

# Investigación Educativa e Inclusión

Retos actuales en la sociedad del siglo XXI

Tomás Sola Martínez

Juan Antonio López Núñez

Antonio José Moreno Guerrero

José María Sola Reche

Santiago Pozo Sánchez

# Investigación Educativa e Inclusión. Retos actuales en la sociedad del siglo XXI

*Tomás Sola Martínez*

*Juan Antonio López Núñez*

*Antonio José Moreno Guerrero*

*José María Sola Reche*

*Santiago Pozo Sánchez*

*Editores*

 *Dykinson, S.L.*

Todos los derechos reservados. Ni la totalidad ni parte de este libro, incluido el diseño de la cubierta, puede reproducirse o transmitirse por ningún procedimiento electrónico o mecánico.

Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra solo puede ser realizada con la autorización de sus titulares, salvo excepción prevista por la ley.

Diríjase a CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos) si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra ([www.conlicencia.com](http://www.conlicencia.com); 91 702 19 70 / 93 272 04 47)

© Copyright by

Dykinson

Madrid, 2020

Editorial DYKINSON, S.L. Meléndez Valdés, 61 - 28015 Madrid

Teléfono (+34) 91 544 28 46 - (+34) 91 544 28 69

e-mail: [info@dykinson.com](mailto:info@dykinson.com)

<http://www.dykinson.es>

<http://www.dykinson.com>

Consejo Editorial véase [www.dykinson.com/quienessomos](http://www.dykinson.com/quienessomos)

ISBN: 978-84-1324-591-1

<b>29. TAREAS Y PROYECTOS APLICADOS A LAS PRÁCTICAS DOCENTES DEL ALUMNADO DEL GRADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA: UNA EXPERIENCIA DIDÁCTICA EN LENGUA ESPAÑOLA Y PATRIMONIO HISTÓRICO Y CULTURAL</b> <i>María Pilar López García, Salvador Mateo Arias Romero</i> .....	399
<b>30. DETERMINANTES SOCIALES E INSTITUCIONALES Y PERCEPCIÓN DE LOS ESTUDIANTES DE LA UNIVERSIDAD DE GRANADA SOBRE SU EFICACIA EN EL ESTUDIO</b> <i>Emilio Jesús Lizarte Simón y Manuel Fernández Cruz</i> .....	415
<b>31. LA AGENDA NEOLIBERAL COMO MARCO PARA EL ANÁLISIS DE LA POLÍTICA EDUCATIVA Y EL TRABAJO DEL PROFESORADO</b> <i>Javier Molina-Pérez y Julián Luengo Navas</i> .....	431
<b>32. UNA NUEVA ÓPTICA PROFESIONAL DEL EDUCADOR FÍSICO-DEPORTIVO: DE LA GIMNASIA TRADICIONAL A LAS ACTIVIDADES COLECTIVAS FITNESS CON SOPORTE MUSICAL</b> <i>Yaira Barranco-Ruiz y Emilio Villa-González</i> .....	449
<b>33. LA ENSEÑANZA DE LAS HABILIDADES GIMNÁSTICAS Y ACROBÁTICAS EN GRUPO CON SOPORTE MUSICAL COMO CONTENIDO POTENCIAL PARA LA EDUCACIÓN EN VALORES</b> <i>Yaira Barranco-Ruiz y Emilio Villa-González</i> .....	465
<b>34. ACTUALIZACIONES Y AVANCES PARA PROMOCIONAR EL DESPLAZAMIENTO ACTIVO AL COLEGIO COMO CONTENIDO INNOVADOR EN EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA</b> <i>Robinson Ramírez-Vélez, Emilio Villa-González y Yaira Barranco-Ruiz</i> .....	477
<b>35. LA IMPORTANCIA DE LOS SESGOS COGNITIVOS EN LA DOCENCIA</b> <i>Verónica Juárez Ramos, Joan Guerra Bustamante y María Luisa Montánchez Torres</i> .....	495
<b>36. PERFIL IDEOLÓGICO Y SU INFLUENCIA PSICOSOCIAL Y EDUCATIVA</b> <i>Verónica Juárez Ramos y Francisca Marli Rodrigues de Andrade</i> .....	507
<b>37. POLÍTICAS ACADÉMICAS HACIA LA INTEGRACIÓN DE LAS HUMANIDADES EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR – UNIVERSIDAD CATÓLICA DE CUENCA</b> <i>Mónica Priscila Avila Larriva, María Luisa Montánchez Torres, Freddy Neptali Jaramillo Ortiz y Hugo Patricio Alvarado Maldonado</i> .....	515
<b>38. LAS ACTITUDES DE LOS DOCENTES PREUNIVERSITARIOS ANTE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA EN CÚCUTA (COLOMBIA)</b> <i>María Luisa Montánchez Torres, Freddy Neptali Jaramillo Ortiz, Mónica Priscila Avila Larriva y Verónica Juárez Ramos</i> .....	535
<b>39. DISFOBIA E INCLUSIÓN EDUCATIVA</b> <i>David Moreno Molina</i> .....	553



## LAS ACTITUDES DE LOS DOCENTES PREUNIVERSITARIOS ANTE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA EN CÚCUTA (COLOMBIA)

*María Luisa Montánchez Torres<sup>1</sup>, Freddy Neptali Jaramillo Ortiz<sup>2</sup>, Mónica Priscila  
Avila Larriva<sup>1</sup> y Verónica Juárez Ramos<sup>3</sup>*

<sup>1</sup>Universidad Católica de Cuenca

<sup>2</sup>Universidad Regional Amazónica Ikiam

<sup>3</sup>Universidad de Extremadura

### 1. INTRODUCCIÓN

El presente trabajo de investigación pretende describir las actitudes de los docentes de educación inicial, básica y bachillerato frente a la educación inclusiva de la ciudad de Cúcuta, Colombia. Obteniendo como característica principal, la importancia que juega el papel del docente en la inclusión, ya que, éstos son los principales agentes involucrados en el proceso educativo y es de gran importancia saber si ellos tienen las herramientas necesarias para poder aplicar una educación inclusiva de calidad. Y, si están de acuerdo con la implementación de ésta, adquiriendo una actitud positiva o negativa ante el tema planteado. Según Fernández (2013:53):

El grado de compromiso con la política de inclusión que se desarrolla en los centros educativos contribuye a la motivación docente y al éxito escolar, pues ayuda a afianzar en el profesorado la

aplicación de métodos, técnicas y estrategias variadas para lograr un aprendizaje significativo en todos los alumnos. Con lo cual desarrolla competencias estratégicas, en combinación con la innovación y la creatividad.

El motivo de la realización de este trabajo tiene una índole sociopolítica en el sentido de conocer la interiorización de una política inclusiva en las actitudes docentes hacia la inclusión y por ende, a partir de los resultados del mismo facilitar la toma de decisiones en cuanto a la formación docente. Tras un repaso de la literatura, se identificó que existen pocos estudios de estas características, en especial desarrollados por psicólogos del campo de la Educación. Respecto a los motivos sociales, sabiendo que la educación es un derecho para todos y existiendo en las aulas un número cada vez más alto de alumnado en condición diversa, es necesario potenciar la investigación en torno a la temática planteada, a su vez, que los resultados aporten una línea base de la actitud de las instituciones educativas públicas del municipio Cúcuta frente a la inclusión educativa, que permita la generación de acciones de mejora.

Estudios como el de Herrera, (2012) en docentes de educación primaria en Callao o estudios nacionales como el de Díaz y Franco (2008) acerca de la percepción y actitudes de los docentes de Soledad, Atlántico, Colombia y Regionales, se podría sintetizar estas aportaciones en lo señalado por Acuña (2016) para quien el currículo y la práctica pedagógica es un reto en la inclusión de estudiantes con NEE. Estos estudios permitieron valorar la importancia que, desde otros escenarios ha tenido el estudio de la inclusión educativa y la formación docente, desde la educación inicial hasta el bachillerato; y cómo sus actitudes influyen en el desarrollo de unas prácticas pedagógicas inclusivas (Carrillo Sierra, y otros, 2018). Del mismo modo, se contempla teóricamente que la educación inclusiva implica que todos los niños de una determinada comunidad aprendan juntos, se trata de una escuela que no exige requisitos de entrada ni mecanismos de selección o discriminación de ningún tipo para hacer realmente efectivos los derechos a la educación, a la igualdad de oportunidades y a la participación (Parra, 2011; López, 2011). Haciendo posibles escuelas inclusivas concebidas: “como una comunidad de todos, reconociendo el derecho a la diferencia, a las manifestaciones distintas y a la participación sin exclusiones de toda persona” (Susinos y Parrilla, 2008; Carrillo Sierra, Trigos Carrascal, Ferrer Jácome, & Castro Cuta, 2018).

Teniendo en cuenta que la actitud del docente es un elemento esencial en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Se necesita además, que el estudio contemple la actitud desde la perspectiva de Allport (1935) quien la define como: “una disposición mental y neurológica, que se organiza a partir de la experiencia y que ejerce una influencia directriz o dinámica sobre las reacciones del individuo respecto de todos los objetos y a todas las situaciones que les Corresponden”. Las actitudes de los docentes representan la predisposición individual influida por la experiencia para manifestarse positiva o negativamente ante el proceso inclusivo. Ahora bien, la actitud positiva del docente juega un rol importante en la ejecución de cambios educativos de mayor éxito, ya que esta actitud logra motivar e incentivar a salir adelante. Si la actitud del docente es contraria, es decir negativa, esta actitud es aquella que afecta de manera negativa al grupo conllevándola al rechazo y barrera hacia la diversidad (González, 2018).

## **2. MÉTODO**

El objetivo de la investigación fue describir las actitudes de los docentes frente a la inclusión educativa en Cúcuta, Colombia. Para ello se orientó el trabajo en el paradigma cuantitativo, pre-experimental, de carácter descriptivo. En concordancia con lo expuesto por Tamayo (2009).

Se determinó la muestra según los siguientes criterios de inclusión:

Docentes que

- 1) ejerzan en los períodos de educación inicial hasta bachillerato.
- 2) pertenecientes a instituciones públicas de Cúcuta – Colombia.
- 3) decidieran participar voluntariamente en el estudio.

Criterios de exclusión:

Docentes que

- 1) pertenecieran a instituciones privadas.
- 2) tuvieran formación de tercer y cuarto nivel referente a educación inclusiva.

Finalmente se seleccionaron aleatoriamente 348 docentes que cumplieran los criterios antes enumerados y que decidieron participar en el estudio dando su consentimiento.

Las fases que siguió este estudio se pueden sintetizar en las siguientes:

En primera instancia se formuló el problema y establecieron objetivos, seguido de la fase de fundamentación y revisión documental de estudios previos para reconocer el estado del campo de estudio y avances de investigación, siendo relevante el estudio de Montánchez (2014), en Ecuador, por el instrumento de recolección titulado Cuestionario Inclusión educativa (CIE) basado en los parámetros del *index for inclusion* (Ainscow, Booth, Male y Tony, 2000). Cabe resaltar que se realizó la respectiva adaptación del instrumento al contexto colombiano, por medio del juicio de 11 evaluadores o expertos externos, escogidos por su experiencia laboral en investigación, contacto con la población, formación de tercer y cuarto nivel sobre educación inclusiva y afines. Del instrumento global CIE se retomó del instrumento general, la escala actitudes, verificando la validez y confiabilidad, considerando la validez según Ruiz (citado por Balbo, 2005) como el grado en que un instrumento realmente mide la variable que pretende medir, por medio del juicio de expertos (validez de contenidos) y en relación a la confiabilidad, Hernández et al., (2006:247) señalan que es: "...el grado en que su aplicación repetida al mismo sujeto produce iguales resultados". Por ende, se aplicó una prueba piloto, para ello se eligieron 140 individuos con características similares a las de la población objeto de estudio, posterior a su aplicación, se procedió a evaluar la confiabilidad por medio del estadístico Alfa de Cronbach, obteniéndose como resultado: 0,797 que indica una confiabilidad alta de acuerdo con la escala sugerida por Ruiz (2002). La escala de actitudes, quedó con 17 reactivos y fue facilitada por el equipo investigador y diligenciados por los docentes. Para llevar a cabo dicho proceso, se realizaron seis alianzas interinstitucionales entre la Universidad Financiadora del Proyecto Universidad Simón Bolívar e instituciones educativas públicas con fines investigativos, quienes permitieron la recolección de datos *in situ*.

Finalizada la recolección se procedió sistematizar los datos para el respectivo análisis por medio del programa estadístico SPSS -v.22- se relacionan los procedimientos acordados al estudio: análisis descriptivo y pormenorizado de los ítems de la escala actitudes, seguido de estudio diferencial univariado, basado en tres variables diferenciadoras— sexo, escolaridad y edad de los encuestados—, considerando la métrica de las variables



analizadas, se utilizaron como pruebas de contraste de hipótesis: U de Mann-Whitney, y Chi-cuadrado.

### 3. RESULTADOS

Los datos sociodemográficos de los encuestados en el estudio corresponden a 348 docentes, siendo el 67,2% pertenecen al sexo femenino -234 mujeres- y el 28,2% al sexo masculino -98 hombres-, es decir, son más mujeres que hombres la población general. El nivel académico mayor cursado es especialización 46 % -163 encuestados, seguido de universitario -153 encuestados-, siendo casi el 50% de ellos con especialización y con estudios universitarios.

Tabla 1

*Datos sociodemográficos de la muestra (N=348)*

INSTITUCIÓN EDUCATIVA	Frecuencia	%	EXPERIENCIA	Frecuencia	%	NIVEL ACADÉMICO	Frecuencia	%
Institución 1	109	31	MENOR A 1 AÑO	37	10	TÉCNICO	2	0.5
Institución 2	21	6	HASTA 3 AÑOS	30	8	NORMALISTA	1	0.2
Institución 3	97	27	DE 3 A 5 AÑOS	17	4	LICENCIADO	1	0.2
Institución 4	14	4	DE 5 A 10 AÑOS	33	9	ESPECIALIZACIÓN	163	46
Institución 5	40	11	DE 10 A 20 AÑOS	67	19	MAGÍSTER	20	5
Institución 6	67	19	DE 20 A 30 AÑOS	100	28	UNIVERSITARIO	153	43
			MÁS DE 30 AÑOS	64	18	NO RESPONDE	8	2

Fuente: Elaborada por autores de acuerdo a los datos recolectados.

En el propósito de detallar las actitudes de los docentes, a continuación, se hace referencia al análisis de los ítems de la escala:

Tabla 2

*Tabla de frecuencia*

Ítem	Muy en Desacuerdo	En desacuerdo	Indiferente	De acuerdo	Muy de acuerdo	Media
1.	0,86%	1,44%	1,72%	17,82%	78,16%	4,71
2.	2,59%	6,03%	3,45%	37,07%	50,86%	4,28

3.	1,44%	0,86%	1,15%	26,44%	70,11%	4,63
4.	6,03%	9,20%	7,76%	32,47%	44,54%	4,00
5.	5,75%	17,53%	7,47%	41,38%	27,87%	3,68
6.	2,59%	6,90%	4,60%	37,36%	48,56%	4,22
7.	4,89%	10,63%	4,89%	26,15%	53,45%	4,13
8.	9,77%	18,97%	2,87%	37,93%	30,46%	3,60
9.	16,67%	22,99%	14,08%	35,63%	10,63%	3,01
10.	2,87%	6,90%	7,18%	25,86%	57,18%	4,28
11.	0,57%	2,30%	2,87%	21,26%	72,99%	4,64
12.	1,15%	0,86%	1,72%	13,79%	82,47%	4,76
13.	29,02%	25,29%	11,49%	22,41%	11,78%	2,63
14.	25,00%	26,44%	6,61%	26,72%	15,23%	2,81
15.	2,01%	6,32%	7,76%	46,84%	37,07%	4,11
16.	0,58%	2,02%	3,75%	44,96%	48,70%	4,39
17.	0,57%	7,76%	7,76%	59,77%	24,14%	3,99

Fuente: Elaborada por autores de acuerdo a los datos recolectados.

1. **“Estoy dispuesto a reflexionar sobre mi quehacer educativo para trabajar a favor de la Inclusión”.** Como se puede observar la mayoría de docentes responden “muy de acuerdo” representando el 78,16%, y un 0,86% “muy en desacuerdo”. La puntuación de la media de este ítem fue 4,71. La disposición del personal docente a nivel cognitivo es favorable posibilitando la reflexión de sus prácticas pedagógicas y reconociéndolas como elemento importante en el quehacer educativo para trabajar con la diversidad.
2. **“Estoy a favor de la Inclusión de cualquier alumno/a con NEE en mi aula”.** En este ítem respondieron entre las frecuencias máximas, el 37,07% y el 50,86% en contra de un 12,07 % que responde las frecuencias mínimas correspondientes a “indiferente” hasta “muy en desacuerdo”. La media fue 4,28. Gran porcentaje de los docentes evaluados se presentan a favor de que todos los niños, niñas y adolescentes con NNE –asociadas o no a discapacidad– deben estar incluidos en el aula dado el principio rector de “educación para todos”.

3. **“Intento tratar a todos los alumnos/as de mi aula según sus necesidades y características”**. Una totalidad del 96,55% -casi el 100% de los encuestados- responde positivamente al intentar tratar a todos los alumnos según sus necesidades, características y/o diferencias individuales, de acuerdo a los valores inclusivos. Así denotando la actitud positiva de la mayoría de los docentes frente a la inclusión educativa. La media del ítem fue de 4,63.
4. **“Estoy dispuesto a ir a cursos de formación en metodologías de inclusión fuera de mi horario laboral”**. Los porcentajes que más sobresalen en este ítem corresponden a la escala “de acuerdo” con un 32,47% y “muy de acuerdo” con un 44,54% respectivamente, siendo menores los por cientos entre el “indiferente” -7,76%-, “en desacuerdo”-9,20%- y “muy en desacuerdo” -6,03%-. La media representó el 4,00. Los docentes están dispuestos a recibir formación en cuanto inclusión educativa que les permita descubrir estrategias donde incluya a todos los alumnos/as en el aula.
5. **“Considero que es posible atender adecuadamente en mi aula a los alumnos/as con NEE”**. Se puede observar que el promedio de las frecuencias más altas es de 41, 38% y 27, 87%, siendo una totalidad del 69,18%, sin embargo, un porcentaje del 7,53% han respondido estar “en desacuerdo” en atender en su aula a niños con NEE. La valoración media del ítem fue de 3,68. La mayoría de participantes manifiestan importante la atención adecuada hacia los alumnos/as con NEE, como un principio que suministra a los alumnos/as una educación incluyente. No obstante, cierto porcentaje se manifiesta indiferente y en desacuerdo en atender adecuadamente en el aula de clase alumnos/as con NEE, siendo una barrera hacia la inclusión.
6. **“Creo que todos los niños con alguna necesidad especial tienen derecho a ser escolarizados, integrados con los demás alumnos.”** La mayoría de los docentes responden entre “muy de acuerdo” y “de acuerdo” -48,56% y 37,36%- que creen que todos los niños independientemente de sus características si tienen el derecho de incluirse con los demás alumnos, siendo una minoría la que responde que no lo cree mostrando una actitud de no inclusión. La puntuación media en este caso fue de 4,22.
7. **“Considero que los niños indígenas requieren de unas estrategias especiales en el aula debido a sus características étnicas y culturales”**. Los docentes han respondido en mayor frecuencia “muy de acuerdo” con 53, 45%, siendo más del 50% de la población o muestra total. Esto quiere decir que los docentes suponen que es necesario tener destrezas y manejo de estrategias específicas en el aula con estudiantes indígenas, adaptando su paso escolar, ya que, por sus condiciones culturales pueden presentarse barreras en el proceso de enseñanza aprendizaje. En Colombia, hay un millón 378 mil indígenas -equivalente al 3,4% de la población nacional-, en el censo 2005, sobrevivían 87 pueblos indígenas -etnias como los Tayronas, Quimbayas,

Calima, Yarinquíes, Chitareros y Panches-. Los indígenas han sido una minoría pero ha ido creciendo su población como consecuencia del proceso migratorio hacia las zonas urbanas, como por ejemplo dentro del Norte de Santander, donde se encuentra nuestra ciudad. La media representó el 4,13.

8. **“En mi trabajo habitual en el aula; creo que hay que trabajar de igual manera con todos los alumnos/as”.** La mayoría de docentes han respondido estar “de acuerdo” y “muy de acuerdo” con un porcentaje de un 68.39%, es decir, la mayoría tienen la creencia de que se debe trabajar igualitariamente con todos los estudiantes, intuyendo que los mismos laboran sin distinción de las NEE de cada estudiante que se encuentre en el aula mostrando la diversidad de alumnado a atender. Igualmente, es resaltable que casi el 20% de los encuestados este “en desacuerdo” con este *ítem*, por lo que, siendo minoría existe desconocimiento frente al tema, traduciéndose en una actitud no inclusiva, por un porcentaje de docentes en la ciudad de Cúcuta. La media del ítem fue de 3,60.
9. **“Me considero suficientemente capacitado/a para trabajar en aulas en las que hayan niños con dificultades y NEE, condición de discapacidad”.** Como se muestra el 46,26% correspondiente a las frecuencias más altas, lo que representa al “de acuerdo” y “muy de acuerdo”. Resaltable que el 53,74%, es decir, las frecuencias más bajas, siendo más del 50% de los docentes, no se consideran suficientemente capacitados para la atención a la diversidad. La valoración media fue de 3,01. Un porcentaje demostrativo manifiesta necesidad de formación y capacitación en inclusión y sobre las NEE –asociadas o no a discapacidad–, como un aspecto importante hacia las actitudes positivas respecto a inclusión. Capacitación que les permita abordar las características individuales del alumnado.
10. **“Mi función, como docente, es orientar a mis alumnos/as sobre los casos especiales que existen en el aula para que tomen conciencia sobre este tema.”** El 83,04% de los docentes se muestran conscientes de su función como orientadores y sensibilizadores frente a la inclusión en el aula con sus estudiantes. La media del ítem correspondió a 4,28. Se revela la importancia del docente como artífice de la inclusión y del alumnado como agentes incluyentes en procura de mejorar la convivencia escolar y aceptación a la diversidad.
11. **“Para ser un buen docente y de calidad hay que saber adaptar los métodos de trabajo en el aula a las características y necesidades de los alumnos/as”.** La media del ítem representa el 4,76. Se evidencia que la mayoría de docentes en un porcentaje del 72,99% respondiendo ‘totalmente de acuerdo’ y un 21,26% respondiendo ‘de acuerdo’, es decir, casi la totalidad de los encuestados. La mayoría de docentes manifiesta estar de acuerdo a la adaptación curricular y

metodologías de acuerdo a las características y necesidades del alumnado, e igualmente como respuesta a la diversidad.

12. **“Respeto la forma de ser de aquellos niños con una orientación sexual diferente a la esperada por su sexo.”** Un 82,47% de docentes respeta a los alumnos con una orientación sexual diferente frente a un 1,15% que se muestra “en desacuerdo”, manifestando una actitud positiva frente a la diversidad y una postura de inclusión no solo enfocada en la discapacidad sino al colectivo LGTB.
13. **“La educación inclusiva consiste únicamente en trabajar con niños con dificultades sensoriales, físicas y limitaciones psicológicas”.** Un 54,31% está “en desacuerdo” con el concepto de inclusión planteado, mientras que el 34,19% se muestra “de acuerdo” con el enunciado, lo que indica que un porcentaje significativo de la población, sin ser la mayoría, aún concibe el concepto de educación inclusiva relacionado únicamente con discapacidad, sin embargo, como se demuestra en el ítem 12 esto no infiere en sus actitudes frente a la diversidad. La media fue 2,63.
14. **“Los estudiantes con o sin NEE; deberían tener el mismo currículo en el aula.”** Existe una paridad entre las respuestas “en desacuerdo” con un 26,44% y “de acuerdo” con un 26,72%, existiendo unos porcentajes similares. La media de este ítem fue de 2,81. El cuerpo docente evaluado presenta ambivalencia en la concepción currículo y las adaptaciones al mismo por causa de la diversidad.
15. **“Dispongo de estrategias y habilidades (interpersonales, creativas, inclusivas entre otras) para trabajar en el aula.”** Se muestra un porcentaje mayoritario del 83,91% de docentes que dicen disponer de estrategias y habilidades para trabajar en un aula, a partir de esta afirmación, se puede inferir que los docentes tienen capacidades y actitudes favorables para llevar a cabo una educación inclusiva de calidad en el aula. La media del ítem fue 4,11.
16. **“Detecto con claridad aquellos estudiantes que necesitan de una ayuda complementaria en su proceso de enseñanza-aprendizaje.”** El 93,66% de los docentes afirman tener la capacidad para identificar a los estudiantes que necesitan ayuda complementaria en el proceso de enseñanza – aprendizaje, es decir, casi el 100% de la totalidad de los encuestados. La media fue de 4,39.
17. **“Tengo la capacidad de identificar qué factores están incidiendo en las dificultades de aprendizaje de cada uno de mis estudiantes.”.** La mayoría de los docentes responden las frecuencias más altas, siendo el 59,77% y el 24,14% respectivamente, siendo un porcentaje bajo los que responden no tener esa capacidad de diagnóstico en las dificultades de aprendizaje de sus

alumnos, infiriendo la importancia en la formación docente. La media del ítem fue 3,99.

#### **4. DISCUSIÓN**

Al realizar una recapitulación de los resultados de este estudio, es necesario remitirnos al objetivo principal, i.e. describir las actitudes de los docentes preuniversitarios – inicial, básica y bachillerato- de la ciudad de Cúcuta ante la educación inclusiva, lo que posteriormente, marcó las vías principales del trabajo de investigación.

Para este objetivo general se realizó un primer estudio sobre la calidad métrica del instrumento permitiendo, comprobar la validez y fiabilidad del mismo, donde los resultados analizados sugieren una adecuada consistencia interna. Parece pertinente señalar, en estos momentos, la definición de escuela inclusiva que hace Susinos y Parrilla, (2008) considerando a la escuela inclusiva “como una comunidad de todos, reconociendo el derecho a la diferencia, a las manifestaciones distintas y a la participación sin exclusiones de toda persona”. Podemos comprobar, que los docentes tienen una actitud positiva dado que sí están dispuestos a reflexionar sobre su labor educativa trabajando a favor de la inclusión. Es evidente que los docentes sí entienden que se ha de incluir a los alumnos con NEE en el aula ordinaria. De tal manera, que esto se relaciona con lo planteado por Susinos y Parrilla (2008) quien afirma que en la escuela inclusiva los docentes deben de tener una actitud positiva y el deseo de que las instituciones sean una comunidad de todos, donde se reconozcan los derechos, y se tenga en cuenta la participación de toda persona sin ningún tipo de exclusión, lo que hace pensar que los docentes pretenden adaptar el proceso de enseñanza-aprendizaje a las características y necesidades de los estudiantes (Carrillo Sierra, Bastos Molina, Ramírez Serrano, Rojas Flórez, & Montánchez, 2018). Esto se respalda con lo indicado por Blanco (1999) quien contempla a la inclusión como la transformación de toda la organización y personas implicadas en dar respuesta para que la escuela logre acoger a toda persona según sus necesidades y características para que tenga éxito en su aprendizaje, y especificando el ítem cuestionado, adaptándose a las necesidades y características de los estudiantes en condición diversa (Castillo Briceño, 2015).

En suma, la mayoría los docentes presentan una actitud positiva ante la inclusión habiendo disposición para formarse en espacios fuera de su agenda laboral. Igualmente, es importante pensar que (suprimido) están dispuestos a ello, se intuye requerimiento de formación docente al respecto. Algunos docentes consideran que les es posible ofrecer atención adecuada en el aula de clase a este colectivo de niños y jóvenes, cierta parte de docentes estiman baja la posibilidad de atender debidamente a los alumnos en el quehacer diario.

Los resultados de este estudio son también coincidentes con Stainback y Stainback (1999), donde se argumenta que para considerar un aula inclusiva se debe tener en cuenta que toda persona puede (amén de la cuestión de derechos) pertenecer a un grupo y todos pueden aprender en la vida cotidiana de la escuela y la misma comunidad, de este modo, se estaría valorando la diversidad reforzando la clase, siendo significativo para la misma persona y también ofreciendo en gran medida oportunidades de aprendizaje a todos sus miembros.

El sistema educativo indígena propio –SEIP- es el mecanismo de concreción de la educación de estos colectivos para asegurar la pervivencia física y cultural de los 102 pueblos indígenas de Colombia. El último dato del 2013 nos muestra que se atendieron un total de 102.901 estudiantes indígenas en el territorio colombiano (Ministerio de Educación Nacional, 2014), con lo que se ve la presencia de este colectivo dentro de las aulas generalistas y los docentes deben estar preparados para darles la calidad de la enseñanza desde una perspectiva inclusiva.

Se esclarece la falta de capacitación específica respecto a la educación inclusiva en el sentido amplio del concepto. Se recuerda el *ítem* relacionado, cuando se les preguntaba si estarían dispuestos a ser capacitados fuera del horario laboral, siendo la mayoría los que respondieron afirmativamente. Apoyándose en Moliner (2008) se refiere a la forma en que las actitudes determinan el tipo de atención educativa que reciben los estudiantes, por lo tanto, si la actitud es positiva los docentes estarán dispuestos a capacitarse y contar con las destrezas necesarias para desenvolverse eficazmente bajo el manejo de estudiantes con algún tipo de dificultad o NEE (Osorio, 2010).

En la dimensión A, propuesta en el *Index For Inclusion* (Ainscow et al., 2000) mencionan que es imprescindible crear culturas inclusivas refiriéndose, al desarrollo de



valores inclusivos, compartidos por todo el personal de la escuela, los estudiantes, los miembros del Consejo Escolar y las familias.

Se evidencia la creencia de los profesionales de que una de las importantes tareas que se llevan a cabo dentro del rol como docente, es adaptar los métodos de trabajo a las características del alumnado. Según Grau y Fernández (2008:1)

La adaptación curricular como adaptación enseñanza tiene como objetivo adecuarla a las peculiaridades de cada alumno. La adaptación se realiza desde un currículo común y flexible y es concepto ligado a la atención a la diversidad y al de necesidad educativa especial.

Los resultados muestran que hay una disonancia con respecto a la claridad de la función del currículo o metodologías que deben ser utilizadas en el aula. Ainscow et al., (2000) plantean en su tercera dimensión, del *Index For Inclusion* desarrollar prácticas inclusivas que conlleven a que las actividades en el aula y las actividades extraescolares promuevan la participación de todo el alumnado, dentro de un currículo común.

Asimismo, se evidencia claramente una actitud positiva y de disposición a la mejora del proceso enseñanza-aprendizaje de todos los estudiantes independiente de sus necesidades educativas, que beneficia el desarrollo de una educación inclusiva de calidad.

Después del análisis de descriptivos de cada ítem, se puede afirmar que las actitudes de la mayoría de los docentes encuestados de la ciudad de Cúcuta (Colombia) es inclusiva y positiva dado que intentan tratar a todos los alumnos del aula de acuerdo a sus características, adaptan los métodos de trabajo en el aula a las necesidades de los alumnos, respetan las forma de ser de todos el alumnado, como la orientación sexual diversa y detectan con claridad las dificultades del proceso de enseñanza aprendizaje del alumnado, entre otros.

Respecto a los resultados del estudio diferencial univariado, basado en tres variables diferenciadoras—sexo, escolaridad y edad de los encuestados se encontró que la variable género en las actitudes no muestran diferencias estadísticamente frente a la educación inclusiva por parte de docentes mujeres y hombres, ( $Z = .047$ ,  $p = .963$ ). Lo cual, concuerda con lo expuesto por Sandoval et al., (citados en Macuacé, 2015), como una las características que debe poseer todo docente es la actitud positiva, sobre todo ante la Educación inclusiva, del mismo modo Hodge, Davis, Woodard y Sherrill (2002),



Kudláék, Válková, Sherrill, Myers y French (2002) y Parasuram (2006), no encontraron diferencias significativas según el género del docente en las prácticas desarrolladas con alumnos con necesidades educativas.

Sin embargo, internacionalmente contradicen los resultados los siguientes estudios: Batsiou, Bebetos, Panteli y Antoniou (2008) llevaron a cabo un estudio con profesores griegos y chipriotas, observando una actitud más positiva hacia la inclusión por parte de los docentes varones, en cuanto a investigaciones en el territorio colombiano autores como Díaz y Franco (2008) en su estudio de actitudes de los docentes en Colombia identificaron que estos tienen una actitud de rechazo hacia la educación inclusiva en su contexto considerando que las escuelas especiales son las más indicadas para el manejo. No obstante, Sánchez y Carrión Pegalajar, Palomino y Colmenero (2017) expusieron que las mayores dificultades que el profesorado del aula ordinaria encuentra para afrontar el reto de integrar se relacionan con la falta de preparación para llevar a cabo su trabajo y niveles diversos de disposición frente al desarrollo de la educación inclusiva, en consonancia con lo anterior Ruiz de Garavito (2010) realizó un estudio con el propósito de establecer las actitudes que presentan los profesores de básica regular acerca de la educación inclusiva y concluyó que los profesores poseen en la dimensión afectiva de las actitudes hacia la inclusión un nivel medio de aceptación, en la dimensión, cognitiva un alto nivel de aceptación lo que implica que el profesorado se encuentra informado, tienen conocimiento y datos referente a la educación inclusiva y en la dimensión conductual un nivel de apreciación bajo. Por lo anteriormente expuesto, se podrían realizar acciones formativas dirigidas a docentes que permitan aprender a promover y respetar los derechos de todos los niños y niñas, a ser más tolerantes con las diferencias, que conlleven a valorar la diversidad en todos los actores de la comunidad educativa.

## **5. CONCLUSIONES**

Las conclusiones extraídas sobre la escala de actitudes, son las siguientes: Sobre las actitudes, los docentes dicen tener disposición para la reflexión sobre el quehacer educativo para trabajar con la diversidad, la actitud positiva de atender a los alumnos independientemente de sus necesidades tratándolos con justicia y equidad, queriendo formarse inclusive fuera de su horario laboral mostrando predisposición positiva, teniendo

la sensibilización que todos los niños deben estar incluidos en el aula dado el principio rector de “educación para todos”, con tendencia inclusiva a adaptar el currículum y las metodologías a las necesidades del alumnado, interiorizando que son ellos mismos los que deben de orientar acerca de los casos de NEE a los compañeros de aula para mejorar la convivencia escolar, respetando la forma de ser de los niños con orientación sexual diversa como también población indígena, comprendiendo que la educación inclusiva abarca un amplio espectro de necesidades y contando con habilidades interpersonales creativas e inclusivas para el abordaje de la atención a la diversidad en el aula.

Es recalable, dado un porcentaje significativo de encuestados, la necesidad de formación específica hacia la educación inclusiva y para las NEE –asociadas o no a discapacidad-.

De esta forma se da cuenta del cumplimiento al objetivo de esta investigación teniendo muy en cuenta que las actitudes inclusivas en el aula, tienen que comenzar por los docentes desde educación infantil, desde un prisma de atención y desarrollo para la primera infancia, siendo los años más importante de la vida de los infantes. De estas actitudes que se impregnen dentro de la institución, tendremos niños en edad infantil que entiendan el contexto inclusivo dentro de un ambiente “normalizado” donde todos los niños/ niñas y jóvenes deben estar incluidos en la escuela sin distinción de ninguna índole. Por tanto, resaltar la importancia crucial de la formación y la actitud docente en la etapa educativa infantil, como primer paso hacia una educación inclusiva de calidad.

## **REFERENCIAS**

- Acuña, Maritza (2016), *La inclusión de estudiantes con NEE, un reto para el currículo y la práctica pedagógica*, Bogotá, Uniminuto.
- Ainscow, Mel y Booth, Tony (2000), *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas. Index for inclusion*, Bristol, CSIE.
- Allport, G.W. (1935). Attitudes. In *A Handbook of social Psychology* (pp. 798-844). Worcester, MA, US; Clark University Press.
- Arias, Fidias (2006), *El proyecto de investigación*, Caracas, Episteme.

- Balbo, Josefina (2005), *Guía práctica para la investigación sin traumas*, Táchira, Fondo editorial UNET.
- Batsiou, Sophia, Bebetos, Evangelos, Panteli, Panagiota y Antoniou, Panayiotis (2008), “Attitudes and intention of Greek and Cypriot primary education teachers towards teaching pupils with special educational needs in mainstream schools”, *International Journal of Inclusive Education*, núm.12, London, Routledge, pp.201-219.
- Blanco, Rosa (1999), “Hacia una escuela para todos y con todos”, *Boletín del proyecto principal de educación para América Latina y el Caribe*, núm.48, Santiago de Chile, OREALC/UNESCO, pp.55-72.
- Carrillo Sierra, S. M., Bastos Molina, N. J., Ramírez Serrano, M. A., Rojas Flórez, A. M., & Montánchez, M. L. (2018). Actitudes, Conocimientos Y Prácticas De Los Docentes Frente A La Inclusión Educativa De Una Institución Educativa De Cúcuta. En A. J. Aguilar Barreto, Y. K. Hernández Peña, Y. L. Contreras Santander, & M. Flórez Romero (Edits.), *La investigación educativa: Reconociendo la escuela para transformar* (págs. 82-106). Cúcuta, Colombia: Ediciones Universidad Simón Bolívar.
- Carrillo Sierra, S. M., Forgiony Santos, J. O., Rivera Porras, D. A., Bonilla Cruz, N. J., Montanez Torres, M. L., & Alarcón Carvajal, M. F. (2018). Prácticas Pedagógicas frente a la Educación Inclusiva desde la perspectiva del Docente. *Revista Espacios*, 39(17), 15-32. Obtenido de <http://bonga.unisimon.edu.co/handle/123456789/2167>
- Carrillo Sierra, S. M., Trigos Carrascal, Y. T., Ferrer Jácome, M. I., & Castro Cuta, L. J. (2018). Relación entre actitudes, conocimientos y prácticas y características sociodemográficas de docentes frente a la educación inclusiva estudio de caso en Cúcuta. En S. M. Carrillo Sierra, B. Y. Sanabria Herrera, V. Bermúdez Pirela, & J. F. Espinosa Castro, *Actores en la educación: una mirada desde la psicología educativa* (págs. 83-110). Barranquilla: Ediciones Universidad Simón Bolívar. Obtenido de <http://hdl.handle.net/20.500.12442/2490>
- Castillo Briceño, C. (2015). Posicionando la educación inclusiva: Una forma diferente de mirar el horizonte educativo. *Revista Educación*, 39(2), 123-152. doi:<http://dx.doi.org/10.15517/revedu.v39i2.19902>

- Díaz, Orietta y Franco, Fabio (2008), *Percepción y actitudes hacia la inclusión educativa de los docentes de Soledad*, Bogotá, Atlántico.
- Fernández, José María (2013), Competencias docentes y educación inclusiva. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, núm.15, Baja California, Universidad Autónoma de Baja California, pp.82-99.
- Franco, Fabio y Díaz, Orietta (2010), “Percepción y actitudes hacia la inclusión educativa de los docentes de Soledad”, *Zona Próxima*, núm.12, Barranquilla, Universidad del Norte, pp.12-39.
- González, K. (2018). *Evaluación de las actitudes docentes hacia la inclusión de estudiantes con Necesidades Educativas Especiales en la provincia de Concepción*. (Tesis de Grado). Concepción: Universidad de Concepción. Obtenido de <http://repositorio.udec.cl/handle/11594/3046>
- Grau, Claudia y Fernández, María (2008), “La atención a la diversidad y las adaptaciones curriculares en la normativa española”, *Revista Iberoamericana de Educación*, núm.46, Madrid, CAEU/OEI, pp.2-16.
- Hernández, Roberto, Fernández, Carlos y Baptista, Pilar (2006), *Metodología de la investigación*, México, McGraw Hill.
- Herrera, María Teresa (2012), *Actitudes hacia la educación inclusiva en docentes de primaria de los liceos navales del Callao*, <[goo.gl/lbEkLG](http://goo.gl/lbEkLG)> [Consulta: jun. 2008].
- Hodge, Samuel, Davis, Ronald, Woodard, Rebeca y Sherrill, Claudine (2002), “Comparison of practicum types in changing preservice teacher’s attitudes and perceived competence”, *Adapted Physical Activity Quarterly*, núm.19, Champaign, IL, Human Kinetics, pp.155-171.
- Kudláèek, Martin, Válková, Hana, Sherrill, Claudine, Myers, Bettye y French, Ron (2002). An inclusion instrument based on planned behavior theory for prospective physical educators. *Adapted Physical Activity Quarterly*, núm.19, Champaign, IL, Human Kinetics, pp.280-299.
- López, M. (2011). Barreras que impiden la escuela inclusiva y algunas estrategias para construir una escuela sin exclusiones. *Innovación Educativa*(21), 37-54. Obtenido de <http://hdl.handle.net/10347/6223>

- Ministerio de Educación Nacional (2014), *Atención educativa a grupos étnicos*, Bogotá, MEN.
- Moliner, Odet (2008), Condiciones, procesos y circunstancias que permiten avanzar hacia la inclusión educativa. Retomando la aportación de la experiencia canadiense. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, núm.6, Madrid, UAM, pp.27-44.
- Montánchez, Maria Luisa (2014), *Las actitudes conocimientos y prácticas de los docentes de la ciudad de esmeraldas (Ecuador) ante la educación inclusiva. Un estudio exploratorio*. (Tesis Doctoral), Valencia, Universidad de Valencia.
- Osorio, B. (2010). La formación docente en dificultades de aprendizaje. Hacia el desarrollo de escuelas inclusivas para la atención a la diversidad. *Revista de Investigación*, 34(70), 179-204. Obtenido de [http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1010-29142010000200011](http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1010-29142010000200011)
- Parasuram, Kala (2006), Variables that affect teachers' attitudes towards disability and inclusive education in Mumbai, India. *Disability and Society*, núm.21, London, Taylor & Francis, pp.231-242.
- Parra, Carlos (2011), "Educación inclusiva: un modelo de diversidad humana", *Revista Educación y desarrollo social*, núm.1, Nueva Granada, RMNG, pp.139-150.
- Pegalajar, Palomino y Colmenero, María del Carmen (2017), "Actitudes y formación docente hacia la inclusión en Educación Secundaria Obligatoria", *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, núm.19, Baja California, Universidad Autónoma de Baja California, pp.84-97.
- Ruiz de Garavito, Rosa-Irene (2010), *Actitudes Acerca De La Educación Inclusiva En Profesores De Primaria De Una Institución Educativa Del Callao*. Tesis de Maestría, La Molina, Universidad San Ignacio de Loyola.
- Ruiz, Carlos (2002), *Educación intercultural. Una visión crítica*, Barcelona, Octaedro.
- Stainback, Susan. y Stainback, William (1999), *Aulas inclusivas: un nuevo modelo de enfocar y vivir el currículo*, Madrid, Narcea.

Susinos, Teresa y Parrilla, Ángeles (2008), Dar la voz en la investigación inclusiva. Debates sobre inclusión y exclusión desde un enfoque biográfico-narrativo, núm.6, Madrid, UAM, pp.157-171.

Tamayo, Mario (2009), *El proceso de la investigación científica*, México, Limusa.