

5 PERSPECTIVA DOCENTE FRENTE A LA ATENCIÓN DE LA DIVERSIDAD

Teaching perspective on the attention of diversity

Andrés Llanos Redondo¹

María Elvira De La Rosa Balseiro²

Duvan Enrique Montes Rojanos³

Edison Alberto Rodriguez Molina⁴

Mayerly Llanos Redondo⁵

Resumen

La atención a la diversidad ha tomado un auge en el ámbito educativo en la actualidad y ha generado entre el profesorado una preocupación cada vez mayor debido a la gran variedad de características, estilos, ritmos de aprendizaje y motivaciones que tienen los estudiantes. Ello evidencia la necesidad de reestructurar la educación tanto desde sus aspectos organizativos como académicos para que con las competencias

¹ Fonoaudiólogo, Especialista en Pedagogía e Investigación en el Aula, Magister en Salud Pública. Universidad de Pamplona, Departamento de Fonoaudiología, Colombia. andres.llanos@unipamplona.edu.co

² Fonoaudióloga en Formación. Universidad de Pamplona, Departamento de Fonoaudiología, Colombia. maria.de2@unipamplona.edu.co

³ Fonoaudiólogo en Formación. Universidad de Pamplona, Departamento de Fonoaudiología, Colombia. duvan.montes@unipamplona.edu.co

⁴ Fonoaudiólogo en Formación. Universidad de Pamplona, Departamento de Fonoaudiología, Colombia. edison.rodriguez@unipamplona.edu.co

⁵ Licenciada en Preescolar, Magister en Educación. Doctora © en Ciencias de la Educación. Tecnológico de Antioquia Institución Universitaria, Colombia. mllanos@tdea.edu.co

adquiridas por el docente las comunidades académicas logren atender efectivamente las necesidades individuales del alumnado teniendo en cuenta la diversidad biológica, cultural, sexual, étnica, lingüística, social, funcional y de capacidades o talentos excepcionales que se presenta en la comunidad de estudiantes. Siendo primordial identificar cuáles son esas competencias se ha realizado este estudio en el que se busca conocer la percepción que tienen los docentes de las instituciones públicas sobre las competencias que necesariamente ha de tener el profesorado para la atención a la diversidad.

Con ese propósito se realizó un estudio de tipo descriptivo y corte transversal bajo un enfoque cuantitativo y se realizó un muestreo de bola de nieve, técnica a partir de la cual se conformó una muestra con 40 docentes vinculados a instituciones educativas públicas que están ubicadas en cuatro departamentos de Colombia que son Sucre, Cesar, Bolívar y Norte de Santander. Para conocer la percepción de los docentes se aplicó el protocolo del "Cuestionario para la evaluación de competencias del profesorado en atención a la diversidad" (CECPAD), y se realizó un análisis estadístico descriptivo en el programa SPSS 8.

Basado en los resultados que se obtienen respecto a las competencias académicas el 20 % de los docentes manifiesta tener un conocimiento bajo sobre la atención a la diversidad; mientras que el 57.5 % considera que existen necesidades de formación del profesorado, reconoce que debe ampliar sus conocimientos en cuanto a la formación inicial, continua, permanente y/o actualización, y cree necesario tener que ampliar el saber que en la comunidad académica se tiene sobre temáticas de legislación y normatividad para fortalecer la práctica docente en la atención a la diversidad. Todo lo anterior permite ver que la inclusión no solo beneficia a los estudiantes, sino también a los docentes dados los cambios que este proceso de brindar mayor atención a la diversidad ha traído consigo tanto en su forma de ver la vida en general como en su

labor y práctica docente; proceso que ha enriquecido su ser y contribuido con el crecimiento personal y profesional de estos actores de la comunidad académica al hacerlos más humanos e incrementar su saber y su ser.

Palabras clave: diversidad, atención, competencia, educación, inclusión.

Abstract

To know the perception of teachers in public institutions about the necessary skills to attend diversity. Attention to diversity in the educational field has become a boom and a concern for teachers; the great variety of characteristics, styles, learning rhythms and motivations of students have manifested the need to restructure education from both organizational and academic aspects. With the competencies acquired by the teacher, it is possible to meet individual needs from biological, cultural, sexual, ethnic, linguistic, social, functional diversity and exceptional talents. Descriptive cross-sectional study with a quantitative approach by snowball sampling, with a sample of 40 teachers from public educational institutions from the departments of Sucre, Cesar, Bolívar and Norte de Santander, in Colombia. To know the perception of the protocol of Questionnaire for the evaluation of teachers' competencies in attention to diversity (CECPAD), a descriptive statistical analysis was performed in the SPSS. 8. According to academic competencies, 20 % of teachers stated that they have low knowledge about attention to diversity, and 57,5 % considered that there are training needs. They also recognized that they must expand their knowledge in initial training, continuous, permanent and/or updating; and they admitted that knowledge should be expanded on issues of legislation and regulations in order to strengthen teaching practice focused on the attention to diversity. Inclusion has not only generated changes in students, but also teachers, since they have benefited from both their way of seeing life in general and their teaching. The process enriches personally and professionally, makes you more human and

increases your knowledge and being.

Keywords: Diversity, attention, competence, education, inclusion.

Introducción

La educación inclusiva se centra en reconocer en la práctica educativa los derechos que toda persona ostenta y necesita tener garantizados para llevar a cabo el aprendizaje (Díaz y Rodríguez 2016). A su vez este modelo educativo representa una apuesta ontoepistemológica (López y Perlo, 2015) que se encarga de generar un conjunto de representaciones que buscan focalizar la educación en la atención de las personas que tengan alguna discapacidad o algún tipo de diversidad (Parra, 2011), con el fin de que en el campo social estas personas adquieran una posición desde la cual reciban en la sociedad un trato equitativo al que se da entre quienes no tienen ningún tipo de discapacidad o de diversidad y puedan ser considerados y valorados en su diversidad (Cruz, 2019).

En el texto final donde se documentó la cuadragésima octava reunión de la Conferencia Internacional de Educación (CIE) se señala que la educación centrada en la inclusión de todos es una disciplina cuyo surgimiento se ha dado recientemente, pues desde hace poco menos de 30 años se viene desarrollando a nivel mundial (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [Unicef], 2017) y con mucho menos tiempo se ha venido ejecutando en algunos contextos particulares como es el caso colombiano (Vásquez, 2015). Su génesis como disciplina data de los años setenta del siglo XX en los países de Dinamarca, Suecia y Estados Unidos (Padilla 2011) donde la educación inclusiva se concibió inicialmente como un proceso que implica “una búsqueda incesante de mejores formas de responder a la diversidad” (Padilla, 2011, p. 678). La pretensión que se tenía al implementar este modelo era ofrecer una educación para todos que contribuyera a que la sociedad en general aprendiera a vivir con la

diferencia y a proyectar las distintas experiencias que de ella se derivan (Gómez, 2005), “de tal forma que estas lleguen a considerarse más positivamente como incentivo para generar un aprendizaje significativo tanto de los niños como de los adultos que presenten algún tipo de diversidad” (Padilla, 2011, p. 678).

No obstante, para que se pueda llevar a cabo una adecuada inclusión educativa es necesario que tanto en el sistema educativo como en la sociedad se den una serie de cambios. Lo anterior implica llegar a una comprensión general de la temática cuyo enfoque esté puesto en un modelo biopsicosocial (Gómez, 2005) que plantea la necesidad de que cada ciudadano realice un trabajo con el cual se pueda construir democracia en el marco de los derechos humanos y dentro de una sociedad abierta (Barrera et al., 2012), inclusiva e integradora, de tal manera que en esa comprensión se abarque un todo teniendo en cuenta las discrepancias que presente individualmente cada persona (Díez y Sánchez, 2015).

En general, la evolución que han tenido estos procesos de inclusión para la población con diversidad se ha dado en casi todos los países del mundo de la misma manera (Gómez, 2011). Es así puesto que en la mayoría de los casos la inclusión inicia como un proceso de educación especial al cual le sigue la integración escolar que se va generando a través de las distintas experiencias que las personas con diversidad y los docentes vivencian dentro de las aulas, lo que conlleva a que la inclusión educativa se constituya en una forma por medio de la cual las personas con algún tipo de diversidad logran ser integradas e incluidas en los procesos que buscan impartir un adecuado aprendizaje individualizado partiendo de la necesidad de cada individuo y, por consiguiente, en una forma de lucha contra la discriminación (Domínguez et al., 2016).

Esta atención a la diversidad (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [Unesco], 2007) que se promue-

ve y se logra dar mediante la ejecución de estrategias de individualización de la enseñanza y la progresiva integración de los estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE) a la escuela (González y Triana, 2018) común plantea nuevas exigencias y competencias al cuerpo docente que debe trabajar de forma colaborativa con todos los actores involucrados en el proceso educativo (Molina, 2015), esto es: profesores, padres, estudiantes, profesionales de apoyo y demás recursos que son parte de la comunidad educativa (Blanco, 1990). De ahí que la atención a la diversidad se defina como un proceso consistente en aplicar un modelo de educación que busca ser capaz de ofrecerle a cada estudiante la ayuda pedagógica individual que él necesita al ajustar la intervención educativa desde la individualidad del estudiantado (Vásquez, 2015), acción con la cual pretende adaptar la enseñanza a las diferentes capacidades, intereses y motivaciones que existen en la comunidad de estudiantes (Araque y Barrio, 2010).

Debido a que las comunidades académicas hay una amplia variedad de estudiantes que presentan diferentes estilos y ritmos de aprendizaje, así como diferentes niveles de intereses y motivaciones para aprender, la diversidad en la educación (Bartolomé, 2017) se ha convertido en un tema de suma importancia que genera una gran preocupación entre los educadores, quienes han visto la necesidad de repensar la escuela tanto desde los aspectos organizativos como curriculares (Crisol et al., 2015). Al "asumir esta variedad se requiere mostrar qué está ocurriendo en nuestro entorno social a nivel macro y micro" (Rodríguez, 2004, p. 21), y lo que se observa ocurre actualmente en la mayoría de los países del mundo es que la integración de los estudiantes con NEE (Molina, 2015) a la escuela común no se imparte sin una serie de apoyos especializados que coadyuven al profesor del aula a atender las necesidades de todos los estudiantes que presentan algún tipo de diversidad (Blanco, 1990).

Lo que sí es distinto en esta experiencia es que los recursos educativos con los que se cuenta en la actualidad para la integración de los estudiantes con diversidad (Butcher, 2015) varían dependiendo del país en el que estos se encuentren y del modelo implementado para que sea posible llevar a cabo este proceso (Maia et al., 2015). Teniendo cada uno funciones distintas y llevando a cabo intervenciones de forma diferente se ha encontrado que los apoyos que se implementan con mayor frecuencia en este modelo de educación son la conformación de equipos psicopedagógicos o interdisciplinarios, la inclusión de profesores de apoyo generales o por problemáticas, el acompañamiento de terapeutas del lenguaje, entre otros. La forma como se organizan los apoyos a las personas con diversidad (Moriña y Puente, 2000) varía dependiendo de cuál sea el caso, así pues, se observa que algunos de estos apoyos son más directos y constantes porque están incorporados de manera permanente en la escuela, mientras que otros apoyos intervienen de forma menos directa ya sea porque atienden diferentes escuelas de manera alterna o porque actúan desde una posición sectorial (Ministerio de Educación Nacional de Colombia, 2011).

Se advierte entonces que la atención a la diversidad (Cayón, 2014) es un tema objeto de estudio de suma relevancia que debe abordarse partiendo de la importancia que tiene en el marco de la educación inclusiva (Cornejo et al., 2017), donde se hace efectiva mediante la implementación de “medidas ordinarias y extraordinarias en los centros educativos y en los docentes, las cuales se recogen en el plan de atención a la diversidad que forma parte del proyecto educativo” (Araque y Barrio, 2010, p. 3), lo que quiere decir que la adaptación curricular forma parte de estas medidas de atención a la diversidad (Araque y Barrio 2010). Lo anterior le exige al profesorado desarrollar ciertas competencias que son necesarias para poder atender a toda la población estudiantil (García, 2011), dado que “estas tienden a transmitir el significado de lo que la persona es capaz para generar su ejecución, el grado de preparación, la suficiencia o la

responsabilidad para la realización de ciertas tareas” (Prieto, 2002 como se citó en Cano, 2008, p. 4).

La definición de cada una de estas competencias trata de seguir y brindar un enfoque integrador considerando las capacidades por medio de una dinámica que combina atributos y conocimientos de la persona que permiten un adecuado desempeño como parte del resultado de un proceso educativo (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OCDE], 2016). Así pues, estas competencias se entienden tal y como las describió García (2010) en la siguiente cita:

Conocer y comprender (conocimiento teórico de un campo académico, la capacidad de conocer y comprender), saber cómo actuar (la aplicación práctica y operativa del conocimiento a ciertas situaciones), y saber cómo ser (los valores como parte integrante de la forma de percibir a otros y vivir en un contexto social). (p. 35)

Todas las competencias mencionadas representan “una combinación de atributos con respecto al conocimiento y sus aplicaciones, aptitudes, destrezas y responsabilidades que describen el nivel o grado de suficiencia con que una persona es capaz de desempeñarlos” (García, 2010, p. 35). De ese modo las competencias que adquieran los docentes los capacitan para atender las necesidades individuales de sus alumnos desde la diversidad, siendo este un término amplio que incluye otros conceptos importantes que han de tenerse en cuenta como son: la diversidad biológica, la diversidad cultural, la diversidad sexual, la diversidad étnica, la diversidad lingüística, la diversidad social, la diversidad funcional y talentos excepcionales.

Según el Convenio sobre la Diversidad Biológica que se llevó a cabo en el año 1992 la *diversidad biológica* debe entenderse como “la variabilidad de organismos vivos de cualquier fuente, incluidos los ecosistemas terrestres, marinos, otros ecosistemas acuáticos y los complejos ecoló-

gicos de los que forman parte de esta" (art. 2). En cuanto a la *diversidad cultural* la Unesco (2001) indicó que esta es "el conjunto de rasgos distintivos espirituales, materiales, intelectuales y afectivos de una sociedad o grupo social, que comprende, además de las artes y las letras, los estilos de vida, las formas de convivencia, los sistemas de valores, las tradiciones y las creencias" (como se citó en Val, 2017, p. 112).

De otra parte, con el término *diversidad sexual* se hace referencia a la posibilidad que tiene una persona de vivir su orientación sexual e identidad de género de una manera libre y responsable; así como de asumir expresiones, preferencias u orientaciones, identidades sexuales y de género distintas en cada cultura y persona. Asimismo, por *diversidad étnica* se ha de entender la unión de diferentes pueblos en una misma sociedad en la que cada uno conserva sus propias costumbres, lenguaje, piel, expresión religiosa, fiestas tradicionales, vestimenta y gastronomía (Val, 2017). De manera similar la *diversidad lingüística* es definida como la estimación del número de idiomas distintos que se hablan en un área definida, lo que se relaciona estrechamente con la noción de *diversidad social* que hace referencia "a todas aquellas manifestaciones humanas de variedad y ruptura frente al sujeto único y la sociedad unidimensional moderna" (Gómez, 2014, p. 29).

Otro concepto igualmente importante que los mencionados es la noción de *diversidad de capacidades o talentos excepcionales* que hace referencia a aquellas personas que tienen capacidades o talentos excepcionales globales, y que se caracterizan por "presentar un desempeño superior en múltiples áreas acompañado por las características universales de precocidad, automaestría y habilidades cognitivas" (MEN, 2006, p. 17). De igual forma, destaca la noción de *diversidad funcional* que es entendida, tal como la definió la Organización Mundial de la Salud (OMS), como un tipo de diversidad que implica problemas que afectan la estructura corporal (motriz, visual, auditiva, intelectual/psíquica, multisensorial) de

la persona y que genera “limitaciones para llevar a cabo acciones cotidianas y dificultades para mantener relaciones sociales con los iguales” (Montagud, 2021, párr. 5).

A través de la implementación de diversas leyes los gobiernos buscan garantizar que en todas las instituciones educativas que se ubican en el territorio nacional haya verdaderamente inclusión y, más aún, que esta tenga un carácter universal en todas ellas a pesar de que, claramente, existen algunas I. E. en las que se percibe la comunidad educativa cuenta con una mayor preparación para la inclusión educativa en comparación con otras (Castell, 2019). Sin embargo, se mantiene el supuesto de que se podría lograr una mayor inclusión especializando a algunas instituciones y favoreciendo en ellas la presencia de docentes que cuenten con una mayor preparación en el área de atención a la diversidad. Esta diferencia, en términos de preparación para la inclusión educativa, podría hacerse más notoria en los sectores rurales en los que las posibilidades para prepararse y especializarse en estas áreas son mucho más limitadas para los docentes (Padilla, 2011). No obstante, todos los gobiernos deben observar el principio de atención a la diversidad que está basado en la obligación que tienen los Estados y sus sistemas educativos (ONU, 2016) de garantizar a todos el derecho a la educación (Ruiz, 2010), “reconociendo la diversidad de sus necesidades, combatiendo las desigualdades y adoptando un modelo educativo abierto y flexible que permita el acceso y la permanencia escolar de todo el estudiantado, sin excepción, así como los resultados escolares aceptables” (Unesco, 1994 como se citó en Araque y Barrio, 2010, p. 10) .

En el escenario colombiano, el Gobierno Nacional junto con el Ministerio de Educación Nacional de Colombia (Mineducación) y las entidades territoriales colombianas certificadas en educación buscan garantizar una educación inclusiva y de calidad a todos los ciudadanos, con el fin de cumplir con las obligaciones establecidas en el artículo 11 de la Ley Esta-

tutaria 1618 del 2013, las cuales cobijan los derechos de las personas con diversidad en Colombia. Pero al llevarla a cabo en el aula el docente se ve enfrentado a diversas dificultades para garantizar la atención a la diversidad debido a la preparación con la que cuenta al momento de ingresar a un centro educativo, pues, aunque el gobierno proporciona varias legislaciones que regulan la actividad, no le brinda realmente al profesorado una adecuada preparación para la atención a la diversidad en el aula. Es así como la formación docente se halla constantemente frente al desafío que representa para los profesores atender la diversidad y orientar la formación del pensamiento de sus alumnos con diversidad (Decreto 1421 de 2017) sin contar con la preparación necesaria para ello, por lo “que paradójicamente, en un intento de ser inclusiva, la reglamentación puede [terminar en muchos casos] promoviendo una mayor exclusión al pretender algo para lo cual no existe una preparación, y por esto una posible oposición” (Padilla, 2011, p. 692).

Son muchas las investigaciones que recientemente han estudiado este tema y, en línea con lo anterior, han evidenciado que el profesorado en Colombia exige una mayor capacitación, lo cual hace hincapié en la importancia que tiene la formación docente en el proceso de aprendizaje de los alumnos con diversidad por ser un factor decisivo para hacer posible el proceso de inclusión educativa (Tenorio, 2011). Tomando en cuenta las consideraciones expuestas en esta introducción se indagó ¿cuál es la percepción que tienen los docentes de las instituciones públicas de Colombia sobre las competencias necesarias del profesorado en la atención a la diversidad?

Metodología

La investigación realizada se enmarca en la categoría de estudios descriptivos de corte transversal y enfoque cuantitativo, la cual se dirigió a evaluar las competencias del profesorado en atención a la diversidad. Para su realización se contó con un marco muestral compuesto por cuatro instituciones pertenecientes al sistema educativo colombiano, las cuales imparten los ciclos de Educación Preescolar, Educación Básica Primaria y Educación Media en los departamentos de Sucre, Cesar, Bolívar y Norte de Santander.

La I. E. número uno ubicada en el departamento de Sucre cuenta con una población de 23 docentes de los cuales 4 conformaron la muestra del presente estudio, el colegio número dos ubicado en departamento de Bolívar cuenta con una población de 30 docentes de los cuales 13 de ellos hicieron parte de la muestra del estudio, del colegio número tres ubicado en el departamento del Cesar se contó con una población conformada por 26 docentes de los cuales se obtuvo una muestra de 18 docentes, y del colegio número cuatro ubicado en el departamento de Norte de Santander se contó con una población de 16 docentes de los cuales se obtuvo una muestra de cinco docentes. Se consideró en total una población de 95 docentes de la cual 46 de ellos conformaron la muestra participante en el estudio. Cabe anotar que la muestra utilizada en este estudio se seleccionó mediante la técnica de muestreo por bola de nieve, compuesto por 40 docentes de los cuales inicialmente se relacionaron 10 de ellos que generaron una remisión en cadena con todas las personas que cumplían con los criterios de inclusión que se establecieron para escoger los docentes que participarían en el trabajo de investigación.

Para la aplicación del protocolo se utilizó la herramienta digital de formularios de Google que permitió diligenciar todos los aspectos nece-

sarios que se indagarían según lo indicado en el instrumento, obteniendo de esta forma los resultados necesarios y confiables para la investigación. También se utilizó la plataforma de interacción digital WhatsApp por medio de la cual se estableció un contacto directo entre los interesados y los docentes encuestados, lo cual permitió que de forma más ágil se les pudiera brindar a los docentes la información referente al procedimiento que se realizaría y al propósito que se pretendía con el estudio, además de obtener por parte de estos su autorización y participación expresa en la investigación mediante la firma del consentimiento informado, siguiendo y cumpliendo lo dictado en el “Protocolo ético para el desarrollo de investigaciones” establecido por la Universidad de Pamplona.

El proceso de recolección de datos se realizó por medio de la aplicación del protocolo denominado “Cuestionario para la evaluación de competencias del profesorado en atención a la diversidad” (CECPAD). Con la aplicación de este protocolo se buscó dar a conocer la situación en la que se encuentra el profesorado colombiano vinculado a las I. E. de carácter público en cuanto a la atención a la diversidad y teniendo en cuenta las necesidades que presentan los estudiantes, basadas en sus diferencias específicas relacionadas con su individualidad, su origen social, su pertenencia a una cultura, su identidad sexual, su pertenencia a una etnia, su nivel cognitivo, su ritmo y estilo de aprendizaje.

El instrumento CECPAD elaborado por Mena y García (2017) fue validado para poder aplicarlo en el estudio y su primera versión fue sometida a una valoración por parte de un grupo de expertos que confirmó la validez de su contenido, validez que indicó el grado en que el instrumento presentaba una muestra adecuada de los contenidos a los que hace referencia, sin omisiones y sin desequilibrios. Además, se contactó con un grupo de expertos ($n = 8$) que conformaron profesionales de la docencia que cuentan con una amplia experiencia en atención a la diversidad e inclusión, quienes realizaron una apreciación de la relevancia que tenían los

27 ítems incluidos en el cuestionario y dieron una valoración a cada uno de ellos según el siguiente criterio: 0 = nada relevante, 1 = relevante y 2 = muy relevante. También se usó el procedimiento de Lawshe de 1975 para calcular el índice de validez del contenido, y posterior a ello se realizó una prueba piloto con una muestra conformada por 60 estudiantes de último año del grado de maestros de Ciencias Sociales y del grado de maestro en Educación Comercial, quienes eran mayoritariamente (76.7 %) mujeres y en su minoría eran (23.3 %) hombres.

Para llevar a cabo la aplicación del instrumento CECPAD se realizó una adaptación cultural de los términos que podrían dar lugar a una mala interpretación de las cuestiones por las que indagaba tanto al momento de responder al cuestionario como de analizar los resultados obtenidos. De esa manera se realizó primeramente un cambio contextual denotando la demografía que se iba a intervenir, en el caso en estudio el contexto colombiano; luego se reemplazó el término discente por estudiante que la Real Academia Española — RAE (2020) define como una “persona que cursa estudios en un establecimiento de enseñanza” (párr. 2), siendo esta la palabra sinónima que mejor se adaptaba al contexto; también se cambió el término extracentro que hacía referencia a los lugares que estaban por fuera del centro educativo como son las canchas, las bibliotecas y los parques; y finalmente se sustituyó la noción diversidad áulica por diversidad dentro del aula de clase para contribuir a que los participantes entendieran con mayor claridad los intereses por los que se investigaba. Hay que aclarar que con la aplicación de este protocolo solo se pretendía indagar sobre la percepción real del profesorado, por lo tanto, se omitió la indagación del nivel deseado que tienen los docentes para la atención a la diversidad.

Asimismo, cabe aclarar que el término competencias es entendido por varios autores como un conocimiento tácito que, aunque es independiente de la inteligencia académica o general, está relacionado con la

habilidad necesaria para resolver problemas específicos de la vida diaria (Charria et al., 2011). Y es en este sentido con el cual se ha comprendido en el marco de este estudio.

A continuación, en la Tabla 1 se pueden observar las respectivas variables por las cuales se indagó en el cuestionario aplicado, así como también su definición, el enfoque que se utilizó para su medición, la escala de medición empleada y reactivo.

Tabla 1

Variables

VARIABLE	DEFINICIÓN	MEDICIÓN	TIPO	REACTIVO
Competencia académica	Son todo lo que una persona debe saber relacionado con una disciplina particular y su aplicación significativa para crear conocimiento a partir de lo adquirido (Cadalzo et al., 2016).	Cuantitativo	Intervalo	1 – 7
Competencia didáctica	Esta competencia involucra habilidades, conocimientos, actitudes y valores que el estudiante desarrolla en relación al diseño e implementación de estrategias didácticas acordes con la diversidad del aula y necesidades educativas de los niños, para favorecer un ambiente de aprendizaje idóneo y de acuerdo con los conflictos semióticos que se presenten, modificar su intervención (Cadalzo et al., 2016) .	Cuantitativo	Intervalo	8 – 29
Competencia organizativa	Es el conjunto de características de la organización, de modo fundamental vinculadas a su capital humano, en especial a sus conocimientos, valores y experiencias adquiridas, asociadas a sus procesos de trabajo esenciales, las cuales como tendencia están causalmente relacionadas con desempeños exitosos de esa organización, en correspondencia con determinada cultura organizacional.(Cadalzo et al., 2016).	Cuantitativo	Intervalo	30 – 43

Competencia comunicativa	Esta es vista como un compendio de saberes, capacidades, habilidades o aptitudes que participa en la producción de la convivencia y las relaciones interpersonales e intergrupales, ya que la coexistencia humana requiere la mediación de una eficaz comunicación, "como proceso de interacción en el que dos o más sujetos se reconocen como iguales, comparten experiencias, actúan con sentido de comunidad en función de un diálogo orientado a la construcción de acuerdos" (Bermúdez, y Gonzáles 2011).	Cuantitativo	Intervalo	44 - 51
Competencia integradora	Están relacionadas en la articulación de la identificación, construcción y fundamentación del ejercicio ciudadano tanto en lo colectivo como en lo personal. (Sanahuja y Sánchez, 2018).	Cuantitativo	Intervalo	52 - 61
Competencia evaluadora	Es la capacidad de saber evaluar, saber cómo evaluar y poner en práctica la evaluación con un amplio conjunto de técnicas y métodos, (Sanahuja y Sánchez, 2018).	Cuantitativo	Intervalo	62 - 72

Este instrumento permitió obtener resultados a través de puntuaciones donde la categoría de máximo (bastante) indicó la presencia de una puntuación alta en un grado de dominio de la competencia docente ante la atención a la diversidad, y donde la categoría de mínimo (nada) indicó la presencia de una puntuación baja dentro de un dominio escaso de dicha competencia, las cuales se encuentran distribuidas por siete bloques. En el primer bloque se encontraban los datos sociodemográficos de los docentes como la edad, el sexo y el tiempo de experiencia; en el segundo bloque se indagó sobre la información referente a la inclusión educativa obtenida por los docentes durante su formación (7 ítems); en el tercer bloque de preguntas se examinaron las habilidades didácticas que aplican los docentes dentro de su ejercicio profesional (22 ítems); en el cuarto bloque se indagó por las formas de organización empleadas por los docentes al momento de desarrollar las actividades escolares (14 ítems); el quinto bloque buscó mostrar las competencias comunicativas que desarrolla el docente con los estudiantes dentro y fuera del aula de clase; en el sexto bloque se intentó mostrar las estrategias integradoras que utilizan los docentes en la ejecución de su contenido programático

(10 ítems); y en el séptimo bloque se averiguó por el manejo de los métodos evaluativos que aplican los docentes para evaluar el aprendizaje de sus estudiantes (11 ítems).

Al momento de hacer la interpretación de los resultados se hizo uso de la aplicación Microsoft Excel que permitió agrupar estos ítems por los componentes correspondientes a los datos sociodemográficos de los docentes participantes, así como a las competencias académicas, didácticas, organizativas, comunicativas, integradoras y evaluadoras que estos poseen. Los resultados de cada una de estas se reflejaron en los siguientes niveles: nada, poco, moderadamente, bastante y mucho. También se implementó la utilización del software SPSS 8 (López y Fachelli, 2015) que fue necesario para la interpretación de estos resultados.

A continuación, en la Tabla 2 se muestran los criterios de inclusión y exclusión que se consideraron en esta investigación para seleccionar la muestra de los docentes participantes del estudio.

Tabla 2

Criterios de inclusión y exclusión de los participantes en el estudio

CRITERIOS DE INCLUSIÓN	CRITERIOS DE EXCLUSIÓN
Docentes que se encuentren activos según el Mineducación	Docentes inactivos según el Ministerio de Educación.
Docentes con más de un año de experiencia en el servicio.	Docentes que tengan menos de un año de experiencia en el servicio.
Docentes de preescolar, primaria y secundaria de cualquier I. E. en Colombia.	Docentes de carreras técnicas, tecnológicas o universitarias.
Ventana de tiempo ampliada a los últimos 10 años	Ventana de tiempo mayor a los últimos 10 años

Resultados

Basado en los resultados obtenidos posterior a la aplicación del cuestionario CECPAD se determinó la participación de los docentes y la perspectiva que estos tienen respecto al dominio de las competencias académicas, didácticas, organizativas, comunicativas, integradoras y evaluadoras que poseen para la atención a la diversidad. Cada una de estas competencias se analizó detenidamente y los resultados correspondientes se presentan a continuación, junto con el análisis en detalle de los datos sociodemográficos de la muestra que participó en el estudio.

Tabla 3

Datos sociodemográficos por edad

DATOS SOCIODEMOGRÁFICOS				
Edad	25 años o menos	Entre 26 – 35 años	36 – 45 años	Más de 46 años
Porcentaje	15%	27,50%	17,50%	40%

De acuerdo con los resultados obtenidos referentes a los datos sociodemográficos alusivos a la edad de los participantes se determinó que una minoría de los participantes expresada en un 15 % pertenecía al grupo etario de los 25 años o menos, seguido en número por el grupo de docentes cuya edad oscilaba entre los 36 y los 45 años que representó un 17.50 % de la muestra. Un mayor porcentaje de los participantes expresado en un 27.50 % tenía entre 26 y 35 años, y en mayor medida participaron docentes cuya edad oscilaba entre los 45 años o más representados en un 40 % de la muestra.

Tabla 4

Datos sociodemográficos por sexo

DATOS SOCIODEMOGRÁFICOS		
Sexo	Masculino	Femenino
Porcentaje	42,50%	57,50%

Al analizar los resultados sociodemográficos correspondientes al sexo de los participantes se determinó que hubo una participación mayor del sexo femenino que representó un 57.50 % de la muestra, y una participación menor del sexo masculino correspondiente a un 42.50 % de la muestra.

Tabla 5

Datos sociodemográficos por experiencia docente

DATOS SOCIODEMOGRÁFICOS				
Experiencia	1 – 5 años	6 – 10 años	11 – 20 años	Más de 21 años
Porcentaje	30%	27,50%	20%	22,50%

En la observación de los resultados sociodemográficos referentes a la experiencia docente se determinó que hubo una mayor participación de los profesores cuya experiencia era 1 a 5 años y correspondían a un 30 % del total de la muestra, seguidos en representación porcentual del grupo de docentes que contaban con entre 6 y 10 años de experiencia y que representaron un 27.50 % de la muestra. En tercer lugar, en términos de representación porcentual, se encontró que los docentes participantes contaban con 21 años o más de experiencia laboral, correspondiente al 22.50 % de la muestra. Y una menor cantidad de los docentes participantes, representada en un 20 % de la muestra total, contaba con 11 a 20 años de experiencia laboral.

En la indagación también se estudiaron las competencias que poseen los docentes para la atención a la diversidad, las cuales se definen como la unión de medios, conocimientos, habilidades y actitudes que necesita el profesorado para generar soluciones satisfactorias frente a las situaciones a las cuales se enfrenta en su campo laboral. Estas competencias que llegan a poseer los docentes se manifiestan y construyen durante todo su ejercer profesional y a partir del contexto, las circunstancias cambiantes, la evolución del propio docente, su formación continua y el conocimiento que este adquiere en la misma práctica. Todas ellas son aplicables en la serie de tareas que el docente debe llevar a cabo en el aula que incluyen: i) la planificación de sus actividades de enseñanza, teniendo en cuenta tanto las características de los destinatarios de la formación como las características que tiene el ambiente en el que viven y las que posee la comunidad que deberán afrontar; ii) la facultad para organizar ambientes de aprendizaje; iii) la capacidad de elaborar herramientas de evaluación apropiadas con cuya aplicación pueda descubrir las dificultades que presentan sus estudiantes y apoyarlos, que al tiempo le permitan evaluar el fruto de su propia estrategia de trabajo.

Por otra parte, respecto de sí mismo se espera que el buen docente esté continuamente buscando los mejores medios para desarrollarse profesional y humanamente, puesto que las competencias que el profesorado posee son uno de los aspectos más relevantes del proceso educativo. Frente a estas lo que la sociedad en general espera es que los docentes tengan una conducta moralmente íntegra y ejemplar.

Tabla 6

Competencias académicas

Competencias		Frecuencia	Porcentaje
Competencias académicas	Muy bajo	0	0%
	Bajo	8	20%
	Moderado	23	58%
	Alto	7	18%
	Muy alto	52	55%
	Total	440	1100%

Partiendo del análisis de los resultados obtenidos referente a las competencias académicas de las 40 personas encuestadas se encontró que 8 de ellas manifestaron tener un conocimiento bajo sobre la atención a la diversidad equivalente al 20 % de la población total encuestada, seguidas en orden ascendente por el nivel de valoración por 23 docentes que indicaron tener un conocimiento moderado de dichas competencias que representaron un 58 % de la muestra, otras 7 personas que representaron el 18 % del total de la muestra expresaron tener un conocimiento alto, y solo 2 personas que representaron el 5 % del total de encuestados manifestaron tener un conocimiento muy alto de las competencias académicas. Del total del 100 % de la población encuestada se identificó que un 57.5 % de la muestra reconoció que existen necesidades de formación entre el profesorado y que debe ampliar sus conocimientos en la formación inicial, continua, permanente y/o actualización; además de haber considerado que se debe ampliar el saber en temáticas de legislación y normatividad con el fin de fortalecer la práctica docente en la atención a la diversidad.

Tabla 7

Habilidades didácticas

Competencias		Frecuencia	Porcentaje
Habilidades didácticas	Muy bajo	0	0%
	Bajo	0	0%
	Moderado	4	10%
	Alto	22	55%
	Muy alto	14	35%
	Total	40	100%

En el estudio de las competencias didácticas se observó que de los 40 encuestados 4 docentes manifestaron que organizan y realizan ajustes moderados al currículo académico acorde a las necesidades de cada uno de sus estudiantes, quienes representaron el 10 % de la muestra; mientras que una mayor proporción de 22 docentes que representaron el 55 % de la población encuestada manifestó tener un dominio alto de estas habilidades; y otros 14 docentes manifestaron tener un dominio muy alto en cuanto a la organización y a la realización de ajustes al currículo académico acorde a las necesidades de cada estudiante, quienes representaron un porcentaje equivalente al 35 % del total encuestado.

Adicional a lo anterior, se pudo identificar que el 55 % de la muestra consideró que lleva a cabo las siguientes tareas para atender la diversidad en el aula: realiza algunos ajustes y/o adaptaciones según las necesidades particulares de cada estudiante; elabora algunas veces la programación del aula teniendo en cuenta los ritmos de aprendizaje, las capacidades y los intereses de cada uno de sus alumnos; adapta de forma moderada los contenidos curriculares para atender a la diversidad del estudiantado; también realiza ajustes en la planificación teniendo en cuenta los contextos, los estilos, los ritmos y las necesidades de cada estudiante; además

regula los contenidos pensando en los estudiantes que requieren algún tipo de atención especial; promueve algunas veces el aprendizaje colaborativo; prioriza el aprendizaje práctico y funcional en el aula con todos los estudiantes, en especial con aquellos alumnos que presentan algún tipo de diversidad.

Tabla 8

Competencias organizativas

Competencias	Frecuencia	Porcentaje	
Competencias organizativas	Muy bajo	0	0%
	Bajo	1	3%
	Moderado	7	18%
	Alto	25	63%
	Muy alto	7	18%
	Total	40	100%

Con relación a las competencias organizativas que aplican los docentes al organizar los espacios, agrupar a los estudiantes y utilizar diversos materiales didácticos que se pueden usar de forma flexible dentro del aula se observó que solo 1 docente que representa el 3 % de la muestra manifestó tener baja organización en dicha competencia. En una mayor proporción 7 docentes correspondientes a un 18 % de la muestra encuestada expresó que tenía un dominio moderado de estas competencias, otros 25 participantes que representaron el 63 % del total de la población participante refirió tener un manejo alto de las habilidades organizativas, y otros 7 docentes que corresponden al 18 % del total de la muestra indicaron tener un conocimiento muy alto de estas competencias.

De manera adicional se identificó que el 63 % de la muestra considera que entre las tareas que se desarrollan en el aula donde se implica el uso de estas competencias se hallan las siguientes: se organiza el espacio en

el aula buscando favorecer la atención del estudiante que lo necesite; se conocen formas de agrupar a los estudiantes que requieren una atención especial, lo que favorece la oportunidad de trabajar y participar activamente; se usan recursos naturales o del propio entorno con finalidades didácticas; se forman grupos de aprendizaje basados en la heterogeneidad de sus miembros; la escuela cuenta con condiciones de accesibilidad para todos los estudiantes, en particular para aquellos que tengan algún tipo de discapacidad o presenten necesidades especiales.

Tabla 9

Competencias comunicativas

Competencias		Frecuencia	Porcentaje
Competencias comunicativas	Muy bajo	0	0%
	Bajo	0	0%
	Moderado	4	10%
	Alto	20	50%
	Muy alto	16	40%
	Total	40	100%

En cuanto al estudio de las competencias comunicativas se encontró que los docentes tienen la capacidad de manejar una adecuada comunicación tanto con los estudiantes como con los padres de estos, lo que permite la libre expresión de ideas y emociones del estudiantado dentro del aula debido a que el docente es capaz de escuchar sus necesidades y buscar soluciones. Al analizar los resultados referentes a estas competencias se encontró que 4 de los docentes que representaron el 10 % de la población encuestada manifestaron tener un dominio moderado de las competencias comunicativas, un grupo de 20 docentes que corresponde al 50 % de la muestra expresó tener un dominio alto de dicha competencia, y 16 de los docentes encuestados que representaron el 40 % de la

muestra refirieron tener un conocimiento muy alto sobre dichas competencias.

Al detallar cuáles son las capacidades con las que cuenta el 50 % de los docentes que conformaron la muestra respecto a la competencia comunicativa se identificó que estos cuentan con las siguientes: capacidad para comunicarse con los estudiantes a través de distintos códigos, dando respuesta a sus necesidades y permitiendo que todos expresen libremente sus ideas y emociones; capacidad y conocimiento para gestionar las opiniones y las voces de los estudiantes; se mantienen en comunicación con las familias y otros docentes a quienes se les informa acerca del proceso y los resultados educativos que logran los niños y las niñas.

Tabla 10

Competencias integradoras

Competencias		Frecuencia	Porcentaje
Competencias integradoras	Muy bajo	0	0%
	Bajo	0	0%
	Moderado	3	8%
	Alto	27	68%
	Muy alto	10	25%
	TTotal	40	100%

Cuando se abordó el estudio de las respuestas obtenidas en los ítems referentes a las competencias integradoras se observó que los docentes participantes buscan, en general, integrar y evaluar los conocimientos previos para así agrupar a sus estudiantes y desarrollar actividades donde que les den a todos la oportunidad de aprender independientemente de las circunstancias particulares que cada uno presenta. Al respecto, solo 3 docentes encuestados manifestaron tener estas competencias de

forma moderada, quienes representaron un 8 % del total de la muestra; seguidos en orden ascendente por nivel de valoración por un grupo de 27 profesores que indicó tener un dominio alto de estas competencias y representó un porcentaje mayoritario en las preguntas referentes a estas del 68 %; mientras que otros 10 docentes encuestados que representaron el 25 % de la muestra manifestaron tener un dominio muy alto de estas competencias, por lo que se infiere que son docentes que les ofrecen a sus alumnos la oportunidad de adquirir nuevos conocimientos significativos.

Basado en lo anterior, así como en el análisis de los ítems en los que se indagó por estas competencias, se identificó que el 68 % de la muestra considera: aplica competencias de integración en la formación de sus estudiantes al tener en cuenta sus aptitudes; tiene capacidad para poder atender racionalmente la diversidad áulica, poniendo en práctica el principio de la equidad; desarrolla prácticas incluyentes con el fin de que todos los estudiantes tengan las mismas oportunidades de aprender independientemente de sus circunstancias; refuerzan y atienden a los estudiantes con algún tipo de dificultad; usan la tecnología para favorecer la inclusión educativa y la atención a la diversidad.

Tabla 11

Competencias evaluadoras

Competencias		Frecuencia	Porcentaje
Competencias evaluadoras	Muy bajo	0	0%
	Bajo	0	0%
	Moderado	1	3%
	Alto	27	68%
	Muy alto	12	30%
	Total	40	100%

Con la aplicación de estas competencias el docente está en la capacidad de evaluar de forma individual y grupal a sus alumnos, diferenciar cuándo un estudiante tiene que ser diagnosticado por el orientador del centro educativo y manejar modelos evaluativos flexibles para evaluar el aprendizaje del estudiantado. Referente a esta competencia solo 1 docente manifestó aplicarla en un nivel moderado, representado un porcentaje del 3 % del total de la muestra encuestada; en contraposición 27 docentes que corresponden al 68 % de la muestra refirieron tener un dominio alto de dicha competencia; y 12 encuestados refirieron tener un conocimiento muy alto de las competencias evaluadoras, quienes representaron un porcentaje del 30 % del total de las respuestas obtenidas en esta variable.

A partir de los resultados antes expuestos se identificó que el 68 % de la muestra considera que cuenta con las siguientes capacidades y habilidades propias del conjunto de las competencias evaluadoras docentes: capacidad para diferenciar cuándo un estudiante tiene que ser diagnosticado por el orientador del centro, realizar una evaluación inicial para conocer el nivel de aprendizajes previos adquiridos por el estudiantado; manejar modelos evaluativos flexibles y diversificados para evaluar el aprendizaje del estudiantado; uso de algunos instrumentos variados de evaluación que se emplean unos u otros dependiendo de la actividad y la competencia que se vaya a evaluar; priorizar los aprendizajes prácticos y funcionales en el aula con todo el estudiantado y, en especial, con aquellos que presentan NEE.

Análisis y discusión

La diversidad es una realidad que se manifiesta en la comunidad académica en una variedad de diferencias en términos de capacidades, intereses, motivaciones, actitudes, estilos de pensamiento, estilos de apren-

dizaje, entre otros aspectos (Domínguez et al., 2016); por tanto, en este campo (Rodríguez, 2004) educar en la diversidad alude a la condición de presentar diferencias individuales como una condición inherente de todas las personas y no a una situación particular de determinado contexto, grupo social o persona (Parra, 2011). En ese sentido, la inclusión educativa debe constituirse en una preocupación universal que debe abordarse desde un enfoque de derechos (Butcher, 2015) a partir del cual la inclusión se visualiza como una estrategia central para comprender las causas y las consecuencias de la exclusión escolar. De ahí también que la valoración de la diversidad y su consideración en el diseño y la implementación del currículo escolar sean un punto de partida para evitar que las diferencias se conviertan en desigualdades educativas entre los estudiantes (Unicef, 2017).

En concordancia con lo anterior, se afirma que para que las I. E. asuman una cultura más inclusiva estas deben ayudar al profesorado para que este cuente con los recursos apropiados, el tiempo y los espacios suficientes para ejecutar las actividades que se centran en la atención de todos los estudiantes, pues solo así es posible proporcionar una educación inclusiva y de calidad (Blanco, 1990). Sin embargo, en las I. E. parece existir una aceptación generalizada acerca de la idea de que los recursos y los materiales disponibles son los únicos que se requieren y no se considera si estos suponen o no una dificultad para el desarrollo de prácticas inclusivas, las cuales se encaminan a que el alumnado pueda aprender al máximo de sus posibilidades; y menos aún se considera utilizar estos recursos y materiales para atender a todo el alumnado el mayor tiempo posible en el aula, junto con los demás compañeros de clase, lo que se convierte en una barrera que entorpece la educación (Cruz, 2019).

A ello hay que sumar los resultados obtenidos de la aplicación del protocolo CECPAD en su adaptación cultural que mostraron que los docentes no poseen información suficiente con respecto a la formación en

la atención a la diversidad, así como es poco el conocimiento que poseen sobre materiales o algún tipo de documentación que contenga información relacionada con la educación inclusiva que de alguna forma facilite su implementación. Dichos resultados también señalaron que la formación proporcionada por el Mineducación para mejorar la práctica docente en lo que respecta a la atención a la diversidad es escasa, lo cual representa un problema para su ejercicio, al momento de gestionar y actualizar la información necesaria para ejercer su labor en la atención a la diversidad.

Corolario de lo anterior se afirma que un docente tendrá mejor ejecución de su labor en la atención a la diversidad solo si cuenta con el acercamiento necesario que le proporcionan los conocimientos precisos que facilitan el buen ejercicio de esta modalidad educativa (Cruz, 2019). Lo que se puede relacionar con otros análisis previos en los que ha declarado:

[Que] un docente tendrá mayor intención de cambiar sus prácticas educativas, en cuanto sea mayor su percepción de que es capaz de hacerlo, para ello, deberá sentirse competente en el manejo de dichas prácticas, formándose en los aspectos relacionados con la atención a la diversidad y apoyado en términos de organización (tiempo para planificar, coordinar con pares) por la institución. (Angenscheidt y Navarrete, 2017, p. 235)

Del estudio realizado se pudo advertir que en general el profesorado considera que existen varios elementos que se despliegan en el proceso de inclusión de un estudiante con algún tipo de diversidad. Es por ello por lo que un profesor siempre debe saber a quién va a tratar y cómo va a trabajar (Cruz, 2019), pero este conocimiento implica la instauración de un diagnóstico que describa casi anticipadamente al otro y permita iniciar el proceso inclusivo. Si bien, como lo afirmó Cruz (2019):

Esto puede ser una cuestión inicial reconocida por los profesores, también muestra su insuficiencia, pues dicho proceso necesita la con-

formación de actitudes hacia la tarea y las personas con las que interactúa, por medio de las acciones que tienen fines en común sobre determinados valores para la puesta en marcha del proceso inclusivo. (p. 12)

De otra parte, los resultados que se obtuvieron en este estudio han demostrado que el profesorado realiza algunos ajustes y adaptaciones de los contenidos curriculares teniendo en cuenta las necesidades particulares de sus alumnos, pero esto lo hace de una manera limitada. Ello se debe a que la formación y el acceso a la información dirigida a la atención a la diversidad con la que cuentan los docentes y la que se les proporciona es realmente escasa, lo cual no les permite llevar a cabo una adecuada ejecución de sus funciones como docentes y menos aún poner en práctica aquellas que demanda como apoyo un alumno con alguna necesidad que requiera una atención especial. Pese a ello, en el estudio se observó que los docentes buscan por medio de la integración en el aula promover la inclusión de una manera lúdica, con la pretensión de que todos los alumnos tengan las mismas oportunidades de aprender independientemente de las circunstancias individuales que presenten.

En ese sentido, algunos docentes reconocen que el proceso inclusivo no solo está orientado hacia el alumno porque este también genera beneficios para ellos y les plantea retos importantes que deben asumir de forma ineludibles, pues se ven movidos y comprometidos a mejorar tanto su forma de percibir la vida como su ejercicio docente (Angenscheidt y Navarrete, 2017), lo cual los enriquece a nivel personal y profesional, los hace ser más humano y los lleva a adquirir nuevos conocimientos haciéndolos más competentes.

Este último, la formación profesional, es en primera instancia uno de los elementos más relevantes del proceso inclusivo que tienen relación con la figura del docente, pues este proceso requiere que al graduarse

de su formación inicial el docente no solo sea competente en el dominio de los contenidos académicos que le imparte a sus alumnos; sino que también haya adquirido competencias para promover el aprendizaje y la participación de todos sus estudiantes (Herrera et al., 2018), brindando oportunidades de desarrollo e inclusión, y sepa aplicar herramientas para dar respuestas educativas de calidad frente a la diversidad de sus estudiantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Ferrada, 2017). De ahí que durante la trayectoria profesional del profesorado se requiera la preparación continua que capacite y actualice permanente a los sujetos de la formación para que en el ejercicio futuro de la práctica docente sepan responder a las demandas que puedan surgir al momento de impartir sus procesos de enseñanza.

No obstante, a pesar de la urgencia de contar con esta preparación profesional, en diversas investigaciones que se consultaron para la elaboración de este estudio se encontró que los docentes reclaman mayor capacitación para impartir una educación de calidad frente a la diversidad de cada alumno, puesto que aún no sienten que cuentan con la suficiente preparación para atender las necesidades de sus estudiantes con diversidad en las aulas de clase. Por tanto, se concluye que la formación docente es un agente esencial, decisivo y contundente para hacer factible el proceso de inclusión educativa (Angenscheidt y Navarrete 2017) en las I. E. del país.

Conclusiones

En el contexto colombiano, el Decreto 1421 del 2017 es la norma que reglamenta la atención educativa que se le brinda a la población con discapacidad en el marco de la educación inclusiva en el país, sin embargo, todavía se evidencia la existencia de barreras para la implantación de prácticas inclusivas en la educación por parte del profesorado que

no cuenta actualmente con la preparación que se requiere para promover y garantizar una educación inclusiva en el aula. Ello se debe a que el gobierno, si bien ha expedido legislaciones que regulan la práctica de la educación inclusiva en las I. E. del país, estas son desconocidas en su mayoría por los docentes, lo que acaba imposibilitando el correcto desarrollo del proceso de atención a la diversidad en los centros educativos.

Es por ello por lo que en los últimos años se ha promovido que la inclusión educativa sea de carácter universal, pues es claro que en el país existen algunas instituciones que cuentan con cuerpo docente que está mayormente preparado para hacer la implantación del proceso y que tiene mayor acceso a la información y a formación referente a esta modalidad educativa. La idea de ofrecer una educación inclusiva de carácter universal supone que en Colombia es posible lograr una mayor inclusión especializando a algunas instituciones y favoreciendo en ellas la presencia de docentes que cuenten con una mayor preparación en temas de inclusión y discapacidad, lo cual podría favorecer en mayor medida a las I. E. que están ubicadas en los sectores rurales del país que con frecuencia suelen tener mayores limitaciones para que los docentes accedan a este tipo de formación. No obstante, todas estas posibilidades deben investigarse con mayor profundidad.

Todos estos ajustes para garantizar la inclusión en el aula de clase no solo han generado cambios en los estudiantes y en su formación, sino también en los docentes que han cambiado su forma de ver la vida y mejorado sus prácticas y el ejercicio de su labor. Por tanto, se concluye que la inclusión educativa es un proceso que favorece la formación de los estudiantes, pero a la vez enriquece a nivel personal y profesional a los docentes, a quienes insta a ser más humanos e incrementar su saber y su ser.

En ese sentido, en abordaje de la atención a la diversidad es vital la

percepción de los docentes como agentes protagónicos del proceso para formular los planes de mejoramiento en la atención educativa. Por ello, es necesaria la intervención de profesionales especializados y expertos en atención a la diversidad, porque son estos agentes en últimas los encargados de impartir conocimientos fundamentales a los docentes que al aplicarlos en el ejercicio de su labor brindarán las mismas oportunidades de aprender a todos sus estudiantes, indistintamente de las circunstancias individuales que cada uno de ellos presente.

Bibliografía

- Angenscheidt, L., y Navarrete, I. (2017). Actitudes de los docentes acerca de la educación inclusiva. *Ciencias Psicológicas*, 11(2), 233-243.
- Araque, N., y Barrio, J. L. (2010). Atención a la diversidad y desarrollo de procesos educativos inclusivos. *Prisma Social*(4), 1-37.
- Barrera, F., Maldonado, D., y Rodríguez, C. (2012). Calidad de la educación básica y media en Colombia: Diagnóstico y Propuestas. *Serie Documentos de Trabajo*(16), 1-73.
- Bartolomé, P. (2017). Diversidad educativa. ¿Un potencial desconocido? *Revista de Investigación Educativa*, 35(1), 15-33. <https://doi.org/10.6018/rie.35.1.275031>
- Bermúdez, L., y González, L. (2011). La competencia comunicativa: elemento clave en las organizaciones. *Quórum Académico*, 8(1), 95-110.
- Blanco, R. (1990). La atención a la diversidad en el aula y las adaptaciones del currículo. En J. Palacios, Á. Marchesi, y C. Coll, *Desarrollo psicológico y educación* (págs. 411-438). Alianza.
- Butcher, N. (2015). *Guía Básica de Recursos Educativos Abiertos (REA)*. Unesco.
- Cadalzo, Y., Becerra, M. J., Albojaire, M., y López, R. (2016). Determinación de las competencias organizacionales y de procesos en un centro del sector biofarmacéutico. *VacciMonitor*, 25(3), 77-83.

- Cano, M. E. (2008). La evaluación por competencias en la educación superior. Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado, 12(3), 1-16.
- Castell, C. (2019). Atención a la diversidad: Perspectivas y normativas inclusivas. Revista de la Facultad de Derecho de México, 69(275), 35-61. <http://dx.doi.org/10.22201/fder.24488933e.2019.275-1.69919>
- Cayón, R. (2014). El Apoyo Educativo como Medida de Atención a la Diversidad. [Tesis de grado]. Universidad de Cantabria.
- Charria, V. H., Sarsosa, K. V., Uribe, A. F., López, C. N., y Arenas, F. (2011). Definición y clasificación teórica de las competencias académicas, profesionales y laborales. Las competencias del psicólogo en Colombia. Psicología desde el Caribe(28), 133-165.
- Congreso de la República de Colombia. (2013). Ley Estatutaria 1618 del 27 de febrero de 2013. Diario Oficial No. 48.717. [Por medio de la cual se establecen las disposiciones para garantizar el pleno ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad]. Bogotá, D. C., Colombia.
- Cornejo, C., Lepe, N., y Vidal, R. (2017). Respuesta educativa en la atención a la diversidad desde la perspectiva de profesionales de apoyo. Revista Colombiana de Educación(73), 75-94. <http://dx.doi.org/10.17227/01203916.73rce75.94>
- Crisol, E., Martínez, J., y El Homrani, M. (2015). El aula inclusiva. Condiciones didáctica y organizativas. Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva, 8(3), 254-270.

- Cruz, R. (2019). Educación inclusiva, profesores y estudiantes con discapacidad: una mirada desde lo relacional. *Sinéctica*(53), 1-28. [https://doi.org/10.31391/s2007-7033\(2019\)0053-004](https://doi.org/10.31391/s2007-7033(2019)0053-004)
- Díaz, L. E., y Rodríguez, L. P. (2016). (2016) Inclusive education and functional diversity: Knowing realities, transforming paradigms and providing elements for practice. *Zona Próxima*(24), 43-60. <https://rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/zona/article/view/5963/10312>
- Díez, E., y Sánchez, S. (2015). Universal design for learning as a teaching method in order to meet the need for diversity in universities. *Aula Abierta*, 43(2), 87-93. <http://dx.doi.org/10.17811/rifie.43.2015.87-93>
- Domínguez, J., López, A., y Vázquez, E. (2016). Atención a la diversidad en la educación secundaria obligatoria: Análisis desde la inspección educativa. *Aula Abierta*, 44(2), 70-76. <https://doi.org/10.1016/j.aula.2016.03.002>
- Ferrada, D. (2017). Formación docente para la diversidad. propuestas desde la región del Biobío, Chile. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 22(74), 783-811.
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [Unicef]. (2017). Educación básica e igualdad entre los géneros. Naciones Unidas.
- García, E. (2010). Competencias éticas del profesor y calidad de la educación. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 13(4), 29-41.
- García, J. Á. (2011). Modelo Educativo basado en competencias: Importancia y necesidad / Educational model based in competenci: importance and necessity. *Revista Actualidades Investigativas de Educación*,

11(3), 1-24. <https://doi.org/10.15517/aie.v11i3.10225>

Gómez, E. (2014). Diversidad social en perspectiva de Trabajo Social intercultural. *Revista Pensamiento Actual*, 14(23), 29-41.

Gómez, F. (2011). Diversidad cultural y derechos humanos desde los referentes cosmovisionales de los pueblos indígenas/Cultural diversity and human rights from an indigenous perspective. *Anuario Español de Derecho Internacional*, 27, 267-313.

Gómez, J. M. (2005). Pautas y estrategias para entender y atender la diversidad en el aula. *Pulso: Revista de Educación*(28), 199-214.

González, Y., y Triana, D. (2018). Actitudes de los docentes frente 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>

Herrera, J. I., Parrilla, A., Blanco, A., y Guevara, G. (2018). La Formación de Docentes para la Educación Inclusiva . Un Reto desde la Universidad Nacional de Educación en Ecuador. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 12(1), 21-38. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782018000100021>

López, M. V., y Perlo, C. L. (2015). Contribuciones para una ontoepistemología de la vivencia en educación. *EccoS Revista Científica*(38), 95-114.

López, P., y Fachelli, S. (2015). Metodología de la Investigación Social Cuantitativa. Universitat Autònoma de Barcelona.

Maia, M., Agudo, S., y Fombona, J. (2015). La Educación Inclusiva en Portugal y España: naturaleza y fundamentos. *Magister*, 27(1), 44-50. <http://dx.doi.org/10.1016/j.magis.2015.05.003>

- Mena, R., y García, M. P. (2017). Cuestionario para la evaluación de competencias del profesorado en atención a la diversidad (CECPAD) . Universidad de Murcia.
- Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2006). Orientaciones para la Atención Educativa a Estudiantes con Capacidades o Talentos Excepcionales. MEN.
- Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2011). Plan Sectorial 2010-2014. Documento N°. 9. MEN.
- Molina, Y. (2015). Necesidades educativas especiales, elementos para una propuesta de inclusión educativa, a través de la investigación acción participativa. El caso de la escuela México. Estudios Pedagógicos (Valdivia), 41(Especial), 147-167. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052015000300010>
- Montagud, N. (2021). Los 5 tipos de diversidad funcional (y sus trastornos asociados). <https://psicologiaymente.com/salud/tipos-de-diversidad-funcional>
- Moriña, A., y Puente, D. (2000). La atención a la diversidad en contextos de apoyo. Aula Abierta(75), 135-148.
- Naciones Unidas. (1992). Convenio de Diversidad Biológica. Naciones Unidas.
- Organización de las Naciones Unidas [ONU]. (2016). La ONU explica a los Gobiernos el derecho a la Educación Inclusiva. Comentario General N° 4 /2016 de 2 de septiembre. ONU.

- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [Unesco]. (2007). Bases sólidas Atención y Educación de la Primera Infancia. Informe de seguimiento de la EPT en el mundo. Ediciones Unesco.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OCDE]. (2016). Educación en Colombia. Aspectos Destacados. OCDE.
- Padilla, A. (2011). Inclusión educativa de personas con discapacidad. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 40(4), 670-699. [http://dx.doi.org/10.1016/S0034-7450\(14\)60157-8](http://dx.doi.org/10.1016/S0034-7450(14)60157-8)
- Parra, C. (2011). Educación Inclusiva: un Modelo de Diversidad Humana. *Revista Educación y Desarrollo Social*, 5(1), 139-150. <https://doi.org/10.18359/reds.897>
- Presidencia de la República de Colombia. (2017). Decreto 1421 del 29 de agosto de 2017. [Por el cual se reglamenta en el marco de la educación inclusiva la atención educativa a la población con discapacidad]. Bogotá, D. C., Colombia.
- Real Academia Española [RAE]. (2020). Definición estudiante. <https://dle.rae.es/estudiante?m=form>
- Rodríguez, R. M. (2004). Atención a la diversidad cultural en la escuela. Propuestas de intervención socioeducativas. *Educación y Futuro: Revista de Investigación Aplicada y Experiencias Educativas*(10), 21-30.
- Ruiz, P. M. (2010). La evolución de la atención a la diversidad del alumnado de educación primaria a lo largo de la historia. *Temas para la Educación. Revista Digital para Profesionales de la Enseñanza*(8), 1-15.

- Sanahuja, A., y Sánchez, V. L. (2018). La competencia evaluativa de los docentes: formación, dominio y puesta en práctica en el aula. *Revista Iberoamericana de Educación*, 76(2), 95-116. <http://dx.doi.org/10.35362/rie7623072>
- Tenorio, S. (2011). Formación inicial docente y necesidades educativas especiales. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 37(2), 249-261. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052011000200015>
- Val, A. (2017). La diversidad cultural: ¿es posible su aplicación al sector audiovisual? *Cultural Diversity: ¿Is its application possible to the audiovisual field? Comunicación y Sociedad*(28), 111-130.
- Vásquez, D. (2015). Políticas de inclusión educativa: una comparación entre Colombia y Chile. *Educación y Educadores*, 18(1), 45-61. <https://doi.org/10.5294/edu.2015.18.1.3>