye dentro de su análisis las percepciones y actitudes de maestros, padres de familia y alumnos, frente a la inclusión de estudiantes con discapacidad visual. El abordaje de un tipo de discapacidad en particular es poco común dentro de este tipo de investigaciones, pues con la excepción de centros de atención especializados, es difícil encontrar cantidades representativas de estudiantes con un mismo tipo de discapacidad dentro del aula regular.

El abordaje de un tipo concreto de discapacidad resulta interesante, pues la naturaleza de los apoyos requeridos por las personas con discapacidad varía ampliamente en virtud de su discapacidad. Esto implica que el nivel de involucramiento de las personas alrededor también será diferente. En este caso, las actitudes son analizadas con una metodología cuantitativa a partir de un diseño descriptivo soportado en la aplicación de una encuesta. Este tipo de instrumento permite compilar de forma simultánea una cantidad considerable de información que puede ser contrastada de diversas formas, dependiendo de los objetivos y la pregunta de investigación.

Este trabajo es el único con una metodología mixta, elemento que coincide con los planteamientos de la presente propuesta investigativa. En el componente cuantitativo se utilizaron instrumentos estandarizados como *la batería percepciones del profesorado hacia la educación*

*inclusiva del alumnado con discapacidad visual y la escala de percepciones y actitudes del profesorado hacia la inclusión.* Dentro de la logística propia de esta investigación, se destaca el hecho de que muchos participantes no respondieron la totalidad del instrumento, aspecto que influye directamente en factores como la generalización de los resultados y su fiabilidad. Como una forma de solventar esta dificultad, el diseño metodológico también incluyó un componente cualitativo, en el que se aplicaron entrevistas a sujetos claves, para triangular la percepción de los sujetos con los elementos recopilados por el investigador. Este proceso mostró valores superiores en la mayoría de los ítems medidos en las diferentes encuestas, lo que implica actitudes positivas hacia a la inclusión de estudiantes con discapacidad visual.

El estudio de Bruno (2019), tiene como objetivo comprender las actitudes y percepciones de los docentes y estudiantes con discapacidades en el contexto de la inclusión educativa. Dada la creciente importancia de los docentes de educación regular como responsables principales de la formación para estos estudiantes, el autor afirma que es crucial entender cómo sus experiencias influyen en sus actitudes y percepciones. Se realizó un estudio narrativo cualitativo con profesores de secundaria para identificar qué experiencias contribuyen a percepciones positivas o negativas sobre estudiantes con discapacidades, y cómo los programas de formación docente pueden mejorar estas actitudes y el éxito educativo. Los docentes participantes expresaron actitudes positivas hacia la inclusión de estudiantes con discapacidad en sus aulas, aunque identificaron áreas de mejora en sus experiencias y apoyos.

Por su parte DI Maggio (2020), se propuso investigar las actitudes de los maestros de educación general y especial, desde jardín de infantes hasta segundo grado, hacia estudiantes con discapacidades en 35 escuelas primarias dentro del distrito escolar público de la ciudad de Nueva York. Se empleó la encuesta Attitudes Towards Teaching All Students (ATTAS), que evaluó las actitudes de los docentes hacia los estudiantes con discapacidades, así como su experiencia docente, experiencia en educación especial y participación en cursos relacionados con la educación especial para determinar su influencia en las actitudes. Los resultados mostraron diferencias en las actitudes de los maestros de educación general y especial hacia estos estudiantes, con correlaciones estadísticamente significativas en los dominios afectivo y conductual, pero no en el cognitivo.

En una línea similar, Closson (2022) utilizó métodos mixtos para investigar las percepciones y actitudes de los docentes hacia los estudiantes con discapacidades en aulas

inclusivas, dado el aumento de esta práctica en las escuelas K-12 en Estados Unidos. Se examinaron las actitudes y percepciones de educadores en tres distritos escolares del noreste de Tennessee, reconociendo la importancia de que los docentes comprendan claramente sus perspectivas hacia la inclusión para facilitar aulas inclusivas y brindar una educación equitativa a todos los estudiantes. Se utilizó la encuesta Attitudes Towards Teaching All Students (ATTAS-mm) para evaluar las actitudes de los participantes, y se complementó con entrevistas para una comprensión más profunda. Los hallazgos proporcionaron información sobre las actitudes y percepciones de los docentes hacia la inclusión de estudiantes con discapacidad, ofreciendo datos clave para informar el desarrollo profesional y la transición hacia un entorno más inclusivo en los distritos escolares.

En el contexto nacional, no se encontraron tesis doctorales que aborden directamente las actitudes de los docentes en ejercicio. No obstante, Vélez (2013), desarrolla una investigación con la que pretende determinar algunos aspectos relacionados con la inclusión educativa en un programa de formación para estudiantes de licenciatura. En su estudio, la autora utiliza un método documental para fundamentar el diseño, aplicación y evaluación de un modelo para la formación de los futuros docentes en los lineamientos de la EI, fundamentada en el desarrollo de prácticas educativas que respondan a las necesidades del estudiantado con discapacidad.

Como parte de sus hallazgos, se observa que ninguno de los programas de licenciatura de la Universidad Pedagógica Nacional contaba para ese momento con elementos formativos en el campo de la discapacidad y la EI dentro de sus planes de estudio, pues, aunque estos eran abordados de forma relativamente constante dentro de las clases, lo hacían debido a necesidades particulares de los estudiantes o como parte de conversaciones aisladas.

A pesar de que esta investigación no centra su interés en el análisis de las actitudes de los maestros en formación, si se acerca a la consideración de la actitud del docente como un elemento fundamental para el desarrollo de prácticas educativas inclusivas, conceptualización que coincide con los postulados de varios autores (Angenscheidt Bidegain & Navarrete-Antola, 2017; Cano-Muñoz & Gómez-Núñez, 2020; Vaz et al., 2015). La utilización de una metodología documental resulta útil para la presente propuesta, pues su abordaje conceptual plantea un recorrido interesante, que puede orientar algunos de los tránsitos teóricos necesarios para este trabajo.

Para terminar con este trayecto, se presenta la tesis doctoral realizada por Florido (2018), en la que mediante una metodología cualitativa busca proponer lineamientos curriculares para incluir los postulados de la EI en los colegios públicos de la ciudad de Bogotá. Las técnicas utilizadas en este trabajo incluyen el análisis de documentos con información secundaria, la cartografía social, el análisis de relatos y los cuestionarios autodirigidos. Nuevamente, se cuenta con una muestra heterogénea compuesta por docentes, padres de familia y estudiantes, aspecto común a la mayoría de las tesis aquí mencionadas, con la diferencia de que este conjunto de participantes pertenece a una sola institución.

La investigadora concluye que la institución realiza prácticas educativas inclusivas, convirtiéndose en un referente para el desarrollo de estos procesos en la ciudad y construye un modelo de lineamientos pedagógicos que se incluyen en la documentación oficial de la institución y se presentan como elemento de reflexión para el planteamiento de políticas nacionales en la materia.

En términos generales, estas tesis doctorales originadas en distintas naciones, comparten algunos de sus resultados, entre los que sobresalen el hecho de que los docentes con actitudes positivas pueden generar espacios escolares más inclusivos, a lo que se suma, la consideración de que los maestros requieren de mayor formación en los procesos de atención a la población con discapacidad en el contexto escolar.

### **2.3 Algunas observaciones generales sobre el estado del arte**

Las investigaciones observadas en el estado del arte muestran resultados ambivalentes en cuanto a las actitudes del profesorado en relación con la EI y la atención a los estudiantes con discapacidad en el aula regular. Aspecto que coincide con los planteamientos de algunos autores, puesto que el análisis de las actitudes docentes continúa siendo un tema sumamente complejo de abordar y presenta especificidades que cambian dependiendo del entorno (Fontana-Hernández y Vargas-Dengo, 2018). Por ende, las actitudes favorables o desfavorables sobre este tema requieren de un análisis pormenorizado de cada contexto (Fontana-Hernández & Vargas-Dengo, 2018; Sanhueza et al., 2012).

A pesar de esto, la literatura revisada muestra una tendencia hacia las actitudes positivas (Polo y Aparicio, 2018; Tárraga et al., 2020; Angenscheidt y Navarrete, 2017; González y Triana, 2018; Sanhueza et al., 2012; Abellán, 2015; Solís y Borja, 2020), que se presentan en mayor medida en los docentes jóvenes (Tárraga et al., 2020), debido a que parte de su formación profesional incluyó algún tipo de acercamiento al campo de estudio de la discapacidad, ya sea desde un punto de vista teórico o, en algunos casos, con experiencias vivenciales (Tárraga et al., 2020).

De igual manera, las actitudes del profesorado con respecto a la inclusión de estudiantes con discapacidad, varían de acuerdo con algunas características particulares que están en relación con la formación del docente, su experiencia en el acompañamiento de esta población, el índice de contacto con el estudiantado con discapacidad y con los recursos que tanto el estado de forma macro, como su institución de forma micro puedan ofrecerle (Soto, 2007). En esta medida, los resultados de algunas investigaciones muestran que los docentes que presentan actitudes desfavorables con respecto a la discapacidad tienen poca formación sobre el tema (Cariaga Balboa & Grandon Fernández, 2021), manifestando su actitud negativa en forma de sobreprotección, lástima o rechazo hacia los estudiantes en esta condición (Soto Calderón, 2012).

En esa misma línea, la formación profesional y los procesos de capacitación que reciben los docentes se convierten en un elemento determinante para el establecimiento de sus actitudes. Al tenor, los resultados de la investigación de Sánchez y Carrión (2002), afirman que las actitudes negativas están asociadas a la falta de formación adecuada en la materia, lo que implica que los docentes desconocen las estrategias metodológicas apropiadas para adaptar su trabajo a las necesidades de los estudiantes con discapacidad. Estos resultados son coincidentes con los obtenidos en otras investigaciones de este corte en las que se puede observar que una de las causas más comunes de las actitudes desfavorables del colectivo docente hacia la inclusión de estudiantes con discapacidad se debe a su poca formación y escaso conocimiento al respecto (Pegalajar y Colmenero, 2017). El uso de varios instrumentos dentro del componente cuantitativo es una práctica común en este tipo de investigaciones, pues se encuentran trabajos que se sirven de dos o más escalas para analizar diferentes aspectos relacionados con las actitudes.

En resumen, los docentes desempeñan un rol fundamental en los procesos de inclusión de estudiantes con discapacidad, además, son ellos los encargados de materializar las políticas, acuerdos e iniciativas de las entidades gubernamentales y de poner en contexto las propuestas de



organizaciones internacionales en materia de inclusión y atención a la diversidad. Finalmente, resulta llamativa la poca presencia de investigaciones que dispongan de una metodología mixta, postura que podría arrojar resultados diferentes en razón de las posibilidades que la integración de las características del trabajo cuantitativo y cualitativo ofrecen para el análisis de las situaciones en diversos contextos. En esta misma línea, algunos autores coinciden en afirmar que el uso de metodologías cuantitativas caracterizadas por la aplicación de las escalas auto aplicadas corre el riesgo de afrontar sesgos en el desarrollo de estos instrumentos, lo que, como se verá más adelante en el componente metodológico, podría afectar la calidad y confiabilidad de los resultados (Chudzik et al., 2022; Parchomiuk, 2015).

Por último, luego de revisar rigurosamente las publicaciones académicas presentes en las bases de datos más importantes y representativas para la investigación documental, se puede afirmar que en los últimos 10 años no se han desarrollado estudios relacionados con el análisis, la interpretación o la descripción de las actitudes de los docentes del nivel de básica primaria de tipo oficial frente a la inclusión del estudiantado con discapacidad en el contexto colombiano, lo que implica que se desconoce el tipo de actitud que los docentes de este nivel educativo poseen.

Esto representa un vacío en la literatura que tiene múltiples implicaciones para el desarrollo tanto de procesos educativos de calidad como para el planteamiento de elementos normativos pertinentes.

Del mismo modo, en el contexto colombiano no se encuentra un instrumento cuantitativo que permita medir las actitudes de los docentes frente a la EI, por lo tanto, la creación o adaptación de una escala para este fin es un punto que requiere la atención de los investigadores del país, ya que la presencia en el medio de instrumentos de este tipo, posibilita y motiva la realización de investigaciones relacionadas con el campo.

En conclusión, los resultados obtenidos en esta revisión ofrecen elementos interesantes que permiten establecer líneas de investigación relevantes para profundizar en este campo de estudio. Entre ellas, se encuentran posibles comparaciones entre los procesos de formación a nivel universitario actuales y los que se llevaban a cabo hace algunas décadas, puesto que como se pudo observar, la formación y capacitación de los docentes influye de manera directa en sus actitudes frente a la EI y a la atención a los estudiantes con discapacidad.

En la literatura académica alrededor del mundo, se encuentran variados autores, que representan referentes fundamentales para el desarrollo de las discusiones contemporáneas dentro del campo de estudio de la discapacidad. Es por esto que, una revisión del estado del arte en estas temáticas debe mencionar autores del talante de Miguel Ángel Verdugo y Agustina Palacios en el contexto iberoamericano y a Timo Saloviita en el contexto anglosajón, cuyos trabajos se convierten en referentes casi que obligatorios para este tipo de investigaciones.

Como parte de su amplia bibliografía, Verdugo reflexiona sobre la importancia de la EI (Calvo y Verdugo, 2012), la calidad de vida de las personas con discapacidad (Verdugo, et al, 2020) y la necesidad de la actualización constante de los programas de formación en estos temas (Verdugo & Schalock, 2013), entre otros. Su bibliografía se enfoca en la discusión *in extenso* de lo que la EI implica dentro de un panorama constitucional de derechos humanos, equidad e igualdad para todos y todas. En esta línea, y partiendo de la sistematización de los resultados de múltiples trabajos y propuestas investigativas de diversa índole, tanto individuales como en coautorías, plantea conclusiones que, aunque enfocadas mayoritariamente en el entorno español, pueden ser generalizados a diferentes contextos, entre ellos el colombiano.

Entre estas conclusiones, se encuentran algunas preguntas que han orientado las discusiones en este campo durante la última década. A continuación, se presentan algunas de ellas, presentes en el texto “educación inclusiva, ¿Una realidad o un ideal?” (Calvo y Verdugo, 2012. p.14).

¿Cómo alcanzar una educación para todos con los recortes económicos tan abrumadores en educación?

Con menos profesores en el centro, más alumnos en el aula y menos especialistas de apoyo, ¿Qué podemos esperar?

¿Los límites con los que nos encontramos reducen las prácticas inclusivas?,

¿Limitan el ánimo, el esfuerzo, el trabajo de los profesionales y las familias?,

¿Limitan los cambios organizacionales y metodológicos básicos y fundamentales en este proyecto?

En esta medida, para que la EI sea una realidad, se debe partir del reconocimiento de la diversidad como una característica humana, que, en lugar de limitar, enriquece el intercambio social y comunitario (Verdugo, et al, 2020).

En una línea semejante, Agustina Palacios, ha establecido las bases para la conceptualización de la discapacidad en las últimas décadas, planteando un paradigma actualizado para el abordaje de la discapacidad y los factores asociados a la misma<sup>4</sup>, postulados que, para su momento, significaron un cambio en la forma en que se entendía la posición de las personas con discapacidad y su rol en la sociedad. En este trabajo, se presentan los diferentes modelos a partir de los cuales se ha entendido la discapacidad durante la historia humana, se propone un nuevo modelo y se deja sobre la mesa una discusión frente al rol que juega la sociedad frente a las barreras para la inclusión, asegurando que no es la persona con discapacidad la que debe adaptarse a la sociedad, es la sociedad, la que resulta incapaz de ofrecer las condiciones reales para la participación efectiva de todos sus miembros (Palacios & Romañach, 2008; Palacios, 2008).

Por su parte, Timo Saloviita es un reconocido investigador finlandés en el campo de la educación especial y la EI. Ha realizado importantes contribuciones a través de sus estudios y publicaciones centradas en mejorar la calidad de la educación para todos los estudiantes, independientemente de sus necesidades o particularidades. Saloviita es conocido especialmente por su trabajo en el desarrollo y la validación de instrumentos de evaluación para medir actitudes hacia la inclusión educativa, como la escala TAIS (Saloviita, 2020a; Saloviita, 2020b; Saloviita, 2020c).

A través de sus investigaciones, Saloviita ha destacado la importancia de promover un ambiente escolar inclusivo que fomente el respeto, la aceptación y el apoyo mutuo entre todos los estudiantes. Sus aportes han contribuido significativamente al avance de la educación inclusiva a nivel mundial, brindando herramientas y perspectivas para promover prácticas educativas más equitativas y accesibles.

A partir de lo hasta aquí esbozado, el enfoque conceptual desde el que se abordará la discapacidad en esta investigación, es el modelo social de la discapacidad planteado por Agustina Palacios, bajo el cual se reconocen tanto las posibilidades personales de los sujetos como sus implicaciones en la vida social y comunitaria de cada nación, al tiempo que se plantea una discusión dentro de la cual, las discapacidades no surgen en el sujeto, sino en la imposibilidad que tienen los contextos para ofrecer las condiciones necesarias para que todos sus miembros -tengan o no una discapacidad - puedan ser partícipes de los diferentes espacios de forma digna. Igualmente, las

---

<sup>4</sup> Esta conceptualización será abordada con mayor detalle en el marco teórico.

ACTITUDES DE LOS DOCENTES DE BÁSICA PRIMARIA DE SEIS COLEGIOS OFICIALES DE MEDELLÍN  
FRENTE A LA INCLUSIÓN EN EL AULA DE ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD

---

actitudes serán abordadas desde los postulados de Baron y Byrne (2005), dentro de los cuales las actitudes son definidas como una predisposición aprendida y organizada para pensar, sentir, actuar o reaccionar de manera favorable o desfavorable ante una situación.

### **Capítulo III. Marco Teórico**

El campo de estudio de la discapacidad se encuentra poblado de diversas conceptualizaciones enfocadas en elementos teóricos y contextuales específicos, que hacen que establecer un concepto único para referirse a los fundamentos que lo componen sea complejo. Es por esto que, en este apartado se abordan concepciones particulares de la discapacidad, la EI y algunos de los factores asociados a estos conceptos.

Es así, como a lo largo de estas líneas, se abordarán conceptos claves para esta investigación como lo son: el concepto de discapacidad y los paradigmas para su conceptualización, donde se mostrarán el paradigma tradicional, el médico-biológico y el de la autonomía personal. Esto acompañado de una mención al modelo de la diversidad y un acercamiento a los conceptos de actitud y actitudes docentes.

#### **3.1 El concepto de discapacidad y algunas de sus variaciones**

Los estudios de la discapacidad cuentan con múltiples posturas y corrientes de pensamiento, al interior de las cuales se entiende la discapacidad y a las personas con discapacidad de formas específicas. La Declaración de Salamanca (ONU, 1994) se considera el punto de partida de un marco legal que apunta a una sociedad más inclusiva. A partir de ella, se han planteado modificaciones significativas en la forma en que se comprende la discapacidad desde el contexto legal. Teniendo clara esta postura, es menester mencionar que, durante el mes de noviembre del año 2020, la RAE presentó una actualización de su diccionario de la lengua española. Esta versión cuenta con varios cambios, entre los que se encuentra la modificación del término discapacidad, que antes se definía como una "disminución por un problema físico, sensorial o psíquico, que incapacita total o parcialmente para el trabajo u otras tareas" (Real Academia Española de la Lengua, 2021).

La nueva definición entiende la discapacidad como una "situación de la persona que, por sus condiciones físicas o mentales duraderas, se enfrenta con notables barreras de acceso a su participación social" (Real Academia Española de la Lengua, 2021). Esta modificación renueva la discusión sobre el uso de términos específicos para referirse a la discapacidad y a las condiciones

que implican el uso de una u otra definición, ya que utilizar determinada terminología, supone vincularse con formas concretas de identificación del rol de las personas con discapacidad, sus posibilidades y sus derechos.

De acuerdo con la ONU (1994), una persona tiene una discapacidad cuando debido a sus deficiencias físicas, mentales o intelectuales a largo plazo afronta dificultades para interactuar y participar en la sociedad bajo las mismas condiciones que los demás. En una línea semejante, la American Psychiatric Association (2013), realizó una modificación de su Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, conocido en español como DMS 5, que incluye el cambio del término retraso mental, por el de discapacidad intelectual, puesto que el uso del término retraso, constituye el reconocimiento directo de la existencia de otras personas más adelantadas, aspecto que nuevamente centra la atención sobre la persona con discapacidad (Paradigma médico), y no hace mención a la influencia de la sociedad y el contexto, lo que hace que la diversidad sea vista como una deficiencia.

Esta postura coincide en muchos de sus elementos con lo postulado por Palacios (2008). Por lo tanto, y en un intento por establecer la postura conceptual sobre la que se va a soportar la presente propuesta, se asume la discapacidad a partir de los planteamientos de Agustina Palacios y el modelo social de la discapacidad, bajo el cual “la discapacidad estaría compuesta por los factores sociales que restringen, limitan o impiden a las personas con diversidad funcional, vivir una vida en sociedad” (Palacios, 2008, p. 123). Esta concepción de la discapacidad retira la atención de la persona con discapacidad y la pone sobre la sociedad en general y sus instituciones, manifestando que la inclusión no depende de las personas con discapacidad, sino de las formas en las que la sociedad modifica sus estructuras para responder a las necesidades de todos sus miembros.

Con lo anterior en mente, la conceptualización asociada a la discapacidad, la EI y las actitudes de los docentes, presenta múltiples acepciones que responden a diferentes posturas académicas y a momentos históricos concretos. En esta medida, es preciso establecer un marco teórico que sirva de referencia para el proceso de investigación, al tiempo que se constituye como un punto de partida para identificar las posturas de los autores sobre las temáticas a desarrollar, de modo que pueda plantearse una posición clara respecto de las discusiones que acompañan a cada uno de estos temas.

Por lo tanto, a continuación, se presenta una aproximación conceptual a algunos de los elementos fundamentales de este trabajo como son los paradigmas bajo los cuales se ha comprendido la discapacidad y los conceptos de EI y diversidad. Del mismo modo, se realiza un acercamiento a las barreras para el aprendizaje y la participación y conceptualización de las actitudes, primero de forma general y luego enfocadas en los docentes.

### **3.2 La discapacidad y los paradigmas para su conceptualización**

Los estudios sobre la discapacidad se constituyen como un campo dinámico con constantes variaciones en razón de las implicaciones sociales, políticas y educativas que se actualizan de la mano de movimientos ciudadanos, procesos de investigación y disposiciones legales relacionadas con el reconocimiento de los derechos de las personas con discapacidad (Hassanein, 2015; Mitra, 2006; Payá, 2016; Triyanto et al., 2022). Estos cambios han dado lugar a la modificación de la manera en que se asumen tanto la discapacidad como el rol que desempeñan las personas con alguna discapacidad dentro de la sociedad.

En esta medida, el concepto de discapacidad encuentra diferentes definiciones que responden a los momentos históricos, las aproximaciones teóricas y las condiciones sociales desde las que se ha abordado. Por esto, al hablar de discapacidad, es necesario tener presente que este es un concepto polisémico que requiere del análisis de diferentes aspectos para ser comprendido (Vélez-Latorre & Manjarrés-Carrizalez, 2020), aspectos que van más allá de la estigmatización de las personas por sus diferencias.

Las problematizaciones referentes a la discapacidad, se apoyan en teorizaciones, metodologías, procesos de intervención y acompañamiento interdisciplinarios en los que sobresalen las aportaciones de áreas como la medicina, la psicología y la pedagogía (Molina, 2015). Para entender las transformaciones que ha sufrido el concepto de discapacidad, resulta necesario mencionar cuáles son los paradigmas y modelos bajo los cuales se ha entendido, conceptualizado y atendido a las personas con discapacidad. Dentro de estos paradigmas, sobresalen el tradicional, el médico-rehabilitatorio y el de la independencia personal (Gómez, 2014; Hernández Ríos, 2015; López, 2007; Toboso Martín & Arnau Ripollés, 2008; Velarde, 2012), que suponen un campo de

análisis particular, por lo que atienden a denominaciones específicas de discapacidad, sujeto y derechos humanos.

### **3.3 Paradigma tradicional: Los modelos de la prescindencia y la marginación**

El paradigma tradicional de atención a la discapacidad es el más antiguo y difundido a lo largo de la historia, teniendo sus inicios en la edad media (Alfaro-Rojas, 2013; Cariaga Balboa & Grandon Fernández, 2021; Palacios, 2008), también denominado como paradigma de la prescindencia, que se caracteriza por el exterminio y la segregación de las personas que por motivo de su discapacidad eran consideradas como deficientes.

De acuerdo con Palacios y Romañach (2008), este modelo puntualizaba la discapacidad desde dos parámetros, uno sobre las causas de la discapacidad, relacionándolas con aspectos de tipo religioso y otro sobre el papel que las personas con discapacidad desempeñaban en la sociedad, considerándolos inaportantes y prescindibles. En cuanto a las causas de la discapacidad, este paradigma asumía que la discapacidad de una persona era producto de una posesión demoniaca, un castigo divino a los pecados de sus padres o un llamado de atención de los dioses por la forma de actuar de la comunidad (Velarde, 2012). Es así, como los orígenes de los diversos tipos de discapacidad tenían una justificación religiosa, lo que de una forma directa encaminaba su atención, problematizaciones y reflexión a una mirada sobrenatural.

Con respecto al rol de las personas con discapacidad en la sociedad, se los veía como una carga para sus familias e incapaces de aportar a la vida comunitaria, siendo esta la visión más difundida en la literatura (Chudzik et al., 2022; Hernández Ríos, 2015; Palacios, 2008; Toboso Martín & Arnau Ripollés, 2008). Sin embargo, Barnes (1998), discrepa de esta visión, asumiendo que esta postura no era general a todo el mundo, pues según él, se debe reconocer que la forma en que las personas con discapacidad eran tratadas, dependía de las condiciones culturales de cada nación. Por lo tanto, una sociedad enfocada en la guerra y el desarrollo militar, requería sujetos con unas características morfológicas específicas, haciendo que los discapacitados fueran rechazados. Al contrario, una comunidad rural o centrada en la agricultura y el comercio, podía ocupar a estas personas en otras labores acordes a sus posibilidades, lo que les permitía aportar a su grupo particular.



Dentro de este paradigma, pueden identificarse dos modelos fundamentales: la prescindencia y la marginación. En el primero, se entendía que las personas con discapacidad eran prescindibles para la sociedad, pues debido a sus dificultades particulares no tenían nada que aportar. Lo cual implicaba que era necesaria su eliminación sistemática bajo prácticas eugenésicas estandarizadas, en las cuales los recién nacidos con diferencias físicas evidentes a los parámetros morfológicos aceptados como normales eran sacrificados (Palacios, 2008). Con la proliferación del catolicismo, se dio el tránsito de la eugenesia a la marginación, característico de la Edad Media. Este modelo se diferenció del anterior por la segregación, separando a las personas con discapacidad en orfanatos, hospitales y asilos, aislándolos de la sociedad, en un proceso que los mantenía al margen de la vida comunitaria, para luego convertirse en objeto de entretenimiento para grupos acaudalados o en mendigos que requerían del apoyo de la comunidad en general (Solís et al., 2019; Velarde, 2012). De acuerdo con Palacios y Romañach (2008), este modelo mantenía a las personas con discapacidad, bajo la idea de la dependencia, el sometimiento y la necesidad.

Este tipo de distinción entre las causas de la discapacidad y la función de las personas en esta condición, ha continuado como un elemento constitutivo de muchas de las discusiones relacionadas con el tema, dando como resultado la creación de otros paradigmas y nuevos modelos, en los que se pone énfasis en el sentido de la vida de una persona sin importar sus particularidades, dando relevancia a sus derechos como miembros de la especie humana.

### **3.4 Paradigma médico-biológico: El modelo rehabilitador**

El paradigma tradicional y sus modelos de prescindencia y marginación, fue seguido por el paradigma médico-biológico que tomó fuerza en la década de los 70 y que aún resuena con fuerza en el entorno mundial (Palacios, 2008; Velarde, 2012). Este paradigma es motivado, en parte, por la primera guerra mundial y por las secuelas que las diferentes confrontaciones dejaban a los soldados, siendo comunes las mutilaciones e incapacidades permanentes. La condición de estos hombres, no podía atribuirse a factores sobrenaturales, sino a la acción directa de los seres humanos y su maquinaria de guerra. Por lo tanto, la condición de discapacidad, ya fuese congénita o adquirida, empezó a verse desde un punto distante a la religión, ya que los problemas físicos y psicológicos dejaron de atribuírsele a la obra de dioses o demonios, para ser entendidos como temas relacionados con la enfermedad y que, por lo tanto, debían ser abordados desde un punto de vista

científico. Dentro de este panorama, las definiciones utilizadas para la comprensión de la discapacidad, se enfocan en las deficiencias como condición determinante de la persona con discapacidad, lo que implica que eran identificadas por sus restricciones (Alfaro-Rojas, 2013), aspecto que de forma directa constituye una manera de discriminación y exclusión.

Como parte de este paradigma, se sostiene que la discapacidad representa una deficiencia estructural o funcional de una persona. En esta medida, los procesos relacionados con su atención giran en torno a la rehabilitación o la normalización del sujeto, mediante la intervención de un grupo de profesionales (Bonilla, 2019; Díaz, 2009; Palacios, 2008). Desde este punto de vista, las causas de la discapacidad son la naturaleza de la persona y sus condiciones particulares, dejando de lado la responsabilidad de la sociedad y la incidencia del entorno en su calidad de vida.

Al igual que ocurrió con el paradigma tradicional, el médico-biológico parte de dos vertientes, una sobre el origen de la discapacidad y otra centrada su funcionalidad. En este punto, las personas con discapacidad ya no son vistas como una carga para la sociedad, pues de acuerdo al nivel de su discapacidad y al tipo de rehabilitación que reciben, pueden desempeñar labores concretas adaptadas a sus posibilidades. Esta visión da origen al modelo rehabilitatorio. En este, la discapacidad se maneja como una enfermedad, por lo tanto, se busca que la persona se adapte a su condición y pueda rehabilitarse, para luego encontrar una labor que pueda ser de utilidad para la sociedad (Díaz, 2009). Algunos autores critican este modelo por reproducir prácticas de dominación y exclusión de corte hegemónico, ya que se considera a las personas con discapacidad, desde una mirada de inferioridad y dependencia (Barnes, 1998; Palacios, 2008; Palacios & Romañach, 2008).

### **3.5 Paradigma de la autonomía personal: El modelo social de la discapacidad**

El paradigma médico-biológico, dio paso al paradigma de la autonomía personal, representado por el modelo social de la discapacidad. Este paradigma surge a partir de los postulados del Movimiento de Vida Independiente, nacido en los Estados Unidos a finales de los años 60, en la Universidad de Berkeley, California (Velarde, 2012). Este presenta una forma diferente para asumir la discapacidad, pues enfatiza que las particularidades de una persona se

convierten en un limitante o una barrera, no por su propia naturaleza, sino por la influencia que la sociedad ejerce sobre las condiciones individuales del sujeto.

A partir del paradigma de la autonomía personal, la discapacidad es definida como: “El conjunto de desventajas o limitaciones de la actividad que tienen su origen en el modo de estar organizada la sociedad, cuando se margina o excluye a las personas con diversidad funcional” (Payá, 2016, p. 17). Lo anterior significa que es la sociedad -entendida como la suma de los factores culturales, ideológicos y de infraestructura- la que dificulta la interacción de las personas con el entorno que los rodea. Esto supone entonces que las causas de la discapacidad no son individuales, sino que responden a la forma en que la sociedad está configurada. Así pues, como explica Victoria (2013a), el modelo social considera que la discapacidad no tiene un origen religioso, ni tampoco una causa médica, sino que las dificultades que experimentan las personas son en esencia originadas por la sociedad.

De acuerdo con los postulados del modelo social, las personas con discapacidad “pueden contribuir a la comunidad en igual medida que el resto de mujeres y hombres [...], pero siempre desde la valoración y el respeto de su condición de personas diferentes” (Palacios y Romañach, 2008, p.38). Desde esta perspectiva, el modelo social presenta una contraposición directa con el modelo médico y su enfoque rehabilitador y normalizador, planteando que los análisis relacionados con la discapacidad y los sujetos involucrados en el tema deben ser atendidos desde un enfoque diferente al médico científico, para ser asumido desde un enfoque social, pedagógico y psicológico (Díaz, 2009; Srivastava et al., 2017).

En este punto, vale la pena mencionar que los movimientos sociales que dan origen al paradigma de la autonomía personal y sus modelos de comprensión de la discapacidad se originan en las reflexiones y luchas de colectivos conformados por personas en situación de discapacidad y sus familias, quienes rechazan las formas tradicionales bajo las cuales han sido etiquetados y sometidos (Victoria, 2013b).

### **3.6 El modelo de la diversidad funcional**

De forma más reciente, se presenta el modelo de la diversidad funcional acuñado en España en el año 2005 (Palacios & Romañach, 2008), el cual se deriva del paradigma de la autonomía

personal, este modelo reconoce que la diversidad es una consecuencia natural de la composición humana y que en virtud de ello no representa ni un obstáculo, ni una condición que implique en sí misma un motivo para identificar o catalogar. La diversidad funcional se entiende como “la carencia parcial o total de un miembro, o la posesión de un miembro, órgano o mecanismo del cuerpo que tiene un funcionamiento diferente” (Payá, 2016, p. 17). Para Payá (2016), la relevancia del término diversidad funcional radica en que este recoge una idea fundamental del modelo social, en la que se hace énfasis en la diferencia existente entre el funcionamiento diverso de una persona y una sociedad que bajo sus dinámicas lo pone en una situación en la que sus capacidades son insuficientes.

Para Victoria (2013a), reconocer que todas las personas tienen funcionamientos diversos para solventar las exigencias de su día a día, implica reducir la marginación social y la discriminación que sufren las personas en situación de discapacidad. Desde esta concepción, se reconoce “la promoción de un sujeto con autodeterminación, es decir, que puede tomar decisiones sobre su propia vida” (Mejía, 2019, p.153) y que de acuerdo a sus condiciones particulares es merecedor de las posibilidades para alcanzar una vida digna.

### **3.7 Educación inclusiva, equidad e igualdad**

El discurso académico sobre la inclusión es abordado desde líneas diversas, considerando factores biológicos, neurológicos, económicos y socio culturales. En algunos de ellos, se centra la atención en las condiciones propias del sujeto en situación de discapacidad y su inclusión en el aula regular. En esta medida, hace falta definir algunos conceptos que se refieren de forma directa a los procesos de atención de la discapacidad al interior del contexto educativo.

Para empezar, es menester referirse al término Educación Inclusiva. La EI y la atención a la diversidad, son temas de amplia discusión en el entorno internacional y en los últimos años Colombia ha puesto mayor énfasis sobre ellos a partir de la publicación del decreto 1421 del 29 de agosto de 2017 por el cual se reglamenta en el marco de la EI a la población con discapacidad (Ministerio de Educación Nacional, 2017). Este decreto, sumado a otras directrices estatales, reafirma la intención del gobierno nacional de apostar por una política social inclusiva, justa y de

equidad, enmarcada dentro de los parámetros de la calidad educativa y la Educación Para Todos (UNESCO, 2005a).

En este punto vale la pena aclarar que, durante este trabajo, se utiliza el término EI en lugar de inclusión educativa ya que, como mencionan algunos autores (Mejía, 2019; Velásquez, 2009; Vélez-Latorre & Manjarrés-Carrizalez, 2020), la EI se caracteriza por brindar una educación de alta calidad para todos, respetando las necesidades y características específicas de todos los educandos. Desde esta perspectiva, la EI no comprende únicamente la atención a la discapacidad, sino la de todas las personas que forman parte de la escuela.

La EI comprende la preparación por parte de las instituciones en razón de políticas, proyectos y prácticas educativas que se constituyen como apoyos reales para el acceso a los programas educativos y la permanencia en ellos de las personas, sea cual fuere su situación. Por el contrario, la inclusión educativa requiere que sea el estudiante quien se adapte a las condiciones de la escuela, reiterando la visión del modelo médico de la discapacidad que asume que son las personas en esta situación quienes deben normalizarse (Chatzigeorgiadou & Barouta, 2021; Palacios, 2008; Palacios & Romañach, 2008; Triyanto et al., 2022).

En la literatura relacionada al tema de la inclusión, se tiene un cierto consenso en entender la EI como un proceso mediante el cual se ofrece una educación con calidad para todos los estudiantes sin importar que estos tengan alguna discapacidad o no (Covarrubias, 2019; García et al., 2013). Dentro de este panorama, la inclusión se constituye como un fenómeno de corte social, que tiene repercusiones en los diferentes estamentos de la vida comunitaria, siendo los campos educativos y laborales, algunos de los más representativos, lo que constituye este concepto como una línea transversal para todos los procesos de interacción y socialización de las personas (Dueñas, 2010; Parchomiuk, 2015; Parrillas, 2002; Solís et al., 2019).

Ahora bien, en el contexto actual, la EI se ha convertido en un tema central en las políticas educativas globales, promovido como un enfoque que busca eliminar las barreras que impiden la participación de todos los estudiantes en el sistema educativo. Sin embargo, para entender plenamente el concepto de inclusión, es necesario examinar cómo ha evolucionado a partir de los enfoques anteriores de exclusión, segregación e integración, cada uno de los cuales refleja distintas concepciones sobre la diferencia y la diversidad en el ámbito escolar.

En primer lugar, la exclusión se refiere a la situación en la que determinados grupos de estudiantes, especialmente aquellos con discapacidades, son marginados y se les niega el acceso a la educación formal (Ortiz González, 2023). Este enfoque, que solía estar presente en muchos sistemas educativos, no solo privaba a los estudiantes de una educación adecuada, sino que refuerza la discriminación y perpetúa la desigualdad social (Domingo-Martos et al., 2024).

En segundo lugar, la segregación permitió que los estudiantes con discapacidades tuvieran acceso a la educación, pero en entornos separados, como escuelas especiales o aulas aparte. Aunque este modelo ofrecía una solución parcial al problema de la exclusión, limitaba las oportunidades de interacción entre estudiantes con y sin discapacidades, lo que mantenía divisiones sociales y promovía estereotipos negativos, reforzando la idea de que los llamados “normales” no debían mezclarse con los estudiantes especiales (Oviedo, 2023).

La integración representó un avance en comparación con la segregación, ya que permitió que los estudiantes con discapacidades ingresaran a escuelas regulares. Sin embargo, este enfoque presenta una limitación fundamental: se espera que los estudiantes se adapten al sistema existente, sin realizar las modificaciones estructurales necesarias para garantizar su plena participación. Como resultado, la integración a menudo no cumple con los ideales de equidad educativa, ya que los estudiantes con discapacidades siguen enfrentando barreras significativas.

En contraste, el enfoque de inclusión aboga por una transformación completa del sistema educativo, mediante reformas estructurales, pedagógicas y culturales. La inclusión se basa en el principio de que todas las personas, independientemente de sus habilidades o discapacidades, tienen derecho a una educación de calidad en un entorno donde se valoren las diferencias y se promueva la participación activa de todos. Esto implica cambios en la organización escolar, la formación docente, el diseño curricular y las estrategias pedagógicas, con el fin de crear un espacio donde cada estudiante se sienta valorado y apoyado (Unesco, 2005b).

El paso de la segregación y la integración a la inclusión responde a una visión más amplia de la equidad y los derechos humanos, apoyada por organismos internacionales como las Naciones Unidas y la UNESCO. En su informe más reciente, la UNESCO subraya que la inclusión no se trata solo de integrar físicamente a los estudiantes en las aulas, sino de garantizar que sean valorados como miembros activos de la comunidad escolar (Unesco, 2005b).

Ligado a lo anterior, existen dos conceptos que deben ser tomados en consideración al momento de abordar los procesos relacionados con la EI, se trata de la equidad y la igualdad, aspectos que se muestran como sinónimos desde la postura política. Es así, como para Materon Palacios (2016), estos términos deben entenderse de esta manera:

La igualdad y la equidad han de expresarse en universalidad, esto significa tener en cuenta todos los intereses y las necesidades de las poblaciones que son marginadas. El modelo político y económico debe recrear la igualdad y la equidad en las mismas relaciones cotidianas que se dan de manera primaria en las microesferas sociales: la familia, la escuela, el aula, y la comunidad (p. 121).

Así pues, en el contexto colombiano, se entienden la equidad y la igualdad como conceptos jurídicos que demarcan una serie de comportamientos morales de los individuos, con los que se busca evitar la injusticia dentro de la sociedad y que se van moldeando de acuerdo a las situaciones particulares de cada espacio (Galvan Mora, 2022; Materon Palacios, 2016).

La igualdad forma parte de los principios fundamentales de la legislación colombiana, al verse representado de forma directa en la Constitución Política Colombiana (República de Colombia, 1991), en la cual se lee de forma literal que “Todas las personas nacen libres e iguales ante la ley, recibirán la misma protección y trato de las autoridades y gozarán de los mismos derechos, libertades y oportunidades” (p. 3). En este sentido, la equidad y la igualdad se encuentran relacionados con el sentido de justicia, que parte del reconocimiento de la diferencia y la diversidad como factores constituyentes de la naturaleza humana en la que se pretende un trato igual a todos los seres humanos.

### **3.8 Barreras para el aprendizaje y la participación**

Los procesos de conceptualización asociados a la discapacidad son dinámicos, variables y se encuentran en constante evolución, por este motivo, es común encontrar definiciones emergentes que se entrecruzan con algunas acepciones más antiguas, las cuales en reiteradas ocasiones son utilizadas como sinónimos sin que se profundice en sus diferencias.

Al hablar de barreras para el aprendizaje y la participación, es probable que se establezca una relación directa con las Necesidades Educativas Especiales (NEE), puesto que en cierta medida comparten una raíz semejante, sin embargo, ambos conceptos tienen implicaciones teóricas y prácticas distantes entre sí. Esta distinción ha venido calando en las discusiones relacionadas con la discapacidad y la EI, llegando a permear los procesos legislativos de países en todo el mundo. En el contexto colombiano el decreto 366 del gobierno nacional (Ministerio de Educación Nacional, 2009) declara que:

En el marco de los derechos fundamentales, la población que presenta barreras para el aprendizaje y la participación por su condición de discapacidad y la que posee capacidad o talento excepcional tiene derecho a recibir una educación pertinente y sin ningún tipo de discriminación (p.1).

Booth y Ainscow (2013) mencionan que es necesario sustituir el concepto de NEE, pues este tiene una relación directa con la idea de que la discapacidad es el origen fundamental de las dificultades que afrontan las personas con discapacidad en el campo educativo. Lo que implica un desconocimiento de los múltiples factores que inciden en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

El enfoque de las barreras para el aprendizaje y la participación, tiene una conexión directa con el paradigma de la autonomía personal y el modelo social de la discapacidad, ya que en él se contempla que las dificultades o limitaciones que un estudiante presenta al momento de aprender, se deben a las barreras específicas que surgen en cada contexto, barreras que son particulares y que pueden variar de una situación a otra (Booth & Ainscow, 2013).

### **3.9 Aproximación al concepto actitud**

El estudio de las actitudes de los sujetos frente a diferentes situaciones y conceptos, forma parte de una corriente investigativa de larga data, dentro de la que sobresalen las investigaciones en psicología social y en las ciencias de la educación, como unos de los campos que mayor atención han puesto en este aspecto (Molinar-Monsiváis & Cervantes-Herrera, 2020). El interés de los estudios sociales por el análisis de las actitudes se encuentra en su relación con los



comportamientos de las personas (Arocena, 2005; Baron & Byrne, 2005; Pappas et al., 2018; Pérez-Jorge et al., 2021).

Dentro de las diferentes aproximaciones a este concepto, existe cierto consenso en afirmar que la actitud es el resultado de la suma de múltiples factores que afectan a las personas de diferentes formas y que establecen parámetros para actuar ante situaciones específicas (Tan et al., 2021). Tales factores pueden ser resultado de un aprendizaje observacional, acaecido a partir de la observación de las actitudes y comportamientos de los demás en el entorno cercano. Algunas investigaciones, como las realizadas por Arvey et al. (1989), sugieren que las actitudes también pueden ser producto de factores genéticos, mostrando que algunas actitudes pueden ser consideradas como heredables (Baron & Byrne, 2005; Monks, 1996).

En esta medida, las actitudes pueden ser favorables o desfavorables en relación con una idea, propuesta o concepto y se ven reflejadas en casi cualquier aspecto de la vida social. Las actitudes tienden a ser ambivalentes, lo que implica que muchas veces no son del todo positivas o enteramente negativas (Baron & Byrne, 2005). Al respecto, autores como González Rojas y Triana Fierro (2018) afirman que las actitudes son el resultado de un proceso de aprendizaje personal que se nutre a partir de las experiencias individuales y que, aunque estas pueden variar mínimamente a lo largo de la vida, suelen ser constantes. Así pues, como lo mencionan Baron y Byrne (2005), las actitudes que se tornan ambivalentes son susceptibles de una modificación, por el contrario, las actitudes que son uniformes, ya sean negativas o positivas, difícilmente podrán sufrir algún tipo de alteración.

Por lo tanto, una actitud puede definirse como un sentimiento a favor o en contra de una situación, que establece unos modos consistentes de reaccionar ante diversos acontecimientos, personas o contextos y que influye en las ideas y comportamientos de un sujeto (Angenscheidt Bidegain & Navarrete Antola, 2017; González Rojas & Triana Fierro, 2018).

El hecho de que las actitudes puedan influir en el comportamiento de las personas hace que su estudio resulte de interés para las ciencias sociales, pues al identificar la naturaleza de las actitudes de un individuo o un colectivo respecto de una idea, concepto o situación, se puede establecer una predicción de la forma en que reaccionarán, lo que implica que el conocimiento de las actitudes se convierte en un predictor confiable de la conducta de las personas y en una evidencia de su comportamiento (Fishbein & Ajzen, 2015).

Al respecto, se presentan algunos aspectos que hacen que las actitudes afecten en mayor o menor medida la conducta de las personas. Para empezar, el origen de las actitudes se constituye como un factor fundamental en este proceso, la actitud que surge de la experiencia directa del sujeto, tiene mayor efecto en su comportamiento que las actitudes que se aprenden de forma indirecta, es decir por observar a otros o por tratar de imitarlos (Baron & Byrne, 2005). Otro aspecto de influencia de las actitudes en el accionar de las personas es su fuerza, esto significa que a mayor implicación emocional del sujeto con el objeto que genera la actitud, mayor será la influencia de esta en su conducta. La importancia de la actitud, es otro aspecto que se relaciona con la fuerza de la misma, en este caso, la dimensión de la actitud es proporcional al nivel de preocupación de la persona por el elemento que genera la actitud. El nivel de conocimiento sobre el objeto que produce la actitud, es otro determinante para la influencia de las actitudes en el comportamiento.

En este contexto, la especificidad de la actitud se convierte en uno de los mayores aspectos que afectan el comportamiento, esto significa que, mientras más específico sea el tema, situación o persona que genera la actitud, mayor será el nivel de influencia de esta sobre el accionar del sujeto. Por lo tanto, es posible establecer una relación entre la actitud y la conducta cuando la primera se refiere a una persona en particular y no a un grupo, o cuando se centra en un tema concreto como la EI y no en un campo tan amplio como podría ser la discapacidad.

Investigadores como Baron y Byrne (2005) establecen tres dimensiones que influyen en la creación de actitudes positivas o negativas en las personas. En primer lugar, se encuentra el componente cognoscitivo que se establece a partir de las creencias que cada uno tiene respecto de un objeto, concepto o situación y se nutre de la información que se posee sobre ese aspecto en particular, se refiere a las ideas previas sobre un aspecto determinado que resultan del aprendizaje individual o colectivo, las cuales se forman mediante la interacción y el reconocimiento de experiencias particulares en relación con la situación, concepto o sujeto objeto de la actitud. El segundo componente es el afectivo, que se aprende de los demás y se caracteriza por la carga sentimental que se le otorga a un objeto o acontecimiento, aunque no se tenga mayor información sobre el mismo, generando sentimientos positivos o negativos que afectan la manera en que una persona reacciona ante cierto tipo de estímulos (Briñol et al., 2008).

Por último, se encuentra el componente conductual que se refiere a la forma en que las personas reaccionan o actúan ante diferentes situaciones, este componente es el que determina la

acción a favor (positiva) o en contra (negativa) frente a un acontecimiento o idea. El aspecto conductual, responde a las reacciones concretas que tienen las personas, las cuales se fundamentan en lo afectivo y cognitivo, para generar actitudes más o menos estables acerca de la misma situación (Molinar-Monsiváis & Cervantes-Herrera, 2021).

Así pues, las actitudes son definidas como una predisposición aprendida y organizada para pensar, sentir, actuar o reaccionar de manera favorable o desfavorable ante una situación. Las actitudes están conformadas por componentes de tipo afectivo, cognitivo y conductual (Molinar-Monsiváis & Cervantes-Herrera, 2021), relacionados con las emociones y sentimientos generados por la situación, el contexto o las personas. Por consiguiente, las actitudes docentes hacen referencia a las formas en que los maestros asumen, reaccionan e interactúan con las situaciones propias del contexto educativo y social, estas actitudes se reflejan en los pensamientos, actos, creencias y discursos del profesorado y se forman a lo largo de su experiencia personal y laboral (Verdugo, 2002), manifestándose en sus intervenciones cotidianas tanto dentro como fuera de las instituciones educativas.

### **3.10 La investigación de las actitudes humanas<sup>5</sup>**

Las actitudes son un elemento esencial de la cognición y el comportamiento humanos, y han sido objeto de un prolongado interés en la psicología social a lo largo de décadas. Estas actitudes desempeñan un papel fundamental en la formación de creencias, valores y acciones tanto a nivel individual como grupal en una amplia variedad de contextos. A lo largo de los años, la comprensión de las actitudes y su impacto en la psicología social ha evolucionado gracias a múltiples factores, incluyendo la exploración de los procesos cognitivos, emocionales y conductuales subyacentes, así como su influencia en el comportamiento y la interacción social (Eagly y Chaiken, 1993; Triandis, 1971).

Las actitudes pueden definirse como construcciones psicológicas que reflejan la valoración general que un individuo o grupo realiza de una idea concreta o abstracta, un objeto cercano o

---

<sup>5</sup> Este apartado ha sido desarrollado de manera más amplia en el texto “Historia y desarrollo de la investigación sobre las actitudes humanas en la Psicología Social”, disponible en: Tello-Zuluaga, J. (2023). *Historia y desarrollo de la investigación sobre las actitudes humanas en la Psicología Social*. Revista Sul-Americana de Psicología, 11(1), 37–58. <https://doi.org/10.29344/2318650x.1.3506>

distante, una persona, un grupo, un problema o situación en particular. Estas actitudes se desarrollan a través de la interacción de procesos cognitivos, afectivos y conductuales, y aunque son susceptibles de algún tipo de modificación, suelen mantener cierta estabilidad en el tiempo (LaPiere, 2010; Bermúdez y Navarrete, 2020; Chatzigeorgiadou y Barouta, 2021). En su esencia, las actitudes abarcan aspectos cognitivos relacionados con las creencias y percepciones del individuo sobre el objeto o tema en cuestión, aspectos afectivos que engloban las respuestas emocionales o sentimientos hacia dicho objeto, y aspectos conductuales, que involucran las acciones o intenciones de la persona en relación con el tema (Jost et al., 2009; Molinar-Monsiváis & Cervantes-Herrera, 2021; Scanlon et al., 2022).

El impacto de las actitudes se manifiesta en una variedad de contextos y puede ser influenciado por experiencias previas, procesos de socialización o formación, influencia cultural y el contexto en el que se encuentra la persona. Además, las actitudes son susceptibles de cambios o ajustes con el tiempo, afectados por procesos como la persuasión, la influencia social y la disonancia cognitiva. En síntesis, las actitudes son valoraciones generales que, aunque tienden a ser estables, pueden ser moldeadas en ciertas circunstancias y juegan un papel crucial en la configuración del comportamiento humano, la toma de decisiones y la participación en diversos contextos (Tello, 2022).

La comprensión de las actitudes es fundamental en la psicología social, ya que proporciona información valiosa acerca de cómo los individuos perciben y reaccionan ante su entorno social. A lo largo de la historia, se han llevado a cabo una amplia gama de investigaciones con el objetivo de desentrañar los factores que influyen en la conducta, las respuestas emocionales y las creencias que subyacen a la interacción humana por medio del análisis, medición y evaluación de las actitudes humanas (Triandis, 1977; Torres-Hernández et al., 2015; Molinar y Cervantes, 2021; Scanlon et al., 2022).

En años recientes, se ha observado un crecimiento en el interés por explorar los aspectos históricos, culturales e ideológicos que influyen en las actitudes, así como su rol en la formación de comportamientos individuales y su impacto en las prácticas cotidianas de las personas. Las actitudes se han considerado predictores más o menos estables del comportamiento de los individuos (Briñol et al., 2008). Esta evolución en el estudio de las actitudes ha llevado a una

ACTITUDES DE LOS DOCENTES DE BÁSICA PRIMARIA DE SEIS COLEGIOS OFICIALES DE MEDELLÍN  
FRENTE A LA INCLUSIÓN EN EL AULA DE ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD

---

comprensión más profunda y contextualizada de este fenómeno en la **tabla 6**, se puede observar un compilado de las publicaciones más representativas en este campo de estudio.

**Tabla 6.** *Hitos en el estudio de las actitudes humanas.*

<b>Autor</b>	<b>Año de Publicación</b>	<b>Título del texto</b>
McDougall	1908	“An Introduction to Social Psychology”
Ross	1908	“Social Psychology: An Outline and Source Book”
Thurstone	1920	“A Method of Scaling Attitudes”
Lapierre	1934	“Attitudes vs Actions”
Allport	1935	“Attitudes”
Hovland y Festinger	1951	“The Communication of Attitude”
Festinger et al.	1956	“When Prophecy Fails”
Kelman	1958	“Compliance, Identification, and Internalization: Three Processes of Attitude Change”
Katz	1960	“The Functional Approach to the Study of Attitudes”
Triandis	1977	“Interpersonal Behavior”
Fishbein y Ajzen	1980	“Understanding Attitudes and Predicting Social Behavior”
Petty y Cacioppo	1986	“Communication and Persuasion”
Eagly y Chaiken	1993	“The Psychology of Attitudes”
Greenwald y Banaji	1995	“Implicit Social Cognition”
Krosnick	1999	“Survey Research”
Hogg y Vaughan	2002	“Social Psychology”
Ajzen	2005	“Attitudes, Personality, and Behavior”
Fazio	2007	“Attitudes as Object-Evaluation Associations: Determinants, Consequences, and Correlates”

ACTITUDES DE LOS DOCENTES DE BÁSICA PRIMARIA DE SEIS COLEGIOS OFICIALES DE MEDELLÍN  
FRENTE A LA INCLUSIÓN EN EL AULA DE ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD

---

Greenwald y Pettigrew	2014	“With Malice Toward None and Charity for Some”
Jost	2017	“Ideological Asymmetries and the Essence of Political Psychology”

*Fuente:* Tello-Zuluaga, (2023).

El estudio de las actitudes se enmarca principalmente en la psicología social, pero diversas disciplinas han adoptado sus conceptos para analizar aspectos relacionados con la percepción, comportamiento y pensamientos en diversas esferas de la vida. En la actualidad, campos como la publicidad y el marketing (Dwivedi et al., 2023), las ciencias políticas (Calvo y Martín, 2022) y la educación sobresalen como los principales usuarios de las teorías y enfoques de investigación asociados a este ámbito.

El análisis de las actitudes en la psicología social abarca una rica y en constante evolución historia que refleja un interés duradero por comprender los factores históricos, cognitivos, afectivos y sociales que influyen en la conducta y la interacción entre las personas. Al explorar esta trayectoria y examinar las tendencias de investigación actuales, se obtiene una comprensión más profunda de la naturaleza y evolución de las actitudes en la sociedad contemporánea. La medición y evaluación de las actitudes se han vuelto esenciales en diversas áreas del conocimiento y cada una ha generado instrumentos particulares para posibilitar su análisis.

Cada campo aprovecha tanto los elementos teóricos como las metodologías relacionadas con la medición de las actitudes para obtener información relevante en su dominio y tomar decisiones que les permitan comprender e influir en el comportamiento de sus audiencias específicas. Por ejemplo, investigaciones sobre la valoración de las actitudes hacia la discapacidad en el contexto escolar parten del supuesto de que las actitudes son medibles (Abellán, 2015; Tello-Zuluaga, 2022) y pueden servir como predictores del comportamiento de las personas (Tello, 2022), al mismo tiempo que son susceptibles de cambios bajo condiciones particulares (Mirete et al., 2020). En una línea similar, Cuellar et al. (2022) y Olivar (2023) han realizado investigaciones centradas en el neuromarketing, concluyendo que las actitudes y su análisis son de gran utilidad en este campo, ya que constituyen una base para la toma de decisiones relacionadas con las compras. Esto coincide con los planteamientos de LaPiere (1934), quien argumentaba que las actitudes preexistentes podían influir en el comportamiento de ciertos grupos sociales.

Al analizar algunas de las contribuciones más destacadas en el estudio de las actitudes y su medición, se puede concluir que las actitudes son constructos psicológicos complejos y multifacéticos, influenciados por una variedad de elementos, como experiencias previas, creencias, emociones, estímulos externos e influencias sociales. Aunque existe cierto desacuerdo entre los investigadores acerca de la naturaleza exacta de las actitudes y cómo se forman y cambian, hay un amplio consenso en que el estudio de las actitudes es crucial para comprender la psicología humana y el comportamiento social (Triandis, 1989; Fishbein y Ajzen, 1980; Fishbein et al., 1980; Petty et al., 2002).

También es evidente que, aunque algunas contribuciones se originan en trabajos específicos publicados en contextos geográficos y cronológicos específicos, los conceptos y debates derivados de ellos han perdurado en el tiempo, siendo retomados tanto por sus autores originales como por otros investigadores que cuestionan, respaldan o desarrollan estas perspectivas teóricas. Hasta aquí, se destaca que el estudio de las actitudes ha evolucionado de manera significativa con el tiempo, surgiendo nuevos marcos teóricos y enfoques de investigación en respuesta a los cambiantes contextos sociales y culturales.

Sumado a lo anterior, es necesario dedicar un apartado especial al trabajo de Harry C. Triandis, ya que este es uno de los autores clave en el estudio de las actitudes en la psicología social y cultural. Su postura apunta a que las actitudes no son meramente disposiciones individuales, sino que se construyen, modulan o modifican dentro de un contexto social y cultural. En su obra *Attitude and Attitude Change* (1971), explica que las actitudes son el resultado de un proceso de aprendizaje social, que implica la internalización de normas, valores y creencias culturales que pasan a ser parte de la naturaleza del sujeto y que se manifiestan de forma consciente o inconsciente. Este enfoque enfatiza que las actitudes no son fijas, sino dinámicas, y pueden cambiar mediante la influencia de nuevas experiencias y contextos sociales.

En su estudio sobre el comportamiento interpersonal (*Interpersonal Behavior*, 1977), Triandis extiende esta idea al ámbito de las interacciones sociales, señalando que las actitudes moldean y son moldeadas por nuestras relaciones con los demás, incluyendo la visión de la variabilidad de las actitudes y sus diferentes tipos, es decir, positivas y negativas. Por ejemplo, una actitud positiva hacia la inclusión puede surgir en culturas donde el bienestar colectivo es

prioritario, mientras que, en culturas individualistas, las actitudes tienden a favorecer la competitividad y la autonomía, aspectos que terminan por relegar a la población con discapacidad.

La obra de Triandis sobre Individualismo y Colectivismo (Triandis et al., 1990; Triandis, 1995), es fundamental para comprender cómo las actitudes varían en función del contexto cultural. Las culturas colectivistas, que enfatizan la interdependencia y las relaciones sociales, tienden a generar actitudes que valoran la armonía grupal y el apoyo mutuo, siendo normal en ellas, que se apoye a las personas que requieren de algún tipo de ayuda, adaptación o consideración particular. En contraste, según Triandis (1995), las culturas individualistas fomentan actitudes que priorizan el logro personal y la independencia. Así pues, el autor destaca que estos dos constructos culturales no solo influyen en el comportamiento observable, sino también en las actitudes subyacentes que dirigen las decisiones diarias de las personas y que se ven reflejadas en las formas de actuar, relacionarse o pensar frente a determinada situación.

Siguiendo esta línea, en *The Self and Social Behavior in Differing Cultural Contexts* (1989), Triandis introduce una distinción importante entre el "yo independiente" y el "yo interdependiente", explicando que las culturas individualistas promueven un concepto del yo autónomo, mientras que las colectivistas fomentan un yo definido por sus relaciones y roles sociales. Este marco es clave para entender cómo las actitudes hacia uno mismo y hacia los demás se ven profundamente afectadas por el contexto cultural en el que se desarrollan.

Una contribución relevante de Triandis es la forma en que conecta las actitudes con el comportamiento, subrayando que las actitudes no solo son reflejos de las creencias individuales, sino también de las normas y expectativas sociales que guían las acciones. Este enfoque multimetodológico le permite explorar cómo las actitudes pueden ser medidas de manera efectiva y cómo estas mediciones varían entre diferentes culturas (Triandis et al., 1990), esta situación sirve como soporte al momento de interpretar las diferencias entre las actitudes de grupos particulares en relación con el mismo evento. Triandis argumenta que el estudio de las actitudes debe incluir múltiples dimensiones, como las creencias, los sentimientos y las intenciones de comportamiento, y que estos elementos varían de manera significativa entre culturas (Triandis et al., 1990; Triandis, 1995).

Otro desarrollo teórico que constituye un hito en el proceso de investigación de las actitudes humanas, es La Teoría del Comportamiento Planificado (TPB) de Ajzen (1991), que representa



una evolución de la Teoría de la Acción Razonada (TRA), creada junto con Fishbein (1980), que enfatiza el papel de las actitudes, normas subjetivas y el control conductual percibido en la predicción de los comportamientos de los sujetos. Este modelo se ha utilizado para entender cómo los individuos forman intenciones de comportamiento, especialmente cuando estas están bajo un control voluntario parcial. Ajzen (1991), argumenta que las actitudes hacia el comportamiento son determinantes claves, ya que están influenciadas por las creencias sobre los resultados esperados de la acción. Si una persona cree que un comportamiento específico tendrá consecuencias positivas, tendrá una actitud favorable hacia él, lo que aumenta la probabilidad de desarrollar la intención de llevarlo a cabo.

Sin embargo, el autor no se limita a las actitudes como el único factor en la predicción de intenciones. Las normas subjetivas, que representan la presión social percibida para realizar o no una acción, juegan un rol importante. Este concepto enfatiza la influencia que las opiniones de los demás, especialmente de aquellos que son significativos en la vida del individuo, pueden tener sobre el comportamiento. Este enfoque es coherente con el trabajo de Fishbein y Ajzen (1980), quienes postularon que las normas sociales y las actitudes trabajan conjuntamente para influir en el comportamiento.

La tercera dimensión que Ajzen introduce en la TPB es el control conductual percibido, que refleja la percepción de facilidad o dificultad que tiene una persona para realizar un determinado comportamiento (Torres-Coronas y Vidal-Blasco, 2019). Este factor es especialmente importante cuando el comportamiento no está completamente bajo control voluntario, ya que las personas tienden a actuar solo cuando creen que tienen el poder de hacerlo (Ajzen, 1991).

Al comparar el enfoque de Ajzen con el de Triandis en sus estudios sobre el comportamiento y las actitudes, surge una diferencia clave. Mientras que Ajzen enfatiza el papel del control percibido como un determinante crucial en el proceso de formación de intenciones, Triandis (1995) introduce el concepto de normas culturales al diferenciar entre sociedades individualistas y colectivistas. Triandis afirma que en las culturas colectivistas, el comportamiento está más influenciado por las expectativas del grupo social, mientras que en las culturas individualistas, el comportamiento está más orientado hacia el logro personal. Esta visión introduce una dimensión cultural que no está explícitamente integrada en la TPB de Ajzen, que se centra más

en los factores individuales que influyen en el comportamiento, independientemente del contexto cultural.

La TPB ha sido ampliamente utilizada en estudios de salud, comportamiento organizacional y ambiental, mostrando su versatilidad en la predicción de comportamientos. Ajzen y Driver (1991) demostraron que el modelo puede predecir eficazmente la participación en actividades de ocio, mientras que McEachan et al. (2011) aplicaron la TPB para predecir comportamientos relacionados con la salud, confirmando la robustez de la teoría. Sin embargo, la inclusión de un enfoque más detallado sobre el contexto cultural, como el que propone Triandis, podría enriquecer el modelo de Ajzen, al abordar la diversidad de influencias que pueden afectar el comportamiento en distintos entornos.

### **3.11 Las prácticas educativas inclusivas**

En el ámbito educativo contemporáneo, las prácticas educativas representan un conjunto diverso y dinámico de enfoques, estrategias, métodos y técnicas que los educadores emplean intencionadamente para facilitar el proceso de enseñanza y aprendizaje en el aula (Fernández-Fernández, et al., 2016). Estas prácticas no se limitan únicamente a la transmisión de conocimientos, sino que abarcan todo el espectro del proceso educativo, desde la planificación y organización de las actividades de enseñanza hasta la evaluación del progreso y el logro de los estudiantes.

En su esencia, las prácticas educativas son el resultado de una cuidadosa reflexión por parte del docente sobre cómo diseñar experiencias de aprendizaje significativas y efectivas que se adapten a las necesidades individuales y colectivas de los estudiantes (Ainscow, 2002). Esto implica la selección y aplicación de diferentes metodologías y estrategias de enseñanza en función de los objetivos de aprendizaje, el contexto educativo y las características específicas de los estudiantes, estas selecciones, dependen en la mayoría de los casos de adaptaciones particulares que cada docente desarrolla de manera individual a partir de la integración de su formación, su experiencia y sus gustos. Las prácticas educativas pueden abarcar una amplia gama de enfoques, desde los tradicionales, centrados en la transmisión de conocimientos y la instrucción directa, hasta los más innovadores, que promueven el aprendizaje activo, colaborativo y autónomo, pasando por hibridaciones entre diferentes formas de relacionamiento e interacción entre docentes y estudiantes.

Entre estas prácticas se incluyen métodos como la enseñanza basada en proyectos, el aprendizaje cooperativo, el uso de tecnología educativa, la evaluación formativa, la tutoría personalizada, entre otros. Lo fundamental de las prácticas educativas es que están orientadas hacia el logro de objetivos educativos específicos y el desarrollo integral de los estudiantes. Esto implica tener en cuenta no solo los aspectos académicos del aprendizaje, como el dominio de contenidos y habilidades, sino también los aspectos socioemocionales, éticos y culturales que influyen en el proceso educativo.

En este sentido, las prácticas educativas son inherentemente flexibles y adaptables, ya que los educadores deben ser capaces de ajustar su enfoque de enseñanza en función de las necesidades cambiantes de los estudiantes, los avances en la investigación educativa y las demandas de la sociedad y el mundo laboral (Ainscow y Booth, 2000). Así pues, las prácticas educativas son el corazón del proceso educativo, ya que proporcionan el marco y las herramientas necesarias para que los educadores guíen y apoyen a los estudiantes en su camino hacia el aprendizaje y el desarrollo personal. En esencia, las prácticas educativas son el conjunto de acciones deliberadas que los docentes llevan a cabo para promover el desarrollo cognitivo, emocional y social de los estudiantes.

En una línea similar, las prácticas educativas inclusivas han surgido como un enfoque fundamental para garantizar que todos los estudiantes tengan acceso a una educación de calidad, independientemente de sus diferencias individuales (Echeita y Duk, 2008). La inclusión educativa se basa en el principio de reconocer y valorar la diversidad en el aula, y busca eliminar las barreras que puedan obstaculizar el aprendizaje y la participación de los estudiantes. En lugar de centrarse en las necesidades de una minoría de estudiantes, las prácticas educativas inclusivas buscan atender las necesidades de todos los estudiantes, reconociendo que la diversidad es la norma y no la excepción en cualquier grupo de aprendizaje. Una de las prácticas educativas inclusivas más destacadas es el aprendizaje cooperativo, que promueve el trabajo en equipo y la colaboración entre los estudiantes para alcanzar objetivos comunes. La investigación ha demostrado que el aprendizaje cooperativo no solo mejora la comprensión de los contenidos, sino que también promueve habilidades sociales y emocionales, como el trabajo en equipo, la empatía y la comunicación efectiva (Azorín, 2018). Además, fomenta un ambiente inclusivo donde todos los estudiantes pueden contribuir y beneficiarse del conocimiento compartido, independientemente de sus habilidades o antecedentes académicos. Otra práctica pedagógica inclusiva es la adaptación

curricular, que implica modificar el plan de estudios y los materiales educativos para satisfacer las necesidades individuales de los estudiantes. Esto puede implicar proporcionar recursos adicionales, modificar las actividades de aprendizaje o ajustar las expectativas de evaluación para garantizar que todos los estudiantes tengan la oportunidad de alcanzar los estándares académicos.

De esta manera, las prácticas educativas inclusivas son fundamentales para promover la equidad y la diversidad en el aula. Al reconocer y valorar la diversidad de los estudiantes, estas prácticas buscan crear un entorno educativo enriquecedor donde cada estudiante pueda alcanzar su máximo potencial académico y personal. Su implementación efectiva requiere un compromiso continuo por parte de los educadores, las instituciones educativas y la sociedad en su conjunto.

### **3.12 El Diseño Universal para el Aprendizaje: Un Enfoque Flexible y Dinámico para la Inclusión Educativa**

El Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) es otra práctica pedagógica inclusiva que se centra en la creación de entornos de aprendizaje accesibles y flexibles. (Rose, 2006; Rose y Meyer, 2002). El DUA busca ofrecer múltiples modalidades de representación, acción y expresión para promover el aprendizaje significativo y la participación activa de todos los estudiantes, sin necesidad de adaptaciones adicionales.

Este enfoque, se fundamenta en principios neurocientíficos que buscan mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje, proporcionando múltiples formas de representación, acción y expresión e implicación (Rose y Meyer, 2002), aspectos que generan la diversificación de las formas de comunicación y transmisión de la información. El DUA se concibe como una propuesta pedagógica que facilita la creación de entornos de aprendizaje accesibles y equitativos, considerando la variabilidad de los estudiantes en términos de habilidades, intereses y formas de procesar la información. Este enfoque ofrece una alternativa a los modelos tradicionales de enseñanza, los cuales tienden a estandarizar los métodos y contenidos, asumiendo que todos los estudiantes aprenden de la misma manera y evaluando a partir de un único sistema, dentro del cual todos los estudiantes deben adaptarse a un estándar específico. El DUA, en cambio, parte del reconocimiento de que cada individuo tiene una forma única de interactuar con el aprendizaje, y, por lo tanto, requiere de múltiples opciones para acceder, procesar y demostrar lo que sabe.

Una de las características clave del DUA es su flexibilidad. En lugar de partir de un conjunto de reglas rígidas, ofrece principios base a partir de los cuales cada docente puede generar las adaptaciones que respondan a su contexto y a las necesidades específicas de sus estudiantes. Esto implica que el proceso de enseñanza no está centrado en el contenido, sino en cómo este se comparte y cómo los estudiantes pueden interactuar con él de forma significativa. Con esto en mente, el DUA no se limita a modificar el currículo o los materiales de trabajo en el aula, sino que abarca la totalidad del entorno educativo, integrando la tecnología y las metodologías activas como parte del proceso de enseñanza.

En este sentido, las tecnologías juegan un rol crucial, ya que permiten ofrecer medios alternativos de representación y expresión del conocimiento. De esta manera, en lugar de depender exclusivamente de textos impresos o actividades expositivas, los estudiantes pueden acceder al contenido a través de medios visuales, auditivos o interactivos, dependiendo de lo que mejor se ajuste a sus capacidades.

Aunque se acaba de mencionar que el DUA se fundamenta en la flexibilidad de su estructura, este se estructura a partir de tres principios base: proporcionar múltiples formas de representación, múltiples formas de acción y expresión y múltiples formas de implicación para los participantes del acto educativo (Rose y Meyer, 2002). La finalidad de estos principios es crear entornos de aprendizaje accesibles para todos los estudiantes, independientemente de sus capacidades, estilos de aprendizaje o necesidades educativas especiales. Según Berríos y Herrera (2021), el DUA ha sido ampliamente reconocido como una herramienta efectiva para mejorar la inclusión en el aula, ya que no solo proporciona acceso a los aprendizajes de diferentes formas, sino que también fomenta el desarrollo de aprendices expertos, que están en la capacidad de utilizar sus conocimientos previos para aprender, identificar patrones y aplicar estrategias de manera autónoma. Este enfoque metodológico no solo optimiza los procesos de enseñanza-aprendizaje, sino que también responde a las demandas sociales y educativas de crear un currículo inclusivo y flexible, capaz de atender las diversas necesidades de los estudiantes (Restrepo, 2018).

Un aspecto clave que se deriva de este análisis es la importancia de la formación docente continua y reflexiva en el DUA. Restrepo (2018), señala que la implementación efectiva del DUA en la educación depende de la capacidad de los docentes para comprender y aplicar los principios del DUA de manera flexible, adaptando sus prácticas pedagógicas a las necesidades de cada

estudiante. Este enfoque requiere un cambio en la mentalidad de los docentes, tomando distancia de los enfoques basados en la uniformidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje, dando paso a otras formas que valoren la diversidad y promuevan la participación activa de todos los estudiantes.

Para que el DUA tenga un impacto real en la enseñanza, es necesario que los docentes lo vean no solo como un conjunto de técnicas para diversificar las actividades en el aula, sino como un marco conceptual que requiere una transformación profunda en la forma en que se planifican y ejecutan las clases. Esto implica un cambio hacia una enseñanza más flexible, inclusiva y centrada en el estudiante, donde la tecnología no se utilice de manera aislada, sino como una herramienta integrada para facilitar el aprendizaje.

## **Capítulo IV. Metodología**

En este apartado se presentan aspectos referentes al diseño metodológico, constituido a partir de una metodología de tipo mixto, partiendo de componentes de orden cuantitativo y cualitativo, en los que se integran conceptos, lenguajes y estrategias de cada enfoque (Chudzik et al., 2022; Hernández Sampieri et al., 2010; Negri-Cortés & Leíva-Olivancia, 2021; Uprichard & Dawney, 2019). Igualmente, se establecen los participantes y su contexto, acompañado de un acercamiento a las técnicas e instrumentos de recolección de la información considerados para dar cumplimiento a los objetivos de esta investigación.

### **4.1 Enfoque metodológico de la investigación**

Las investigaciones mixtas, se soportan teóricamente desde el pragmatismo, que, de acuerdo con Jonhson y Onwuegbuzie (2004), posibilita la orientación del proceso de investigación desde una postura iterativa con miras a la acción, permitiéndole al investigador hacer uso de una variedad de técnicas e instrumentos para cumplir con los objetivos de su trabajo. En esta medida, el pragmatismo no responderá de forma inequívoca a las discusiones actuales sobre la pertinencia o no de los enfoques mixtos, sin embargo, puede ofrecer una alternativa viable para el abordaje de los problemas en la investigación social (Cresswell, 2003). La elección de este diseño obedece a las características del problema a estudiar, puesto que la investigación educativa parte del estudio de fenómenos sociales complejos, multidimensionales y en constante evolución (Pereira Pérez, 2011; Uprichard & Dawney, 2019), lo que implica un acercamiento desde un enfoque amplio e integrador que cuente con instrumentos que aporten tanto rigurosidad como flexibilidad. Esto le da al investigador la posibilidad de abordar las diferentes fuentes de información e integrar los datos en función de la pregunta de investigación y su objetivo general. Como mencionan Uprichard y Dawney (2019), el pragmatismo reconoce que la existencia del mundo físico, el mundo social y el psicológico, los cuales se convierten en factores determinantes para el desarrollo de la experiencia humana, aspectos que, en este caso, tienen una relación directa con la creación de los diversos tipos de actitudes.

En el marco de este paradigma, se puede hacer uso de instrumentos mixtos, pues como menciona Ramos (2015, p.16): “En la metodología se pueden utilizar tanto métodos cuantitativos como cualitativos, sin embargo, estos últimos con un tinte hacia el positivismo más que al

constructivismo como lo desearían los partidarios clásicos del enfoque cualitativo”. Teniendo en cuenta el objetivo general de esta investigación, la utilización de un enfoque mixto se hace pertinente, puesto que, la exploración de fenómenos relacionados con las actitudes, los elementos cognitivos y los componentes afectivos de los sujetos, son comprendidos de forma más amplia al aplicar técnicas objetivas y subjetivas como soportes de un análisis integrador, ampliando así, el panorama de interpretación y las posibilidades de abordaje de la información (Jonhson & Onwuegbuzie ,2004; Campos, 2009; Cresswell, 2003; Negri-Cortés & Leíva-Olivancia, 2021).

Partiendo de lo anterior, el análisis de las actitudes docentes frente a la inclusión de estudiantes con discapacidad, parte de una amalgama de elementos entre los que sobresalen dos planteamientos, uno de tipo objetivo, para el que resulta útil una revisión cuantitativa por medio de encuestas o escalas de valoración y otro subjetivo, soportado en las entrevistas y la observación, siendo estos elementos, de un corte mucho más cualitativo (Bagur-Pons et al., 2021; Hernández Sampieri et al., 2010).

De acuerdo con Pereira Pérez (2011), para investigaciones como la planteada en este trabajo, es viable la aplicación de un enfoque mixto para aproximarse a estudios inmersos en un ambiente pedagógico, partiendo de la intensión del investigador de darle voz a los actores, en este caso al colectivo docente, lo cual coincide de forma directa con el objetivo general de la investigación, que como ya se mencionó en otros apartados, es el de determinar la influencia de las actitudes de los docentes frente a la inclusión en el aula de estudiantes con discapacidad en el desarrollo de prácticas educativas en el aula. En este sentido, no se pretende obtener datos numéricos de forma exclusiva, sino también, caracterizar las formas en que los actores interactúan con la población estudiantil con discapacidad, para lo cual, los datos de orden cualitativo representan un aporte fundamental. Finalmente, la utilización de un enfoque mixto, aumenta las posibilidades de análisis del objeto de estudio, puesto que permite un abordaje desde categorías generales y particulares, haciendo que la comprensión del fenómeno estudiado sea mayor.

En esta medida, es necesario tomar en consideración algunas de las tensiones actuales sobre la utilización de los enfoques mixtos en la investigación social. De acuerdo con Fàbregues et al., (2021), la investigación sustentada en enfoques mixtos ha visto una proliferación sobresaliente en las últimas dos décadas, sobre todo en el campo de la investigación educativa (Jonhson & Onwuegbuzie, 2004). Sin embargo, algunos detractores de esta forma de abordar la investigación,

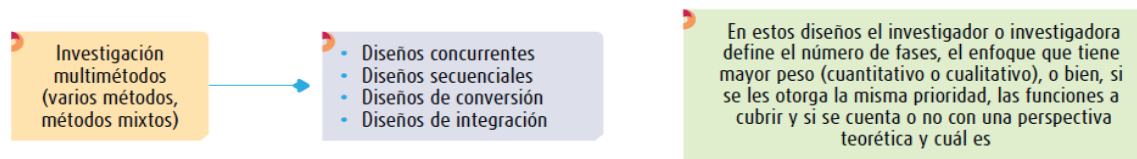


argumentan que para aprovechar de forma cabal las aportaciones de uno y otro enfoque es necesario desarrollar una integración profunda, no solo respecto de los instrumentos de recolección de información, sino desde procesos previos a la elección de estos.

Lo anterior implica que la integración de los métodos debe verse reflejada en la investigación desde el problema mismo, teniendo representación tanto en los objetivos como en las preguntas, generando un proceso en el que ambos frentes, el cualitativo y el cuantitativo, dialoguen entre sí de forma fluida (Bagur-Pons et al., 2021; Fàbregues et al., 2021; Pereira Pérez, 2011). Los enfoques mixtos presentan diferentes denominaciones en razón de su forma de integración. Hernández Sampieri et al., (2010) se refieren a estos diseños así:

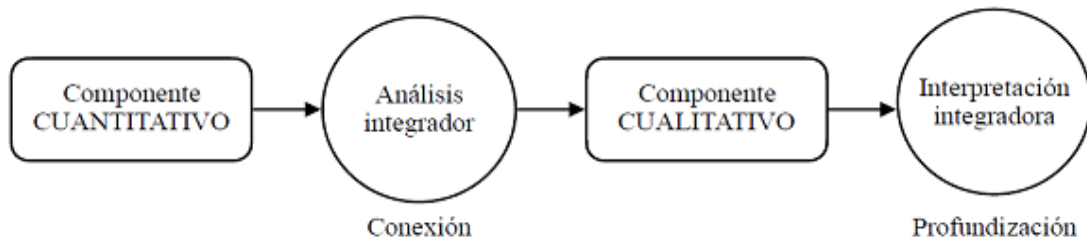
*Fuente:* Hernández Sampieri et al., (2010).

**Figura 6.** Tipología de los métodos y diseños de investigación mixtos



De acuerdo con lo anterior, esta investigación se apoya en un enfoque mixto, con diseño básico explicativo secuencial puro CUAN→CUAL (DEXPLIS), en el que ambos componentes tienen el mismo peso (Hernández Sampieri et al, 2010), partiendo de la aplicación de un instrumento cuantitativo (Escala TAIS-SP versión Colombia), seguido de un proceso de análisis integrador de los datos, para luego plantear un guion para realizar entrevistas semiestructuradas con actores claves. Esto seguido de la interpretación y el análisis en profundidad de todas las fuentes de información. La **figura 7** resume este proceso de forma puntual.

**Figura 7.** *Diseño mixto secuencial*



*Fuente:* Bagur-Pons et al., (2021).

## 4.2 Diseño de la investigación

Para hablar del diseño de la investigación, se presentarán aspectos relacionados con la propuesta de este estudio, las técnicas e instrumentos planteados para la recolección de información, describiendo sus características y la pertinencia de su utilización en el marco de esta propuesta de investigación. Se realiza una descripción del contexto en el que se pretende desarrollar la investigación, partiendo de una presentación preliminar de las instituciones consideradas para este estudio y sus características más generales, incluyendo los criterios para la selección de los participantes. En esta investigación, se parte de un diseño secuencial CUAN→CUAL, en el que la aplicación del instrumento cuantitativo (escala tipo Likert), se convierte en un insumo para el diseño de los instrumentos cualitativos.

## 4.3 Participantes

La selección de las instituciones participantes se realiza a partir de los reportes del Sistema Integrado de Matrícula (SIMAT), que es un instrumento de gestión y supervisión del procedimiento del procedimiento de matrícula de todas las instituciones educativas tanto públicas como privadas del país, además de proporcionar una fuente fiable y accesible de datos sobre la disponibilidad de cupos en las instituciones y el índice de escolarización nacional. De acuerdo con los reportes del SIMAT (2022), el promedio de estudiantes con discapacidad o trastornos del neurodesarrollo en las 230 instituciones educativas oficiales de la ciudad de Medellín, es de 36. Sin embargo, se

ACTITUDES DE LOS DOCENTES DE BÁSICA PRIMARIA DE SEIS COLEGIOS OFICIALES DE MEDELLÍN  
FRENTE A LA INCLUSIÓN EN EL AULA DE ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD

---

encuentran 6 instituciones con 100 o más estudiantes reportados en esta plataforma, por lo tanto, son estas las instituciones seleccionadas para la aplicación de esta investigación. Estas instituciones se presentan en la **tabla 7**.

**Tabla 7.** *Instituciones educativas oficiales con mayor número de estudiantes con discapacidad en Medellín.*

Institución educativa	Estudiantes con discapacidad
Joaquín Vallejo Arbeláez	100
Concejo de Medellín	107
Ciudadela nuevo occidente	111
Héctor Abad Gómez	127
INEM José Feliz de Restrepo	127
Francisco Luis Hernández Betancur	260

*Fuente:* SIMAT (2022).

Para desarrollar los objetivos planteados como parte de esta investigación, se determinó el desarrollo de un proceso de muestreo no probabilístico por conveniencia a partir de una muestra de sujetos voluntarios que forman parte del nivel de básica primaria de 6 colegios públicos de la ciudad de Medellín, seleccionados de acuerdo al número de estudiantes con discapacidad reportados en el SIMAT con cierre en marzo del año 2022, el total de participantes que completaron el cuestionario final fue de 95, 71 mujeres y 24 hombres. Esta selección se debe a que, se ha comprobado que las actitudes de los docentes que no han tenido contacto con estudiantes con discapacidad suelen ser positivas, pero se tornan negativas cuando han tenido contacto directo con esta población en sus aulas (Mezquita-Hoyos et al., 2018; Polo Sánchez & Aparicio Puerta, 2018; Saloviita, 2020a; Tárraga-Mínguez et al., 2020; Vaz et al., 2015). Por lo tanto, es pertinente realizar esta investigación en un contexto en el que se tiene una presencia constante de estudiantes con discapacidad, pues el contacto con esta población es una de las variables que mayor influencia tiene al momento de desarrollar actitudes frente a la atención a la discapacidad y a la EI (Hassanein, 2015; Nagase et al., 2021; Polo Sánchez & Aparicio Puerta, 2018).

Partiendo de lo recién expuesto, se plantea realizar esta investigación en estas instituciones, tomando en consideración que en promedio cada una de ellas cuenta con 40 docentes de básica primaria, distribuidos en las jornadas de la mañana y la tarde. Como criterios

de inclusión para los docentes participantes en esta investigación, se toma en consideración a todos los maestros y maestras que hayan contado con la presencia de estudiantes con discapacidad en sus aulas a lo largo de su carrera en el magisterio oficial y que cuenten con por lo menos dos años de antigüedad en su institución actual. Ambos criterios responden a motivaciones claras, en primer lugar, la literatura muestra que el índice de contacto con estudiantes con discapacidad afecta de forma directamente proporcional al tipo de actitud desarrollada por el docente, es por esto que contar con docentes que han tenido experiencia en el trabajo con estudiantes con discapacidad en sus aulas, es un elemento importante. Por otro lado, la antigüedad de un docente en una institución es un índice fundamental para determinar su influencia en las prácticas de educativas de un grupo y de una institución.

#### ***4.3.1 Acercamiento a las instituciones***

En esta fase, se estableció contacto con los directivos docentes, rectores o coordinadores académicos de las instituciones educativas, formalizado a través de reuniones presenciales. Durante este encuentro, se presentaron los elementos teóricos del estudio, los objetivos de la investigación y la metodología que se planeaba utilizar. Además, se explicó la importancia de la participación de los docentes y se buscó su compromiso y apoyo.

Durante la reunión inicial con los directivos, se acordaron los detalles logísticos de la colaboración, lo que incluyó la programación de los tiempos y lugares para la realización de las encuestas con los docentes, asegurando que fueran convenientes y no interrumpieran significativamente las actividades regulares de la institución. Además, se estableció la asignación de un contacto principal en cada institución que serviría de enlace con los docentes, facilitando la coordinación y la comunicación. Con la colaboración de los directivos y la información proporcionada durante el encuentro, se socializó el cuestionario elaborado en Google Forms que recogería los datos necesarios para la investigación.

Antes de su implementación, el cuestionario se sometió a pruebas internas para asegurar su claridad y se realizaron ajustes según los comentarios recibidos por parte del director de la tesis y,

en algunos casos, de los directivos docentes. Luego de contar con el cuestionario finalizado y validado con una coherencia interna aceptable, se procedió a la implementación de la encuesta.

#### **4.4 Técnicas e Instrumentos**

Para exponer los instrumentos de recolección de información, se presentará una descripción de las técnicas elegidas y de los instrumentos que, de acuerdo con sus características, responden mejor a los objetivos de este trabajo, al tiempo que se esbozan los diferentes momentos en los que se pretende aplicar cada uno de ellos.

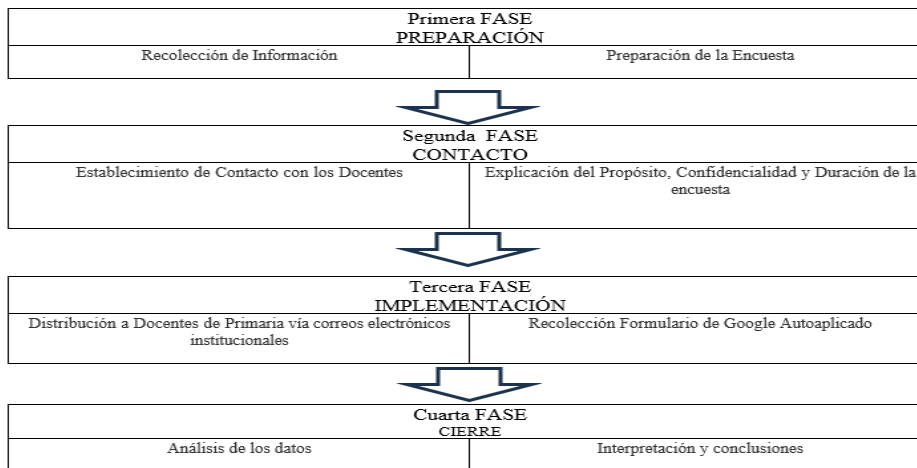
Para complementar el enfoque mixto de esta investigación, se usará una técnica de corte cuantitativo a partir de la aplicación de una encuesta auto aplicada, lo que implica que los participantes responden por sí mismos sin la presencia o el acompañamiento del investigador, esta resulta útil para conocer cualquier tipo de información que los participantes estén dispuestos a comunicar. El punto de partida sobre el que se establece la selección del instrumento cuantitativo se basa en lo planteado por Saloviita (2015), quien afirma que una buena escala de valoración debe ceñirse a estos criterios: sencillez, brevedad, validez, confiabilidad y unidimensionalidad. Debido a que, dentro de la literatura colombiana, no se encuentra un instrumento para medir las actitudes de los docentes frente a la inclusión de estudiantes con discapacidad, que responda a estos criterios y se adapte a las necesidades específicas de esta investigación, se hace necesario el desarrollo de un instrumento original o la adaptación y validación de un instrumento creado en otra región.

En este sentido, en el componente cuantitativo de esta investigación se usó una versión adaptada de la Escala de Actitudes de los Docentes hacia la Educación Inclusiva (TAIS) (Saloviita, 2015) aplicada a un total de 95 docentes, escala de origen finlandés, que mostró una confiabilidad entre  $\alpha = .81$  y  $.90$  (Saloviita, 2015). Esta escala ha sido validada y adaptada a múltiples países alrededor del mundo como España (Fernández-Bustos et al., 2015; Cañadas et al., 2023), Alemania (Saloviita y Schaffus, 2016) y Arabia Saudí (Alnahdi et al., 2019). Al tratarse de un instrumento de génesis anglosajona, se realizó la adaptación transcultural y validación de la escala TAIS-SP, adaptación hecha por Fernández-Bustos et al. (2022), para su utilización en el contexto español,

que, de acuerdo con sus autores, es una herramienta breve y de sencilla ejecución que permite evaluar las actitudes de los docentes frente a la inclusión de estudiantes con discapacidad<sup>6</sup>.

La escala TAIS original es un instrumento unidimensional tipo Likert que cuenta con 10 ítems con respuestas desde “totalmente en desacuerdo” hasta “totalmente de acuerdo”. Al tratarse de un cuestionario unidimensional, se toma en consideración la suma total de las puntuaciones de cada ítem, invirtiendo la puntuación de 5 ítems presentados con valor negativo (1, 3, 5, 6, 8). Esta escala contempla elementos relacionados con la carga de trabajo que tener a un estudiante con discapacidad en el aula genera para los docentes, las expectativas de los maestros frente a los logros académicos de esta población, los derechos de los niños y niñas con discapacidad y la conveniencia de tenerlos incluidos en el aula regular. La figura 8, presenta el proceso seguido con la implementación de la escala.

**Figura 8.** Fases de la encuesta



*Fuente:* Creación propia.

En cuanto a la técnica de tipo cualitativo, se continúa con el aspecto secuencial planteado utilizando la entrevista semiestructurada desarrollada con un total de 12 docentes, 2 representantes de cada una de las 6 instituciones. Acorde al diseño metodológico planteado como parte de este

---

<sup>6</sup> El instrumento completo, resultado de la adaptación y validación hecha por Fernández-Bustos et, al. (2022), se presenta en el anexo número 1.

trabajo, y en línea con la metodología mixta elegida para desarrollar el mismo, se presenta la entrevista semiestructurada como parte del componente cualitativo. La entrevista es definida como un encuentro entre dos o más personas que tiene como objetivo común conversar sobre un tema particular, buscando recoger información al respecto (Hernández-Sampieri, et al. 2010). En este orden de ideas, la segunda técnica global utilizada en esta investigación será una entrevista semi estructurada con informantes clave, en la que se pretende contar con la participación de 2 representantes de cada una de las instituciones abordadas, para un total de 12 participantes.

La metodología de selección de los informantes, se basa en el muestreo por conveniencia intencional, el cual representa una estrategia de muestreo no probabilístico de amplia aplicación en el contexto de la investigación cualitativa. En esta modalidad de muestreo, los participantes son seleccionados deliberadamente debido a la presencia de ciertas características que revisten interés para el investigador, en lugar de buscar una representatividad exhaustiva de la población de estudio (Teddlie & Yu, 2007). Entre las variantes de esta técnica de muestreo utilizadas en la investigación cualitativa, destacan:

1. Muestra Intencional: En esta modalidad, el investigador elige de manera deliberada a individuos que se ajustan a criterios específicos predefinidos, ya que se sabe que poseen características de particular relevancia para el propósito de la investigación.

2. Muestreo de Casos Extremos: Este enfoque se concentra en la selección de casos que se apartan significativamente de la norma en comparación con la mayoría de los casos dentro de la población de interés.

3. Muestreo de Casos Típicos: En contraposición al muestreo de casos extremos, esta variante se enfoca en la elección de casos que son representativos y característicos de la población de estudio.

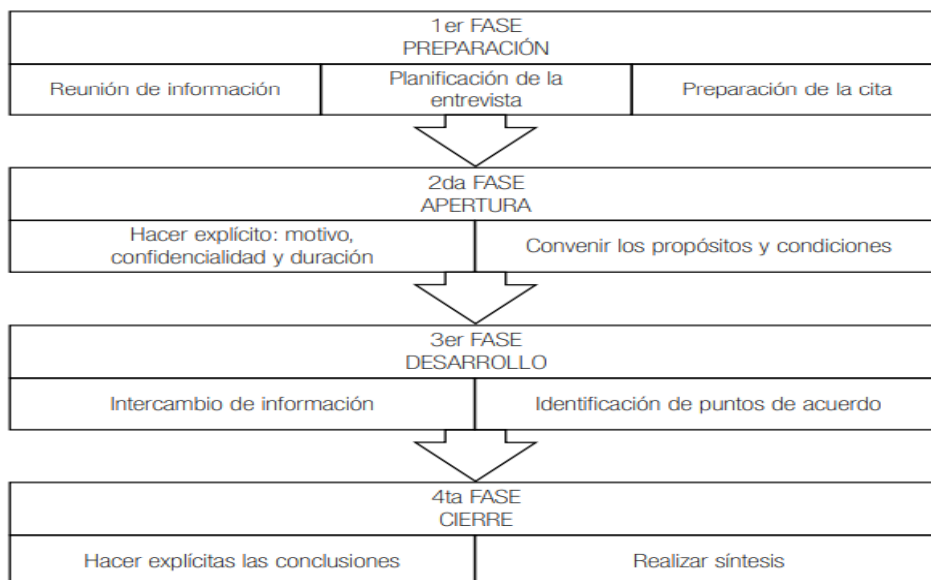
4. Muestreo de la Variación Máxima: Esta estrategia consiste en seleccionar casos que abarcan la más amplia gama de características posibles, con el objetivo de explorar la diversidad dentro de la población.

La metodología de selección de muestras por conveniencia, implica la elección de participantes basada en la disponibilidad y accesibilidad de estos, en lugar de seguir un proceso de discriminación más riguroso. En este enfoque, los participantes son seleccionados debido a su conveniencia o disponibilidad, considerando factores como la proximidad geográfica, la facilidad

de acceso, la familiaridad previa con el investigador, con las temáticas abordadas, con la dinámica de investigación o como en el caso de esta investigación, por la voluntad de participar en el proceso. Esta estrategia resulta particularmente valiosa en circunstancias en las cuales reclutar participantes de manera sistemática se torna complicado o cuando se busca obtener una muestra de manera expedita. No obstante, es fundamental tener presente que, en el contexto de la investigación cualitativa, el tamaño de la muestra no reviste importancia desde una perspectiva probabilística, ya que la finalidad no radica en la extrapolación o representatividad de resultados a una población más amplia, sino en la exploración y profundización en los casos de estudio en sí.

Para la entrevista se creó un guion tomando en consideración elementos propios de la literatura relacionada con el área y los datos arrojados por la escala TAIS. La entrevista es una herramienta de recolección de información muy utilizada dentro de las metodologías propias de la investigación cualitativa, esto se debe a su versatilidad y su logística relativamente sencilla de aplicación, permitiendo un intercambio directo entre el entrevistador y el entrevistado (Villarreal-Puga y Cid García, 2022). Los parámetros específicos tomados en cuenta para la elaboración del guion de las entrevistas se presentan en la figura 9.

**Figura 9.** *Fases de la entrevista*



*Fuente:* Díaz-Bravo et al., (2013).



El uso de la entrevista permite captar la experiencia de los sujetos inmersos en el contexto de primera mano, lo cual les brinda la posibilidad de reflexionar sobre sus perspectivas y experiencias respecto del acontecer cotidiano, facilitando la construcción del conocimiento mediante la interacción entre dos personas. Existen diversos tipos de entrevista: estructuradas o enfocadas, semiestructuradas y no estructuradas. Sin embargo, algunos autores coinciden en afirmar que dentro de la investigación cualitativa se usa la entrevista semiestructurada con una mayor frecuencia, debido a que su estructura permite un nivel de flexibilidad aceptable, ya que, aunque parte de un guion elaborado con anterioridad, puede irse adaptando a las condiciones concretas de cada contexto. Lo que permite profundizar en aspectos relevantes que no fueron considerados antes, motivando al interlocutor a tomar un rol activo dentro del proceso, haciendo énfasis en los elementos que lo motivan (Villarreal-Puga y Cid García, 2022; Díaz-Bravo et al., 2013).

Para resumir los instrumentos utilizados en esta investigación, se presenta la **tabla 8**, la cual asocia cada uno de los objetivos específicos con un instrumento particular, que permite recolectar información de diversas formas, aportando a la comprensión global del fenómeno a analizar.

**Tabla 8.** *Objetivos específicos e instrumentos de recolección de información*

Objetivos Específicos	Instrumento
Describir las actitudes de los docentes de básica primaria de seis colegios oficiales de la ciudad de Medellín frente a la inclusión en el aula de estudiantes con discapacidad.	Escala TAIS-SP
Explorar las prácticas educativas inclusivas de los docentes de básica primaria de seis colegios oficiales de la ciudad de Medellín.	Entrevista semiestructurada con actores claves Escala TAIS-SP

Caracterizar las prácticas educativas que realizan los docentes de seis colegios oficiales de la ciudad de Medellín frente a la educación inclusiva.	Entrevista semiestructurada con actores claves Escala TAIS-SP
--	--

*Fuente:* Creación propia.

## **4.5 Adaptación Transcultural y Pilotaje Escala TAIS-SP versión Colombia**

### ***4.5.1 Adaptación transcultural de la escala TAIS-SP al contexto colombiano<sup>7</sup>***

La necesidad de adaptar herramientas de medición estandarizadas en los procesos de investigación es importante debido a la comprensión de la diversidad cultural en el mundo contemporáneo actual. La Adaptación Transcultural (AT) es crucial para garantizar la validez y confiabilidad de los datos recopilados en diferentes contextos culturales. Esto debido a que la diversidad cultural puede influir en la forma en que las personas interpretan y responden a las preguntas de una herramienta de medición, lo que puede afectar la comprensión de los ítems y las respuestas dadas.

Para el caso de la presente investigación, los instrumentos para medir las actitudes de los docentes responden en su mayoría a construcciones anglosajonas, generalmente creadas en idioma inglés para escenarios culturales específicos, pues, como mencionan Lira y Caballero (2020), los investigadores se enfrentan a dos posibilidades, una es crear un instrumento propio y otra es traducir o adaptar una herramienta creada y verificada en otro país. La adaptación de estas herramientas de medición es un proceso crítico, puesto que, las palabras y frases en un idioma pueden no tener equivalentes precisos en otro, lo que puede llevar a la pérdida de información relevante y a la distorsión de los significados originales.

Por lo tanto, es esencial realizar una AT cuidadosa de los ítems para garantizar que las preguntas sean comprensibles y relevantes en el nuevo contexto. Dentro de este panorama, la

---

<sup>7</sup> Este apartado ha sido desarrollado de manera más amplia en el texto “ADAPTACIÓN TRANSCULTURAL DE LA ESCALA DE ACTITUDES DE LOS MAESTROS HACIA LA EDUCACIÓN INCLUSIVA (TAIS-SP) AL CONTEXTO COLOMBIANO, UN ANÁLISIS PRELIMINAR” (Tello-Zuluaga y Abellán, 2024), presentado en el VI Congreso Internacional Universidad Y Discapacidad CIUD Salamanca-España, 2023.

adaptación es especialmente importante en investigaciones doctorales que involucran la recopilación de datos de muestras de población diversificadas, ya que los resultados de la investigación pueden ser cuestionables y no reflejar con precisión las características de la población estudiada si no se realiza una adaptación adecuada (Hill et al., 1990).

Por otra parte, el pilotaje de un instrumento adaptado transculturalmente es crucial para evaluar la idoneidad y eficacia de las modificaciones realizadas en la herramienta y garantizar que sea válida y confiable en el nuevo contexto cultural. Esto permite detectar posibles problemas de comprensión, sesgos culturales y otros obstáculos que podrían afectar la calidad de los datos recopilados en una investigación, asegurando así la validez y confiabilidad de los resultados (Pauca et al., 2021).

El procedimiento de AI de la escala TAIS-SP se desarrolló a lo largo de las siguientes etapas:

1. Se formó un comité de expertos compuesto por tres doctores en educación con experiencia en la enseñanza universitaria, dos docentes de educación primaria con maestrías en educación centrada en la Educación Inclusiva (EI), una maestra de apoyo de la Unidad de Atención Integral (UAI) con licenciatura en educación especial, una docente de preescolar con especialización en neuropsicopedagogía infantil y dos psicólogos que forman parte del Programa Entorno Escolar Protector (PEEP)<sup>8</sup>
2. Los especialistas se concentraron en evaluar la pertinencia y adecuación de cada ítem de la escala al contexto colombiano, proponiendo modificaciones para asegurar la equivalencia semántica, cultural y conceptual entre la versión original y la adaptada. Uno de los cambios sugeridos incluyó el empleo de la expresión "niños, niñas y adolescentes" en lugar de "niño", en consonancia con las leyes y regulaciones colombianas, como la Ley de Infancia y Adolescencia 1098 de 2006.

---

<sup>8</sup> Este programa de la Secretaría de Educación de Medellín, asesora a las instituciones educativas para mejorar la convivencia escolar, promover el liderazgo estudiantil, facilitar la relación entre la familia y la escuela, garantizar el ejercicio de los derechos humanos y sexuales, y proteger integralmente a niños, niñas, adolescentes y jóvenes.

3. En el contexto colombiano, se optó por la expresión "Berreras para el aprendizaje y la participación" en lugar del término "Necesidades Educativas Especiales" (NEE), respaldándose en la Ley 1618 de 2013 y el Decreto 1421 de 2017.
4. Se ajustó el término "déficit de atención con hiperactividad (TDAH)" para incorporar la expresión "trastorno", fundamentándose en el DSM-5 (American Psychiatric Association, 2013). La versión definitiva de la escala adaptada se presenta en el Anexo 1.
5. Se introdujo un cuestionario sociodemográfico diseñado para obtener información crucial sobre la población de interés, abordando aspectos como la edad, experiencia laboral, nivel académico, género e índice de contacto con personas con discapacidad.
6. También se incluyó una pregunta sobre la comprensión de las instrucciones del cuestionario y sus preguntas correspondientes.

Considerando las particularidades contextuales, como las leyes, políticas gubernamentales y prácticas educativas arraigadas en Colombia, la adaptación asegura que el instrumento sea idóneo y eficaz en este entorno específico. Esto garantiza que los resultados sean un reflejo preciso de las realidades y percepciones de los docentes en el país. La adaptación también se enfocó en lograr una equivalencia semántica entre la escala original y su versión adaptada, lo que significa que las mediciones mantienen su validez y confiabilidad en el nuevo contexto. Esto facilita la comparación de datos a nivel internacional y permite analizar la evolución de actitudes hacia la EI a lo largo del tiempo en Colombia. De esta manera, la adaptación transcultural de la escala TAIS-SP en el contexto colombiano no solo proporciona un instrumento válido y confiable para evaluar actitudes, sino que también enriquece la investigación en Colombia al facilitar investigaciones más contextualizadas y pertinentes en el campo de la EI y la discapacidad. Fue evidente que los docentes que participaron en la prueba comprendieron de las preguntas formuladas y las instrucciones proporcionadas. Este aspecto resulta esencial, ya que la comprensión precisa de los ítems asegura que las respuestas reflejen de manera exacta las actitudes y opiniones de los docentes hacia los temas evaluados.

La adaptación buscó que las preguntas y afirmaciones de la escala fueran culturalmente adecuadas, teniendo en cuenta las particularidades propias de Colombia. Esto significa que los

participantes locales podrán comprender los ítems de manera efectiva y responder de forma precisa a las preguntas, lo que aumenta su validez y confiabilidad.

#### ***4.5.2 Pilotaje escala TAIS-SP versión Colombia***

El análisis de la consistencia interna de la escala utilizada en el pilotaje, se realizó mediante el coeficiente alfa de Cronbach que arrojó un valor de 0.801. Este resultado sugiere una consistencia interna adecuada de la escala utilizada para medir las actitudes docentes. En términos prácticos, este valor indica que los ítems de la escala están relacionados entre sí, lo que refuerza la confiabilidad de la medida.

Si bien la consistencia interna es un indicador crucial de la calidad de una escala, es importante señalar que un coeficiente alfa de 0.801 está en el rango aceptable y proporciona una base sólida para la interpretación de los resultados. Es relevante tener en cuenta que la interpretación del alfa de Cronbach debe hacerse considerando el contexto específico de la investigación y las características de la población estudiada. Asimismo, se recomienda explorar otras métricas y análisis complementarios para obtener una comprensión más completa de la validez y confiabilidad de la escala en este contexto particular. Igualmente, se necesario mencionar que, si bien el Alfa de Cronbach es un análisis ampliamente aceptado, no constituye un criterio universal (Barrios y Cosculluela, 2013). Los resultados apropiados del índice obtenidos para la propuesta unifactorial en el análisis confirmatorio respaldaron la decisión de mantener la estructura unidimensional original, acorde con lo mencionado por Saloviita (2015). Por ende, se optó por utilizar la suma de las puntuaciones de los ítems en la versión final al llevar a cabo el análisis de datos subsiguiente.

En este estudio preliminar, se formaron dos conjuntos de docentes para su participación. El primer grupo (Grupo 1) comprendió 15 profesores de nivel universitario provenientes de 4 instituciones educativas, siendo 2 de ellas públicas y 2 privadas. De estos 15 docentes, 6 eran mujeres (40%) y 9 eran hombres (60%). El rango de edades de este grupo variaba entre los 41 y los 50 años, así como entre los 21 y los 30 años de servicio. La mayoría de ellos poseía un título de maestría (80%), mientras que 2 de los educadores habían alcanzado un doctorado. Cabe destacar que el 93.3% de este grupo tenía experiencia en interactuar con personas con discapacidad, y el

ACTITUDES DE LOS DOCENTES DE BÁSICA PRIMARIA DE SEIS COLEGIOS OFICIALES DE MEDELLÍN  
FRENTE A LA INCLUSIÓN EN EL AULA DE ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD

---

73.3% había recibido formación específica en los procesos de atención a estudiantes con discapacidad.

El segundo grupo estaba compuesto por 30 docentes, entre maestras (22) y maestros (8), que trabajaban en el nivel de educación básica primaria, atendiendo a niños y niñas con edades comprendidas entre 6 y 12 años. En cuanto a la distribución por edades, destacaba un grupo de 14 docentes con edades entre 41 y 50 años, 5 con edades entre 31 y 40 años, y 4 con edades entre 21 y 30 años. Este grupo también demostró un significativo contacto con estudiantes con discapacidad, ya que el 86.7% de los participantes (26) informó tener experiencia en este aspecto. Además, el 83.3% de los docentes había recibido formación específica relacionada con la atención a estudiantes con discapacidad. La **tabla 10** muestra los resultados del análisis de las respuestas de ambos grupos.

**Tabla 9.** Resultados Escala TAIS-SP versión Colombia grupos 1 y 2.

Ítem	Total	Grupo 1		Grupo 2	
		M	DT	M	DT
1. Los niños, niñas y adolescentes con discapacidad o barreras para el aprendizaje y la participación aprenden mejor en sus propias clases de educación especial en las que hay maestros específicamente preparados	45	4,20	1,14 6	3,57	1,27 8
2. La educación de los niños, niñas y adolescentes con problemas emocionales y de comportamiento debería organizarse en aulas ordinarias con el apoyo adecuado	45	4,20	,941	2,77	1,43 1
3. Estar en una clase de educación especial es un derecho de los niños, niñas y adolescentes con barreras para el aprendizaje y la participación	45	4,00	1,19 5	2,93	1,38 8

ACTITUDES DE LOS DOCENTES DE BÁSICA PRIMARIA DE SEIS COLEGIOS OFICIALES DE MEDELLÍN  
FRENTE A LA INCLUSIÓN EN EL AULA DE ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD

4. Los niños, niñas y adolescentes con trastorno de déficit de atención e hiperactividad (TDAH) deberían admitirse en las aulas ordinarias con un apoyo adecuado.	45	4,33	,724	3,70	1,29 1
5. La carga de trabajo de los profesores no debe aumentarse obligándolos a aceptar a los niños, niñas y adolescentes con barreras para el aprendizaje y la participación en sus aulas.	45	4,20	1,01 4	3,20	1,21 5
6. Se logran mejores resultados si cada niño, niña y adolescente con barreras para el aprendizaje y la participación es ubicado en la clase de educación especial que mejor se adapte a él/ella.	45	3,80	1,32 0	3,03	1,40 2
7. La educación de los estudiantes con barreras para el aprendizaje y la participación debe organizarse en la medida de lo posible en aulas ordinarias.	45	4,13	1,12 5	3,57	1,47 8
8. Un niño, niña o adolescente con barreras para el aprendizaje y la participación debería trasladarse a una clase de educación especial para no violar sus derechos legales.	45	1,93	1,03 3	2,73	1,38 8
9. El aprendizaje de los niños, niñas o adolescentes con barreras para el aprendizaje y la participación puede ser apoyado de manera efectiva en las clases ordinarias.	45	4,27	,884	3,67	1,26 9

*Fuente:* Tello-Zuluaga y Abellán (2024).

A pesar de las diferencias, ambos grupos reflejaron actitudes positivas hacia la EI, destacando el ítem número 1 como el más valorado, el cual resalta la preferencia por clases de educación especial para niños con discapacidad. Este ítem mostró la mayor disparidad entre las

respuestas, mientras que el ítem 8 fue el menos valorado, proponiendo el traslado de estudiantes con barreras a clases especiales para evitar violar sus derechos legales, lo que implica los docentes están de acuerdo con la idea separar a los estudiantes con discapacidad del estudiantado regular. En consonancia, los docentes expresaron la opinión de que asistir a clases de educación especial es un derecho de los estudiantes con discapacidad o barreras para el aprendizaje y la participación, aspecto que puede considerarse como un elemento propio de la actitud negativa, asociado a la falta de conocimiento del componente legal asociado a los procesos de EI en el país.

Una revelación importante fue la percepción mayoritaria de los participantes sobre la relevancia y facilidad de uso de la escala en el contexto colombiano. Ya que un 95% consideró que la escala era relevante, y un 93% la calificó como fácil de utilizar. Estos resultados indican que la adaptación de la escala capturó eficazmente las cuestiones y preocupaciones específicas para los docentes en Colombia en relación con la EI. La relevancia se vuelve esencial, ya que un instrumento que no aborda las preocupaciones locales podría carecer de utilidad para la investigación en el país, abriendo diversas posibilidades de estudio (Tello-Zuluaga y Abellán, 2023).

#### **4.6 Entrevista semiestructurada**

La lista de preguntas para la entrevista semiestructurada se creó como una derivación directa de los ítems de la escala TAIS-SP versión Colombia, con el propósito de permitir una exploración más profunda de los conceptos allí expresados y así desarrollar el componente cualitativo del enfoque mixto planteado para esta investigación, dando un seguimiento temático a los temas abordados por la escala. Este enfoque es una estrategia común en la investigación social y se basa en la idea de que las escalas de medición proporcionan una base sólida para la formulación de preguntas de entrevista, ya que los ítems de la escala han sido cuidadosamente diseñados y validados para evaluar ciertos constructos o dimensiones de interés.

Al utilizar los ítems de la escala como punto de partida, se puede asegurar que las preguntas de la entrevista se centren en los mismos conceptos que la escala busca medir, lo que garantiza la coherencia y la continuidad en la recopilación de datos, solventando algunos de los



posibles sesgos presentados en las respuestas del instrumento cuantitativo. Además, esta aproximación permite una triangulación de datos, para comparar y contrastar las respuestas de la escala con las respuestas de la entrevista, lo que enriquece la comprensión del fenómeno estudiado y da pie al análisis e interpretación integradores (Bagur-Pons et al., 2021). Para el desarrollo de la entrevista se usarán 10 preguntas derivadas de la escala TAIS original (Saloviita, 2015), clasificadas en cuatro áreas temáticas fundamentales asociadas con la EI así: La valoración de la inclusión como un principio, la carga de trabajo adicional que implica para los docentes atender a estudiantes con discapacidad, los aspectos legales vinculados al proceso de EI y las expectativas académicas en el entorno escolar (Saloviita, 2015; Saloviita, 2020).

La apreciación de la inclusión como un principio fundamental destaca la importancia de cultivar un entorno educativo que sea acogedor y accesible para todos los estudiantes, independientemente de sus habilidades o discapacidades. Esto implica reconocer y abrazar la diversidad como un componente esencial para el enriquecimiento del aprendizaje y el desarrollo integral. La carga de trabajo adicional que recae sobre los docentes al atender a estudiantes con discapacidad pone de relieve los desafíos prácticos que surgen al implementar la EI. Este desafío implica adaptar enfoques pedagógicos, ofrecer apoyos personalizados y gestionar recursos adicionales para asegurar un aprendizaje efectivo y equitativo para todos.

Los aspectos legales vinculados al proceso de EI subrayan la necesidad de cumplir con las leyes y regulaciones que garantizan la igualdad de oportunidades y el acceso a la educación para todos los estudiantes, al tiempo que ofrecen una visión sobre el conocimiento de los docentes frente a las regulaciones al respecto. Por último, las expectativas académicas en el entorno escolar reflejan las metas y estándares establecidos para todos los estudiantes, sin importar sus habilidades o discapacidades. La EI busca asegurar que cada estudiante tenga la oportunidad de alcanzar su máximo potencial académico, adaptando las expectativas de manera apropiada a las necesidades individuales.

Por otra parte, al adaptar los ítems de la escala a las preguntas de la entrevista, es importante tener en cuenta que la naturaleza de la entrevista semiestructurada permite una mayor flexibilidad y la posibilidad de indagar más profundamente en las respuestas de los participantes. Esto puede

llevar a la generación de nuevas preguntas o a la exploración de temas adicionales que pueden no estar presentes en la escala original. Por lo tanto, la lista de preguntas de la entrevista semiestructurada se convierte en una herramienta complementaria que amplía la comprensión de los datos recopilados y enriquece el análisis cualitativo en la investigación, la lista de preguntas puede verse en el **anexo 3**.

En este caso, la entrevista tiene un protocolo que se debe seguir con cada uno de los entrevistados, esto teniendo en cuenta que las entrevistas se realizaron por medio de la plataforma de video llamadas Google Meet.

1. Preparación Inicial: Establecer contacto con los participantes de la entrevista y verificar que tanto el entrevistador como el entrevistado cuenten con los recursos técnicos necesarios, como una computadora con cámara web, micrófono y una conexión a Internet estable.
2. Coordinación y Confirmación: Coordinar con el entrevistado la fecha y hora de la entrevista, garantizando que ambos estén disponibles en el horario acordado. Enviar una invitación de videollamada que incluya un enlace y detalles relevantes de la reunión. Confirmar la cita con antelación y verificar que el entrevistado haya recibido la invitación y esté familiarizado con el proceso.
3. Privacidad y Consentimiento: Explicar al entrevistado el propósito de la entrevista y obtén su consentimiento informado para grabar la conversación, si es necesario.
4. Desarrollo de la entrevista: Preparar la guía de preguntas semiestructuradas basada en los ítems de la escala de medición.
5. Finalización<sup>9</sup>: Asignar códigos a cada participante, transcribir la entrevista. Realizar el análisis cualitativo de los datos de la entrevista, los códigos pueden observarse en la **tabla 11**.

---

<sup>9</sup> La transcripción de las entrevistas y la codificación de las categorías puede observarse en la plataforma OSF: Tello-Zuluaga, J. (2024). Anexos Tesis Doctoral ACTITUDES DE LOS DOCENTES DE BÁSICA PRIMARIA DE SEIS COLEGIOS OFICIALES DE MEDELLÍN FRENTE A LA INCLUSIÓN EN EL AULA DE ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD. <https://doi.org/10.17605/OSF.IO/AFXTJ>

**Tabla 10.** *Códigos docentes participantes entrevista semiestructurada*

Institución	Código participante
Institución 1	I1-D1
	I1-D2
Institución 2	I2-D1
	I2-D2
Institución 3	I3-D1
	I3-D2
Institución 4	I4-D1
	I4-D2
Institución 5	I5-D1
	I5-D2
Institución 6	I6-D1
	I6-D2

*Fuente:* Creación propia.

En el marco de las entrevistas, se encontraron una serie de respuestas semejantes que se asocian con la saturación de información en entrevistas semiestructuradas, aspecto que se presenta como un elemento significativo en los procesos de investigación cualitativa, representando el punto de inflexión en la recopilación de datos. Este fenómeno implica la manifestación de patrones temáticos que alcanzan un nivel de redundancia en las respuestas de los participantes, indicando una saturación conceptual y contextual del fenómeno bajo estudio (Ortega-Bastidas, 2020; Otzen y Manterola, 2017).

La saturación se manifiesta cuando la continua exploración y análisis de datos no aporta nuevas dimensiones significativas al entendimiento del fenómeno. En este punto se logra una saturación teórica, evidenciando que la diversidad de las experiencias y perspectivas relevantes para la investigación han sido exhaustivamente abordadas. La saturación, por lo tanto, no solo indica la suficiencia de información sino también respalda la validez y la solidez interpretativa de los resultados obtenidos, otorgando a la investigación una base substancial para sus conclusiones y contribuciones al conocimiento existente.

## **4.7 Plan de análisis**

### ***4.7.1 Plan de análisis cuantitativo***

El análisis estadístico se desarrolló con un total de 95 encuestas aplicadas de forma virtual a través de la plataforma Google Forms utilizando el paquete estadístico IBM® SPSS® Statistics, versión 28, para sistemas operativos Windows 10 de 64 bits. Este software, reconocido por su robustez y versatilidad, proporciona una interfaz intuitiva que facilita la importación y preparación de datos recopilados. La primera etapa del proceso involucró la importación y limpieza de los datos para garantizar la calidad de la información.

Los informes resultantes fueron compilados con la ayuda de un experto en estadística con experiencia en el manejo del programa SPSS, proporcionando una síntesis comprensible de la información, suministrando los insumos que posteriormente fueron analizados por el investigador. En la fase de exploración de datos, se utilizaron herramientas estadísticas descriptivas y visualizaciones generadas por SPSS para obtener una comprensión completa de las características y patrones presentes en los conjuntos de datos. Posteriormente, se aplicaron análisis estadísticos, incluyendo pruebas de Alfa de Crombach, RHO de Spearman y consolidado de las respuestas para evaluar relaciones y tendencias. La segmentación de datos se llevó a cabo para examinar subgrupos específicos, permitiendo un análisis más detallado y focalizado. La generación de informes detallados permite la presentación clara y efectiva de los resultados. Este proceso culminó con la interpretación de los resultados y las conclusiones, las cuales fueron evaluadas en función de los objetivos de la investigación, los parámetros de la encuesta y la pregunta de investigación.

El proceso seguido para el desarrollo del análisis de los datos presentes en la escala TAIS-SP versión Colombia se detallan a continuación:

1. Importación y Limpieza de Datos: La primera etapa del proceso involucró la importación y limpieza de los datos para garantizar la calidad de la información.
2. Compilación de Informes: Los informes resultantes fueron compilados con la ayuda de un experto en estadística con experiencia en el manejo del programa SPSS, proporcionando una

síntesis comprensible de la información, suministrando los insumos que posteriormente fueron analizados por el investigador.

3. Exploración de Datos: En la fase de exploración de datos, se utilizaron herramientas estadísticas descriptivas y visualizaciones generadas por SPSS para obtener una comprensión completa de las características y patrones presentes en los conjuntos de datos.

4. Análisis Estadísticos: Posteriormente, se aplicaron análisis estadísticos, incluyendo pruebas de Alfa de Crombach, RHO de Spearman y consolidado de las respuestas para evaluar relaciones y tendencias.

5. Segmentación de Datos: La segmentación de datos se llevó a cabo para examinar subgrupos específicos, permitiendo un análisis más detallado y focalizado.

6. Generación de Informes: La generación de informes detallados permite la presentación clara y efectiva de los resultados.

7. Interpretación de Resultados: Este proceso culminó con la interpretación de los resultados y las conclusiones, las cuales fueron evaluadas en función de los objetivos de la investigación, los parámetros de la encuesta y la pregunta de investigación.

#### ***4.7.2 Plan de análisis cualitativo***

El análisis cualitativo se realizó a partir de la revisión de las transcripciones de 12 entrevistas semiestructuradas, las cuales fueron realizadas con 2 representantes de cada una de las 6 instituciones que formaron parte del estudio. Siguiendo este esquema:

1. Selección de informantes: Los docentes fueron seleccionados meticulosamente para participar en entrevistas que abordaron aspectos esenciales de su experiencia en el aula.

2. Transcripción y codificación: Las grabaciones de estas entrevistas fueron transcritas y sometidas a un proceso sistemático de codificación inductiva. Este método, caracterizado por su flexibilidad y apertura, permitió explorar los datos sin restricciones predefinidas, facilitando la identificación natural de patrones emergentes y temas relevantes.

3. Codificación inicial: La codificación inicial se basó en las categorías de la escala TAIS-SP, que incluyen la carga de trabajo generada por los estudiantes con discapacidad, la comprensión de la

legislación sobre EI y los resultados académicos esperados. No obstante, las entrevistas revelaron nuevas categorías inductivas, abarcando temas no considerados previamente.

4. Proceso de análisis: Se realizó una lectura exhaustiva de las transcripciones para analizar los datos. Posteriormente, se asignaron códigos de color a fragmentos de texto que representaban ideas o conceptos significativos. Estos códigos se agruparon en categorías más amplias a medida que se identificaban patrones y conexiones temáticas.

5. Resultados: Los resultados identificaron una variedad de categorías emergentes, desde dinámicas comunes en las prácticas de aula hasta desafíos específicos en la implementación de metodologías pedagógicas inclusivas. Estas categorías ofrecen una visión detallada de las complejidades de la práctica docente relacionada con la EI, las preocupaciones de los docentes y sus percepciones sobre la inclusión de estudiantes con discapacidad, contribuyendo significativamente a los objetivos de esta investigación.

6. Saturación de información: Las entrevistas se detuvieron al alcanzar la saturación de información, indicando que no se esperaban nuevos hallazgos significativos (Ortega-Bastidas, 2020).

#### **4.8 Consideraciones éticas**

Al investigar la influencia de las actitudes de los docentes de básica primaria hacia la inclusión de estudiantes con discapacidad en el desarrollo de prácticas educativas en el aula, es imprescindible adoptar un enfoque ético que asegure el respeto por los derechos y el bienestar de los participantes y la comunidad. Este enfoque, debe orientar cada etapa del estudio y hacerse presente en las decisiones metodológicas que se toman a lo largo de la investigación, desde el diseño hasta la ejecución y evaluación, garantizando la conformidad con normativas y directrices éticas consolidadas.

La investigación se asienta sobre los principios de beneficencia y no maleficencia, esforzándose por maximizar los beneficios y minimizar los riesgos para los participantes y la

comunidad. Se evalúan detenidamente los beneficios y riesgos potenciales, con el fin de justificar éticamente la investigación y garantizar que los beneficios superen los riesgos, los cuales para el caso particular de esta investigación se catalogan como riesgos mínimos, ya que se trata de un proceso que no resulta intrusivo, ni pone en peligro el bienestar físico, emocional o psicológico de los participantes (National Commission for the Protection of Human Subjects of Biomedical and Behavioral Research, 1979; World Medical Association, 1964; Ministerio de Salud y Protección Social, 2008).

El respeto por la autonomía de los participantes se considera esencial, especialmente para aquellos que pueden ser vulnerables. Se garantiza que todos los participantes proporcionen un consentimiento informado, obtenido de manera voluntaria y sin coerción, fundamentado en una comunicación transparente sobre los objetivos, procedimientos, beneficios y riesgos del estudio. Además de explicar de forma detallada, los ámbitos de exposición de los resultados, conclusiones y recomendaciones que surjan del proceso de análisis de la información ofrecida por los participantes. Por otro lado, la protección de la confidencialidad y la privacidad de la información recopilada es de suma importancia y se mantiene rigurosamente a lo largo de la investigación, siendo recopilada de manera anónima y compartida únicamente con los investigadores y evaluadores involucrados en el desarrollo del estudio.

En el contexto cualitativo, la ética es central para mantener la integridad y el respeto hacia los participantes. Se han implementado medidas meticulosas para proteger la privacidad y la confidencialidad de los participantes. Cada individuo se identifica mediante códigos para proteger su identidad y minimizar los riesgos de divulgación no autorizada. Se han establecido protocolos claros para el manejo, almacenamiento y transmisión de datos, asegurando que la información recopilada se almacene en un entorno seguro y solo sea accesible al equipo de investigación. Durante el proceso de consentimiento informado, se proporciona a los participantes una explicación detallada de la investigación, destacando la voluntariedad de su participación y su derecho a retirarse en cualquier momento sin consecuencias.

Además, se enfatiza la importancia de la transparencia en la presentación de los resultados. Las citas directas se manejan de manera que no permitan la identificación de los participantes, utilizando códigos para garantizar el anonimato.

Las consideraciones éticas de la presente investigación fueron aprobadas por el comité tutorial, presidido por el director de la tesis y compuesto por un total de tres doctores con amplia trayectoria en el campo de la investigación. La revisión y aprobación de los aspectos éticos se realizaron de acuerdo con la normativa vigente en materia de ética en la investigación, tal como se establece en la Ley 1581 de 2012 sobre protección de datos personales en Colombia y en las guías éticas emitidas por el Ministerio de Educación Nacional. Además, la investigación sigue las directrices establecidas por la Universidad Pontificia Bolivariana, las cuales exigen la obtención de consentimiento informado de los participantes y garantizan la confidencialidad y anonimato de los datos recogidos. El comité se aseguró que el proyecto cumpliera con los estándares éticos en todas sus fases, incluyendo la recolección, manejo y análisis de datos, asegurando el respeto a los derechos y dignidad de los participantes involucrados.



## **Capítulo V. Resultados**

El siguiente capítulo se adentra en el análisis y la presentación de los resultados de la investigación, cuyo objetivo primordial radica en determinar la influencia de las actitudes de los docentes de educación básica primaria frente a la inclusión de estudiantes con discapacidad en el desarrollo de prácticas educativas en el aula. Esta investigación se llevó a cabo en seis colegios oficiales de la ciudad de Medellín, buscando arrojar luz sobre las percepciones y enfoques adoptados por los educadores en el contexto de la EI. De manera que, la estructura de este capítulo se desarrollará a través de cuatro etapas asociadas a la línea metodológica adoptada para este trabajo y que fue presentada en apartados anteriores. En primer lugar, se hará una exposición y posterior descripción de los resultados en el componente cuantitativo, seguido de la exhibición del apartado cualitativo. Para concluir con un análisis e interpretación integradoras.

### **5.1 Resultados componente cuantitativo**

La estructura de este apartado se desarrollará a través de dos grandes momentos. En el primero se presenta el proceso de adaptación transcultural de la escala TAIS-SP y su posterior pilotaje, para luego explorar tres dimensiones cruciales: la evaluación de la confiabilidad de los instrumentos de medición utilizados, la validación de dichos instrumentos, el análisis por variables y, por último, un detenido análisis de los resultados obtenidos.

#### ***5.1.1 Medición de la consciencia interna***

Siguiendo los postulados de Hernández Sampieri et al. (2014), luego del análisis de las variables, se debe valorar la consistencia interna del instrumento, por lo cual, como se aprecia en la tabla 11, los resultados obtenidos para la medición de la consistencia interna de la encuesta TAIS son altamente alentadores, ya que el coeficiente de Cronbach se sitúa en 0.801, indicando una robusta consistencia interna en la escala. Conjuntamente, al observar la Alfa de Cronbach basada en los elementos tipificados, que tiene en cuenta la variabilidad de los ítems, se obtiene un valor de 0.746, reforzando la idea de que la escala es fiable y homogénea en su medición.

En este sentido, se sugiere que la escala TAIS-SP versión Colombia, posee una sólida capacidad para evaluar la variable en cuestión, ya que los ítems demuestran correlación positiva y coherente entre sí. Por tanto, los indicadores de consistencia interna respaldan la confiabilidad de la escala como una herramienta efectiva que midió la variable evaluada, aspecto que coincide con lo mencionado por Saloviita (2015) y Fernández-Bustos et al., (2022).

**Tabla 11.** *Confiabilidad Alfa de Crombach*

Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en los elementos tipificados	N de elementos
,801	,746	9

*Fuente:* Creación propia.

### **5.1.2 Validez discriminante**

Para confirmar la validez de los constructos en el presente estudio, se estableció un criterio específico para determinar la relevancia de cada ítem en el instrumento, por tanto, se procedió a revisar aquellos ítems para los cuales la significancia bilateral, obtenida mediante la prueba T de Student, fue superior a 0,05, así en los casos donde este umbral fue superado, se consideró la posibilidad de revisar el ítem correspondiente para futuras investigaciones.

Por otro lado, cuando la significancia bilateral fue igual o menor a 0,05, se mantuvo inalterado en el instrumento definitivo. Cabe destacar que, en todo el análisis, se asumieron varianzas iguales para garantizar una evaluación coherente y equitativa de cada ítem en la construcción del instrumento, de manera que, este enfoque meticuloso en la validación de los constructos (Hernández Sampieri et al., 2014), respaldado por la utilización de la prueba T de Student, refuerza la robustez del instrumento utilizado en la investigación.

ACTITUDES DE LOS DOCENTES DE BÁSICA PRIMARIA DE SEIS COLEGIOS OFICIALES DE MEDELLÍN  
FRENTE A LA INCLUSIÓN EN EL AULA DE ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD

---

En el siguiente apartado se presentan las interpretaciones detalladas de las tablas obtenidas mediante la aplicación de pruebas estadísticas a cada uno de los ítems (afirmaciones) de la escala TAIS-SP versión Colombia. Cada tabla resume los resultados de la prueba T de Student para muestras independientes, evaluando la igualdad de medias y varianzas en las opiniones de los docentes. Se han considerado tanto las situaciones en las que se asume la igualdad de varianzas como las que no. A través de estas pruebas, se ha determinado la significancia de las diferencias en las opiniones de los docentes sobre la eficacia de la educación especial, el apoyo adecuado en aulas ordinarias, la carga de trabajo de los profesores y los derechos de los estudiantes con discapacidades. Las interpretaciones proporcionadas se basan en estos resultados, destacando las diferencias significativas y los intervalos de confianza, y subrayando que las conclusiones reflejan las percepciones de los docentes y no constituyen respuestas definitivas.

**Tabla 12.** *T de Student afirmación 1*

Los niños niñas y adolescentes con discapacidad o barreras para el aprendizaje y la participación aprenden mejor en sus propias clases de educación especial en las que hay maestros específicamente preparados.								
<b>F</b>	<b>Sig.</b>	<b>t</b>	<b>gl</b>	<b>Sig.</b> <b>(bilateral)</b>	<b>Diferencia de medias</b>	<b>Error típ. de la diferencia</b>	<b>95% Intervalo de confianza para la diferencia (Inferior)</b>	<b>95% Intervalo de confianza para la diferencia (Superior)</b>
1.643	.206	13.823	46	.000	3.000	.217	2.563	3.437
		13.823	35.661	.000	3.000	.217	2.560	3.440

*Fuente:* Creación propia.

ACTITUDES DE LOS DOCENTES DE BÁSICA PRIMARIA DE SEIS COLEGIOS OFICIALES DE MEDELLÍN  
FRENTE A LA INCLUSIÓN EN EL AULA DE ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD

La tabla muestra los resultados de una prueba T de Student, que se utiliza para comparar las medias de dos grupos. En este caso, se está evaluando si los niños y adolescentes con discapacidades aprenden mejor en clases especiales con maestros específicamente preparados. El resultado muestra un valor de "t" muy alto (13.82), lo cual indica una diferencia significativa entre los dos grupos comparados. El valor de "p" (Sig. (bilateral)) es .000, lo que significa que la probabilidad de que esta diferencia se deba al azar es extremadamente baja. La diferencia de medias es de 3.000, con un margen de error muy pequeño (.217).

**Tabla 13.** T de Student afirmación 2

La educación de los niños niñas y adolescentes con problemas emocionales y de comportamiento debería organizarse en aulas ordinarias con el apoyo adecuado.								
<b>F</b>	<b>Sig.</b>	<b>t</b>	<b>gl</b>	<b>Sig.</b> <b>(bilateral)</b>	<b>Diferencia de medias</b>	<b>Error típ. de la diferencia</b>	<b>95% Intervalo de confianza para la diferencia (Inferior)</b>	<b>95% Intervalo de confianza para la diferencia (Superior)</b>
20.458	.000	3.016	46	.004	1.000	.332	.333	1.667
		3.016	35.005	.005	1.000	.332	.327	1.673

*Fuente:* Creación propia.

En este caso, se está evaluando si la educación de los niños y adolescentes con problemas emocionales y de comportamiento debería organizarse en aulas ordinarias con el apoyo adecuado. El resultado muestra un valor de "t" de 3.016, lo que indica la magnitud de la diferencia entre las

ACTITUDES DE LOS DOCENTES DE BÁSICA PRIMARIA DE SEIS COLEGIOS OFICIALES DE MEDELLÍN  
FRENTE A LA INCLUSIÓN EN EL AULA DE ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD

medias de los dos grupos. Además, el valor de "p" (Sig. (bilateral)) es .004, lo que significa que la probabilidad de que esta diferencia se deba al azar es muy baja, ya que es menor a .05, el umbral comúnmente utilizado para determinar la significancia estadística. La diferencia de medias es de 1.000, lo cual es la cantidad promedio en la que difieren las puntuaciones de los dos grupos, y esta diferencia tiene un margen de error de .332, lo que representa la variabilidad esperada en la diferencia de medias.

**Tabla 14.** *T de Student afirmación 3*

Estar en una clase de educación especial es un derecho de los niños niñas y adolescentes con discapacidad o barreras para el aprendizaje y la participación.								
<b>F</b>	<b>Sig.</b>	<b>t</b>	<b>gl</b>	<b>Sig.</b> <b>(bilateral)</b>	<b>Diferencia de medias</b>	<b>Error típ. de la diferencia</b>	<b>95% Intervalo de confianza para la diferencia (Inferior)</b>	<b>95% Intervalo de confianza para la diferencia (Superior)</b>
12.119	.001	10.617	46	.000	2.375	.224	1.925	2.825
		10.617	38.312	.000	2.375	.224	1.922	2.828

*Fuente:* Creación propia.

El resultado muestra un valor de "t" de 10.617, lo que indica la magnitud de la diferencia entre las medias de los dos grupos. Además, el valor de "p" (Sig. (bilateral)) es .000, lo que significa que la probabilidad de que esta diferencia se deba al azar es extremadamente baja, ya que es menor a .05, el umbral comúnmente utilizado para determinar la significancia estadística. La diferencia de medias es de 2.375, lo cual es la cantidad promedio en la que difieren las puntuaciones de los

dos grupos, y esta diferencia tiene un margen de error de .224, lo que representa la variabilidad esperada en la diferencia de medias.

**Tabla 15.** T de Student afirmación 4

Los niños niñas y adolescentes con trastorno de déficit de atención e hiperactividad (TDAH) deberían admitirse en las aulas ordinarias con un apoyo adecuado.								
<b>F</b>	<b>Sig.</b>	<b>t</b>	<b>gl</b>	<b>Sig. (bilateral)</b>	<b>Diferencia de medias</b>	<b>Error típ. de la diferencia</b>	<b>95% Intervalo de confianza para la diferencia (Inferior)</b>	<b>95% Intervalo de confianza para la diferencia (Superior)</b>
2.063	.158	1.326	46	.191	.458	.346	-.237	1.154
		1.326	44.353	.192	.458	.346	-.238	1.155

*Fuente:* Creación propia.

El resultado arroja un valor de "t" de 1.326, lo que representa el tamaño de la disparidad entre las medias de los dos grupos. Además, el valor de "p" (Sig. (bilateral)) es .191, lo que implica que hay una alta probabilidad de que esta diferencia sea debida al azar, ya que este valor es superior a .05, el umbral estándar para considerar significancia estadística. La diferencia de medias es de .458, indicando la variación promedio en las puntuaciones entre los grupos, con un margen de error de .346, lo que muestra la variabilidad esperada en dicha diferencia.

**Tabla 16.** T de Student afirmación 5

ACTITUDES DE LOS DOCENTES DE BÁSICA PRIMARIA DE SEIS COLEGIOS OFICIALES DE MEDELLÍN  
FRENTE A LA INCLUSIÓN EN EL AULA DE ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD

La carga de trabajo de los profesores no debe aumentarse obligándolos a aceptar a los niños niñas y adolescentes con discapacidad o barreras para el aprendizaje y la participación en sus aulas.								
<b>F</b>	<b>Sig.</b>	<b>t</b>	<b>gl</b>	<b>Sig. (bilateral)</b>	<b>Diferencia de medias</b>	<b>Error típ. de la diferencia</b>	<b>95% Intervalo de confianza para la diferencia (Inferior)</b>	<b>95% Intervalo de confianza para la diferencia (Superior)</b>
4.142	.048	2.861	46	.006	1.208	.422	.358	2.058
		2.861	42.220	.007	1.208	.422	.356	2.061

Fuente: Creación propia.

La tabla presenta los resultados de una prueba T de Student, que se emplea para comparar las medias de dos grupos. El valor de "t" es 2.864, lo que denota la magnitud de la diferencia entre las medias de los dos grupos. La diferencia de medias es de 1.208, lo que muestra la diferencia promedio en las puntuaciones de los dos grupos, con un margen de error de .422, reflejando la variabilidad esperada en esta diferencia. Además, el valor de "p" (Sig. (bilateral)) es .007, indicando que hay una baja probabilidad de que esta diferencia sea atribuible al azar, ya que es inferior a .05, el umbral comúnmente aceptado para la significancia estadística.

**Tabla 17.** T de Student afirmación 6

Se logran mejores resultados si cada niño niña y adolescente con discapacidad o barreras para el aprendizaje y la participación es ubicado en la clase de educación especial que mejor se adapte a él/ella.								
<b>F</b>	<b>Sig.</b>	<b>t</b>	<b>gl</b>	<b>Sig. (bilateral)</b>	<b>Diferencia de medias</b>	<b>Error típ. de la diferencia</b>	<b>95% Intervalo de confianza</b>	<b>95% Intervalo de confianza</b>

ACTITUDES DE LOS DOCENTES DE BÁSICA PRIMARIA DE SEIS COLEGIOS OFICIALES DE MEDELLÍN  
FRENTE A LA INCLUSIÓN EN EL AULA DE ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD

							<b>para la diferencia (Inferior)</b>	<b>para la diferencia (Superior)</b>
3.286	.076	9.497	46	.000	2.500	.263	1.970	3.030
		9.497	39.869	.000	2.500	.263	1.968	3.032

*Fuente:* Creación propia.

Se observa que el valor de "t" es 9.497, lo que refleja la magnitud de la diferencia entre las medias de los grupos. La diferencia de medias es de 2.500, indicando la diferencia promedio en las puntuaciones de los dos grupos, con un margen de error de .263, lo que muestra la variabilidad esperada en esta diferencia. Además, el valor de "p" (Sig. (bilateral)) es .000.

**Tabla 18.** *T de Student afirmación 7*

La educación de los estudiantes con discapacidad o barreras para el aprendizaje y la participación debe organizarse en la medida de lo posible en aulas ordinarias.								
<b>F</b>	<b>Sig.</b>	<b>t</b>	<b>gl</b>	<b>Sig. (bilateral)</b>	<b>Diferencia de medias</b>	<b>Error típ. de la diferencia</b>	<b>95% Intervalo de confianza para la diferencia (Inferior)</b>	<b>95% Intervalo de confianza para la diferencia (Superior)</b>
4.919	.032	- 2.970	46	.005	-.917	.309	-1.538	-.295
		- 2.970	42.680	.005	-.917	.309	-1.539	-.294

*Fuente:* Creación propia.

En esta ocasión, el valor de "t" es -2.970. La diferencia de medias es de -0.917, lo que muestra la diferencia promedio en las puntuaciones de los dos grupos, con un margen de error de



0.309, reflejando la variabilidad esperada en esta diferencia. Además, el valor de "p" (Sig. (bilateral)) es 0.005, sugiriendo que hay una probabilidad muy baja de que esta diferencia se deba al azar, ya que es significativamente menor a 0.05, el umbral comúnmente utilizado para determinar la significancia estadística.

**Tabla 19.** *T de Student afirmación 8*

Un niño niña o adolescente con discapacidad o barreras para el aprendizaje y la participación debería trasladarse a una clase de educación especial para no violar sus derechos legales.								
F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia	95% Intervalo de confianza para la diferencia (Inferior)	95% Intervalo de confianza para la diferencia (Superior)
.746	.392	6.788	46	.000	1.708	.252	1.202	2.215
		6.788	45.673	.000	1.708	.252	1.202	2.215

*Fuente:* Creación propia.

El valor de "t" es 6.784, lo que refleja la magnitud de la diferencia entre las medias de los dos grupos. La diferencia de medias es de 1.708, indicando la diferencia promedio en las puntuaciones de los dos grupos, con un margen de error de .252, lo que muestra la variabilidad esperada en esta diferencia. Además, el valor de "p" (Sig. (bilateral)) es .000, lo que sugiere que hay una probabilidad extremadamente baja de que esta diferencia se deba al azar, ya que es significativamente menor a .05, el umbral estándar para determinar la significancia estadística. En este caso, se examina si un niño, niña o adolescente con discapacidad o barreras para el aprendizaje y la participación debería trasladarse a una clase de educación especial para no violar sus derechos legales.

**Tabla 20.** *T de Student afirmación 9*

El aprendizaje de los niños niñas o adolescentes con discapacidad o barreras para el aprendizaje y la participación puede ser apoyado de manera efectiva en las clases ordinarias.								
<b>F</b>	<b>Sig.</b>	<b>t</b>	<b>gl</b>	<b>Sig. (bilateral)</b>	<b>Diferencia de medias</b>	<b>Error típ. de la diferencia</b>	<b>95% Intervalo de confianza para la diferencia (Inferior)</b>	<b>95% Intervalo de confianza para la diferencia (Superior)</b>
7.334	.009	.338	46	.737	.125	.370	-.620	.870
		.338	40.323	.737	.125	.370	-.623	.873

*Fuente:* Creación propia.

La tabla presenta los resultados de una prueba T de Student, utilizada para comparar las medias de dos grupos. En esta ocasión, se evalúa si el aprendizaje de los niños, niñas o adolescentes con discapacidad o barreras para el aprendizaje y la participación puede ser apoyado de manera efectiva en las clases ordinarias. El valor de "t" es .737, lo que indica la magnitud de la diferencia entre las medias de los dos grupos. La diferencia de medias es de .125, mostrando la diferencia promedio en las puntuaciones de los dos grupos, con un margen de error de .170, lo que refleja la variabilidad esperada en esta diferencia. Además, el valor de "p" (Sig. (bilateral)) es .464, sugiriendo que hay una probabilidad alta de que esta diferencia se deba al azar, ya que es mayor a .05, el umbral comúnmente utilizado para determinar la significancia estadística.

### **5.1.3 Interpretación general validez discriminante**

Al observar los datos de las tablas 13 a la 21, se puede inferir que el instrumento utilizado para recopilar estos datos es una herramienta robusta y versátil para analizar temas relacionados con la educación inclusiva. Esta conclusión se fundamenta en varias observaciones: En primer lugar, el instrumento parece ser sensible para detectar diferencias significativas en las percepciones o preferencias relacionadas con la educación de niños, niñas y adolescentes con

discapacidad o barreras para el aprendizaje y la participación. Esto sugiere que es capaz de capturar incluso pequeñas variaciones entre grupos. La elección de asumir o no asumir igualdad de varianzas al aplicar la prueba t de Student se fundamenta en principios estadísticos rigurosos para garantizar la validez de las conclusiones.

Esta decisión no solo afecta la precisión del análisis estadístico, sino también la interpretación y generalización de los resultados. Cuando las pruebas de homogeneidad de varianzas indican similitud entre los grupos, se usa la prueba t estándar para maximizar la eficiencia del test. Sin embargo, si se detectan diferencias significativas en las varianzas entre los grupos, como es el caso de esta investigación, se prefiere la prueba t de Welch, que ajusta los grados de libertad basándose en las variaciones de las muestras. Esta adaptación permite obtener estimaciones y pruebas más precisas bajo condiciones de heterogeneidad.

En la evaluación estadística mediante la prueba t de Student, se exploraron diversas actitudes de docentes sobre enfoques educativos para niños y adolescentes con discapacidad, reflejadas en la escala TAIS-SP. A partir de la Tabla 12, se pueden interpretar varios resultados estadísticos clave aplicados a diferentes afirmaciones sobre la educación de niños y adolescentes con discapacidad o trastornos del neurodesarrollo.

Además, el instrumento muestra flexibilidad para abordar diferentes aspectos educativos, como la organización de clases, la inclusión en aulas ordinarias y las percepciones sobre la carga de trabajo de los profesores. Esto indica que puede adaptarse para evaluar una variedad de temas relevantes en el ámbito de la educación inclusiva. El instrumento también demuestra capacidad para evaluar múltiples aspectos relacionados con de la educación inclusiva, como la efectividad de los diferentes enfoques educativos, las preferencias sobre la inclusión en aulas ordinarias versus clases de educación especial, y las consideraciones legales y prácticas relacionadas con la educación de personas con discapacidad. Por último, los datos recopilados reflejan opiniones y percepciones de una variedad de contextos educativos y culturales, lo que sugiere que el instrumento puede ser adaptable y relevante en diferentes entornos.

#### ***5.1.4 Análisis componente sociodemográfico***

El análisis de la muestra de 95 docentes revela una notable diversidad demográfica y un alto nivel de preparación profesional. La mayoría de los participantes se encuentra en los rangos

ACTITUDES DE LOS DOCENTES DE BÁSICA PRIMARIA DE SEIS COLEGIOS OFICIALES DE MEDELLÍN  
FRENTE A LA INCLUSIÓN EN EL AULA DE ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD

de edad de 41 a 60 años, representando el 65.3% del total. El 57.9% de los docentes ha recibido capacitación especializada para atender a estudiantes con discapacidad, indicando un alto nivel de conciencia y preparación inclusiva.

En términos de nivel educativo, el 32.6% cuenta con especialización, el 38% ha alcanzado el nivel de maestría, y el 1.1% posee un doctorado. Además, el 80% de los profesores tiene entre 10 y 30 años de experiencia. A continuación, se detallarán de manera más profunda los elementos específicos del componente sociodemográfico del estudio.

**Tabla 21.** *Datos sociodemográficos generales*

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Si	94	98,9	98,9	98,9
No	1	1,1	1,1	100,0
Total	95	100,0	100,0	

*Fuente:* Creación propia.

La tabla de datos sociodemográficos generales presenta la frecuencia y porcentajes de respuestas de una muestra de 95 participantes. De estos, 94 respondieron "Sí", representando el 98.9% del total, mientras que solo 1 participante respondió "No", equivalente al 1.1%. Los porcentajes válidos coinciden con los porcentajes generales, indicando la ausencia de datos excluidos o inválidos.

**Tabla 22.** *Edades de los participantes*

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Entre 41 y 50	36	37,9	37,9	37,9
Entre 26 y 30	6	6,3	6,3	44,2

ACTITUDES DE LOS DOCENTES DE BÁSICA PRIMARIA DE SEIS COLEGIOS OFICIALES DE MEDELLÍN  
FRENTE A LA INCLUSIÓN EN EL AULA DE ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD

Entre 51 y 60	24	25,3	25,3	69,5
Entre 31 y 40	24	25,3	25,3	94,7
Más de 60	2	2,1	2,1	96,8
Entre 18 y 25	3	3,2	3,2	100,0
Total	95	100,0	100,0	

*Fuente:* Creación propia.

La tabla de edades de los participantes revela una distribución detallada de la muestra total de 95 individuos. El grupo de edad más representado es el de 41 a 50 años, con 36 participantes, lo que equivale al 37.9% del total. Este grupo constituye más de un tercio de la muestra, indicando una concentración significativa de participantes en este rango de edad. Los siguientes grupos de edad más prominentes son los de 51 a 60 años y de 31 a 40 años, cada uno con 24 participantes. Estos dos grupos representan el 25.3% cada uno, lo que sugiere una distribución bastante uniforme entre los participantes de 31 a 60 años. En conjunto, estos tres rangos de edad (31 a 60 años) abarcan el 88.5% del total de la muestra, lo que demuestra una mayor representatividad en estas edades medias.

Por otro lado, los rangos de edad menos representados son los extremos. El grupo de más de 60 años cuenta con solo 2 participantes, representando el 2.1% de la muestra. De manera similar, el grupo de 18 a 25 años tiene solo 3 participantes, lo que equivale al 3.2% del total. Estos datos indican que las personas en los extremos del rango etario (menores de 25 años y mayores de 60 años) son significativamente menos en comparación con los grupos de edad media.

El porcentaje acumulado proporciona una visión progresiva de la distribución etaria. Al considerar los participantes hasta los 30 años, se acumula el 44.2% de la muestra. Al incluir a los participantes hasta los 60 años, el porcentaje acumulado asciende al 69.5%. Finalmente, al considerar todos los grupos de edad, se alcanza el 100%. El análisis de las de edades muestra que la mayoría de los participantes están en edades medias, específicamente entre 31 y 60 años, con una representación destacada del grupo de 41 a 50 años. Los grupos de edad más jóvenes y los de

ACTITUDES DE LOS DOCENTES DE BÁSICA PRIMARIA DE SEIS COLEGIOS OFICIALES DE MEDELLÍN  
FRENTE A LA INCLUSIÓN EN EL AULA DE ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD

mayor edad están menos representados en la muestra. Esta distribución proporciona una comprensión clara de la estructura etaria de los participantes del estudio, destacando una mayor concentración en los rangos etarios medios.

**Tabla 23.** *Sexo de los participantes*

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos				
Masculin	24	25,3	25,3	25,3
Femenin	71	74,7	74,7	100,0
Total	95	100,0	100,0	

*Fuente:* Creación propia.

La tabla 24 muestra la distribución de género de una muestra de 95 individuos. De estos, 24 son de sexo masculino, lo que representa el 25.3% del total, mientras que 71 son de sexo femenino, constituyendo el 74.7% de la muestra. Los porcentajes válidos coinciden exactamente con los porcentajes generales, indicando que no hubo datos excluidos o inválidos en este análisis. El porcentaje acumulado refleja que el 25.3% de los participantes son masculinos y, al incluir a las participantes femeninas, se alcanza el 100% de la muestra. La mayoría de los participantes son mujeres, representando casi tres cuartas partes de la muestra total. Esta distribución sugiere una mayor participación femenina en el estudio, lo que puede ser relevante para interpretar los resultados en contextos donde el género podría influir en las percepciones o respuestas de los participantes.

**Tabla 24.** *Ha tenido contacto cercano con alguna persona con discapacidad (Familiares, amigos, compañeros de trabajo).*

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado

ACTITUDES DE LOS DOCENTES DE BÁSICA PRIMARIA DE SEIS COLEGIOS OFICIALES DE MEDELLÍN  
FRENTE A LA INCLUSIÓN EN EL AULA DE ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD

	Si	83	87,4	87,4	87,4
Válidos	No	12	12,6	12,6	100,0
	Total	95	100,0	100,0	

*Fuente:* Creación propia.

La tabla 25, que trata sobre el contacto cercano con personas con discapacidad (familiares, amigos, compañeros de trabajo), revela que, de los 95 individuos encuestados, 83 indicaron que han tenido contacto cercano con alguien con discapacidad, lo que representa el 87.4% de la muestra. Por otro lado, 12 participantes señalaron que no han tenido tal contacto, equivalente al 12.6% del total. Los porcentajes válidos son idénticos a los porcentajes generales, indicando que no hubo datos excluidos o inválidos en este análisis. El porcentaje acumulado muestra que el 87.4% de los participantes tiene experiencia personal cercana con personas con discapacidad, y al incluir a aquellos que no tienen esa experiencia, se alcanza el 100% de la muestra.

**Tabla 25.** Último nivel de formación

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Especialización	30	31,6	31,6
	Tecnología	1	1,1	32,6
	Maestría	37	38,9	71,6
	Licenciatura	23	24,2	95,8
	Pregrado	3	3,2	98,9
	Doctorado	1	1,1	100,0
	Total	95	100,0	100,0

*Fuente:* Creación propia.

La tabla 26, muestra la distribución del nivel educativo alcanzado por los 95 participantes. De estos, 30 poseen una especialización, representando el 31.6% del total. Solo 1 participante tiene formación tecnológica, lo que equivale al 1.1%. Un total de 37 individuos han alcanzado el nivel de maestría, constituyendo el 38.9% de la muestra. La licenciatura es el nivel educativo de 23

ACTITUDES DE LOS DOCENTES DE BÁSICA PRIMARIA DE SEIS COLEGIOS OFICIALES DE MEDELLÍN  
FRENTE A LA INCLUSIÓN EN EL AULA DE ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD

participantes, representando el 24.2%, mientras que 3 participantes tienen un nivel de pregrado, lo que equivale al 3.2%. Finalmente, 1 participante posee un doctorado, también representando el 1.1% de la muestra.

Los porcentajes válidos coinciden con los porcentajes generales, indicando la ausencia de datos excluidos o inválidos en este análisis. El porcentaje acumulado muestra que el 31.6% de los participantes ha alcanzado al menos la especialización. Al incluir los niveles superiores de tecnología, maestría, licenciatura, y pregrado, el porcentaje acumulado asciende al 98.9%. Finalmente, al considerar todos los niveles educativos, se alcanza el 100% de la muestra.

**Tabla 26.** *Ha recibido formación específica sobre atención a personas con discapacidad*

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Si	55	57,9	57,9	57,9
Válidos No	40	42,1	42,1	100,0
Total	95	100,0	100,0	

*Fuente:* Creación propia.

La tabla 27, que analiza si los participantes han recibido formación específica sobre atención a personas con discapacidad, presenta la distribución de respuestas entre 95 individuos. De estos, 55 indicaron que sí han recibido dicha formación, lo que representa el 57.9% del total. Por otro lado, 40 participantes señalaron que no han recibido esta formación, lo que equivale al 42.1% de la muestra.

Los porcentajes válidos coinciden con los porcentajes generales, indicando que no hubo datos excluidos o inválidos en este análisis. El porcentaje acumulado muestra que el 57.9% de los participantes ha recibido formación específica en atención a personas con discapacidad. Al incluir a aquellos que no han recibido esta formación, el porcentaje acumulado alcanza el 100% de la muestra.

**Tabla 27.** *Años de experiencia como docente*

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Entre 11 y 20 años 1	41	43,2	43,2	43,2



ACTITUDES DE LOS DOCENTES DE BÁSICA PRIMARIA DE SEIS COLEGIOS OFICIALES DE MEDELLÍN  
FRENTE A LA INCLUSIÓN EN EL AULA DE ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD

Más de 30 años de experiencia 2	10	10,5	10,5	53,7
Entre 21 y 30 años	25	26,3	26,3	80,0
Entre 1 y 5 años	7	7,4	7,4	87,4
Entre 6 y 10 años	12	12,6	12,6	100,0
Total	95	100,0	100,0	

*Fuente:* Creación propia.

La tabla 28, presenta los años de experiencia como docente de los participantes. De estos, 41 tienen entre 11 y 20 años de experiencia, lo que representa el 43.2% del total. Diez participantes cuentan con más de 30 años de experiencia, lo que equivale al 10.5% de la muestra. Veinticinco individuos tienen entre 21 y 30 años de experiencia, constituyendo el 26.3%. Siete participantes reportan entre 1 y 5 años de experiencia, lo que representa el 7.4%, mientras que 12 participantes tienen entre 6 y 10 años de experiencia, representando el 12.6%. Los porcentajes válidos coinciden con los porcentajes generales. El porcentaje acumulado muestra que el 43.2% de los participantes tiene entre 11 y 20 años de experiencia.

**Tabla 28.** *Grado en el que se desempeñan los docentes*

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Primero	24	25,3	25,3	25,3
Segundo	19	20,0	20,0	45,3
Tercero	17	17,9	17,9	63,2
Cuarto	13	13,7	13,7	76,8
Quinto	22	23,2	23,2	100,0
Total	95	100,0	100,0	

*Fuente:* Creación propia.

La tabla 29, que analiza el grado en el que se desempeñan los participantes, presenta la distribución de los grados en los que los 95 individuos encuestados imparten clases. De estos, 24 enseñan en primer grado, lo que representa el 25.3% del total. Diecinueve participantes enseñan en segundo grado, constituyendo el 20% de la muestra. Diecisiete individuos se desempeñan en

tercer grado, lo que equivale al 17.9%. Trece participantes enseñan en cuarto grado, representando el 13.7%, mientras que 22 participantes imparten clases en quinto grado, lo que corresponde al 23.2%.

**Tabla 29.** *¿Estaría interesado/a en participar en una entrevista como parte de esta investigación?*

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Si	18	18,9	18,9	18,9
Válidos No	77	81,1	81,1	100,0
Total	95	100,0	100,0	

*Fuente:* Creación propia.

La tabla 29, que analiza el interés de los participantes en participar en una entrevista como parte de la investigación. De estos, 18 indicaron que sí estarían interesados en participar en una entrevista, lo que representa el 18.9% del total. Por otro lado, 77 participantes señalaron que no estarían interesados, lo que equivale al 81.1% de la muestra.

### **5.1.5 Prueba de normalidad**

Los resultados de la prueba de normalidad Shapiro-Wilk para las variables evaluadas en la muestra de 95 sujetos exponen que todas presentan una significancia (p-value) menor a 0.05, lo que indica que no siguen una distribución normal como se aprecia en el anexo 4. En este sentido, variables como la edad (estadístico = 0.845,  $p = 0.000$ ) y el sexo (estadístico = 0.541,  $p = 0.000$ ) presentan desviaciones significativas de la normalidad, comportamiento que se observa también en variables como el último nivel de formación y la experiencia docente, lo que implica que las distribuciones de estos datos no son simétricas y no se ajustan a la curva normal.

Cabe destacar que, la prueba de Shapiro-Wilk es especialmente útil para detectar la normalidad en muestras de tamaño pequeño a moderado generalmente entre 50-200 datos, y en este caso, con una muestra de 95 sujetos, el uso de este test es apropiado. De manera que, según los resultados, al no observarse normalidad en ninguna de las variables, se debe optar por el uso de

pruebas estadísticas no paramétricas para el análisis comparativo posterior. Esto incluye pruebas como Mann-Whitney y Kruskal-Wallis, que no requieren el supuesto de normalidad en los datos.

De acuerdo con Hernández Sampieri et al. (2014), cuando los datos no siguen una distribución normal, es fundamental utilizar métodos estadísticos que se ajusten a las características de los datos, ya que el uso inadecuado de pruebas paramétricas podría conducir a conclusiones erróneas. En este caso, dado que todas las variables muestran una significancia por debajo de 0.05, se justifica plenamente el uso de pruebas no paramétricas para analizar las diferencias entre grupos.

### 5.1.6 Relación entre las variables sociodemográficas y las actitudes hacia la EI

Los resultados obtenidos del análisis de la prueba U de Mann-Whitney (ver tabla 30) para cada variable independiente en relación con la actitud de los docentes hacia la EI revelan una serie de hallazgos que permiten comprender mejor cómo diferentes factores influyen en estas actitudes tal como se aprecia en la **tabla 30**.

**Tabla**

**30**

*Prueba U de Mann-Whitney*

	Edad	Sexo	Contacto	Último nivel de formación	Formación específica sobre atención personas con discapacidad	Experiencia como docente	Grado en el que se desempeña
U de Mann-Whitney	155,000	121,000	119,000	114,000	127,500	132,500	113,000
W de Wilcoxon	431,000	397,000	224,000	390,000	232,500	237,500	389,000
Z	-,195	-1,582	-2,059	-1,564	-1,211	-,936	-1,539
Sig. asintót. (bilateral)	,846	,114	,039	,118	,226	,349	,124
Sig. exacta [2*(Sig. unilateral)]	,865 <sup>b</sup>	,219 <sup>b</sup>	,196 <sup>b</sup>	,147 <sup>b</sup>	,298 <sup>b</sup>	,377 <sup>b</sup>	,138 <sup>b</sup>

*Creación propia (2024). Nota.* a. Variable de agrupación: actitud de los docentes hacia la EI b. No corregidos para los empates.

Los datos indican que la edad de los docentes no tiene una influencia significativa en sus actitudes hacia la EI, ya que el valor de p obtenido es mayor a 0.05 ( $p = 0.846$ ), indicando que las

percepciones y actitudes de los docentes hacia la inclusión no varían de manera importante en función de su grupo etario. Es decir, tanto los docentes más jóvenes como los más experimentados tienden a tener opiniones similares respecto a la integración de estudiantes con discapacidad en sus aulas. A su vez, aunque el análisis del sexo mostró una tendencia hacia una posible diferencia en las actitudes, el valor de  $p$  ( $p = 0.114$ ) indica que no es estadísticamente significativo, esto implica que no existen diferencias claras entre las actitudes de los hombres y las mujeres hacia la EI. En este sentido, tanto los docentes hombres como mujeres tienen percepciones similares sobre la importancia y la viabilidad de la inclusión de estudiantes con discapacidad.

Por otro lado, la variable relacionada con el contacto cercano con personas con discapacidad fue la única que mostró una diferencia significativa en el análisis ( $p = 0.039$ ), permitiendo comprender que los docentes que han tenido experiencias directas con personas con discapacidad, ya sea a través de familiares, amigos o compañeros de trabajo, tienden a tener actitudes más positivas hacia la EI, lo cual resalta la importancia del contacto directo como un factor influyente en la apertura y la empatía hacia la inclusión en el entorno escolar.

En cuanto al nivel de formación de los docentes, el análisis mostró que no existen diferencias significativas en las actitudes hacia la EI en función de este factor ( $p = 0.118$ ), indicando que tener una licenciatura, especialización o maestría no parece ser determinante en las actitudes de los participantes. A pesar de que la formación académica es fundamental para el desarrollo profesional, en este caso, no se traduce en variaciones significativas en sus actitudes hacia la inclusión de estudiantes con discapacidad. De manera similar, los resultados para la variable de formación específica en atención a personas con discapacidad no fueron significativos ( $p = 0.226$ ), refiriendo que haber recibido capacitación directa sobre este tema no marca una diferencia en las actitudes hacia la inclusión educativa.

Los años de experiencia docente tampoco mostraron una relación significativa con las actitudes hacia la inclusión educativa ( $p = 0.349$ ), señalando que la cantidad de tiempo que un docente ha estado activo en la enseñanza no afecta de manera directa sus opiniones sobre la inclusión, lo que refiere que tanto los docentes novatos como los experimentados comparten puntos de vista similares respecto a la EI. Por lo tanto, el análisis sugiere que la única variable independiente que afecta significativamente las actitudes de los docentes participantes en este estudio, hacia la EI es el contacto cercano con personas con discapacidad. Las demás variables

ACTITUDES DE LOS DOCENTES DE BÁSICA PRIMARIA DE SEIS COLEGIOS OFICIALES DE MEDELLÍN  
FRENTE A LA INCLUSIÓN EN EL AULA DE ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD

(edad, sexo, nivel de formación, formación específica y años de experiencia) presentan algunas variaciones, sin embargo, no representan influencia estadísticamente significativa en las actitudes de los docentes participantes en esta investigación, refiriendo la necesidad de promover experiencias de contacto directo con personas con discapacidad para fomentar actitudes más positivas y abiertas hacia la inclusión en el entorno escolar. Por otra parte, los resultados obtenidos al analizar el tamaño del efecto con el  $r$  de Rosenthal (ver tabla 31) para cada una de las variables independientes en relación con las actitudes de los docentes hacia la EI revelan una visión clara de cómo cada factor influye, o no, en estas actitudes, el  $r$  de Rosenthal es una medida estadística utilizada para expresar el tamaño del efecto en investigaciones psicológicas y sociales. Es una forma de interpretar los resultados de un análisis de correlación, donde se busca conocer la magnitud de la relación entre dos variables.

**Tabla 30.**

*r de Rosenthal*

	Edad	Sexo	Contacto	Último nivel de formación	Formación específica sobre atención personas con discapacidad	Experiencia como docente	Grado en el que se desempeña
Z	-0,195	-1,582	-2,059	-1,564	-1,211	-0,936	-1,539
r	-0,02000658	-0,16230978	-0,21124894	-0,16046301	-0,12424598	-0,09603157	-0,15789807

Elaboración propia (2024).

En primer lugar, el análisis de la edad muestra un efecto extremadamente pequeño ( $r = -0.020$ ), lo que indica que las diferencias en las actitudes hacia la EI son prácticamente inexistentes entre docentes de diferentes grupos etarios. Tanto los educadores jóvenes como los de mayor edad comparten una visión similar respecto a la inclusión, lo que sugiere que la experiencia de vida relacionada con la edad no influye significativamente en sus actitudes. En cuanto al sexo de los docentes, el valor de  $r = -0.162$  señala un efecto pequeño en las actitudes hacia la inclusión. Pese a que se observa una ligera tendencia a que el género pueda influir, esta influencia, aunque presente, es lo suficientemente débil como para no generar diferencias significativas entre hombres y

mujeres, de modo que, el género no es un factor determinante en las actitudes de los docentes en este grupo de estudio.

Mientras, el contacto cercano con personas con discapacidad es la variable que destaca con un efecto pequeño a moderado ( $r = -0.211$ ). Este resultado, indica que aquellos docentes que han tenido experiencias directas con personas con discapacidad tienden a tener actitudes más positivas hacia la inclusión. Por otro lado, el último nivel de formación alcanzado por los docentes presenta un efecto pequeño ( $r = -0.160$ ), lo que indica que tener una licenciatura, una especialización o una maestría no marca una diferencia sustancial en las actitudes hacia la EI. A pesar de la importancia de la formación académica para el desarrollo profesional, en este caso, no es suficiente para influir de manera significativa en las percepciones de los docentes. De manera similar, la formación específica sobre atención a personas con discapacidad muestra un efecto también pequeño ( $r = -0.124$ ), de modo que, no tiene un impacto fuerte en las actitudes de los docentes.

En relación con la experiencia docente, el análisis revela un efecto muy pequeño ( $r = -0.096$ ), lo que significa que los años de experiencia en la enseñanza no afectan significativamente la forma en que los educadores perciben la EI. Tanto los docentes novatos como los experimentados parecen tener una visión uniforme sobre la EI. Por lo tanto, si bien características individuales como la edad, el sexo, la formación académica y la experiencia no tienen un impacto sustancial en las actitudes hacia la EI de los docentes participantes en esta investigación, el contacto personal con personas con discapacidad es el único factor que realmente marca una diferencia.

Por otra parte, los resultados del Rho de Spearman para las variables edad, años de experiencia como docente y actitud de los docentes hacia la EI proporcionan una visión detallada de cómo estas variables se relacionan entre sí en el contexto de este estudio. El análisis de estas correlaciones es importante para entender cómo las características demográficas de los docentes pueden influir en sus actitudes hacia la inclusión.

Con respecto al coeficiente de correlación de Spearman (ver tabla 32) entre edad y actitud de los docentes hacia la EI es de  $-0.066$  con un valor de  $p = 0.524$ , indicando una correlación negativa muy débil y no significativa entre la edad de los docentes y sus actitudes hacia la inclusión. En otras palabras, a medida que la edad de los docentes aumenta o disminuye, sus actitudes hacia la inclusión no cambian de manera considerable ni consistente, refiriendo que la edad no es un

ACTITUDES DE LOS DOCENTES DE BÁSICA PRIMARIA DE SEIS COLEGIOS OFICIALES DE MEDELLÍN  
FRENTE A LA INCLUSIÓN EN EL AULA DE ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD

factor determinante en la manera en que los docentes perciben la importancia de integrar a los estudiantes con discapacidad en el entorno educativo.

**Tabla 31.**

*Rho de Spearman*

			Edad	Años de experiencia como docente	Actitud de los docentes hacia la inclusión educativa
Rho de Spearman	Edad	Coefficiente de correlación	1,000	,220*	-,066
		Sig. (bilateral)	.	,032	,524
		N	95	95	95
	Años de experiencia como docente	Coefficiente de correlación	,220*	1,000	-,143
		Sig. (bilateral)	,032	.	,166
		N	95	95	95
	actitud de los docentes hacia la inclusión educativa	Coefficiente de correlación	-,066	-,143	1,000
		Sig. (bilateral)	,524	,166	.
		N	95	95	95

*Nota.* La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

Al mismo tiempo, el coeficiente de correlación de Spearman para la relación entre los años de experiencia como docente y la actitud de los docentes hacia la inclusión educativa es de -0.143 con un valor de  $p = 0.166$ , que al igual que en el caso de la edad, esta correlación es negativa pero también muy débil y no significativa. Esto indica que, independientemente del número de años que un docente haya estado en el campo de la enseñanza, sus actitudes hacia la EI no varían significativamente, de manera que la falta de una correlación significativa sugiere que la experiencia acumulada no necesariamente está vinculada con una mayor o menor predisposición hacia las actitudes positivas o negativas en relación con la EI. Así las cosas, aunque existe una relación significativa entre la edad y los años de experiencia de los docentes, ninguno de estos factores se correlaciona significativamente con la actitud hacia la EI.

### *5.1.7 Comparación entre medias*

De acuerdo con el anexo 5, al analizar la comparación de medias de las diferentes sub variables de edad, el grupo de 26 a 30 años presenta las medias más bajas en Los derechos de los niños y las niñas (1,50) y Logros académicos (1,50), implicando una actitud menos favorable hacia estos aspectos en comparación con otros sub variables de edad. Por otro lado, el grupo de más de 60 años muestra una media significativamente más alta en Carga de trabajo (3,50), lo que podría indicar que perciben una mayor carga en relación con la EI y la atención de estudiantes con discapacidad. Además, el grupo de 41 a 50 años se mantiene con medias relativamente equilibradas en todas las categorías, siendo consistente con el promedio general. La desviación típica más baja en la sub variable de más de 60 años en la categoría Logros académicos (0,000) indica una respuesta uniforme en ese grupo, posiblemente debido a la pequeña muestra (N=2). Así, este análisis señala que la edad influye de manera diferencial en la percepción y actitud hacia la EI y los derechos de los niños, variando entre los sub variables de edad.

Por otro lado, al analizar la comparación de medias de las diferentes sub variables de sexo en relación con las categorías Los derechos de los niños y las niñas, Carga de trabajo, Inclusión como valor y Logros académicos, se observa una diferencia notable en las respuestas entre hombres y mujeres. El grupo masculino presenta medias más bajas en la categoría Los derechos de los niños y las niñas (2,08) en comparación con el grupo femenino (2,56), indicando una menor valoración o percepción hacia este aspecto entre los hombres. Sin embargo, los hombres muestran una media ligeramente superior en la categoría Carga de trabajo (2,75) frente a las mujeres (2,49), indicando que perciben un mayor esfuerzo o carga laboral en la enseñanza inclusiva.

En cuanto a la categoría Inclusión como valor, las medias son muy similares entre ambos grupos, aunque las mujeres presentan una ligera ventaja (2,65 frente a 2,75 para los hombres). Luego, en la categoría Logros académicos, las mujeres nuevamente muestran una media más alta (2,61) en comparación con los hombres (2,38), lo que podría reflejar una mayor valoración hacia el logro académico en el contexto educativo. Las desviaciones típicas indican una mayor dispersión en las respuestas de los hombres en la mayoría de las categorías, lo que sugiere una mayor variabilidad en sus percepciones comparado con las mujeres. A su vez, la comparación de medias de contacto en relación con las categorías Los derechos de los niños y las niñas, Carga de trabajo,



Inclusión como valor y Logros académicos, se observan diferencias entre quienes han tenido contacto con personas con discapacidad y quienes no.

Los participantes que han tenido contacto muestran una media de 2,48 en la categoría Los derechos de los niños y las niñas, mientras que aquellos sin contacto tienen una media menor de 2,17. En cuanto a la categoría Carga de trabajo, las personas sin contacto reportan una media notablemente más alta (3,08) en comparación con las personas con contacto (2,48), lo que sugiere que aquellos sin experiencia directa perciben un mayor esfuerzo asociado a la EI.

Para la categoría Inclusión como valor, los participantes con contacto nuevamente tienen una media superior (2,72) frente a los que no han tenido contacto (2,33), lo que podría reflejar una mayor valoración de la EI entre aquellos con experiencia directa. Por último, en la categoría Logros académicos, las medias son de 2,60 para quienes tienen contacto y de 2,17 para quienes no lo tienen, destacando una diferencia en la valoración hacia los logros académicos en contextos inclusivos. Las desviaciones típicas muestran que hay una mayor variabilidad en las respuestas de los participantes sin contacto, especialmente en las categorías de Carga de trabajo e Inclusión como valor, lo que indica una mayor dispersión en sus percepciones comparado con aquellos que sí han tenido contacto con personas con discapacidad. Este análisis resalta que la experiencia directa influye en la percepción y valoración de la inclusión educativa y los derechos de los niños.

A la par, el análisis de los años de experiencia como docente, refiere que los docentes con entre 11 y 20 años de experiencia tienen una media de 2,54 en la percepción de los derechos de los niños, mientras que aquellos con más de 30 años de experiencia muestran una media superior de 2,90, lo que indica una mayor valoración en este aspecto. Sin embargo, en términos de Carga de trabajo, los docentes con más de 30 años presentan una media notablemente baja de 2,10, sugiriendo que esta experiencia no se traduce en una percepción positiva sobre la carga que enfrentan. En cuanto a Inclusión como valor, los docentes con entre 21 y 30 años de experiencia destacan con una media de 2,92, en comparación con las medias de 2,73 y 2,20 de los grupos con 11 a 20 años y más de 30 años, respectivamente. Cabe resaltar que, los logros académicos oscilan entre 2,14 y 2,80 en función de la experiencia, destacando los docentes con más de 30 años en este aspecto, aunque la media total para todos los grupos es de 2,55, lo que indica que, en general, la experiencia docente influye en las percepciones sobre estos indicadores, aunque con matices en las distintas categorías.

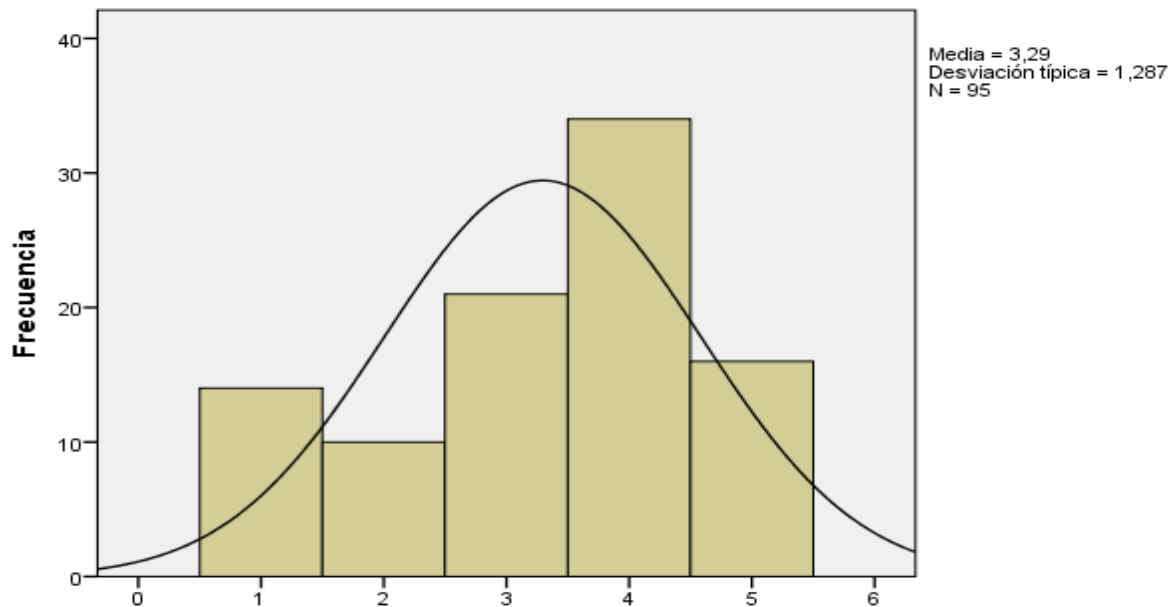
### ***5.1.8 Análisis por áreas temáticas***

En el presente apartado, se llevará a cabo un análisis detallado de las categorías emergentes a partir de la recolección de información realizada en el marco de la investigación. La escala utilizada como herramienta metodológica aborda cuatro áreas temáticas cruciales para comprender la inclusión educativa como un valor intrínseco. Estas áreas incluyen la consideración de la carga adicional de trabajo que los educadores enfrentan al atender a estudiantes con discapacidad, la exploración de aspectos legales vinculados al proceso de EI y la evaluación de los resultados académicos esperados en el entorno escolar, entre otros.

Para tales fines, el análisis de tipo deductivo de los datos se llevó a cabo mediante la integración de gráficas superpuestas de frecuencia (**ver en anexo 7** tablas de frecuencia) y distribución normal, complementado con la utilización de estadísticas descriptivas como la media y la desviación típica. Así, la representación gráfica de las frecuencias permitió visualizar la distribución de los datos en relación con la media, destacando patrones y tendencias, a su vez, la superposición con la distribución normal proporcionó un marco comparativo adicional para evaluar la normalidad de los datos. Asimismo, la aplicación de medidas estadísticas, como la media, permitió identificar el valor central alrededor del cual se agrupan los datos, mientras que la desviación típica ofreció la comprensión profunda sobre la dispersión y la variabilidad. De esta manera, los resultados se analizan siguiendo los criterios de que puntajes más elevados reflejan actitudes positivas hacia la inclusión, mientras que puntajes más bajos indican actitudes negativas y puntajes cercanos al punto medio denotan una postura neutral (Saloviita, 2015; Saloviita & Schaffus, 2016). Los resultados de los ítems 1, 3, 5 y 6, son analizados invirtiendo la puntuación ya que estos son presentados con valor negativo.

### **Los aspectos legales vinculados al proceso de EI**

**Figura 3.** Ítem 3, *Estar en una clase de educación especial es un derecho de los niños, niñas y adolescentes con barreras para el aprendizaje y la participación*

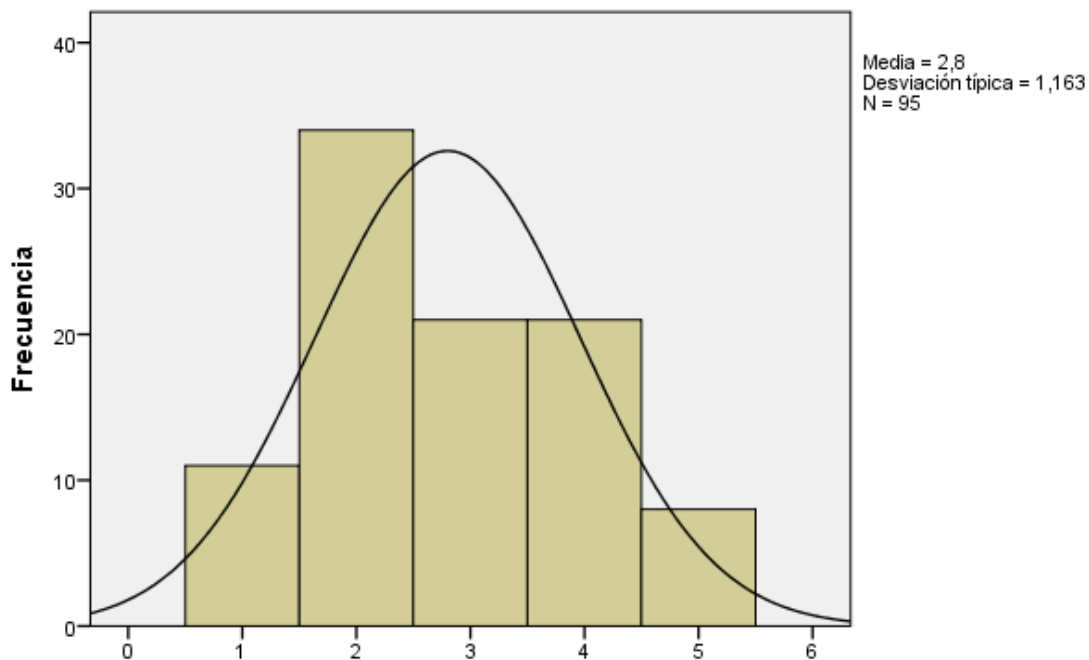


*Nota.* ítem con valoración inversa. *Fuente:* Elaboración propia.

La **figura 10** revela las percepciones de los encuestados respecto al derecho de los niños, niñas y adolescentes con barreras para el aprendizaje y la participación de estar en una clase de educación especial. Según los datos presentados, el 35,8% de los encuestados, que corresponde a 34 individuos, expresaron estar de acuerdo con este derecho. Por otro lado, un 22,1% de los encuestados, representando a 21 personas, indicaron no tener una posición definida, es decir, ni están de acuerdo ni en desacuerdo.

Es importante resaltar que esta pregunta fue valorada de forma inversa, lo que significa que una mayor cantidad de personas en acuerdo sugiere una actitud negativa hacia la inclusión de los estudiantes en aulas regulares, prefiriendo que estos sean llevados a aulas de educación especial. En este sentido, la media obtenida de 3,29 refuerza esta tendencia hacia lo negativo. La desviación típica de 1,287 indica una considerable variabilidad en las respuestas de los encuestados, lo que sugiere una diversidad de opiniones en este tema. Es relevante señalar que esta pregunta se destaca como una de las pocas que obtuvo una valoración negativa, lo que indica que existe una notable discrepancia en las opiniones de los encuestados en cuanto al derecho de los estudiantes a estar en una clase de educación especial.

**Figura 4.** Ítem 8, un niño, niña o adolescente con barreras para el aprendizaje y la participación debería trasladarse a una clase de educación especial para no violar sus derechos legales



Fuente: Elaboración propia.

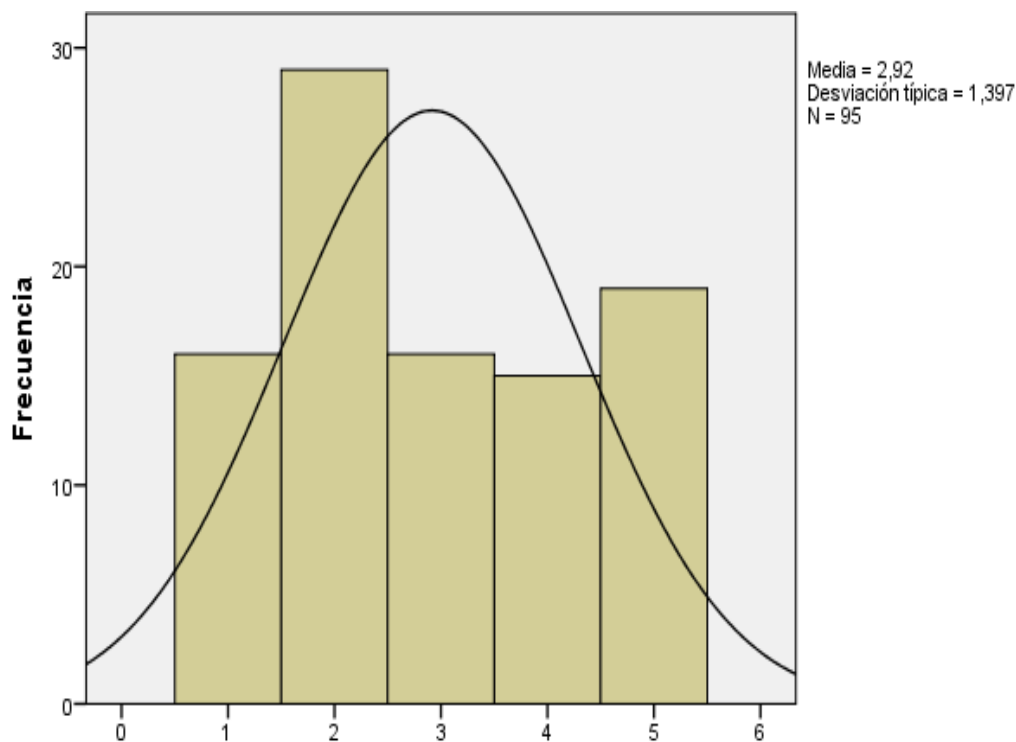
La **figura 11** arroja luz sobre las perspectivas de los encuestados en cuanto al traslado de niños, niñas o adolescentes con barreras para el aprendizaje y la participación a clases de educación especial para garantizar sus derechos legales. Los datos revelan una tendencia clara entre los encuestados. En primer lugar, el 35,8% de los encuestados, equivalente a 34 personas, manifestaron estar en desacuerdo con la idea de que estos estudiantes deban ser trasladados a clases de educación especial. Este hallazgo indica una posición significativamente contraria a la separación de los estudiantes con discapacidad de las aulas de clase regulares.

Por otro lado, un 22,1% de los encuestados no expresaron una posición definida, ni en acuerdo ni en desacuerdo, mientras que otro 22,1% estuvo de acuerdo con la afirmación de trasladar a estos estudiantes a clases especiales. Esta división en las respuestas subraya la diversidad de opiniones y matices en torno a este tema. Es esencial destacar que la media obtenida fue de 2,8, lo que sugiere una tendencia hacia una posición positiva en la preferencia de los docentes por mantener a los estudiantes con discapacidad dentro de las aulas de clase regulares. Esta puntuación refleja una inclinación hacia la integración y la inclusión dentro del entorno educativo

convencional. Del mismo modo, la desviación típica de 1,163 indica una moderada variabilidad en las respuestas de los encuestados. Esto sugiere que, si bien existe una tendencia general hacia la preferencia de la inclusión, aún hay una diversidad de opiniones y perspectivas entre los encuestados. Este aspecto, es contrario a lo observado en el ítem anterior, mostrando diferencias entre la consideración de los docentes respecto de los derechos de los estudiantes y de las acciones que podrían tomar encontrándose en casos como los que se plantean en las preguntas de la escala.

### Relación existente entre la EI y la carga percibida por parte de los educadores

**Figura 5.** Ítem 5, la carga de trabajo de los profesores no debe aumentarse obligándolos a aceptar a los niños, niñas y adolescentes con barreras para el aprendizaje y la participación en sus aulas



*Fuente:* Elaboración propia.

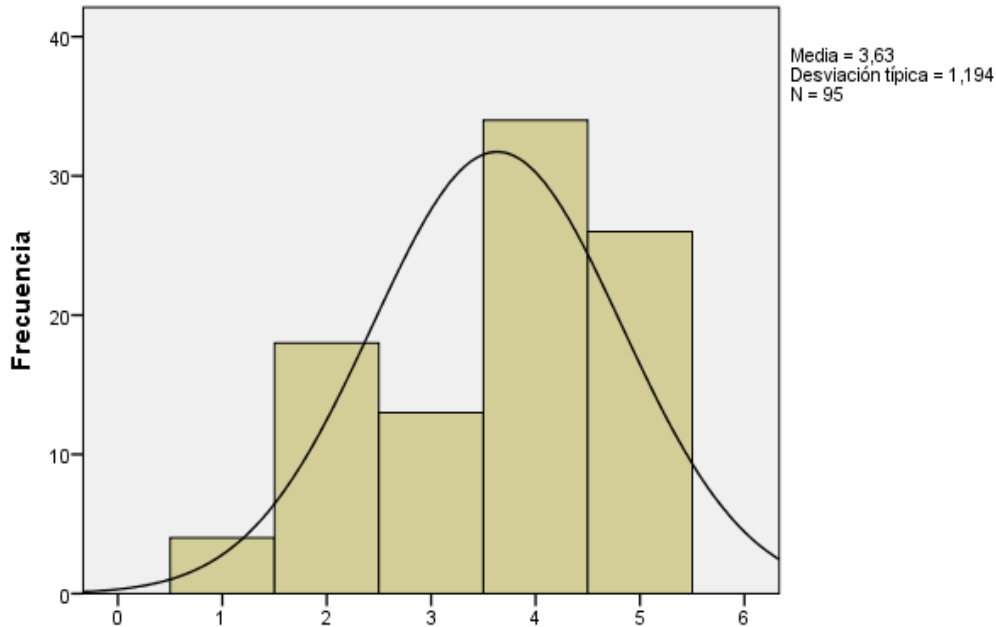
La **figura 12**, permite visualizar que el 30,5% de los encuestados, representando a 29 personas, se encuentran en desacuerdo con la idea de aumentar la carga de trabajo de los profesores

para aceptar a los estudiantes con barreras para el aprendizaje y la participación. Este grupo es seguido por el 20% de los encuestados, que equivale a 19 personas, que están totalmente en desacuerdo con esta afirmación. A pesar de que hay un porcentaje significativo de personas en desacuerdo, los datos muestran una media de 2,92, lo que indica una ligera tendencia hacia la neutralidad en la percepción general de los encuestados. Esto sugiere que, aunque hay una proporción considerable de individuos que no están de acuerdo, también hay quienes podrían estar más abiertos a la idea o no tienen una postura claramente definida.

La desviación típica de 1,397 muestra la dispersión de los datos respecto a la media. En este caso, la desviación típica relativamente alta indica que hay variabilidad significativa en las respuestas de los encuestados. Esto sugiere que las opiniones sobre este tema están bastante diversificadas entre los participantes. La curva mencionada sugiere cómo se distribuyen los datos alrededor de la media, una desviación típica alta, sugiere que la distribución puede no ser perfectamente normal y que hay una amplia gama de respuestas.

### **La valoración de la inclusión como un principio**

**Figura 6.** Ítem 2, la educación de los niños, niñas y adolescentes con problemas emocionales y de comportamiento debería organizarse en aulas ordinarias con el apoyo adecuado



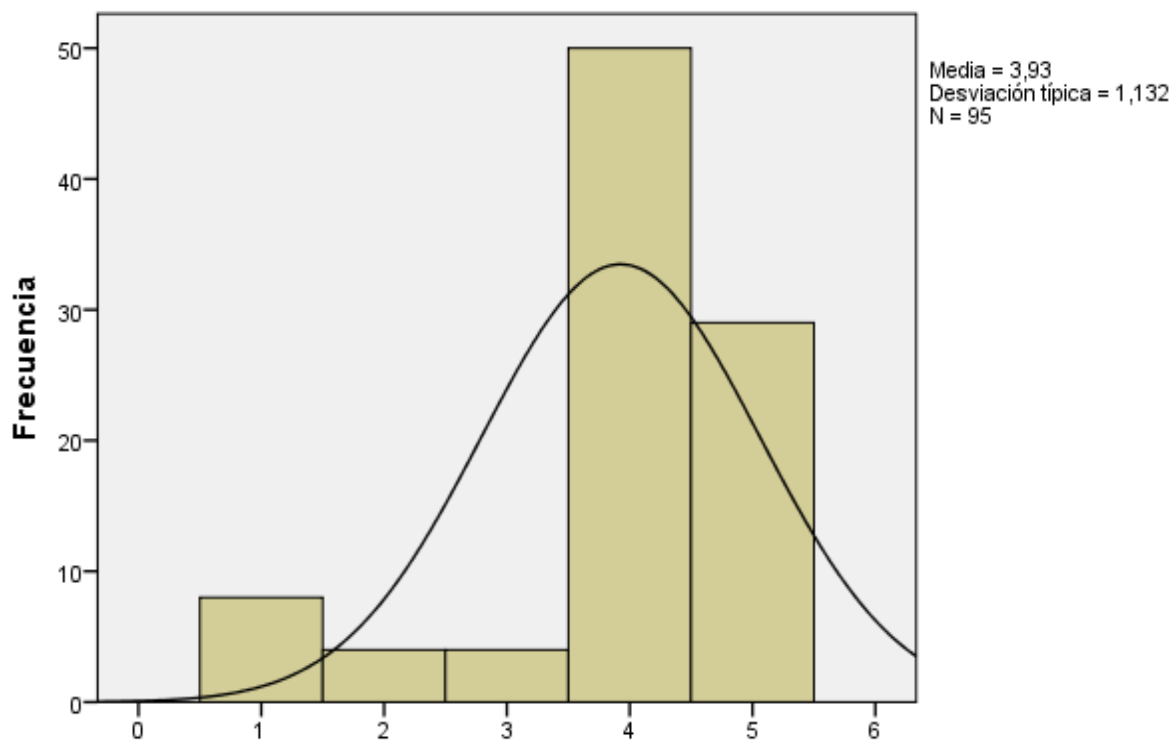
*Fuente:* Elaboración propia.

**La figura 13** ofrece una visión sobre la postura de los encuestados en relación con la organización de la educación de niños, niñas y adolescentes con problemas emocionales y de comportamiento. En primer lugar, es notable que el 35,8% de los encuestados, que representa a 34 individuos, están de acuerdo en que estas clases deberían llevarse a cabo en aulas ordinarias, siempre que se brinde el apoyo adecuado. Este hallazgo sugiere un reconocimiento por parte de un segmento considerable de la población encuestada de la importancia de la inclusión de estos estudiantes en entornos educativos convencionales.

El hecho de que un 27,4% de los encuestados, equivalente a 26 personas, esté totalmente de acuerdo con esta perspectiva, refuerza aún más la idea de que existe un apoyo significativo hacia la inclusión de estudiantes con problemas emocionales y de comportamiento en aulas regulares. Este alto porcentaje de acuerdo total sugiere un consenso sustancial entre los encuestados sobre la eficacia y la importancia de la inclusión educativa en este contexto específico. La media de las respuestas, calculada en 3,63, refleja una tendencia general hacia una evaluación positiva de la propuesta de educar a estos estudiantes en aulas ordinarias con el apoyo adecuado. Este valor

relativamente alto indica que la mayoría de los encuestados están inclinados hacia una postura favorable en este tema. Además, la desviación típica de 1,194, aunque sugiere una variabilidad moderada en las opiniones de los encuestados, no disminuye la consistencia general en la tendencia positiva observada en los datos.

**Figura 7.** Ítem 4, los niños, niñas y adolescentes con trastorno de déficit de atención e hiperactividad (TDAH) deberían admitirse en las aulas ordinarias con un apoyo adecuado



Fuente: Elaboración propia.

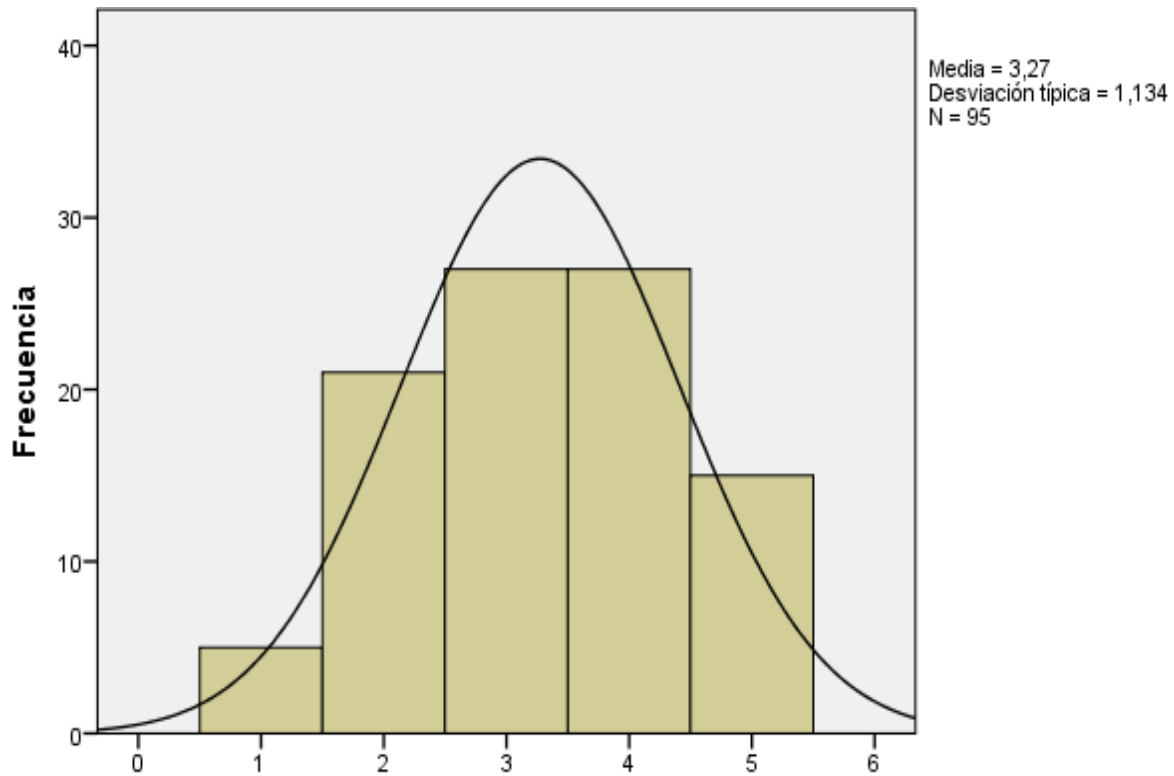
La **figura 14** presenta datos sobre la actitud de los encuestados en relación con la inclusión de niños, niñas y adolescentes con trastorno de déficit de atención e hiperactividad (TDAH) en las aulas ordinarias, siempre y cuando reciban el apoyo adecuado. Los resultados muestran que un considerable 52,6% de los encuestados, representando a 50 individuos, están de acuerdo con esta propuesta. Este alto porcentaje sugiere un nivel significativo de aceptación hacia la inclusión de estudiantes con TDAH en entornos educativos convencionales. Además, un 30,5% de los encuestados, equivalente a 29 personas, expresaron un acuerdo total con la idea de admitir a estos



estudiantes en aulas ordinarias con el apoyo adecuado. Este alto grado de acuerdo total refuerza aún más la tendencia positiva observada en los datos, mostrando un consenso sustancial entre los encuestados sobre la importancia de la inclusión de estudiantes con TDAH en entornos educativos regulares.

La media de las respuestas, calculada en 3,93, indica una marcada tendencia positiva hacia la propuesta de admitir a estudiantes con TDAH en aulas ordinarias con el apoyo adecuado. Este valor relativamente alto sugiere que la mayoría de los encuestados están firmemente inclinados hacia una postura favorable en este tema específico. Además, la desviación típica de 1,132, aunque indica una cierta variabilidad en las opiniones de los encuestados, no disminuye la coherencia general en la tendencia positiva observada en los datos. Es importante destacar que la curva asimétrica sugiere una distribución marcada hacia la derecha, lo que significa que la mayoría de las respuestas se concentran en el lado positivo del espectro. Este hallazgo refuerza aún más la conclusión de que existe una fuerte inclinación hacia la aceptación de la inclusión de estudiantes con TDAH en las aulas ordinarias con el apoyo adecuado.

**Figura 8. Ítem 7, La educación de los estudiantes con barreras para el aprendizaje y la participación debe organizarse en la medida de lo posible en aulas ordinarias.**



*Fuente:* Elaboración propia.

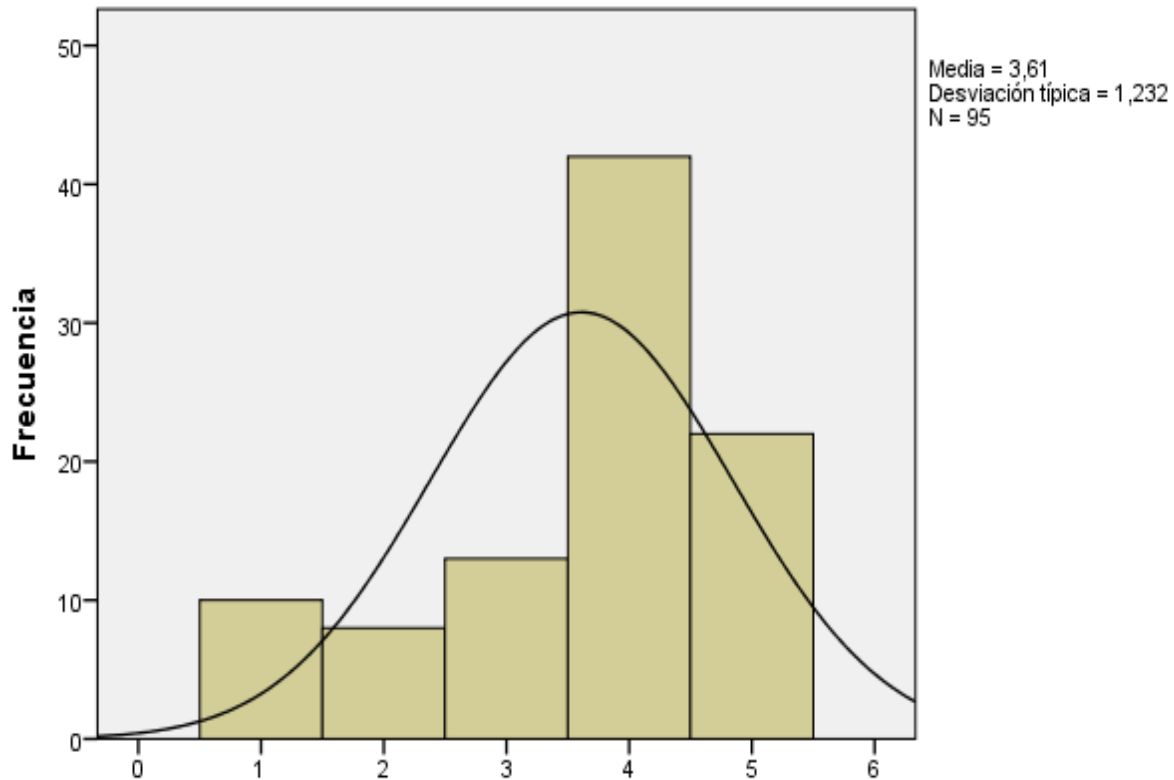
**La figura 15** presenta una perspectiva sobre la organización educativa de los estudiantes con barreras para el aprendizaje y la participación. Los datos revelan que un 28,4% de los encuestados, representando a 27 individuos, se posicionaron en un estado de neutralidad al no expresar ni acuerdo ni desacuerdo con la idea de que la educación de estos estudiantes debería, en la medida de lo posible, llevarse a cabo en aulas ordinarias. Este hallazgo indica una falta de consenso o una indecisión entre un segmento significativo de los encuestados respecto a este enfoque educativo.

Por otro lado, un porcentaje igualmente significativo de encuestados, también del 28,4% y representando a otros 27 individuos, expresaron su acuerdo con esta perspectiva. Esto sugiere que existe un grupo considerable de personas que respaldan la inclusión de estudiantes con barreras

para el aprendizaje y la participación en aulas ordinarias, siempre que sea posible proporcionar el apoyo adecuado.

Sin embargo, un 22,1% de los encuestados, equivalentes a 21 personas, manifestaron su desacuerdo con esta idea. Esto indica la existencia de una proporción notable de individuos que cuestionan la viabilidad o la efectividad de la inclusión de estos estudiantes en entornos educativos convencionales. La media de las respuestas, calculada en 3,27, refleja una posición generalmente neutral hacia la propuesta de organizar la educación de estudiantes con barreras para el aprendizaje y la participación en aulas ordinarias. Esta cifra sugiere que, en promedio, los encuestados no tienen una opinión fuertemente positiva o negativa sobre este tema específico. Además, la desviación típica de 1,134 indica que, aunque existe una tendencia hacia la neutralidad, hay una variabilidad moderada en las opiniones de los encuestados. La casi simetría de la curva sugiere una distribución equilibrada de las respuestas a lo largo del espectro de acuerdo-desacuerdo, respaldando la conclusión de que hay una posición neutral predominante entre los encuestados en relación con este tema específico.

**Figura 9.** Ítem 9, *El aprendizaje de los niños, niñas o adolescentes con barreras para el aprendizaje y la participación puede ser apoyado de manera efectiva en las clases ordinarias.*



*Fuente:* Elaboración propia.

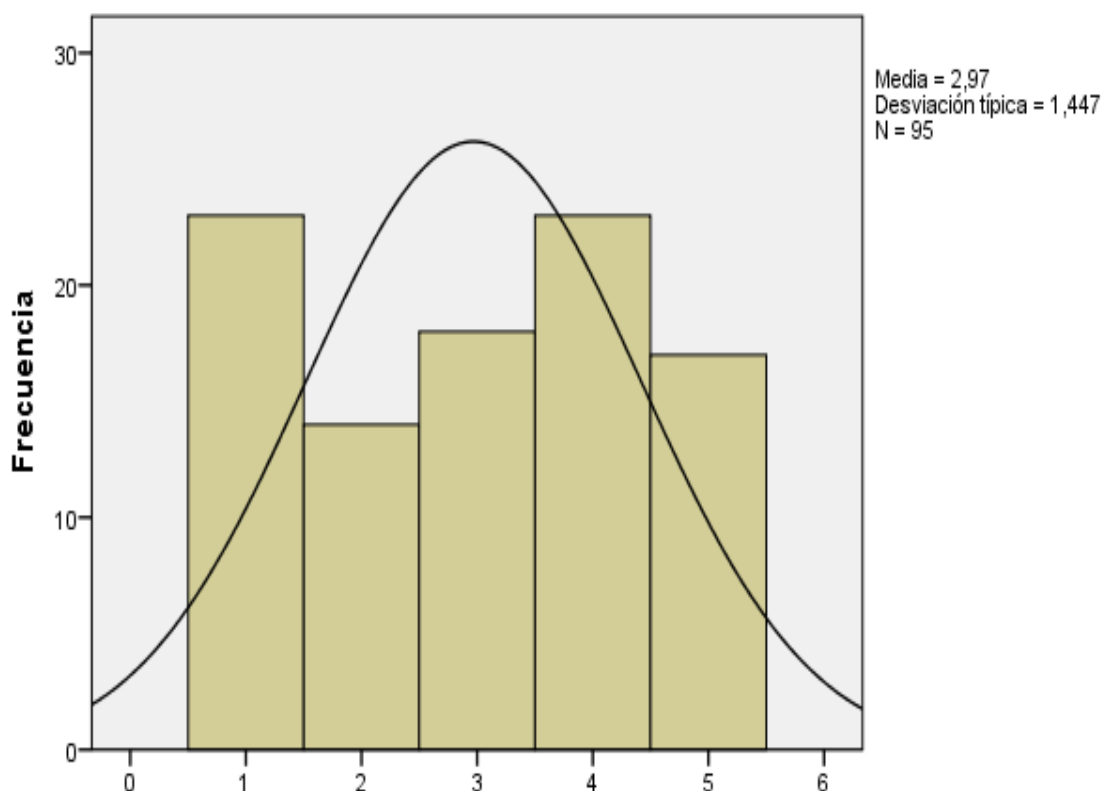
**La figura 16** revela una tendencia significativamente positiva hacia la inclusión de niños, niñas y adolescentes con barreras para el aprendizaje y la participación en las aulas ordinarias, respaldada por datos sustanciales de acuerdo por parte de los encuestados. En primer lugar, se destaca que el 44,2% de las respuestas, representando a 42 individuos, están de acuerdo con la afirmación de que el aprendizaje de estos estudiantes puede ser efectivamente apoyado en las clases ordinarias. Además, un 23,2% de los encuestados, equivalente a 22 personas, están totalmente de acuerdo con esta idea. Esto sugiere un consenso considerable entre los participantes en la encuesta sobre la eficacia de proporcionar apoyo educativo dentro de un entorno educativo regular para estos estudiantes.

La media obtenida, de 3,61, indica una marcada tendencia hacia la percepción positiva sobre la inclusión de estos estudiantes en las aulas ordinarias. Este valor relativamente alto señala que la

mayoría de los encuestados están firmemente inclinados hacia una postura favorable en este tema específico. Además, la no asimetría de la curva, junto con una desviación típica de 1,232, sugiere una distribución de respuestas más concentrada en el lado positivo del espectro, lo que respalda aún más la conclusión de una tendencia positiva generalizada hacia la inclusión.

### Las expectativas académicas en el entorno escolar

**Figura 10.** *Ítem 1, los niños, niñas y adolescentes con discapacidad o barreras para el aprendizaje y la participación aprenden mejor en sus propias clases de educación especial en las que hay maestros específicamente preparados*



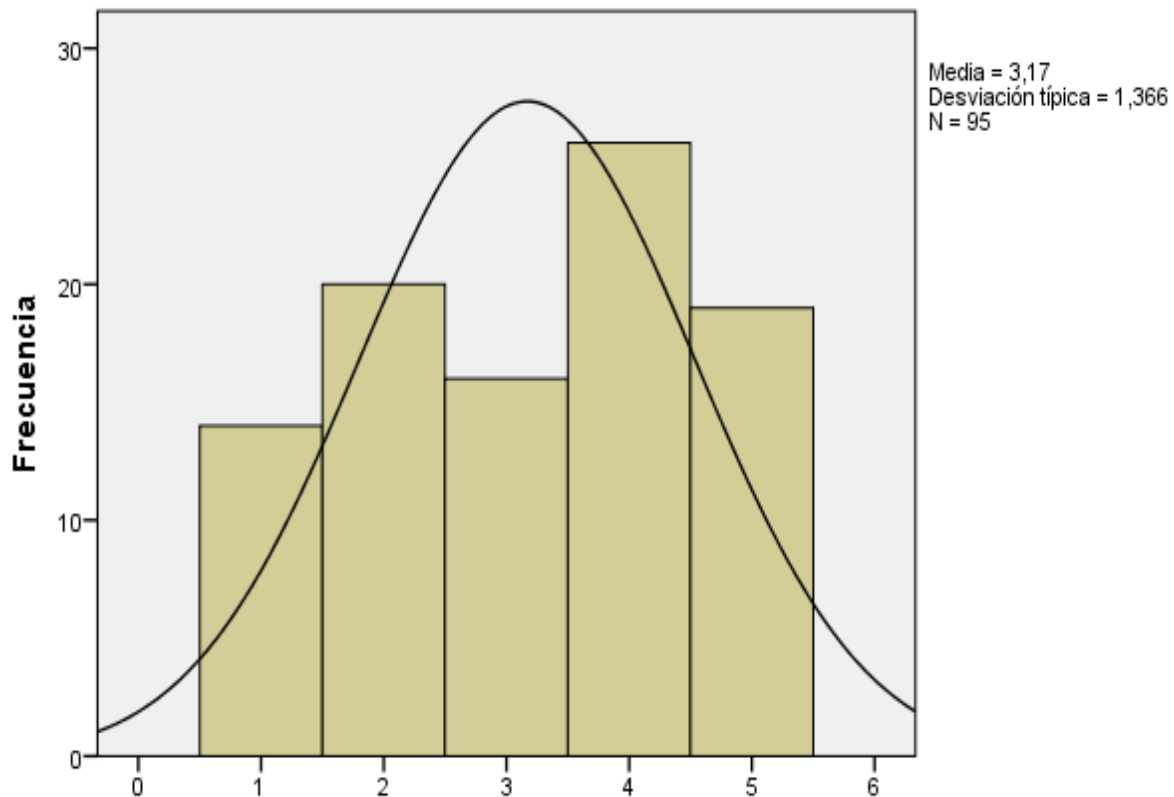
*Fuente:* Elaboración propia.

La **figura 17** proporciona una visión detallada de las opiniones de los encuestados con respecto a la efectividad de la educación especial para niños, niñas y adolescentes con discapacidad o barreras para el aprendizaje y la participación, en comparación con la educación en aulas ordinarias. En primer lugar, se destaca que el 24,2% de los encuestados, equivalente a un total de

24 personas, manifestaron estar totalmente en desacuerdo con la idea de que estos estudiantes aprenden mejor en sus propias clases de educación especial, donde hay maestros específicamente preparados. Por otro lado, la misma proporción, también un 24,2% (24 personas), expresó estar de acuerdo con esta afirmación. Este equilibrio entre las opiniones opuestas refleja una notable división entre los encuestados sobre la eficacia de la educación especial en comparación con las aulas ordinarias.

La media de las opiniones, calculada en 2,97, indica una posición neutral en general en la percepción de los encuestados sobre este tema específico. Aunque hay opiniones divergentes, la puntuación promedio se sitúa cerca del punto medio en una escala de acuerdo, lo que sugiere una falta de consenso claro sobre cuál enfoque es más beneficioso para estos estudiantes. Además, la desviación típica de 1,447 refleja una considerable variabilidad en las respuestas de los encuestados, lo que indica una amplia gama de opiniones. La curva de distribución también sugiere una tendencia hacia lo neutral, con una distribución de respuestas que no se sesga claramente hacia el acuerdo o el desacuerdo. Esta falta de sesgo indica que las opiniones están distribuidas de manera relativamente uniforme a lo largo del espectro de respuestas, con una cantidad significativa de encuestados que se sitúan en posiciones intermedias.

**Figura 11.** Ítem 6, Se logran mejores resultados si cada niño, niña y adolescente con barreras para el aprendizaje y la participación es ubicado en la clase de educación especial que mejor se adapte a él/ella



*Nota.* Ítem con valoración inversa. *Fuente:* Elaboración propia (2023).

La **figura 18** proporciona una visión sobre las opiniones de los encuestados en relación con la ubicación de niños, niñas y adolescentes con barreras para el aprendizaje y la participación en clases de educación especial. En este caso, se observa que un 27,4% de los encuestados, equivalente a 26 personas, están de acuerdo con la idea de que se logran mejores resultados si cada estudiante con barreras para el aprendizaje y la participación es ubicado en la clase de educación especial que mejor se adapte a él o ella. Por otro lado, un 21,1% de los encuestados, representando a 20 personas, manifiestan estar en desacuerdo con esta afirmación.

Sin embargo, en este contexto de valoración inversa, donde una mayor cantidad de personas en acuerdo indica una actitud negativa, se podría interpretar que la proporción de personas en acuerdo sugiere una actitud crítica hacia la idea de ubicar a los estudiantes en clases de educación

especial. Por lo tanto, aunque la diferencia entre los porcentajes de acuerdo y desacuerdo no es considerable, el hecho de que más personas estén de acuerdo podría indicar una tendencia negativa. La media de las respuestas fue de 3.17, con una desviación estándar de 1.366, lo que indica que, en promedio, los encuestados tienen una opinión ligeramente positiva o neutral hacia esta afirmación. Sin embargo, la desviación estándar sugiere una variabilidad moderada en las opiniones, reflejando una diversidad de puntos de vista. Aunque hay una tendencia ligera hacia el acuerdo, la división en las opiniones muestra que todavía existe un debate considerable sobre este enfoque.

### 5.1.9 Particularidades estadísticas

**Tabla 32.** Resultados Escala TAIS-SP versión Colombia

Ítem	Total		
		M	DT
1. Los niños, niñas y adolescentes con discapacidad o barreras para el aprendizaje y la participación aprenden mejor en sus propias clases de educación especial en las que hay maestros específicamente preparados	95	2,97	1,44 7
2. La educación de los niños, niñas y adolescentes con problemas emocionales y de comportamiento debería organizarse en aulas ordinarias con el apoyo adecuado	95	3,63	1,19 4
3. Estar en una clase de educación especial es un derecho de los niños, niñas y adolescentes con barreras para el aprendizaje y la participación	95	3,29	1,28 7
4. Los niños, niñas y adolescentes con trastorno de déficit de atención e hiperactividad (TDAH)	95	3,93	1,13 2



ACTITUDES DE LOS DOCENTES DE BÁSICA PRIMARIA DE SEIS COLEGIOS OFICIALES DE MEDELLÍN  
FRENTE A LA INCLUSIÓN EN EL AULA DE ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD

deberían admitirse en las aulas ordinarias con un apoyo adecuado.			
5. La carga de trabajo de los profesores no debe aumentarse obligándolos a aceptar a los niños, niñas y adolescentes con barreras para el aprendizaje y la participación en sus aulas.	95	2,92	1,39 7
6. Se logran mejores resultados si cada niño, niña y adolescente con barreras para el aprendizaje y la participación es ubicado en la clase de educación especial que mejor se adapte a él/ella.	95	3,17	1,36 6
7. La educación de los estudiantes con barreras para el aprendizaje y la participación debe organizarse en la medida de lo posible en aulas ordinarias.	95	3,27	1,13 4
8. Un niño, niña o adolescente con barreras para el aprendizaje y la participación debería trasladarse a una clase de educación especial para no violar sus derechos legales.	95	2,08	1,16 3
9. El aprendizaje de los niños, niñas o adolescentes con barreras para el aprendizaje y la participación puede ser apoyado de manera efectiva en las clases ordinarias.	95	3,61	1,23 2

*Fuente:* Creación propia.

El ítem mejor valorado sería la inclusión de estudiantes con TDAH en aulas ordinarias (ítem 4), con una media de 3,93, lo que indica una fuerte tendencia positiva hacia la inclusión de los estudiantes con este tipo de diagnóstico. Por otro lado, el ítem menos valorado sería la idea de ubicar a estudiantes en clases de educación especial (ítem 1), con una media de 2,97, lo que sugiere una postura ligeramente favorable hacia esta práctica.

La inclusión de estudiantes con TDAH en aulas ordinarias (ítem 4), fue valorado con una alta proporción de encuestados (52,6%) mostrando acuerdo con la inclusión de estudiantes con TDAH en aulas ordinarias. La desviación típica de 1,132 sugiere una moderada variabilidad en las opiniones, pero la tendencia positiva es bastante consistente entre los encuestados.

Respecto de la ubicación de estudiantes en clases de educación especial, muestra que una menor cantidad de encuestados están asociados con actitudes positivas hacia la ubicación en clases de educación especial. La proporción de encuestados que están de acuerdo con esta práctica es del 27,4%, mientras que el 21,1% está en desacuerdo. La media obtenida fue de 2,97, lo que indica una postura ligeramente favorable hacia la ubicación de estudiantes con discapacidad en clases de educación especial, pero no tan marcada como la preferencia por la inclusión en aulas ordinarias. La desviación típica de 1,447 sugiere una considerable variabilidad en las opiniones de los encuestados, lo que indica que algunas personas están más firmemente a favor o en contra de esta práctica.

La tendencia general hacia la inclusión en aulas ordinarias con el apoyo adecuado en comparación con las clases de educación especial sugiere un cambio en el paradigma educativo hacia la inclusión y la integración de todos los estudiantes en entornos educativos regulares. Esta tendencia refleja un enfoque más inclusivo y equitativo para garantizar que todos los estudiantes, independientemente de sus necesidades, tengan acceso a oportunidades educativas de calidad. El alto nivel de acuerdo con la inclusión de estudiantes en aulas ordinarias indica una aceptación y reconocimiento de la eficacia de este enfoque. Esto puede atribuirse a una mayor conciencia sobre las necesidades individuales de los estudiantes y a la comprensión de que, con el apoyo adecuado, pueden tener éxito en entornos educativos regulares. Aunque la ubicación en aulas de educación especial no recibió una aceptación tan alta como la inclusión en aulas ordinarias, la presencia de una proporción significativa de encuestados que están de acuerdo con esta práctica sugiere que todavía hay cierta valoración de la educación especial en algunos contextos. Esto podría deberse a la percepción de que algunos estudiantes pueden beneficiarse más de un entorno educativo más especializado o a la falta de recursos y apoyos adecuados en las aulas ordinarias.

La variabilidad en las respuestas, indicada por las desviaciones típicas, sugiere que las opiniones están diversificadas y que no existe un consenso absoluto sobre el enfoque preferido para la educación de estudiantes con diagnósticos relacionados con la discapacidad. Esta diversidad de

opiniones puede deberse a diferencias en experiencias personales, creencias educativas y valores culturales. Sin embargo, la tendencia generalizada hacia las actitudes positivas frente a la inclusión de esta población sugiere que hay un impulso hacia un sistema educativo más inclusivo y equitativo en el que todos los estudiantes tengan la oportunidad de alcanzar su máximo potencial.

## **5.2 Resultados componente cualitativo**

Desde el punto de vista cualitativo, los testimonios de los docentes proporcionan un contexto valioso que complementa los datos estadísticos. Las entrevistas realizadas revelan que los docentes con actitudes más abiertas y proactivas hacia la inclusión a menudo perciben la diversidad en el aula como una oportunidad para enriquecer la experiencia de aprendizaje para todos los estudiantes, no solo para aquellos con discapacidades, sino, de forma generalizada. Esta perspectiva se asocia con prácticas como la personalización del aprendizaje y la creación de un ambiente de aula que es física y emocionalmente accesible para todos.

Además, los testimonios indican que los docentes de estas seis instituciones enfrentan desafíos significativos, como la falta de recursos o apoyo administrativo, que pueden impactar sus actitudes y prácticas. La narrativa emergente sugiere que, aunque los docentes pueden estar inicialmente motivados para implementar prácticas inclusivas, la persistencia de barreras estructurales en sus respectivas instituciones puede llevar a la frustración y al desgaste, afectando negativamente sus actitudes a largo plazo.

### ***5.2.1 Entrevistas semiestructuradas***

Este apartado se centra en la exploración de las experiencias docentes en relación con la EI, mediante la aplicación de entrevistas semiestructuradas individuales a un grupo de diez informantes clave miembros de las instituciones que participan en el estudio. Para este fin, se adoptó un enfoque basado en la codificación inductiva, acorde con el diseño metodológico de esta investigación, lo que permitió evidenciar patrones y temas comunes entre los y las docentes (Días-Bravo et al, 2013).

Los docentes fueron seleccionados cuidadosamente para participar en entrevistas que abordaron aspectos clave de su experiencia en el aula. Las grabaciones de estas interacciones fueron transcritas y sometidas a un proceso sistemático de codificación inductiva. Este método, caracterizado por su naturaleza abierta y flexible, brindó la oportunidad de explorar los datos sin

restricciones predefinidas, facilitando la identificación orgánica de patrones emergentes y temas relevantes.

La codificación inicial partió del análisis de las categorías que forman parte de la escala TAIS-SP, entre las que se encuentran la carga de trabajo que generan los estudiantes con discapacidad, la comprensión de la ley en relación con la EI y los resultados académicos esperados. Sin embargo, las entrevistas tomaron una ruta que dio pie a la generación de una serie de categorías de tipo inductivo, en el que se abordaron líneas comunes que no estaban consideradas previamente. Inicialmente, se analizaron los datos mediante una lectura exhaustiva de las transcripciones. Posteriormente, se asignaron códigos a fragmentos de texto que representaban ideas o conceptos relevantes. Estos códigos se agruparon en categorías más amplias a medida que surgían patrones y conexiones temáticas.

Los resultados revelaron una variedad de categorías emergentes, desde dinámicas comunes en las prácticas de aula hasta desafíos específicos en la implementación de metodologías pedagógicas incluyentes. Estas categorías ofrecen una visión detallada de las complejidades inherentes a la práctica docente relacionada con la IE, las preocupaciones de los docentes y sus concepciones sobre los procesos de inclusión de estudiantes con discapacidad, contribuyendo significativamente al cumplimiento de los objetivos de este trabajo. Cabe mencionar, que las entrevistas se detuvieron debido a la saturación de información en los resultados, lo que indica que se alcanzó un punto en el que no se esperan nuevos hallazgos significativos al continuar con ellas (Ortega-Bastidas, 2020).

### ***Categoría 1. Capacitación docente***

La categoría surgida de las coincidencias en las respuestas de los docentes, aborda la formación docente como una preocupación generalizada entre los maestros. Este concepto revela la convergencia de perspectivas compartidas por los educadores participantes, quienes resaltaron de manera consistente la relevancia de la formación del profesorado para fortalecer y mejorar las prácticas educativas inclusivas en las aulas de educación básica primaria. Así se refleja la valoración conjunta atribuida a la capacitación y desarrollo profesional del cuerpo docente como un componente esencial para potenciar las prácticas educativas inclusivas. Esta valoración

considera la calidad y pertinencia de la formación ofrecida por la institución educativa, así como la influencia de políticas y programas de formación implementados a nivel estatal. Además, se reconoce la autodeterminación y esfuerzos individuales de los docentes en su autoformación, destacando la contribución significativa de iniciativas personales para mejorar la competencia pedagógica.

De acuerdo con Harfiani y Akrim (2020), se argumenta que la falta de formación, conocimiento y comprensión de los aspectos teóricos y prácticos relacionados con la atención a la discapacidad por parte de los docentes constituye una dificultad significativa para la aplicación de procesos inclusivos y de atención a la diversidad en el entorno escolar. Este planteamiento se alinea con la perspectiva de Domagala-Zysk y Knopik (2020), quienes indican que la implementación de prácticas inclusivas demanda habilidades profesionales altamente desarrolladas por parte de los docentes. Asimismo, señalan que estas competencias profesionales desempeñan un papel crucial en el éxito de cualquier política de inclusión, destacando la importancia de la preparación docente para adaptarse a los procesos requeridos.

El interés por la capacitación y la formación del profesorado en temas relacionadas con la EI y las prácticas de aula asociadas a la inclusión abarca las estrategias y enfoques educativos diseñados para abordar la diversidad en el aula, incluyendo la formación institucional en políticas estatales, autodeterminación del docente en su proceso de autoformación, grupos de estudio institucionales y regionales, sumado a procesos de educación formal, sumado a la necesidad de la apertura de espacios institucionales para el intercambio de experiencias entre docentes y la generación de procesos conjuntos para abordar casos concretos en las aulas.

Las respuestas recopiladas en las entrevistas revelan una preocupación compartida entre los maestros respecto a la falta de capacitación y recursos para abordar de manera efectiva las necesidades de estudiantes con barreras para el aprendizaje y discapacidades. En estas respuestas, se destaca la necesidad de una formación más completa y específica en el ámbito de la educación inclusiva, así como la falta de conocimientos durante la formación universitaria inicial.

*“... la misma situación con los niños que tienen las barreras para el aprendizaje y la discapacidad, pues nosotros se supone que tendríamos que tener o manejar ciertas*

*estrategias y capacitación para abordarlos a todos, pues todos tienen derecho a estar en el aula..." I1-D1*

*"A veces, uno no se siente como preparado para atender a todos estos chicos es lo que te decía, ahorita nos falta mucha formación para asumir los desafíos de la educación inclusiva. Que nos falta mucha más formación para poder cumplir con todas esas cosas que nos llegan al hablar con esos estudiantes que tienen sus propias características" I5-D2*

*"A menos que hagamos maestrías o especializaciones dirigidas a esta temática, la inclusión, pues no es mucho el conocimiento que se encuentra dentro de la Universidad" I2-D1*

Se observa que los maestros reconocen la importancia de la voluntad y el interés individual del docente en mejorar las prácticas educativas. La disposición a leer, investigar y capacitarse de manera independiente se considera esencial para abordar las necesidades de todos los estudiantes en el aula.

*"También pienso que sería otro aspecto, pues a tener en cuenta, pero que ese va muy mediado por la voluntad del maestro, cierto. Y es su interés en capacitarse o bueno no en capacitarse, pero sí por lo menos en leer un poco más en indagar acerca de hombre como puedo hacer para atender de una mejor manera a este estudiante" I1-D1*

*"Nosotros somos como convencidos de que es importante los procesos de capacitación y de formación sí, si uno no está formado, es muy complejo poder como llegar a hacer algo porque va a trabajar a partir de lo que se imagina, de lo que cree y lo que piensa. Y uno trabajar a partir de lo que cree y lo que piensa ya genera un sesgo". I3-D1*

Los maestros también expresan sentirse abrumados por la falta de conocimientos específicos y la carencia de herramientas para abordar diversas discapacidades. La falta de experticia genera inseguridad en la capacidad de los maestros para asesorar a otros colegas o tratar a estudiantes con necesidades particulares. Igualmente, la importancia de la formación y

actualización constante se destaca como un punto crucial. La diversidad de situaciones en el aula requiere que los docentes estén preparados para adaptarse y responder a diferentes necesidades, desde trastornos específicos hasta formas de aprendizaje diversas.

*“Escuché varias voces de maestros que decían que se veían abrumados, que muchos de ellos no tenían conocimientos sobre el tema para aconsejar a otro docente de cómo tratar cierto estudiante con este tipo o con estos tipos de discapacidad, pues los ahogaba porque en realidad no eran expertos” I2-D1*

*“También nosotros como docentes debemos de tener siempre una formación, una actualización frente a estos procesos, porque constantemente en nuestras aulas nos estamos enfrentando a diferentes situaciones en donde nos llegan chicos con síndrome de Down, TDAH, autistas y es un reto muy grande porque a veces no tenemos las herramientas necesarias para afrontar dichos diagnósticos” I2-D2.*

Se menciona la colaboración con organizaciones externas y profesionales especializados como una estrategia para proporcionar información y recursos adicionales. Esto subraya la necesidad de establecer conexiones y aprovechar recursos más allá de las fronteras de la institución educativa. Además, se destaca la falta de capacitación específica para niveles educativos superiores, como bachillerato, como un desafío adicional. La transición a contenidos más abstractos en disciplinas como matemáticas se señala como una brecha que requiere atención y formación específica. Las respuestas también ponen de manifiesto la importancia del rol de las instituciones educativas en proporcionar capacitación y apoyo a los docentes. Aunque se mencionan iniciativas institucionales para abordar la educación inclusiva, también se subraya la necesidad de una capacitación más amplia y constante para garantizar una educación inclusiva y de calidad.

*“hemos tratado de hacer un proceso de capacitación amplia, o sea, como te referí, ahorita lo hemos trabajado con la UAI<sup>10</sup>, pero también lo hemos trabajado con*

---

<sup>10</sup> Unidad de Atención Integral.

*organizaciones externas, entonces nosotros traemos como a una cantidad de personas que nos permitan que los profes por lo menos estén informados, porque también hay una relación entre la información y lo actitudinal que creemos que era importante y empezar a cambiar una cantidad de cosas que tenían que ver con ciertos imaginarios o representaciones” I3-D1*

*“pues es que el año pasado y este año trabajamos, pues como bastante fuerte con aldeas infantiles que y con otras organizaciones externas que también tienen capacitaciones en inclusión y que ellos también siempre están como disponibles” I3-D1*

Estos testimonios se relacionan con los hallazgos de Sánchez y Carrión (2002), quienes concluyen que las actitudes desfavorables están vinculadas a la ausencia de una formación adecuada en la materia. Esto sugiere que gran parte de los profesores que presentan actitudes negativas frente a EI, carecen de conocimientos sobre las estrategias metodológicas adecuadas para ajustar su labor a las necesidades de los estudiantes con discapacidad.

La información recopilada pone de manifiesto la preocupación compartida entre los maestros acerca de la falta de capacitación y recursos para abordar las necesidades de estudiantes con barreras para el aprendizaje y la participación, trastornos del neurodesarrollo y discapacidades. Este patrón refleja una conciencia generalizada sobre la importancia de la formación docente para fortalecer las prácticas educativas inclusivas. En una línea similar, los docentes expresan inquietudes sobre la carencia de conocimientos durante su formación inicial y reconocen la importancia de adquirir competencias específicas para abordar las diversas necesidades de los estudiantes.

En esta medida, los testimonios resaltan la necesidad imperante de una formación más completa y específica en el ámbito de la educación inclusiva tanto en el nivel de pregrado como en espacios complementarios dentro y fuera del entorno institucional. Las respuestas subrayan la importancia del rol de las instituciones educativas en proporcionar capacitación y apoyo continuo a los docentes. Aunque se mencionan iniciativas institucionales, se destaca la necesidad de una capacitación más amplia y constante para garantizar una educación inclusiva y de calidad.



Por otra parte, se subrayan los esfuerzos individuales de los docentes en su proceso de autoformación. La disposición a leer, investigar y capacitarse de manera independiente se identifica como esencial para mejorar las prácticas educativas y abordar las necesidades de todos los estudiantes en el aula. Por último, la colaboración con organizaciones externas y profesionales especializados se menciona como una estrategia efectiva para proporcionar información y recursos adicionales, esto destaca la importancia de establecer conexiones más allá de las fronteras de la institución educativa para enriquecer la formación docente. Por lo tanto, la formación docente se revela como un elemento clave en el abordaje de la educación inclusiva. Las conclusiones destacan la necesidad de estrategias integrales que abarquen desde la formación inicial hasta la actualización constante, incluyendo la colaboración con fuentes externas, para equipar a los educadores con las herramientas necesarias para abordar la diversidad en el aula.

### ***Categoría 2. Infraestructura y accesibilidad***

Esta categoría examina la percepción de los docentes entrevistados frente a la infraestructura de las instituciones educativas y la accesibilidad de los espacios escolares como una preocupación fundamental, en el contexto de la atención a estudiantes que enfrentan discapacidades. Los resultados revelan que la infraestructura física de las IE destaca como un factor crítico que influye en la capacidad de los docentes para proporcionar una atención adecuada a estudiantes con discapacidades y limitaciones de movilidad. Los participantes expresaron inquietudes significativas sobre la falta de accesibilidad en las instalaciones, lo que afecta directamente la participación y el bienestar de estos estudiantes en el entorno educativo, al tiempo que se enfatiza la necesidad de considerar la seguridad y los mínimos de infraestructura al matricular estudiantes con discapacidades, subrayando la importancia de que las instituciones educativas cumplan con los requisitos necesarios para ser consideradas espacios seguros y accesibles.

*“El ascensor no sirve, tiene mal la rampa de acceso, no hay suficientes rampas de acceso a la institución, tendrían que ser por el sendero y por ejemplo, es un estudiante en silla de ruedas, como pasó alguna vez te los demás lo cargan, entonces llega un momento en que ya se vuelve una dificultad” I1-D1*

*"falta adecuaciones a las instalaciones educativas para que nuestros chicos puedan acceder sin ningún inconveniente a todos los espacios que cuentan las diferentes instituciones." I2-D2*

La falta de rampas adecuadas, ascensores funcionales y aulas diseñadas considerando las necesidades específicas de los estudiantes con discapacidad, se destacaron como problemas recurrentes. Los docentes resaltaron la importancia de contar con espacios que promuevan la igualdad de oportunidades y que permitan una participación activa de todos los estudiantes, independientemente de sus condiciones particulares. Además, la falta de adaptaciones tecnológicas para apoyar a estudiantes con discapacidad se identificó como un desafío adicional. La preocupación de los docentes por los aspectos estructurales de las instituciones coincide con lo planteado por Triyanto et al. (2022), quienes llegan a la conclusión de que, a pesar de que los maestros muestran actitudes positivas hacia la inclusión, perciben que su trabajo es considerablemente más complicado por la carencia de recursos específicos y la falta de instalaciones adecuadas para las instituciones.

*"¿Qué va a pasar cuando llegue a utilizar un computador y el teclado no sea un teclado braille para él? La necesidad del territorio es darle educación a Juan Carlos, que es un chico invidente". I3-D2*

*"el DUA<sup>11</sup> pide cierto que la información sea multimodal, entonces en muchos salones todavía no hay ni siquiera un televisor o una manera diferente de llevar esa información a los estudiantes". I2-D1*

La accesibilidad en la infraestructura escolar garantiza que todos los estudiantes, independientemente de sus habilidades físicas, puedan acceder a las instalaciones de manera segura y sin obstáculos. Esto no solo abarca la presencia de rampas y ascensores funcionales, sino también

---

<sup>11</sup> Diseño Universal del Aprendizaje

la adaptación de aulas y espacios comunes para acomodar las diversas necesidades de los estudiantes con discapacidad. En relación a esta postura, Saloviita (2020a) cuestiona ciertos conceptos que suelen repetirse en investigaciones similares, ya que su análisis revela que la presencia de clases con un menor número de estudiantes o con mayores recursos físicos o humanos no siempre conduce a actitudes positivas en este conjunto de profesores.

Estos hallazgos sugieren que, para mejorar la atención a estudiantes con discapacidad y que enfrentan barreras para el aprendizaje y la participación, es esencial abordar las deficiencias en la infraestructura educativa y proporcionar recursos y formación adecuados a los docentes. La importancia de espacios accesibles y obras de infraestructura adecuadas para atender al estudiantado con discapacidad radica en la promoción de un entorno educativo inclusivo, equitativo y que garantice el pleno desarrollo académico y social de todos los estudiantes. Este concepto implica la creación de ambientes físicos y tecnológicos que eliminen barreras, permitan la participación activa y brinden igualdad de oportunidades a aquellos miembros de la comunidad educativa con discapacidades.

### ***Categoría 3. Compromiso del docente***

El análisis pormenorizado de los testimonios extraídos de las entrevistas a docentes y a informantes clave revela una categoría crucial en el campo de la EI: el compromiso del docente. Este elemento surge como un factor determinante en la implementación efectiva de estrategias y prácticas que aborden las complejidades inherentes a la enseñanza de estudiantes con discapacidad. Los maestros coinciden en enfatizar la necesidad imperativa de afrontar las dinámicas del aula inclusiva con un enfoque colaborativo, estableciendo una sinergia efectiva entre el docente y los profesionales especializados encargados de gestionar las particularidades de los estudiantes sea cual fuere su situación. Este enfoque conjunto no solo evidencia un compromiso individual, sino también un reconocimiento de la importancia de la colaboración interdisciplinaria para abordar la diversidad en el aula.

*“A mí me parece que hay es un compromiso netamente de uno como profe, que es el que está abordando la situación en el aula, pero de la mano con el profesional que esté manejando la situación del estudiante”.*

**I1-D1**

*“Uno solo realmente no puede, aunque en el aula a veces se planea y tenga una muchas herramientas. Ya es cuestión de las capacidades del docente, pues así este orientado del profesional de apoyos es el desempeño de uno para afrontar las situaciones con él”.*

**I6-D1**

*“Creo que cada parte tiene una responsabilidad específica en el avance de estos niños. Pero, la que me llama mucho la atención es la del maestro que está con el niño o la niña y está definitivamente marcada por su disposición”.*

**I1-D2**

La falta de herramientas y recursos apropiados para el acompañamiento efectivo de la población con discapacidad también se muestra como una barrera que puede derivar en actitudes negativas por parte del docente, quien, al carecer de cierto nivel de compromiso y de los materiales necesarios, puede llegar a invisibilizar a los estudiantes con discapacidad. Este aspecto destaca la imperiosa necesidad de programas de capacitación continua que doten a los educadores de las competencias y habilidades requeridas para afrontar con éxito los retos de la inclusión. Los testimonios también subrayan el reconocimiento por parte de los docentes respecto del desafío inherente a la atención de estudiantes con discapacidad, donde el docente comprometido con su labor se ve forzado a concebir y aplicar estrategias y actividades educativas más sofisticadas y adaptadas a la realidad de su contexto. Por otra parte, la baja tolerancia a la frustración de algunos de estos estudiantes agrega una capa adicional de complejidad al proceso, generando la necesidad de un diseño curricular y de actividades especialmente adaptadas para evitar desmotivaciones y garantizar la participación activa de todos los educandos.

*“Uno podría pecar por negligencia. Porque a veces cuando uno no tiene las herramientas, realmente a veces hasta los invisibiliza. ¿Quizás verdad? Realmente pienso*

*que pasa eso porque uno los afronta como afronta la mayoría”.*

**I1-D1**

*“El tener que centrar tu atención en tantas actividades o en tantas cosas que pasan con ellos, además. Que es un chicos y chicas que por lo general no puedo afirmar que sea siempre así, pero por lo general”.*

**I6-D2**

*“El reto es para el maestro, porque finalmente. Cuando uno tiene estudiantes con déficit de atención u otra cosa uno se da cuenta que todos los estudiantes pierden la atención en algún momento, así no lo manifiesten, como sí lo manifiesta al estudiante con déficit de atención y uno se ve obligado a hacer enseñanza un poquito más centrada en cosas específicas sin perder el tiempo en cosas distractoras”.*

**I3-D2**

La disposición y actitud del docente emergen como factores cruciales para una EI exitosa, aspecto que resalta la importancia de la voluntad y el interés activo del educador en someterse a procesos de capacitación especializada y en explorar enfoques didácticos innovadores que se ajusten a las necesidades individuales de los estudiantes con discapacidad. La colaboración efectiva entre la institución educativa, las familias y los profesionales especializados se plantea como otro requisito esencial, aunque se observa una carencia en muchos casos, pues de acuerdo con los informantes, el docente se encuentra desprovisto de apoyo institucional y recursos adicionales. Este déficit institucional emerge como un impedimento considerable para la materialización de prácticas inclusivas eficaces.

*“Creo que cada parte tiene una responsabilidad específica en el avance de estos niños. Pero, la que me llama mucho la atención es la del maestro que está con el niño o la niña y está definitivamente marcada por su disposición”.*

**I1-D1**

*“La colaboración entre los agentes educativos como son los psicólogos, el aula de apoyo y otros, es esencial”.*

**I1-D2**

*Creo que cada parte tiene una responsabilidad específica en el avance de estos niños. Pero, la que me llama mucho la atención es la del maestro que está con el niño o la niña y está definitivamente marcada por su disposición.*

**I1-D2**

A pesar de los avances notables y del reconocimiento de la importancia de la inclusión en el ámbito educativo, persisten resistencias iniciales por parte de algunos docentes ante la implementación de nuevas estrategias. Sin embargo, se destaca un cambio positivo con el tiempo, subrayando la importancia de programas de formación continua que fomenten la adaptabilidad y la disposición del docente hacia metodologías inclusivas (Adelman, 2006).

*“Sí, digamos que siempre. Hay resistencia por algunos maestros en tratar de implementar estrategias nuevas o diferenciadas con la población que tiene este tipo de diagnóstico. Eh, pero también hay un grupo de maestros, nuevos maestros que vienen con dinámicas un poco más, digamos más niveladas a mejorar este tipo de comportamiento”.*

**I4-D1**

*“a veces los maestros son un poco apáticos a la situación de lidiar con esta población, pero creo que al final del proceso se logran lo que se propone al inicio”.*

**I4-D1**

*“primero el docente, el docente debe tener una empatía con este tipo de estudiantes. Porque deben de tener una muy buena comunicación con la familia, incorporar a los agentes educativos como son los psicólogos, el aula de apoyo y abordar, pues como todo el sistema educativo, para que podamos tener unos aprendizajes más significativos y poder avanzar en los procesos de cada estudiante”.*

**I5-D2**

En síntesis, la categoría del compromiso del docente se observa como un componente esencial en la promoción de la EI. Desde la disposición hasta la capacitación continua y la colaboración interdisciplinaria, los testimonios recabados evidencian la complejidad y la relevancia de este compromiso en la gestación de entornos educativos auténticamente inclusivos.

#### ***Categoría 4. Apoyo institucional***

El análisis de esta categoría se fundamenta en la intersección entre el proceso de EI para estudiantes con discapacidad y el respaldo institucional, entendido de manera holística como el soporte proporcionado por los directivos escolares, así como por entidades gubernamentales a nivel regional y nacional, materializado en la forma de liderazgo, recursos humanos y financieros, coherencia entre las solicitudes y normatividad relacionada con la inclusión y el rol del maestro, entre otras.

En los testimonios de los educadores, el apoyo institucional emerge como un componente esencial para el éxito de esta modalidad educativa. Los directivos docentes desempeñan un papel clave al liderar una cultura institucional que valora la diversidad y al establecer políticas que respalden la plena participación de estudiantes con discapacidad. Además, los educadores resaltan la importancia de políticas educativas coherentes a nivel regional y nacional, garantizando financiamiento adecuado, formación continua y acceso a recursos adaptativos. Este apoyo institucional abarca desde el compromiso activo en el ámbito escolar hasta la creación de un marco político que propicie la implementación efectiva de prácticas inclusivas, influyendo directamente en la calidad y la equidad de la educación para todos los estudiantes.

Del mismo modo, los docentes expresan de manera constante su inconformidad con los formatos utilizados para la atención de estudiantes con barreras para el aprendizaje y la participación, discapacidad u otra situación particular. A través de sus testimonios, subrayan que estos documentos burocráticos, lejos de facilitar el proceso de inclusión, a menudo se convierten en barreras adicionales que limitan la efectividad de las intervenciones educativas. En consecuencia, tal como sostienen Angeschmidt y Navarrete (2017), la actitud de los individuos que integran una institución educativa hacia los estudiantes con discapacidad y hacia los esfuerzos de

educación inclusiva se convierte en un factor determinante para el éxito de estas iniciativas. Esto se debe a que es en el entorno del aula donde la inclusión se lleva a cabo concretamente y donde los discursos toman forma. En la misma línea, varios autores subrayan que el rendimiento de los programas centrados en la Educación Inclusiva (EI) está estrechamente ligado a la disposición de los participantes que guían el proceso en un contexto general, y específicamente al cuerpo docente (Adelman, 2006; Angenscheidt Bidegain & Navarrete Antola, 2017).

Los educadores argumentan que, a pesar de los esfuerzos por implementar formatos y cuadros en sus instituciones, estos tienden a perderse en la abrumadora cantidad de documentación manejada por las instituciones educativas. Esta pérdida de información vital para la atención de estudiantes con necesidades especiales destaca la desconexión entre la teoría y la práctica en el ámbito de la inclusión educativa.

*“definitivamente es muy importante la disposición también de los directivos. Que son los que en ultimas tienen la capacidad, la forma de cómo pedir a la Secretaría de educación o a quien sea pertinente más acompañamiento para estos chicos y estas chicas” I1-D2.*

*“Yo creo que en los años que he estado en la institución educativa siempre esos procesos han estado huérfanos, muchas veces se han intentado hacer diagnósticos, cuadros en formatos, pero en realidad esos formatos se pierden, cierto, se pierden en toda la papelería que maneja una institución educativa” I1-D2.*

*“algo muy importante es que estos procesos en las instituciones educativas realmente sean organizados porque muchas veces los colegios se ponen las pilas con estas situaciones de inclusión cuando son evaluados por supervisión educativa o por procesos de calidad, y cuando en esta evaluación este ítem de inclusión queda por debajo de lo requerido, entonces empiezan a presionar al maestro como llenar este tipo de formatos, pero la pregunta no es. ¿Porque eso es necesario los formatos, sino que efectividad y qué funcionalidad puede tener un formato? y si se lleva realmente este tipo de adecuaciones al aula”. I2-D2*

La Unidad de Atención Integral (UAI), compuesta por programas y servicios profesionales interdisciplinarios, desempeña un papel crucial en la atención a estudiantes con necesidades



educativas especiales en Colombia. Según testimonios recopilados de docentes, estos profesionales de la UAI son considerados como un apoyo fundamental dentro de los establecimientos educativos. La interdisciplinariedad de la UAI implica que los servicios no solo abordan las necesidades académicas, sino también aspectos emocionales, sociales y de desarrollo integral de los estudiantes con requerimientos especiales.

Es así como los docentes expresan su percepción positiva sobre la labor de la UAI y el rol que desempeñan los profesionales de este programa, a la vez, subrayan la importancia de contar con más profesionales de este tipo en cada institución. Estos testimonios reflejan la demanda de una mayor presencia y cobertura de servicios de atención integral, reconociendo que la diversidad de necesidades entre los estudiantes requiere un equipo multidisciplinario más robusto. Los educadores abogan por una mayor disponibilidad de recursos humanos especializados para poder atender de manera más efectiva las necesidades específicas de cada estudiante y promover así una educación inclusiva y equitativa.

*“La docente de apoyo que tenemos en este momento, creo que sí ha logrado capacitar y dar claridad en muchos aspectos que los maestros no teníamos cierto, estamos confusos o no conocíamos bien la norma. Y no sé si será suficiente para una población tan grande como la de la institución educativa, solo una o dos docentes de apoyo, porque es una población gigantesca” I2-D2.*

*“Constantemente contamos en nuestras instituciones educativas con ese profesional y apoyo que es muy valioso e importante porque nos brindan estrategias y también ayudan a direccionar y orientar a las familias frente a lo que hay que hacer, ya sea un estudiante con diagnóstico o con alguna presunción que el chico presente en el momento que se observa en el aula” I2-D2.*

*“Son muy pocos los profesionales de apoyo para las instituciones educativas o por lo menos para las oficiales. Entonces es un solo maestro o maestra atendiendo 3 sedes y en cada sede hay un montón de presunciones. Que este profesional se tiene que sentar a analizar” I1-D2.*

*“Además que bueno, acá también es importante resaltar algo, nuestros profesionales de apoyo más que el proceso, de atender a los estudiantes en situación de discapacidad tienen, es un proceso de atención a los profes es decir, es una asesoría a los profes, porque no vale nada que el profesional de apoyo se sienta 40 minutos con el chico que tiene diagnóstico en un aula distinta, si finalmente el chico está en el aula de clase, entonces lo que necesitamos es el apoyo a la formación y a resolver todas las dudas de los docentes” I3-D1*

Por otra parte, se reconoce la importancia de contar con diagnósticos de profesionales especializados en cada proceso particular de los estudiantes radica en la necesidad de ofrecer una atención educativa personalizada y efectiva. Los testimonios recopilados de docentes destacan la relevancia de diagnosticar con precisión las necesidades académicas, emocionales y sociales de los estudiantes, permitiendo así diseñar estrategias educativas adaptadas a sus requerimientos específicos.

Un diagnóstico detallado, realizado en colaboración con profesionales de la Unidad de Atención Integral (UAI) u otros expertos, proporciona una comprensión más profunda de las habilidades y desafíos individuales de cada estudiante. Este enfoque personalizado no solo mejora la calidad de la enseñanza, sino que también contribuye a la creación de un ambiente educativo inclusivo y equitativo. La disponibilidad de diagnósticos especializados se presenta como un elemento esencial para abordar las diversas necesidades de los estudiantes, permitiendo a los educadores implementar estrategias didácticas específicas y promoviendo así el éxito académico y el bienestar integral de cada estudiante en el entorno educativo.

*“la primaria, que es una de las etapas primordiales para abordar estos casos y esos diagnósticos aparecen cuando los procesos académicos o de aprendizaje ya están avanzados y en eso hace de que lastimosamente estos estudiantes que tienen estos diagnósticos empiecen a desequilibrarse en relación a los otros estudiantes para mí el comienzo sería que ellos puedan tener esos diagnósticos desde una edad temprana” I4-D1*

En este contexto, los docentes participantes en estas entrevistas articulan de manera consistente la significativa relevancia del respaldo institucional en la consecución exitosa de la educación inclusiva. Desde su óptica, se destaca la importancia de políticas y prácticas institucionales que fomenten un ambiente propicio para la inclusión. Las percepciones convergen en la noción de que el liderazgo educativo desempeña un papel preponderante al establecer una cultura institucional que respalde y promueva la diversidad, considerándola no solo como un imperativo ético sino como un elemento enriquecedor para el aprendizaje de toda la comunidad escolar.

De la misma manera, se pone de manifiesto la necesidad de un apoyo gubernamental más amplio que trascienda las fronteras del ámbito escolar. Los docentes señalan la importancia de políticas educativas a nivel regional y nacional que respalden la inclusión con recursos y directrices claras. La falta de coherencia en las políticas educativas a menudo es identificada como un obstáculo, indicando la importancia de una articulación efectiva entre las iniciativas a nivel local y las políticas más amplias de la región y el país.

En una línea similar, los testimonios reflejan una clara necesidad de replantear el enfoque actual hacia la documentación, abogando por la simplificación de procesos administrativos y la creación de herramientas más prácticas y funcionales que realmente contribuyan al diseño y seguimiento de estrategias pedagógicas efectivas para esta población. La percepción generalizada entre los docentes es que la efectividad en la atención de esta población va más allá de la cumplimentación de formularios y requiere un enfoque más centrado en el apoyo directo a la población y la adaptabilidad de los mismos docentes a los retos que la EI genera.

### ***Categoría 5. Acompañamiento familiar***

La implementación exitosa de la EI en el ámbito escolar se encuentra intrínsecamente ligada a la participación activa y comprometida de las familias de los estudiantes con discapacidad. Este análisis examina las opiniones y experiencias de docentes que reconocen el papel esencial del acompañamiento familiar para el desarrollo adecuado de este proceso.

Desde la óptica de los educadores, el acompañamiento familiar es un componente indispensable para la creación de un entorno educativo que aborde integralmente las necesidades

de los estudiantes con discapacidad. Los testimonios recopilados destacan la importancia de establecer una colaboración estrecha entre la escuela y la familia, construyendo así una relación de trabajo que vaya más allá del ámbito académico. Los docentes enfatizan que la comprensión profunda de las necesidades individuales de los estudiantes, proveniente de la interacción cercana con sus familias, ya que esto facilita la implementación efectiva de estrategias didácticas personalizadas.

*“he notado avances significativos en el aula regular. Trabajando con estos chicos y estas chicas, pero sobre todo cuando se cuenta con un muy buen acompañamiento familiar. Esto quiere decir que sus familias sí se comprometen. ¿Con qué sé yo, con las terapias, con las citas y los controles con los especialistas pertinentes?” I1-D1*

*“En este caso también pienso que es fundamental la ayuda de los padres de familia, porque muchos de ellos sí necesitan de cierta medicación que permitan que digamos dentro del aula de clase puedan no solamente mejorar ellos en la atención y en el aprendizaje, sino que también pueden regularse con el resto de los compañeros” I1-D2*

Adicionalmente, se subraya la relevancia del acompañamiento familiar en la configuración de un entorno emocionalmente favorable. La conexión entre el hogar y la escuela facilita una transición más fluida para los estudiantes con discapacidad, proporcionándoles un sistema de apoyo constante. La comunicación abierta y regular entre docentes y familias se presenta como un catalizador para el establecimiento de metas educativas compartidas, fomentando así una colaboración significativa.

*“El acompañamiento tanto por el profesional de apoyo, como de la familia y que se garantice, pues que no se le van a vulnerar los derechos al niño o a la niña. Pienso yo que esos aspectos también serían importantes para tener en cuenta, la comunicación entre estas 3 partes, el profesional de apoyo, familia y el maestro del chico o la chica”*

**I1-D1**

*“Pero con aquel chico que la mamá muy juiciosa lo llevaba a sus terapias conductuales de hecho, muchas ni siquiera pagas por la EPS, sino que ella como podía, las conseguía y hacía todas estas actividades que allí les recomendaban en casa. Y, pues al final del año pasó que el chico terminó trabajando de una manera tan organizada, tan responsable, tan ordenado, que pues parecía que no tuviese ningún trastorno” I1-D1*

Esta categoría evidencia que, según los docentes, el acompañamiento familiar no solo contribuye al éxito académico de los estudiantes con discapacidad, sino que también promueve una mayor aceptación y comprensión por parte de la comunidad escolar en su totalidad. La participación activa de las familias en eventos educativos y actividades escolares crea un sentido de pertenencia y comunidad, contribuyendo así a la construcción de una cultura inclusiva en la institución educativa.

De acuerdo con lo anterior, la postura de los docentes resalta la necesidad crítica de reconocer y valorar el acompañamiento familiar como un elemento determinante para el desarrollo efectivo de la educación inclusiva. Este enfoque colaborativo no solo enriquece la experiencia educativa de los estudiantes con discapacidad, sino que también fortalece la cohesión de la comunidad escolar, creando un ambiente propicio para el aprendizaje y la aceptación mutua. Por otra parte, los docentes sostienen que los estudiantes con discapacidad deberían formar parte de aula regular en la mayoría de los casos, lo cual coincide con la postura de Chatzigeorgiadou y Barouta (2021), quienes observaron que los profesores consideran que los estudiantes con discapacidades leves deben estar en aulas regulares, proponiendo su retiro de estos solo en casos específicos y por lapsos de tiempo cortos cuando su condición requiera una instrucción individualizada.

### **5.2.2 Prácticas educativas inclusivas**

Las conversaciones con los educadores proporcionaron perspectivas sobre los desafíos y oportunidades asociados con la creación de entornos educativos inclusivos. Las entrevistas revelaron una serie de prácticas recurrentes relacionadas con la atención a la diversidad de los estudiantes y que pretenden promover su participación y éxito académico. Es así como a partir del

análisis de las entrevistas, se identificaron 9 prácticas inclusivas que emergieron de las experiencias compartidas por los docentes. Estas prácticas representan estrategias concretas que los educadores han implementado en sus aulas para abordar las necesidades variadas de sus estudiantes y fomentar un ambiente de aprendizaje inclusivo. A continuación, se presentan cada una de ellas:

1. Aprendizaje cooperativo: Promoción del trabajo en equipo y la colaboración entre los estudiantes, fomentando un ambiente donde todos los estudiantes puedan contribuir y beneficiarse del conocimiento compartido.

2. Adaptaciones curriculares: Modificación de los planes de estudio y ajustes en los materiales de enseñanza para satisfacer las necesidades individuales de los estudiantes con diversas habilidades y estilos de aprendizaje.

3. Diseño universal para el aprendizaje (DUA): Utilización de métodos de enseñanza y recursos que sean accesibles para todos los estudiantes, independientemente de sus diferencias individuales, mediante la presentación de la información de diferentes maneras y la utilización de múltiples modalidades de evaluación. El Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), aboga por la utilización de diferentes enfoques pedagógicos en las interacciones con los estudiantes, buscando que sean accesibles para todos los estudiantes, independientemente de sus diferencias individuales (Rose y Meyer, 2002). Este enfoque se alinea estrechamente con la idea de promover la participación activa de los estudiantes, presente en las prácticas de los docentes abordados en esta investigación, las cuales como lo sugiere Zimmerman (2002), valoran la importancia de crear ambientes de aprendizaje que fomenten la autorregulación y la participación activa de los alumnos en su propio proceso educativo, lo que implica necesariamente, un conocimiento por parte de los docentes de las condiciones particulares de cada uno de los miembros de su grupo.

4. Evaluación diferenciada: Implementación de estrategias de evaluación que permitan a todos los estudiantes demostrar su comprensión y habilidades de manera equitativa, considerando diferentes estilos de aprendizaje y adaptando los métodos de evaluación según sea necesario.

5. Instrucción diferenciada: Personalización de la enseñanza para satisfacer las necesidades individuales de cada estudiante, ofreciendo opciones y adaptaciones según sus intereses, habilidades y estilos de aprendizaje.
6. Participación activa de los estudiantes: Promoción de la participación activa de todos los estudiantes en clase, fomentando un ambiente donde se respeten las opiniones y experiencias de cada uno y se les anime a contribuir al aprendizaje colectivo.
7. Uso de herramientas tecnológicas: Utilización de nuevas tecnologías y herramientas adaptativas para apoyar el aprendizaje de los estudiantes con discapacidades, facilitando su participación en el aula y su acceso a los materiales educativos.
8. Colaboración con familias: Trabajo en estrecha colaboración con las familias y la comunidad para comprender las necesidades individuales de los estudiantes y proporcionar un apoyo integral tanto dentro como fuera del aula. Esto implica acompañamiento en el aula, asistencia a encuentros individuales y grupales con los docentes y el personal de apoyo institucional, etc.
9. Colaboración con docentes de apoyo de la UAI y psicólogos institucionales: Remisión a profesionales y trabajo conjunto dentro y fuera del aula. Estos profesionales ofrecen una amplia gama de recursos y conocimientos especializados para abordar las necesidades individuales de los estudiantes. Los docentes de apoyo de la UAI y los psicólogos institucionales pueden brindar orientación y apoyo adicional a los educadores en la implementación de prácticas inclusivas, adaptaciones curriculares y estrategias de evaluación equitativa. Las 9 prácticas inclusivas identificadas encuentran una sólida correlación con la literatura académica especializada en el campo de la EI. Cada una de estas prácticas, refleja el esfuerzo de los educadores con la adaptación de clases de forma que sean accesibles para todos los estudiantes. La colaboración entre docentes y especialistas, o en este caso, personal de apoyo como licenciados en educación especial o psicólogos, se presenta como una práctica esencial para atender las necesidades individuales de los estudiantes, convirtiéndose en una de las prácticas que mayor respaldo ofrece desde la literatura en el campo de estudio de la EI (Friend y Cook, 2016), en estos procesos de interdisciplinar se destaca

ACTITUDES DE LOS DOCENTES DE BÁSICA PRIMARIA DE SEIS COLEGIOS OFICIALES DE MEDELLÍN  
FRENTE A LA INCLUSIÓN EN EL AULA DE ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD

la importancia de desarrollar habilidades colaborativas entre los profesionales de la educación para optimizar el apoyo a los estudiantes con diversas habilidades y necesidades, valiéndose de las posibilidades que cada línea de acompañamiento puede generar. Asimismo, la instrucción diferenciada, que busca adaptar la enseñanza según las necesidades de cada estudiante, se relaciona con la idea de por el trabajo de quien proporcionar estrategias prácticas para responder de manera efectiva a la diversidad de los estudiantes en el aula (Tomlinson, 2014).

A continuación, se presenta tabla 22 que detalla las prácticas educativas inclusivas que desarrollan en sus respectivas clases:

**Tabla 33.** *Prácticas educativas inclusivas de los docentes entrevistados*

Prácticas educativas	Docentes												Cantidad	Frecuencia
	I1	I1	I2	I2	I3	I3	I4	I4	I5	I5	I6	I6		
	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-		
	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D		
	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2		
Aprendizaje cooperativo	✓	✓	✓	✓	✓		✓	✓	✓				10/12	83.33%
Adaptaciones curriculares	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	12/12	100%
Diseño universal para el aprendizaje (DUA)	✓				✓		✓			✓		✓	5/12	41.67%
Evaluación diferenciada	✓	✓	✓	✓	✓		✓	✓	✓	✓		✓	11/12	91.67%



ACTITUDES DE LOS DOCENTES DE BÁSICA PRIMARIA DE SEIS COLEGIOS OFICIALES DE MEDELLÍN  
FRENTE A LA INCLUSIÓN EN EL AULA DE ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD

Instrucción diferenciada	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓				9/12	75%
Participación activa de los estudiantes	✓	✓		✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	12/12	100%
Uso de herramientas tecnológicas			✓							✓	✓		3/12	25%
Colaboración con familias		✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓		✓	11/12	91.67%
Colaboración con docentes de apoyo de la UAI y psicólogos institucionales		✓	✓		✓	✓	✓	✓	✓		✓	✓	10/12	83.33%

*Fuente:* Creación Propia.

Los resultados del análisis de las prácticas educativas empleadas por los docentes en diversas dimensiones revelan patrones significativos en la implementación de estas prácticas, brindando una visión integral de las estrategias educativas utilizadas en los diferentes contextos escolares objeto de esta revisión.

Se destaca que la práctica pedagógica más ampliamente empleada por los docentes es la realización de adaptaciones curriculares (100%). Esta práctica implica ajustar el currículo educativo para satisfacer las necesidades individuales de los estudiantes, incluidos aquellos con discapacidades o barreras para el aprendizaje. Los datos muestran que esta práctica se encuentra

presente en todos los registros de docentes, en todas las dimensiones analizadas. Este hallazgo sugiere un compromiso generalizado de los docentes con la personalización del aprendizaje para garantizar la inclusión de todos los estudiantes en el aula regular.

En contraste, el análisis revela que la práctica pedagógica menos empleada por los docentes es el uso de herramientas tecnológicas (25%). Esta baja utilización de tecnología en el aula puede reflejar posibles limitaciones en el acceso a recursos tecnológicos o la falta de capacitación adecuada para integrar eficazmente la tecnología en el proceso educativo. Por otro lado, se observa una alta prevalencia de prácticas educativas que promueven la participación activa de los estudiantes en el proceso educativo. Esta inclusión activa de los estudiantes en su propio aprendizaje se considera fundamental para fomentar un ambiente educativo inclusivo y centrado en el estudiante. Asimismo, se destaca la importancia de la colaboración con familias y profesionales de apoyo, como psicólogos institucionales y docentes de apoyo de la Unidad de Apoyo a la Inclusión (UAI). Esta colaboración se identifica como una práctica clave para abordar las necesidades diversas de los estudiantes y promover su éxito académico y socioemocional.

Además de la frecuencia de uso de cada práctica pedagógica, hay otras observaciones y conclusiones relevantes que se pueden extraer de la tabla de datos. Se observa que algunas prácticas, como las adaptaciones curriculares y la participación activa de los estudiantes, son ampliamente utilizadas por todos los docentes entrevistados. Esto sugiere un consenso generalizado sobre la importancia y eficacia de estas estrategias en el contexto educativo.

Del mismo modo, aunque algunas prácticas, como la evaluación diferenciada y la colaboración con familias, son utilizadas por la mayoría de los docentes, otras prácticas, como el uso de herramientas tecnológicas y el diseño universal para el aprendizaje (DUA), muestran una variabilidad en su adopción. Esto puede indicar diferencias en la claridad sobre su ejecución, la necesidad de capacitación o la disponibilidad de recursos entre los docentes. Así pues, la baja frecuencia de uso del DUA y del uso de la tecnología señala áreas donde puede ser necesario brindar más apoyo, recursos o capacitación a los docentes para promover una mayor integración de estas prácticas en sus metodologías pedagógicas.

La alta frecuencia de prácticas como la colaboración con familias y la colaboración con docentes de apoyo y psicólogos institucionales, resalta la importancia de las relaciones interpersonales y el trabajo en equipo en el contexto educativo inclusivo. Esto sugiere un

reconocimiento de la necesidad de un enfoque multidisciplinario para abordar las diversas necesidades de los estudiantes.

### **5.3 Análisis integrador**

De acuerdo con la ruta metodológica planteada para esta investigación, el análisis integrador se presenta como un espacio para combinar y sintetizar los resultados obtenidos de las fases cualitativa y cuantitativa del estudio. Este enfoque permite validar los hallazgos mediante la corroboración mutua de datos, ofreciendo una explicación más profunda y holística. Además, el análisis integrador puede revelar nuevas preguntas de investigación y aplicaciones prácticas, enriqueciendo la interpretación de los resultados y facilitando la toma de decisiones informada.

Al integrar datos cualitativos y cuantitativos, se logra una perspectiva más robusta y matizada del problema de investigación, permitiendo a su vez, el abordaje de los objetivos de la investigación. Por lo tanto, este apartado en particular se enfoca en dar cumplimiento a los objetivos específicos de describir las actitudes de los docentes de básica primaria de seis colegios oficiales de la ciudad de Medellín frente a la inclusión en el aula de estudiantes con discapacidad, caracterizar las prácticas educativas que realizan los docentes frente a la educación inclusiva y establecer la relación existente entre las actitudes de los docentes frente a la inclusión en el aula de estudiantes con discapacidad y el desarrollo de prácticas educativas inclusivas. Así pues, en el contexto de esta investigación y tomando en consideración los resultados antes presentados, se realiza una interpretación a la luz del marco teórico que compone este trabajo, partiendo de elementos conceptuales abordados anteriormente y que ahora sirven como sustento para fortalecer la interpretación de los datos.

#### ***5.3.1 Descripción de las actitudes de los docentes de básica primaria de seis colegios oficiales de la ciudad de Medellín frente a la inclusión en el aula de estudiantes con discapacidad.***

La valoración positiva de la inclusión educativa se ve respaldada por diversas perspectivas sobre el concepto de discapacidad. Según Palacios (2008), la discapacidad no es simplemente una condición médica, sino que está compuesta por factores sociales que imponen barreras para la

participación plena en la sociedad de las personas con diversidad funcional. Esta visión se refuerza con la definición del Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales (DSM-V) de la Asociación Americana de Psiquiatría (2013), que entiende la discapacidad como una situación de la persona que enfrenta notables barreras de acceso a la participación social debido a condiciones físicas o mentales duraderas. Además, la Declaración de Salamanca de la ONU (1994) subraya que una persona tiene discapacidad cuando, debido a situaciones a largo plazo, afronta dificultades para participar en la sociedad bajo las mismas condiciones que los demás.

Estas perspectivas convergen en la idea fundamental de que las barreras para el aprendizaje y la participación no deben excluir a los niños y niñas con discapacidad de las clases ordinarias. Este principio se refleja en las figuras analizadas, donde se observa una tendencia generalizada hacia la inclusión de estudiantes con diversos tipos de necesidades en entornos educativos regulares, como se observa en las figuras 10, 13, 14, 16 y 17. Estos datos cuantitativos indican una actitud favorable y receptiva hacia la educación inclusiva por parte de los encuestados, lo que sugiere una predisposición positiva hacia la creación de entornos escolares inclusivos que beneficien a todos los estudiantes.

Por otro lado, la variabilidad en la aceptación y apoyo hacia la inclusión según el tipo de necesidad o condición puede entenderse a través de las teorías sobre actitudes. Autores como Baron y Byrne (2005), González Rojas y Triana Fierro (2018), y Fishbein y Ajzen (2015) destacan la influencia de las actitudes en el comportamiento y su susceptibilidad a modificaciones. La ambivalencia en las actitudes puede reflejarse en la aceptación variable de la inclusión, como se observa en las figuras 10, 15 y 18. La complejidad de las opiniones, atribuida a los desafíos asociados con cada tipo de necesidad, se alinea con la noción de la influencia de las actitudes en el comportamiento, donde las experiencias individuales y la naturaleza constante de las actitudes pueden explicar la variabilidad en la aceptación y apoyo hacia la educación inclusiva.

En contraste, la coherencia en las respuestas con respecto al Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH) podría asociarse con la susceptibilidad de las actitudes a modificaciones. Aquí, las actitudes uniformes sugieren una mayor convergencia en torno a la inclusión de estudiantes con esta condición, respaldando la idea de que las actitudes son predictores confiables de comportamiento. La complejidad y variabilidad en las actitudes hacia la educación inclusiva, según el tipo de necesidad o condición, encuentran respaldo en las teorías de la psicología

social sobre la ambivalencia y modificabilidad de las actitudes, proporcionando una base teórica para entender la diversidad de opiniones y la importancia de abordar la inclusión desde una perspectiva contextualizada y centrada en las necesidades individuales de los estudiantes.

### ***5.3.2 Exploración de las prácticas educativas inclusivas de los docentes de básica primaria en seis colegios oficiales de la ciudad de Medellín.***

La relación entre la EI y la carga percibida por parte de los educadores puede ser analizada a la luz de las posturas y corrientes de pensamiento en torno a la discapacidad. Así, la Declaración de Salamanca (ONU, 1994) marcó un hito legal para fomentar una sociedad más inclusiva. Sin embargo, las actitudes de los educadores hacia la inclusión pueden variar, ya que las actitudes son susceptibles de modificación y están influenciadas por experiencias individuales (González Rojas y Triana Fierro, 2018; Baron y Byrne, 2005).

En este sentido, las actitudes, definidas como predisposiciones aprendidas para pensar, sentir y actuar, son multifacéticas y se componen de dimensiones cognitivas, afectivas y conductuales (Molinar y Cervantes, 2021). En el contexto educativo, las actitudes docentes reflejan cómo los maestros asumen, reaccionan e interactúan con situaciones, y estas actitudes se manifiestan en pensamientos, actos, creencias y discursos (Beltrán et al., 2007; Verdugo, 2002). De modo que, cuando se aborda la carga percibida por los educadores en relación con la inclusión, es esencial considerar cómo influyen los componentes cognitivos, afectivos y conductuales de las actitudes. Esto debido a que las creencias previas sobre la inclusión (componente cognitivo) pueden influir en la disposición de los educadores hacia la carga de trabajo adicional. Asimismo, los sentimientos positivos o negativos asociados con la inclusión (componente afectivo) pueden influir en la forma en que los docentes reaccionan ante la idea de aceptar a estudiantes con barreras para el aprendizaje y la participación en sus aulas.

Por ello, la carga percibida puede estar influida por las actitudes conductuales, es decir, cómo los educadores reaccionan y actúan en situaciones específicas de inclusión, en este sentido, la falta de consenso en las actitudes hacia la carga de trabajo adicional puede reflejar la complicación de la relación entre la EI y la percepción de carga por parte de los educadores, destacando la necesidad de abordar la inclusión desde una perspectiva multidimensional e

interdisciplinaria, reconociendo la influencia de las actitudes y considerando la complejidad de las necesidades educativas de los estudiantes con discapacidad.

Así pues, la predominancia de actitudes positivas entre los docentes participantes en esta investigación hacia la inclusión de estudiantes con discapacidad en el entorno educativo regular refleja un cambio significativo en la percepción y enfoque de la EI en los contextos escolares. La disposición favorable de los docentes hacia la inclusión sugiere una aceptación creciente de la diversidad dentro del aula y una voluntad de adaptar las prácticas educativas para satisfacer las necesidades individuales de todos los estudiantes.

En consonancia con estas actitudes positivas, se observó una amplia adopción de prácticas educativas inclusivas entre los docentes entrevistados. Por ejemplo, las adaptaciones curriculares, que implican ajustes en el contenido, la metodología o la evaluación para atender las necesidades específicas de los estudiantes con discapacidad, fueron ampliamente implementadas. Asimismo, la participación activa de los estudiantes en el proceso de aprendizaje fue otra práctica comúnmente empleada por los docentes. Estas estrategias no solo promueven la inclusión, sino que también empoderan a los estudiantes para que sean agentes activos en su propio desarrollo educativo, fomentando así la autonomía y la autorregulación del aprendizaje.

No obstante, a pesar de la prevalencia de ciertas prácticas inclusivas, se identificaron áreas de mejora. Por ejemplo, el uso de herramientas tecnológicas y el DUA fueron menos frecuentes entre los docentes entrevistados. Estas prácticas, aunque fundamentales para promover la accesibilidad y la diversificación del aprendizaje, parecen requerir un mayor apoyo para su implementación efectiva. Por otro lado, se destacó la importancia de la colaboración entre los docentes y otros profesionales, como los psicólogos institucionales y los docentes de apoyo de la Unidad de Atención Integral (UAI). Esta colaboración interdisciplinaria es fundamental para abordar las necesidades complejas de los estudiantes con discapacidad y garantizar un enfoque holístico en su educación.

Es relevante mencionar que, si bien las actitudes de los docentes fueron mayoritariamente positivas hacia la educación inclusiva, aún persisten desafíos en cuanto a la infraestructura escolar, el apoyo de las familias y la rigidez del sistema educativo en la evaluación de los estudiantes. Estos aspectos pueden obstaculizar el pleno desarrollo de prácticas educativas inclusivas y resaltar la

necesidad de abordar no solo las actitudes individuales, sino también los factores contextuales que influyen en la implementación de la inclusión educativa.

### ***5.3.3 Características de las prácticas educativas que realizan los docentes de seis colegios oficiales de la ciudad de Medellín frente a la educación inclusiva.***

En el contexto de las percepciones sobre logros académicos y el aprendizaje de los estudiantes con discapacidad, los resultados obtenidos de la escala TAIS-SP versión Colombia, reflejan la complejidad y la diversidad de opiniones entre los encuestados. Estas variadas perspectivas pueden entenderse a la luz de la evolución y transformación del concepto de discapacidad a lo largo del tiempo, como señalan numerosos autores (Hassanein, 2015; Mitra, 2006; Payá, 2016; Triyanto et al., 2022).

La discapacidad, como concepto polisémico, ha experimentado cambios significativos en su definición, los cuales están vinculados a movimientos ciudadanos, investigaciones y cambios legales que buscan reconocer los derechos de las personas con discapacidad. Desde esta perspectiva, es crucial reconocer que la discapacidad no es estática y debe ser comprendida considerando diferentes aspectos más allá de las estigmatizaciones basadas en las diferencias individuales (Vélez-Latorre & Manjarrés-Carrizalez, 2020b).

Los paradigmas y modelos que han influido en la conceptualización y atención de personas con discapacidad, como el tradicional, el médico-rehabilitatorio y el de la independencia personal, son fundamentales para entender las percepciones actuales. En este sentido, las opiniones divergentes sobre la eficacia de ubicar a estudiantes con discapacidad en clases de educación especial o en entornos inclusivos pueden reflejar la influencia de estos paradigmas. En este sentido, aquellos que respaldan la inclusión podrían estar alineados con el paradigma de la independencia personal, que aboga por la participación plena en la sociedad, mientras que quienes prefieren la educación especial podrían estar influidos por enfoques médico-rehabilitatorios.

Así, la falta de consenso claro en las opiniones de los encuestados sobre el aprendizaje en clases de educación especial versus entornos inclusivos, resalta la necesidad de abordar la discapacidad desde una perspectiva multidimensional e interdisciplinaria. De modo que, los estudios y enfoques provenientes de áreas como la medicina, la psicología y la pedagogía,

mencionadas por Molina (2015), son esenciales para comprender la complejidad de las necesidades educativas de los estudiantes con discapacidad. En pocas palabras, la diversidad de opiniones observada en las respuestas de la TAIS puede ser interpretada como un reflejo de la dinámica naturaleza del concepto de discapacidad, influenciado por cambios sociales, teóricos y legales. La comprensión de esta diversidad es esencial para diseñar políticas educativas inclusivas que aborden las necesidades individuales de los estudiantes con discapacidad, considerando las diferentes perspectivas y paradigmas que han influido en su conceptualización a lo largo del tiempo.

Aunado a ello, los resultados obtenidos en las categorías de Inclusión como valor y Logros académicos y el aprendizaje de los estudiantes con discapacidad, proporcionan una visión integral de las actitudes y percepciones de los docentes de básica primaria en seis colegios oficiales de la ciudad de Medellín. La tendencia positiva hacia la inclusión, respaldada por la disposición favorable de los encuestados hacia la integración de estudiantes con necesidades especiales en entornos educativos regulares, revela una conciencia creciente sobre la importancia de la inclusión como un valor educativo fundamental.

Sin embargo, al examinar las opiniones sobre el aprendizaje en clases de educación especial versus entornos inclusivos, se evidencia una falta de consenso claro, reflejando la complejidad de las percepciones en torno a la eficacia de estos enfoques educativos. Dicha diversidad de opiniones, puede ser entendida a la luz de la evolución del concepto de discapacidad y la influencia de paradigmas históricos, así, la relación entre estas dos categorías destaca la necesidad de un enfoque integral y contextualizado al abordar la inclusión en la educación, reconociendo la importancia de considerar las necesidades individuales de los estudiantes con discapacidad y la influencia de paradigmas cambiantes en las actitudes docentes.

En esta medida, las prácticas educativas que realizan los docentes de seis colegios oficiales de la ciudad de Medellín frente a la educación inclusiva reflejan un compromiso significativo con la creación de entornos educativos inclusivos y accesibles para todos los estudiantes. A partir del análisis de las entrevistas realizadas a estos docentes, se identificaron nueve prácticas educativas inclusivas que emergieron de las experiencias compartidas durante las conversaciones. Estas prácticas representan estrategias concretas que los educadores han implementado en sus aulas para abordar las necesidades variadas de sus estudiantes, así como para fomentar un ambiente de aprendizaje que valore la diversidad y promueva la participación de todos. Cada una de estas



prácticas implica un enfoque específico y adaptable a las características individuales de los estudiantes, reconociendo la importancia de la personalización en el proceso educativo.

Las prácticas educativas implementadas por los docentes, reflejan un enfoque proactivo hacia la creación de entornos educativos inclusivos y equitativos. Estas estrategias, derivadas del análisis de entrevistas realizadas, abordan una amplia gama de necesidades de los estudiantes, promoviendo la participación activa, la colaboración y la adaptación curricular. Desde la promoción del aprendizaje cooperativo hasta la colaboración estrecha con familias y profesionales de apoyo, cada práctica refleja un compromiso con la individualización del aprendizaje y el acceso equitativo a la educación. Las adaptaciones curriculares son esenciales para garantizar que todos los estudiantes tengan acceso al contenido educativo de manera significativa y relevante para su desarrollo. Por otro lado, el DUA se centra en utilizar métodos de enseñanza y recursos accesibles para todos los estudiantes, independientemente de sus diferencias individuales, lo que permite que cada estudiante pueda demostrar su comprensión de manera efectiva. La evaluación diferenciada y la instrucción diferenciada son prácticas clave para adaptar el proceso educativo a las necesidades individuales de cada estudiante, considerando sus intereses, habilidades y estilos de aprendizaje. Estas prácticas garantizan que cada estudiante tenga la oportunidad de mostrar su progreso y logros de manera justa.

La participación activa de los estudiantes y el uso de herramientas tecnológicas son fundamentales para fomentar un ambiente donde se respeten las opiniones y experiencias de cada uno y se les anime a contribuir al aprendizaje colectivo. Además, la colaboración con familias y profesionales de apoyo asegura un apoyo integral tanto dentro como fuera del aula, promoviendo el éxito académico y socioemocional de los estudiantes. Estas prácticas educativas identificadas reflejan un enfoque integral hacia la EI, que abarca tanto la atención a las necesidades individuales de los estudiantes como la creación de entornos de aprendizaje que valoren la diversidad y promuevan la participación de todos. Cada una de estas prácticas está respaldada por la literatura académica especializada en el campo de la EI, lo que sugiere que los docentes están aplicando enfoques fundamentados en la investigación y la práctica para apoyar el éxito académico y socioemocional de todos los estudiantes en sus aulas.

## **5.4 Interpretación integradora**

En el marco del objetivo general de la presente investigación, que se centra en determinar la influencia de las actitudes de los docentes de básica primaria hacia la inclusión de estudiantes con discapacidad en el desarrollo de prácticas educativas en el aula en seis colegios oficiales de la ciudad de Medellín, los hallazgos destacan la compleja y diversa interrelación entre las actitudes docentes y la implementación de prácticas inclusivas.

La significativa variedad de perspectivas entre los docentes revela que estas actitudes son un factor determinante que incide directamente en la disposición de los educadores hacia la realización de acciones que conduzcan a prácticas educativas y didácticas asociadas con la inclusión. El análisis detallado de las encuestas y de las entrevistas destaca la importancia de abordar las actitudes considerando componentes cognitivos, afectivos y conductuales. La identificación de una tendencia hacia actitudes positivas entre los maestros en relación con la inclusión de estudiantes con discapacidad refuerza la noción de que estas actitudes juegan un papel crucial en la adopción de prácticas educativas inclusivas en el contexto escolar, haciendo que los espacios objeto de esta investigación se presenten como instituciones con actitudes positivas frente a la inclusión de estudiantes con discapacidad, sin embargo, algunos elementos propios de las actitudes de los docentes influyen de manera directa el desarrollo de prácticas educativas inclusivas al interior de las aulas, lo que implica que las visiones particulares de los educadores frente a la EI tengan un rol fundamental en este proceso.

Las instituciones objeto de este estudio ofrecen una serie de condiciones que posibilitan el desarrollo de procesos inclusivos en los que se destacan la presencia de capacitaciones relacionadas con la atención a la diversidad y la implementación de estrategias que conducen a la creación de ambientes de aula en los que se pretende que todo el estudiantado sea tomado en cuenta. Igualmente, se observa un reconocimiento significativo de la labor de los profesionales de apoyo, principalmente del personal de la UAI, quienes son considerados como un elemento fundamental para que estos procesos se puedan abordar partiendo de orientaciones acordes a las particularidades de cada estudiante.

La legislación nacional también ofrece elementos concretos en relación con la protección de los derechos del estudiantado con discapacidad, sin embargo, la materialización de estos

elementos requiere de otro tipo de condiciones, tales como la adecuación de la infraestructura institucional, la contratación de un mayor número de profesionales con formación en el campo de la EI y la dotación de herramientas, materiales y sistemas que faciliten el trabajo de los docentes y posibiliten mejores procesos educativos. Ahora bien, aunque estos elementos externos al maestro son fundamentales para llevar a cabo prácticas educativas exitosas, gran parte del proceso de inclusión en el aula del estudiantado con discapacidad o que enfrenta barreras para el aprendizaje y la participación, recae sobre los maestros que los acogen en los salones. Son ellos los llamados a realizar adaptaciones curriculares, a diseñar planes de intervención y acompañamiento personalizados, además, de requerir procesos de formación autónoma para comprender cada caso y poder actuar de una manera medianamente apropiada.

Es por esto que la actitud de los docentes de básica primaria de seis colegios oficiales de la ciudad de Medellín influye de manera favorable en el desarrollo de prácticas inclusivas en las aulas, pues aunque se encuentran algunos aspectos con tendencia negativa como la idea que esta población debe ser atendida por profesionales por fuera de al aula de clase, en términos generales los resultados muestran una inclinación generalizada hacia las actitudes positivas, que se ve reflejada en discursos concretos que pueden asociarse con acciones en pro del desarrollo académico, personal y familiar de los estudiantes en cuestión. Esto se complementa, con procesos de capacitación individual caracterizados por la lectura y la participación en procesos de cualificación, la realización de adaptaciones tanto a la estructura global de la clase, como al desarrollo de planes individuales de ajuste en los cuales se toman en cuenta los diagnósticos, las recomendaciones de los profesionales, el tipo de apoyo que ofrece la familia y sobre todo las capacidades de los estudiantes. De esta manera se puede responder a la pregunta de investigación ¿De qué manera influyen las actitudes de los docentes frente a la inclusión de estudiantes con discapacidad el desarrollo de sus prácticas educativas en el aula? Partiendo de algunos elementos puntuales.

Así pues, para responder a la pregunta de investigación, es necesario considerar el proceso de investigación desarrollado a partir de una visión globalizante soportada en el diseño mixto. La combinación de enfoques cuantitativos y cualitativos permite una comprensión profunda de cómo las actitudes de los docentes influyen y son influidas por sus prácticas educativas. Los datos estadísticos proporcionan una evidencia robusta de las actitudes y tendencias generales en relación

con elementos específicos que se involucran en la atención del estudiantado con discapacidad, mientras que los datos cualitativos ofrecen evidencias sobre las experiencias individuales y contextuales en cada una de las instituciones, las cuales dan forma a esas tendencias. Es por esto que, resulta esencial considerar diversos aspectos teóricos y prácticos que se desprenden del análisis en el componente cuantitativo, así como las implicaciones pedagógicas y metodológicas discutidas como parte del componente cualitativo, generando un análisis integrador que permite plantear conclusiones concretas. En este orden de ideas se deben abordar algunos elementos fundamentales, como la revisión de las actitudes de los docentes, las prácticas educativas inclusivas y la interacción entre actitudes docentes y prácticas inclusivas.

Las actitudes de los docentes hacia la inclusión pueden ser complejas y están influidas por múltiples factores los cuales han sido ampliamente abordados por la literatura especializada en este campo de estudio particular, entre estos elementos se encuentran incluidas las percepciones personales del maestro sobre la discapacidad, las experiencias previas con esta población, la formación profesional, sumado al contexto institucional y normativo. En el componente cuantitativo, los hallazgos tras la aplicación de la escala TAIS-SP versión Colombia, indican que los docentes de las seis instituciones poseen actitudes positivas hacia la inclusión de estudiantes con discapacidad o trastornos del neurodesarrollo en sus aulas, como lo demuestra el alto coeficiente de Cronbach en la consistencia interna y la interpretación particularizada de cada uno de los ítems propuestos en la escala. Sin embargo, la disposición a implementar prácticas educativas inclusivas no solo depende de las actitudes positivas, sino también de la comprensión y el apoyo institucional percibido, la capacitación adecuada, y los recursos disponibles. Lo anterior implica que, las actitudes pueden ser positivas, lo que sugiere que los docentes participantes son en su mayoría pro-inclusivos, pero si se sienten poco apoyados por sus instituciones o consideran que no tienen suficientes recursos o formación adecuada, esto puede limitar su capacidad para aplicar efectivamente prácticas inclusivas.

En esta medida, la influencia de las actitudes positivas en las prácticas educativas se manifiesta a través de la predisposición de los docentes a adoptar, adaptar y aplicar metodologías que faciliten la inclusión de estudiantes con discapacidad o trastornos del neurodesarrollo en sus actividades diarias. Los docentes con actitudes positivas hacia la inclusión, están más dispuestos a participar en la formación continua, aunque esta implique espacios extra laborales o formación

autodidacta, igualmente, se muestran abiertos a colaborar con colegas y especialistas, generando comunidades de aprendizaje para mejorar sus estrategias pedagógicas y adaptar sus métodos de enseñanza para atender a la diversidad presente en las aulas y en las instituciones. Este compromiso se refleja en prácticas como la diferenciación del currículo, el uso de recursos adaptativos y la creación de un entorno de aula que promueve la participación y el aprendizaje de todos los estudiantes.

La interacción entre las actitudes de los docentes y sus prácticas educativas es bidireccional. Por un lado, las actitudes positivas impulsan la implementación de prácticas inclusivas, por otro lado, la experiencia con estas prácticas puede reforzar y promover una actitud aún más positiva hacia la inclusión. Este ciclo de retroalimentación positiva es crucial para el desarrollo sostenido de entornos de aprendizaje inclusivos que trasciendan las aulas y terminen por impactar a cada uno de los docentes de las instituciones que formaron parte de esta investigación, lo que eventualmente posibilitará una materialización de los discursos políticos, académicos y sociales respecto a la inclusión de los estudiantes con discapacidad y sus derechos como miembros de la sociedad.

Por lo tanto, se evidencia que, las actitudes de los docentes frente a la inclusión de estudiantes con discapacidad influyen significativamente en el desarrollo de sus prácticas educativas en el aula. Lo anterior implica que para fomentar procesos de EI efectiva en las instituciones educativas, es crucial que estas actitudes se cultiven y se apoyen mediante una formación adecuada, recursos suficientes, y un entorno institucional que valore y promueva la inclusión. Por otra parte, las políticas educativas deben centrarse no solo en cambiar actitudes, sino también en proporcionar a los docentes las herramientas adecuadas para la puesta en escena de prácticas educativas enfocadas en la diversidad.

Esta interconexión sugiere que cualquier intervención dirigida a mejorar las prácticas educativas inclusivas debe abordar tanto los aspectos actitudinales como los prácticos y estructurales. Los programas de desarrollo profesional deberían no solo orientarse a cambiar percepciones y actitudes de los docentes en relación con la atención al estudiantado con discapacidad, sino también a equipar a los docentes con las habilidades y recursos necesarios para implementar esas prácticas. Además, el apoyo institucional y la colaboración entre estudiantes, docentes, profesionales de apoyo, directivos docentes, y padres de familia son cruciales para crear un ambiente educativo que sustente y promueva efectivamente la inclusión.

La influencia de las actitudes positivas frente a la inclusión en la práctica pedagógica de los docentes se manifiesta a través de acciones proactivas y comprometidas. Estas actitudes se traducen en la implementación de adaptaciones curriculares personalizadas, la búsqueda activa de formación continua para fortalecer habilidades en atención a la diversidad, y una estrecha colaboración con profesionales especializados. Los docentes crean ambientes de aula inclusivos, adoptan estrategias flexibles y reconocen la importancia de intervenir tempranamente. Este compromiso activo demuestra una disposición hacia prácticas educativas que van más allá de la retórica, impulsando un entorno educativo equitativo que promueve el desarrollo integral de todos los estudiantes.

Las actitudes de los docentes frente a la inclusión de estudiantes con discapacidad desempeñan un papel crucial en el desarrollo de sus prácticas educativas en el aula, revelando una influencia significativa en diversos aspectos. Los resultados evidencian una tendencia generalizada hacia actitudes positivas entre los docentes, destacando su disposición favorable hacia la inclusión en el entorno educativo. Este respaldo se traduce no solo en discursos afirmativos, sino también en acciones concretas que sugieren un compromiso tangible con prácticas educativas inclusivas. Sin embargo, la investigación subraya la variabilidad en estas actitudes, dependiendo del tipo de discapacidad. Aunque existe una inclinación positiva en términos generales, se identifica una ambivalencia que puede afectar la aceptación y el apoyo diferenciado hacia estudiantes con necesidades diversas. Este hallazgo destaca la complejidad de las percepciones docentes y la necesidad de abordar la diversidad de manera contextualizada.

La relación entre las actitudes de los docentes y la carga percibida en relación con la inclusión se revela como un aspecto complejo y multidimensional. Componentes cognitivos, afectivos y conductuales de las actitudes impactan la disposición de los educadores hacia la carga de trabajo adicional asociada con la inclusión. Esta complejidad resalta la importancia de comprender cómo las creencias, los sentimientos y las acciones interaccionan en el contexto educativo. Igualmente, se identifican desafíos significativos, como la falta de apoyo, la infraestructura inadecuada y la percepción de complejidad en la implementación de adaptaciones físicas. La falta de consenso claro sobre la eficacia de diferentes enfoques, como clases inclusivas versus las clases en espacios separados con especialistas en educación especial, subrayando las complejidades y variabilidades en las percepciones docentes.

Además, se destaca la necesidad urgente de una formación más integral para los docentes, abordando tanto aspectos pedagógicos como la comprensión de la legislación relacionada con la educación inclusiva. Aunque la disposición de algunos docentes para participar en programas de formación continua es evidente, la investigación resalta la importancia de fortalecer habilidades en atención a la diversidad y prácticas educativas inclusivas, las actitudes positivas de los docentes son fundamentales para el desarrollo de prácticas educativas inclusivas, pero la variabilidad, complejidad y desafíos identificados visibilizan la necesidad de enfoques más integrales, formación continua y cambios a nivel estructural para crear un entorno educativo verdaderamente inclusivo y equitativo.

## **5.5 Discusión**

Los resultados de esta investigación coinciden en gran medida con los hallazgos de estudios previos que abordan las actitudes y prácticas de los docentes frente a la EI, lo que refuerza la validez de las conclusiones presentadas. En primer lugar, la tendencia general de los docentes hacia una actitud favorable respecto a la inclusión se alinea con las investigaciones de Boyle y Anderson (2020) y Vélez-Latorre y Manjarrés-Carrizalez (2020), quienes señalan que los docentes reconocen la importancia de las prácticas inclusivas y los beneficios que estas aportan no solo al desarrollo académico, sino también al ambiente escolar y a la cohesión comunitaria, presentando en su mayoría actitudes positivas. Este reconocimiento subraya el papel positivo de la EI como un motor para mejorar la calidad educativa y promover la equidad, un aspecto que también se destaca en la presente investigación.

De manera similar, los estudios González Rojas y Triana Fierro (2018) y Slee (2018) señalan que, a pesar de la actitud positiva hacia la inclusión, los docentes enfrentan barreras significativas para su implementación, especialmente en lo que respecta a la falta de formación especializada y recursos. Este hallazgo se refleja en los resultados cualitativos de esta investigación, donde los docentes reportan dificultades para desarrollar prácticas inclusivas debido a la falta de capacitación continua y el acceso limitado a recursos.

Una coincidencia notable se encuentra también en la uniformidad de las actitudes hacia la inclusión de estudiantes con Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH). Estudios

como el de Chudzik et al. (2022) confirman que, cuando las actitudes hacia la inclusión son positivas y se cuenta con los apoyos necesarios, los docentes son más proclives a adaptar sus prácticas para incluir a estudiantes con TDAH. Este hallazgo coincide directamente con los resultados de esta investigación, que muestran una convergencia en las respuestas de los docentes en cuanto a la inclusión de estos estudiantes, sugiriendo una mayor familiaridad con esta condición en comparación con otros trastornos o discapacidades.

Sin embargo, también se observan diferencias significativas respecto a los hallazgos de investigaciones como las de Angenscheidt Bidegain y Navarrete Antola (2017) y Cariaga Balboa y Grandon Fernández (2021), que documentan una postura desfavorable hacia la inclusión en ciertos contextos. En estos estudios, algunos docentes perciben la inclusión como una interferencia en su labor pedagógica, lo que genera expectativas bajas o rechazo hacia la inclusión de grupos minoritarios. En contraste, los resultados de esta investigación muestran que, si bien existen desafíos relacionados con la formación y los recursos, la actitud general hacia la inclusión sigue siendo predominantemente positiva, incluso en entornos con limitaciones materiales y de capacitación. Asimismo, estudios como los de Tárraga-Mínguez et al. (2020) destacan la influencia negativa de la falta de recursos y experiencia en las actitudes hacia la inclusión, un aspecto que también es mencionado en la presente investigación, pero sin llegar a ser el principal determinante de una actitud desfavorable.

Otro aspecto relevante es la relación entre el contacto cercano con personas con discapacidad y las actitudes positivas hacia la inclusión. En este estudio, el contacto cercano con personas con discapacidad fue la única variable que mostró una diferencia significativa en las actitudes de los docentes, coincidiendo con investigaciones previas que destacan la importancia del contacto directo para desarrollar actitudes más empáticas y abiertas hacia la EI (Emmers et al., 2020; Tsakiridou, H., & Polyzopoulou, 2014). Este hallazgo refuerza la noción de que el contacto personal es un factor clave en la construcción de actitudes positivas, lo que también se refleja en estudios como los de Amigo et al. (2022), que subrayan la necesidad de fomentar experiencias directas con personas con discapacidad para mejorar las actitudes inclusivas. Por otra parte, la investigación de Tsakiridou, H., & Polyzopoulou (2014), concluye que las mujeres presentan actitudes más favorables que sus colegas hombres, aspecto que también se presenta en los resultados obtenidos en el análisis de esta variable en la presente investigación.



Finalmente, se encuentra una coincidencia con estudios previos (Emmers et al., 2020; Caurcel Cara, 2021; Triviño et al., 2022), que subrayan la necesidad de formación continua y especializada para que las actitudes favorables hacia la inclusión se traduzcan en prácticas inclusivas efectivas. Al igual que en estos trabajos, los docentes participantes en este estudio valoran positivamente la EI, pero consideran que la capacitación debe ser un componente central en las políticas educativas nacionales y regionales para poder llevar a cabo la inclusión de manera más eficaz.

## **Capítulo VI. Conclusiones**

### **6.1 Conclusiones generales**

Este trabajo se propuso examinar de qué manera las actitudes adoptadas por los educadores oficiales en relación con la inclusión de alumnos con discapacidad en las aulas de básica primaria impactaron en la configuración y ejecución de sus estrategias pedagógicas en el contexto de enseñanza.

En la revisión de la literatura asociada al campo de estudio, se evidenció la necesidad imperante de una mayor formación desde el nivel universitario para los docentes, destacando la falta de comprensión cabal de la legislación pertinente a la EI. La investigación puso de manifiesto la carencia de programas de formación docente que aborden de manera integral las necesidades de la población con discapacidad, tanto en términos pedagógicos como en la comprensión de los elementos reglamentarios, sumado a la poca disponibilidad de profesionales en áreas fundamentales para el acompañamiento de esta población como lo son la psicología y la educación especial, entre otras.

Las actitudes de los docentes fueron claramente influenciadas por la percepción de la complejidad y la falta de apoyo en la implementación de adaptaciones físicas en las instituciones educativas. La ausencia de instalaciones accesibles y la falta de conciencia de los entes territoriales sobre la importancia de entornos inclusivos contribuyen a crear barreras adicionales para el pleno desarrollo académico de los estudiantes con discapacidad. La necesidad de una infraestructura adaptada y la incorporación de tecnologías accesibles se presentaron como preocupaciones

comunes entre el profesorado, pues estos elementos son cruciales para garantizar la participación equitativa de todos los estudiantes en el proceso educativo. Asimismo, se identificó la urgencia de proporcionar herramientas materiales y tecnológicas adecuadas para atender las diversas necesidades de esta población. La implementación de tecnologías de asistencia y recursos didácticos adaptativos se plantea como una medida esencial para facilitar la participación activa y significativa de los estudiantes con discapacidad en el entorno educativo.

La percepción de los docentes sobre las necesidades de apoyo y acompañamiento para estudiantes con discapacidad varía significativamente entre los niveles educativos de básica primaria, bachillerato y universidad. Se ha observado que muchos docentes reconocen de manera más amplia y evidente la importancia de brindar un respaldo sólido y personalizado a los estudiantes con discapacidad en la etapa de básica primaria en comparación con sus homólogos en niveles educativos superiores. Esta percepción puede fundamentarse en la creencia de que los estudiantes en la etapa de básica primaria están en una fase crucial de desarrollo y requieren un mayor nivel de atención y apoyo para establecer las bases fundamentales en su proceso educativo. Los docentes son conscientes de la importancia de intervenir tempranamente, ya que en este nivel pueden adoptar acciones proactivas para garantizar que los estudiantes con discapacidad reciban el apoyo necesario para desarrollar habilidades académicas y sociales de manera integral, habilidades que les serán de gran utilidad a lo largo de su vida.

Sin embargo, en ocasiones, se observa una disminución en el nivel percibido de apoyo necesario a medida que los estudiantes avanzan hacia niveles educativos superiores, como el bachillerato y la universidad. Este fenómeno puede deberse a percepciones erróneas sobre la independencia y la capacidad de autogestión de los estudiantes con discapacidad en etapas más avanzadas de su educación. Los docentes pueden asumir que, a medida que los estudiantes crecen, necesitan menos apoyo individualizado.

Por otro lado, se debe destacar que muchos docentes están dispuestos a desarrollar acciones específicas que propenden por el adecuado desarrollo de esta población, independientemente del nivel educativo. Estas acciones pueden incluir la implementación de adaptaciones curriculares, la utilización de estrategias pedagógicas inclusivas y la colaboración con profesionales especializados en educación inclusiva. Además, algunos docentes expresan una disposición activa para participar en programas de formación continua que fortalezcan sus habilidades en la atención a la diversidad

y la inclusión. Esta percepción y disposición, asociada a una actitud positiva frente a la EI, por parte de los docentes resalta la importancia de fomentar un enfoque continuo en la formación docente y la sensibilización sobre los elementos relacionados con la diversidad, la discapacidad y las prácticas educativas acordes a este enfoque. La promoción de una mentalidad inclusiva y la implementación de prácticas didácticas flexibles pueden contribuir significativamente a la creación de entornos educativos que potencien el desarrollo pleno de todos los estudiantes, independientemente de su nivel educativo.

En conclusión, esta investigación no solo ilustra la relación entre las actitudes de los docentes y sus prácticas educativas, sino que también destaca las áreas críticas que requieren atención, como la formación docente, la comprensión de la legislación, las adaptaciones físicas y la provisión de herramientas materiales y tecnológicas. Estos hallazgos subrayan la necesidad urgente de intervenciones integrales a nivel educativo y político para fomentar un entorno educativo verdaderamente inclusivo y equitativo.

## **6.2 Conclusiones particulares**

En este apartado se presentan las conclusiones de cada uno de los objetivos específicos de la investigación, resumiendo los resultados obtenidos. Estas conclusiones permiten evaluar el cumplimiento de los objetivos planteados y destacar los hallazgos más relevantes, tanto en relación con las actitudes de los docentes hacia la EI de estudiantes con discapacidad como en la implementación de prácticas inclusivas en seis colegios oficiales de Medellín.

Los resultados obtenidos demuestran que las actitudes de los docentes hacia la inclusión son un factor decisivo en la implementación de prácticas educativas inclusivas. En general, los docentes muestran una predisposición favorable hacia la inclusión, lo que se traduce en un esfuerzo por aplicar estrategias inclusivas en el aula, tales como la adaptación curricular y la promoción del aprendizaje cooperativo. Sin embargo, también se identifican elementos que limitan esta implementación, como la creencia de que algunos estudiantes con discapacidad deben ser atendidos fuera del aula por especialistas.

Las instituciones estudiadas han generado condiciones que promueven la inclusión, pero es evidente que la falta de recursos y de infraestructura adecuada afecta la capacidad de los docentes

para desarrollar plenamente estas prácticas. Aunque las actitudes son positivas, la materialización de estas en el aula depende de un apoyo más estructurado y una mayor inversión en formación y recursos pedagógicos.

En cuanto al objetivo específico número uno, realizar la adaptación transcultural de la escala TAIS-SP en español, para asegurar su relevancia cultural y precisión en la medición de las actitudes docentes hacia la inclusión se concluye que la adaptación transcultural de la escala TAIS-SP versión Colombia se llevó a cabo considerando las particularidades contextuales del país, incluyendo sus leyes, políticas gubernamentales y prácticas educativas. Esta adaptación aseguró que el instrumento fuera idóneo y eficaz en el entorno colombiano, garantizando que los resultados reflejen de manera precisa las realidades y percepciones de los docentes en el país. Uno de los enfoques principales de la adaptación fue lograr una equivalencia semántica entre la escala original y su versión adaptada, lo que permitió mantener la validez y confiabilidad de las mediciones en este nuevo contexto. Esta equivalencia facilita la comparación de datos tanto a nivel nacional como internacional, permitiendo analizar la evolución de las actitudes hacia la educación inclusiva a lo largo del tiempo en Colombia.

El pilotaje preliminar de la escala TAIS-SP versión Colombia mostró que los docentes comprendieron claramente las preguntas formuladas y las instrucciones proporcionadas, lo cual es esencial para asegurar que las respuestas reflejen fielmente las actitudes y opiniones hacia la inclusión. El análisis de consistencia interna, realizado a través del coeficiente alfa de Cronbach, arrojó un valor de 0.801, lo que indica una adecuada relación entre los ítems de la escala y refuerza su confiabilidad. La adaptación de la escala no solo aporta un instrumento válido y confiable para evaluar actitudes en el contexto colombiano, sino que también enriquece la investigación local al ofrecer un enfoque más contextualizado y relevante. Además, el uso de una estructura unidimensional en la versión final de la escala, acorde con los resultados del análisis confirmatorio, refuerza la coherencia del instrumento y su capacidad para ser utilizado en futuros estudios sobre inclusión y discapacidad en el contexto educativo.

En lo referente al objetivo específico de describir las actitudes de los docentes de básica primaria de seis colegios oficiales de la ciudad de Medellín frente a la inclusión en el aula de estudiantes con discapacidad. Se puede concluir que las actitudes de los docentes hacia la inclusión de estudiantes con discapacidad son, en su mayoría, positivas. Los docentes se muestran receptivos

a la inclusión de estudiantes con diversas necesidades en sus aulas, lo que sugiere una disposición favorable hacia la creación de entornos inclusivos. No obstante, se detecta una variabilidad en la aceptación de la inclusión según el tipo de discapacidad, siendo más aceptados los estudiantes con ciertas condiciones, como el Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH), en comparación con aquellos con discapacidades más complejas. Este hallazgo refleja la necesidad de ofrecer mayor formación y apoyo especializado a los docentes para garantizar una inclusión efectiva de todos los estudiantes, independientemente de la naturaleza de su discapacidad.

En relación con el tercer objetivo específico de explorar las prácticas educativas inclusivas de los docentes de básica primaria de seis colegios oficiales de la ciudad de Medellín. Se encuentra que estos utilizan diversas estrategias para fomentar la inclusión en el aula. Las prácticas más comunes incluyen adaptaciones curriculares y la participación activa de los estudiantes en el proceso de aprendizaje. Sin embargo, la investigación también identifica limitaciones en la implementación de metodologías más avanzadas, como el uso de herramientas tecnológicas inclusivas y el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA). A pesar de estas dificultades, los docentes manifiestan una disposición a mejorar sus prácticas inclusivas a través de la formación continua y la colaboración con otros profesionales. Estas áreas de mejora requieren atención por parte de las instituciones educativas, que deben proporcionar a los docentes los recursos y el apoyo necesarios para adoptar prácticas inclusivas más efectivas y sostenibles.

Por último, sobre el objetivo de caracterizar las prácticas educativas que realizan los docentes de seis colegios oficiales de la ciudad de Medellín frente a la educación inclusiva, se concluye que las prácticas educativas inclusivas que los docentes implementan en los seis colegios estudiados reflejan un enfoque dirigido a la individualización de la enseñanza. Se destacan estrategias como la diferenciación del currículo, la evaluación adaptada y la promoción de metodologías cooperativas. Los docentes han mostrado compromiso con la inclusión y, en muchos casos, recurren a la colaboración con profesionales de apoyo y familias para atender las necesidades de los estudiantes con discapacidad. No obstante, la investigación sugiere que, para avanzar hacia una EI más efectiva, es esencial que los docentes cuenten con un entorno institucional que facilite el acceso a los recursos necesarios para la creación de un entorno inclusivo que garantice la equidad y el éxito de todos los estudiantes.

## **Capítulo VII. Recomendaciones prácticas y limitaciones del estudio**

### **7.1. Recomendaciones prácticas**

En el contexto de la presente investigación surgen una serie de recomendaciones que pueden ser de utilidad tanto para los docentes de manera particular como para las instituciones educativas en general. Estas comunidades no solo facilitan el intercambio de buenas prácticas entre docentes, sino que también fomentan un espacio para compartir experiencias exitosas y estrategias efectivas en la implementación de prácticas inclusivas, al tiempo que se comparten elementos relacionados con el componente emocional del docente, lo que aporta a la creación de redes de apoyo entre maestros.

La colaboración entre docentes dentro de comunidades de aprendizaje es fundamental para fortalecer la implementación de prácticas inclusivas en el aula. Estas comunidades permiten que los educadores compartan desafíos, reflexiones y soluciones, lo que puede generar un impacto positivo en la mejora continua de las estrategias pedagógicas. Al promover un ambiente de colaboración y apoyo mutuo, se pueden identificar y replicar aquellas prácticas exitosas que han demostrado ser efectivas para atender las necesidades de los estudiantes con discapacidad. La creación de espacios formales e informales que fomenten el intercambio de experiencias exitosas entre docentes puede enriquecer significativamente las prácticas educativas. Estas experiencias exitosas no solo abarcan aspectos pedagógicos, sino también la implementación de enfoques innovadores, el uso efectivo de recursos y herramientas, y el desarrollo de estrategias de apoyo que han demostrado ser eficaces en la promoción de la inclusión.

Sumado a lo anterior, el fortalecimiento de las capacitaciones docentes a nivel institucional se presenta como una medida imperativa en el camino hacia la consolidación de prácticas educativas inclusivas. La expansión y enfoque de los programas de formación docente deben priorizar la sensibilización hacia la diversidad, así como estrategias y técnicas de adaptación curricular. Es esencial incentivar la formación autónoma, proporcionando a los educadores las herramientas necesarias para abordar casos específicos y fomentar la toma de decisiones contextualizadas que se ajusten a las necesidades individuales de los estudiantes con discapacidad.

En paralelo, la inversión en infraestructura y recursos se configura como una necesidad apremiante. Los entes educativos y gubernamentales deben priorizar la adecuación de la infraestructura escolar, garantizando la accesibilidad y creando ambientes inclusivos. Además, es crucial proporcionar los recursos materiales y tecnológicos necesarios para facilitar la implementación efectiva de prácticas inclusivas, asegurando que cada estudiante cuente con elementos útiles para su desarrollo académico y personal. Si bien, este tipo de inversión es una responsabilidad estatal, cada institución cuenta con cierta autonomía en el manejo de algunos rubros, los cuales podrían ser destinados en forma parcial a la adquisición de este tipo de materiales.

La ampliación del personal especializado en atención al estudiantado con discapacidad es otro componente esencial para garantizar una atención más individualizada para los estudiantes con discapacidad. El aumento en la contratación de profesionales capacitados en este campo permitirá abordar las necesidades específicas de cada estudiante, contribuyendo a un entorno educativo más equitativo y adaptado a la diversidad. En una línea similar, la promoción de la colaboración interdisciplinaria es fundamental en la implementación exitosa de prácticas inclusivas. Fomentar la colaboración entre docentes, profesionales de apoyo, familias y otros especialistas en EI posibilita la creación de intervenciones y adaptaciones más efectivas. Esta colaboración integral tiene en cuenta las diversas perspectivas y habilidades necesarias para brindar un apoyo completo a los estudiantes con discapacidad.

La revisión y actualización de las políticas educativas adquiere una relevancia fundamental a nivel de cada institución, ya que estas directrices proporcionan el marco normativo que guía las prácticas inclusivas de toda la comunidad educativa. A nivel nacional, es imperativo que las políticas se adecuen a los estándares internacionales de inclusión, pero su implementación efectiva se realiza a nivel local e institucional, donde se encuentran las realidades únicas de cada escuela.

En el ámbito institucional, es esencial abordar las políticas desde una perspectiva integral, considerando aspectos específicos como la formación docente, la infraestructura y los recursos necesarios para la inclusión educativa. La actualización constante de estas políticas, ajustándolas a las necesidades cambiantes del entorno educativo, se convierte en un elemento clave para adaptarse a las dinámicas particulares de cada institución. Un punto crucial en este proceso es la simplificación de formatos y la reducción de trámites en las escuelas. La cantidad excesiva de formatos, puede ser un obstáculo para la implementación efectiva de prácticas inclusivas,

generando cargas adicionales para los educadores y el personal administrativo. Por lo tanto, la revisión de políticas a nivel institucional debería contemplar la simplificación de procesos y la creación de formatos más accesibles, permitiendo una gestión más eficiente y centrada en las necesidades específicas de la comunidad educativa.

Además, la adaptación de políticas a nivel institucional puede incluir la creación de mecanismos o protocolos flexibles que permitan una respuesta ágil a las demandas cambiantes de la institución. Esto implica establecer canales de comunicación efectivos entre la administración, el cuerpo docente, los padres de familia y los estudiantes, promoviendo un enfoque colaborativo en la toma de decisiones y la implementación de estrategias inclusivas. En conjunto, estas recomendaciones representan una ruta integral para el fortalecimiento de prácticas educativas inclusivas. Al consolidar capacitaciones, invertir en infraestructura, ampliar el personal especializado, promover la colaboración interdisciplinaria y actualizar políticas educativas, se crea un entorno propicio para el desarrollo académico y personal de todos los estudiantes, garantizando una educación equitativa y centrada en la diversidad.

Para terminar, la investigación actual sobre las actitudes de los docentes hacia la inclusión de estudiantes con discapacidad en colegios de básica primaria ha proporcionado una base sólida para comprender la compleja relación entre actitudes y prácticas educativas. Sin embargo, para potenciar y ampliar este estudio, se sugieren diversas líneas de investigación a futuro.

En primer lugar, se podría indagar en la efectividad de diferentes estrategias de formación docente, evaluando enfoques presenciales y virtuales, así como programas específicos de desarrollo profesional. Explorar cómo la participación activa de las familias influye en las actitudes de los docentes y en el éxito de las prácticas inclusivas es otra área prometedora, permitiendo el desarrollo de estrategias efectivas para la colaboración entre hogar y escuela. Adicionalmente, la creación de instrumentos de evaluación más específicos para medir actitudes, considerando dimensiones detalladas, podría proporcionar una comprensión más precisa de los factores que influyen en la predisposición de los docentes hacia la inclusión. Estudios longitudinales que sigan el desarrollo de las actitudes a lo largo del tiempo y analicen barreras institucionales y culturales también son esenciales para obtener una visión más completa.

Explorar el impacto del uso de tecnologías de apoyo en el aula y comparar prácticas inclusivas a nivel internacional son áreas que podrían arrojar luz sobre enfoques exitosos y desafíos



comunes en diferentes contextos educativos. Por último, diseñar y validar instrumentos de evaluación más específicos y sensibles para medir las actitudes de los docentes hacia la inclusión sería un aporte valioso al avance de la investigación relacionada con las actitudes docentes frente a la inclusión en el contexto nacional. Estos instrumentos podrían considerar dimensiones más detalladas de las actitudes, permitiendo una comprensión más precisa de los factores que influyen en la predisposición de los docentes hacia la inclusión. Lo anterior implica que, la influencia de las actitudes de los docentes sobre el desarrollo de prácticas educativas inclusivas es un proceso dinámico y complejo que implica factores individuales, profesionales y organizacionales. Los hallazgos de este estudio subrayan la importancia de una aproximación holística que integre formación, soporte técnico y políticas educativas orientadas a fomentar tanto actitudes positivas como prácticas inclusivas, asegurando así que la educación sea accesible y equitativa para todos los estudiantes.

Estas investigaciones a futuro tienen el potencial de enriquecer la comprensión de la EI en Colombia, impactando en las políticas, las prácticas docentes y los programas de formación para promover ambientes educativos más equitativos y centrados en la diversidad.

## **7.2. Limitaciones de la investigación**

Las investigaciones enfrentan diversas limitaciones que deben ser tomadas en consideración en diferentes momentos del proceso. Entre las limitaciones más comunes se incluyen la disponibilidad de recursos financieros y temporales, la selección de la muestra, la confiabilidad y validez de los instrumentos de medición, así como los sesgos inherentes a la investigación, como el sesgo de selección o el sesgo del investigador. En el desarrollo de la presente investigación, se ha enfrentado un desafío significativo en relación con la implementación de la observación no participante en el entorno educativo. A pesar de los esfuerzos realizados para involucrar a los docentes en esta faceta metodológica específica, lamentablemente, no se logró la participación voluntaria de representantes de todas las instituciones.

La observación no participante, siendo una herramienta valiosa para el análisis de contextos educativos, se presentaba como una vía para obtener información detallada y contextualizada sobre las prácticas educativas en el aula. No obstante, la falta de colaboración por parte de los profesores

ha limitado la posibilidad de acceder a una comprensión más profunda de las dinámicas y estrategias empleadas en el proceso de enseñanza-aprendizaje en relación con la EI. Este obstáculo plantea interrogantes sobre la idoneidad de la observación no participante en el contexto específico de esta investigación. En consonancia con la literatura teórica revisada, se ha destacado que esta modalidad de observación puede no ser siempre la más pertinente o enriquecedora, dependiendo de la naturaleza del fenómeno estudiado. La reticencia de los docentes a participar sugiere que, en este caso particular, la observación no participante podría no aportar de manera significativa a la comprensión de los elementos clave de interés para la investigación. Por otra parte, la situación expuesta emerge como un tema para considerar en futuras investigaciones en el contexto educativo nacional, lo cual constituye una posible línea de investigación respecto de la apatía de algunos docentes para permitir la presencia de investigadores-observadores en sus aulas.

Otra de las limitaciones de esta investigación es su enfoque en seis colegios oficiales de la ciudad de Medellín, lo que restringe la capacidad de generalizar los resultados a nivel nacional. Al centrarse en una única ciudad, los hallazgos reflejan las actitudes y prácticas inclusivas de un contexto geográfico y sociocultural específico, que puede no ser representativo de otras regiones de Colombia con características educativas y sociales diferentes. Si bien los resultados proporcionan información valiosa sobre las actitudes y prácticas inclusivas en Medellín, es necesario tener en cuenta que las condiciones particulares de esta ciudad pueden influir en las actitudes de los docentes. En futuras investigaciones, sería recomendable expandir el estudio a otras regiones para obtener una visión más completa y generalizable de la EI en Colombia.

En una línea similar, este estudio se centra exclusivamente en docentes de básica primaria, lo que deja fuera a otros niveles educativos, como la secundaria y la media. Esto es significativo porque las actitudes y prácticas hacia la inclusión pueden variar considerablemente entre los docentes de diferentes niveles. En estos niveles, las percepciones y estrategias pedagógicas pueden estar influenciadas por la presión de cumplir con los estándares de aprendizaje y los objetivos académicos, lo que podría llevar a una mayor resistencia a adoptar prácticas inclusivas. Por lo tanto, investigaciones futuras deberían incluir a docentes de todos los niveles educativos para obtener una visión más completa y generalizable de las actitudes y prácticas inclusivas en el contexto escolar tanto de la ciudad como del país.

## Referencias

- Abellán Hernández, J. (2015). Actitudes hacia la discapacidad mostradas por los futuros maestros de Educación Física. *España Sportis Scientific Technical Journal*, *I*(3), 207–219. [www.sportis.es](http://www.sportis.es).
- Acosta, A., & Arráez, T. (2014). Actitud del docente de educación inicial y primaria ante la inclusión escolar de las personas con discapacidad motora. *Revista de Investigación*, *83*(38), 135–154. <https://www.redalyc.org/pdf/3761/376140398008.pdf>
- Adelman, C. (2006). *THE TOOLBOX REVISITED Paths to Degree Completion from High School Through College*. [www.ed.gov/rschstat/research/pubs/toolboxrevisit/index.html](http://www.ed.gov/rschstat/research/pubs/toolboxrevisit/index.html)
- Aguilar Gavira, S., & Barroso Osuna, J. (2015). La triangulación de datos como estrategia en investigación educativa. *Píxel-Bit, Revista de Medios y Educación*, *47*, 73–88. <https://doi.org/10.12795/pixelbit.2015.i47.05>
- Ainscow, Mel (2002). Rutas para el desarrollo de prácticas inclusivas en los sistemas educativos. *Revista de Educación*, *327*, 69-82. <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:05af2b7c-6fcb-497f-bf62-81ca3e8d85b4/re3270510520-pdf.pdf>
- Ainscow, M., & Booth, T. (2000). School and special needs: Issues of Innovation and Inclusion. En Ainscow, M., & Booth, T. (Eds.), *La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente / Inclusive education as a right. Framework and guidelines for action for the development of a pending revolution*. Tejuelo.
- Ajzen, I. (1985). From intentions to actions: A theory of planned behavior. En J. Kuhl & J. Beckmann (Eds.), *Action control: From cognition to behavior* (pp. 11–39). Heidelberg: Springer.
- Ajzen, I. (1991). The theory of planned behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, *50*(2), 179–211. [https://doi.org/10.1016/0749-5978\(91\)90020-T](https://doi.org/10.1016/0749-5978(91)90020-T)
- Ajzen, I. (2005). *Attitudes, personality, and behavior* (2nd ed.). Milton-Keynes: Open University Press/McGraw-Hill
- Ajzen, I., & Fishbein, M. (1980). *Understanding attitudes and predicting social behavior*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Ajzen, I., & Driver, B. L. (1991). Prediction of leisure participation from behavioral, normative, and control beliefs: An application of the theory of planned behavior. *Leisure Sciences*, *13*(3), 185–204. <https://doi.org/10.1080/01490409109513137>

- Alfaro-rojas, L. (2013). Psicología y discapacidad: un encuentro desde el paradigma social. *Revista Costarricense de Psicología*, 32(1), 63–74.  
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=476748711005>
- Allport, G.W. (1935) *Attitudes*. In: Murchison, C., Ed., *Handbook of Social Psychology*, Clark University Press, Worcester, MA, 798-844.
- Alnahdi, G. H., Saloviita, T., & Elhadi, A. (2019). Inclusive education in Saudi Arabia and Finland: pre-service teachers' attitudes. *Support for Learning*, 34(1), 71–85. <https://doi.org/10.1111/1467-9604.12239>
- American Psychiatric Association. (2013). *Guía de consulta de los criterios diagnósticos del DSM-5*. [www.appi.org](http://www.appi.org)
- Amor, A., Fernández, M., Verdugo, M., Aza, A., & Calvo, M. (2021). Towards the fulfillment of the right to inclusive education for students with intellectual and developmental disabilities: Framework for action. *EDUCATION SCIENCES AND SOCIETY*, 12(1), 95–113.  
<https://doi.org/10.3280/ess1-2021oa11471>
- Angenscheidt Bidegain, L., & Navarrete Antola, I. (2017a). Actitudes de los docentes acerca de la educación inclusiva. *Ciencias Psicológicas*, 233–243. <https://doi.org/10.22235/cp.v11i2.1500>
- Antonak, R., & Livnehoe, H. (2000). Measurement of attitudes toward persons with disabilities. *Measurement of attitudes towards persons with disabilities. Disability and Rehabilitation*, 22(5), 211–224. <https://www.researchgate.net/publication/12503479>
- Arocena, L. (2005). *Actitudes y comportamientos en las situaciones de conflicto*. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29210108>
- Arvey, R. D., Bouchard, T. J., Segal, N. L., & Abraham, L. M. (1989). Job Satisfaction: Environmental and Genetic Components. In *Journal of Applied Psychology*. 74, (2).  
<https://www.researchgate.net/publication/232543535> Job Satisfaction Environmental and Genetic Components
- Azorín Abellán, C. (2018). El método de aprendizaje cooperativo y su aplicación en las aulas. *Perfiles educativos*, 40(161), 181-194.  
[http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0185-26982018000300181&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982018000300181&lng=es&tlng=es).

- Bagur-Pons, S., Rosselló-Ramon, M. R., Paz-Lourido, B., & Verger, S. (2021). Integrative approach of mixed methodology in educational research#El enfoque integrador de la metodología mixta en la investigación educativa. *RELIEVE - Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 27(1), 1–21. <https://doi.org/10.30827/relieve.v27i1.21053>
- Barnes, C. (1998). Las teorías de la discapacidad y los orígenes de la opresión de las personas con discapacidad en la sociedad occidental. In *Discapacidad y sociedad*. 43, 1–9. <https://doi.org/10.377/0033-2909.I26.1.78>
- Baron, R., & Byrne, D. (2005). *Psicología social* (L. Posadas, Ed.; 10th ed.). Prentice Hall.
- Bermúdez, M. M., & Navarrete Antola, I. (2020). Actitudes de los maestros ante la inclusión de alumnos con discapacidad. *Ciencias Psicológicas*, 14(1), 1–15. <https://doi.org/10.22235/cp.v14i1.2107>
- Berrios Armijo, X., & Herrera Fernández, V. (2021). Diseño Universal de Aprendizaje en la práctica de profesoras de educación básica: ¿Innovación didáctica o capacitaciones impuestas? *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 20(43), 59-73. <https://doi.org/10.21703/rexe.20212043berrios3>
- Bonilla, J. M. (2019). Los Paradigmas y modelos sobre la discapacidad: evolución histórica e implicaciones educativas. *Paradigma: Revista de Investigación Educativa*, 26(42), 75–89. <https://doi.org/10.5377/paradigma.v26i42.9019>
- Booth, T., & Ainscow, M. (2013). Índice De Inclusión. In *Journal of Chemical Information and Modeling*, 53(9). <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000138159>
- Booth, T., & Ainscow, M. (2015). Guía para la Educación Inclusiva Desarrollando el aprendizaje y la participación. In *Educational Management Administration and Leadership*, 46(1). <https://downg Galicia.org/wp-content/uploads/2018/01/Guia-para-la-Educacion-Inclusiva.pdf>
- Boyle, C., Anderson, J., & Allen, K. (2020). The importance of teacher attitudes to inclusive education. En C. Boyle, J. Anderson, A. Page, & S. Mavropoulou (Eds.), *Inclusive Education: Global Issues and Controversies* (pp. 127-146). Brill. [https://doi.org/10.1163/9789004431171\\_008](https://doi.org/10.1163/9789004431171_008)
- Briñol, P., Falces, C. & Becerra, A. (2008). Actitudes. *Psicología social*, 3, 457-490. [https://www.researchgate.net/publication/271838160\\_Actitudes](https://www.researchgate.net/publication/271838160_Actitudes).
- Bruno, J. R. (2019). TEACHERS' ATTITUDES AND PERCEPTIONS OF STUDENTS WITH DISABILITIES. Northeastern University. <https://repository.library.northeastern.edu/files/neu:m044hg27g/fulltext.pdf>

- Calvo, M. I., & Verdugo, M. Á. (2012). EDUCACIÓN INCLUSIVA, ¿UNA REALIDAD O UN IDEAL? *Estudios y propuestas socioeducativos*, 41, 17–30. <https://revistas.ucv.es/edetania/index.php/Edetania/article/view/252>
- Calvo, K., & Martín, A. (2022). La política desde abajo: Una aproximación etnográfica a las actitudes políticas de la ciudadanía vulnerable. *Empiria Revista de metodología de ciencias sociales*, 56, 63–82. <https://doi.org/10.5944/empiria.56.2022.34438>
- Campos, G y Lule, E. (2012). La observación, un método para el estudio de la realidad. *Revista Xihmai*. 7 (13), 45-60. <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/08/P2A356.pdf>
- Cano-Muñoz, M. Á., & Gómez-Núñez, M. I. (2020). Actitudes hacia la diversidad del alumnado en Educación Infantil. *Estudios Pedagógicos*, 46(1), 241–255. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052020000100241>
- Cariaga Balboa, C., & Grandon Fernández, P. (2021). Actitudes del profesorado de secundaria hacia estudiantes con diagnóstico de trastorno mental en colegios de la provincia de Concepción y Diguillín: Un estudio cualitativo. *Revista de Investigacion Educativa*, 39(1), 283–298. <https://doi.org/10.6018/RIE.428681>
- Caurcel Cara, M. J., Rodríguez Fuentes, A., Gallego Ortega, J. L., & Navarro Rincón, A. (2021). Perspectivas actitudinales de docentes en ejercicio y en formación hacia la inclusión educativa. *Psicoperspectivas*, 20(1). <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol20-issue1-fulltext-1892>
- Chatzigeorgiadou, S., & Barouta, A. (2021). General and Special Early Childhood Educators' Attitudes Towards Co-teaching as a Means for Inclusive Practice. *Early Childhood Education Journal*, 1–10. <https://doi.org/10.1007/s10643-021-01269-z>
- Chudzik, M., Corr, C., & Wolowiec-Fisher, K. (2022). Trauma: Early Childhood Special Education Teachers' Attitudes and Experiences. *Early Childhood Education Journal*, 1–12. <https://doi.org/10.1007/s10643-021-01302-1>
- Closson, C. (2022). Exploring the attitudes and perceptions of educators regarding disabled students in the inclusive classroom. University of Tennessee at Chattanooga. <https://scholar.utc.edu/theses/771/>
- Córdoba Andrade, L., Muriel Acuña, I., & Enciso Luna, J. E. (2021). Representaciones sociales de la discapacidad en una comunidad universitaria de Ibagué, Colombia, mediante las redes de

asociaciones. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 12(1), 114.  
<https://doi.org/10.21501/22161201.3364>

Covarrubias Pizarro, P. (2019). *Barreras para el aprendizaje y la participación: una propuesta para su clasificación*. En J.A. Trujillo Holguín, A.C. Ríos Castillo y J.L. García Leos (coords.), *Desarrollo Profesional Docente: reflexiones de maestros en servicio en el escenario de la Nueva Escuela Mexicana* (pp. 135-157), Chihuahua, México: Escuela Normal Superior.

Creswell, J. (2003). *Mixed Methods Research: State of the Art*. [Power Point Presentation]. University of Michigan. [sitemaker.umich.edu/creswell.workshop/files/creswell\\_lecture\\_slides.ppt](http://sitemaker.umich.edu/creswell.workshop/files/creswell_lecture_slides.ppt)

Cuellar Hernández, M., Morales Ramírez, D., & Azuela Flores, J. (2022). Influencia del Marketing con causa sobre la actitud hacia la marca y la intención de compra. *Paradigma Económico*, 14(1), 207-231. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=431569869016>

DANE. (2018). *Resultados Censo Nacional de Población y Vivienda 2018*. DANE. <https://www.dane.gov.co/index.php/estadisticas-por-tema/demografia-y-poblacion/censo-nacional-de-poblacion-y-vivienda-2018>

DANE. (2021). Estado actual de la medición de la discapacidad en Colombia. DANE. [https://www.dane.gov.co/files/investigaciones/notas-estadisticas/abr\\_2022\\_nota\\_estadistica\\_estado%20actual\\_de\\_la\\_medicion\\_de\\_discapacidad\\_en%20Colombia\\_presentacion.pdf](https://www.dane.gov.co/files/investigaciones/notas-estadisticas/abr_2022_nota_estadistica_estado%20actual_de_la_medicion_de_discapacidad_en%20Colombia_presentacion.pdf)

Darretxe, L., Beloki, N., & Remiro, A. (2020). Sociedad y escuela que deseamos: la dialéctica entre inclusión y exclusión social. *Ciencia y Educación*, 4(1), 2613–8808. <https://doi.org/10.22206/cyed.2020.v4i1.pp71-8>

Díaz-Bravo, L., Torruco-García, U., Martínez-Hernández, M., & Varela-Ruiz, M. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Investigación en educación médica*, 2(7), 162–167. [https://doi.org/10.1016/s2007-5057\(13\)72706-6](https://doi.org/10.1016/s2007-5057(13)72706-6)

Díaz, E. (2009). Reflexiones epistemológicas para una sociología de la discapacidad. *Intersticios: Revista Sociológica de Pensamiento Crítico*. 3(2), 85–99. <https://www.intersticios.es/article/view/4557>

Díaz Haydar, O., & Franco Media, F. (2010). Percepción y actitudes hacia la inclusión educativa de los docentes de Soledad, Atlántico (Colombia), 2008. *Zona Próxima*, 12, 12–39. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=85316155002>

- Di Maggio, N. (2020). Teacher Attitudes Toward Teaching Special Education Students In Their K-2 Classrooms In An Urban Setting. *Saint John's University*.  
[https://scholar.stjohns.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1072&context=theses\\_dissertations](https://scholar.stjohns.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1072&context=theses_dissertations)
- Dimitrova-Radojichikj, D. B., Chichevska-Jovanova, N., & Rashikj-Canevska, O. (2016). *Attitudes of the Macedonian preschool teachers toward students with Disabilities*.  
<https://doi.org/10.11575/AJER.V62I2.56190>
- Domagala-zysk, e., & Knopik, t. (2020). Functional Diagnosis as a Strategy for Implementing Inclusive Education in Poland. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 26(2), 203–220.  
<https://doi.org/10.1590/s1413-65382620000100010>
- Domingo-Martos, L., Domingo-Segovia, J., & Pérez-García, P. (2024). Broadening the view of inclusion from a social justice perspective. A scoping review of the literature. *International Journal of Inclusive Education*, 28(10), 2298–2320. <https://doi.org/10.1080/13603116.2022.2095043>
- Domínguez-Lara, S. (2013). Actitudes hacia las Personas con discapacidad en una muestra de estudiantes de educación secundaria de Lima. *Av.Psicol*, 21(2), 181–194.  
<https://doi.org/https://doi.org/10.33539/avpsicol.2013.v21n2.285>
- Donohue, D. K., & Bornman, J. (2015). South African Teachers' Attitudes toward the Inclusion of Learners with Different Abilities in Mainstream Classrooms. *International Journal of Disability, Development and Education*, 62(1), 42–59. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2014.985638>
- Dueñas, M. (2010). Educación inclusiva. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 21(2), 358–366. <https://doi.org/10.15359/ree.2004-6.2>
- Dwivedi, Y. K., Akhter Shareef, M., Shakaib Akram, M., Tegwen Malik, F., Kumar, V., & Giannakis, M. (2023). An attitude-behavioral model to understand people's behavior towards tourism during COVID-19 pandemic. *Journal of Business Research*, 161(113839), 113839.  
<https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2023.113839>
- Echeita, G., & Sandoval Mena, M. (2002). Educación Inclusiva o Educación sin Exclusiones. *Revista de Educación*, 327, 31–48. <https://repositorio.uam.es/handle/10486/668119>
- Echeita Sarrionandia, G., & Duk Homad, C. (2008). Inclusión educativa. REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 6(2), 1-8.  
<https://revistas.uam.es/reice/article/view/5436>



- Eagly, A. H., & Chaiken, S. (1993). *The psychology of attitudes*. Harcourt Brace Jovanovich College Publishers.
- Fazio, R.H. (2007). Attitudes as object-evaluation associations: Determinants, consequences, and correlates of attitude accessibility. In R. F. Baumeister & K. D. Vohs (Eds.), *Handbook of self-regulation: Research, theory, and applications* (pp. 547-574). New York: Guilford Press. <https://www.asc.ohio-state.edu/psychology/fazio/documents/FazioSocialCognition2007.pdf>
- Fàbregues, S., Molina-Azorin, J. F., & Feters, M. D. (2021). Virtual Special Issue on “Quality in Mixed Methods Research.” In *Journal of Mixed Methods Research* (Vol. 15, Issue 2, pp. 146–151). SAGE Publications Inc. <https://doi.org/10.1177/15586898211001974>
- Fernández-Bustos, J.-G., González-Martí, I., Contreras, O., & Cuevas, R. (2015). Relación entre imagen corporal y autoconcepto físico en mujeres adolescentes. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 47(1), 25–33. [https://doi.org/10.1016/S0120-0534\(15\)30003-0](https://doi.org/10.1016/S0120-0534(15)30003-0)
- Fernández-Fernández, I. M., Véliz-Briones, V., & Ruiz-Cedeño, A. I. (2016). Hacia una cultura pedagógica inclusiva: Experiencias desde la práctica universitaria. *Revista Electrónica Educare*, 20(3), 1-15. <https://www.redalyc.org/pdf/1941/194146862013.pdf>
- Fishbein, M., & Ajzen, I. (1980). Predicting and understanding consumer behavior: Attitude-behavior correspondence. In Ajzen, I. & Fishbein, M. (eds.). *Understanding Attitudes and Predicting Social Behavior*, 148-172. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall. <https://www.worldcat.org/title/understanding-attitudes-and-predicting-social-behavior/oclc/5726878>
- Fishbein, M., Jaccard, J., Davidson, A. R., Ajzen, I., & Loken, B. (1980). *Predicting and Understanding Family Planning Behaviors*. In *Understanding Attitudes and Predicting Social Behavior*. Prentice Hall.
- Fishbein, M., & Ajzen, I. (2015). *Ajzen, I. & Fishbein, M. 1980. Understanding attitudes and predicting social behavior*. New York Prentice Hall. (1st ed.). Psychology Press.
- Florido, H. (2018). *Orientaciones Curriculares Para La Incorporación De La Educación Inclusiva En Colegios Públicos Del Distrito Capital* [Tesis Doctoral]. Universidad Santo Tomas. [https://redcol.minciencias.gov.co/Record/SANTOTOMAS\\_89bced44b22ac852470538262499b2c1](https://redcol.minciencias.gov.co/Record/SANTOTOMAS_89bced44b22ac852470538262499b2c1)

- Fontana-Hernández, A., & Vargas-Dengo, M. C. (2018). Perceptions of disability: Implications for educational attention of students of the National University of Costa Rica. *Revista Electronica Educare*, 22(3). <https://doi.org/10.15359/ree.22-3.16>
- Friend, M., & Cook, L. (2002). *Interactions: Collaboration skills for school professionals* (4th ed.). Pearson.
- García, I., Romero, S., Aguilar, C., Lomeli, K., & Rodríguez, D. (2013). Terminología internacional sobre la educación inclusiva. *Revista Electronica "Actualidades Investigativas En Educación,"* 13(1), 1–29. [https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1409-47032013000100007](https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1409-47032013000100007)
- Galván Mora, L., (2022). Que ningún alumno se quede. La enseñanza con sentido y equidad. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 27(92), 317-323. [https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1405-66662022000100317](https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662022000100317)
- Gobierno Nacional de Colombia, (2012). *Ley 1581 de 2012: Por la cual se dictan disposiciones generales para la protección de datos personales*. Colombia. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=49981>
- Gómez, V. (2014). Análisis de la discapacidad desde una mirada crítica: Las aportaciones de las teorías feministas. *Estudios Pedagógicos*, 40(2), 373–389. <https://doi.org/10.4067/s0718-07052014000300023>
- González Rojas, Y., & Triana Fierro, D. A. (2018). Actitudes de los docentes frente la inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales. *Educación y Educadores*, 21(2), 200–218. <https://doi.org/10.5294/edu.2018.21.2.2>
- González, V. A., Martínez, B. A., Alonso, M. Á. V., Avi, M. R., & Río, C. J. (2016). Assessment of staff attitudes towards People with Disability. *Siglo Cero*, 47(2), 7–41. <https://doi.org/10.14201/scero2016472741>
- Harfiani, R., & Akrim, A. (2020). Alternative of troubleshooting inclusive education in kindergarten. *Utopia y Praxis Latinoamericana*, 25(Extra 6), 229–239. <https://doi.org/10.5281/zenodo.3987612>
- Hassanein, E. E. A. (2015). Changing Teachers' Negative Attitudes Toward Persons With Intellectual Disabilities. *Behavior Modification*, 39(3), 367–389. <https://doi.org/10.1177/0145445514559929>

- Hernández Ríos, M. (2015). El Concepto de Discapacidad: De la Enfermedad al Enfoque de Derechos. *Revista CES Derecho*, 6(2), 46–59. Recuperado a partir de <https://revistas.ces.edu.co/index.php/derecho/article/view/3661>
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & del Pilar Baptista Lucio, M. (2010). *Metodología de la investigación, 5ta Ed* (M. Rocha, Ed.; 5th ed.). McGraw-Hill.
- Hernández, R., Fernández, C., Baptista, P. (2014). *Metodología de la Investigación* (sexta edición). Editorial Mc – Graw – Hill Interamericana. México.
- Herrero Ortín, M. (2015). *La Educación Inclusiva Del Alumnado Con Discapacidad Visual En La Comunidad Valenciana: Análisis Y Perspectivas* [ Tesis Doctoral]. Universidad de Alicante. [https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/53765/1/tesis\\_herrero\\_ortin.pdf](https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/53765/1/tesis_herrero_ortin.pdf)
- Hill, C.W.L., Hwang, P. & Kim, W.C. (1990) ‘An eclectic theory of the choice of international entry mode’, *Strategic Management Journal*, 11(2), 117–128. [https://www.researchgate.net/publication/264835764\\_Entry\\_mode\\_choices\\_in\\_international\\_markets\\_Examining\\_the\\_antecedents\\_of\\_service\\_firms'\\_strategies](https://www.researchgate.net/publication/264835764_Entry_mode_choices_in_international_markets_Examining_the_antecedents_of_service_firms'_strategies).
- Hogg, M., & Vaughan, G. (2019). *Psicología Social* (5th ed., Vol. 5). Panamericana.
- Johnson, B. y Onwuegbuzie, A. (2004). Mixed Methods Research: A Research Paradigm Whose Time Has Come. *Educational Researcher*, 33(7), 14-26. <http://edr.sagepub.com/cgi/content/abstract/33/7/14>
- Jost, J. T. (2017). Ideological Asymmetries and the Essence of Political psychology. *Political Psychology*, 38, 167-208. <https://doi.org/10.1111/pops.12407>
- Jost, J. T., Federico, C. M., & Napier, J. L. (2009). Political ideology: Its structure, functions, and elective affinities. *Annual Review of Psychology*, 60, 307-337. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.60.110707.163600>
- Katz, D. (1960). The functional approach to the study of attitudes. *Public Opinion Quarterly*, 24(2), 163–204. <https://doi.org/10.1086/266945>
- Kelman, H. C. (1958). Compliance, identification, and internalization three processes of attitude change. *The Journal of Conflict Resolution*, 2(1), 51–60. <https://doi.org/10.1177/002200275800200106>
- Krosnick, J. A. (1999). Survey research. *Annual Review of Psychology*, 50, 537–67. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.50.1.537>

- LaPiere, R. T. (2010). Attitudes vs actions. 1934. *International Journal of Epidemiology*, 39(1), 7–11. <https://doi.org/10.1093/ije/dyp398>
- Lastre, K. S., Anaya, Fanny, Martínez, E., & Luz E. (2019). *Índices de inclusión en una institución pública de Colombia Inclusion rates in a public institution in Colombia Contenido. Reista Espacios*, 40(33). <https://www.revistaespacios.com/a19v40n33/a19v40n33p16.pdf>
- Lira, M. T., & Caballero, E. (2020). Adaptación transcultural de instrumentos de evaluación en salud: historia y reflexiones del por qué, cómo y cuándo. *Revista médica Clínica Las Condes*, 31(1), 85–94. <https://doi.org/10.1016/j.rmclc.2019.08.003>
- López, M. (2007). Discapacidad y género: estudio etnográfico sobre mujeres discapacitadas. *Educacion y Diversidad = Education and Diversity: Revista Inter-Universitaria de Investigación Sobre Discapacidad e Interculturalidad*, 1, 137–172. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2313642>
- McEachan, R. R. C., Conner, M., Taylor, N. J., & Lawton, R. J. (2011). Prospective prediction of health-related behaviours with the theory of planned behaviour: A meta-analysis. *Health Psychology Review*, 5(2), 97–144. <https://doi.org/10.1080/17437199.2010.521684>
- Manzo Aguilar, M. X. (2019). *Evaluación de las actitudes y de la percepción de la educación inclusiva en México*. Ediciones Universidad de Salamanca. DOI: 10.14201/gredos.140455
- Marchesi, A., Blanco, R., & Hernández, L. (2021). *Alfabetización y educación básica de jóvenes y adultos alfabetización*. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=664429>
- Materón Palacios, S. (2016). Principios de equidad e igualdad: una perspectiva inclusiva para la atención educativa de las poblaciones con discapacidad en Colombia. *Revista colombiana de bioética*, 11(1), 117. <https://doi.org/10.18270/rcb.v11i1.1817>
- Mejía, S. I. (2019). Diversidad funcional e inclusión en Instituciones de Educación Superior (IES) en Medellín. *Interdisciplinaria: Revista de Psicología y Ciencias Afines*, 36(2), 151–164. <https://doi.org/10.16888/interd.2019.36.2.10>
- Mezquita-Hoyos, Y. N., Sanchez-Monroy, M. H., Morales-Martinez, G. E., Lopez-Ramirez, E. O., & Reyna-Gonzalez, M. del R. (2018). Regular and special education Mexican teachers' attitudes toward school inclusion and disability. *European Journal of Educational Research*, 7(3), 421–430. <https://doi.org/10.12973/eu-jer.7.3.421>

ACTITUDES DE LOS DOCENTES DE BÁSICA PRIMARIA DE SEIS COLEGIOS OFICIALES DE MEDELLÍN  
FRENTE A LA INCLUSIÓN EN EL AULA DE ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD

---

- Ministerio de Educación Nacional. (2009). *Decreto 366 De 2009*. 1–7. <https://www.mineducacion.gov.co/1621/article-182816.html>
- Ministerio de Educación Nacional. (2017). *Decreto 1421 de 2017*. <http://es.presidencia.gov.co/normativa/normativa/DECRETO%201421%20DEL%2029%20DE%20AGOSTO%20DE%202017.pdf>
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2020). *Informe de gestión ministerio de educación nacional 2020-educación de calidad para un futuro con oportunidades para todos*. [https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-404915\\_recurso\\_1.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-404915_recurso_1.pdf)
- Ministerio de salud y protección social. (2015). Sala situacional de personas con discapacidad. *Minisalud*, 1–56. <https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/RIDE/DE/PS/Sala-situacional-discapacidad-Nacional-agosto-2015.pdf>
- Ministerio de Salud y Protección Social. (2018, junio). *Sala situacional de discapacidad: Informe junio 2018*. <https://www.metro.gov.co/sitios/r/Liza/Biblioteca/CONducir/DELAWARE//PD/s-s-desct-jun-2018.pdf>
- Ministerio de Salud y Protección Social. (2023). MinSalud destaca las acciones en beneficio de la población con discapacidad. Ministerio de Salud y Protección Social. <https://www.minsalud.gov.co/Paginas/minsalud-destaca-las-acciones-en-beneficio-de-la-poblacion-con-discapacidad.aspx>
- Mitra, S. (2006). The Capability Approach and Disability. *Journal of Disability Policy Studies*, 16(4), 236–247. <https://doi.org/10.1177/10442073060160040501>
- Molina, Y. (2015). Necesidades educativas especiales, elementos para una propuesta de inclusión educativa, a través de la investigación acción participativa. El caso de la escuela México. *@rquivo Brasileiro de Educação*, 41(3), 147–167. <https://doi.org/10.5752/p.2318-7344.2014v2n3p5>
- Molinar-Monsiváis, J., & Cervantes-Herrera, A. del R. (2020). Comparación de los conocimientos y actitudes del profesorado de educación básica hacia el alumnado con el trastorno por déficit de atención e hiperactividad TDAH en Argentina y México. *Revista de Estudios y Experiencias En Educación*, 19(40), 171–181. <https://doi.org/10.21703/rexe.20201940molinar9>
- Monks, F. J. (1996). Herencia y ambiente: una aproximación interactiva hacia el talento. *Revista de Psicología de la PUCP*, (2). <https://doi.org/10.18800/psico.199602.001>

- Moreno-Angarita, M. (2007). *POLÍTICAS Y CONCEPCIONES EN DISCAPACIDAD: UNBINOMIO POR EXPLORA* [Tesis Doctoral]. Universidad Nacional de Colombia. <https://repositorio.unal.edu.co/handle/unal/8076>
- Nagase, K., Tsunoda, K., & Fujita, K. (2021). Effects of teacher efficacy and attitudes toward inclusive education for children with disabilities on the emotional distress of middle school teachers in Japan. *Cogent Education*, 8(1), 1–14. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2021.2007572>
- National Commission for the Protection of Human Subjects of Biomedical and Behavioral Research. (1978). *The Belmont Report: ethical principles and guidelines for research involving human subjects*. National Commission for the protection of human subjects of biomedical and behavioral research records. Bioethics Research Library Archives, Kennedy Institute of Ethics, Georgetown University. [https://videocast.nih.gov/pdf/ohrp\\_appendix\\_belmont\\_report\\_vol\\_2.pdf](https://videocast.nih.gov/pdf/ohrp_appendix_belmont_report_vol_2.pdf)
- Negri-Cortés, María, & Leíva-Olivancia, J. (2021). Actitudes y concepciones socioeducativas hacia jóvenes con diversidad funcional intelectual en el contexto escolar andaluz. *Revista de Estudios Sociales*, 25(3), 415–433. <https://doi.org/10.7440/res64.2018.03>
- Novo-Corti, I., Muñoz-Cantero, J. M., & Calvo-Babío, N. (2015). Los futuros docentes y su actitud hacia la inclusión de personas con discapacidad. Una perspectiva de género. *Anales de Psicología*, 31(1), 155–171. <https://doi.org/10.6018/analesps.31.1.163631>
- O. Baez, M., & D'Ottavio, M. E. (2020). La diversidad en el aula: el desafío de interpretar la singularidad de los procesos de alfabetización inicial. *Ciencia y Educación*, 3(3), 31–40. <https://doi.org/10.22206/cyed.2019.v3i3.pp31-40>
- Olivar Urbina, N. R. (2023). El neuromarketing: fundamentos, técnicas, ventajas y limitaciones. *RAN - Revista Academia & Negocios*, 9(1), 13-28. <https://doi.org/10.29393/RAN9-2NFNO10002>
- Oliver, M. (1990). *The Politics of Disablement*. In *The Politics of Disablement*. Macmillan Education UK. <https://doi.org/10.1007/978-1-349-20895-1>
- ONU. (1994). *Declaración de Salamanca marco de acción para las necesidades educativas especiales conferencia mundial sobre necesidades educativas especiales: acceso y calidad*. ONU. [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427_spa)
- Organización Mundial de la Salud. (2011). Informe mundial sobre la discapacidad (2011). *Organización Mundial de La Salud*, 388. <https://www.who.int/es/publications/i/item/9789241564182>

- Ortega-Bastidas J. (2020). ¿Cómo saturamos los datos? Una propuesta analítica “desde” y “para” la investigación cualitativa. *Interciencia*, 45(6):293-299. <https://www.redalyc.org/journal/339/33963459007/33963459007.pdf>
- Ortiz González, M. del C. (2023). Hacia una educación inclusiva. *La Educación Especial* ayer, hoy y mañana. *Siglo cero*, 54(1), 11–24. <https://doi.org/10.14201/scero202354125096>
- Otzen T, Manterola C. (2017). Técnicas de Muestreo sobre una Población a Estudio. *Int J Morphol*, 35(1):227-232. <https://scielo.conicyt.cl/pdf/ijmorphol/v35n1/art37.pdf>
- Oviedo Oviedo, A. (2023). Inclusión, exclusión, justicia social. *Revista Andina de Educación*, 6(1), 006101. <https://doi.org/10.32719/26312816.2022.6.1.01>
- Palacios, A. (2008). Caracterización del modelo social y su conexión con los derechos humanos. En A. Palacios (Ed.), *El modelo social de la discapacidad: Orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad* (2-524). Ediciones Cinca. <https://pronadis.mides.gub.uy/innovaportal/file/32232/1/el-modelo-social-de-discapacidad.pdf>
- Palacios, A., & Romañach, J. (2008). El modelo de la diversidad: Una nueva visión de la bioética desde la perspectiva de las personas con diversidad funcional (discapacidad). *Intersticios: Revista Sociológica de Pensamiento Crítico* <https://www.resé.net/public/28249684> El modelo de la diversidad una nueva vision de la bioetica desde la perspectiva de las personas con diversidad funcional discapacidad
- Pappas, M. A., Papoutsis, C., & Drigas, A. S. (2018). Policies, practices, and attitudes toward inclusive education: The case of Greece. *Social Sciences*, 7(6), 1–15. <https://doi.org/10.3390/SOCSCI7060090>
- Parchomiuk, M. (2015). Value Preferences of Teachers and their Attitudes towards Individuals with Disabilities. *International Journal of Disability, Development and Education*, 62(3), 276–287. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2015.1020919>
- Parrillas, Á. (2002). Acerca del origen y sentido de la educación inclusiva. *Revista de Educación*, 327, 11–29. <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:f8ea4ffd-cff1-485c-9b80-a6ec268a6ef9/re3270210520-pdf.pdf>
- Paucá Gonzales, N., Alfaro Saavedra, M., García Tarazona, J., Ramírez Quiroz de Montoya, J., & Rafayle Cuadra, R. (2021). Investigación formativa y logro de competencias en estudiantes de una

universidad pública – Lima. *PURIQ*, 3(2), 365-384.  
[https://www.researchgate.net/publication/356406882\\_2021-](https://www.researchgate.net/publication/356406882_2021-)

[Habilidades y actitudes investigativas en estudiantes de maestria en educacion#fullTextFile  
Content](#)

Payá, M. A. (2016). Derechos humanos y justicia con las personas con diversidad funcional. *Recerca*, 19, 13–33. <https://doi.org/10.6035/Recerca.2016.19.2>

Pegalajar, M., & Colmenero, M. (2017). Actitudes y formación docente hacia la inclusión en Educación Secundaria Obligatoria Attitudes and Teacher Training with Regard to Inclusion in Compulsory Secondary Education. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 19(1), 84–97. <http://redie.uabc.mx/redie/article/view/765>

Pereira Pérez, Z. (2011). Los diseños de método mixto en la investigación en educación: Una experiencia concreta. *Revista Electrónica Educare*, 15. Enero-Junio. <https://www.redalyc.org/pdf/1941/194118804003.pdf>

Pérez-Jorge, D., Rodríguez-Jiménez, M. D. C., Ariño-Mateo, E., & Sosa-Gutiérrez, K. J. (2021). Perception and attitude of teachers towards the inclusion of students with hearing disabilities. *Education Sciences*, 11(4), 1–17. <https://doi.org/10.3390/educsci11040187>

Petty, R. E., Briñol, P., & Tormala, Z. L. (2002). Thought confidence as a determinant of persuasion: The self-validation hypothesis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 82(5), 722–741. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.82.5.722>

Piza-Burgos, Narcisa Dolores, Amaiquema Márquez, Francisco Alejandro, & Beltrán Baquerizo, Gina Esmeralda. (2019). Métodos y técnicas en la investigación cualitativa. Algunas precisiones necesarias. *Conrado*, 15(70), 455-459. [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1990-86442019000500455&lng=es&tlng=es.](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1990-86442019000500455&lng=es&tlng=es)

Polo Sánchez, M., & Aparicio Puerta, M. (2018). Primeros pasos hacia la inclusión: Actitudes hacia la discapacidad de docentes en educación infantil. *Revista de Investigación Educativa*, 36(2), 365–379. <https://doi.org/10.6018/rie.36.2.279281>

Ramos, C. (2015). LOS PARADIGMAS DE LA INVESTIGACIÓN CIENTÍFICA. *Av.psicol*, 23(1), 9-17. [http://www.unife.edu.pe/publicaciones/revistas/psicologia/2015\\_1/Carlos\\_Ramos.pdf](http://www.unife.edu.pe/publicaciones/revistas/psicologia/2015_1/Carlos_Ramos.pdf)



- Real Academia Española. (2021). *Diccionario de la lengua española*. <https://dle.rae.es>
- República de Colombia. (1991). Constitución Política de Colombia. Gobierno Nacional. <http://www.banrep.gov.co/regimen/resoluciones/cp91.pdf>
- Restrepo, N. (2018). Diseño universal en la educación infantil: Reflexiones frente a su implementación e implicación para el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Revista Senderos Pedagógicos*, 9(1), 39-56. <https://doi.org/10.53995/sp.v9i9.956>
- Rodríguez-Barreiro, L. M., Fernández-Manzanal, R., Serra, L. M., Carrasquer, J., Murillo, M. B., Morales, M. J., Calvo, J. M., & del Valle, J. (2013). Approach to a causal model between attitudes and environmental behaviour. A graduate case study. *Journal of Cleaner Production*, 48, 116–125. <https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2012.09.029>
- Rojas, M. T. (2014). Las creencias docentes: Delimitación del concepto y propuesta para la investigación. *Diálogos Educativos*, 14(27), 89–112. <https://revistas.umce.cl/index.php/dialogoseducativos/article/view/1039/2621>
- Rose, D.H. (2006). «Universal Design for Learning in postsecondary education: reflections and principles and their application». *Journal of postsecondary education and disability*, 19 (2), 135-151. <http://udloncampus.cast.org/wicket/resource/org.cast.cwm.xml.FileXmlDocumentSource/usr/local/tomcat/content/downloads/UDLinPostsecondary.pdf>
- Rose, D.H. y Meyer, A. (2002). Teaching every student in the digital age: Universal Design for Learning. *Educational Technology Research and Development: ETR & D*, 55 (5), 521–525. <https://doi.org/10.1007/s11423-007-9056-3>
- Saloviita, T. (2022a). Teachers' changing attitudes and preferences around inclusive education. *International Journal of Disability, Development, and Education*, 69(6), 1841–1858. <https://doi.org/10.1080/1034912x.2020.1828569>
- Saloviita, T. (2020b). Teacher attitudes towards the inclusion of students with support needs. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 20(1), 64–73. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12466>
- Saloviita, T. (2020c). Attitudes of Teachers Towards Inclusive Education in Finland. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 64(2), 270–282. <https://doi.org/10.1080/00313831.2018.1541819>

- Saloviita, T., & Schaffus, T. (2016). Teacher attitudes towards inclusive education in Finland and Brandenburg, Germany and the issue of extra work. *European Journal of Special Needs Education*, 31(4), 458–471. <https://doi.org/10.1080/08856257.2016.1194569>
- Sánchez, A., & Carrión, J. (2002). UNA APROXIMACIÓN A LA INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN ESPECIAL. *Revista Le Educación*, 327, 225–247. <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:4424e6b5-6839-4f0c-b5eb-e96ce17f8890/re3271410520-pdf.pdf>
- Sanhueza, S., Granada, M., & Bravo, L. (2012). Actitudes del profesorado de Chile y Costa Rica hacia la inclusión educativa. *Cadernos de Pesquisa*, 42(147), 884–899. <https://doi.org/10.1590/S0100-15742012000300013>
- Sarmiento, A. (2010). *Situación de la educación en Colombia: Preescolar, básica, media y superior. Una apuesta al cumplimiento del derecho a la educación para niños, niñas y jóvenes*. Gente Nueva Editorial. <https://dds.cepal.org/redesoc/publicacion?id=1336>
- Scanlon, G., Radeva, S., Pitsia, V., Maguire, C., & Nikolaeva, S. (2022). Attitudes of teachers in Bulgarian kindergartens towards inclusive education. *Teaching and Teacher Education*, 112, 1–13. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103650>
- Slee, R. (2018). Inclusive education from policy to school implementation. In C. Clark (Ed.), *Towards inclusiveschools* (1st ed., pp. 30–41). Routledge.
- Solís Gracia, P., & Borja González, V. (2020). Profesorado de educación física: sus actitudes y creencias hacia la discapacidad. Revisión de la literatura como punto de partida. *Viref Revista de Educación Física*, 9(3), 87–103. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/viref/article/view/340609>
- Solís, P., Pedrosa, I., & Mateos-Fernández, L. M. (2019). Assessment and interpretation of teachers' attitudes towards students with disabilities / Evaluación e interpretación de la actitud del profesorado hacia alumnos con discapacidad. *Cultura y Educacion*, 31(3), 576–608. <https://doi.org/10.1080/11356405.2019.1630955>
- Soto Calderón, R. (2012). Actitudes docentes de la Universidad de Costa Rica hacia los (as) estudiantes con discapacidad de la Universidad. *Revista Educación*, 31(1), 11. <https://doi.org/10.15517/revedu.v31i1.1251>

- Srivastava, M., de Boer, A. A., & Pijl, S. J. (2017). Preparing for the inclusive classroom: changing teachers' attitudes and knowledge. *Teacher Development*, 21(4), 561–579. <https://doi.org/10.1080/13664530.2017.1279681>
- Tan, R., Lichtblau, M., Wehmeier, C., & Werning, R. (2021). Preschool teachers' attitudes towards inclusion: a comparison study between China and Germany. *European Journal of Special Needs Education*, 3–17. <https://doi.org/10.1080/08856257.2021.1997480>
- Tsakiridou, H., & Polyzopoulou, K. (2014). Greek teachers' attitudes toward the inclusion of students with special educational needs. *American Journal of Educational Research*, 2(4), 208–218. <https://doi.org/10.12691/education-2-4-6>
- Tárraga-Mínguez, R., Vélez-Calvo, X., Pastor-Cerezuela, G., & Fernández-Andrés, M. I. (2020). Las actitudes del profesorado de educación primaria hacia la educación inclusiva en Ecuador. *Educacao e Pesquisa*, 46, 2–17. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202046229504>
- Teddlie, C., & Yu, F. (2007). WITHDRAWN - mixed methods sampling: A typology with examples. *Journal of Mixed Methods Research*, 1(1), NP1–NP1. <https://doi.org/10.1177/2345678906292430>
- Tello, J. (2022). Actitudes docentes frente al estudiantado con discapacidad: una revisión de literatura. *Ciencia y Educación*, 6(1), 83–94. <https://doi.org/10.22206/cyed.2022.v6i1.pp83-94>.
- Tello-Zuluaga, J. (2022). Educación y discapacidad en el marco de una pandemia: breve revisión. *IPSA Scientia, revista científica multidisciplinaria*, 7(1), 58-69. <https://doi.org/10.25214/27114406.1293>
- Tello-Zuluaga, J., Ochoa Londoño, E. D. & Herrera Pérez, J. C. (2023). Análisis de las actitudes de maestros en ejercicio hacia la educación inclusiva. *El Ágora USB*, 23(1), 317-331. [Doi: 10.21500/16578031.6166](https://doi.org/10.21500/16578031.6166)
- Tello-Zuluaga, J. (2023). Historia y desarrollo de la investigación sobre las actitudes humanas en la Psicología Social. *Revista Sul-Americana de Psicología*, 11(1), 37–58. <https://doi.org/10.29344/2318650x.1.3506>
- Tello-Zuluaga, J., & Abellán Hernández, J. (2024). Adaptación transcultural de la escala de actitudes de los maestros hacia la educación inclusiva (TAIS-SP) al contexto colombiano, un análisis preliminar. En I. Martín Lozano & A. B. Sánchez-García (Coords.), *Una educación inclusiva y de calidad: Ideas y estrategias para seguir avanzando* (pp. 547-561). Ediciones Universidad de Salamanca. <https://doi.org/10.14201/0AQ0366>

- Thurstone, L. L. (1928). Attitudes Can Be Measured. *American journal of sociology*, 33(4), 529–554. <https://doi.org/10.1086/214483>
- Toboso Martín, M., & Arnau Ripollés, M. (2008). La discapacidad dentro del enfoque de capacidades y funcionamientos de Amartya Sen. *Araucaria*, 10(20), 64–94. <https://revistascientificas.us.es/index.php/araucaria/article/view/1201>
- Torres, A. A., González, M. L. G., López, F. P., & Arroyo, J. C. (2019). Attitudes toward disability in a Mexican University. *Revista Brasileira de Educacao*, 24. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782019240023>
- Torres-Hernández, T., Barreto, I., & Rincón Vásquez, J. C. (2015). Creencias y normas subjetivas como predictores de intención de comportamiento proambiental. *Suma Psicológica*, 22(2), 86–92. <https://doi.org/10.1016/j.sumpsi.2015.09.003>
- Triandis, H. C. (1971). *Attitude and Attitude Change*. New York, NY: John Wiley & Sons.
- Triandis, H. C. (1977). *Interpersonal behavior*. Monterey, CA: Brooks/Cole.
- Triandis, H. C. (1989). The self and social behavior in differing cultural contexts. *Psychological Review*, 96(3), 506-520. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.96.3.506>
- Triandis, H. C., McCusker, C., & Hui, C. H. (1990). Multimethod probes of individualism and collectivism. *Journal of Personality and Social Psychology*, 59(5), 1006–1020. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.59.5.1006>
- Triandis, H. C. (1995). *Individualism and Collectivism*. New York: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429499845>
- Triviño-Amigo, N., Mendoza-Muñoz, D. M., Mayordomo-Pinilla, N., Barrios-Fernández, S., Contreras-Barraza, N., Gil-Marín, M., Castillo, D., Galán-Arroyo, C., & Rojo-Ramos, J. (2022). Inclusive education in primary and secondary school: Perception of teacher training. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(23), 15451. <https://doi.org/10.3390/ijerph192315451>
- Triyanto, Gunawati, D., Kurniawan, I. D., Hartanto, R. V. P., Rejekiningsih, T., Suryono, H., & Ariana, Y. (2022). Teachers' perspectives concerning students with disabilities in Indonesian inclusive schools. *Asia Pacific Education Review*, 1–11. <https://doi.org/10.1007/s12564-022-09745-w>

- UNESCO. (2005a). *La convención de 2005 sobre la protección y la promoción de la diversidad de las expresiones culturales*. UNESCO. <https://www.unesco.org/creativity/es/2005-convention>
- UNESCO (2005b). *Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to Education for All*. Unesco. <https://bit.ly/2K6KbXn>
- UNICEF. (2021). United Nations Children’s Fund, Seen, Counted, Included: Using data to shed light on the well-being of children with disabilities, UNICEF, New York. [https://www.unicef.org/lac/media/29431/file/Children-with-disabilities-Report\\_Advance.pdf](https://www.unicef.org/lac/media/29431/file/Children-with-disabilities-Report_Advance.pdf)
- Uprichard, E., & Dawney, L. (2019). Data Diffraction: Challenging Data Integration in Mixed Methods Research. *Journal of Mixed Methods Research*, 13(1), 19–32. <https://doi.org/10.1177/1558689816674650>
- Vanguardia. (2022, June 4). *El 80% de personas con discapacidad en Colombia viven en situación de pobreza*. <https://www.vanguardia.com/economia/local/el-80-de-personas-con-discapacidad-en-colombia-viven-en-situacion-de-pobreza-IM608974> Highlight
- Vaz, S., Wilson, N., Falkmer, M., Sim, A., Scott, M., Cordier, R., & Falkmer, T. (2015). Factors associated with primary school teachers’ attitudes towards the inclusion of students with disabilities. *PLoS ONE*, 10(8), 1–12. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0137002>
- Velarde, V. (2012). Los modelos de la discapacidad: un recorrido histórico. *Revista Empresa y Humanismo*, 15(1), 115–136. DOI:[10.15581/015.15.4179](https://doi.org/10.15581/015.15.4179)
- Velásquez, R. (2009). Hacia una nueva definición del concepto “política pública.” *Desafíos*, 20(01), 149–187. <https://journalusco.edu.co/index.php/pielagus/article/view/2868>
- Vélez, X. (2017). *Análisis de la inclusión educativa a través de indicadores de prevalencia de dificultades de aprendizaje* [Tesis Doctoral]. Universidad de Valencia. <https://www.educacion.gob.es/teseo/imprimirFicheroTesis.do?idFichero=0TI402AAysU%3D>
- Vélez, L. (2013). *La educación inclusiva en los programas de formación inicial de docentes* [Tesis Doctoral]. Universidad Pedagógica Nacional. <http://repository.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/93/TO-16658.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Vélez-Latorre, L., & Manjarrés-Carrizalez, D. (2020). The education of subjects with disabilities in Colombia: Historical, theoretical and research approaches in the global and Latin American

context. *Revista Colombiana de Educacion*, 1(78), 253–298. <https://doi.org/10.17227/rce.num78-9902>

Verdugo Alonso, M. Á., Córdoba Andrade, L., & Rodríguez Aguilera, A. (2020). Calidad de vida en familias de personas con discapacidad. *Pensando Psicología*, 16(1), 1–23. <https://doi.org/10.16925/2382-3984.2020.01.01>

Verdugo, M.A., Schalock, R. (Eds.) (2013). Discapacidad e Inclusión: manual para la docencia. Salamanca: Amarú Ediciones. *Estudios Sobre Educación*, 27, 243–245. <https://doi.org/10.15581/004.27.499>

Victoria, J. (2013a). El modelo social de la discapacidad: una cuestión de derechos humanos. *Toward a Model of Attention of Disability-Based Human Rights*, 46(138), 1093–1109. <https://doi.org/10.5944/rduned.12.2013.11716>

Victoria, J. (2013b). Hacia un modelo de atención a la discapacidad basado en los derechos humanos. *Boletín Mexicano de Derecho Comparado*, 46(138), 1093–1109. [https://doi.org/10.1016/s0041-8633\(13\)71162-1](https://doi.org/10.1016/s0041-8633(13)71162-1)

Villarreal-Puga, J., & Cid García, M. (2022). La aplicación de entrevistas semiestructuradas en distintas modalidades durante el contexto de la pandemia. *Revista Científica Hallazgos* 21, 7(1), 52–60. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8474986>

Viquez, F., Quirós, S., Rodríguez-Méndez, D., & Solano Mora, L. (2020). La inclusión de personas con discapacidad en una escuela multideportiva: Efecto de las actitudes hacia la discapacidad en niños, niñas, jóvenes, padres, madres y personal de instrucción. *MHSalud*, 62(5). <https://doi.org/10.15359/MHS.17-2.3>

World Health Organization. (2001). *International classification of functioning, disability and health : short version*. World Health Organization. <https://www.who.int/standards/classifications/international-classification-of-functioning-disability-and-health>

Zabeli, N., & Gjelaj, M. (2020). Preschool teacher's awareness, attitudes and challenges towards inclusive early childhood education: A qualitative study. *Cogent Education*, 7(1), 2–17. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2020.1791560>

Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory into Practice*, 41(2), 64–70.

ACTITUDES DE LOS DOCENTES DE BÁSICA PRIMARIA DE SEIS COLEGIOS OFICIALES DE MEDELLÍN  
FRENTE A LA INCLUSIÓN EN EL AULA DE ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD

---

**ANEXOS**

**Anexo 1.**

**Escala de Actitudes de los Docentes hacia la Educación Inclusiva Versión en español (TAIS-SP).**

<b>Escala de Actitudes de los Docentes hacia la Educación Inclusiva Versión en español (TAIS-SP)</b>	<b>Responde a cada afirmación marcando de 1 a 5.</b> 1. Totalmente en desacuerdo, 2. En desacuerdo, 3. Ni de acuerdo-Ni en desacuerdo, 4. De acuerdo, 5. Totalmente de acuerdo.				
Los niños con necesidades educativas especiales (NEE) aprenden mejor en sus propias clases de educación especial en las que hay maestros específicamente preparados	1	2	3	4	5
La educación de los niños/as con problemas emocionales y de comportamiento debería organizarse en aulas ordinarias con el apoyo adecuado.	1	2	3	4	5
Estar en una clase de educación especial es un derecho de los niños con NEE.	1	2	3	4	5
Los niños con déficit de atención con hiperactividad (TDAH) deberían admitirse en las aulas ordinarias con un apoyo adecuado.	1	2	3	4	5
La carga de trabajo de los profesores no debe aumentarse obligándolos a aceptar a los niños con necesidades educativas especiales en sus aulas.	1	2	3	4	5
Se logran mejores resultados si cada niño/a con NEE es ubicado en la clase de educación especial que mejor se adapte a él/ella.	1	2	3	4	5
La educación de los estudiantes con NEE debe organizarse en la medida de lo posible en aulas ordinarias.	1	2	3	4	5
Un niño con necesidades educativas especiales debería trasladarse a una clase de educación especial para no violar sus derechos legales.	1	2	3	4	5

ACTITUDES DE LOS DOCENTES DE BÁSICA PRIMARIA DE SEIS COLEGIOS OFICIALES DE MEDELLÍN  
FRENTE A LA INCLUSIÓN EN EL AULA DE ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD

---

El aprendizaje de los niños con NEE puede ser apoyado de manera efectiva en las clases ordinarias.	1	2	3	4	5
--	---	---	---	---	---

Escala de Actitudes de los Docentes hacia la Educación Inclusiva-Versión en español (TAIS-SP). Fuente: Fernández-Bustos et, al. (2022).

## Anexo 2.

### Escala TAIS-SP versión Colombia

<b>Escala TAIS-SP versión Colombia</b>
1. Los niños, niñas y adolescentes con discapacidad o barreras para el aprendizaje y la participación aprenden mejor en sus propias clases de educación especial en las que hay maestros específicamente preparados
2. La educación de los niños, niñas y adolescentes con problemas emocionales y de comportamiento debería organizarse en aulas ordinarias con el apoyo adecuado
3. Estar en una clase de educación especial es un derecho de los niños, niñas y adolescentes con barreras para el aprendizaje y la participación
4. Los niños, niñas y adolescentes con trastorno de déficit de atención e hiperactividad (TDAH) deberían admitirse en las aulas ordinarias con un apoyo adecuado.
5. La carga de trabajo de los profesores no debe aumentarse obligándolos a aceptar a los niños, niñas y adolescentes con barreras para el aprendizaje y la participación en sus aulas.
6. Se logran mejores resultados si cada niño, niña y adolescente con barreras para el aprendizaje y la participación es ubicado en la clase de educación especial que mejor se adapte a él/ella.
7. La educación de los estudiantes con barreras para el aprendizaje y la participación debe organizarse en la medida de lo posible en aulas ordinarias.



8. Un niño, niña o adolescente con barreras para el aprendizaje y la participación debería trasladarse a una clase de educación especial para no violar sus derechos legales.

9. El aprendizaje de los niños, niñas o adolescentes con barreras para el aprendizaje y la participación puede ser apoyado de manera efectiva en las clases ordinarias.

### **Anexo 3.**

#### **Preguntas entrevista semiestructurada**

**ACTITUDES DE LOS DOCENTES DE BÁSICA PRIMARIA DE SEIS COLEGIOS  
OFICIALES DE MEDELLÍN FRENTE A LA INCLUSIÓN EN EL AULA DE  
ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD**

**PREGUNTAS ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA**

1. ¿Cuál es su opinión sobre la idea de que los estudiantes con discapacidad o barreras para el aprendizaje y la participación aprenden mejor en clases de educación especial con maestros específicamente preparados? ¿Por qué?

2. ¿Cómo cree que se debería organizar la educación de los estudiantes con problemas emocionales y de comportamiento? ¿Debería realizarse en aulas ordinarias? ¿Por qué si o por qué no?

3. ¿Considera que estar en una clase de educación especial es un derecho de los estudiantes con barreras para el aprendizaje y la participación? ¿Por qué?

4. ¿Cuál es su perspectiva sobre admitir a estudiantes con trastorno de déficit de atención e hiperactividad (TDAH) en aulas ordinarias? ¿Qué ventajas y desafíos ve en esta práctica?

ACTITUDES DE LOS DOCENTES DE BÁSICA PRIMARIA DE SEIS COLEGIOS OFICIALES DE MEDELLÍN  
FRENTE A LA INCLUSIÓN EN EL AULA DE ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD

5. ¿Cómo cree que la inclusión de estudiantes con barreras para el aprendizaje y la participación afecta la carga de trabajo de los profesores? ¿Debería aumentarse? ¿Cómo se pueden abordar las preocupaciones relacionadas con la carga de trabajo?
6. ¿Sería mejor ubicar a cada estudiante con barreras para el aprendizaje y la participación en la clase de educación especial que se adapte a él/ella? ¿Por qué?
7. ¿Qué ventajas ve en organizar la educación de los estudiantes con barreras para el aprendizaje y la participación en aulas ordinarias en la medida de lo posible? ¿Cuáles son los desafíos asociados con esta práctica?
8. ¿Cuál es su perspectiva sobre trasladar a un estudiante con barreras para el aprendizaje y la participación a una clase de educación especial para no violar sus derechos legales? ¿Bajo qué circunstancias considera que esto es necesario?
9. ¿Cómo cree que se pueden apoyar de manera efectiva el aprendizaje de los estudiantes con barreras para el aprendizaje y la participación en las clases ordinarias? ¿Qué estrategias o recursos considera esenciales para el éxito de la inclusión?
10. ¿Cuáles son los aspectos positivos y negativos de la educación inclusiva?

Preguntas entrevista semiestructurada, creación propia (2023).

#### Anexo 4.

#### Prueba de normalidad

	Shapiro-Wilk		
	Estadístico	gl	Sig.
Edad	,845	95	,000
Sexo	,541	95	,000
Contacto	,390	95	,000

ACTITUDES DE LOS DOCENTES DE BÁSICA PRIMARIA DE SEIS COLEGIOS OFICIALES DE MEDELLÍN  
FRENTE A LA INCLUSIÓN EN EL AULA DE ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD

Último Nivel de formación	,838	95	,000
Formación específica sobre atención personas con discapacidad	,627	95	,000
Experiencia como docente	,817	95	,000
Grado en el que se desempeña	,863	95	,000

**Anexo 5.**

**Comparación de medias**

Edad		Los derechos de los niños y las niñas	Carga de Trabajo	Inclusión como valor	Logros académicos
Entre 41 y 50	Media	2,47	2,56	2,92	2,69
	N	36	36	36	36
	Desv. típ.	1,158	1,054	1,079	1,117
Entre 26 y 30	Media	1,50	2,67	2,17	1,50
	N	6	6	6	6
	Desv. típ.	,837	1,033	1,472	,837
Entre 51 y 60	Media	2,67	2,33	2,71	2,58
	N	24	24	24	24
	Desv. típ.	1,090	,868	,955	1,018
Entre 31 y 40	Media	2,50	2,71	2,42	2,67
	N	24	24	24	24
	Desv. típ.	,834	,999	1,139	,917
Más de 60	Media	2,50	2,50	3,50	3,00
	N	2	2	2	2
	Desv. típ.	,707	,707	,707	,000
Entre 18 y 25	Media	1,67	3,00	2,00	1,33
	N	3	3	3	3
	Desv. típ.	,577	1,732	1,732	,577
Total	Media	2,44	2,56	2,67	2,55
	N	95	95	95	95
	Desv. típ.	1,049	,997	1,115	1,050

ACTITUDES DE LOS DOCENTES DE BÁSICA PRIMARIA DE SEIS COLEGIOS OFICIALES DE MEDELLÍN  
FRENTE A LA INCLUSIÓN EN EL AULA DE ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD

Sexo		Los derechos de los niños y las niñas	Carga de Trabajo	Inclusión como valor	Logros académicos
Masculino	Media	2,08	2,75	2,75	2,38
	N	24	24	24	24
	Desv. típ.	,929	1,032	1,225	1,209
Femenino	Media	2,56	2,49	2,65	2,61
	N	71	71	71	71
	Desv. típ.	1,065	,984	1,084	,993
Total	Media	2,44	2,56	2,67	2,55
	N	95	95	95	95
	Desv. típ.	1,049	,997	1,115	1,050

Contacto		Los derechos de los niños y las niñas	Carga de Trabajo	Inclusión como valor	Logros académicos
Si	Media	2,48	2,48	2,72	2,60
	N	83	83	83	83
	Desv. típ.	1,040	,980	1,086	1,011
No	Media	2,17	3,08	2,33	2,17
	N	12	12	12	12
	Desv. típ.	1,115	,996	1,303	1,267
Total	Media	2,44	2,56	2,67	2,55
	N	95	95	95	95
	Desv. típ.	1,049	,997	1,115	1,050

Último nivel de formación		Los derechos de los niños y las niñas	Carga de Trabajo	Inclusión como valor	Logros académicos
Especialización	Media	2,50	2,47	2,70	2,20
	N	30	30	30	30
	Desv. típ.	1,106	1,042	1,179	1,095
Tecnología	Media	4,00	4,00	4,00	4,00
	N	1	1	1	1

ACTITUDES DE LOS DOCENTES DE BÁSICA PRIMARIA DE SEIS COLEGIOS OFICIALES DE MEDELLÍN  
FRENTE A LA INCLUSIÓN EN EL AULA DE ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD

	Desv. típ.	.	.	.	.
	Media	2,41	2,46	2,57	2,70
Maestría	N	37	37	37	37
	Desv. típ.	,985	1,043	1,144	,968
	Media	2,30	2,65	2,78	2,70
Licenciatura	N	23	23	23	23
	Desv. típ.	1,146	,885	1,043	1,063
	Media	2,67	3,33	2,33	2,33
Pregrado	N	3	3	3	3
	Desv. típ.	,577	,577	1,155	1,155
	Media	3,00	3,00	3,00	3,00
Doctorado	N	1	1	1	1
	Desv. típ.	.	.	.	.
	Media	2,44	2,56	2,67	2,55
Total	N	95	95	95	95
	Desv. típ.	1,049	,997	1,115	1,050

Formación específica sobre atención personas con discapacidad		Los derechos de los niños y las niñas	Carga de Trabajo	Inclusión como valor	Logros académicos
	Media	2,60	2,56	2,75	2,67
Si	N	55	55	55	55
	Desv. típ.	,993	,958	1,022	1,001
	Media	2,23	2,55	2,58	2,38
No	N	40	40	40	40
	Desv. típ.	1,097	1,061	1,238	1,102
	Media	2,44	2,56	2,67	2,55
Total	N	95	95	95	95
	Desv. típ.	1,049	,997	1,115	1,050

Años de experiencia como docente		Los derechos de los niños y las niñas	Carga de Trabajo	Inclusión como valor	Logros académicos
Entre 11 y 20 años 1	Media	2,54	2,63	2,73	2,68

ACTITUDES DE LOS DOCENTES DE BÁSICA PRIMARIA DE SEIS COLEGIOS OFICIALES DE MEDELLÍN  
FRENTE A LA INCLUSIÓN EN EL AULA DE ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD

Más de 30 años de experiencia	N	41	41	41	41
	Desv. típ.	1,075	,942	1,025	1,059
	Media	2,90	2,10	2,20	2,80
Entre 21 y 30 años	N	10	10	10	10
	Desv. típ.	,994	,876	,919	,919
	Media	2,24	2,44	2,92	2,40
Entre 1 y 5 años	N	25	25	25	25
	Desv. típ.	1,091	1,083	1,222	1,080
	Media	2,14	3,00	2,71	2,14
Entre 6 y 10 años	N	7	7	7	7
	Desv. típ.	1,069	1,291	1,604	1,215
	Media	2,33	2,67	2,33	2,42
Total	N	12	12	12	12
	Desv. típ.	,888	,888	,985	,996
	Media	2,44	2,56	2,67	2,55
Total	N	95	95	95	95
	Desv. típ.	1,049	,997	1,115	1,050