

Educación inclusiva a través de la mirada de los docentes

Inclusive education through the eyes of teachers

Luisa Fernanda Vargas Cogollo

Universidad de Panamá, Panamá

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1402-1465>

Correo electrónico: luisa-f.vargas-c@up.ac.pa

URL: https://revistas.up.ac.pa/index.php/punto_educativo/article/view/8219

DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.17449639>

Resumen

La educación inclusiva ha ganado importancia a nivel global al buscar proporcionar una enseñanza de alta calidad a todos los estudiantes, sin importar sus diferencias individuales, ya sean físicas, intelectuales, sociales o emocionales, incluyéndolos en el aula regular. El propósito del presente artículo es explorar las percepciones de los docentes sobre la educación inclusiva, desde sus barreras y potencialidades, teniendo en cuenta que para que las prácticas pedagógicas inclusivas sean efectivas y fomenten la participación de todos los estudiantes, es crucial que los docentes tengan una percepción positiva de la inclusión. La revisión documental realizada en este artículo exploró las percepciones docentes sobre educación inclusiva, abarcando conceptos, antecedentes, factores, beneficios, desafíos y oportunidades. Como conclusiones, se destaca que la percepción de los docentes sobre este enfoque educativo varía, algunos ven la educación inclusiva como una oportunidad para promover una mayor flexibilidad y equidad, mientras que otros la consideran un desafío debido a la necesidad de mayor formación, planificación y recursos. La principal barrera identificada fue la falta de formación de los docentes. Sin embargo, cuando se percibe de manera positiva la inclusión, los entornos escolares brindan importantes oportunidades para la socialización e interacción, lo que promueve el desarrollo de habilidades sociales, la formación de vínculos afectivos y el sentido de pertenencia, así como un mayor avance académico. Esto sugiere que existe una relación entre las actitudes positivas de los docentes hacia la inclusión y mejores resultados académicos y sociales para los estudiantes con diversas necesidades educativas, subrayando la importancia de un entorno de aprendizaje inclusivo.

Palabras clave: Educación inclusiva, percepciones docentes, necesidades educativas diversas, formación docente.

Abstract

Inclusive education has gained importance globally by seeking to provide high-quality teaching to all students, regardless of their individual differences, whether physical, intellectual, social or emotional, including them in the regular classroom. The purpose of this article is to explore teachers' perceptions of inclusive education, from its barriers and potentialities, taking into account that for inclusive pedagogical practices to be effective and encourage the participation of all students, it is crucial that teachers have a positive perception of inclusion. The documentary review carried out in this article explored teachers' perceptions of inclusive education, covering concepts, background, factors, benefits, challenges and opportunities. As conclusions, it is highlighted that teachers' perceptions of this educational approach vary, some see inclusive education as an opportunity to promote greater flexibility and equity, while others consider it a challenge due to the need for more training, planning and resources. The main barrier identified was the lack of teacher training. However, when inclusion is perceived positively, school environments provide important opportunities for socialization and interaction, which promotes the development of social skills, bonding and a sense of belonging, as well as greater academic progress. This suggests that there is a relationship between positive teacher attitudes towards inclusion and better academic and social outcomes for students with diverse educational needs, underscoring the importance of an inclusive learning environment.

Keywords: Inclusive education, teacher perceptions, diverse educational needs, teacher training.

Introducción

La diversidad es una característica inherente a todas las organizaciones humanas y se manifiesta de manera particular en las aulas escolares. No solo se refiere a diferencias relacionadas con discapacidades, sino también a variaciones cognitivas, conductuales y culturales entre los estudiantes y sus familias (Sevilla-Santo et al., 2017a). Estas diferencias requieren que los docentes ofrezcan una atención educativa de calidad que abarque tanto los aspectos curriculares como el desarrollo integral de los alumnos.

Por su parte, la educación inclusiva es definida como un proceso integral que aborda la diversidad en las aulas y asegura que todos los estudiantes participen activamente y sin exclusiones en el entorno escolar y social (UNESCO, 2020a). Esta perspectiva exige más que la simple integración de alumnos en

aulas regulares; los docentes deben garantizar que todos los estudiantes, se desarrollen según su máximo potencial (Ainscow, 2020). Para lograr esto, los educadores deben estar bien preparados y utilizar técnicas avanzadas que promuevan el éxito educativo. Aunque muchos docentes se sienten capacitados para enseñar a estudiantes con necesidades educativas diversas, algunos, especialmente con más experiencia, reconocen dificultades en la implementación efectiva de la educación inclusiva (Moliner et al., 2020). Es necesario asegurar que todos los estudiantes estén presentes, participen y tengan éxito, y de eliminar las barreras que puedan causar exclusión o fracaso (UNESCO, 2020b).

Desde un enfoque transformador, la educación inclusiva, se esfuerza por crear entornos de aprendizaje equitativos donde todos los estudiantes, independientemente de sus capacidades, se sientan bienvenidos, respetados y apoyados. Se basa en la convicción de que cada estudiante tiene derecho a una educación de calidad y al potencial de aprender y progresar junto a sus compañeros. Este enfoque donde se educa a estudiantes con discapacidad junto con sus compañeros sin condiciones de discapacidad en aulas ordinarias, se ha convertido en una piedra angular de la reforma educativa a nivel global, ganando cada vez más relevancia en las últimas décadas. Sin embargo, el éxito de la educación inclusiva depende en gran medida de las percepciones y actitudes de los docentes, quienes están a la vanguardia de su implementación; la forma en que los docentes ven y experimentan la inclusión impacta significativamente su efectividad en la creación de entornos de aprendizaje equitativos y de apoyo para todos los estudiantes.

Este artículo se construye a través de una pertinente revisión documental que brinda claridad como una herramienta para la construcción de conocimiento y un acercamiento veraz a las percepciones de los docentes en relación a la educación inclusiva. Como propósito, el presente artículo, se centrará en explorar las percepciones de los docentes en la educación inclusiva, a través de la revisión en la conceptualización, antecedentes investigativos, factores, beneficios, desafíos y potencialidades de las percepciones de los docentes en la educación inclusiva.

Educación inclusiva

La educación inclusiva significa más solamente ubicar a los estudiantes con discapacidad en aulas ordinarias, implica crear un ambiente de aprendizaje que acoja la diversidad y brinde a todos los estudiantes el apoyo necesario para tener éxito. Esto incluye adaptar los métodos de enseñanza, los planes de estudio y las estrategias de evaluación para satisfacer las diversas necesidades de aprendizaje de todos los estudiantes, sin embargo, esta conceptualización ha sido una construcción que se ha adelantado a nivel social y educativo a través de los años, con diferentes complejidades.

Históricamente, la idea de educación inclusiva ha estado estrechamente vinculada con la atención a la diversidad. Para comprender la inclusión actual, es necesario revisar los conceptos de discapacidad y los modelos educativos previos. Tradicionalmente, la discapacidad fue vista de manera negativa o como una enfermedad, pero el enfoque ha cambiado hacia una mayor inclusión y adaptación en la educación (Souto, 2021).

En uno de sus primeros momentos, la inclusión de personas en condición de discapacidad en el ámbito educativo ganó relevancia a finales del siglo XX, la Declaración Universal de Derechos Humanos de 1948 reconoció la importancia de los derechos humanos y el respeto a la dignidad, pero no abordó específicamente la inclusión educativa ni la diversidad de necesidades educativas. Posteriormente, en 1960, la UNESCO implementó la Convención sobre la lucha contra las formas de discriminación en el ámbito educativo, instando a los gobiernos a promover la igualdad de oportunidades en la educación y eliminar prácticas discriminatorias (Lodi, 2014). Un punto de inflexión clave fue el informe Warnock de 1978 en Inglaterra, que introdujo el término NEE para describir a estudiantes que requieren apoyo adicional, desafiando la antigua concepción que solo permitía la educación de personas sin ninguna condición. De igual manera, la Conferencia de Salamanca de 1994 reafirmó la importancia de la educación inclusiva, subrayando la integración y la no discriminación (UNESCO, 1994).

Como tal, el movimiento por la educación inclusiva emergió en los años 80, impulsado por las familias y las propias personas con discapacidad (Arnaiz, 2011). Su objetivo era reemplazar la educación especial, destinada a alumnos con discapacidades, por la inclusión de estos estudiantes en el sistema educativo regular. Este enfoque, conocido como integración escolar, buscaba combinar la educación especial con la ordinaria para ofrecer a todos los estudiantes los recursos educativos adecuados a sus necesidades individuales (Arnaiz et al., 2007a)

Durante los años 90, la creciente inmigración y la multiculturalidad introdujeron nuevas demandas al sistema educativo. Aunque la integración permitió la presencia de estudiantes con discapacidades en aulas regulares, aún había desafíos relacionados con su acceso, participación y éxito académico (Echeita, 2017a). La inclusión marcó el comienzo de un cambio hacia una visión más amplia de la diversidad, que no solo buscaba integrar, sino también incluir y adaptar las escuelas y prácticas docentes a las necesidades de todos los estudiantes.

Para Booth y Ainscow (2002), la educación inclusiva está estrechamente relacionada con los derechos humanos y surge como una alternativa a los modelos tradicionales de exclusión, segregación e

integración parcial. Su objetivo es abordar la diversidad de manera continua, garantizando que todos los estudiantes puedan participar y tener éxito, y eliminando las barreras físicas y psicológicas que afectan a los grupos vulnerables. Por tanto, la inclusión se preocupa por superar obstáculos que limitan la presencia, participación y logros de los estudiantes.

Según Vallejo-Ruiz et al., (2019) la inclusión educativa se ha convertido en una prioridad en las agendas políticas de muchos países y se considera un desafío global como un objetivo esencial; buscar mejorar la calidad de vida de los estudiantes con necesidades educativas diversas y fomentar su contribución a la sociedad. La UNESCO (2015) a través de la declaración de Incheon, orienta hacia una educación inclusiva, equitativa y de calidad que promueve el aprendizaje continuo para todos. Esta Declaración inspiró los Objetivos de Desarrollo Sostenible 2030 de la UNESCO. El cuarto objetivo de esta agenda subraya la importancia de garantizar una educación inclusiva y equitativa de alta calidad, así como de promover oportunidades de aprendizaje a lo largo de toda la vida para todos. Este objetivo también promueve una educación accesible y de alta calidad, garantizando igualdad de acceso a todos los niveles educativos y de formación profesional para personas en situaciones de vulnerabilidad. Además, aboga por que las instalaciones educativas tengan en cuenta las necesidades de estos grupos y proporcionen entornos seguros, inclusivos y eficaces. (Escarbajal-Frutos et al., 2023a).

La conceptualización de la educación inclusiva ha evolucionado con el tiempo, reflejando cambios en la forma de atender la diversidad en las escuelas. Esta evolución es crucial para comprender la situación actual y los diferentes enfoques hacia la inclusión (Castro, 2015). Sin embargo, la plena implementación enfrenta obstáculos. La necesidad de reformas estructurales en la enseñanza es evidente para lograr una verdadera inclusión educativa. El papel del docente es crucial para fomentar un ambiente inclusivo; sin embargo, se requiere un compromiso constante para superar obstáculos y garantizar que todos los estudiantes, sin importar sus necesidades, reciban una educación de calidad.

Factores que influyen en la percepción docente sobre la educación inclusiva

Tal como se ha contextualizado, la educación inclusiva se enfoca en integrar y equiparar a todos los miembros de una institución educativa, abordando las diversas necesidades de aprendizaje y evitando la exclusión social. Este enfoque es crucial y es ampliamente debatido entre educadores, padres y expertos. Un sistema educativo inclusivo debe adaptarse para atender a una variedad de estudiantes, garantizando

que los niños con necesidades educativas diversas, puedan participar plenamente en la sociedad (Hasan et al., 2018).

El papel de los docentes es fundamental para lograr una inclusión efectiva, ya que su actitud y enfoque influyen significativamente en el éxito de la integración (Al-Saleh, 2019). Para mejorar la inclusión, es esencial cambiar la perspectiva educativa para que abarque la diversidad, lo que requiere un ajuste en el comportamiento y el pensamiento de los educadores. Los docentes están en la primera línea de la educación inclusiva y tienen la tarea de adaptar sus métodos de enseñanza, gestionar diversas necesidades de aprendizaje y fomentar un sentido de pertenencia para todos los estudiantes. Esta no es una tarea fácil, dado que existe una variedad de percepciones entre los educadores.

Como los principales factores que influyen en la percepción -entendiendo esta como el conjunto de sensaciones y opiniones de una persona frente a alguna situación- de los docentes sobre la educación inclusiva, encontramos:

Las creencias y valores personales de los profesores; las propias experiencias, educación y creencias de los docentes sobre la discapacidad desempeñan un papel crucial a la hora de moldear sus actitudes hacia la inclusión. Según Condo (2023a) las creencias y percepciones de los docentes afectan el ambiente escolar y el desarrollo del aprendizaje de los estudiantes. A su vez, Ahmmed et al., (2014) también señalan que las actitudes y convicciones individuales de los educadores, así como el contexto de los centros escolares, influyen en la efectividad de la inclusión educativa.

La capacitación y el desarrollo profesional; una capacitación adecuada brinda a los maestros el conocimiento, las habilidades y la confianza para abordar de manera efectiva las diversas necesidades de aprendizaje de los estudiantes en aulas inclusivas. Por el contrario, la falta de formación puede generar sentimientos de insuficiencia y negatividad hacia la inclusión. González et al., (2021a) enfatizan que la formación docente debe centrarse en el comportamiento, actitud y percepción del educador, abordando las características diversas de los estudiantes para reducir la exclusión y fomentar una participación equitativa. Es crucial que todos los docentes estén capacitados para incluir a todos los alumnos, promoviendo valores, conocimientos y actitudes que permitan el éxito educativo de cada estudiante. En el mismo sentido, Alava y Calero (2020), afirman que la educación inclusiva requiere un sistema de apoyo robusto, incluyendo una cualificación docente que promueva la equidad. Los educadores deben estar bien preparados para adaptar el currículo y gestionar la diversidad en el aula.

La existencia de recursos y apoyo disponibles; es más probable que los docentes adopten prácticas inclusivas cuando se sienten apoyados por sus escuelas y tienen acceso a los recursos necesarios, como asistentes docentes, materiales especializados y oportunidades de desarrollo profesional (Bailey et al., 2015a). Así mismo, Echeita (2017b) refiere que para que la educación inclusiva sea efectiva, es necesario realizar cambios significativos en la sociedad y en el sistema educativo, proporcionando recursos adecuados a los docentes. A pesar de la actitud positiva hacia la inclusión que los docentes puedan tener, muchos de ellos se sienten insuficientemente formados para gestionar la diversidad en sus aulas y enfrentan limitaciones de tiempo y recursos. Esta situación subraya la necesidad de revisar la asignación de recursos en las escuelas (Durán y Giné, 2011).

Cultura y liderazgo escolar; una cultura escolar positiva que valore la inclusión y proporcione un liderazgo sólido es esencial para fomentar actitudes positivas de los docentes y crear un ambiente de apoyo para las prácticas inclusivas. Según Valdés (2020) una insiste que persigue la inclusión debe tener una cultura que la desarrolle. Parte de la responsabilidad de implementar estas prácticas recae en los equipos directivos de las instituciones educativas. En una escuela con una fuerte cultura inclusiva, los líderes promueven valores inclusivos, mejoran los procesos de enseñanza y aprendizaje para todos, y se enfocan en el desarrollo profesional del personal docente a través de una visión común. A su vez, los estudios muestran que muchos docentes valoran la educación inclusiva, pero también señalan desafíos relacionados con el apoyo institucional y las políticas educativas (Vázquez y Álvarez, 2019; Avramidis y Norwich, 2002).

Contexto acerca de las percepciones de los docentes sobre educación inclusiva

La educación inclusiva busca garantizar que todos los alumnos puedan tener éxito en el sistema educativo, transformando las escuelas en espacios accesibles para todos (Arnaiz et al., 2007b). Este concepto no se limita a personas con discapacidades o inmigrantes, sino que abarca también cuestiones de raza, etnia, clase social, aprendizaje de idiomas, religión, género y ritmos de aprendizaje diversos. Su surgimiento se basa en el reconocimiento de la educación como un derecho humano y la diversidad como un valor educativo fundamental (Arnaiz, 2011).

En un estudio realizado en España a docentes de básica primaria por Garzón et al., (2016) se encontró una actitud muy favorable hacia la educación inclusiva y sus principios, esta actitud positiva es crucial, ya que facilita el proceso de enseñanza-aprendizaje al adoptar estrategias inclusivas en el aula. Sin embargo, a pesar de su actitud, muchos docentes enfrentan dificultades para implementar una enseñanza

inclusiva debido a la falta de formación adecuada. La mayoría de los profesores sienten que no cuentan con la formación suficiente para atender a todos sus alumnos adecuadamente, y también mencionan la falta de tiempo y recursos como un obstáculo significativo.

En otra investigación desarrollada también en España por Sevilla-Santo et al., (2017b) se encontró que los futuros docentes, tienen una visión favorable hacia la educación inclusiva, reconociendo que la inclusión de alumnos con necesidades educativas diversas no perjudica el aprendizaje de los demás estudiantes. Esta actitud coincide con la opinión de Pegalajar y Colmenero (2014a), quienes consideran la inclusión como fundamental para la diversidad en las aulas. Sin embargo, la percepción cambia cuando los docentes deben cumplir con la responsabilidad de atender todas las necesidades educativas, lo que puede llevar a una actitud negativa hacia la inclusión (Bravo, 2013). Adicionalmente, el estudio indica que las experiencias prácticas de los futuros docentes a menudo no están bien planificadas y dependen de oportunidades fortuitas, lo que sugiere una necesidad de mejorar el diseño de las prácticas en los programas de formación. Con respecto a esto, Infante (2010) sugiere que el cambio debe comenzar con la formación inicial de los docentes, que actualmente se centra en un perfil de estudiante "normal" que no refleja la diversidad real de las aulas.

González-Gil et al., (2017) en su investigación encontraron que la mayoría de los docentes tiene una percepción positiva de la educación inclusiva, reconociendo la importancia ética de atender a todos los alumnos. Sin embargo, a menudo la inclusión se limita a los estudiantes identificados con "necesidades específicas de apoyo educativo" en lugar de ser un modelo que abarque a todos los estudiantes, independientemente de sus características. Esta visión restrictiva ha llevado a que algunos docentes no adapten sus prácticas para atender las diversas necesidades de sus alumnos. El mismo estudio halló que los docentes de educación infantil y primaria tienen una percepción más favorable de la inclusión en comparación con los de secundaria, debido a una mayor disponibilidad de recursos y apoyos. Además, se identificaron problemas organizativos y pedagógicos, como la falta de recursos y tiempo, que coinciden con investigaciones previas. Los docentes manifiestan la sobrecarga curricular y la insuficiencia de apoyo administrativo como obstáculos para implementar prácticas inclusivas.

El estudio realizado por Escarbajal-Frutos et al., (2023b) también revela que, en general, los docentes tienen una percepción positiva de la inclusión en sus centros educativos, aunque esta percepción es algo menor en áreas con menos recursos. La necesidad de formación práctica en la atención a alumnos con dificultades de aprendizaje es crucial sobre todo para los docentes con menos años de experiencia, los cuales enfrentan mayores dificultades. Los maestros de educación infantil valoran más la inclusión debido

a su amplia experiencia con diferentes tipos de alumnos, con especial valoración al Plan de Trabajo Individualizado del alumnado, ya que permite una adaptación más precisa del proceso de enseñanza-aprendizaje. El estudio concluye que se necesita mejorar la formación docente, a través de la actualización y cualificación constante.

Cárdenas y Treviño (2014), investigaron las opiniones de docentes sobre la educación inclusiva y los niños con necesidades educativas diversas, destacando cinco perspectivas clave. Primero, los docentes consideran que la preparación para atender a los estudiantes con necesidades educativas diversas, es insuficiente, responsabilizando a las escuelas, autoridades educativas y universidades por esta capacitación. Además, perciben una falta de apoyo psicológico, especialmente de psicólogos escolares, vital para el manejo de niños con condiciones y necesidades educativas diversas. Entre los docentes existe un dilema sobre si los estudiantes en condición de discapacidad deben estar en aulas regulares o especiales; aunque prefieren la inclusión en aulas regulares, la falta de preparación les genera inseguridad y conflicto. Los docentes también creen que la responsabilidad de formación en inclusión debe ser compartida con las administraciones escolares, en lugar de recaer solo en el esfuerzo individual. Finalmente, se sienten abrumados por el desafío de apoyar a estudiantes con condiciones y necesidades educativas diversas en aulas regulares, encontrando esta tarea agotadora y frustrante. El estudio subraya la necesidad urgente de mejorar la formación en educación inclusiva en las instituciones formadoras de docentes y recalca que, aunque la política educativa promueve la integración en aulas regulares, debe ir acompañada de una capacitación adecuada, sugiriendo una revisión de los programas universitarios para incluir más contenidos sobre educación especial.

El mismo contexto, un estudio de Cejudo et al., (2016) reveló que, aunque los docentes consideran importante la formación en atención a la diversidad, no siempre están abiertos a esta formación adicional. El avance hacia una educación inclusiva demanda una evaluación constante de las prácticas educativas y una adaptación continua, reconociendo la importancia fundamental de la actitud del docente en estos procesos. La inclusión educativa debe considerarse un proceso en permanente evolución (Fernández y Colmenero, 2016).

El sistema educativo debe asegurar la igualdad de acceso y participación mediante una educación adaptada a cada estudiante, fomentando la cooperación entre todos los miembros de la comunidad escolar y apoyando el avance de la sociedad y la democracia. Con relación a lo anterior, Condo (2023b) apunta que un desafío clave es preparar a los docentes para la participación inclusiva, aunque existen barreras que afectan la implementación efectiva de programas educativos, a pesar de las necesidades del personal y del

sistema de aprendizaje. Es esencial asegurar condiciones laborales adecuadas para que los docentes puedan desempeñar sus funciones eficientemente y desarrollar las habilidades y conocimientos necesarios.

En este sentido, las actitudes y percepciones de los docentes sobre la participación están influenciadas por el apoyo o las restricciones que se den en el ambiente escolar. Los docentes formados se sienten capaces de adaptar su enseñanza para atender a las diversas necesidades de los estudiantes, diseñando experiencias pedagógicas generales y también personalizadas que fomenten el desarrollo de cada alumno. Sin embargo, la escasa atención a la diversidad en la enseñanza puede ser causada por una formación inicial inadecuada y la ausencia de estándares visibles, lo que complica la resolución de problemas de diversidad y la educación de todos los estudiantes.

En Latinoamérica, la implementación de la educación inclusiva ha sido desigual. Los docentes en la región al igual que en el contexto global, a menudo se enfrentan a barreras como la falta de capacitación, recursos limitados y un sistema educativo que a veces no está preparado para adaptarse a las necesidades de todos los estudiantes (Gómez, 2018).

En este sentido, a nivel de Latinoamérica, en un estudio realizado en Perú por Ruiz-Bernardo (2016a), se describe que la percepción de la educación inclusiva en este país, se asemeja a la etapa de "integración" donde se ha avanzado en reconocer el derecho de los estudiantes con necesidades educativas diversas a estar en aulas regulares, pero esta inclusión a menudo se limita a un cambio de ubicación física, con una tendencia a etiquetar a estos alumnos como “alumnos inclusivos” o “niños de apoyo”. El autor expone que el gobierno peruano aún no ha garantizado la formación y recursos necesarios para los docentes, quienes también han señalado la necesidad de menor número de alumnos por aula y mayor sensibilización social ante la exclusión. El sistema educativo peruano enfrenta desafíos significativos, incluyendo una formación insuficiente en educación inclusiva y una cultura excluyente.

Por otra parte, en Ecuador, Culque-Nuñez et al., (2024) revelaron opiniones divididas entre los docentes sobre la educación inclusiva y el manejo de estudiantes con necesidades educativas diversas. Algunos docentes opinan que dichos estudiantes, podrían beneficiarse más de clases especiales debido a los cambios significativos y posibles confusiones que la inclusión en aulas regulares podría generar sin estrategias adecuadas. También destacaron la necesidad de una capacitación docente intensiva para abordar las demandas especiales de estos estudiantes, ya que no todos cuentan con ella. A pesar de estos desafíos, los docentes reconocen los beneficios de la inclusión, como la promoción de la independencia y la

aceptación de diferencias. Sin embargo, también subrayaron la necesidad de más paciencia y orientación detallada para estos estudiantes.

En Colombia, la educación inclusiva ha sido una prioridad desde la Ley General de Educación de 1994 y la Ley 1421 de 2017. A pesar de este marco normativo, los docentes presentan percepciones mixtas sobre su implementación. Algunos valoran la educación inclusiva por su capacidad para promover la equidad y mejorar la interacción entre los estudiantes, mientras que otros enfrentan desafíos relacionados con la planificación, los recursos y la formación adecuada. A pesar de estas diferencias en percepción, la mayoría de los docentes en Colombia coinciden en que la educación inclusiva beneficia a todos los estudiantes. Por lo tanto, es crucial ofrecer el apoyo y los recursos necesarios para que este modelo se implemente de manera efectiva (Ayala, 2020).

El éxito de la educación inclusiva depende en gran medida de las actitudes y la preparación de los educadores, con intervenciones y capacitaciones como factores cruciales para mejorar la habilidad docente en la diversidad. Las convicciones y perspectivas de los docentes impactan el entorno educativo y el avance del aprendizaje de los estudiantes. Por ello, es crucial promover la formación y el desarrollo de competencias docentes para identificar las necesidades estudiantiles y proporcionar el apoyo necesario. Las instituciones deben enfocarse en programas de formación que preparen a los docentes para enfrentar diferentes situaciones y responder a las necesidades de los estudiantes de manera efectiva.

Beneficios en la percepción positiva de los docentes sobre la educación inclusiva

Los beneficios de la educación inclusiva abarcan tanto a estudiantes en condición de discapacidad como a aquellos sin ella. Para los estudiantes en condición de discapacidad y necesidades educativas diversas, los entornos inclusivos ofrecen valiosas oportunidades para socializar e interactuar con compañeros, lo que fomenta el desarrollo de habilidades sociales, vínculos afectivos y un sentido de pertenencia. Participar en aulas regulares puede tener un impacto positivo significativo en los estudiantes con discapacidad, al incrementar su autoestima y motivarlos a establecer metas más altas. Para los estudiantes sin discapacidad, la interacción con compañeros con necesidades educativas diversas fomenta una mayor empatía y comprensión, al permitirles observar de cerca los desafíos y éxitos de sus compañeros.

Esta experiencia no solo ayuda a romper estereotipos, sino que también enriquece el entorno educativo a través de una diversidad de perspectivas y estilos de aprendizaje, proporcionando una

experiencia de aprendizaje mejorada para todos. Además, un ambiente inclusivo contribuye a un mayor sentido de pertenencia para los estudiantes con discapacidad, quienes se sienten aceptados y valorados en un entorno que promueve la aceptación y el apoyo mutuo.

Así mismo, la educación inclusiva prepara a los alumnos para vivir y trabajar en una sociedad diversa, reflejando la realidad del mundo laboral y social y fomentando la colaboración con personas de diferentes capacidades. Estudios como el de Moriña-Diez (2011) evidencian que los estudiantes con necesidades educativas diversas, a menudo logran un mayor progreso académico en entornos inclusivos sugieren que existe una correlación positiva entre las actitudes favorables de los docentes hacia la inclusión y mejores resultados académicos y sociales para los estudiantes con discapacidades, destacando la importancia de un entorno de aprendizaje inclusivo y de apoyo.

Para los docentes, también resulta beneficioso mantener percepciones positivas hacia la educación inclusiva, dado que esto puede tener un impacto significativo en varios aspectos tales como que se observa un mayor esfuerzo y compromiso de los docentes; aquellos que valoran la inclusión están más dispuestos a dedicar tiempo y esfuerzo a adaptar sus estrategias de enseñanza y a crear un ambiente acogedor para todos los estudiantes.

Desafíos y preocupaciones: abordar las barreras

A pesar de los aspectos positivos y beneficios de la educación inclusiva, los docentes enfrentan desafíos significativos para implementarla de manera efectiva.

Entre las principales preocupaciones se encuentran la falta de capacitación y recursos, ya que muchos maestros se sienten mal preparados para satisfacer las diversas necesidades de los estudiantes con discapacidades, refiriendo una formación inadecuada y una escasez de recursos y personal de apoyo (Bailey et al., 2015b). Además, la mayor carga de trabajo y las limitaciones de tiempo son problemáticas, dado que según Condo (2023c) para los docentes, que gestionar un aula inclusiva requiere mucho esfuerzo, lo que se suma a una carga de trabajo ya exigente.

Hunter-Johnson et al., (2014a) manifiestan que también existe la preocupación por parte de los docentes de satisfacer las necesidades de todos los estudiantes, con algunos docentes temiendo que centrarse en los estudiantes con discapacidades pueda perjudicar el aprendizaje de otros alumnos.

Las percepciones negativas hacia la educación inclusiva es otra barrera que puede obstaculizar su éxito y tener varias consecuencias perjudiciales; la resistencia a las prácticas inclusivas es una de las

principales, ya que los docentes con opiniones negativas pueden resistirse a implementar estrategias inclusivas o no comprometerse plenamente con las necesidades de todos los alumnos. Pedraza y Acle (2009) los alumnos con necesidades educativas a menudo no reciben la atención adecuada para superar sus dificultades y participar plenamente. Esto puede llevar a expectativas más bajas para los estudiantes con discapacidades, limitando sus oportunidades de alcanzar su máximo potencial. Además, las percepciones negativas pueden contribuir a la creación de un clima negativo en el aula, ya que los estudiantes con necesidades educativas diversas son muy conscientes de las actitudes de los docentes, lo que puede resultar en una sensación de aislamiento y exclusión (Rojas et al., 2020).

Fomentar percepciones positivas: un esfuerzo colaborativo

En concordancia con lo revisado, se puede establecer que crear un sistema educativo verdaderamente inclusivo exige abordar las preocupaciones de los docentes y fomentar percepciones positivas hacia la inclusión. Es fundamental proporcionar desarrollo profesional continuo y de alta calidad, ya que dotar a los docentes del conocimiento, las habilidades y la confianza necesarias para implementar prácticas inclusivas efectivas es crucial. Hunter-Johnson et al., (2014b) destacan que la falta de formación y recursos es un factor clave en las percepciones negativas de los docentes hacia la educación inclusiva. Por tanto, para que la educación inclusiva sea efectiva, es fundamental que los docentes sean sensibilizados y formados adecuadamente para abordar la diversidad en las aulas.

En el mismo sentido, Pegalajar y Colmenero (2014b) manifiestan que las percepciones y actitudes de los docentes hacia la educación inclusiva son fundamentales para su éxito; señalando que tanto la formación inicial como la continua de los docentes deben incorporar temas relacionados con la diversidad y las prácticas inclusivas. A pesar de que la educación inclusiva es un asunto relevante en la actualidad, aún es necesario avanzar en la capacitación docente y en la aplicación de estrategias inclusivas para manejar eficazmente la diversidad en las aulas.

Además, es necesario garantizar recursos y apoyo adecuados; Ruiz-Bernardo (2016c) enfatiza la educación como un factor de cohesión social y la necesidad de transformar la diversidad en un elemento positivo, en lugar de ser un factor de exclusión. Sin embargo, la implementación de leyes inclusivas no es suficiente; las escuelas y los municipios deben asignar fondos y recursos suficientes para ofrecer a los maestros el personal, los materiales y la tecnología de apoyo necesarios.

Igualmente, es importante es fomentar una cultura escolar colaborativa, creando un entorno de apoyo donde los profesores se sientan cómodos compartiendo desafíos, buscando consejos y colaborando con sus colegas. Leiva y Gómez (2015) destacan que la motivación y el deseo de aprender de los docentes son cruciales para impulsar cambios. Se necesita un enfoque optimista, colaborador y progresivo para avanzar en la inclusión educativa.

Conclusiones

Una visión compartida para la educación inclusiva

La educación inclusiva es un objetivo fundamental en los sistemas educativos modernos, con el propósito de erradicar la exclusión y la desigualdad en todos los niveles de enseñanza (Bernal et al., 2019). A partir de la revisión documental desarrollada en el presente artículo, se puede concluir que la percepción de los docentes sobre este modelo educativo presenta una considerable variabilidad. Algunos educadores ven la educación inclusiva como una oportunidad para adaptar el aula a las necesidades individuales de cada estudiante, fomentando una mayor flexibilidad y equidad. Sin embargo, otros la perciben como un desafío debido a la necesidad de una mayor planificación, formación y recursos, además de la complejidad de gestionar aulas con estudiantes de diversas necesidades educativas.

La principal barrera identificada para una mejor percepción docente de la educación inclusiva es la falta de formación y cualificación adecuada. Vigo et al. (2010) destacan que la formación del profesorado en atención a la diversidad debe ser una prioridad, dada la creciente heterogeneidad en las aulas. La insuficiente preparación de los docentes ha resultado en la utilización de modelos organizativos segregados, en lugar de promover una verdadera educación inclusiva. La educación inclusiva exige un cambio de perspectiva y un enfoque centrado en el alumno, lo que requiere una formación integral que abarque tanto aspectos técnicos como actitudinales.

Las opiniones de los docentes sobre la participación y la atención a la diversidad afectan directamente la planificación educativa, la experiencia práctica, el ajuste de currículos y el uso de herramientas de observación y actividades de aprendizaje. La capacidad de los docentes para manejar la diversidad inclusiva está estrechamente relacionada con su formación y disposición para adaptarse a enfoques inclusivos. González et al. (2021b) identifican varias competencias clave que los docentes deben tener para promover una educación inclusiva: valorar y apoyar el progreso de todos los estudiantes, trabajar

en equipo, utilizar diversos métodos de enseñanza, fomentar experiencias de aprendizaje activas y participativas, y diversificar los contenidos y métodos de evaluación.

Es crucial que la formación docente se enfoque en desarrollar habilidades que permitan a todos los estudiantes avanzar, sin importar sus diferencias. Los docentes deben organizar sus clases para maximizar el potencial de cada estudiante, viendo la diversidad como una oportunidad para enriquecer el proceso educativo. La actitud y el comportamiento de los docentes hacia la inclusión son determinantes en la efectividad de la educación inclusiva. Por ello, es esencial que los docentes adopten actitudes positivas y apropiadas para fomentar un entorno educativo inclusivo, escuchando a todos los actores educativos para enfrentar y superar los desafíos de la inclusión y ofreciendo continuamente nuevas soluciones.

Las percepciones positivas de los docentes sobre la inclusión educativa son fundamentales para el éxito de la educación inclusiva. Cuando los profesores tienen una percepción favorable de la inclusión, los entornos escolares ofrecen oportunidades valiosas para socializar e interactuar, lo que promueve el desarrollo de habilidades sociales, vínculos afectivos y un sentido de pertenencia, además de un mayor progreso académico. Existe una correlación positiva entre las actitudes favorables de los docentes hacia la inclusión y los mejores resultados académicos y sociales para los estudiantes con necesidades educativas diversas, subrayando la importancia de un entorno de aprendizaje inclusivo y de apoyo.

Para fortalecer la dinámica escolar inclusiva, es necesario escuchar las inquietudes de los docentes, proporcionarles el apoyo necesario y fomentar una cultura escolar colaborativa. Solo así se podrá construir un sistema educativo más inclusivo y equitativo que beneficie a todos los estudiantes. La educación inclusiva no solo implica la integración física, sino que se centra en crear un sentido de pertenencia y asegurar que cada estudiante se sienta valorado, respetado y capacitado para alcanzar su máximo potencial.

El objetivo es superar la mera tolerancia y fomentar una responsabilidad compartida, con una visión más amplia que acepte y celebre las diferencias (Arcos et al., 2023). No se trata solo de proporcionar acceso a la educación, sino de construir un sistema donde todos los estudiantes reciban oportunidades de aprendizaje equitativas y se sientan plenamente incluidos.

Es relevante destacar que las percepciones de los docentes sobre la educación inclusiva no son estáticas; pueden ser influenciadas y transformadas mediante esfuerzos específicos. Abordar los factores que moldean estas percepciones y brindar a los docentes el apoyo necesario puede fomentar actitudes positivas y crear un sistema educativo más inclusivo y equitativo para todos los estudiantes. Al aceptar la diversidad y ofrecer un entorno educativo inclusivo, avanzaremos hacia una sociedad más justa.

Referencias bibliográficas

- Ahmmed, M., Sharma, U. y Deppeler, J. (2014) Variables affecting teachers' intentions to include students with disabilities in regular primary schools in Bangladesh. *Disability & Society*, 29(2), 317-331. <https://doi.org/10.1080/09687599.2013.796878>
- Ainscow, M. (2020). Promoting inclusion and equity in education: Lessons from international experiences. *The Nordic Journal of Studies on Educational Policy*, 6(1), 7–16. <https://doi.org/10.1080/20020317.2020.1729587>
- Alava, L., y Calero, D. (2020). Trabajo social y discapacidad: intervención desde el departamento de calificación del Ministerio de Salud Pública. *Ocialium*, 4(2), 181–192. doi.org/10.26490/uncp.sl.2020.4.2.573
- Al-Saleh, M. (2019). Teachers’ perceptions towards inclusive education for Children with Autism Spectrum Disorder (ASD) in Mainstream Primary School in Riyadh, Saudi Arabia. *JSER* 9(30), 1-33 https://sero.journals.ekb.eg/article_91377_0034a5ef1692912479f2909864126d30.pdf
- Arcos, N., Garrido, C., y Balladares, J. (2023). La Inclusión Educativa en Ecuador: una mirada desde las Políticas Educativas. *Ciencia Latina Revista Multidisciplinar*, 7(3), 6607-6623. doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i3.6656
- Arnaiz, P. (2011). Luchando contra la exclusión: buenas prácticas y éxito escolar. *Revista de Innovación educativa*, 21, 23-35. <http://www.usc.es/revistas/index.php/ie/article/view/22/138>
- Arnaiz, P., Guirao, J.M., y Garrido, C. F. (2007). La atención a la diversidad: del modelo del déficit al modelo curricular. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 15(23), 1-38. https://www.researchgate.net/publication/237031819_La_Atencion_a_la_Diversidad_del_Modelo_del_Deficit_al_Modelo_Curricular
- Arnaiz-Sánchez, P., y Escarbajal Frutos, A. (2020). *Aulas abiertas a la inclusión*. <https://www.torrossa.com/it/resources/an/4866626>
- Avramidis, E., y Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration/inclusion: A review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17(2), 129-147. <https://doi.org/10.1080/08856250210129056>
- Ayala, L. (2020). Educación inclusiva: tendencias y perspectivas. *Educación y ciencia*, (24), e11423-e11423. <https://doi.org/10.19053/0120-7105.eyc.2020.24.e11423>

- Bailey L, Nomanbhoy, A y Tubpun, T. (2015). Inclusive education: teacher perspectives from Malaysia. *Int J Incl Educ* 19(5):547–59. <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13603116.2014.957739>
- Bernal, R., García, I., Guillen, L., y Luperón, J. (2019). La inclusión educativa en la educación inicial: enfoque prospectivo en la formación del profesional. *Revista Electrónica Formación y Calidad Educativa*, 7(2), 173-187. <https://refcale.uleam.edu.ec/index.php/refcale/article/view/3046>
- Booth, T., Black-Hawkins, K., y Ainscow, M. (2002). *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva*. Madrid: Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva.
- Bravo, L. I. (2013). *Percepción y opiniones hacia la educación inclusiva del profesorado y de las/os equipos directivos de los centros educativos de la Dirección Regional de Enseñanza en Cartago Costa Rica* (Tesis doctoral). https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/31675/1/tesis_lauraines_bravo.pdf
- Cárdenas, M. y Treviño, L. (2014). Educación inclusiva y preparación docente: percepciones y preocupaciones de docentes en el aula de educación regular. In *Aprender a ser docente en un mundo en cambio: Simposio Internacional* (pp. 160-173). Universidad de Barcelona. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7513103>
- Castro, R. (2015). *Historia de la Educación Diferencial en Chile y la Región de Coquimbo*. Editorial Universidad de La Serena.
- Cejudo, J., Díaz, M., Losada, L. y Pérez, J. (2016). Necesidades de formación de maestros de infantil y primaria en atención a la diversidad. *Bordón Revista de pedagogía*, 68(3), 23-39. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2016.68402>
- Condo, L. M. P., Sánchez, A. T., y Hernández, M. D. P. S. (2023). Perspectiva del docente en la educación inclusiva. *Horizontes Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 7(30), 2006-2019. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v7i30.645>
- Culque-Núñez, C.A., Gonzabay-Medina, N. y Rentería-Cárdenas, A.G. (2024). Percepción de los docentes sobre la educación inclusiva y el alumnado con necesidades de educación especial (NEE). *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 27(2), 81-95. <https://doi.org/10.6018/reifop.606231>
- Decreto 1421 de 2017 (2017, 29 de agosto). República de Colombia. <https://www.mineducacion.gov.co/portal/normativa/Decretos/381928:Decreto-1421-de-agosto-29-de-2017>

- Durán Gisbert, D., y Giné Giné, C. (2011). La formación del profesorado para la educación inclusiva: Un proceso de desarrollo profesional y de mejora de los centros para atender la diversidad. *ÀÀF Àmbits de Psicopedagogia i Orientació*, (31), 13-17. <https://hdl.handle.net/20.500.12365/18037>
- Echeita, G. (2017). Educación inclusiva: Sonrisas y lágrimas. *Aula Abierta*, 46(2), 17-24. Doi: <https://doi.org/10.17811/rifie.46.2.2017.17-24>
- Escarbajal Frutos, A., Cárcelos Muñoz, J. C., y Izquierdo Rus, T. (2023). La perspectiva del profesorado sobre el contexto escolar en educación inclusiva. *Aula Abierta*, 52(1), 15–22. <https://doi.org/10.17811/rifie.52.1.2023.15-22>
- Fernández, J. M. y Colmenero, M. J. (2016). ICT and inclusive education: Attitudes of the teachers in secondary education. *Journal of Technology and Science Education*, 6(1),19-25. <https://doi:10.3926/jotse>.
- Garzón, P., Calvo, M. I., y Orgaz, M.B. (2016). Inclusión educativa. Actitudes y estrategias del profesorado. *Revista Española de Discapacidad*, 4(2), 25-45. <http://hdl.handle.net/10366/126650>
- Gómez, A. (2018). *La educación inclusiva en América Latina: Retos y perspectivas*. Editorial Universitaria.
- González, J., González, A., y Zavala, M. (2021). *Percepción sobre la formación inicial en Inclusión Educativa en estudiantes de Ciencias de la Educación*. Santiago, (157), 196–207. <https://santiago.uo.edu.cu/index.php/stgo/article/view/5430>
- González-Gil, F., Martín-Pastor, E., y Poy Castro, R. (2017). *Educación inclusiva: barreras y facilitadores para su desarrollo. Análisis de la percepción del profesorado*. DOI:10.30827/profesorado.v23i1.9153
- Hasan, M., Halder, U., y Debnath, D. (2018). Inclusive education and Education for all. *International Journal of Research and Analytical*, 5(3), 605-608. http://ijrar.com/upload_issue/ijrar_issue_1940.pdf
- Hunter-Johnson, Y., Newton, N., y Cambridge-Johnson, J. (2014). What does teachers’ perception have to do with inclusive education: a Bahamian context. *International Journal of Special Education*, 29(1), 143-157. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1034086>
- Infante, M. (2010). Desafíos a la formación docente: inclusión educativa. *Estudios Pedagógicos XXXVI*, 1, 287-297. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052010000100016>

- Leiva, J. y Gómez, M. (2015). La educación inclusiva como constructo pedagógico en el alumnado universitario de educación primaria. *Revista de Educación Inclusiva*, 8(2), 185-200.
- Ley 115 de 1994. (1994, 8 de febrero). Congreso de la República. Artículo 46. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf
- Lodi, A. B. (2014). Declaraciones de UNESCO, educación de sordos y educación inclusiva: un análisis de la política nacional de educación de Brasil. *Psicología, Conocimiento y Sociedad*, 4(2), 261-294. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=475847269012>
- Moliner García, M. O., Sanahuja Ribés, A., y Moliner Miravet, L. (2020). Organización del aula inclusiva: ¿Cómo diferenciar las estructuras para lograr prácticas educativas más efectivas?. *Revista complutense de educación*. <https://doi.org/10.5209/rced.65774>
- Moriña Díez, A. (2011). Aprendizaje cooperativo para una educación inclusiva: desarrollo del programa PAC en un aula de Educación Primaria. *Estudios sobre educación*, 21, 199-216. <https://hdl.handle.net/11441/97039>
- Pedraza, H., y Acle, G. (2009). Formas de interacción y diálogo maestro-alumno con discapacidad intelectual en clases de español. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 14(41), 431-449. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1405-66662009000200005&script=sci_arttext
- Pegalajar, M., y Colmenero, M. (2014). Actitudes del docente de centros de educación especial hacia la inclusión educativa. *Enseñanza & Teaching*, 32(2), 195-213. doi:<http://dx.doi.org/10.14201/et2014321195213>
- Rojas-Avilés, F. Sandoval-Guerrero, L. y Borja-Ramos, O. (2020). Percepciones a una educación inclusiva en el Ecuador. *Revista Cátedra*, 3(1), 75-93. <https://doi.org/10.29166/catedra.v3i1.1903>
- Ruiz-Bernardo, P. (2016). Percepciones de Docentes y Padres sobre la Educación Inclusiva y las Barreras para su Implementación en Lima, Perú. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 10(2), 115-133. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782016000200008>.
- Sevilla Santo, D. E., Martín Pavón, M. J., y Jenaro Río, C. (2017). Percepciones sobre la educación inclusiva: la visión de quienes se forman para docentes. CPU-e. *Revista de Investigación Educativa*, (25), 83-113. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1870-53082017000200083&script=sci_arttext

- Souto, C. (2021). La evolución de las políticas educativas: de la integración a la inclusión. *Revista de Educación y Derecho*, 1(4), 406–439. doi.org/10.1344/REYD2021.1EXT.37713
- Spratt, J. y Forian, L. (2013). Aplicar los principios de la pedagogía inclusiva en la formación inicial del profesorado: de una asignatura en la Universidad a la acción en el aula. *Revista de Investigación en Educación*, 11 (3), 141-149. <https://hdl.handle.net/20.500.12799/3278>
- UNESCO. (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*.
- UNESCO. (2015). Banco Mundial. Declaración de Incheon. *Educación*, 2030.
- UNESCO. (2020). *Global Education Monitoring Report 2020: Inclusion and education – All means all*.
- Valdés, R. (2020). Prácticas de liderazgo en escuelas con alta y baja cultura escolar inclusiva. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 14(2), 213-227. <http://dx.doi.org/10.4067/s0718-73782020000200213>
- Vallejo-Ruiz, M., Torres-Soto, A., Curiel-Marin, E., y Campillo-Drieguez, O. (2019). Percepción y prácticas docentes para una educación inclusiva. *Revista Psicología em Pesquisa*, 13(3), 26-47. <https://periodicos.ufjf.br/index.php/psicologiaempesquisa>
- Vázquez, J., y Álvarez, M. (2019). *La inclusión educativa en América Latina: Un estudio de caso*. Editorial Académica.
- Vigo, B., Soriano, J., y Julve, C. (2010). Preparando profesores para la atención a la diversidad: potencialidades y limitaciones de un proyecto de innovación y mejora interdisciplinar. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(3), 147-165. <http://udg.redalyc.org/articulo.oa?id=27419173010>