



# Creencias sobre el estudiantado con discapacidad y el papel del docente en una muestra de maestros de Bogotá (Colombia)

Recibido: 05 de febrero de 2024  
Evaluado: 01 de diciembre de 2024  
Publicado: 01 de octubre de 2025

Elena Marulanda-Páez\*  

Jaime Collazos-Aldana\*\*  

## Resumen

Este estudio buscó caracterizar las creencias de una muestra de docentes colombianos de colegios públicos y privados de la ciudad de Bogotá, en torno al estudiantado con discapacidad y el rol de los docentes en las aulas, en el marco de la educación inclusiva. Para ello, se implementó un diseño de investigación mixto. Se aplicó un cuestionario tipo Likert para recoger las creencias del profesorado que fue diligenciado por 249 docentes y orientadores escolares de la educación infantil, la básica primaria y secundaria, y la media vocacional, además de dos grupos focales con 12 docentes de una de las escuelas participantes. Los resultados desvelan diversas tensiones en las creencias del profesorado, en función de su formación en temáticas de educación inclusiva, del trabajo que sus instituciones han adelantado en torno a la atención educativa de alumnado con discapacidad, del área en la cual se desempeñan y del nivel educativo en el que realizan su ejercicio profesional. Los maestros con capacitación en inclusión y que, además, son orientadores escolares o docentes de apoyo pedagógico fueron aquellos con creencias más favorables en relación con la atención educativa de estudiantes con discapacidad en la escuela formal, hallazgo que apoya lo encontrado en estudios previos.

## Palabras clave

creencias; discapacidad; docente; educación inclusiva; escuela

\* Doctora en Psicología, Universidad Autónoma de Madrid. Facultad de Educación, Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, Colombia. [emarulanda@javeriana.edu.co](mailto:emarulanda@javeriana.edu.co)

\*\* Doctor en Salud Pública, Universidad Nacional de Colombia. Facultad de Psicología, Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, Colombia. [jcollazos@javeriana.edu.co](mailto:jcollazos@javeriana.edu.co)

# Beliefs about Students with Disabilities and the Teaching Role in a Sample of Teachers from Bogotá (Colombia)

## Abstract

This study sought to characterize the beliefs of a sample of Colombian teachers from public and private schools in the city of Bogotá, regarding students with disabilities and the role of teachers in the classroom, within the framework of inclusive education. For this purpose, a mixed research design was implemented. A Likert-type questionnaire was applied to collect teachers' beliefs, which was filled out by 249 teachers and school counselors of early childhood education, elementary and secondary school, and vocational middle school, in addition to two focus groups with twelve teachers from one of the participating schools. The results reveal several tensions in the beliefs of teachers, depending on their training in inclusive education, the work that their institutions had carried out regarding the educational care of students with disabilities, the area in which they worked and the educational level at which they carried out their professional practice. Teachers with training in inclusion and who were also school counselors or pedagogical support teachers were those with more favorable beliefs in relation to the educational care of students with disabilities in regular schools, a finding that supports what was found in previous studies.

## Keywords

beliefs; disability; inclusive education; school; teacher

# Crenças sobre os alunos com deficiência e o papel docente em uma amostra de professores de Bogotá (Colômbia)

## Resumo

Este estudo procurou caracterizar as crenças de uma amostra de professores colombianos de escolas públicas e privadas da cidade de Bogotá, a respeito dos alunos com deficiência e do papel dos professores nas salas de aula, no âmbito da educação inclusiva. Para isso, foi implementado um desenho de pesquisa misto. Para coletar as crenças dos professores, foi aplicado um questionário do tipo Likert, que foi respondido por 249 professores e conselheiros escolares da educação infantil, ensino fundamental e médio, e ensino médio profissionalizante, além de dois grupos focais com 12 professores de uma das escolas participantes. Os resultados revelam diversas tensões nas crenças dos professores, dependendo da sua formação nas questões da educação inclusiva, do trabalho que as suas instituições têm realizado no atendimento educativo aos alunos com deficiência, da área em que atuam e do nível de ensino em que exercem a sua prática profissional. Os professores com formação em inclusão e que também são conselheiros escolares ou professores de apoio pedagógico foram os que apresentaram crenças mais favoráveis em relação ao atendimento educacional de alunos com deficiência na escola formal, achado que corrobora o encontrado em estudos anteriores.

## Palavras-chave

crenças; inabilidade; ensino; educação inclusive; escola

Para citar este artículo:

Marulanda-Páez, E. y Collazos-Aldana, J. (2025). Creencias sobre el estudiantado con discapacidad y el papel del docente en una muestra de maestros de Bogotá (Colombia), *Revista Colombiana de Educación*, (97), e20750, <https://doi.org/10.17227/rce.num97-20750>

## Introducción

La atención educativa a estudiantes con discapacidad en el marco de la educación inclusiva ha avanzado significativamente durante las últimas tres décadas. Se ha migrado del modelo médico-rehabilitador de comprensión de la discapacidad a los modelos social y social-ecológico (Echeita, 2019; Ocampo, 2024; Sandoval *et al.*, 2019), desde cuyas perspectivas las limitaciones de las personas con discapacidad no son de carácter individual, sino que surgen de interacciones con contextos en los que no se les garantiza el acceso a sus derechos ni se les prestan los servicios adecuados. Por ello, puede afirmarse que sus requerimientos y necesidades no se toman suficientemente en cuenta (Palacios y Romañach, 2006). En ese sentido, quien tiene discapacidad no está limitado *per se* y, por ende, no es inferior a quien no posee estos diagnósticos.

Hoy en día se sabe que los individuos con discapacidad son sujetos de derecho y tienen necesidades que deben ser atendidas, entre otros ámbitos, en el educativo. Por ello, precisan apoyos y adaptaciones para aprender, entendiendo que todos los estudiantes tienen necesidades y no solamente quienes presentan alguna discapacidad. Asimismo, cuentan con habilidades y potencialidades que, con las oportunidades adecuadas, pueden permitirles una vida con bienestar, independencia y autonomía (Brogra, 2009; Schalock y Verdugo, 2012; Verdugo y Gutiérrez, 2009).

Así, la discapacidad ha pasado de entenderse como una etiqueta diagnóstica vinculada a condiciones de carencia y enfermedad, determinada esencialmente por la neurobiología de cada sujeto, tal y como la conceptualizó el modelo médico, a definirse, desde el modelo social, como una categoría que trasciende lo individual y surge de las barreras que los contextos imponen a las personas (Fajardo-Rodríguez, 2017; Victoria-Maldonado, 2013). Esta nueva mirada reconoce que la discapacidad no está en los sujetos ni en sus modos de funcionamiento, sino que emerge de las interacciones de estos con contextos que no les brindan los apoyos adecuados ni pertinentes (Barnes, 2009; Ferrante, 2014). Cabe acotar que los apoyos se entienden aquí como herramientas culturales que emplean todas las personas para mejorar su calidad de vida, alejándose de la mirada asistencialista propia del modelo médico, según la cual las ayudas son solo para las personas con discapacidad (Cúpich, 2009).

Paralelo a la evolución de la noción de discapacidad, hacia la década de los noventa emergió la propuesta de la educación inclusiva, entendida como un proceso que posibilita abordar y responder a la diversidad de necesidades de todos los estudiantes, así como garantizar su presencia y participación en las actividades educativas, reduciendo la exclusión y favoreciendo su

permanencia y egreso del sistema educativo (Ainscow y Miles, 2008; Booth y Ainscow, 2011; Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [Unesco], 2005). De esta manera, la educación inclusiva se constituyó en una propuesta educativa y, más aún, en un derecho humano, según el cual todos los estudiantes, con y sin discapacidad, pueden aprender y hacerlo juntos. Para ello, es preciso generar culturas, prácticas y políticas que lo hagan posible, eliminando toda forma de segregación y marginación (Ainscow, 2014; Broitman *et al.*, 2022). En Colombia, en particular, este proceso se hizo explícito para el alumnado con discapacidad a través del Decreto 1421 de 2017, desde cuya perspectiva la educación inclusiva se definió como

un proceso permanente que reconoce, valora y responde de manera pertinente a la diversidad de características, intereses, posibilidades y expectativas de los niñas, niños, adolescentes, jóvenes y adultos, cuyo objetivo es promover su desarrollo, aprendizaje y participación, con pares de su misma edad, en un ambiente de aprendizaje común, sin discriminación o exclusión alguna, y que garantiza, en el marco de los derechos humanos, los apoyos y los ajustes razonables requeridos en su proceso educativo, a través de prácticas, políticas y culturas que eliminan las barreras existentes en el entorno educativo. (Ministerio de Educación Nacional, MEN, 2017, p. 6)

En este marco, los modelos de comprensión de la discapacidad, es decir, el modelo social y el social-ecológico, reconocen que la diferencia y la heterogeneidad son parte de lo humano y, por ende, aclaran que las personas con discapacidad no constituyen un colectivo inferior al de las personas típicas. Asimismo, ni las primeras ni estas últimas son homogéneas ni uniformes (Marulanda, 2013; Ocampo, 2024). En todos estos casos, se resalta la función de los apoyos y los ajustes, así como la importancia de que el individuo con discapacidad pueda incluirse en las aulas regulares y no esté condenado a no educarse o a asistir únicamente a centros especializados, reducido al aprendizaje de tareas ocupacionales que, como diría Belinchón (2023), resultan tan sospechosamente universales que parecieran formar parte de su genoma.

Con el fin de hacer esto posible, el Decreto 1421 propone instalar los principios del diseño universal para el aprendizaje (DUA) en las prácticas pedagógicas cotidianas de los docentes, realizar ajustes razonables a aquellos apoyos que así lo requieran y diseñar planes individuales de ajustes razonables (PIAR) para los estudiantes que necesiten adaptaciones particulares. Todo esto pone de presente la importancia de rescatar su voz y la de sus familias, así como de construir conjuntamente estrategias que los empoderen y les permitan lograr aprendizajes para la vida (MEN, 2017).

Dado que la investigación científica ha constatado que menos del 2 % de las personas con discapacidad requieren alternativas educativas fuera de las aulas regulares (Jordan, 2012; Kauffman y Hornby, 2020), la normativa internacional y nacional ha hecho un llamado constante a los sistemas educativos del mundo para que abran sus puertas al alumnado con discapacidad, garantizándole una educación de calidad. Esto requiere, sin duda, que el profesorado esté capacitado para atender esta diversidad y que haya incorporado en sus prácticas didácticas estrategias que ofrezcan oportunidades para que los alumnos con y sin discapacidad aprendan en conjunto, entendiendo que todos pueden alcanzar aprendizajes significativos. Para ello, las metodologías de enseñanza y evaluación deben acomodarse a la diversidad de los estudiantes en el aula, dejando de concebirlos como un grupo homogéneo y uniforme (Alba-Pastor, 2018; Sandoval *et al.*, 2019).

Se ha constatado que una de las principales barreras para la inclusión de aprendices con discapacidad en la escuela ordinaria proviene de las creencias desfasadas de los docentes, algunas de ellas originadas en la falta de formación sobre el tema y otras derivadas de actitudes excluyentes de las cuales no siempre se es plenamente consciente (Arias *et al.*, 2013; Cañas *et al.*, 2023; Marulanda *et al.*, 2022; Polo y Aparicio, 2018). Así lo corroboran diversos estudios sobre las creencias del profesorado en relación con la atención educativa de estudiantes con discapacidad en Iberoamérica (Gómez, 2016; Granada-Azcárraga *et al.*, 2013; Inostroza y Pavez, 2023; Sisto *et al.*, 2021).

En Colombia, los estudios sobre las creencias del profesorado respecto a la discapacidad y su abordaje en el aula datan principalmente de la década de 2000 (Álape *et al.*, 2018; Basto y Hernández, 2020; Cañas *et al.*, 2023; Marulanda *et al.*, 2022). Sus hallazgos coinciden con los de investigaciones internacionales sobre el tema. Así, contar con formación en inclusión, ser mujer y tener experiencia en el trabajo con alumnado con discapacidad son variables asociadas a creencias más favorables sobre la educación de estos estudiantes (Gallego y González, 2014; Garzón *et al.*, 2016; González-Rojas y Triana-Fierro, 2018).

Los estudios en nuestro país constatan la persistencia de diversos imaginarios que siguen moldeando las percepciones de los docentes sobre la inclusión de alumnos con discapacidad, entre ellos la idea de que los profesionales de apoyo son esenciales para que estos estudiantes puedan aprender, la creencia de que los docentes no deben ocuparse de su educación porque no están capacitados para ello, la percepción de que los procesos de inclusión son difíciles y costosos, o el temor de que la presencia de

estudiantes con discapacidad afecte negativamente a sus pares y retrase el desarrollo de habilidades intelectuales en quienes no tienen estas trayectorias de vida (Álape *et al.*, 2018; Ardila y Vásquez, 2018; Cañas *et al.*, 2023; Marulanda *et al.*, 2022).

Dado que, hasta la fecha de escritura de este manuscrito, no se han identificado estudios que permitan constatar si las creencias de los maestros colombianos han cambiado o en qué medida lo han hecho tras la implementación del Decreto 1421 de 2017, este estudio buscó ofrecer una mirada al respecto. Por ello, el objetivo fue caracterizar las creencias del profesorado colombiano en relación con la discapacidad y el papel del docente en la atención educativa a estudiantes con discapacidad, seis años después de la expedición del citado decreto.

## Metodología

### Diseño

Este estudio constituye la primera fase de una investigación más amplia en la que se indagaron, además de las creencias de los maestros en torno a la discapacidad, la educación inclusiva y la atención de estudiantes con y sin discapacidad en el aula regular, las características de sus prácticas pedagógicas y las condiciones institucionales de las escuelas en las que laboraban, en relación con la promoción o no de culturas inclusivas.

El trabajo que aquí se presenta siguió un diseño de investigación mixto de tipo explicativo secuencial (DEXPLIS, por sus siglas en inglés), en el cual se recogieron inicialmente datos cuantitativos y, una vez analizados, se complementaron con datos cualitativos (Hernández *et al.*, 2014).

Así, el alcance del estudio es exploratorio-descriptivo. Aunque existen otros trabajos que recogen percepciones docentes sobre estos temas en América Latina y el Caribe, como se mencionó previamente, en Colombia no se han desarrollado estudios con muestras o diseños similares a los empleados en esta investigación, especialmente tras la expedición del Decreto 1421 de 2017. En esa medida, este trabajo podría contribuir a detallar qué piensan los docentes colombianos sobre el alumnado con discapacidad, cómo lo perciben y qué retos se derivan de estas concepciones.

### Participantes

Este estudio contó con la participación de 249 docentes colombianos de 25 instituciones de educación inicial, básica y media vocacional de la ciudad de

Bogotá: 10 públicas y 15 privadas. Todos respondieron al cuestionario de manera individual y en línea. De este grupo, 12 profesores participaron en dos grupos focales.

Cabe señalar que, como criterios de inclusión y selección de la muestra, se consideraron docentes, orientadores escolares y docentes de apoyo pedagógico que tuvieran al menos un título en educación (de pregrado o posgrado) y que hubieran ejercido en instituciones educativas de manera continua durante los últimos dos años. No era un requisito tener experiencia en el ámbito de la discapacidad ni haber recibido formación en educación inclusiva.

Con el fin de caracterizar la muestra total, se recogieron datos sobre edad, género, nivel máximo de formación, cargo y área de desempeño, tiempo de experiencia docente y tipo de institución educativa en la que laboraban al momento de participar en la investigación (Tabla 1).

**Tabla 1. Características de los participantes**

<b>Variable</b>	<b>Subgrupos</b>	<b>N.º</b>	<b>%</b>
<b>Edad</b>	Entre 20 y 30 años	39	15,66
	Entre 31 y 40 años	95	38,15
	Entre 41 y 50 años	82	32,93
	Más de 50 años	33	13,25
<b>Género</b>	Masculino	56	22,48
	Femenino	190	76,3
	Otro	3	1,2
<b>Nivel máximo de formación</b>	Pregrado en educación	64	25,7
	Pregrado en otras áreas	26	10,44
	Especialización	48	19,27
	Maestría	108	43,37
<b>Función</b>	Doctorado	3	1,2
	Docentes de educación inicial	40	16,06
	Docentes de educación básica primaria	71	28,51
	Docentes de educación básica secundaria	67	26,9
	Docentes de media vocacional	23	9,2
	Orientadores o psicólogos escolares	29	11,65
<b>Área de trabajo</b>	Docentes de apoyo pedagógico	19	7,63
	Humanidades, artes o ciencias sociales	130	52,2
	Ciencias exactas	73	29,32
<b>Tiempo de experiencia docente</b>	Desarrollo humano y convivencia	46	18,47
	Menos de 10 años	81	32,53
	Entre 11 y 19 años	97	38,96
	Entre 20 y 30 años	54	21,68
<b>Tipo de institución en la que laboran</b>	Más de 30 años	17	6,83
	Pública	101	40,56
	Privada	148	59,43
<b>Total</b>		249	100

Fuente: elaboración propia.

Adicionalmente, ciento cuarenta y cuatro de los participantes refirieron haber recibido formación en educación inclusiva, ya sea en el pregrado (54 docentes), en el posgrado (42) o a través de diplomados y cursos de extensión (48). Ciento cinco docentes reportaron no haber recibido formación en inclusión educativa conducente a título o certificado.

De la muestra total, 204 participantes indicaron trabajar en escuelas que atendían estudiantes con discapacidad; 26 manifestaron que en sus colegios no se recibían alumnos con estas características, y 19 señalaron que posiblemente había aprendices con discapacidad en sus instituciones, pero que estos no contaban con diagnóstico o no habían sido reconocidos formalmente como estudiantes con discapacidad, pese a presentar características compatibles con alguna de estas trayectorias de vida, especialmente trastorno del espectro autista y discapacidad intelectual.

Noventa y siete de los participantes indicaron que sus instituciones se destacaban por contar con programas de inclusión específicamente destinados a la atención de estudiantes con discapacidad, mientras que 126 afirmaron que sus colegios implementaban acciones para el alumnado con discapacidad —estuviera o no formalmente identificado—, aunque sin contar con programas, estamentos o profesionales específicos para esta tarea. Finalmente, 26 participantes señalaron que sus instituciones no desarrollaban ninguna acción concreta para favorecer o apoyar a posibles estudiantes con discapacidad, dado que no tenían alumnos con estas características en sus aulas.

En los grupos focales participaron 12 maestros: 6 docentes de educación básica primaria en el primer grupo y 6 de educación básica secundaria en el segundo. Todo el profesorado que tomó parte en la fase cualitativa del estudio tenía títulos de pregrado en educación, así como una maestría en su área de trabajo o en educación, y contaba con más de dos años de ejercicio profesional continuo en el aula y en el nivel educativo para el que fueron convocados. Estos docentes laboraban en una de las escuelas privadas que participó en la primera fase de la investigación (Tabla 2).

**Tabla 2. Características de los participantes de los grupos focales del estudio**

	<b>Variable</b>	<b>Subgrupo</b>	<b>N.º</b>	<b>%</b>
<b>Grupo focal 1. Docentes de educación básica primaria</b>	Edad	Entre 20 y 30 años	2	33,33
		Entre 31 y 40 años	4	66,66
	Género	Masculino	1	16,66
		Femenino	5	83,33
	Nivel máximo de formación	Maestría	6	100
	Área de trabajo	Humanidades, artes o ciencias sociales	4	66,66

<b>Grupo focal 2. Docentes de educación básica secundaria</b>		Ciencias exactas	2	33,33
	Tiempo de experiencia docente	Entre 11 y 19 años	2	33,33
		Entre 20 y 30 años	4	66,66
	Total		6	100
	Edad	Entre 20 y 30 años	3	50
		Entre 31 y 40 años	3	50
	Género	Masculino	2	33,33
		Femenino	4	66,66
	Nivel máximo de formación	Maestría	6	100
	Área de trabajo	Humanidades, artes o ciencias sociales	3	50
		Ciencias exactas	3	50
	Tiempo de experiencia docente	Entre 11 y 19 años	3	50
		Entre 20 y 30 años	3	50
	Total	Total	6	100

Fuente: elaboración propia.

## Instrumentos

Se emplearon dos técnicas de recolección de información, en correspondencia con las dos fases del estudio:

En la primera fase, se administró un cuestionario tipo Likert de 25 ítems con opciones de respuesta en una escala de 1 a 4, donde 1 correspondía a *totalmente en desacuerdo* y 4 a *totalmente de acuerdo*. Este instrumento se diseñó con base en un cuestionario previo elaborado por nuestro grupo de investigación (Marulanda *et al.*, 2022) y obtuvo un alfa de Cronbach de 0,867, valor superior al mínimo exigido por la literatura científica (0,70), lo que indica una buena consistencia interna.

Inicialmente, el cuestionario constaba de 31 ítems. Sin embargo, tras un estudio piloto con 45 docentes para calcular el alfa de Cronbach y verificar su consistencia interna, se eliminaron seis ítems que reducían este indicador por debajo del umbral de 0,70.

Adicionalmente, una vez definidos los ítems finales, se llevó a cabo un proceso de validación por expertos mediante un formato de doble ciego. Tres licenciadas en educación con énfasis en educación especial, expertas en la temática del estudio, evaluaron la pertinencia y relevancia del instrumento, además de ofrecer retroalimentación sobre la redacción y construcción de los ítems. Se alcanzó un acuerdo superior al 80 % entre ellas, lo que ratificó la validez del cuestionario para los fines de la investigación. En este artículo se reportarán los resultados de ocho ítems, específicamente diseñados para indagar sobre las percepciones de los docentes en torno a la discapacidad y

la inclusión de estudiantes con estas características en escuelas ordinarias (Anexo 1).

En la segunda fase del estudio, con el propósito de complementar y profundizar en los datos cuantitativos obtenidos, se llevaron a cabo dos grupos focales. A través de estos, se buscó ahondar en las percepciones de los docentes sobre la discapacidad, la educación inclusiva y los conocimientos y funciones que consideraban propios del profesorado en el aula para la atención educativa del alumnado con discapacidad en escuelas ordinarias.

## Procedimiento y aspectos éticos

Para el estudio piloto del cuestionario, se convocó a los estudiantes de la Maestría en Salud Mental Escolar de la Pontificia Universidad Javeriana de Bogotá. El instrumento se diseñó en formato virtual mediante Google Forms. La primera sección contenía el consentimiento informado, en el cual se explicaban los objetivos de la investigación, el uso y manejo de los datos, y se aclaraba que toda la información aportada sería anónima y utilizada exclusivamente para los propósitos del estudio.

El piloto se llevó a cabo entre abril y mayo de 2023. Durante este periodo, el cuestionario permaneció abierto hasta completar 45 respuestas, con el fin de verificar el comportamiento de los ítems y calcular el alfa de Cronbach. Dado que este indicador mostró un valor elevado, las respuestas obtenidas en el piloto se incluyeron en la muestra final del estudio.

La aplicación del instrumento definitivo a los 204 docentes que conformaron la muestra se realizó a través de las bases de datos de egresados de posgrados de la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Javeriana, sede Bogotá, previa autorización de la Dirección de Posgrados. Solo se contactó a aquellos docentes que, al momento de registrar sus datos, habían consentido ser convocados para estudios e investigaciones. Así, se envió un correo con el enlace al cuestionario a 300 maestros, de los cuales respondieron 163. Los 41 restantes se recabaron a través de colegios vinculados a la práctica en psicología educativa de la Facultad de Psicología de la Pontificia Universidad Javeriana y de la Maestría en Educación de la misma universidad.

Se establecieron como criterios de inclusión: 1) ser maestro, orientador escolar o docente de apoyo pedagógico en ejercicio continuo durante al menos los dos años previos al estudio, y 2) haber desarrollado el ejercicio profesional en instituciones educativas regulares de la ciudad de Bogotá. El cuestionario estuvo abierto hasta el 31 de agosto de 2023.

Concluida esta fase, se procedió al análisis de los ocho ítems del instrumento destinados a evaluar las creencias del profesorado. A partir de estos resultados, se elaboraron los formatos de entrevista para la fase cualitativa del estudio, los cuales fueron sometidos a valoración por expertos. Tras los ajustes derivados de esta revisión, las entrevistas se aplicaron de manera presencial en uno de los colegios de práctica profesional de la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Javeriana.

Antes de realizar cada grupo focal, se remitió el consentimiento informado en formato digital a la rectoría del colegio. Este documento fue entregado a los docentes que aceptaron participar, quienes lo firmaron antes de la actividad. Asimismo, se solicitó autorización verbal para grabar en audio todas las sesiones, las cuales fueron posteriormente transcritas para su análisis.

## Análisis de datos

Los datos cuantitativos se procesaron utilizando el paquete estadístico SPSS 26. Además del cálculo del alfa de Cronbach, se realizaron comparaciones entre grupos, empleando como variables independientes aquellas recogidas en la información demográfica.

Para determinar el tipo de pruebas estadísticas a emplear (paramétricas o no paramétricas), se aplicó la prueba de Kolmogorov-Smirnov. Se obtuvo un grado de significación de  $p < 0,05$  para todas las variables dependientes (VD), correspondientes a los ocho ítems del cuestionario. Dado que los datos no presentaban una distribución normal, se optó por un análisis estadístico no paramétrico. Para las comparaciones entre dos grupos, se utilizó la prueba U de Mann-Whitney, mientras que, en los casos con tres o más grupos, se aplicó la prueba de Kruskal-Wallis.

Los datos cualitativos se analizaron mediante la técnica de análisis del discurso, con el apoyo del *software* NVivo 12. A partir de las transcripciones de los grupos focales, se llevaron a cabo procesos de codificación abierta, axial y selectiva, en función de las categorías deductivas utilizadas como referencia para diseñar las preguntas dirigidas a los docentes. Este proceso siguió un enfoque de triangulación, en el que participaron la investigadora principal del estudio, el coinvestigador y una especialista en educación, lo que garantizó la validez del análisis (Mieles-Barrera, 2013).

---

## Resultados

### Resultados cuantitativos

Las variables independientes que mostraron diferencias entre los grupos fueron, en orden de relevancia: la formación en educación inclusiva, si los docentes trabajaban en una institución destacada (o no) por sus acciones relacionadas con la inclusión de estudiantes con discapacidad, el área de trabajo y, finalmente, la función que desempeñaban. En cuanto al tipo de institución (pública o privada), solo se observaron diferencias significativas en una de las ocho variables dependientes (VD). Por otro lado, el tiempo de experiencia, el nivel máximo de formación (pregrado, posgrado), el género, la edad y si los docentes trabajaban en instituciones que atendían a estudiantes con discapacidad no evidenciaron diferencias estadísticas en ninguna de las VD.

La Tabla 3 recoge los resultados descriptivos e inferenciales para la variable independiente de formación en educación inclusiva. Esta variable se dividió en dos grupos: los docentes que reportaron haber recibido formación en este ámbito y contaban con un certificado o diploma que lo avalara, y aquellos que indicaron no haberse formado o haberlo hecho de manera intuitiva y sin guía especializada.

Es importante destacar que para los ítems 1, 3, 6 y 7 del cuestionario, la puntuación esperada era 1 (*totalmente en desacuerdo*), mientras que para los demás ítems se esperaba una puntuación cercana a 4 (*totalmente de acuerdo*). Como puede observarse, los docentes con formación en educación inclusiva mostraron creencias más alineadas con lo que establece la literatura académica en todas las VD. Se diferenciaron significativamente de los docentes sin formación en los siguientes aspectos: estuvieron más en desacuerdo con la idea de que los estudiantes con discapacidad deberían asistir a escuelas o centros especializados, y con la concepción de que la discapacidad es una deficiencia de la persona. Además, se mostraron más de acuerdo con la idea de que los docentes deben ser los principales responsables del aprendizaje del alumnado con discapacidad. A pesar de que las diferencias fueron marginales, también se mostraron más de acuerdo con la creencia de que los estudiantes con discapacidad pueden lograr aprendizajes significativos, y más en desacuerdo con la idea de que la responsabilidad de los estudiantes con discapacidad en las escuelas ordinarias recaiga únicamente en los docentes de apoyo pedagógico.

**Tabla 3. Resultados de los grupos de docentes en función de su formación en inclusión**

Ítem	Docentes formados (N = 144)		Docentes sin formación (N = 105)		U Mann- Whitney	Z	p
	M	DE	M	DE			
1	2,24	0,82	2,47	0,93	6509,500	-2,031	0,042
2	3,74	0,50	3,63	0,54	6752,50	-1,828	0,068
3	1,46	0,57	1,61	0,75	6939,000	-1,261	0,207
4	3,74	0,53	3,7	0,48	7106,50	-1,064	0,287
5	3,23	0,66	2,87	0,75	5619,000	-3,793	0,000
6	2,14	0,67	2,31	0,76	6697,000	-1,773	0,0076
7	2,20	0,73	2,5	0,85	6023,50	-3,011	0,003
8	2,81	0,78	2,77	0,8	7333,50	-.441	0,659

Nota: M = media; DE = desviación estándar.  
 Fuente: elaboración propia.

En cuanto a la variable independiente relacionada con si los colegios de los participantes implementaban o no acciones inclusivas y si se habían destacado por ello, se encontró que los docentes de instituciones que desplegaban acciones inclusivas, independientemente de si estas habían recibido alguna distinción, presentaban percepciones más cercanas a las esperadas que aquellos docentes de instituciones sin acciones inclusivas. En particular, se observó que estos docentes estaban más en desacuerdo con la idea de que el alumnado con discapacidad debía asistir a escuelas especializadas, que no se beneficiaba de las aulas regulares, y con la concepción de que la discapacidad se definiera en términos de limitaciones individuales.

Por otro lado, los docentes de colegios que habían sido reconocidos por sus acciones inclusivas se mostraron más de acuerdo con la afirmación de que los docentes deben liderar el aprendizaje de los estudiantes con discapacidad. En cuanto a los maestros de instituciones que llevaban a cabo acciones inclusivas, pero sin destacar en ellas, estos mostraron una mayor concordancia con la idea de que la discapacidad es un fenómeno que surge de las interacciones con el contexto, y que tiene que ver con las barreras del entorno, en lugar de ser atribuida a características individuales. Este grupo de docentes también estuvo más en desacuerdo que los otros dos con la idea de que la responsabilidad del aprendizaje del alumnado con discapacidad recaía exclusivamente en los docentes de apoyo pedagógico.

La Tabla 4 detalla los estadísticos descriptivos e inferenciales correspondientes a esta variable independiente.

**Tabla 4. Resultados de los grupos de docentes en función de si su institución educativa se ha destacado o no en temas de inclusión**

Ítem	Docentes de colegios que han destacado en inclusión (N = 97)		Docentes de colegios que hacen acciones, pero no han destacado en inclusión (N = 126)		Docentes de colegios que no implementan acciones inclusivas (N = 26)		$\chi^2$	p
	M	DE	M	DE	M	DE		
1	2,27	0,86	2,3	0,85	2,73	0,96	6,426	0,040
2	3,72	0,53	3,69	0,51	3,58	0,5	2,792	0,248
3	1,42	0,59	1,52	0,68	1,88	0,65	12,153	0,002
4	3,8	0,42	3,7	0,55	3,5	0,51	9,998	0,007
5	3,21	0,72	3,05	0,68	2,73	0,78	9,607	0,008
6	2,82	0,79	2,74	0,81	2,92	0,63	4,130	0,127
7	2,21	0,79	2,33	0,79	2,77	0,65	12,282	0,002
8	2,82	0,79	2,92	0,63	2,74	0,81	1,324	0,516

Notas: M = media; DE = desviación estándar.  
 Fuente: elaboración propia.

En lo que respecta al área de trabajo de los docentes, se observó que aquellos que laboraban en el área de desarrollo humano y convivencia mostraron mayor desacuerdo, en comparación con el resto de los participantes, con la idea de que los docentes de apoyo pedagógico fueran los responsables de la atención educativa de los estudiantes con discapacidad. Además, compartieron en mayor medida la idea de que los docentes deben ser los líderes de los procesos de aprendizaje de estos alumnos. Este grupo también desaprobó más que los demás la concepción de la discapacidad como una deficiencia de los individuos, así como la creencia de que los estudiantes con discapacidad debían asistir a escuelas especializadas. Asimismo, se mostró más en desacuerdo que los otros grupos con la idea de que los estudiantes con discapacidad pierden su tiempo en el aula regular.

La Tabla 5 detalla las medias, desviaciones estándar y los estadísticos inferenciales para los tres grupos de docentes en relación con esta variable.

**Tabla 5. Resultados de los grupos de docentes en función del área de trabajo**

Ítem	Docentes de humanidades, artes y/o ciencias sociales (N = 130)		Docentes de ciencias exactas (N = 73)		Docentes de desarrollo humano y convivencia (N = 46)		$\chi^2$	p
	M	DE	M	DE	M	DE		
1	2,28	0,87	2,55	0,87	2,15	0,84	7,078	0,029
2	3,68	0,51	3,64	0,58	3,78	0,41	1,6	0,449
3	1,52	0,6	1,66	0,75	1,33	0,6	7,886	0,019
4	3,72	0,48	3,66	0,6	3,83	0,38	2,343	0,31
5	3	0,73	2,97	0,7	3,46	0,54	15,992	0,000
6	2,26	0,7	2,33	0,75	1,89	0,61	11,504	0,003
7	2,38	0,8	2,47	0,8	1,96	0,63	12,410	0,002
8	2,77	0,76	2,77	0,71	2,89	0,94	1,666	0,435

*Nota:* M = media; DE = desviación estándar.  
 Fuente: elaboración propia.

Finalmente, en cuanto al papel de los participantes, se observó que los orientadores escolares y los docentes de apoyo pedagógico mostraron mayor desacuerdo, en comparación con los otros grupos, con la idea de que los estudiantes con discapacidad debían asistir a centros educativos especializados, que era una pérdida de tiempo tenerlos en las aulas ordinarias y que la discapacidad debía centrarse en deficiencias y limitaciones de las personas. Este grupo tampoco estuvo de acuerdo con la idea de que los docentes de apoyo pedagógico fueran los responsables de los estudiantes con discapacidad en las escuelas regulares, y coincidieron más con la creencia de que el aprendizaje de estos alumnos debía ser liderado por los profesores en las aulas. Además, a diferencia de los demás participantes, estos profesionales estuvieron más inclinados a pensar que la discapacidad surgía en las interacciones de los individuos con sus entornos, considerando las barreras impuestas por los contextos como un factor clave, pero no como una característica inherente a las personas.

La Tabla 6 recoge los estadísticos para esta variable.

**Tabla 6. Resultados de los grupos de docentes en función del nivel educativo en el que laboraban los participantes**

Ítem	Docentes de apoyo y psicólogos escolares (N = 48)		Docentes de educación infantil (N = 40)		Docentes de básica primaria (N = 71)		Docentes de básica secundaria y media vocacional (N = 90)		$\chi^2$	p
	M	DE	M	DE	M	DE	M	DE		
1	2,13	0,84	2,23	0,86	2,38	0,82	2,46	0,93	5,661	0,129
2	3,81	0,39	3,65	0,62	3,63	0,48	3,69	0,55	4,377	0,224
3	1,33	0,6	1,48	0,6	1,55	0,6	1,62	0,73	7,352	0,061
4	3,83	0,37	3,8	0,4	3,63	0,62	3,69	0,51	4,645	0,2
5	3,48	0,54	3,33	0,65	2,99	0,66	2,82	0,74	32,139	0,000
6	1,79	0,54	2,25	0,63	2,38	0,72	2,29	0,74	22,617	0,000
7	1,96	0,71	2,25	0,74	2,34	0,77	2,56	0,8	18,754	0,000
8	3,02	0,89	2,75	0,84	2,83	0,65	2,66	0,78	8,356	0,039

Nota: M = media; DE = desviación estándar.  
 Fuente: elaboración propia.

## Resultados cualitativos

En consonancia con los hallazgos cuantitativos, los maestros de primaria mostraron una perspectiva más favorable con respecto a la literatura académica sobre el tema, en comparación con los profesores de secundaria, en las tres categorías exploradas en los grupos focales. En cuanto a la educación inclusiva, los maestros de primaria la definieron como una educación para todos, en la que se reconocen los ritmos de aprendizaje individuales y se adaptan los contenidos a las diferentes capacidades y habilidades de los diversos estudiantes que componen el aula. Por otro lado, los docentes de secundaria la situaron exclusivamente en el contexto de la discapacidad: la educación inclusiva

es la que atiende a los estudiantes con dificultades para desarrollarse, que tienen un diagnóstico de discapacidad. (sujeto 3, 16 de enero de 2024).

Deberíamos quitarnos ese imaginario de que todos los niños son de inclusión. Es que hay niños que no son de inclusión, solo tienen unas particularidades diferentes, pero no tienen discapacidad, entonces no caben en la inclusión. (sujeto 6, 16 de enero de 2024)

Lo anterior se encuentra en consonancia con las definiciones de discapacidad encontradas en ambos grupos. Mientras que para los docentes de primaria la discapacidad se refiere a un conjunto de características de ciertas personas que pueden ser compensadas con ayudas y apoyos, para los

profesores de secundaria alude a limitaciones para la vida e, incluso, abarca todas aquellas dificultades de individuos “que no tienen las mismas destrezas que los demás para desarrollarse plenamente, que son para todo el ciclo vital y que afectan cognitivamente a las personas, y por eso no pueden aprender igual que los demás” (sujeto 2, 16 de enero de 2024). En esta misma línea, los docentes de primaria afirmaron que su rol consistía en “darlo todo en el aula, intentarlo todo, para que esos niños y niñas que puedan tener dificultades no se sientan discriminados, y aunque a uno le toque por ensayo y error, dar con las estrategias que les sirven” (sujeto 9, 16 de enero de 2024). Por el contrario, los profesores de secundaria consideraron que su rol era observar para remitir a salud, y reportaron que poco podían hacer en el aula, pues nadie los había formado para atender estudiantes que no fueran típicos. Estos maestros consideraron que “los niños de inclusión debían ser abordados por los expertos en esas áreas, que son los que saben cómo usar las estrategias y cómo es que ellos aprenden” (sujeto 4, 16 de enero de 2024). Otra diferencia interesante es que el profesorado de primaria sí consideró que la discapacidad incluía condiciones emocionales y afectivas, como por ejemplo la depresión o los trastornos de ansiedad, mientras que los de secundaria refirieron que la discapacidad suponía, necesariamente, “alguna limitación intelectual que te coloca por debajo de lo que los demás sí pueden hacer” (sujeto 1, 16 de enero de 2024).

A la luz de lo anterior, mientras que los participantes de primaria consideraron que el diagnóstico médico “es una herramienta para conocer mejor a los niños, para aprender cómo son sus familias y cómo aprenden, y así poder hacer las adecuaciones en el salón” (sujeto 11, 16 de enero de 2024), los de secundaria afirmaron que el diagnóstico “debería darnos las estrategias personalizadas para saber abordar a esos chicos y así no hacerles daño ni perjudicarlos” (sujeto 6, 16 de enero de 2024). Así, mientras que para los maestros de primaria el diagnóstico constituía un recurso más que les puede ayudar a conocer al estudiante e incluso a sus familias y cómo se vinculan con el alumno, los docentes de secundaria lo percibieron como el elemento esencial que debe darles todas las claves para relacionarse y educar al estudiantado con discapacidad.

En lo que respecta al trabajo interdisciplinar, todos los participantes destacaron la importancia de que las familias, los servicios de orientación escolar y los docentes trabajen de manera articulada en pro del bienestar de todos los alumnos. A diferencia de los maestros de secundaria, los de primaria asumieron que ellos tienen un papel crucial e intransferible en el aprendizaje de los estudiantes con discapacidad. El profesorado de secundaria aludió incluso a la necesidad de contar con expertos en inclusión dentro del aula,

quienes se encargarían del alumnado con discapacidad y serían responsables de implementar los ajustes curriculares correspondientes, incluidas posibles modificaciones en la evaluación y otros ajustes necesarios para la atención educativa de estos estudiantes. Los docentes de primaria consideraron que todos los niños con discapacidad debían asistir al aula regular, una opinión menos frecuente entre los maestros de secundaria. En este último grupo, solo dos de los seis participantes estuvieron de acuerdo con que el estudiantado con discapacidad asistiera al aula ordinaria, “siempre y cuando sus características les permitan aprender con todos” (sujeto 2, 16 de enero de 2024).

Es que depende. Si lo que tiene es leve y se puede ajustar a lo que hacen sus compañeros, entonces sí. Pero si ya requiere de muchas ayudas o no aprende al ritmo de los demás, a mí no me parece mal que le busquen un colegio acorde a su discapacidad. Sufrirá menos y aprenderá mejor, y solo lo que necesita saber” (Sujeto 5, 16 de enero de 2024)

Con relación a las condiciones óptimas para llevar a cabo procesos de educación inclusiva, todos los docentes mencionaron la importancia de la capacitación, el acceso a mayores herramientas didácticas para trabajar con la diversidad en el aula, el tiempo necesario para poder abordar a este alumnado y un mayor apoyo y compromiso por parte de las familias, los cuidadores y las directivas de las instituciones.

Por último, respecto a lo que los maestros deberían saber en términos de discapacidad, los docentes de primaria consideraron que, dado que no dominaban esta temática ni las trayectorias de vida que implica, sería muy importante que los formaran de manera práctica, y no solo teórica, en las señales de alerta y la generación de apoyos para cada caso. De este modo, no actuarían a la deriva ni por ensayo y error, sino desde un conocimiento académico fundamentado. Para los maestros de secundaria, la formación en discapacidad sería importante para aprender a observar y, según fuera el caso, derivar al estudiante al orientador o al docente de apoyo pedagógico, pero no para implementar estrategias en el aula, ya que no percibieron que esto fuera parte de su función.

En general, todos los profesores que participaron en la parte cualitativa de este estudio consideraron que el sector salud debía proporcionarles estrategias prácticas y adaptadas a los contextos de aula para poder abordar adecuadamente a los estudiantes con discapacidad. Incluso, los maestros de secundaria mencionaron que sería ideal que los profesionales de la salud les modelaran, *in situ*, cómo llevar las estrategias de sus informes a las aulas. Además, expresaron que estos informes a menudo resultaban repetitivos, demasiado generales o poco útiles para el trabajo con discapacidad en las aulas.

## Discusión y conclusiones

Los hallazgos de este trabajo permiten concluir que las creencias del profesorado colombiano sobre la educación inclusiva y la atención educativa a estudiantes con discapacidad en escuelas regulares no son homogéneas y dependen de diversas variables. Este resultado ha dado lugar a tensiones interesantes entre los distintos grupos de docentes considerados, las cuales se manifestaron en el cuestionario aplicado a toda la muestra y se confirmaron posteriormente en los grupos focales. En consonancia con lo planteado en el marco teórico, se puede afirmar que los docentes con formación en educación inclusiva, que trabajan en desarrollo humano y convivencia, en educación básica primaria, y aquellos que han trabajado en instituciones con experiencia en inclusión de alumnado con discapacidad, tienen creencias más favorables respecto a la inclusión de estudiantes con estas trayectorias de vida y se consideran actores fundamentales en este proceso. Este hallazgo respalda lo encontrado en estudios previos y parece estar relacionado con prácticas pedagógicas inclusivas en el aula (Álape *et al.*, 2018; Cañas *et al.*, 2023; Marulanda *et al.*, 2022). Sin embargo, los valores de las medias del cuestionario muestran que no todos los docentes de este grupo están alineados con estos resultados. Por lo tanto, es necesario seguir capacitándolos y abordar las percepciones erróneas para modificar las dinámicas y culturas que se promueven en los salones de clase y en otros entornos escolares.

Es preocupante que las creencias de los docentes de educación básica secundaria y media vocacional, especialmente aquellos que enseñan ciencias exactas (Broitman *et al.*, 2022), sigan siendo tan desfasadas. Este grupo muestra las creencias más alejadas de la inclusión, considerando que la discapacidad es sinónimo de limitaciones que hacen a las personas inferiores a otras, lo que lleva a la idea de que los estudiantes con discapacidad no se benefician de la educación en el aula regular y deben asistir a escuelas o centros especializados. Estos hallazgos son evidentes tanto en el cuestionario como en los grupos focales de secundaria. Este resultado subraya la necesidad de revisar las concepciones de estos docentes, capacitarlos adecuadamente y proporcionarles herramientas para que, poco a poco, comprendan cómo pueden y deben liderar el aprendizaje de los estudiantes con discapacidad, sin delegar esta responsabilidad a profesionales del sector salud. Es esencial que los programas de formación docente profundicen más en la educación inclusiva, específicamente en la manera de afrontar la discapacidad en el aula y ofrecer a los estudiantes con discapacidad oportunidades de aprendizaje de calidad (Basto y Hernández, 2020; Marulanda *et al.*, 2022).

Otro aspecto prioritario es modificar los formatos de capacitación docente en estos temas. Se debería hacer uso del Diseño Universal para el Aprendizaje

(DUA) o de otros modelos de innovación pedagógica, atendiendo a las necesidades y particularidades de los docentes. Esto les permitiría expresar lo que van aprendiendo, basándose en sus talentos e intereses, y ofrecerles contenidos en formatos diversos y por medio de diferentes modalidades sensoriales. Además, el aprendizaje situado y encarnado, que se produce directamente en la práctica cotidiana, podría ser más significativo que la simple entrega teórica de contenidos abstractos y descontextualizados (Marulanda, 2021).

Globalmente, los datos presentados permiten concluir que la muestra de participantes en este estudio puede dividirse en dos grandes grupos. Por un lado, aquellos docentes cuyas creencias siguen ancladas en ideas compatibles con el modelo médico-rehabilitador. Este grupo, según los datos, no tiene formación en inclusión, no ha trabajado en instituciones con estudiantes con discapacidad y, en su mayoría, pertenece a la educación básica secundaria o media vocacional, impartiendo asignaturas de ciencias exactas. Lo más característico de sus creencias es que consideran que la discapacidad se centra en características que merman las capacidades esperadas de las personas, lo que justificaría la exclusión de los estudiantes con discapacidad del aula regular. Además, piensan que los docentes no son los principales responsables del aprendizaje de estos alumnos, sino que este debe ser asumido por profesionales especializados, como los docentes de apoyo pedagógico.

Por otro lado, se identificó un grupo amplio de profesionales de la educación que ya han tomado conciencia de la relevancia de su papel en el trabajo con la discapacidad. Estos docentes consideran la discapacidad como parte de la diversidad y son conscientes de que su estudiantado presenta ritmos de aprendizaje diferentes, que requieren apoyos personalizados que no pueden generalizarse. Esta necesidad de apoyo no se limita únicamente a los alumnos con discapacidad. Los maestros de este grupo tienen ideas más alineadas con el modelo de calidad de vida y el modelo social, entendiendo la discapacidad no como una desventaja, sino como una forma distinta de estar en el mundo. Aunque la discapacidad implica la necesidad de ayudas y apoyos, no la hace *menos valiosa* que otras maneras de vivir.

Es fundamental que estos docentes cuenten con espacios para socializar sus experiencias, sistematizarlas y contribuir a sensibilizar y formar a sus compañeros, al mismo tiempo que reciben apoyo para aprender a diseñar y aplicar estrategias pedagógicas eficaces en sus aulas. Este grupo está compuesto por profesores que tienen formación en inclusión, trabajan en educación primaria, en áreas de desarrollo humano y convivencia, y han vivido experiencias profesionales con estudiantes con discapacidad en sus

aulas. Es esperanzador que cada vez más se reconozca la discapacidad como el resultado de la interacción entre las personas y sus entornos, y que el profesorado se considere un elemento crucial para que los estudiantes con discapacidad aprendan con calidad.

Tal como lo confirman otros estudios, esta investigación demuestra que contar con formación en inclusión y experiencia profesional en instituciones que atienden a alumnado con discapacidad son dos factores determinantes para desarrollar creencias alineadas con la literatura científica sobre educación inclusiva y discapacidad (Polo y Aparicio, 2018). Además, trabajar en áreas vinculadas al desarrollo humano, la convivencia o desempeñarse como orientador escolar o docente de apoyo pedagógico está relacionado con creencias más favorables hacia la inclusión.

En conjunto, los hallazgos de este trabajo confirman que las percepciones de los docentes colombianos sobre la inclusión y la discapacidad han cambiado paulatinamente desde la expedición del Decreto 1421 de 2017, aunque no al ritmo esperado. Por ello, es crucial seguir trabajando con el profesorado y sus creencias para que el sueño de una educación inclusiva en el sistema educativo colombiano se convierta en una realidad más pronto que tarde.

Finalmente, una limitación de este estudio está relacionada con la fase cualitativa. Sería valioso llevar a cabo investigaciones guiadas por los paradigmas hermenéutico-interpretativo o crítico-social, que permitan detallar de manera más profunda y pormenorizada las diferencias en las creencias de los docentes y los elementos que pueden contribuir a visiones más cercanas a lo que hoy se sabe sobre inclusión educativa y discapacidad. Sería relevante documentar estudios de caso de instituciones educativas pioneras en innovación educativa que consideren perspectivas de diversidad e inclusión en sus proyectos educativos, así como su enfoque para el ingreso, permanencia y egreso de alumnos con discapacidad.

Adicionalmente, para futuras líneas de trabajo, se proponen estudios que implementen procesos formativos para maestros sobre educación inclusiva utilizando el DUA u otros modelos pedagógicos. Incluso se podrían llevar a cabo proyectos de investigación-acción participativa, en los que se acompañe a los docentes en sus aulas en la implementación de nuevas pedagogías y ajustes razonables para grupos con estudiantes con discapacidad. Esto permitiría evaluar si metodologías vivenciales y nuevas aproximaciones pedagógicas en la capacitación docente logran transformaciones más expeditas y duraderas en las creencias y prácticas pedagógicas, en contraste con los modelos tradicionales de formación. Es crucial que los programas de formación docente en pregrado y posgrado articulen el conocimiento

disciplinar, la función docente, la evaluación, el diseño curricular y la gestión educativa, con los retos que plantea la educación inclusiva y de calidad.

## Referencias

- Ainscow, M. y Miles, S. (2008). Por una educación para todos que sea inclusiva: ¿Hacia dónde vamos ahora? *Perspectiva. Revista Trimestral de Educación Comparada*, 38(1), 15-34.  
[https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000178967\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000178967_spa)
- Ainscow, M. (2014). From Special Education to Effective Schools for All. Widening the Agenda. En L. Florian (ed.), *The sage Handbook of Special Education* (v. 1) (pp. 171-186). sage.
- Álape, L., Barrero, V. y Muñoz, D. (2018). *Caracterización de creencias y conocimientos de maestros del sistema educativo de Bogotá, en torno a la discapacidad intelectual. Un abordaje desde los principios de la educación inclusiva* [tesis de maestría, Pontificia Universidad Javeriana].
- Alba-Pastor, C. (Coord.). (2018). *Diseño universal para el aprendizaje. Educación para todos y prácticas de enseñanza inclusivas*. Morata.
- Arias, B., Verdugo, M., Gómez, L. y Arias, V. (2013). Actitudes hacia la discapacidad. En M. Verdugo y R. Schalock (coords.), *Discapacidad e inclusión. Manual para la docencia* (pp. 61-88). Amarú.
- Ardila, C. y Vásquez, L. (2018). *Creencias de maestros, padres de familia y niños sobre educación inclusiva en dos instituciones educativas del Distrito Capital* [tesis de maestría, Pontificia Universidad Javeriana].
- Barnes, C. (2009). Un chiste malo: ¿rehabilitar a las personas con discapacidad en una sociedad que discapacita? En P. Brogna (comp.), *Visiones y revisiones de la discapacidad* (pp. 101-122). Fondo de Cultura Económica.
- Basto, C. y Hernández, M. (2020). *Creencias sobre discapacidad y educación inclusiva en educación inicial, básica primaria y básica secundaria de una muestra de maestros de colegios de Bogotá* [tesis de maestría, Pontificia Universidad Javeriana].
- Belinchón, M. (2023). Prólogo. En L. Cañas, A. Cuéllar, M. Lozano, A. Yate, N. Ovalle, L. Uribe y E. Marulanda (eds.), *Educación inclusiva. Creencias de maestras, maestros y familias colombianos* (pp. 3-6). Pontificia Universidad Javeriana.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2011). *Guía para la inclusión educativa: desarrollando el aprendizaje y participación en las escuelas*. OEI y FUHEM.

<https://downgalicia.org/wp-content/uploads/2018/01/Guia-para-la-Educacion-Inclusiva.pdf>

- Broitman, C., Cobeñas, P., Escobar, M., Grimaldi, V. y Sancha, I. (2022). Una mirada ideológica de nuestros estudios sobre matemáticas escolares y discapacidad: desde la segregación hacia la inclusión. *Archivos de Ciencias de la Educación*, 16(21), e109. [https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art\\_revistas/pr.14739/pr.14739.pdf](https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.14739/pr.14739.pdf)
- Brogna, P. (2009). *Visiones y revisiones de la discapacidad*. Fondo de Cultura Económica.
- Cañas, L., Cuéllar, A., Lozano, M., Yate, A., Ovalle, N., Uribe, L. y Marulanda, E. (2023). *Educación inclusiva. Creencias de maestras, maestros y familias colombianos*. Pontificia Universidad Javeriana.
- Cúpich, Z. (2009). Lo histórico-social como constituyente de la discapacidad. Prejuicio y perjuicio. En P. Brogna (comp.), *Visiones y revisiones de la discapacidad* (pp. 212-234). Fondo de Cultura Económica.
- Echeita, G. (2019). *El sueño de una noche de verano*. Octaedro.
- Fajardo-Rodríguez, A. (2017). Diversidad, discapacidad, inclusión social: discursos desde un ecosistema sociocultural en perspectiva de psicología social comunitaria. *Investigación Académica en Psicología*, 13(5), 28-38. <https://integracion-academica.org/attachments/article/147/Integracion%20Academica%20en%20Psicologia%20V5N13.pdf>
- Ferrante, C. (2014). Usos, posibilidades y dificultades del modelo social de la discapacidad. *Revista Inclusiones*, 1(3), 1-55. [https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/35707/CONICET\\_Digital\\_Nro.10da17d8-f161-40aa-ab10-9e57f954d412\\_A.pdf?sequence=2&isAllowed=y](https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/35707/CONICET_Digital_Nro.10da17d8-f161-40aa-ab10-9e57f954d412_A.pdf?sequence=2&isAllowed=y)
- Gallego, M. y González, F. (2014). Formación y perspectivas del profesorado frente a la inclusión de alumnos con necesidades educativas especiales en el Quindío. *Revista de Investigaciones UCM*, 14(23), 154-165. <https://doi.org/10.22383/ri.v14i1.14>
- Garzón, P., Calvo, M. y Orgaz, M. (2016). Inclusión educativa. Actitudes y estrategias del profesorado. *redis. Revista Española de Discapacidad*, 4(2), 25-45. <https://doi.org/10.5569/2340-5104.04.02.02>
- Gómez, E. (2016). Actitudes de estudiantes de Magisterio en educación primaria hacia las personas con discapacidad. *Revista de Educación Inclusiva*, 9(1), 54-69. <https://doi.org/10.1174/1135640042802455>

- González-Rojas, Y. y Triana-Fierro, D. (2018). Actitudes de los docentes frente a la inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales. *Educación y Educadores*, 21(2), 200-218. <http://dx.doi.org/10.5294/edu.2018.21.2.2>
- Granada-Azcárraga, M., Pomés-Correa, M. y Sanhueza-Henríquez, S. (2013). Actitud de los profesores hacia la inclusión educativa. *Papeles de Trabajo*, (25), 51-59. <https://www.scielo.org.ar/pdf/paptra/n25/n25a03.pdf>
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, M. (2014). *Metodología de la investigación* (6.ª ed.). McGraw Hill.
- Inostroza, F. y Pávez, P. (2023). Creencias de directores de escuelas en torno a las políticas de inclusión educativa en el sistema escolar chileno. *ride. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 14(27), 1-33. <https://www.scielo.org.mx/pdf/ride/v14n27/2007-7467-ride-14-27-e539.pdf>
- Jordan, R. (2012). *Autismo con discapacidad intelectual grave. Guía para padres y profesionales*. Autismo Ávila.
- Kauffman, J. y Hornby, G. (2020). Inclusive Vision versus Special Education Reality. *Education Sciences*, 10(9), 1-13. <https://doi.org/10.3390/educsci10090258>
- Marulanda, E. (2013). ¿Inclusión educativa o educación inclusiva? Mitos, retos y desafíos. *Revista Javeriana*, (791), 70-78. [https://primo.utb.edu.co/discovery/fulldisplay?context=L&docid=alma990000383520205731&vid=57UTB\\_INST%3A57UTB\\_INST&utm](https://primo.utb.edu.co/discovery/fulldisplay?context=L&docid=alma990000383520205731&vid=57UTB_INST%3A57UTB_INST&utm)
- Marulanda, E. (2021). Ni enfermedad, ni pecado, ni déficit. Barreras y facilitadores para estudiantes con discapacidad y estudiantes lgbtiq+ en el sistema educativo colombiano. *Actualidades Investigativas en Educación*, 21(2), 1-37. <https://doi.org/10.15517/aie.v21i2.46760>
- Marulanda, E., Basto, C. y Hernández, M. (2022). ¿Lejos del verano?: creencias de una muestra de maestros colombianos sobre discapacidad. *Siglo Cero*, 53(1), 29-49. <https://doi.org/10.14201/scero20225312949>
- Mieles-Barrera, M. (2013). Investigación cualitativa: el análisis temático para el tratamiento de la información desde el enfoque de la fenomenología social. *Universitas Humanística*, (74), 195-225. <https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/univhumanistica/article/view/3648/3187>
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (29 de agosto de 2017). Decreto 1421 de 2017: Por el cual se reglamenta, en el marco de la educación inclusiva, la atención educativa a la población con discapacidad. *do*: 50 340. <https://www.mineducacion.gov.co/portal/normativa/Decretos/381928:Decreto-1421-de-agosto-29-de-2017>

- Ocampo, A. (2024). Neurodiversidad. Una categoría interseccional, política, relacional e inconmensurada. En A. Ocampo (coord.), *Estudios críticos sobre neurodiversidad. Emergencias culturales, performatividad e imaginación política* (pp. 13-21). Ediciones celei.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco). (2005). *Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to Education for All*. Autor. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000140224>
- Palacios, A. y Romañach, J. (2006). *El modelo de la diversidad. La bioética y los derechos humanos como herramientas para alcanzar la plena dignidad en la diversidad funcional*. Diversitas Ediciones.
- Polo, M. y Aparicio, M. (2018). Primeros pasos hacia la inclusión. Actitudes hacia la discapacidad de docentes en educación infantil. *RIE Revista de Investigación Educativa*, 36(2), 365-379. <http://dx.doi.org/10.6018/rie.36.2.279281>
- Sandoval, M., Simón, C. y Echeita, G. (2019). *Educación inclusiva y atención a la diversidad desde la orientación educativa*. Síntesis.
- Schalock, R. y Verdugo, M. (2012). *Calidad de vida. Manual para profesionales de la educación, salud y servicios sociales*. Alianza.
- Sisto, M., Pérez-Fuentes, M., Gázquez-Linares, J. y Molero-Jurado, M. (2021). Actitudes hacia la inclusión educativa de estudiantes con discapacidad: variables relativas al profesorado y a la organización escolar en educación primaria. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(1), 221-237. <https://doi.org/10.6018/reifop.397841>
- Verdugo, M. y Gutiérrez, B. (2009). *Discapacidad intelectual. Adaptación social y problemas de comportamiento*. Pirámide.
- Victoria-Maldonado, J. (2013). El modelo social de la discapacidad. Una cuestión de derechos humanos. *Boletín Mexicano de Derecho Comparado*, (138), 1093-1109. <https://www.scielo.org.mx/pdf/bmdc/v46n138/v46n138a8.pdf>

Anexo 1. Ítems del cuestionario que se presentan en este estudio

Los estudiantes con discapacidad deben educarse en colegios o escuelas especializados
Los estudiantes con discapacidad pueden adquirir aprendizajes de valor
Es una pérdida de tiempo enseñar a estudiantes con discapacidad en aulas regulares
Todos los estudiantes con o sin discapacidad merecen las mismas oportunidades de aprendizaje
Los docentes tienen que liderar el aprendizaje de los estudiantes con discapacidad que estén en sus aulas de clase
En las instituciones educativas, el responsable del aprendizaje de los estudiantes con discapacidad debería ser el docente de apoyo pedagógico
Considero que la discapacidad está constituida por todas aquellas deficiencias físicas, sensoriales o mentales de las personas y debe abordarse a nivel educativo en lugares especializados
Considero que la discapacidad surge en la interacción de las personas con los entornos y se sitúa en las barreras o facilitadores que estos generan en relación con quien tiene un funcionamiento diferente