

Evaluación psicopedagógica de los roles y las experiencias docentes en las prácticas educativas inclusivas colombianas

Psychopedagogical Evaluation of the Roles and Teaching Experiences in Colombian Inclusive Educational Practices

Avaliação psicopedagógica dos papéis e experiências docentes nas práticas educativas inclusivas colombianas

 Diana Carolina Buitrago Bejarano

¹ Universidad Pontificia Bolivariana

Recibido: 13/09/2023
Aceptado: 30/04/2024

Autor de correspondencia:

Diana Carolina Buitrago Bejarano
diana.buitragob@upb.edu.co

Cómo citar:

Buitrago Bejarano, D. C. (2024). Evaluación psicopedagógica de los roles y las experiencias docentes en las prácticas educativas inclusivas colombianas. *Páginas de Educación*, 17(2), e3675. <https://doi.org/10.22235/pe.v17i2.3675>

Disponibilidad de datos:

El conjunto de datos que apoya los resultados de este estudio no se encuentra disponible.

Resumen: Este estudio analiza las experiencias de 17 docentes colombianos de educación primaria en la atención a estudiantes con discapacidad, registradas en 17 instituciones educativas de 11 municipios entre 2018 y 2022. Mediante un diseño narrativo y un cuestionario de preguntas abiertas, se exploraron las interacciones de estos docentes con el entorno educativo. Se identificaron 12 factores psicológicos y 13 pedagógicos y se examinó su impacto en función de los tipos de discapacidad y las características específicas de los estudiantes y contextos educativos. Los resultados revelan una alta variabilidad y subjetividad en estos factores, los cuales pueden ser tanto favorecedores como obstaculizadores de las prácticas educativas inclusivas. Adicionalmente, el estudio examina el Plan Individual de Ajustes Razonables, destacando deficiencias significativas en su implementación y resistencia por parte de algunos sectores escolares, lo cual subraya desafíos en la adopción del modelo de educación inclusiva promovido por el Estado colombiano. Este análisis proporciona *insights* valiosos para la mejora continua de las prácticas inclusivas en el sistema educativo colombiano.

Palabras clave: discapacidad; educación inclusiva; experiencias docentes; narrativas; básica primaria.

Abstract: This study analyzes the experiences of 17 Colombian primary education teachers in caring for students with disabilities, registered in 17 educational institutions in 11 municipalities between 2018 and 2022. Through a narrative design and a questionnaire with open-ended questions, the interactions of these teachers with the educational environment were explored. Twelve psychological and thirteen pedagogical factors were identified, and their impact was examined depending on the types of disabilities and the specific characteristics of the students and educational contexts. The results reveal high variability and subjectivity in these factors, which can both favor and hinder inclusive educational practices. Additionally, the study examines the Individual Plan for Reasonable Adjustments, highlighting significant deficiencies in its implementation and resistance from some school sectors. This underscores challenges in adopting the inclusive education model promoted by the Colombian State. This analysis provides valuable insights for the continuous improvement of inclusive practices in the Colombian educational system.

Keywords: disability; inclusive education; teacher's experiences; narratives; basic primary.



Resumo: Este estudo analisa as experiências de 17 docentes colombianos do ensino primário no atendimento a alunos com deficiência, matriculados em 17 instituições de ensino em 11 municípios entre 2018 e 2022. Por meio de um desenho narrativo e de um questionário de perguntas abertas, foram exploradas as interações destes professores com o ambiente educacional. Foram identificados 12 fatores psicológicos e 13 pedagógicos e o seu impacto foi examinado em função dos tipos de deficiência e das características específicas dos estudantes e dos contextos educativos. Os resultados revelam alta variabilidade e subjetividade nesses fatores, o que pode favorecer ou dificultar práticas educativas inclusivas. Além disso, o estudo examina o Plano Individual de Ajustes Razoáveis, destacando falhas significativas na sua implementação e resistência por parte de alguns setores escolares, o que salienta desafios na adoção do modelo de educação inclusiva promovido pelo Estado colombiano. Esta análise fornece insights valiosos para a melhoria contínua das práticas inclusivas no sistema educacional colombiano.

Palavras-chave: deficiência; educação inclusiva; experiências docentes; narrativas; ensino primário.

Implicaciones prácticas: La investigación ha confirmado la complejidad y la influencia significativa de los factores psicológicos y pedagógicos en las prácticas docentes dirigidas a estudiantes con discapacidad en educación básica primaria. Estos factores, cuando son gestionados efectivamente, potencian las prácticas educativas inclusivas al facilitar que los docentes manejen adecuadamente sus emociones, establezcan relaciones constructivas con los estudiantes y se adapten a las necesidades reales de los estudiantes y del entorno educativo. Sin embargo, cuando estos factores son negativos, pueden obstaculizar seriamente la enseñanza y el aprendizaje, generando entornos rígidos y desfavorables que no solo limitan el desarrollo de los estudiantes, sino que también afectan el bienestar y la eficacia de los docentes. Las implicaciones prácticas de estos hallazgos son críticas tanto para los educadores como para los administradores escolares. Para los docentes, entender la dualidad de estos factores ofrece una oportunidad para reflexionar sobre sus propias prácticas y buscar activamente mejorar su capacidad de respuesta y adaptabilidad en el aula. Para los directores y otros líderes escolares, estos resultados subrayan la importancia de proporcionar formación continua y recursos que apoyen a los docentes en la gestión de estos factores, optimizando así el entorno de aprendizaje para todos los estudiantes. Este estudio motiva la necesidad de más investigaciones psicopedagógicas que exploren la educación inclusiva en diversos contextos, lo que es crucial para el logro de los objetivos estratégicos de la Educación 2030 y para cumplir con el cuarto Objetivo de Desarrollo Sostenible. A largo plazo, estos hallazgos pueden guiar la implementación de políticas educativas más efectivas que realmente promuevan prácticas inclusivas en todos los niveles del sistema educativo.

Introducción

La educación inclusiva establece que todos los estudiantes pertenecen al sistema educativo y, por tanto, todos pueden aprender y desarrollarse en la escuela (Ministerio de Educación Nacional [MEN], 2017). Aun cuando se habla de educación inclusiva desde 1990, con la *Declaración Mundial de Educación Para Todos* (Camargo, 2018), no fue sino hasta 2017 que Colombia ratificó oficialmente la atención educativa a las personas con discapacidad bajo este modelo; lo que llevó a los docentes del país a rediseñar sus prácticas para favorecer los procesos de aprendizaje de todos los estudiantes.

El Estado colombiano adoptó el modelo social de discapacidad a través de la Ley n.º 1.346 (Colombia, 2009) y lo ratificó a través de la Ley estatutaria n.º 1.618 (Colombia, 2013) para garantizar los derechos de las personas con discapacidad. Así mismo, reglamentó la atención educativa a través del Decreto n.º 1.421 de 2017, con el cual estableció “la ruta, el esquema y las condiciones para la atención educativa a la población con discapacidad en los niveles de preescolar, básica y media” (Colombia, 2017, art. 2.3.3.5.2.1.1).

De acuerdo con el Laboratorio de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (2019), el decreto incorpora cuatro elementos que recaen sobre los docentes: la elaboración del Plan Individualizado de Ajustes Razonables (PIAR); el acompañamiento y formación a la familia del estudiante; la flexibilización de la evaluación y la eliminación de la promoción automática. Estos elementos son percibidos como

negativos, puesto que disminuyen el tiempo para atender a los estudiantes con discapacidad y aumentan la carga laboral.

Desde la perspectiva de la representación social, entre el profesorado persisten algunas concepciones que demuestran que la educación inclusiva sigue siendo vista desde una hegemonía clínica. Adicionalmente, desde la perspectiva de las emociones, algunos docentes consideran que el proceso educativo de un estudiante con discapacidad es una experiencia demandante y negativa (Gutiérrez & Martínez, 2020), lo que impacta en sus creencias, motivaciones y expectativas frente a esta labor.

Las interpretaciones que los docentes construyen sobre sus experiencias se fundamentan en sus estructuras cognitiva, afectiva y actitudinal (Rodríguez & Caurcel, 2020); así pues, desde la perspectiva psicopedagógica, la interpretación de la experiencia involucra tanto su sistematización —para obtener un conocimiento espontáneo que permita identificarla (Bustamante et al., 2020)— como la evaluación de factores psicológicos y pedagógicos como las expectativas (Segovia-Quesada et al., 2020) y la capacidad de afrontamiento (Morán et al., 2019), entre otros.

Las diferentes comunidades académicas latinoamericanas evidencian un creciente interés sobre la comprensión de los fenómenos surgidos en los procesos de educación inclusiva, tanto desde la mejora en la enseñanza como desde el análisis de las experiencias. Dentro de los múltiples aspectos investigados cabe resaltar las barreras actitudinales que los docentes desarrollan frente a los estudiantes con discapacidad (Poblete et al., 2018; González & Triana, 2018; Henao & Marín, 2019; Torres, 2019; Rodríguez & Caurcel, 2020; Gutiérrez & Martínez, 2020; Barón et al., 2020), además del acompañamiento de las instituciones educativas (Mayo et al., 2020; Sisto et al., 2021).

Otras investigaciones han abordado el apoyo de expertos (Cruz & Gaitán, 2018; Navarro & Cepeda, 2018; Campa et al., 2020; Rosero-Calderón et al., 2021), la falta de capacitación (Zambrano & Orellana, 2018; Acevedo et al., 2019; Hernández & Oviedo, 2019; Pareja, 2019; González et al., 2020; Ponce-Solórzano & Barcia-Briones, 2020; Reyes-Parra et al., 2020; Medina, 2021; Paz & Flores, 2021), la reestructuración del currículo (Canales et al., 2018; Rodríguez et al., 2019; Vera, 2019; Hernández et al., 2020; Díaz et al., 2020; Moliner et al., 2020) y la creación de redes de apoyo entre escuela, familia y comunidad (Arnaiz et al., 2018; Muñoz, 2018; García et al., 2019; Simón Rueda & Barrios Fernández, 2019; Vargas et al., 2019; Gajardo & Torrego, 2020).

Durante 2018-2022, plazo máximo para la total implementación del Decreto n.º 1.421 (Gómez, 2017), los docentes colombianos han asumido, simultáneamente, los roles de sujetos que enseñan y que aprenden sobre cómo enseñar en su aula cuando tienen un estudiante con discapacidad. Esta relación dicotómica y dialéctica entre roles ha generado experiencias caracterizadas por asociaciones complejas entre factores psicológicos y pedagógicos, particularidades de los contextos educativos y características de los estudiantes. Esto ha derivado, desde una perspectiva psicopedagógica, en factores obstaculizadores o favorecedores de las prácticas educativas inclusivas.

Se suscita interés sobre las experiencias surgidas en básica primaria, puesto que este ciclo conlleva desafíos relacionados con las barreras didácticas en los procesos de razonamiento matemático, lectura y escritura, particularmente complejos para los casos de estudiantes con discapacidades sensoriales y cognitivas. Adicionalmente, este ciclo registra la mayor deserción y absentismo de estudiantes con discapacidad, tal como lo evidencian las estadísticas presentadas en el *Registro de localización y caracterización de personas con discapacidad* (Fundación Saldarriaga Concha, 2018) y en el *Estado actual de la medición de la discapacidad en Colombia* (Departamento Administrativo Nacional de Estadística, 2022).

Comúnmente, los proyectos de inclusión de las instituciones educativas colombianas han dejado de lado la forma en que los docentes, desde su subjetividad, experimentan la práctica educativa inclusiva, desconociendo que toda acción que favorezca el bienestar del docente impactará positivamente al estudiante (Berger et al., 2014). Bajo estas premisas surge la pregunta: ¿Cómo experimenta un grupo de 17 docentes de básica primaria, perteneciente a 17 instituciones educativas colombianas, las prácticas educativas inclusivas en el marco establecido por el Decreto n.º 1.421?

Diseño metodológico

Se planteó una investigación cualitativa, de diseño narrativo. El estudio narrativo de la experiencia la ubica como el objeto bajo análisis (Blanco, 2011), facilitando la interpretación de las

subjetividades y permitiendo manifestar y procesar situaciones que para el participante no son completamente claras, pero que hacen parte del fenómeno en estudio. Como instrumento se utilizó un cuestionario creado a través de Google Forms, con 75 preguntas abiertas, incluyendo el diligenciamiento del consentimiento informado y el compromiso de protección de datos personales.

El instrumento fue sometido a validación de contenido utilizando el coeficiente V de Aiken (Caycho, 2018), a través de la valoración de 5 jueces y cuatro criterios de evaluación para cada pregunta. Se encontró que $V = 0.941$, $U = 0.945$ y $L = 0.934$, con distribución estándar 95 %. El resultado indica que existe alto nivel de concordancia entre los jueces respecto a la validez del cuestionario; adicionalmente, cabe resaltar que tanto el coeficiente V como su intervalo de confianza inferior L se encuentran por encima de 0.7, el cual es el valor límite aceptable.

Para la obtención de la muestra de docentes se aplicó un muestreo por conveniencia, utilizando convocatorias divulgadas por redes sociales. Se obtuvieron 35 postulantes entre los que se seleccionó quienes cumplieran con tres requisitos: 1) ser docente de aula en básica primaria, 2) haber tenido a su cargo al menos un estudiante que cuente con diagnóstico de discapacidad emitido por médico especialista y 3) que la atención educativa a este estudiante sucediera durante los años 2018 a 2022. Finalmente, la muestra quedó conformada por 17 docentes con los siguientes niveles educativos: doctor, magíster, especialista, licenciado y normalista superior.

Estos docentes laboraron en diecisiete instituciones educativas ubicadas en cuatro contextos socioeconómicos: institución pública rural, institución pública urbana, institución privada de bajo costo urbana e institución privada de alto costo urbana, ubicadas en once municipios colombianos.

Las atenciones educativas fueron realizadas durante 2018, 2019, 2021 y 2022 en los grados brújula, primero, segundo, tercero, cuarto y quinto, con niños, niñas y adolescentes que fueron registrados en el Sistema Integrado de Matrícula (SIMAT) bajo los siguientes tipos de discapacidad: auditiva, visual, física, psicosocial e intelectual (MEN, 2020). Por último, las áreas de formación de estos docentes corresponden a pedagogía, psicopedagogía, necesidades del aprendizaje, educación general, educación especial, educación infantil, educación preescolar, educación básica primaria, enseñanza del inglés como lengua extranjera, desarrollo social, biología y neuropsicología.

Para proteger la identidad de los participantes, se asignó a cada uno de ellos un código alfabético de identificación.

Resultados

Las narraciones de los docentes permitieron recolectar información sobre experiencias previas; emociones y afectividad percepciones hacia el estudiante y la educación inclusiva; relación con el estudiante y clima del aula; motivación, expectativas sobre el proceso y *locus* de control; formación académica; barreras para el aprendizaje y la participación; Plan Individual de Ajustes Razonables; apoyo de la institución educativa y la secretaría de educación; apoyo de la familia, la comunidad y otros profesionales; características del estudiante; y valoración de la experiencia.

Se encontró que la mayoría de los docentes tuvo experiencias previas con personas con discapacidad. Dentro de las emociones y sentimientos que acompañaron estas experiencias, se encuentran la empatía, el respeto, la comprensión, el entusiasmo, la gratitud, la sensibilidad, el orgullo, la satisfacción, el estrés, el enojo, la frustración y el temor. Se observó que muchos docentes no poseen el vocabulario necesario para transmitir sus estados psicoafectivos.

Desde la asignación del estudiante con discapacidad, y durante el ejercicio de su labor, los docentes experimentaron emociones tanto positivas como negativas. En cuanto a la fluctuación de las emociones a través del año escolar, la gran mayoría reportó un incremento en las emociones positivas y su intensidad; así mismo, la mayoría confirmó haber sentido emociones negativas en algunos momentos de su práctica educativa, siendo la frustración y el temor las emociones predominantes. Por otra parte, se encontró que los docentes, frente a las situaciones desbordantes que se presentaron en su práctica, desarrollaron estrategias de afrontamiento centradas en el problema, estrategias de afrontamiento centradas en la emoción y mixtas. Ninguno de ellos mencionó haber desarrollado estrategias de evitación.

La gran mayoría de los docentes consideró que su enseñanza benefició a su estudiante con discapacidad. Así mismo, la mayoría concuerda con que la educación regular impacta positivamente el futuro de los estudiantes, argumentando que esta garantiza el acceso a la formación y promueve

espacios de socialización; a pesar de esto, muchos aseguraron que sus estudiantes con discapacidad hubieran estado mejor recibiendo una educación especializada y personalizada.

La gran mayoría de los docentes manifestó haber tenido una buena relación con sus estudiantes con discapacidad y haber incentivado la creación de vínculos de apego seguros y relaciones permeadas por el afecto y la protección; también haber tenido una buena comunicación con su estudiante con discapacidad. En cuanto a las relaciones entre el grupo de pares, la mayoría las consideraron positivas; además, la gran mayoría manifestó que su autoestima no se vio afectada por los acontecimientos de su práctica educativa inclusiva.

Frente a la influencia de la inclusión del estudiante con discapacidad en el clima del aula, la mayoría de los docentes manifestaron una influencia positiva, argumentando que se fomentaban ambientes de respeto y cooperación; mientras tanto, algunos otros la calificaron como negativa, argumentando que el estudiante con discapacidad interrumpía el desarrollo de las clases, promoviendo conductas riesgosas y no deseadas entre los otros estudiantes.

La mayoría de los docentes manifestó haber tenido expectativas muy altas al inicio de las atenciones educativas, sustentadas en las competencias cognitivas y sociales que deseaban promover; sin embargo, con el transcurso del año escolar, todos manifestaron un ajuste de sus expectativas a las capacidades reales del estudiante. Todos los docentes mencionaron haber sentido motivación para afrontar los desafíos de la atención educativa, utilizando como promotores la búsqueda del bienestar y el aprendizaje del estudiante o su propio desarrollo profesional y personal; a pesar de esto, muchos de ellos reconocieron tener una baja eficiencia en esta capacidad.

La mayoría de los docentes consideró que las causas por las cuales su práctica educativa inclusiva sucedió de la forma en que fue narrada fue externa a ellos, aludiendo a factores como número alto de estudiantes en el aula, imposibilidad de trabajo personalizado, falta de materiales didácticos, falta de apoyo de actores involucrados, estilos de crianza de las familias y procesos cognitivos limitados en el estudiante. Contrariamente, solo unos pocos reconocieron la influencia de sus propias limitaciones en los acontecimientos de la práctica educativa inclusiva.

La mayoría de los docentes percibió que los conocimientos adquiridos en su último ciclo de formación no fueron suficientes para llevar a cabo de forma exitosa la atención educativa a su estudiante con discapacidad. La gran mayoría tomó cursos en temas relacionados a la educación inclusiva y reconoció que estos influyeron positivamente en su quehacer, pues los dotó de recursos didácticos, metodologías de enseñanza y estrategias para el control de las conductas del estudiante, además de actualizarse en el marco normativo colombiano.

La mayoría de los docentes consideró que en su práctica existieron barreras para el aprendizaje y la participación de sus estudiantes con discapacidad, identificándolas en el contexto, en la didáctica y en el currículo; sin embargo, algunos otros mencionaron que las barreras subyacían en sus estudiantes, llevando a cabo una aplicación errónea de los principios del modelo social de la discapacidad. Solo un reducido grupo de docentes planteó que no existieron barreras en su práctica educativa.

La mayoría de los docentes reportó haber elaborado el PIAR, mientras que otros confirmaron no haberlo construido. En el grupo de docentes que elaboraron el PIAR, la gran mayoría mencionó no haber recibido capacitación. Algunos elaboraron el PIAR sin apoyo, mientras que otros contaron con apoyo del psicólogo, el docente de apoyo o la familia del estudiante. Todos los docentes afirmaron que sus procesos de planeación fueron rigurosos; algunos hicieron uso del Diseño Universal para el Aprendizaje, mientras que la mayoría personalizó las actividades a criterio propio. Todos los docentes experimentaron una brecha amplia entre la planeación y la ejecución de las actividades y la mayoría reportó que el cumplimiento de las metas establecidas en los PIAR fue muy bajo.

La mayoría de los docentes afirmó haber recibido apoyo entre escaso y básico por parte de las instituciones educativas durante el proceso de inclusión; sin embargo, en cuanto a los recursos y materiales didácticos, aseguraron que nunca les fueron entregados. Con respecto al apoyo de las Secretarías de Educación, la mayoría aseguró que no recibieron ningún tipo de acompañamiento, mientras que un grupo afirmó que este apoyo se dio a través de capacitaciones con diversos profesionales.

La mayoría de los docentes aseguró que las instituciones educativas implementaron cuando menos una medida para garantizar la inclusión de sus estudiantes con discapacidad, dentro de las que

se citaron: la implementación de los PIAR, la modificación de los espacios físicos, las adecuaciones curriculares, el ajuste del proyecto educativo institucional, el refuerzo escolar y la sensibilización de la comunidad educativa. Así mismo, muchos afirmaron haber consultado, por iniciativa propia, la documentación del Ministerio de Educación Nacional para la inclusión educativa de estudiantes con discapacidad.

La mayor parte de los docentes manifestó haber generado redes de apoyo positivas con las familias de los estudiantes con discapacidad. Solo unos cuantos aseguraron no haberlo logrado, atribuyéndolo al analfabetismo de los padres y a su procedencia de zonas vulnerables. Por su parte, la mayoría aseguró haber generado redes positivas con otros profesionales externos, las cuales influyeron en aspectos pedagógicos de la práctica y en su confianza y motivación. En cuanto a las redes de apoyo con las comunidades educativas, la gran mayoría manifestó haber contado con redes positivas; sin embargo, unos pocos mencionaron que el proceso de creación de estas redes fue complejo.

Por último, la mayoría de los docentes valoró la experiencia de la atención educativa a su estudiante con discapacidad como positiva, mencionando haber alcanzado múltiples aprendizajes y el fortalecimiento de sus actitudes y percepciones positivas hacia las personas con discapacidad; mientras tanto, otro grupo dio una valoración ambigua de su experiencia, reconociendo algunos aspectos positivos, pero enfatizando en que las prácticas implicaron retos complejos que generaron impactos negativos en su psiquismo, haciéndolos sentirse inseguros hacia futuros procesos de inclusión.

Discusión

Factores psicológicos que tienen incidencia en las prácticas educativas inclusivas

El análisis de los factores psicológicos partió de seis categorías preestablecidas: 1) experiencias previas, 2) emociones, 3) percepciones hacia el estudiante y la educación inclusiva, 4) relación con el estudiante, 5) motivación, expectativas y locus de control y 6) valoración de la experiencia. Del proceso interpretativo emergieron seis categorías más: 1) creencias, 2) prejuicios, 3) estrategias de afrontamiento, 4) competencias emocionales, 5) estilos atributivos y 6) indefensión aprendida.

Experiencias previas, creencias y prejuicios

Las emociones positivas que los docentes vivenciaron en sus experiencias previas enmarcaron relaciones positivas entre ellos y las personas con discapacidad de su contexto e incentivaron la generación de creencias favorables. Por su parte, las emociones negativas impulsaron la generación de relaciones ambiguas con las personas con discapacidad, impactando negativamente su psiquismo y propiciando la aparición de creencias limitantes.

Los docentes que experimentaron emociones negativas en sus experiencias previas también desarrollaron prejuicios hacia las personas con discapacidad, prejuicios visibilizados en sus percepciones sobre el estudiante y la educación inclusiva. Un ejemplo de ello se encuentra en la narrativa del docente C. M., quien vivió una experiencia previa negativa y, tras la asignación de una nueva estudiante con discapacidad intelectual, afirmó: “Considero que ella no debería ser incluida en un contexto escolar, pues existen procesos que debería cumplir antes de pensar en ponerla en mi aula”.

Puesto que las creencias guían el pensamiento y la acción del docente, y permiten predecir su práctica (Rodríguez & Pease, 2020), se puede afirmar que las creencias favorables impulsan al docente a tomar acciones positivas, convirtiéndose en factores favorecedores de la práctica inclusiva; mientras tanto, las creencias limitantes generan el efecto contrario. Además, los prejuicios propician contradicciones entre el discurso y la acción del docente, generando conductas negativas (Gurdián et al., 2020) y posicionándose como factores obstaculizadores de la práctica educativa.

Emociones y estrategias de afrontamiento

Respecto a las emociones que sintieron los docentes tras la asignación del estudiante con discapacidad, se encontró una relación directa entre la experimentación de emociones positivas y la existencia de experiencias previas positivas. También se evidenció una relación directa entre la experimentación de emociones positivas y la formación académica en áreas relacionadas a la educación inclusiva tales como la educación especial y la psicopedagogía.

Por otra parte, la variabilidad de emociones que experimentaron los docentes cuya formación no se relaciona con la educación inclusiva se atribuye, en algunos casos, a prejuicios, creencias limitantes

y experiencias previas negativas, pero también se vincula con la percepción sobre una escasa preparación académica. Al respecto, el docente C. M., quien es licenciado en enseñanza de inglés, mencionó: “Con lo que aprendí en la licenciatura no me sentí preparado para enseñar a mí estudiante; difícilmente me sentí preparado para el manejo de un grupo normal”.

Con el avance del año escolar, los docentes experimentaron múltiples emociones en cada una de las circunstancias de su labor. En el caso de los procesos relacionados a la competencia *formar*, se encontró que quienes tuvieron a su cargo estudiantes con discapacidad auditiva, visual y física experimentaron emociones positivas, mientras que quienes tuvieron a su cargo estudiantes con otros tipos de discapacidades experimentaron emociones variables. De igual forma, se evidenció que los docentes que tuvieron experiencias previas negativas, y experimentaron emociones negativas durante la asignación del estudiante con discapacidad, repitieron este patrón frente al ejercicio de esta competencia.

Respecto a los procesos relacionados con la competencia *enseñar*, numerosos docentes experimentaron emociones negativas; por ejemplo, la docente M. G. comentó: “Sentí mucha frustración, pues son más las limitaciones de enseñanza con las que nos enfrentamos que las limitaciones de aprendizaje del estudiante”. Por su parte, algunos otros docentes experimentaron emociones positivas, y una minoría experimentó emociones tanto positivas como negativas.

Por último, en los procesos relacionados con la competencia *evaluar* predominaron las emociones positivas, pues la gran mayoría de docentes afirmaron haber sentido gratificación y entusiasmo durante la comprobación de los avances del estudiante; tal es el caso de la docente M. L., quien comentó: “Sentí mucha alegría cuando descubrí que las aparentes barreras en la evaluación podían ser elementos a favor”.

La frustración y el temor fueron las emociones negativas más recurrentes en los docentes. La mayoría mencionó que el origen de estas emociones subyacía en no poder ejercer correctamente su labor; sin embargo, otras razones que fueron esbozadas corresponden a 1) las conductas violentas de los estudiantes, 2) no poder garantizar el tránsito del estudiante por el sistema educativo y 3) no cumplir con las expectativas de terceros sobre la escolarización del estudiante con discapacidad.

Desde la psicopedagogía se puede afirmar que las emociones positivas promueven acciones positivas en el quehacer del docente, y se convierten en factores favorecedores de la práctica inclusiva. Sin embargo, para el caso de las emociones negativas no sucede una relación tan simple, pues estas cumplen una función adaptativa en respuesta a una situación que excede la capacidad del docente (Bisquerra, 2009) y es necesario que existan. Solo en el caso de que no sean gestionadas, las emociones negativas terminarán promoviendo acciones negativas y se convertirán en factores obstaculizadores de la práctica educativa.

El análisis mostró que, al inicio del año escolar, algunos docentes desarrollaron estrategias de afrontamiento centradas en el problema, mientras otro grupo desarrolló estrategias mixtas. Durante los procesos relacionados a la competencia *formar*, algunos docentes desarrollaron estrategias centradas en la emoción, mientras unos pocos desarrollaron estrategias mixtas y un número aún más pequeño buscó afrontar las situaciones desbordantes mediante estrategias centradas en el problema.

En cuanto a los procesos relacionados a las competencias *enseñar* y *evaluar*, se encontró que todos los docentes desarrollaron estrategias centradas en el problema. Por último, no se evidenciaron relaciones entre el tipo de estrategias de afrontamiento desarrolladas por los docentes y factores como el grado en el que enseñan, su nivel y área de formación o el contexto socioeconómico de la institución educativa.

Las estrategias de afrontamiento se posicionan como factores favorecedores u obstaculizadores de la práctica educativa inclusiva en la medida en que sean efectivas o inútiles para que el docente atienda las exigencias del proceso educativo del estudiante con discapacidad, independientemente de si estas se centran en la emoción, en el problema o si combinan ambos enfoques.

Competencias emocionales

Las experiencias emocionales de los docentes fueron mediadas a través de sus competencias emocionales, categorizadas como factores psicológicos que pueden favorecer u obstaculizar la práctica educativa inclusiva. Para este análisis se seleccionó el modelo planteado por Bisquerra (2009), el cual

involucra cinco competencias: conciencia emocional, regulación emocional, autonomía emocional, competencia social y competencias para la vida y el bienestar.

En cuanto a la conciencia emocional se constató que los docentes fueron conscientes de sus propias emociones y de cómo estas fluctuaron durante el año escolar, a pesar de sus falencias a nivel del vocabulario emocional. De igual forma, ningún docente manifestó haber reflexionado sobre las emociones que los estudiantes con discapacidad estaban experimentando y cómo estas gobernaban su conducta e intervenían en la práctica.

En cuanto a la regulación emocional se evidenció que la gran mayoría de los docentes reguló su impulsividad y presentó cierto nivel de tolerancia a la frustración; este no fue el caso del temor, que logró permear la conducta de algunos docentes y cuya regulación les requirió mayores esfuerzos. Aunque la gran mayoría de docentes lograron generar emociones positivas con el transcurrir del año escolar, estas no fueron autogeneradas y experimentadas de forma voluntaria, sino que surgieron a partir del afianzamiento de los métodos de enseñanza o de los avances en los procesos de aprendizaje y socialización de los estudiantes con discapacidad.

Llama la atención el caso de la docente S.E., cuyas emociones fluctuaron de forma negativa. A través de su narración se evidenció que el factor más influyente en esta situación fue la falta de corresponsabilidad de la familia del estudiante, seguido por la falta de apoyo de la institución educativa y de la secretaría de Educación.

En cuanto a la autonomía emocional se encontró que los docentes en gran mayoría mantuvieron una imagen positiva de sí mismos. Algunos evidenciaron la capacidad para automotivarse frente al ejercicio de su práctica educativa inclusiva usando como motivadores la búsqueda del bienestar y del aprendizaje del niño o la niña, así como su propio desarrollo profesional. Sin embargo, una cantidad considerablemente alta de docentes mostró una baja eficiencia en esta capacidad, atribuyendo este hecho a factores externos tales como: número elevado de estudiantes en el aula, falta de materiales didácticos y estilos negligentes de crianza en las familias, entre otros.

La gran mayoría de los docentes se percibieron capaces de mantener una relación adecuada con sus estudiantes con discapacidad; no obstante, la mayoría de ellos reconoció no poder autogenerar las emociones que necesita para ello. Situaciones similares sucedieron en lo que respecta a la actitud positiva, pues los docentes manifestaron entender su importancia para el trabajo con el estudiante con discapacidad, pero se reconocieron incapaces de mantenerla de forma permanente, responsabilizando nuevamente a la influencia de factores externos.

En referencia a la competencia social, los docentes mantuvieron un ejercicio de habilidades sociales básicas, un trato respetuoso y una comunicación adecuada con su estudiante con discapacidad; la mayoría reconocieron haber cimentado relaciones desde el intercambio de emociones positivas y el apego seguro; además, todos manifestaron comportamientos prosociales y de cooperación.

Los docentes que tuvieron a su cargo estudiantes con discapacidades físicas, auditivas y visuales lograron mantenerse asertivos en su relación con el estudiante con discapacidad. Esto no fue igual para quienes tuvieron a su cargo estudiantes con discapacidades intelectuales y psicosociales. Al respecto, la docente D. C., quien tuvo a su cargo un estudiante con discapacidad psicosocial, comentó:

Me desesperaba la actitud que tomaba el estudiante cuando se le decía que no, pues era demasiado opositorista; yo no me sentía capaz de mantener la relación en buenos términos y tenía que llamar a alguien para que me ayudara. Me tocaba tomarme mis tiempos para volver al aula.

Por último, sobre las competencias para la vida y el bienestar se encontró que, al menos en el ámbito laboral, la mayoría de los docentes se esforzaron por fluir con los acontecimientos, por mantener un mecanismo funcional de toma de decisiones y por transmitir una actitud favorable al bienestar.

Un nivel adecuado de competencias emocionales en los docentes se posiciona como un factor favorecedor de la práctica educativa inclusiva, puesto que estas ayudan en el manejo del estrés (Ávila, 2019; Suiro, 2021) y propician un mayor bienestar personal y una mejor relación con los estudiantes. Sin embargo, el análisis puso en evidencia que algunos docentes presentan múltiples falencias en estas capacidades, generando una alerta importante sobre su estado.

Expectativas, estilos atribucionales, percepciones e indefensión aprendida

Al inicio del año escolar, los docentes en mayoría albergaron expectativas positivas en cuanto a las habilidades que esperaban desarrollar en los estudiantes con discapacidad; solo unos pocos presentaban expectativas negativas frente al proceso. Sin embargo, más allá de estos puntos de partida, los cuales provienen de las creencias, prejuicios y experiencias previas, llama la atención el hecho de que, con el transcurrir de los meses, se presentó un cambio positivo en las expectativas de todos los docentes, atribuido al ajuste de estas a las capacidades reales de sus estudiantes.

Los resultados de la investigación permiten plantear que las expectativas de los docentes favorecen la práctica educativa inclusiva cuando cumplen dos criterios: 1) direccionan una relación positiva con el estudiante con discapacidad, que favorezca su aprendizaje desde la cercanía y la interacción permanente y 2) se flexibilizan y ajustan a las capacidades reales del estudiante, conforme este avanza en su proceso educativo manteniéndose en el espectro positivo, pero evitando apropiarse de una irrealdad que genere frustración. Si no se cumplen ambos criterios, aun cuando las expectativas inicien y permanezcan positivas, se convierten en factores obstaculizadores de la práctica inclusiva.

Una categoría que emerge de la autogeneración de emociones y actitudes positivas, la automotivación y las expectativas corresponde a los estilos atribucionales (Weiner, 1986). Se encontró que un número considerablemente alto de docentes presentaron estilos atribucionales en los que hacen uso de la inestabilidad, la externalidad y la incontrolabilidad. Estos estilos desadaptativos implican importantes consecuencias psicológicas, tanto a nivel emocional como cognitivo y motivacional, y se posicionan como factores obstaculizadores de la práctica educativa inclusiva.

En cuanto a las percepciones hacia el estudiante y la educación inclusiva, se encontró que la mayoría de los docentes interpretaron la atención educativa al estudiante con discapacidad como una cuestión relacionada al cumplimiento del derecho a la educación, asumiendo un rol de garantes y reconociendo los impactos positivos en el futuro del estudiante con discapacidad, así como la formación en aspectos del saber ser y saber convivir para el grupo de pares. Sin embargo, otros docentes consideraron la inclusión como una obligación impuesta en su ejercicio profesional.

Esta percepción de obligatoriedad se convierte en un factor psicológico que obstaculiza la práctica educativa inclusiva, pues el docente no logra relacionar su esfuerzo con un propósito factible ni logra percibir que este promueva resultados en el aprendizaje del estudiante con discapacidad. Esta situación conduce a la adquisición de un síndrome de indefensión aprendida, que conlleva déficits cognitivos, motivacionales y emocionales en el docente (Flórez et al., 2015) y limita su ejercicio profesional.

Por último, se evidenció una relación entre las percepciones del docente hacia el estudiante y la educación inclusiva con el tipo de discapacidad del estudiante, pues los docentes que tuvieron a su cargo estudiantes con discapacidades intelectuales y psicosociales de mayor complejidad presentaban percepciones altamente negativas en comparación al resto del grupo. Este hecho es concordante con los hallazgos de Padilla (2011), quien afirma que, en cuanto a las percepciones sobre la educación, existe una sensación diferencial entre los tipos de discapacidad y sus niveles de complejidad.

Factores pedagógicos que tienen incidencia en la práctica educativa inclusiva

El análisis de los factores pedagógicos partió de nueve categorías preestablecidas: 1) clima del aula, 2) apoyo de la institución educativa, 3) apoyo de la secretaría de educación, 4) apoyo de la familia, 5) apoyo de otros profesionales, 6) apoyo de la comunidad, 7) formación académica, 8) barreras para el aprendizaje y la participación y 9) Plan Individual de Ajustes Razonables. Como emergente apareció la categoría clima laboral y las subcategorías microclima del aula, confianza en sí mismo y actualización educativa.

Apoyos, microclimas y climas

El concepto de clima del aula hace referencia a la conformación del ambiente para enseñar y para aprender (Sandoval, 2014). Este se posiciona como un factor pedagógico que puede favorecer u obstaculizar la práctica educativa inclusiva, pues en la medida en que se propicie un clima de bienestar y confianza el proceso de enseñanza tendrá mayor efectividad y los procesos de aprendizaje de los estudiantes mostrarán mejores resultados. Es de resaltar que los docentes que manifestaron una

influencia negativa del estudiante con discapacidad en el clima del aula modificaron su percepción conforme avanzó el año escolar.

De la categoría anterior emergió la subcategoría microclimas del aula, la cual hace referencia a grupos pequeños de pares que interactúan con el estudiante con discapacidad e impactan la labor del docente (Revelo et al., 2018), posicionándose como favorecedores u obstaculizadores de la práctica educativa inclusiva. Algunos docentes identificaron microclimas del aula positivos coexistentes con un clima del aula positivo, mientras algunos otros identificaron microclimas de aula negativos aun cuando el clima del aula se consideraba positivo. Solo una docente identificó un microclima del aula positivo a pesar de contar un clima negativo en su aula de clase.

Los apoyos de la institución educativa y de la Secretaría de educación constituyen otro grupo de factores pedagógicos que involucran los recursos, materiales y capacitaciones, entre otros. Desde un punto de vista psicopedagógico, estos pueden convertirse en factores favorecedores u obstaculizadores de la práctica educativa inclusiva, dependiendo de cómo su disponibilidad, pertinencia y calidad influyan en la labor del docente con el estudiante con discapacidad.

Aunque algunos docentes afirmaron haber recibido apoyo de las instituciones educativas, numerosos docentes aseguraron que este nunca tuvo lugar. Tal es el caso del docente W. C., quien tuvo un estudiante con discapacidad visual y comentó:

Simplemente me dijeron: “le va a llegar un niño invidente... tírese a la guerra”. No conté con el apoyo de nadie, si mucho hubo dos oportunidades en que una tífloga nos acompañó en el aula; no tuve capacitación y tampoco me dieron material.

Se observó una relación entre el apoyo de la institución educativa hacia el docente y el contexto socioeconómico, pues todos quienes laboraron en colegios privados manifestaron que su institución les apoyó. Esto no fue igual para las instituciones educativas públicas, donde el apoyo no representó una constante. Así mismo, se evidenció una relación entre el apoyo de las secretarías de educación y el contexto socioeconómico de las instituciones, pues todos los docentes que laboraron en colegios privados no contaron con apoyo de las secretarías, mientras que en las instituciones educativas públicas el apoyo fue variable.

De las categorías anteriores emerge la categoría clima laboral, la cual corresponde a las relaciones que el docente desarrolla con sus compañeros, directivos y autoridades educativas (Sandoval, 2014). Desde una perspectiva psicopedagógica, este puede favorecer u obstaculizar la práctica educativa inclusiva, pues impacta el desempeño y el bienestar del docente (Mena & Valdés, 2008). Se encontró que, sin excepción, todos los docentes estuvieron sometidos a climas laborales deficientes, en los que se observaron falencias en una o más de las relaciones entre los actores.

Las categorías apoyo de la familia, otros profesionales y la comunidad hacen referencia a las relaciones y formas de cooperación que se dan entre el docente, la familia del estudiante con discapacidad, los profesionales externos que acompañan otros procesos no educativos del estudiante y otros miembros de la comunidad educativa. Estas categorías pueden favorecer u obstaculizar la práctica educativa inclusiva en relación con la forma en que favorezcan o desestabilicen la construcción de procesos de corresponsabilidad y el impacto que generen en la labor del docente.

Numerosos docentes manifestaron haber generado procesos de corresponsabilidad positivos con las familias de sus estudiantes con discapacidad. Así mismo, se evidenció una relación entre el apoyo familiar y el contexto socioeconómico de la institución educativa, pues quienes trabajaron en instituciones privadas contaron con el apoyo de las familias, mientras que los pocos casos de relaciones conflictivas y falta de corresponsabilidad de las familias tuvieron lugar en instituciones públicas.

En cuanto al apoyo de otros profesionales, la mayoría aseguró haber generado redes positivas, las cuales influyeron en aspectos pedagógicos de la práctica educativa y, en algunos casos, en aspectos psicológicos como la confianza y la motivación; por ejemplo, la docente M. L. afirmó: “Los profesionales externos me ayudaron a comprender y adaptar todo el proceso. La familia contaba con una psicóloga quien nos apoyaba desde sus consejos y los terapeutas de la EPS [entidad promotora de salud] también contribuyeron a través de sus informes”.

Al igual que con la categoría anterior, se encontró una relación entre el apoyo de otros profesionales y el contexto socioeconómico de la institución educativa, pues todos los docentes que trabajaron en colegio privado mencionaron haber sido apoyados por profesionales involucrados al

proceso gracias a la gestión de las familias. En cuanto a las experiencias surgidas en instituciones públicas, el apoyo de profesionales externos fue variable.

Por último, respecto al apoyo de la comunidad educativa, la mayoría de los docentes manifestaron la existencia de redes positivas. En esta categoría se encontró una relación entre el apoyo de la comunidad y el tipo de discapacidad del estudiante, pues se constató que las comunidades con mayores dificultades para la creación de redes pertenecen a las instituciones educativas donde están incluidos los estudiantes con los casos más complejos de discapacidad psicosocial e intelectual.

Formación del docente

Otro de los factores pedagógicos que influye en la práctica educativa inclusiva corresponde a la formación académica, que comprende la formación base y la formación continuada. La formación académica del docente puede convertirse en un factor favorecedor u obstaculizador de la práctica educativa inclusiva, en cuanto es la responsable de hacer competente al docente para ejercer su labor.

El análisis permitió encontrar dos subcategorías relacionadas a la formación académica: confianza en sí mismo y actualización educativa. En cuanto a la primera subcategoría, la mayoría de los docentes manifestaron no sentirse confiados para afrontar la atención educativa al estudiante con discapacidad; en cuanto a la segunda, la gran mayoría de los docentes afirmó haber asumido, voluntariamente, procesos de educación continuada que, de acuerdo con su percepción, influyeron positivamente en su labor. Existe una relación entre la subcategoría confianza en sí mismo y el nivel educativo del docente, pues quienes tienen doctorado o maestría manifestaron mayor confianza, mientras que quienes poseen título de especialista, licenciado o normalista manifestaron lo contrario.

Barreras para el aprendizaje y la participación

Las barreras para el aprendizaje y la participación son otro grupo de factores pedagógicos. De acuerdo con Booth y Ainscow (2020), estas barreras ocurren durante la interacción del estudiante con discapacidad y los aspectos del centro escolar, como los espacios físicos, las relaciones y los enfoques sobre la enseñanza y el aprendizaje, entre otros. En la medida en que las barreras para el aprendizaje y la participación sean atendidas y eliminadas, se puede favorecer u obstaculizar la práctica educativa inclusiva.

El análisis evidenció que los docentes se centraron en identificar y atender un solo tipo de barrera para el aprendizaje y la participación en su práctica educativa, menospreciando el hecho de que pueden converger múltiples barreras, de numerosos orígenes y que afectan los procesos educativos con diferente intensidad.

Llama fuertemente la atención que algunos docentes aseguraran que las barreras para el aprendizaje y la participación yacen en los estudiantes diagnosticados, lo cual es una muestra de una aplicación equivocada de los principios del modelo social de la discapacidad, en el cual se establece que las barreras yacen en el contexto, en aspectos locativos, las culturas, las relaciones entre los estudiantes y los docentes, los enfoques sobre enseñanza y aprendizaje, las familias, las comunidades y las políticas públicas, entre otros (Covarrubias, 2019).

Plan Individual de Ajustes Razonables (PIAR)

El PIAR constituye la herramienta más importante del Decreto n.º 1.421. Puede favorecer u obstaculizar la práctica educativa inclusiva en la medida en que sea o no coherente con las capacidades reales del estudiante y las particularidades del contexto educativo. La mayoría de los docentes reportó haber elaborado este documento; sin embargo, en este grupo la gran mayoría mencionó no haber recibido ninguna capacitación al respecto.

Algunos docentes narraron experiencias negativas en cuanto a la utilización de esta herramienta; tal es el caso de la docente D. M., quien comentó: “Aparentemente fue fácil diligenciarlo, pero muy difícil implementarlo; todo me indica que realmente lo construí mal”. A pesar de que todos los docentes que elaboraron PIAR afirmaron haber hecho una planeación rigurosa, todos experimentaron una brecha considerablemente amplia entre la planeación y la ejecución de las actividades. Estas situaciones, a ultranza, son muestra de una construcción deficiente de este documento.

Es importante mencionar que el Decreto n.º 1.421 hace obligatoria la realización del PIAR para todas las instituciones educativas; es por esto que el hecho de que algunos docentes eludieran esta obligación evidencia una serie de falencias frente al cumplimiento de la normatividad y visibiliza la

resistencia que existe entre algunas comunidades frente al modelo de educación inclusiva que promulga el Estado colombiano.

Conclusiones

En concordancia con la premisa de que todas las experiencias son acontecimientos únicos (Larrosa, 2006), la sección de conclusiones del estudio resalta la alta variabilidad y subjetividad de factores psicológicos y pedagógicos que impactan la educación inclusiva. Se identificaron 12 factores psicológicos que pueden tanto facilitar como obstaculizar estas prácticas educativas. Cuando son positivos, ayudan a los docentes a asumir de manera proactiva los desafíos de enseñar a estudiantes con discapacidades, mejorando su gestión emocional y ajuste a las necesidades educativas. Sin embargo, cuando son negativos, pueden llevar a los docentes a adoptar actitudes desfavorables y sentirse desempoderados, afectando negativamente su bienestar y eficacia.

Por otro lado, 13 factores pedagógicos influyen también en la educación inclusiva. Favorecen la práctica cuando crean entornos de aprendizaje adecuados y flexibles, y cuando proporcionan los recursos y soporte necesarios para eliminar barreras educativas. En contraste, limitan la educación inclusiva cuando imponen normas rígidas, deterioran las relaciones interpersonales en el aula y restringen los recursos y apoyos esenciales para los docentes.

Referencias

- Acevedo, E., Bermúdez, L., Guarín, T., Herrera, L., Ortiz, A., & Rodríguez, D. (2019). Imaginarios de docentes orientados a personas con discapacidad en una institución educativa oficial de Floridablanca Santander. *Visión*, (6), 32-43.
- Arnaiz, P., Haro, R., & Azorin, C. (2018). Redes de apoyo y colaboración para la mejora de la educación inclusiva. *Profesorado Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 22(2), 29-49. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v22i2.7713>
- Ávila, A. (2019). Perfil docente, bienestar y competencias emocionales para la mejora, calidad e innovación de la escuela. *Revista Boletín REDIPE*, 8(5), 131-144. <https://doi.org/10.36260/rbr.v8i5.741>
- Barón, A., Cuevas, C., Rojas, P., Moreno, C., & Romero, A. (2020). Experiencias y evolución de los procesos de educación inclusiva. *Educación y Ciencia*, (24), 1-17. <https://doi.org/10.19053/0120-7105.eyc.2020.24.e11007>
- Berger, C., Álamos S., Milicic, N., & Alcalay, L. (2014). Rendimiento académico y las dimensiones personal y contextual del aprendizaje socioemocional: evidencias de su asociación en estudiantes chilenos. *Universitas Psychologica*, 13(2), 627-638. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.UPSY13-2.radp>
- Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las Emociones*. Editorial Síntesis.
- Blanco, M. (2011). Investigación Narrativa: una forma de generación de conocimientos. *Argumentos*, 24(67), 135-156. <https://www.scielo.org.mx/pdf/argu/v24n67/v24n67a7.pdf>
- Booth, T., & Ainscow, M. (2020). *Índice de inclusión: desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas* (M. Vaughan, Trad.). UNESCO Regional Office for Education in Latin America and the Caribbean; Centre for Studies on Inclusive Education. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000138159>
- Bustamante, G., Carvajal, G., Díaz, C., Vásquez, J., & Ramírez, R. (2020). *Metodología e investigación: una discusión a propósito de la teoría de campo*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Camargo, A. (2018). Breve reseña histórica de la inclusión en Colombia. *Revista Internacional de Apoyo a la Inclusión, Logopedia, Sociedad y Multiculturalidad*, 4(4), 181-187. <https://doi.org/10.17561/riai.v4.n4.16>
- Campa, R., Valenzuela, V., Guillén, M., & Campa, M. (2020). Desafíos en la educación inclusiva de grupos vulnerables en primaria: perspectivas del profesorado de Sonora, México. *Revista Inclusiones*, 7(1), 72-94. <http://revistainclusiones.org/index.php/inclu/article/view/25>
- Canales, P., Aravena, O., Carcamo, J., Lorca, J., & Martínez, C. (2018). Prácticas pedagógicas que favorecen u obstaculizan la inclusión educativa en el aula de educación física desde la perspectiva del alumnado y profesorado. *Retos*, 34, 212-217. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i34.59620>
- Caycho, T. (2018). Aportes a la cuantificación de la validez de contenido de cuestionarios en enfermería. *Revista Cubana de Enfermería*, 34(2), 262-264. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-03192018000200001
- Colombia. (2009, 31 de julio). Ley n.º 1.346 de 2009. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=37150>
- Colombia. (2013, 27 de febrero). Ley estatutaria n.º 1.618. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=52081>
- Colombia. (2017, 29 de agosto). Decreto n.º 1.421 de 2017 por el cual se reglamenta en el marco de la educación inclusiva la atención educativa a la población con discapacidad. <https://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Decretos/30033428>

- Covarrubias, P. (2019). Barreras para el aprendizaje y la participación: una propuesta para su clasificación. En J. Trujillo, A. Ríos, & J. García, *Desarrollo Profesional Docente: reflexiones de maestros en servicio en el escenario de la Nueva Escuela Mexicana* (pp. 135-157). Escuela Normal Superior.
- Cruz, L., & Gaitán, D. (2018). *Las representaciones sociales que poseen las docentes de una institución educativa sobre inclusión de niños y niñas en situación de discapacidad cognitiva* [Tesis de Maestría, Universidad Surcolombiana]. Grupo Impulso. <https://grupoimpulso.edu.co/wp-content/uploads/2019/08/19.pdf>
- Departamento Administrativo Nacional de Estadística. (2022). *Estado actual de la medición de la discapacidad en Colombia*. <https://acortar.link/oZfm3j>
- Díaz, A., Bravo, C., & Sierra, G. (2020). Educación inclusiva en contexto reflexiones sobre la implementación del Decreto 1421 del 2017. *Revista de Historia Educativa Latinoamericana*, 22(34), 265-290. <https://doi.org/10.19053/01227238.9823>
- Flórez, V., González, R., & Isaza, G. (2015). Desesperanza aprendida: categoría emergente de los docentes frente a la inclusión educativa. *Plumilla Educativa*, 16(2), 202-220. <https://doi.org/10.30554/plumillaedu.16.1605.2015>
- Fundación Saldarriaga Concha. (2018, 23 de octubre). *Cuál es el panorama de la educación para personas con discapacidad en Colombia*. <https://www.saldarriagaconcha.org/cual-es-el-panorama-de-la-educacion-para-personas-con-discapacidad-en-colombia/>
- Gajardo, K., & Torrego, L. (2020). Representaciones sociales sobre inclusión educativa de una nueva generación docente. *Revista Educación, Política y Sociedad*, 5(1), 11-38. <https://doi.org/10.15366/reps2020.5.1.001>
- García, M., Amezcua, T., & Fuentes, V. (2019). El reto de la educación inclusiva: elementos implicados y propuestas de mejora. *Revista Prisma Social*, 27, 40-64. <https://revistaprismasocial.es/articulo/view/3217>
- Gómez, J. (2017, 1 de septiembre). *Se lanzó decreto por la educación inclusiva*. Blog INCI. <https://www.inci.gov.co/blog/se-lanzo-decreto-por-la-educacion-inclusiva>
- González, B., Cortés, P., & Mañas, M. (2020). La inclusión educativa a través de la narrativa-biográfica. Experiencias del profesorado de pedagogía terapéutica. *Revista Infancia, Educación y Aprendizaje*, 6(1), 19-36. <https://doi.org/10.22370/ieya.2020.6.1.1937>
- González, Y., & Triana, D. (2018). Actitudes de los docentes frente a la inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales. *Educación y Educadores*, 21(2), 200-218. <https://doi.org/10.5294/edu.2018.21.2.2>
- Gurdián, A., Vargas, M., Delgado, C., & Sánchez, A. (2020). Prejuicios hacia las personas con discapacidad: fundamentación teórica para el diseño de una escala. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 20(1), 1-26. <https://doi.org/10.15517/aie.v20i1.40131>
- Gutiérrez, M., & Martínez, L. (2020). Representaciones sociales de docentes sobre la inclusión del estudiantado con discapacidad. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 22(e13), 1-13. <https://doi.org/10.24320/redie.2020.22.e13.2260>
- Henao, J., & Marín, A. (2019). El proceso de enseñanza desde el prisma de las emociones de los docentes. *Praxis y Saber*, 10(24), 193-215. <https://www.redalyc.org/journal/4772/477266187009/477266187009.pdf>
- Hernández, A., & Oviedo, M. (2019). La educación inclusiva para el colectivo docente es un reto que se asume en soledad. *Revista Logos, Ciencia y Tecnología*, 11(2), 113-125. <https://doi.org/10.22335/rlect.v11i2.832>
- Hernández, M., Loaiza, Y., & Salazar, M. (2020). *Actitudes y prácticas pedagógicas de docentes frente a la educación inclusiva de niños sordos en la IETI Jose María Carbonell De La Ciudad De Cali* [Tesis de pregrado, Fundación Universitaria Católica Lumen Gentium]. Repositorio Universitario UNICATÓLICA. <http://hdl.handle.net/20.500.12237/2109>
- Laboratorio de Derechos Económicos, Sociales y Culturales. (2019, 24 de julio). *Decreto 1421: 10 Innovaciones en educación inclusiva*. <https://www.desclab.com/post/decreto1421-10innovaciones>
- Larrosa, J. (2006). Sobre la Experiencia. *Aloma. Revista de Psicología i Ciències de l'Educació*, 19, 87-112. <https://www.raco.cat/index.php/Aloma/article/view/103367/154553>
- Mayo, M., Fernández, J., & Roget, F. (2020). La atención a la diversidad en el aula: dificultades y necesidades del profesorado de educación secundaria y universidad. *Contextos Educativos*, 25, 257-274. <https://doi.org/10.18172/con.3734>
- Medina, L. (2021). La formación inicial docente en educación inclusiva: experiencias y percepciones del futuro profesorado. *REIDOCREA*, 10(3), 1-24. <https://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/66306/10-3.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Mena, I., & Valdés, A. (2008). *Clima social escolar* (Documento Valoras UC 2008). <https://www.educarchile.cl/recursos-para-el-aula/clima-social-escolar>
- Ministerio de Educación Nacional. (2017). *Documento de orientaciones técnicas, administrativas y pedagógicas para la atención educativa a estudiantes con discapacidad en el marco de la educación inclusiva*. https://siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/11144.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (2020). *Orientaciones para el reporte de niños, niñas y adolescentes con discapacidad en el Sistema Integrado de Matrícula SIMAT*. <https://acortar.link/jhjCet>

- Moliner, O., Arnaiz, P., & Sanahuja, A. (2020). Rompiendo la brecha entre la teoría y la práctica: ¿Qué estrategias utiliza el profesorado universitario para movilizar el conocimiento sobre educación inclusiva? *Educación XXI*, 23(1), 173-195. <https://doi.org/10.5944/educXX1.23753>
- Morán, M., Fines, M., Menezes, E., Pérez, M., Urchaga, J., & Vallejo, G. (2019). Estrategias de afrontamiento que predicen mayor resiliencia. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 4(1), 183-190. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2019.n1.v4.1542>
- Muñoz, C. (2018). Prácticas pedagógicas en el proceso de transición hacia la escuela inclusiva. Seis experiencias en El Salvador. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 12(1), 95-110. <https://www.scielo.cl/pdf/rlei/v12n1/0718-7378-rlei-12-01-00095.pdf>
- Navarro, O., & Cepeda, A. (2018). *Actitud y percepción de los docentes de básica primaria hacia el proceso de inclusión de población con necesidades educativas especiales en una institución pública del municipio de Barrancabermeja* [Tesis de pregrado, Universidad Cooperativa de Colombia]. Repositorio institucional Universidad Cooperativa de Colombia. <https://hdl.handle.net/20.500.12494/6881>
- Padilla, A. (2011). Inclusión educativa de personas con discapacidad. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 40(4), 670-699. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-74502011000400007
- Pareja, L. (2019). *Experiencia vivida de los docentes en su trabajo con estudiantes diagnosticados con discapacidad intelectual* [Tesis de pregrado, Universidad de Antioquia]. Repositorio Institucional. https://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/15488/1/ParejaLiliana_2019_ExperienciaVividaDocentes.pdf
- Paz, E., & Flores, A. (2021). Actitud del profesorado universitario hacia la inclusión educativa: una revisión sistemática. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 27(e0008), 1037-1052. <https://doi.org/10.1590/1980-54702021v27e0008>
- Poblete, O., López, M., & Muñoz, L. (2019). ¿De la frustración a la alegría o de la alegría a la frustración? Significados de inclusión educativa construidos por docentes a partir de su experiencia emocional. *Psykhé*, 28(1), 1-14. <https://doi.org/10.7764/psykhe.28.1.1126>
- Ponce-Solórzano, M. J., & Barcia-Briones, M. F. (2020). El rol del docente en la educación inclusiva. *Dominio de las Ciencias*, 6(2), 51-71. <https://doi.org/10.23857/dc.v6i3.1206>
- Revelo, O., Collazos, C., & Jiménez, J. (2018). El trabajo colaborativo como estrategia didáctica para la enseñanza/aprendizaje de la programación: una revisión sistemática de literatura. *Tecnológicas*, 21(41), 115-134. <https://acortar.link/ANsP2f>
- Reyes-Parra, P., Moreno, A., Amaya, A., & Avendaño, M. (2020). Educación inclusiva: una revisión sistemática de investigaciones en estudiantes, docentes, familias e instituciones, y sus implicaciones para la orientación educativa. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 31(3), 86-108. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.31.num.3.2020.29263>
- Rodríguez, A., & Caurcel, M. (2020). Análisis actitudinal de las nuevas generaciones docentes hacia la inclusión educativa. *RELIEVE Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 26(1), 1-23. <http://doi.org/10.7203/relieve.26.1.16196>
- Rodríguez, A., & Pease, M. (2020). Creencias docentes: el enfoque de género en la educación y la educación sexual en secundaria. *Revista Peruana de Investigación Educativa*, 12, 153-186. <https://doi.org/10.34236/rpie.v12i12.145>
- Rodríguez, C., Ramos, M., Santos, M., & Fernández, J. (2019). El uso de la gamificación para el fomento de la educación inclusiva. *International Journal of New Education*, 3, 39-59. <https://doi.org/10.24310/IJNE2.1.2019.6557>
- Rosero-Calderón, M., Delgado, D., Ruano, M., & Criollo, C. (2021). Actitud docente frente a la educación inclusiva de estudiantes con discapacidad intelectual. *Revista Unimar*, 39(1), 96-106. <https://doi.org/10.31948/Rev.unimar/unimar39-1-art7>
- Sandoval, M. (2014). Convivencia y clima escolar, claves de la gestión del conocimiento. *Última década*, 22(41), 153-178. <https://www.scielo.cl/pdf/udecada/v22n41/art07.pdf>
- Segovia-Quesada, S., Fuster-Guillen, D., & Ocaña-Fernández, Y. (2020). Resiliencia del docente en situaciones de enseñanza y aprendizaje en escuelas rurales de Perú. *Educare*, 24(2), 1-26. <https://doi.org/10.15359/ree.24-2.20>
- Simón Rueda, C., & Barrios Fernández, A. (2019). Las familias en el corazón de la educación inclusiva. *Aula abierta*, 48(1), 51-58. <https://doi.org/10.17811/rifie.48.1.2019.51-58>
- Sisto, M., Pérez, M., Gázquez, J., & Molero, M. (2021). Actitudes hacia la inclusión educativa de alumnos con discapacidad: variables relativas al profesorado y a la organización escolar en Educación Primaria. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(1), 221-237. <https://doi.org/10.6018/reifop.397841>
- Suira, M. (2021). La inteligencia emocional y su relación con el estrés docente. *Revista Científica Guacamaya*, 6(1), 83-95. <https://revistas.up.ac.pa/index.php/guacamaya/article/view/2421>

-
- Torres, C. (2019). *Voces docentes desde la educación inclusiva: narrativas sobre experiencias pedagógicas con niños y niñas neurodivergentes* [Tesis de pregrado, Universidad Distrital Francisco José de Caldas]. Archivo Digital. <https://repository.udistrital.edu.co/bitstream/handle/11349/22100/TorresPach%c3%b3nCristhian2019.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Vargas, J., Martínez, L. y Llanez, L. (2019). *Significados que construyen los docentes frente a los procesos educativos de estudiantes con discapacidad cognitiva del Colegio Santa Sofía de la ciudad de Villavicencio* [Tesis de pregrado, Universidad Santo Tomás]. Repositorio Institucional Universidad Distrital. <https://repository.usta.edu.co/bitstream/handle/11634/22008/2020jesicavargas?sequence=6&isAllowed=y>
- Vera, L. (2019). *Las Actitudes de los Docentes del Colegio Nuestra Señora de la Concepción Santander, en el Proceso Educativo de los Estudiantes con Discapacidad en el Marco de la Educación Inclusiva Según el Decreto 1421 de 2017, un Enfoque desde el Modelo Tríadico* [Tesis de Especialización, Universidad Nacional Abierta y a Distancia]. Repositorio Institucional. <https://repository.unad.edu.co/handle/10596/31654>
- Weiner, B. (1986). *An attributional theory of motivation and emotion*. Springer Verlag.
- Zambrano, R., & Orellana, M. (2018). Actitudes de los docentes hacia la inclusión escolar de niños con autismo. *Revista Killkana Sociales*, 2(4), 39-48. <https://doi.org/10.26871/killkanasocial.v2i4.296>
-

Contribución de los autores (Taxonomía CRediT): 1. Conceptualización; 2. Curación de datos; 3. Análisis formal; 4. Adquisición de fondos; 5. Investigación; 6. Metodología; 7. Administración de proyecto; 8. Recursos; 9. Software; 10. Supervisión; 11. Validación; 12. Visualización; 13. Redacción: borrador original; 14. Redacción: revisión y edición.

D. C. B. B. ha contribuido en 1, 2, 3, 5, 6, 11, 12, 13.

Editora científica responsable: Dra. Alejandra Balbi.