

ARTÍCULO EN EDICIÓN – ARTICLE IN PRESS

**Prácticas pedagógicas, conocimientos y condiciones institucionales
en las que laboran docentes colombianos. Un estudio sobre
educación inclusiva y discapacidad**

**Pedagogical practices, knowledge and institutional conditions in
which Colombian teachers work. A study on inclusive education
and disability**

Elena Marulanda*

<https://orcid.org/0000-0002-4077-3484>

Jaime Collazos Aldana*

<https://orcid.org/0000-0001-6346-2892>

Recibido: Febrero 11 de 2024

Aceptado: Abril 25 de 2024

Correspondencia: emarulanda@javeriana.edu.co

*Pontificia Universidad Javeriana (Colombia)

Resumen

En 2017 se expidió en Colombia el decreto 1421, según el cual todas las escuelas del país debían acoger estudiantes con discapacidad y ofrecerles oportunidades de calidad para su ingreso, permanencia y egreso. El Ministerio de Educación dio un plazo de cinco años, contados a partir de su aprobación, para que esta política se implementara en todo el territorio nacional. El objetivo de esta investigación es caracterizar las prácticas pedagógicas, los conocimientos y las condiciones institucionales (de tipo pedagógico-administrativo), en las que labora una muestra de docentes colombianos, seis años después de expedido el decreto. Para ello, se utilizó un diseño cuantitativo no experimental transeccional y la aplicación de una escala a 249 maestros y maestras de distintos niveles educativos. Con base en los hallazgos obtenidos, puede

concluirse que hay un cambio positivo en las prácticas pedagógicas y los conocimientos de aquellos docentes que cuentan con formación en inclusión y que laboran en colegios que acogen alumnado con estas trayectorias de vida. Aun así, las condiciones institucionales del profesorado encuestado todavía no responden a proyectos inclusivos. Estos resultados se discuten a la luz de los retos que enfrenta el sistema educativo colombiano en pro de atender alumnado con discapacidad.

Palabras clave: educación inclusiva; discapacidad; creencias; docentes.

Abstract

In 2017, Decree 1421 was issued in Colombia, according to which all schools in the country were to welcome students with disabilities and offer them quality opportunities for their entry, permanence and graduation. The Ministry of Education (MEN, 2017a) gave a deadline of five years for this policy to be implemented in the national territory, counted from its approval. The objective of this research is to characterize the pedagogical practices, knowledge and institutional conditions (pedagogical and administrative type) in which a sample of Colombian teachers work, six years after the decree was issued. For this purpose, a transectional non-experimental quantitative design was used and a scale was applied to 249 teachers of early childhood education, elementary school, junior high school and vocational middle school. Based on the findings obtained, it can be concluded that there is a positive change in the pedagogical practices and knowledge of those teachers who have training in inclusion and who work in private schools that receive students with these life trajectories. Even so, the institutional conditions of the teachers surveyed still do not respond to inclusive institutional projects. Since, at the time of writing this paper, we did not find other similar studies in the country, these results are discussed in the light of international research on the subject and in the framework of national policy, and allow extrapolating the challenges faced by the Colombian educational system in welcoming students with disabilities.

Keywords: inclusive education; disability; beliefs; teachers.

ARTÍCULO EN EDICIÓN – ARTICLE IN PRESS

Introducción

Son numerosas las políticas nacionales e internacionales que, desde hace más de tres décadas, abogan por una educación inclusiva que tome en cuenta las necesidades y características del estudiantado con discapacidad (Echeita, 2019; Marulanda *et al.*, 2023; Sandoval *et al.*, 2019).

Este último ha sido un colectivo marginado y excluido de la escuela regular durante años (Tamarit, 2011), a pesar de lo que la normativa exige y sabiendo que menos del 2% de los alumnos y las alumnas con discapacidad requieren una oferta formativa fuera de la escuela ordinaria (Jordan, 2012). Los estudios empíricos al respecto de cómo construir escuelas inclusivas que acojan estudiantado con discapacidad han versado sobre tres tópicos, en particular. Por una parte, han indagado sobre las creencias de las y los docentes y sus relaciones con la práctica pedagógica (Álape *et al.*, 2018; Alemany y Villuendas, 2004; Avramidis *et al.*, 2000; Cañas *et al.*, 2023; Polo y Aparicio, 2018; Rodríguez *et al.*, 2002). De otro lado, han sistematizado prácticas pedagógicas con alumnado con discapacidad en los centros educativos

y, finalmente, han valorado los conocimientos de las y los maestros al respecto.

En cuanto a las creencias y sus vínculos con la práctica de aula, diversos trabajos han corroborado que la formación en educación inclusiva constituye una variable íntimamente relacionada con creencias favorables hacia la inclusión del alumnado con discapacidad en aulas regulares y, por ende, con el despliegue de prácticas pedagógicas inclusivas (Ardila y Vásquez, 2018; Basto y Hernández, 2020; Cañas *et al.*, 2023; Marulanda y Collazos, sometido; Jurado *et al.*, 2018; Marulanda *et al.*, 2022; Polo y Aparicio, 2018; Sevilla *et al.*, 2018). Asimismo, el profesorado que trabaja en instituciones educativas que acogen alumnos o alumnas con discapacidad y que posee, a su vez, experiencia profesional con este colectivo se muestra más abierto a la inclusión (Álape *et al.*, 2018; Basto y Hernández, 2022; Martínez y Bilbao, 2011). La evidencia también indica que ser joven y tener poca experiencia docente se relacionan ambos con creencias y prácticas más favorables (Dengra *et al.*, 1991; Marulanda *et al.*, 2022). En cuanto al nivel educativo en el que laboran las y los docentes, se encuentran creencias menos desfasadas en maestras y maestros de educación

ARTÍCULO EN EDICIÓN – ARTICLE IN PRESS

infantil y primaria (Basto y Hernández, 2020; Polo y Aparicio, 2018), comparados con el profesorado de educación secundaria y media vocacional.

Con respecto a la sistematización de prácticas de aula y a los conocimientos del profesorado sobre política nacional e internacional, los trabajos son más recientes y, por lo regular, recogen experiencias concretas de centros educativos que han recibido estudiantes con alguna discapacidad, a través de estudios de caso. En Centroamérica y América Latina se ubicaron 60 investigaciones al respecto, de las cuales 32 tuvieron lugar en Colombia. Estas últimas, se centran en la implementación del decreto 1421 de 2017, desde cuyos planteamientos todas las escuelas del país deben implementar los principios de la educación inclusiva. Así, tienen que poner en marcha el diseño universal para el aprendizaje (DUA) y proporcionar ajustes razonables para aquellas y aquellos estudiantes que así lo requieran, con especial énfasis en las y los que evidencian alguna discapacidad (Ministerio de Educación Nacional, MEN, 2017). Esta normativa exige a las escuelas formular proyectos de mejoramiento institucional (PMI) que promuevan

la instalación de culturas inclusivas, así como procesos de atención educativa al alumnado con discapacidad, en particular, el diseño para este último de planes individuales de ajustes razonables (PIAR), en los que se consignen todas aquellas adaptaciones que se realicen a esta población. Se invita a que todos estos procesos se desarrollen en un trabajo interdisciplinario que incluya a las familias y la voz de las y los estudiantes, bajo el liderazgo de los docentes de aula (MEN, 2017).

Así las cosas, los trabajos que se revisaron identifican un escaso conocimiento del decreto 1421 por parte de la mayoría de las y los docentes de distintas zonas del país y un desconocimiento generalizado de los PMI (Armero *et al.*, 2021; Avendaño y Rojas, 2021; Caballero y Ríos, 2019; Díaz-Piñeres *et al.*, 2020; Benítez-Turriago *et al.*, 2018; Buelvas-Vergara *et al.*, 2022). No se conoce tampoco cómo diseñar los PIAR y estos, la mayoría de las veces, quedan en manos de los docentes de apoyo pedagógico quienes deben generar las adaptaciones para el estudiantado con discapacidad en la totalidad de asignaturas del grado que cursan, sin la formación disciplinar para ello (Baquero y Sandoval, 2020; Gallo *et al.*, 2020; Martínez *et al.*, 2020). Pese al esfuerzo que se realiza por incluir estudiantes con diversas discapacidades al aula regular

ARTÍCULO EN EDICIÓN – ARTICLE IN PRESS

(Deschamps-Becerra, 2018; Rivera y Restrepo, 2020), en la mayoría de los casos las creencias desfasadas de los docentes no permiten que los procesos sean exitosos (Ardila y Vásquez, 2018; Villalobos, 2012). De estos trabajos, vale la pena detallar el de Martínez *et al.* (2020) y el de Armero *et al.* (2021). El primero evaluó la implementación del decreto 1421 en 17 instituciones educativas del municipio de Cereté (Córdoba) y el segundo su aplicación en tres colegios de Popayán, Bogotá y Cauca, respectivamente. De manera general, los autores refieren que, si bien los maestros poseen discursos más acordes con el sentido de una educación inclusiva, la mayoría afirma que la inclusión del estudiantado con discapacidad en sus escuelas está a cargo de las y los orientadores escolares y las y los docentes de apoyo pedagógico, pues el profesorado de aula carece de formación sobre el tema y se resiste a implicarse, por considerar esta labor ajena a su ejercicio profesional y una carga laboral adicional.

A la luz de todo lo anterior, este estudio buscó caracterizar, en una muestra más amplia, las condiciones institucionales, algunos elementos de las prácticas pedagógicas de las y los maestros, y sus conocimientos

sobre la política nacional, de forma que puedan reconocerse los retos de implementación del decreto 1421 de 2017. El trabajo se inspira en la necesidad de sistematizar, en una muestra amplia de docentes cómo va la puesta en marcha de este último, dado que, a la fecha de escritura del presente manuscrito, no se ubicaron estudios cuantitativos al respecto. Tampoco se encontraron investigaciones que indagaran, simultáneamente, por diversos aspectos del decreto y qué barreras o facilitadores se perciben en torno a la aplicación de esta política, especialmente en cuanto a las prácticas del profesorado. Finalmente, vale la pena aclarar que esta investigación se sitúa en el área de la psicología educativa.

Método

Diseño

La presente investigación se basó en el paradigma neopositivista. Tuvo un enfoque cuantitativo y siguió un diseño no experimental transeccional, de alcance exploratorio-descriptivo.

Participantes

ARTÍCULO EN EDICIÓN – ARTICLE IN PRESS

En este estudio participaron 249 maestros y maestras colombianos de la ciudad de Bogotá, recabados a partir de un muestreo no probabilístico de tipo intencional. El trabajo consideró docentes de instituciones públicas y privadas. Como criterios de inclusión, se establecieron los siguientes: (1) haber desempeñado, de manera continua y sin interrupciones, el rol de profesor o profesora de aula o el de orientador u orientadora escolar o docente de apoyo pedagógico durante los últimos dos años y (2) que dicha experiencia se hubiera dado en escuelas ordinarias de Bogotá. La tabla 1 recoge la información demográfica más relevante de los participantes.

Tabla 1. Características sociodemográficas de los y las docentes del estudio

Variable	Porcentaje
Edad	
- Entre 20 y 30 años	15.7
- Entre 31 y 40 años	38.2
- Entre 41 y 50 años	32.9
- Más de 50 años	13.3
Género	
- Femenino	76.3
- Masculino	22.5
- Otro	1.2
Nivel máximo de formación	
- Pregrado en educación	25.7
- Pregrado en otras áreas	10.4
- Especialización	19.3
- Maestría	43.4
- Doctorado	1.2

Ámbito de trabajo	
- Educación infantil o preescolar	16.1
- Educación básica primaria	28.5
- Educación básica secundaria	26.9
- Educación media vocacional	9.2
- Orientación escolar	11.6
- Apoyo pedagógico a la inclusión	7.8
Área de desempeño	
- Humanidades (artes, idiomas, ciencias sociales, lengua castellana, filosofía, democracia, educación religiosa escolar)	52.2
- Ciencias exactas (biología, química, física, matemáticas, tecnología e informática)	29.3
- Desarrollo humano y convivencia (orientación escolar, apoyo a la inclusión)	18.5
Tiempo de ejercicio profesional	
- Menos de diez años	32.5
- Entre 11 y 19 años	39
- Entre 20 y 30 años	21.7
- Más de 30 años	6.8
Tipo de institución educativa	
- Pública	40.6
- Privada	59.4
Formación en educación inclusiva	
- Sí, certificada	57.8
- No	42.2
Su colegio atiende estudiantado con discapacidad	
- Si	82
- No	10.4
- Si, pero no formalmente identificado (no se cuenta con diagnósticos clínicos o alguna detección por parte de la institución)	5.6
Su colegio despliega por acciones en pro de la inclusión y se ha destacado por ello	
- Si	39
- Sí hace acciones, pero no se ha destacado	50.6
- No	10.4

Fuente: elaboración propia

Instrumentos

De cara a recoger los datos de la investigación se generó un

ARTÍCULO EN EDICIÓN – ARTICLE IN PRESS

cuestionario *ad-hoc* de 25 afirmaciones. El conjunto total de ítems logró un alfa de Cronbach de .867. De estos, 8 valoraban creencias sobre discapacidad y 17 recogían información de las prácticas pedagógicas de los maestros y las maestras, sus conocimientos sobre elementos de la política nacional en inclusión y las condiciones institucionales de sus escuelas, de cara al despliegue de una educación inclusiva que acogiera alumnado con discapacidad. En principio, la escala constaba de 31 ítems. Estos fueron elaborados por los investigadores del proyecto, dos expertos en temáticas de educación inclusiva y discapacidad, y se inspiraron en un instrumento previo diseñado por el mismo equipo de investigación (Marulanda *et al.*, 2022). Adicionalmente, se tuvieron en cuenta indicadores tomados de la revisión de investigaciones que se realizó en la primera fase del estudio, a la cual se hizo referencia en la introducción del presente manuscrito. Luego de un piloto inicial con 45 docentes para calcular el alfa de Cronbach y ratificar la consistencia interna del cuestionario, se eliminaron 6 ítems que disminuían este indicador y lo situaban por debajo de .70. Adicional a lo anterior, y una vez seleccionados los ítems definitivos, se realizó un ejercicio de

validación por expertos en formato de doble ciego. Tres licenciadas en educación con énfasis en educación especial, expertas en la temática del trabajo, juzgaron la pertinencia y relevancia de la escala, además de retroalimentar la redacción y construcción de la totalidad de los ítems. Se logró un acuerdo entre ellas de más del 80%, lo cual ratificó la bondad del instrumento para los fines de la investigación.

En este trabajo daremos cuenta de los resultados obtenidos en los tres últimos conjuntos de ítems, los cuales, en su conjunto, lograron un alfa de Cronbach de .869, lo que indica que, tanto el instrumento global como aquellas afirmaciones tendientes a valorar las prácticas y los conocimientos de los y las docentes, así como las condiciones de los colegios, contaban con una buena consistencia interna. La tarea de cada participante consistía en expresar su opinión frente a cada afirmación, eligiendo una alternativa de respuesta de cuatro posibles. Posteriormente, los investigadores puntuaban las respuestas en una escala de 1 a 4, asignando 1 a las respuestas menos favorables y 4 a las más acertadas. Nueve afirmaciones valoraban condiciones pedagógico-administrativas de las instituciones, dos indagaban por los conocimientos de las y los maestros y seis se centraban en las prácticas

ARTÍCULO EN EDICIÓN – ARTICLE IN PRESS

pedagógicas. Cabe anotar que los ítems de acuerdo y desacuerdo se presentaron en un mismo bloque y entremezclados con los de creencias, cuyo formato de respuesta era igual. Aquellos cuyas opciones de respuesta oscilaban entre *no lo conozco* y *lo conozco*, se ubicaron en otro bloque y, por último, se mostraron los ítems con formatos de respuesta distintos a los anteriores. Los participantes recibieron el cuestionario sin ninguna subdivisión, pese a que las afirmaciones con escalas de respuesta similares se presentaron seguidas. La tabla 2 muestra el conjunto de los ítems y sus opciones de repuesta.

Como variables dependientes (VD) se consideraron los 17 ítems del cuestionario, y como independientes las sociodemográficas que se detallaron en el apartado anterior.

Tabla 2. Ítems y opciones de repuesta del instrumento empleado en el presente estudio

Ítem	Opciones de respuesta			
	1	2	3	4
Condiciones institucionales				
1. El proyecto educativo institucional (PEI) de mi colegio tiene un enfoque inclusivo	No lo tiene	Sí lo tiene, pero no se aplica en mi colegio	Sí lo tiene, pero solo se aplica algunas veces en mi colegio	Sí lo tiene y se aplica plenamente en mi colegio

2.	Con respecto al plan de mejoramiento institucional (PMI) de mi colegio que exige el decreto 1421	No lo conozco	Lo conozco, pero no se implementa	Lo conozco, pero no se implementa sino en algunas ocasiones	Lo conozco y se implementa plenamente
3.	Mi colegio me ofrece procesos de capacitación en educación inclusiva	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
4.	La mayoría de los docentes de mi institución tiene una visión actualizada y abierta sobre la inclusión	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
5.	En mi colegio hay apertura para recibir estudiantes con discapacidad	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
6.	En mi colegio todos los y las docentes coinciden con que deben trabajar con estudiantes con discapacidad y esto no es opcional	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
7.	Mi colegio cuenta con apoyos tecnológicos para la inclusión de estudiantes con discapacidad	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
8.	Mi colegio cuenta con apoyos pedagógicos y didácticos para la inclusión de estudiantes con discapacidad	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo

ARTÍCULO EN EDICIÓN – ARTICLE IN PRESS

9. Mi colegio cuenta con apoyos comunicativos para la inclusión de estudiantes con discapacidad ¹	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
Conocimiento del profesorado sobre política inclusiva				
1. Con respecto al decreto 1421 de 2017 que hace referencia a la inclusión escolar de estudiantes con discapacidad	No lo conozco	Lo conozco muy poco	Lo conozco, pero no a profundidad	Lo conozco a profundidad
2. Sobre los planes individuales de ajustes razonables (PIAR) que señala el decreto 1421 de 2017	No los conozco	Los conozco muy poco	Los conozco, pero no a profundidad	Los conozco a profundidad
Prácticas pedagógicas del profesorado				
1. Con respecto al proyecto educativo institucional de mi colegio	No lo conozco	Apenas lo conozco y no lo implemento en mis clases	Lo conozco muy bien y algunas veces lo implemento en mis clases	Lo conozco muy bien y lo implemento en todas mis clases
2. Sobre el diseño universal para el aprendizaje (DUA)	No lo conozco	Sé de qué se trata, pero no lo aplico en mis clases	Sé que de qué se trata, pero solo lo aplico parcialmente en mis clases	Sé de qué se trata y lo implemento en la mayoría de mis clases
3. Con respecto al plan individual de ajustes razonables (PIAR) para estudiantes con discapacidad y su aplicación en	No se diseña	Es optativo diseñarlo, más allá del diagnóstico médico o las necesidades del estudiante	Se debe diseñar solo si el estudiante viene con un diagnóstico médico	Se debe diseñar si el estudiante lo necesita, independientemente de si trae o no un diagnóstico médico

¹ Las preguntas por los tipos de apoyos se realizaron con base en la clasificación que propone la Asociación Americana de Discapacidades del Desarrollo y Discapacidad Intelectual (2019).

mi colegio				
4. En mi colegio se han puesto en marcha ajustes razonables para todos los estudiantes que los necesitan	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
5. En mi colegio los planes individuales de ajustes razonables (PIAR) se diseñan en equipo y bajo el liderazgo de los y las docentes de aula	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
6. En mi colegio se trabaja constantemente por procurar el aprendizaje de todos los y las estudiantes, especialmente de aquellos con discapacidad	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo

Fuente: elaboración propia

Procedimiento

En primera instancia, se aplicó la encuesta a una muestra piloto para confirmar la calidad de todos los ítems y el alfa de Cronbach. Este piloto se realizó con maestros y maestras que cursaban la Maestría en Salud Mental Escolar de la Pontificia Universidad Javeriana (PUJ), sede Bogotá y que cumplían con los criterios de inclusión de la muestra. Para

ARTÍCULO EN EDICIÓN – ARTICLE IN PRESS

este fin, el cuestionario se digitalizó en la plataforma Google Forms. La primera sección contenía el consentimiento informado aprobado por el Comité de Investigación y Ética de la Facultad de Educación de la PUJ, en cuyo cuerpo docente labora la investigadora principal del proyecto. Una vez las y los participantes aceptaban participar, se desplegaba la segunda sección que contenía los ítems de la encuesta. Se recabaron 45 respuestas y se procedió con el análisis de los ítems. De la versión inicial de 31 afirmaciones se eliminaron seis que disminuían el alfa de Cronbach por debajo de .70 y así se conservaron 25. Estas últimas fueron valoradas por tres jueces expertos en la temática del estudio, en un ejercicio de doble ciego, para ratificar su pertinencia y relevancia y constatar que la redacción de las afirmaciones y las opciones de respuesta fueran apropiadas, de acuerdo con el público al que iban dirigidas. Este ejercicio arrojó una coincidencia superior a .80, lo que constató la calidad del instrumento. Dado que las 45 encuestas rellenas en el piloto, sin los ítems eliminados, contribuían al propósito del trabajo, se contaron en la muestra final.

Para recopilar los 204 participantes restantes, se acudió a las bases de

datos de egresados de posgrados de la Facultad de Educación de la PUJ, previo aval de la directora de esta unidad. Se envió la invitación a 300 docentes, aclarando los criterios de inclusión, vía correo electrónico y adjuntando el link de la escala. Todos los convocados habían consentido recibir invitaciones para participar en proyectos de investigación. Así, se recibió respuesta de 164, no obstante, una persona no aceptó los términos del consentimiento informado y, por tanto, su registro fue eliminado de la muestra definitiva. Los 41 profesores y profesoras restantes se recogieron de colegios de práctica profesional de la Facultad de Psicología de la PUJ y de docentes que cursaban la Maestría en Educación en esta misma universidad. Los datos se recabaron en 2023.

Análisis de datos

Los datos recabados se analizaron usando el SPSS 26. Con el ánimo de definir qué método estadístico utilizar para comparar los datos de las VD en función de las variables independientes, se realizó la prueba de Kormogorov Smirnov. Dado que el grado de significación para todas las VD fue de $p < .05$, se determinó que los datos no tenían una distribución normal, en virtud de lo cual se utilizaron estadísticos no paramétricos. Los principales hallazgos se detallan a continuación. Dado que se trata

ARTÍCULO EN EDICIÓN – ARTICLE IN PRESS

de un cuestionario y no de una prueba psicológica, los datos se interpretarán por ítems y no por factores.

Resultados

Inicialmente, se realizó una caracterización descriptiva de las VD para la muestra en su conjunto (véase figura 1).

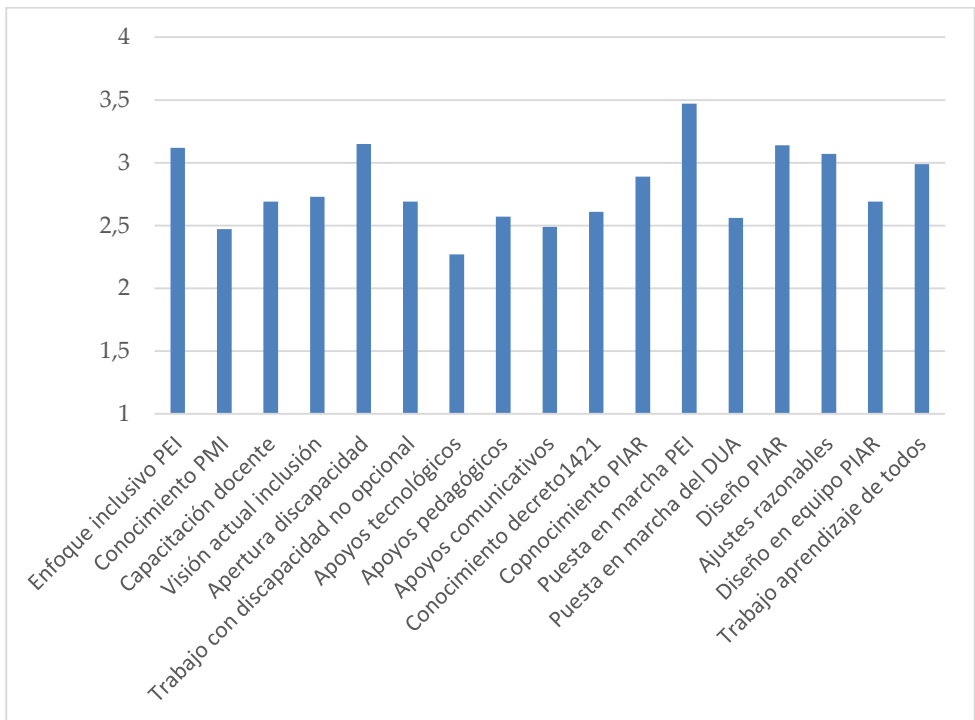


Figura 1. Promedio de la muestra del estudio en las variables dependientes del instrumento (Fuente: elaboración propia)

En cuanto a las condiciones institucionales, se puede resaltar que las

y los docentes perciben que sus escuelas están abiertas al estudiantado con discapacidad y tienen un PEI con enfoque inclusivo. Aun así, no todos conocen el PMI de sus colegios y tienden al desacuerdo cuando se les indaga si reciben capacitaciones en inclusión. Reportan pocos apoyos para desarrollar proyectos tendientes a la inclusión de estudiantado con discapacidad, especialmente de tipo tecnológico. Tampoco se muestran muy en acuerdo con que la visión de sus colegas sobre la inclusión sea actualizada y abierta y con que el profesorado de sus colegios esté dispuesto a trabajar con alumnos y alumnas con discapacidad sin considerarlo opcional. En lo que toca a conocimientos sobre política inclusiva, los docentes están algo familiarizados con el PIAR, no obstante, conocen en menor medida el decreto 1421 de 2017 en su totalidad. Con relación a las prácticas pedagógicas, la mayoría despliega el PEI en sus espacios de aula y refiere que en sus colegios se hacen ajustes razonables para los estudiantes que lo precisan y que al estudiantado con discapacidad se le diseña el PIAR. Los docentes encuestados también reportan que sus escuelas trabajan por el aprendizaje de todo el alumnado, especialmente de aquel con discapacidad. En contraste con lo anterior, tienden al desacuerdo con

ARTÍCULO EN EDICIÓN – ARTICLE IN PRESS

respecto a que los PIAR se desarrollen en equipo y con el concurso y liderazgo de los docentes de aula. Las medias y desviaciones estándar de cada ítem pueden consultarse en la tabla 3.

Tabla 3. Estadística descriptiva de las VD del estudio

Ítem	Media	DT
Condiciones institucionales		
1. Enfoque inclusivo del PEI	3.12	.89
2. Conocimiento del PMI	2.47	1.20
3. Capacitación docente por parte de los colegios	2.69	.88
4. Visión actualizada de la inclusión por parte de los y las docentes	2.73	.78
5. Apertura de las instituciones a estudiantado con discapacidad	3.15	.71
6. Acuerdo del profesorado de las instituciones sobre que el trabajo con estudiantes con discapacidad les corresponde y no es opcional	2.69	.78
7. Oferta de apoyos tecnológicos para afrontar estudiantado con discapacidad	2.27	.73
8. Oferta de apoyos pedagógicos y didácticos para abordar alumnos y alumnas con discapacidad	2.57	.76
9. Oferta de apoyos comunicativos para afrontar estudiantes con discapacidad	2.49	.69
Conocimientos sobre política inclusiva		
1. Decreto 1421 de 2017	2.61	.79
2. PIAR	2.89	.77
Prácticas pedagógicas		
1. Puesta en marcha del PEI	3.47	.89
2. Puesta en marcha del DUA	2.56	1.13
3. Diseño de los PIAR para las y los estudiantes con discapacidad	3.14	.75
4. Ajustes razonables para todo el estudiantado	3.07	.7
5. Diseño en equipo de los PIAR	2.69	.85
6. Trabajo en pro del aprendizaje de todo el alumnado, especialmente de aquellos con discapacidad	2.99	.69

Fuente: elaboración propia

Posterior a los análisis antedichos, se realizaron comparaciones entre grupos usando la U de Mann-Whitney para aquellas variables

independientes con dos grupos y el estadístico de Kruskal-Wallis en aquellos casos en los que había tres o más grupos. De la totalidad de variables independientes, no se encontraron diferencias significativas en ninguna dependiente en cuanto a la edad, el género, el nivel máximo de formación (pre o posgrado), el tiempo de ejercicio o si la institución de los y las docentes atendía o no estudiantes con discapacidad. Las variables que arrojaron mayores diferencias para las VD fueron, en su orden, la formación en inclusión, el tipo de institución educativa en la que laboraba el profesorado (pública o privada) y si los colegios realizaban o no acciones en pro de la inclusión y en virtud de ello se habían destacado. En cuanto al ámbito de trabajo y el área de desempeño, se encontraron muy pocas diferencias en algunas dependientes. Las medias de la muestra de participantes en la totalidad de variables dependientes, agrupadas por las categorías del instrumento (condiciones institucionales, conocimientos y prácticas pedagógicas), se ilustran en la figura 2.

ARTÍCULO EN EDICIÓN – ARTICLE IN PRESS

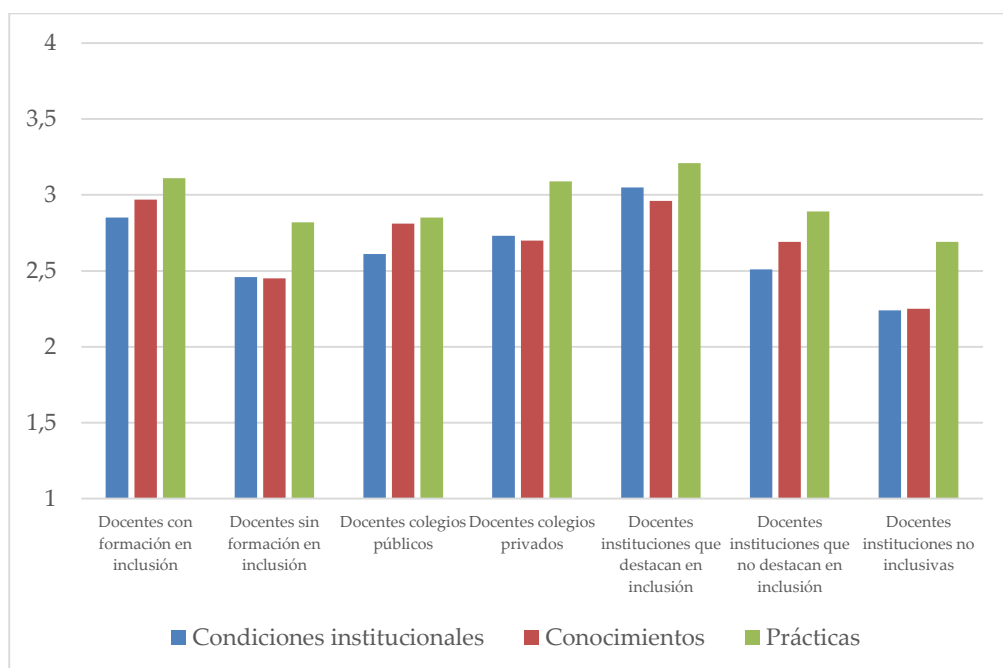


Figura 2. Medias de la muestra de docentes en las variables dependientes del instrumento, agrupadas por categorías (Fuente: elaboración propia)

Con respecto a la formación en inclusión, se observaron mejores condiciones institucionales, mayor conocimiento y mejores prácticas pedagógicas en aquellos y aquellas docentes que habían recibido formación certificada en educación inclusiva (véase tabla 4). En cuanto a las condiciones institucionales, es de resaltar que las y los profesores formados en inclusión evidencian mayor conocimiento del PMI de sus instituciones, perciben un enfoque más inclusivo en el PEI, refieren mayores procesos de capacitación en el tema por parte de sus escuelas y

una visión más actual de sus colegas en cuanto a la inclusión. Si bien estas y estos docentes cuentan con algo más de apoyos para la puesta en marcha de apuestas inclusivas, estos valores son bajos para ambos grupos de participantes. Como era de esperarse, el conocimiento de la política inclusiva por parte de las y los docentes formados es mayor, especialmente en relación con el decreto 1421 de 2017. En cuanto a las prácticas, las y los docentes formados reportan, en mayor medida, la integración de los PEI y el DUA en las aulas y afirman que en sus colegios se hacen más ajustes razonables para todas y todos, comparados con aquellas y aquellos docentes sin formación. El profesorado con capacitación reporta más elaboraciones de los PIAR para alumnos y alumnas con discapacidad en sus escuelas que los y las docentes sin formación.

Tabla 4. Resultados para la variable independiente de formación en inclusión

Ítem	Media (DT) del grupo con formación	Media (DT) del grupo sin formación	U de Mann-Whitney	Z	Sig.
Condiciones institucionales					
1. Enfoque inclusivo del PEI	3.25 (.84)	2.93 (.93)	6047.000	-2.97	.003
2. Conocimiento del PMI	2.76 (1.13)	2.07 (1.18)	5197.000	-4.453	.000
3. Capacitación docente por parte de los colegios	2.91 (.80)	2.38 (.89)	5141.000	-4.575	.000
4. Visión actualizada de la inclusión por parte de	2.89 (.75)	2.51 (.77)	5599.50	-3.768	.000

ARTÍCULO EN EDICIÓN – ARTICLE IN PRESS

los y las docentes					
5. Apertura de las instituciones a estudiantado con discapacidad	3.22 (.66)	3.06 (.76)	6772.50	-1.553	.12
6. Acuerdo del profesorado de las instituciones sobre que el trabajo con estudiantes con discapacidad les corresponde y no es opcional	2.81 (.73)	2.51 (.82)	6055.000	-2.888	.004
7. Oferta de apoyos tecnológicos para afrontar estudiantado con discapacidad	2.39 (.74)	2.1 (.69)	6065.000	-2.939	.003
8. Oferta de apoyos pedagógicos y didácticos para abordar alumnos y alumnas con discapacidad	2.81 (.73)	2.24 (.67)	4578.000	-5.755	.000
9. Oferta de apoyos comunicativos para afrontar estudiantes con discapacidad	2.62 (.67)	2.31 (.67)	5922.000	-3.219	.001
Conocimiento de política inclusiva					
1. Decreto 1421 de 2017	2.9 (.7)	2.2 (.71)	3854.50	-7.158	.000
2. PIAR	3.03 (.72)	2.69 (.79)	5764.50	-3.566	.000
Prácticas pedagógicas					
1. Puesta en marcha del PEI	3.6 (.78)	3.3 (.99)	6262.000	-2.754	.006
2. Puesta en marcha del DUA	2.88 (1.05)	2.12 (1.09)	4720.50	-5.24	.000
3. Diseño de los PIAR para las y los estudiantes con discapacidad	3.18 (.75)	3.1 (.75)	7074.50	-9.982	.326
4. Ajustes razonables para todo el estudiantado	3.17 (.68)	2.92 (.71)	6307.000	-2.501	.012
5. Diseño en equipo de los PIAR	2.78 (.84)	2.57 (.85)	6582.000	-1.866	.062
6. Trabajo en pro del aprendizaje de todo el alumnado, especialmente de aquellos con	3.06 (.66)	2.9 (.72)	6670.000	-1.780	.075

discapacidad					
--------------	--	--	--	--	--

Fuente: elaboración propia

En cuanto al tipo de institución educativa, es posible notar que los maestros y las maestras de escuelas públicas conocen algo mejor la normativa en inclusión, reportan mayor apertura de sus colegios a estudiantes con discapacidad y afirman que sus escuelas elaboran más PIAR para el alumnado con estas trayectorias de vida, comparados con docentes de colegios privados. Por su parte, estos últimos refieren que sus PEI son más inclusivos, aplican más el DUA en sus clases, hacen más ajustes razonables para el estudiantado que lo necesita y cuando se trata de elaborar los PIAR, lo hacen más en equipo que las y los docentes de instituciones estatales. Ambos grupos de maestros y maestras reflejan un bajo conocimiento del PMI y poco apoyo de sus colegios para proyectos relacionados con inclusión. La tabla 5 recoge los datos estadísticos para esta variable.

Tabla 5. Resultados para la variable independiente de tipo de institución educativa

Ítem	Media (DT) del grupo de colegios públicos	Media (DT) del grupo de colegios privados	U de Mann-Whitney	Z	Sig.
Condiciones institucionales					
1. Enfoque inclusivo del PEI	3.05 (.95)	3.16 (.85)	7099.000	-.740	.459
2. Conocimiento del	2.45 (1.17)	2.49 (1.23)	7281.000	-.365	.715

ARTÍCULO EN EDICIÓN – ARTICLE IN PRESS

PMI					
3. Capacitación docente por parte de los colegios	2.34 (.86)	2.93 (.81)	4644.000	-5.381	.000
4. Visión actualizada de la inclusión por parte de los y las docentes	2.54 (.79)	2.86 (.75)	5877.000	-3.087	.002
5. Apertura de las instituciones a estudiantado con discapacidad	3.36 (.66)	3.01 (.71)	5521.000	-3.872	.000
6. Acuerdo del profesorado de las instituciones sobre que el trabajo con estudiantes con discapacidad les corresponde y no es opcional	2.55 (.79)	2.78 (.76)	6366.000	-2.138	.033
7. Oferta de apoyos tecnológicos para afrontar estudiantado con discapacidad	2.2 (.74)	2.31 (.73)	6772.000	-1.39	.165
8. Oferta de apoyos pedagógicos y didácticos para abordar alumnos y alumnas con discapacidad	2.56 (.74)	2.57 (.78)	7432.50	-.081	.936
9. Oferta de apoyos comunicativos para afrontar estudiantes con discapacidad	2.48 (.69)	2.5 (.69)	7280.000	-.383	.70
Conocimiento de política inclusiva					
1. Decreto 1421 de 2017	2.64 (.86)	2.58 (.74)	7146.50	-.636	.52
2. PIAR	2.99 (.67)	2.82 (.83)	6734.000	-1.48	.14
Prácticas pedagógicas					
1. Puesta en marcha del PEI	3.39 (.93)	3.53 (.85)	6811.000	-1.42	.157
2. Puesta en marcha del DUA	2.31 (1.14)	2.74 (1.09)	5881.000	-2.956	.003
3. Diseño de los PIAR para las y los	3.26 (.64)	3.07 (.81)	6631.000	-1.714	.087

	estudiantes con discapacidad					
4.	Ajustes razonables para todo el estudiantado	2.91 (.68)	3.18 (.69)	5977.000	-3.004	.003
5.	Diseño en equipo de los PIAR	2.37 (.83)	2.92 (.79)	4899.000	-4.942	.000
6.	Trabajo en pro del aprendizaje de todo el alumnado, especialmente de aquellos con discapacidad	2.85 (.73)	3.09 (.65)	6200.000	-2.563	.010

Fuente: elaboración propia

En lo que se refiere a la variable de promoción de acciones inclusivas en las escuelas de las y los docentes y si estas se habían destacado o no por ello, encontramos diferencias significativas en todas las VD, a excepción de una (la puesta en marcha del PEI en las aulas). Así las cosas, se observó que las y los docentes que laboraban en escuelas que desplegaban acciones inclusivas y se distinguían por ello percibían sus PEI más inclusivos que los demás, conocían mucho más el PMI, así como el decreto 1421 de 2017 y los PIAR y ponían en marcha el DUA mucho más que el resto de maestras y maestros. De igual manera, este profesorado evidenció en sus colegas una visión más actualizada y abierta a la inclusión, mayores apoyos para el desarrollo de proyectos tendientes a la inclusión, mayor apertura de sus colegios a la discapacidad y una preocupación más marcada por el aprendizaje de todas y todos, especialmente, de los alumnos y las alumnas con discapacidad. De la

ARTÍCULO EN EDICIÓN – ARTICLE IN PRESS

misma manera, las profesoras y los profesores de colegios destacados por acciones inclusivas reportaron hacer más PIAR para los estudiantes con discapacidad y desarrollar esta tarea de manera interdisciplinar y bajo el liderazgo de las y los docentes de aula. Asimismo, estas maestras y maestros reportaron mayores ajustes razonables para todo el estudiantado y mayor capacitación por parte de sus colegios en educación inclusiva (véase tabla 6).

Tabla 6. Resultados para la variable independiente de promoción de acciones inclusivas en las instituciones educativas (IE) de los participantes

Ítem	Media (DT) docentes de IE que hacen inclusión y destacan	Media (DT) docentes de IE que hacen inclusión y no destacan	Media (DT) docentes de IE que no hacen inclusión	Kruskal-Wallis χ^2	Sig.
Condiciones institucionales					
1. Enfoque inclusivo del PEI	3.58 (.63)	2.91 (.85)	2.38 (1.09)	56.713	.000
2. Conocimiento del PMI	2.99 (1.21)	2.21 (1.07)	1.81 (1.09)	36.962	.000
3. Capacitación docente por parte de los colegios	2.92 (.89)	2.59 (.8)	2.31 (.97)	12.418	.002
4. Visión actualizada de la inclusión por parte de los y las docentes	3.05 (.74)	2.58 (.86)	2.52 (.71)	26.141	.000

5.	Apertura de las instituciones a estudiantado con discapacidad	3.52 (.58)	2.98 (.61)	2.58 (.9)	49.774	.000
6.	Acuerdo del profesorado de las instituciones sobre que el trabajo con estudiantes con discapacidad les corresponde y no es opcional	2.98 (.76)	2.54 (.95)	2.49 (.69)	21.789	.000
7.	Oferta de apoyos tecnológicos para afrontar estudiantado con discapacidad	2.6 (.731)	2.09 (.61)	1.88 (.82)	33.267	.000
8.	Oferta de apoyos pedagógicos y didácticos para abordar alumnos y alumnas con discapacidad	2.98 (.71)	2.36 (.65)	2.08 (.74)	49.894	.000
9.	Oferta de apoyos comunicativos para afrontar estudiantes con discapacidad	2.81 (.64)	2.33 (.59)	2.08 (.79)	38.234	.000
Conocimiento de política inclusiva						
1.	Decreto 1421 de 2017	2.78 (.81)	2.6 (.74)	2 (.63)	22.523	.000
2.	PIAR	3.13 (.75)	2.78 (.71)	2.5 (.86)	19.733	.000
Prácticas pedagógicas						
1.	Puesta en marcha del PEI	3.58 (.81)	3.4 (.89)	3.38 (1.09)	3.514	.173
2.	Puesta en marcha del DUA	2.86 (1.07)	2.42 (1.12)	2.15 (1.19)	11.888	.003
3.	Diseño de los PIAR para las y los estudiantes con discapacidad	3.28 (.66)	3.1 (.79)	2.88 (.77)	7.234	.027
4.	Ajustes	3.33 (.63)	2.96 (.66)	2.62 (.8)	27.338	.000

ARTÍCULO EN EDICIÓN – ARTICLE IN PRESS

	razonables para todo el estudiantado					
5.	Diseño en equipo de los PIAR	2.91 (.79)	2.57 (.84)	2.5 (.95)	8.900	.012
6.	Trabajo en pro del aprendizaje de todo el alumnado, especialmente de aquellos con discapacidad	3.28 (.67)	2.86 (.56)	2.58 (.9)	30.954	.000

Fuente: elaboración propia

Por último, en las variables de *ámbito de trabajo* y *área de desempeño* se encontraron diferencias significativas en algunas VD. En cuanto a la primera, se observaron discrepancias estadísticas entre el grupo de los orientadores y las orientadoras escolares y las y los docentes de apoyo pedagógico y los grupos conformados por el profesorado de educación infantil, el de primaria y el de secundaria y media vocacional, en su conocimiento del decreto 1421 de 2017 ($\chi^2 = 37.361$, $p = .000$), siendo mayor el dominio de esta política entre las y los orientadores y las y los docentes de apoyo ($M = 3.19$, $DT = .673$). Estos profesionales también conocían mucho más que los demás los PIAR ($M = 3.17$, $DT = .724$; $\chi^2 = 12.832$, $p = .005$). Por su parte, las y los docentes de educación infantil fueron los que más reportaron que en sus escuelas los PIAR para el

alumnado con discapacidad se desarrollaban en equipo y con el concurso de los y las docentes de aula ($M= 3.05$, $DT= .552$) y en esto se diferenciaron de los demás grupos ($\chi^2= 8.836$, $p= .032$) (véase tabla 7).

Tabla 7. Medias y desviaciones típicas para la variable independiente de ámbito de trabajo

Ítem	Media (DT) orientadores y docentes de apoyo pedagógico	Media (DT) educadores y educadoras de educación infantil	Media (DT) docentes educación primaria	Media (DT) docentes educación secundaria y media vocacional
Condiciones institucionales				
1. Enfoque inclusivo del PEI	3.1 (.778)	3.2 (.823)	3 (1.02)	3.18 (.869)
2. Conocimiento del PMI	2.69 (1.11)	2.45 (1.15)	2.46 (1.28)	2.37 (1.21)
3. Capacitación docente por parte de los colegios	2.73 (.84)	2.88 (.966)	2.55 (.907)	2.69 (.83)
4. Visión actualizada de la inclusión por parte de los y las docentes	2.54 (.798)	2.78 (.832)	2.69 (.748)	2.84 (.763)
5. Apertura de las instituciones a estudiantado con discapacidad	3.19 (.762)	3.03 (.73)	3.1 (.679)	3.22 (.683)
6. Acuerdo del profesorado de las instituciones sobre que el trabajo con estudiantes con discapacidad les corresponde y no es	2.63 (.7)	2.88 (.82)	2.66 (.774)	2.66 (.81)

ARTÍCULO EN EDICIÓN – ARTICLE IN PRESS

opcional				
7. Oferta de apoyos tecnológicos para afrontar estudiantado con discapacidad	2.21 (.617)	2.33 (.656)	2.18 (.723)	2.33 (.821)
8. Oferta de apoyos pedagógicos y didácticos para abordar alumnos y alumnas con discapacidad	2.71 (.713)	2.68 (.73)	2.39 (.727)	2.59 (.806)
9. Oferta de apoyos comunicativos para afrontar estudiantes con discapacidad	2.46 (.651)	2.58 (.747)	2.35 (.635)	2.58 (.703)
Conocimiento de políticas inclusivas				
1. Decreto 1421 de 2017	3.19 (.673)	2.63 (.74)	2.55 (.789)	2.33 (.703)
2. PIAR	3.17 (.724)	2.6 (.778)	2.83 (.756)	2.91 (.759)
Prácticas pedagógicas				
1. Puesta en marcha del PEI	3.5 (.923)	3.28 (1.13)	3.52 (.79)	3.5 (.81)
2. Puesta en marcha del DUA	2.27 (.984)	2.65 (1.21)	2.65 (1.19)	2.61 (1.11)
3. Diseño de los PIAR para las y los estudiantes con discapacidad	3.23 (.805)	3.33 (.616)	3.01 (.819)	3.12 (.732)
4. Ajustes razonables para todo el estudiantado	3.21 (.743)	3.03 (.62)	2.93 (.662)	3.12 (.732)
5. Diseño en equipo de los PIAR	2.56 (.823)	3.05 (.552)	2.65 (.88)	2.64 (.916)
6. Trabajo en pro del aprendizaje de todo el alumnado, especialmente de aquellos con discapacidad	3 (.744)	3.13 (.563)	2.87 (.755)	3.02 (.653)

Fuente: elaboración propia

En la variable área de desempeño se encontró solo una diferencia significativa en el conocimiento del decreto 1421 de 2017 que fue mucho mayor en los profesionales de desarrollo humano y convivencia (M= 3.04, DT= .729), comparados con las y los profesores de humanidades (M= 2.58, DT= .806) y los de ciencias exactas (M= 2.38, DT= .68; $\chi^2= 20.365$, p= .000) (véase tabla 8).

Tabla 8. Medias y desviaciones típicas para la variable independiente de área de desempeño

Ítem	Media (DT) área ciencias sociales y humanas	Media (DT) área de desarrollo humano y convivencia	Media (DT) área ciencias exactas
Condiciones institucionales			
1. Enfoque inclusivo del PEI	3.18 (.919)	3.15 (.729)	2.99 (.935)
2. Conocimiento del PMI	2.48 (1.21)	2.7 (1.11)	2.32 (1.23)
3. Capacitación docente por parte de los colegios	2.63 (.908)	2.85 (.868)	2.68 (.831)
4. Visión actualizada de la inclusión por parte de los y las docentes	2.78 (.787)	2.63 (.826)	2.7 (.739)
5. Apertura de las instituciones a estudiantado con discapacidad	3.13 (.698)	3.17 (.709)	3.16 (.727)
6. Acuerdo del profesorado de las instituciones sobre que el trabajo con estudiantes con discapacidad les corresponde y no es opcional	2.73 (.785)	2.61 (.649)	2.66 (0.853)

ARTÍCULO EN EDICIÓN – ARTICLE IN PRESS

7. Oferta de apoyos tecnológicos para afrontar estudiantado con discapacidad	2.29 (.741)	2.17 (.57)	2.27 (.804)
8. Oferta de apoyos pedagógicos y didácticos para abordar alumnos y alumnas con discapacidad	2.53 (.739)	2.67 (.701)	2.58 (.832)
9. Oferta de apoyos comunicativos para afrontar estudiantes con discapacidad	2.49 (.673)	2.43 (.62)	2.52 (.747)
Conocimientos de política inclusiva			
1. Decreto 1421 de 2017	2.58 (.806)	3.04 (.729)	2.38 (.68)
2. PIAR	2.81 (.788)	3.04 (.729)	2.93 (.751)
Prácticas pedagógicas			
1. Puesta en marcha del PEI	3.42 (.914)	3.46 (.982)	3.56 (.764)
2. Puesta en marcha del DUA	2.56 (1.16)	2.46 (1.02)	2.63 (1.14)
3. Diseño de los PIAR para las y los estudiantes con discapacidad	3.12 (.768)	3.33 (.732)	3.07 (.714)
4. Ajustes razonables para todo el estudiantado	3.01 (.641)	3.2 (.749)	3.1 (.767)
5. Diseño en equipo de los PIAR	2.73 (.833)	2.57 (.807)	2.71 (.905)
6. Trabajo en pro del aprendizaje de todo el alumnado, especialmente de aquellos con discapacidad	3.01 (.688)	2.98 (.649)	2.97 (.726)

Fuente: elaboración propia

Discusión

Atendiendo a los hallazgos obtenidos, es posible afirmar que este estudio, situado en el ámbito de la psicología educativa, ratifica los

resultados de otros trabajos previos en cuanto a que, contar con formación en inclusión y trabajar en escuelas que acogen y acompañan estudiantado con discapacidad, se vincula con prácticas pedagógicas inclusivas, mayor conocimiento de la normativa en el tema y condiciones institucionales más favorables para la inclusión (Álape *et al.*, 2018; Basto y Hernández, 2020; Cañas *et al.*, 2023; Marulanda *et al.*, 2022). Tales resultados enfatizan también en la necesidad de diseñar e implementar currículos flexibles, contar con recursos tecnológico-pedagógicos y superar barreras culturales y actitudinales (González y Triana, 2018). Aun así, se pone de manifiesto, como en otras investigaciones desarrolladas en Colombia, que las y los docentes no conocen lo suficiente el decreto 1421, los PMI ni los PIAR, a menos que posean capacitación en el tema. Adicionalmente, si sus colegios no trabajan regularmente con alumnado con discapacidad, no tienden a poner en práctica el DUA ni tampoco perciben que el diseño de los PIAR, cuando se requiere, se haga de manera interdisciplinar. Es crítica la falta de recursos y apoyos para el despliegue de proyectos relacionados con la inclusión en el conjunto de la muestra total (Armero *et al.*, 2021; Baquero y Sandoval, 2020; Gallo *et al.*, 2020; Martínez *et al.*, 2020; Rivera y Restrepo, 2020).

ARTÍCULO EN EDICIÓN – ARTICLE IN PRESS

Con todo, comienza a ser alentador que la mayoría del profesorado conozca el PEI de sus colegios y lo ponga en marcha en sus clases, aunque solo sea parcialmente. De igual forma, es esperanzador que las maestras y los maestros perciban sus PEI como inclusivos y que, de manera general, noten apertura de sus colegios al estudiantado con discapacidad y que se procura el diseño de ajustes razonables para todo el alumnado. Esto es coherente con los resultados de otros trabajos que, pese a los retos que aún deben atenderse, refieren un cambio favorable en el cuerpo docente hacia la inclusión (Marulanda *et al.*, 2023; Polo y Aparicio, 2018).

En los datos recabados en este estudio, llama la atención que, pese a que los PIAR se diseñan en diversos establecimientos del país, estos se realizan principalmente si los estudiantes con discapacidad cuentan con un diagnóstico médico y están a cargo, la mayoría de las veces, del docente o la docente de apoyo pedagógico y/o del orientador u orientadora escolar. Este hallazgo, que ratifica otros previos (Avendaño y Rojas, 2021; Baquero y Sandoval, 2020), pone en evidencia un reto importante para el sistema educativo colombiano y es desarrollar apuestas interdisciplinarias que impliquen y convoquen a todas y todos los

docentes. Es vital también formar al profesorado de aula en el contenido de la política, apoyarlos para llevar el DUA a sus clases, independientemente de si tienen o no estudiantado con discapacidad y darles a conocer los PMI y cómo se elaboran y ponen en marcha los PIAR. A la luz de los hallazgos aquí reportados, se observa que la tarea de desarrollar acciones inclusivas sigue siendo el deber ser de unos pocos miembros de las comunidades educativas, y las y los docentes de aula, aunque ya dominan diversas herramientas y despliegan prácticas inclusivas en sus aulas, no lo sienten todavía como una tarea propia de su quehacer habitual. Modificar esta visión constituye otro reto que no da espera.

A tenor de lo anterior, es indudable que las escuelas colombianas ya se están abriendo a la discapacidad, y al ingreso de este alumnado a sus aulas. Sin embargo, otro desafío es que se ofrezcan los recursos y apoyos que supone esta tarea, en términos de tecnologías y comunicación, así como a nivel pedagógico y didáctico. Los maestros y las maestras poco a poco han ganado apertura y disposición para el trabajo con la diversidad, pero es preocupante que tampoco perciban que sus escuelas priorizan la capacitación sobre estos temas, especialmente si no tienen formación o

ARTÍCULO EN EDICIÓN – ARTICLE IN PRESS

laboran en colegios del Estado. Queda también el reto de revisar qué está pasando con el estudiantado con discapacidad que asiste a aquellos colegios cuyos docentes reportaron que no despliegan acciones inclusivas y no reciben, que se sepa explícitamente, alumnado con discapacidad. Pese a esto, las y los maestros de estos establecimientos sí reportaron la elaboración de PIAR cuando era necesario y la existencia de PMI, si bien su conocimiento de estos era muy escaso. Habrá que colocar un foco muy relevante en estos colegios, analizar qué ocurre allí cuando se detectan estudiantes con alguna discapacidad y las razones por las cuales no han acogido aún, de modo abierto y decidido, la política inclusiva colombiana.

Para terminar, es posible afirmar que este estudio se halla en línea con las propuestas de los modelos sociales y sociales-ecológicos de la discapacidad, desde cuya comprensión las escuelas ordinarias deben abrir sus puertas y ajustar sus prácticas a las necesidades de todo el estudiantado, más allá de sus particularidades, en el entendido de que la discapacidad es una categoría que sobrepasa lo individual y no define a la persona ni condiciona sus posibilidades de aprendizaje (Broyna, 2009;

Simarro, 2013). Las maestras y los maestros que colaboraron en esta investigación están en la transición hacia nuevas comprensiones de su alumnado, si bien aún les falta mayor conocimiento de la normativa nacional y una visión renovada de sus prácticas pedagógicas. Para que sea posible el reconocimiento de una educación verdaderamente inclusiva, como lo propone el decreto 1421 de 2017, es perentorio que las y los profesores perciban la importancia de adoptar el DUA y/o metodologías innovadoras en su quehacer cotidiano, a través de las cuales puedan conocer y adaptarse a las necesidades de todos sus aprendices, sin percibir lo diverso como una carga o como una labor ajena a su ejercicio profesional.

Referencias

- Álape, L.A., Barrero, V. y Muñoz, D.F. (2018). *Caracterización de creencias y conocimientos de maestros del sistema educativo de Bogotá, en torno a la discapacidad intelectual. Un abordaje desde los principios de la educación inclusiva*. Pontificia Universidad Javeriana. Trabajo de Maestría inédito.
- Alemaný, I. y Villuendas, M.D. (2004). Las actitudes del profesorado hacia el alumnado con necesidades educativas especiales. *Convergencia. Revista de Ciencias Sociales*, 11(34), 183-215.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=10503408>

ARTÍCULO EN EDICIÓN – ARTICLE IN PRESS

- Ardila, C. y Vásquez, L. (2018). *Creencias de maestros, padres de familia y niños sobre educación inclusiva en dos instituciones educativas del Distrito Capital*. Pontificia Universidad Javeriana. Trabajo de Maestría inédito.
- Armero, M.T., Guerrero, Y.M. y Rangel, O.F. (2021). Concepciones y dificultades de los maestros/as frente a la política de inclusión educativa colombiana. El caso de tres unidades académicas. *Revistas Venezolanas de Ciencia y Tecnología, 51*, 119-127.
<https://revista.grupocieg.org/wp-content/uploads/2021/09/Ed.51119-127-Armero-et-al.pdf>
- Avendaño, M.D. y Rojas, A.T. (2021). *Impulsando la práctica inclusiva desde la labor docente para la implementación de estrategias pedagógicas con niños con TEA*. Uniminuto. Trabajo de pregrado inédito.
- Avramidis, E., Bayliss, P., y Burden, R. (2000). A survey into mainstream teachers' attitudes towards the inclusion of children with special educational needs in the ordinary school in one local education authority. *Educational Psychology, 20*(2), 191-211. DOI: [10.1080/713663717](https://doi.org/10.1080/713663717)
- Baquero, Z. y Sandoval, S. (2020). *Sistematización de una experiencia de implementación del Plan Individual de Ajustes Razonables (PIAR)*. Universidad Surcolombiana. Trabajo de Maestría inédito.
- Basto, C. y Hernández, M.I. (2020). *Creencias sobre discapacidad y educación inclusiva en educación inicial, básica primaria y básica secundaria de una muestra de maestros de colegios de Bogotá*. Pontificia Universidad Javeriana. Trabajo de Maestría inédito.
- Benítez-Turriago, L.A., Bohórquez, S.C. y Plazas, C.Y. (2018). *Decreto*

1421 de 2017: derecho a la educación de las personas con discapacidad. Entre la norma legal la voluntad política. Perspectiva administrativa y financiera para Bogotá, D.C. Universidad Pedagógica Nacional. Trabajo de Maestría inédito.

- Brogna, P. (Comp.), (2009). *Visiones y revisiones de la discapacidad*. FCE.
- Buelvas-Vergara, G.P., Sáenz, D.P., Orjuela, L. y Núñez, V.M. (2022). *Apropiación del decreto 1421 de 2017 por docentes de educación básica y media de instituciones educativas públicas de la ciudad de Bogotá*. Universidad El Bosque. Trabajo de Maestría inédito.
- Caballero, C.R. y Ríos, G.A. (2019). *Accesibilidad de la población con discapacidad acorde con el decreto 1421 de 2017 en dos establecimientos educativos de carácter oficial del municipio de Piedecuesta*. Universidad Cooperativa de Colombia. Trabajo de pregrado inédito.
- Cañas, L.H., Cuéllar, A., Lozano, M.K., Yate, A., Ovalle, N.V., Uribe, L.Y. y Marulanda, E. (2023). *Educación inclusiva. Creencias de maestras, maestros y familias colombianos*. Editorial Pontificia Universidad Javeriana.
- Dengra, R., Durán, R. y Verdugo, M.A. (1991). Estudio de las variables que afectan a las actitudes de los maestros hacia la integración escolar de niños con necesidades especiales. *Anuario Español e Iberoamericano de Investigación en Educación Especial*, 47-88.
- Deschamps-Becerra, M.A. (2018). *Modelo de acompañamiento para docentes de matemáticas con estudiantes con necesidades educativas especiales del colegio Ismael Perdomo, IED*. Uniminuto. Trabajo de Maestría inédito.
- Díez-Piñeres, A., Bravo-Rueda, C. y Sierra, G.E. (2020). Educación inclusiva en contexto: reflexiones sobre la implementación del decreto 1421 de 2017.
<https://www.redalyc.org/journal/869/86966085013/html/>

ARTÍCULO EN EDICIÓN – ARTICLE IN PRESS

- Echeita, G. (2019). *Educación inclusiva. El sueño de una noche de verano*. Octaedro.
- Gallo, C. y Cardona, M.L. (2020). *De barreras a oportunidades. La inclusión escolar: Identificación de las estrategias pedagógicas de inclusión en una institución educativa*. Documento de trabajo inédito. Universidad Católica de Oriente.
- González, Y. y Triana, D.A. (2018). Actitud de los docentes frente a la inclusión de
estudiantes con necesidades educativas especiales. *Educación y Educadores*, 21(2), 200-218.
<https://doi.org/10.5294/edu.2018.21.2.2>
- Jordan, R. (2012). *Autismo con discapacidad intelectual grave. Guía para padres y profesionales*. Autismo Ávila.
- Jurado, D.C., Gutiérrez, A., Tello, N. (2018). Sentires y creencias de los docentes en torno a la inclusión de estudiantes con necesidades educativas diversas en educación básica. *Revista RUEDES*, 8, 121-148.
- Martínez, J.L., García, E y Chinchilla, L. (2020). *Implementación de decreto 1421 de 2017 para la atención a personas con discapacidad en el sector educativo oficial del municipio de Cereté – Córdoba*. Corporación Universitaria del Caribe. Trabajo de Maestría inédito.
- Martínez, M.A., y Bilbao, M.C. (2011). Los docentes de la universidad de Burgos y su actitud hacia las personas con discapacidad. *Revista Española sobre Discapacidad Intelectual*, 42(4), 50-78.
<http://sid.usal.es/idocs/F8/ART19441/240-8%20Mart%C3%ADnez.pdf>
- Marulanda, E., Basto, C. y Hernández, M. I. (2022). ¿Lejos del verano?: creencias

de una muestra de maestros colombianos sobre discapacidad.
Siglo Cero,
53(1), 29-49. DOI: <https://doi.org/10.14201/scero20225312949>
Marulanda, E., Aguilar, M.Y., Florido, H., Martínez, N., Niño, C. y
Salcedo, O.
(2023). *El sueño de una educación inclusiva para todas y todos. Una mirada al decreto 1421 de 2017 y los retos que nos deja en su quinto año de implementación.*
Editorial Pontificia Universidad Javeriana.
Marulanda, E. y Collazos, J. (sometido). Creencias sobre el estudiantado con discapacidad en una muestra de maestras y maestros colombianos. *Revista Colombiana de Educación*.
Ministerio de Educación Nacional (MEN) (2017). *Decreto 1421. Por el cual se reglamenta en el marco de la educación inclusiva la atención educativa a la población con discapacidad.* Autor.
Polo, M.T. y Aparicio, M. (2018). Primeros pasos hacia la inclusión: actitudes hacia la discapacidad de docentes en educación infantil. *Revista de Investigación Educativa*, 36(2), 365-379. DOI: <https://doi.org/10.6018/rie.36.2.279281>
Rivera, J. y Restrepo, K. (2020). *Corresponsabilidad y procesos de inclusión dirigidos a los estudiantes con necesidades educativas especiales de la institución educativa Atanasio Girardot. Una mirada desde el trabajo social.* Uniminuto.
Trabajo de pregrado inédito.
Rodríguez, E., Etopa, P. y Rodríguez, A. (2002). Las actitudes de los

ARTÍCULO EN EDICIÓN – ARTICLE IN PRESS

futuros

- maestros y maestras de la Educación Infantil hacia la discapacidad: un factor de prevención. *El Guiniguada*, 11, 171-180.
<http://ojsspdc.ulpgc.es/ojs/index.php/ElGuiniguada/article/view/639/566>
- Sandoval, M., Simón, C. y Echeita, G. (2019). *Educación inclusiva y atención a la diversidad desde la orientación educativa*. Síntesis.
- Sevilla, D. E., Martín, M. J., y Jenaro, C. (2018). Actitud del docente hacia la educación inclusiva y hacia los estudiantes con necesidades educativas especiales. *Innovación Educativa*, 18(78), 115-141.
- Simarro, L. (2013). *Calidad de vida y educación en personas con autismo*. Síntesis.
- Tamarit, J. (2011). Prólogo a cuatro manos. En J.M. Sánchez. *Pensamiento libre para personas con discapacidad intelectual. Programa 'Pienso, luego soy uno más'*. Pirámide (pp.11-15).
- Villalobos, B. (2012). *Construcción de un instrumento para la medición de las actitudes de los docentes hacia la integración de estudiantes con discapacidad*. Universidad Alberto Hurtado. Tesis doctoral inédita.