

Actitudes, competencias y prácticas educativas inclusivas: Análisis conceptual

Attitudes, competencies and inclusive educational practices: Conceptual Analysis

María Camila Vélez Garcés*

Manuela Vélez Ramírez*

Adriana María Restrepo Arismendy

Asesora

Mario Alejandro Alba Marrugo

Co asesor

Resumen: Este artículo de investigación surge de la necesidad de realizar un análisis conceptual entre Actitud, competencias y prácticas educativas inclusivas para identificar como desde la literatura científica se vinculan estos conceptos con la práctica docente.

Para alcanzar este objetivo se realizó una revisión sistemática de artículos de investigación publicados en las bases de datos: Dialnet, Galle Informe, Google Academic, Proquest, Redalyc, Research Gate, Scielo y Taylor & Francis Group. Para el análisis de los datos se realizó un análisis de contenido cualitativo, en el que se identificaron las siguientes categorías: (1) Competencias inclusivas, que contienen las subcategorías de competencias del ser, saber y hacer y (2) Prácticas educativas inclusivas, que incluyen flexibilidad curricular y diversidad pedagógica. Los resultados revelan que, si bien las investigaciones

* Estudiante psicología. Fundación Universitaria María Cano. Medellín, Colombia. mariacamilavelezg@gmail.com

** Estudiante psicología. Fundación Universitaria María Cano. Medellín, Colombia. mvelezr88@gmail.com

ponderan la actitud como la característica determinante para el uso de prácticas educativas inclusivas, se encuentra que es un constructo variable y que está mediado por diferentes condiciones, una de éstas son las competencias, las cuales determinarían la participación, el rendimiento y el éxito del docente para el desarrollo de buenas prácticas educativas inclusivas.

Palabras claves: Practicas inclusivas, educación superior, actitudes inclusivas en docentes, competencias en docentes universitarios.

Abstract: This research article arises from the need to carry out a conceptual analysis between attitudes, competencies and inclusive educational practices to identify how these concepts were linked to the teaching practice from the scientific literature. To achieve this objective, a systematic review of research articles published in the databases was carried out: Dialnet, Galle report, Google Academic, ProQuest, Redalyc, Research Gate, Scielo and Taylor & Francis Group. For the analysis of the data, a qualitative content analysis was carried out, identifying the following categories: (1) Inclusive competencies, which contain the subcategories of competences of the being, know-and-do and (2) Educational practices including curriculum flexibility and pedagogical diversity. The results reveal that, while research weighs attitude as the determining feature for the use of inclusive educational practices, it is found to be a variable construct and is mediated by different conditions, one of these is the competencies, which would determine teacher participation, performance and success in the development of inclusive good educational practices.

Keywords: Inclusive practices, higher education, inclusive attitudes in teachers, inclusive practices in university professors, competitions in university professors.

Introducción

En el contexto actual de la Educación superior, acorde a las metas de país y a las necesidades de la población, es primordial empoderar a los docentes como principal actor en el proceso de la enseñanza para el desarrollo de sus prácticas educativas inclusivas que posibiliten la accesibilidad y la participación de sus estudiantes. La educación inclusiva, es entendida entonces como un proceso pedagógico y ético, orientado al logro de una estructura social justa, lo que supone ofrecer a todas las personas sin distinción, un tratamiento educativo equitativo y adecuado a sus características personales de diversa índole, actuando así, conforme al derecho a la educación (Alcaín & Medina, 2017). Es una cuestión ética, técnica, política y profundamente formativa, que justifica el derecho de todas las personas a no ser discriminadas, separadas de las demás por ningún motivo (López, 2010), a tener las mismas oportunidades de educación y al derecho al acceso a “programas de estudio que los preparen para ser ciudadanos de pleno derecho” Decreto 1421 del 2017 , citado de (Ministerio de Educación), (p.6).

Desde la literatura científica en el campo de la educación inclusiva, se evidencia que en relación al rol docente existe una diversidad conceptual entre los términos: Actitudes, competencias y prácticas educativas inclusivas. Puesto que, para dar lugar a la inclusión, se requiere de un docente que realice un proceso de reconocimiento y valoración de la diversidad, que reconozca características, intereses, posibilidades y expectativas para promover el desarrollo, aprendizaje y participación de sus estudiantes, que sea un mediador para la participación y un facilitador para que los contenidos curriculares sean accesibles garantizando, en el marco de los derechos humanos, los apoyos y los ajustes razonables requeridos en su proceso educativo, a través de prácticas, políticas y culturas que eliminan las barreras existentes. Lo anterior indica que para poder dar lugar a la inclusión los docentes, que son uno de los actores principales en el proceso de enseñanza - aprendizaje deberán contar con disposición personal, formación y practica en educación inclusiva y deben reconocer y utilizar herramientas que diversifiquen las clases en atención a las necesidades de sus estudiantes, pero no se ha logrado determinar cuáles de estas características son prevalentes para dar lugar a la educación inclusiva.

En la literatura de las practicas educativas inclusivas se encuentra una diversidad conceptual identificada en el uso de los siguientes términos: percepciones, representaciones, actitudes, concepciones, metodologías, formación, competencias y estrategias. Esta variedad de conceptos puede llevar a interpretaciones diferentes en torno a las cualidades y características que debería desarrollar un docente inclusivo.

En este sentido esta investigación surge de la necesidad de realizar un análisis conceptual entre Actitud, competencias y prácticas educativas inclusivas para identificar como desde la literatura científica se vinculan estos conceptos con la práctica docente. Esto generará claridad teórica que repercutirá en los procesos de administración del recurso humano docente como actor principal en la educación inclusiva.

Metodología

En la presente investigación se realizó una revisión documental de la literatura científica disponible entre los años 2002-2018. La búsqueda de investigaciones se realizó bajo los descriptores (en español e inglés) Prácticas inclusivas, educación, actitudes inclusivas, competencias en docentes, docente inclusivo, en las siguientes bases de datos: (4) Dialnet, (1) Galle Informe, (16) Google Academic, (4) Proquest, (17) Redalyc, (1) Research Gate, (5) Scielo y (2) Taylor & Francis Group; para un total de 50 artículos. Lo documentos se pueden visualizar en la tabla 1.

Tabla 1. Documentos seleccionados para el análisis conceptual

Nombre de los Autores	Nombre de los Artículos	Tipo de Artículo (Artículo Empírico y/o Documental)
Abellán, C. M. A. (2014).	Actitudes del profesorado hacia la coeducación: claves	Artículo empírico

para una educación inclusiva
[Teacher attitudes toward
coeducation: keys to inclusive
education].

Alcaín Martínez, Esperanza, y Medina-García, Marta. (2017)	Hacia una educación universitaria inclusiva: realidad y retos.	Artículo documental
Alemaný Arrebola, I., y Villuendas Giménez, M. (2004)	Las Actitudes del Profesorado hacia el Alumnado con Necesidades Educativas Especiales. Convergencia.	Artículo empírico
Almendárez, L. T. S., y Cedillo, I. G. (2014).	Evaluación de un programa de intervención para promover prácticas docentes inclusivas/Evaluation of an intervention program aimed to promote inclusive education practices.	Artículo empírico
Álvarez, M., & Castro, P., & Campo-Mon, M., & Álvarez-Martino, E. (2005)	Actitudes de los maestros ante las necesidades educativas específicas	Artículo empírico
Amaro, M. C., Méndez, J. M., y Mendoza, F. (2014)	Un estudio de las características profesionales del docente universitarios para atender a la diversidad	Artículo empírico
Angenscheidt Bidegain, L., y Navarrete Antola, I. (2017).	Actitudes de los docentes acerca de la educación inclusiva. Ciencias Psicológicas	Artículo empírico
BARILA, M., CAMPETT, L., y SVETLIK, M. (2006)	La práctica docente con alumnos ¿con necesidades educativas especiales?	Artículo documental

Beltrán, L. T. A., Agudelo, K. B., Pérez, C. B., Cortés, L. J. C., Úsuga, J. C. C., Garavito, L. M. C. y Betancur, L. M. V. (2007).	Formación docente: una propuesta para promover prácticas pedagógicas inclusivas.	Artículo empírico
Carreres, A. L., y Sánchez, P. A. (2010).	Evaluación de las prácticas educativas del profesorado de los centros escolares: indicadores de mejora desde la educación inclusiva.	Artículo empírico
Castro, P. G., Álvarez, M. I. C., & Baz, B. O. (2016)	Inclusión educativa. Actitudes y estrategias del profesorado.	Artículo empírico
Cecilia María Azorín Abellán. (2017)	Análisis de instrumentos sobre educación inclusiva y atención a la diversidad	Artículo documental
Clavijo, R., López, C., Cedillo, C., Mora, C., y Ortiz, W. (2016)	Actitudes docentes hacia la educación inclusiva en Cuenca. Maskana	Artículo empírico
Condoy, M. G., y Navas, M. G. (2016)	Atención de los docentes universitarios a estudiantes con discapacidad: caso Universidad Politécnica Salesiana	Artículo empírico
Damm Muñoz, X. (2014).	Representaciones y actitudes del profesorado frente a la integración de niños/as con necesidades educativas especiales al aula común.	Artículo empírico
Díaz Haydar, O., y Franco Media, F. (2010)	Percepción y actitudes hacia la inclusión educativa de los docentes de Soledad, Atlántico (Colombia)	Artículo empírico
Díaz Pareja, E. (2002)	El factor actitudinal en la atención a la diversidad. Profesorado.	Artículo empírico

Ernesto Martín Padilla, Sarmiento, P. J., y Luz, Y. C. (2013).	Educación inclusiva y diversidad funcional en la universidad.	Artículo documental
Esteve, F. M., Ruiz, O., Tena, S., y Úbeda, I. (2006).	La escuela inclusiva.	Artículo empírico
Fernández Batanero, J. M., y Torres González, J. A. (2015).	Actitudes docentes y buenas prácticas con TIC del profesorado de Educación Permanente de Adultos en Andalucía.	Artículo empírico
Fernández-Fernández, I., y Véliz-Briones, V., & Ruiz-Cedeño, A. (2016)	Hacia una cultura pedagógica inclusiva: Experiencias desde la práctica universitaria. Revista Electrónica Educare	Artículo documental
García Cedillo, I., Romero Contreras, S., Rubio Rodríguez, S., Flores Barrera, V., y Martínez Ramírez, A. (2015)	Comparación de prácticas inclusivas de docentes de servicios de educación especial y regular en México.	Artículo empírico
García-Corona, D., García-García, M., Biencinto, C., Pastor, L., y Juárez, G. (2010)	Propuestas educativas para favorecer la equidad en ESO: respuestas educativas inclusivas a la diversidad. Cultura y Educación	Artículo empírico
González-Gil, F., y Martín-Pastor, E., & Poy, R., & Jenaro, C. (2016)	Percepciones del profesorado sobre la inclusión: estudio preliminar. Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado	Artículo empírico
González-Rojas, Y., & Triana-Fierro, D. A. (2018)	Actitudes de los docentes frente a la inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales. Educación y Educadores	Artículo documental

Granada-Azcárraga, M., Pomés-Correa M.P., Sanhueza-Henríquez, S. (2013).	Actitud de los profesores hacia la inclusión educativa. Papeles de trabajo.Centro de Estudio Interdisciplinario Etnolingüístico, Antropológico y Sociocultural	Articulo documental
Guerrero Romera, Catalina; (2012)	Hacia la construcción de procesos y prácticas “exclusivas”: Metodologías para la intervención.; en http://quadernsanimacio.net ; nº	Articulo documental
Herrera-Seda, C. M., Pérez- Salas, C. P., y Echeita, G. (2016)	Teorías implícitas y prácticas de enseñanza que promueven la inclusión educativa en la universidad: Instrumentos y antecedentes para la reflexión y discusión.	Articulo empirico
JOSÉ M.ª FERNÁNDEZ BATANERO y BLAS BERMEJO CAMPOS	"Actitudes docentes hacia las TIC en centros de buenas prácticas educativas con orientación inclusiva. Enseñanza & Teaching,"	Articulo empirico
Leiva, J. J. (2010)	Práctica de la interculturalidad desde la perspectiva docente: análisis y propuestas pedagógicas. Cultura y Educación	Articulo documental
Lledó Carreres, A.,Perandones González, T., y Sánchez Marín, F. (2011)	Prácticas inclusivas en las metodologías del profesorado universitario.	Articulo empirico
Mateus Cifuentes, L. E., Vallejo Moreno, D. M., Obando Posada, D., y Fonseca Durán, L. (2017)	Percepción de las prácticas y de la cultura inclusiva en una comunidad escolar	Articulo empirico

Morillo, L. G., Díaz, R. C., Cepeda, A. C., Sánchez, Y. S., y De la Peña Álvarez, C. (2017)	Análisis de las actitudes y prácticas inclusivas en República Dominicana.	Artículo empirico
Moriña Díez, A., Cortés Vega, M. D., y Molina Romo, V. M. (2015).	Educación inclusiva en la enseñanza superior: soñando al profesorado ideal.	Artículo empirico
Novo-Corti, Isabel, Muñoz-Cantero, Jesús-Miguel, y Calvo-Babío, Nuria. (2015)	Los futuros docentes y su actitud hacia la inclusión de personas con discapacidad: una perspectiva de género	Artículo empirico
Orrego, I. y Restrepo, A. (2016).	Relación de los factores de personalidad docente y las prácticas educativas inclusivas en docentes de básica primaria del sector público del Valle de Aburrá (Tesis de posgrado).	Artículo empirico
Palomino, M. d. C. P., y Ruiz, M. J. C. (2014)	Actitudes del docente de centros de educación especial hacia la inclusión educativa/Attitudes of teachers education centers to special education inclusion/Attitudes des enseignants descentres d'éducation au special inclusion de l'éducation.	Artículo empirico
Parrilla Latas, Á., y Moriña Díez, A. (2006).	Criterios para la formación permanente del profesorado en el marco de la educación inclusiva.	Artículo documental
Pegalajar Palomino, M. (2015)	Diseño y validación de un cuestionario sobre percepciones de futuros docentes hacia las TIC para el	Artículo empirico

	desarrollo de prácticas inclusivas.	
Pegalajar Palomino, M., y Colmenero Ruiz, M. (2017).	Actitudes y formación docente hacia la inclusión en Educación Secundaria Obligatoria. REDIE. Revista Electrónica de Investigación Educativa	Artículo empirico
Ramírez García, A., y Muñoz Fernández, M. (2012)	Prácticas inclusivas de los docentes en la convivencia escolar y en la organización y funcionamiento de los centros de educación primaria de la zona norte de Córdoba.	Artículo empirico
Rivera, D; Carrillo, S; Bonilla, N; Forgiony, J. (2018).	Prácticas pedagógicas frente a la educación inclusiva desde la perspectiva del docente.	Artículo empirico
Rodríguez Pérez, I. (2015).	Una mirada a las prácticas pedagógicas en la educación inclusiva. Concepciones y prácticas de las y los docentes frente a la atención de estudiantes con discapacidad en el marco de la educación inclusiva	Artículo empirico
Sánchez, P. A. (2012).	Escuelas eficaces e inclusivas: cómo favorecer su desarrollo. Educatio siglo XXI,	Artículo documental
Sanhueza, S. V., Friz Carrillo, M. C., y Quintriqueo Millán, S. (2014).	Estudio exploratorio sobre las actitudes y comportamiento del profesorado de Chile en contextos de escolarización de alumnado inmigrante.	Artículo empirico
Serrato Almendárez, L., y García Cedillo, I. (2014)	Evaluación de un programa de intervención para promover prácticas docentes inclusivas.	Artículo empirico
Valenzuela-Zambrano, B., Panão Ramalho, A., Chacón-López, H., y López-Justicia, M. D. (2017).	Alumnado con discapacidad en educación superior en Chile y Portugal: Una revisión de las políticas y	Artículo documental

	prácticas que fomentan la cultura inclusiva.	
Zabalza Beraza, M. (2012).	El estudio de las "buenas prácticas" docentes en la enseñanza universitaria.	Artículo documental
Zárate-Rueda, R.,Díaz-Orozco, S., y Ortiz-Guzmán, L. (2017).	Educación superior inclusiva: Un reto para las prácticas pedagógicas	Artículo empirico

Fuente: Elaboración propia

El criterio básico que se tuvo en cuenta para la elección de las investigaciones fue que éstas favorecieran la recogida de información sobre los conceptos focalizados, independientemente del nivel educativo en los que estuviesen laborando los docentes (básica primaria, básica secundaria, educación superior). Para el análisis de la información de los artículos se utilizó el análisis de contenido cualitativo, este es un enfoque de métodos mixto; en la parte cualitativa hay una asignación de categorías a la unidad de análisis identificadas en los textos y en la parte cuantitativa se hace un análisis de frecuencias de las categorías establecidas (Mayring, 2014) En un primer momento se determinaron como unidades de análisis las oraciones que aludían a los conceptos de: Actitudes, competencias y prácticas educativas inclusivas, y luego se asignaron categorías emergentes a cada una de las unidades de análisis. La cuales a su vez se agruparon en categorías más amplias.

Estas categorías fueron conceptualizadas de acuerdo al contenido de las unidades de análisis. Esto es algo significativo desde el punto de vista de la inclusión educativa, puesto

que permite analizar los aspectos de naturaleza cualitativa que presentan los conceptos objeto de estudio y finalmente, se hizo un análisis de frecuencia de estas categorías.

Resultados

Después de hacer el análisis de contenido cualitativo se identificaron las siguientes categorías principales: Competencias Inclusivas y Prácticas Educativas Inclusivas.

Competencias Inclusivas

65.1 % de las unidades de análisis hacen referencia a la categoría de Competencias Inclusivas, definidas como las características individuales (rasgos, actitudes, comportamientos) que le permitirán al docente desarrollar prácticas educativas inclusivas. Estas se clasifican en competencias del ser, saber y hacer.

En las Competencias del ser (16 unidades de análisis) 32.6%: en los artículos revisados se determinaron las siguientes dimensiones de la categoría: Extroversión, Responsabilidad, Apertura hacia la inclusión y Amabilidad, Autoevaluación – Autocritica, Empatía, Motivación, Autoeficacia, Comunicación, Trabajo en equipo, Liderazgo, Disposición al aprendizaje.

En las Competencias del saber (7 unidades de análisis) 14.2%: los artículos revisados indican que el docente debe tener conocimiento de las características individuales para saber las necesidades educativas de los estudiantes, a través de la evaluación y diagnóstico, conocimiento de políticas inclusivas locales, nacionales e internacionales y conocimiento investigativo para la sistematización de experiencias de educación inclusiva.

En cuanto a las Competencias del hacer (9 unidades de análisis) 18.3%: las investigaciones hacen referencia a las técnicas y herramientas que permitan al docente eliminar las barreras para facilitar la accesibilidad y la participación de los estudiantes, para ello deberá poseer metodologías pedagógicas flexibles generando trabajo colaborativo con sus pares docentes y trabajo interdisciplinar con profesionales de otras áreas, con la finalidad de planear, innovar, mediar, observar y evaluar el impacto en el proceso de enseñanza - aprendizaje.

Prácticas Educativas Inclusivas:

34.9% de las unidades de análisis se agrupan bajo la categoría de prácticas educativas inclusivas, de la que se desprenden las categorías de prácticas de flexibilidad curricular (10 unidades de análisis) 20.4% y prácticas de diversidad pedagógica (7 unidades de análisis) 14.2 %; estas definen el actuar del docente, reflejando la cultura y las políticas inclusivas de la institución. Tienen que ver con asegurar que las actividades en el aula y las actividades extraescolares promuevan la participación de todo el alumnado. La primera categoría hace referencia a la disposición del docente para realizar ajustes razonables al currículo, los cuales

se contextualizan tanto a las características del estudiante como de la asignatura o el programa de estudio teniendo en cuenta la heterogeneidad de los estudiantes; estos proporcionan flexibilidad en objetivos, contenidos, materiales y evaluación. La segunda categoría se refiere a las estrategias pedagógicas que el docente apropia para facilitar la accesibilidad del aprendizaje y garantizar la participación de los estudiantes. Las estrategias pedagógicas que se identifican con mayor uso en las prácticas pedagógicas inclusivas son: las tutorías para generar un acompañamiento más personalizado a los estudiantes diversos; el trabajo colaborativo como estrategia de coenseñanza entre el docente regular y el docente de apoyo; el aprendizaje cooperativo, para generar trabajo en red ampliando las posibilidades de diálogo y participación; la programación multinivel, la cual permite seleccionar contenidos de base curricular común para identificar los objetivos de aprendizaje y necesidades de los estudiantes y así generar las adecuaciones curriculares; y la coeducación la cual busca potenciar en los estudiantes con capacidades diversas, capacidades diferenciales que los hacen únicos tales como el sexo, etnia, estrato socioeconómico, capacidades, entre otras, de modo tal que se favorezca el reconocimiento de la pluralidad y la construcción de un espacio incluyente que favorezca la accesibilidad y la participación, y elimine las barreras en el proceso de enseñanza - aprendizaje.

Discusión

Para dar respuesta a la pregunta de investigación planteada: ¿Cuál es la relación conceptual entre actitudes, competencias y practicas educativas inclusivas? Es necesario partir de los hallazgos en cada una de las categorías principales.

En referencia a la categoría de Competencias inclusivas se identifica que la mayoría de las investigaciones (65.1 %), hacen referencia a que las practicas educativas inclusivas dependen de las características individuales del docente como posibilitador de aprendizajes significativos para garantizar la accesibilidad y la participación de los estudiantes con capacidades diversas.

En esta línea se ha encontrado que los autores Díaz (2002), Doob (1947), Sarnoff (1990) y Campell (1963) han descrito a la actitud, como uno de los factores determinantes que estructuran al individuo con el fin de brindar una adecuada atención a la diversidad. En Cantero, León y Barriga, (1998:118, citados en Díaz Pareja, E. 2002), se define la actitud como un conjunto de respuestas mediatizadas por la experiencia previa, que llevan al individuo a tomar decisiones o reaccionar a cierta situación, estas son aprendidas y tienden a permanecer estables en el tiempo y poseen tres elementos globales: cognoscitivo, afectivo y conductual (Baron y Byrne, 2002).

Teóricamente se encuentra que los rasgos de personalidad y las actitudes se utilizan para nombrar las mismas cosas, pero no son lo mismo y pueden generar ambigüedades técnicas, teniendo en cuenta que la personalidad puede ser descrita como el conjunto de

componentes que forman un sistema. En Mayer (1995) se definen estos componentes: intelecto, carácter, temperamento, disposición, humor, actitudes, tendencias conductuales, rasgos, estados, competencia y funciones mentales. En este sentido, los rasgos o las actitudes son un conjunto de componentes para describir diferencias individuales.

Se han encontrado, además, factores metodológicos que tratan sobre la relación entre conducta y actitud en donde se hace la diferenciación entre la actitud dirigida a un objeto (inclusión) o dirigida a una acción ligada al objeto (atención a la diversidad), y si la conducta hace alusión a un acto único (inclusión de los alumnos en el aula ordinaria) o a actos múltiples (inclusión a los alumnos, concienciar sobre la necesidad de esta, atender la necesidad de los alumnos, participar en su implementación en el centro, colaborar con compañeros, entre otros) con la intención de comprender que elementos de la actitud se miden y cuáles factores son determinantes en la actitud y la práctica docente (Díaz, 2002). A su vez, factores situacionales muestran que algunas actitudes no corresponden con las conductas exhibidas, por lo que el conocer las primeras no bastaría para poder predecir las segundas (Díaz, 2002). Lo anterior pone de manifiesto a la actitud como una conducta variable diferente de los rasgos de personalidad que se manifiestan como características estables.

La variabilidad que se presenta en el término actitud esta mediado según las investigaciones por factores como: género, años de experiencia laborados, tipo de necesidades educativas presentes en los estudiantes, experiencias previas relacionadas, formación académica, recursos e infraestructura, nivel socio-económico, condiciones físicas, el clima del aula de clase y las políticas y culturas de las instituciones, que faciliten en los

docentes la movilización de recursos y el desarrollo de metodologías que flexibilicen los contenidos curriculares y faciliten la participación de los estudiantes.

Dada la variabilidad en la actitud hacia la realización de prácticas educativas inclusivas, se ha logrado identificar que el factor de formación tiene fuerte influencia en la respuesta final del docente hacia la ejecución de prácticas inclusivas, representando un desafío o ventaja de conocimiento que se convierte en barrera o no para el aprendizaje. Carberry, Waxman y McKain (1981), y Ashman (1982) consideran que los cursos de formación realizados por los docentes hacen que se sientan seguros de sí mismos en cuanto a sus conocimientos sobre las Necesidades Educativas Especiales (NEE) y esto de acuerdo a las investigaciones potencializa la capacidad que tendrá el docente para reconocer las características individuales de los estudiantes a través de la evaluación y diagnóstico. Esto es necesario para saber cómo ajustar los objetivos de los contenidos curriculares, mediante planes individuales de ajustes razonables, que garanticen la accesibilidad de la información y la participación de los estudiantes, lo cual incide como se había mencionado antes, en la percepción de una mayor autoeficacia.

De acuerdo a lo nombrado en estas definiciones se encuentra una diversidad en términos que se acuñan al rol docente y su quehacer en la inclusión, las preguntas de investigación giran en torno a si es la actitud, la motivación, las representaciones, los rasgos de personalidad, el comportamiento, o la formación, la característica que permite que el docente sea inclusivo o no. Estos constructos nombran diferentes elementos pero tienen un hilo conductor en el desarrollo de las competencias inclusivas, las cuales entienden al docente

como un ser humano, visto desde dos factores: primero, un factor personal que implica un conjunto de rasgos, actitudes y comportamientos; segundo, un factor ambiental que le ha generado unas experiencias previas, unas creencias y un conocimiento, que facilitan o no su disposición en la inclusión del otro. Si bien estas competencias son naturales, son susceptibles de desarrollo en el sujeto, ya que pueden irse modificando de acuerdo a nuevas experiencias o procesos de formación, y así transformar sus prácticas pedagógicas tradicionales en prácticas educativas inclusivas.

Como se planteó en los resultados las competencias se clasifican en competencias del ser, hacer y saber, en las competencias del ser se encuentran las dimensiones: Empatía, disposición al aprendizaje, sociabilidad - extroversión, responsabilidad, apertura hacia la inclusión, comunicación, autoevaluación - autocrítica, trabajo en equipo, motivación, liderazgo y autoeficacia (control percibido de la conducta). Estas competencias tienen relación teórica con el modelo de los cinco factores de personalidad: Neuroticismo, Extroversión, Apertura a la experiencia, Amabilidad, Responsabilidad de Costa y McCrae. Al respecto Orrego y Restrepo, (2016) plantean que la relación entre la personalidad y el desarrollo de las prácticas educativas inclusivas implica que un docente con una personalidad estable emocionalmente, entusiasta, orientado a la acción, abierto cognitivamente a otras ideas, amable y disciplinado, le permitirá una planeación y desarrollo de las clases de manera diversificada y accesible. Así mismo, se le facilitará la utilización de sus propios recursos y experiencias, los recursos institucionales y la gestión de los mismos para el aprendizaje y la participación de los alumnos.

Estas autoras también señalan que la personalidad no es un factor que esté relacionado estadísticamente con la práctica educativa inclusiva de movilización de los recursos, puesto que intervienen otras variables, lo que puede complementarse con las competencias del hacer y el saber. En el saber incide el conocimiento de las características individuales para saber las necesidades educativas de los estudiantes, a través de la evaluación y diagnóstico, conocimiento de políticas inclusivas locales, nacionales e internacionales, sistematización de experiencias de educación inclusiva y conocimiento contextualizado del fenómeno educativo; y en el hacer: el uso y apropiación de Técnicas y herramientas pedagógicas inclusivas que eliminan las barreras del aprendizaje y promueven la participación y accesibilidad de los estudiantes. Estas herramientas son: la mediación del aprendizaje, observación, planeación, innovación en educación inclusiva, interdisciplinariedad y multiculturalidad, búsqueda de información y actualización, experiencia docente y trabajo articulado con la familia.

Las competencias en el hacer que en mayor medida se nombran en las investigaciones son: El trabajo colaborativo y la innovación. En este sentido, Shank (2006), Morales Bonilla (2007), Pujolàs (2009) denotan que la colaboración, bajo diferentes formas, es uno de los referentes en la preparación del profesor para la atención la población con NEE (Fernández, 2013). Siendo entonces el trabajo en equipo y la colaboración interdisciplinaria una de las competencias que mayor relevancia presentan en la inclusión en el ámbito educativo, puesto que se debe articular una red de apoyo que aporte, construya y facilite estrategias de aplicación a las metodologías de enseñanza, que motiven, guíen, y brinden una perspectiva favorecedora para la inclusión.

Por otro lado, el uso y apropiación de las TICS son un referente importante a nivel investigativo de competencias del hacer para la inclusión, puesto que posibilitan técnicas de aprendizaje diferentes y accesibles para el alumnado con discapacidades diversas (Aguar, Llorente, Pérez & Pérez, 2007; Cabero & Llorente, 2006; Cabero, Llorente, Leal & Lucero, 2009; Fernández, 2007; Martínez, 2008; Reyes & Piñero, 2009; Tello & Aguaded, 2009, citado en Pegalajar, 2017). Sin embargo, el uso de las tecnologías dependerá en gran medida de la disposición del docente y su apertura a la experiencia.

Las competencias, en resumen, determinarían la participación, desempeño y éxito del docente en el desarrollo de las prácticas educativas inclusivas.

Con respecto a la categoría principal “prácticas educativas inclusivas” en la revisión documental se define que el actuar del docente inclusivo está mediado por prácticas de flexibilidad curricular y las prácticas de diversidad pedagógica, las cuales reflejan la cultura y las políticas inclusivas de la institución. Lo anterior, tiene que ver con asegurar que las actividades en el aula y las actividades independientes promuevan la participación de todo el alumnado. El proceso de enseñanza debe ser accesible y contextualizado, es decir, que debe tener en cuenta el conocimiento y la experiencia adquiridos por los estudiantes fuera de la escuela. (Booth y Ainscow, 2006). La implementación de las prácticas educativas inclusivas se dan por medio de un proceso de cambio sistemático que permitirán eliminar paulatinamente las barreras de aprendizaje; comprendiendo entonces que las prácticas

educativas inclusivas no solo se determinan con la planeación de estrategias por parte del docente, sino con el apoyo y recursos de toda la comunidad institucional.

Para el término de prácticas educativas inclusivas la mayoría de los autores retoman el concepto de Booth y Ainscow mencionado anteriormente, sin embargo, algunos (Santiso, 2002) las nombran como buenas prácticas educativas inclusivas, en este sentido la UNESCO en el marco de su programa Management of Social Transformations (MOST) dice que una buena práctica se caracteriza por ser innovadora, efectiva, sostenible y replicable, por tanto, el hecho de trabajar con buenas prácticas supone identificar, compartir conocimientos y experiencias exitosas contrastadas en el logro de objetivos (Escudero, 2009). Esto refuerza la necesidad de que el docente en sus prácticas educativas inclusivas sea innovador en sus planeaciones pedagógicas y en sus ejercicios investigativos.

Las dos categorías expuestas, competencias inclusivas y prácticas educativas inclusivas, ponen de manifiesto que el docente debe participar en los procesos de docencia, investigación y extensión, transformando sus prácticas pedagógicas y valorando la diversidad de sus estudiantes como parte del proceso educativo. Siendo un agente clave para la construcción de una institución inclusiva de calidad al ser el instrumento pedagógico por excelencia (Jordán, 2007). No es posible avanzar respecto al cambio del modelo institucional si no es a partir del trabajo sobre los profesores (Palomares, 2011) quienes son posibilitadores de aprendizajes significativos.

Para finalizar es necesario plantear limitaciones de este estudio. Debido a que no se hizo un procedimiento para evaluar la confiabilidad en la construcción de las categorías no se pudo verificar si existe otra forma de interpretar los resultados aquí descritos. Y otra limitación es que la mayoría de los artículos revisados están en idioma español dejando a un lado investigaciones en otros lenguajes que habrían permitido ampliar las perspectivas de los conceptos explorados según sus contextos.

Conclusiones

Los aportes de la presente investigación permiten que, desde el campo de la educación inclusiva, se comprenda, qué para cumplir el objetivo de garantizar una educación para todos en el marco de la justicia curricular, se deben maximizar los esfuerzos para asegurar la accesibilidad y la participación de los estudiantes en su proceso de enseñanza - aprendizaje. Así mismo, se requiere que las instituciones educativas a nivel básico, medio y superior dirijan sus esfuerzos no solo en los aspectos políticos, económicos y estructurales, sino que en igual medida, trabajen en el acompañamiento al docente desde sus determinaciones individuales y en el desarrollo de sus potenciales para asegurar prácticas educativas inclusivas.

Desde la psicología educativa esta investigación permite aportar conocimientos para la comprensión de los elementos que intervienen en el rol del docente, puesto que además de

los conocimientos y aspectos técnicos que este debe poseer para ejecutar su labor, también debe estar acompañado de competencias en el ser, hacer y saber que tienen incidencia en el adecuado desempeño de su quehacer. En este sentido, en la construcción de los perfiles de los docentes en cuanto a los procesos inclusivos, se deberá tener en cuenta las competencias en relación con el desarrollo de los procesos de enseñanza-aprendizaje desde la educación inclusiva.

En el análisis cualitativo de los documentos podemos concluir que en general los autores plantean que la actitud es un factor determinante para facilitar el desarrollo de prácticas educativas inclusivas, sin embargo, como se planteó anteriormente hay otros factores que son igual de determinantes en los procesos de atención a la diversidad. Desde esta perspectiva es importante referenciar que desde otro ámbito disciplinar como lo es la psicología organizacional, se entiende que los recursos funcionan en forma adecuada si las personas hacen uso de ellos. En este sentido, para que se logren planear clases diversificadas, se movilicen recursos, se medie entre pares y se trabaje de manera colaborativa con otros docentes y otros equipos interdisciplinarios, los docentes requieren la posesión de condiciones cuya aplicación en el trabajo permita el logro esperado en el desempeño, es decir, de competencias, las cuales como efecto conllevarían a prácticas educativas inclusivas.

Al respecto, Ortiz y Rendón (2009), plantean que el éxito de una nueva alternativa cualquiera, depende entre otras, de dos condiciones: una, el cumplimiento del perfil del cargo; y, dos, el compromiso y participación activa de los directivos en todo el proceso de Gestión por Competencias; que va desde el diseño de perfiles de cargo hasta el desarrollo de

las capacidades de sus colaboradores. Llevando esta situación desde el ámbito organizacional al ámbito educativo, se puede sugerir que tanto directivos como entes gubernamentales planeen la gestión del talento humano por competencias, lo cual implica no solo los procesos de selección, sino también la evaluación de desempeño, diseño de planes de mejoramiento, y la valoración del potencial para el desarrollo de planes de capacitación y de estímulos. Lo anterior, está ligado a la gestión de recursos para asegurar que tanto instituciones, directivos y docentes suplan las necesidades requeridas para la planeación y puesta en marcha de acciones que conlleven a un país para todos.

Referencias Bibliográficas

Abellán, C. M. A. (2014). Actitudes del profesorado hacia la coeducación: claves para una educación inclusiva [Teacher attitudes toward coeducation: keys to inclusive education]. ENSAYOS. Revista de la Facultad de Educación de Albacete, 29(2), 159-174.

Ainscow, M. (1999) *Understanding the development of inclusive schools*, Londres, Falmer. - Ainscow, M. (2001): *Desarrollo de escuelas inclusivas. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Madrid, Narcea.

Alcaín Martínez, Esperanza, & Medina-García, Marta. (2017). *Hacia una educación universitaria inclusiva: realidad y retos*. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 11(1), 4-19. <https://dx.doi.org/10.19083/ridu.11.530>

Alemany Arrebola, I., & Villuendas Giménez, M. (2004). *Las Actitudes del Profesorado hacia el Alumnado con Necesidades Educativas Especiales*. *Convergencia. Revista de Ciencias Sociales*, 11 (34), 183-215

Almendárez, L. T. S., & Cedillo, I. G. (2014). *Evaluación de un programa de intervención para promover prácticas docentes inclusivas/Evaluation of an intervention program aimed to promote inclusive education practices*. *Actualidades Investigativas en Educación*, 14(3).

Álvarez, M., & Castro, P., & Campo-Mon, M., & Álvarez-Martino, E. (2005). Actitudes de los maestros ante las necesidades educativas específicas. *Psicothema*, 17 (4), 601-606.

Amaro, M. C., Méndez, J. M., & Mendoza, F. (2014). Un estudio de las características profesionales del docente universitarios para atender a la diversidad. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 8(2), 199-216.

Angenscheidt Bidegain, L., & Navarrete Antola, I. (2017). Actitudes de los docentes acerca de la educación inclusiva. *Ciencias Psicológicas*, 11 (2), 233-243.

BARILA, M., & CAMPETT, L., & SVETLIK, M. (2006). La práctica docente con alumnos ¿con necesidades educativas especiales? *Praxis Educativa (Arg)*, (10), 20-28.

Beltrán, L. T. A., Agudelo, K. B., Pérez, C. B., Cortés, L. J. C., Úsuga, J. C. C., Garavito, L. M. C., ... & Betancur, L. M. V. (2007). Formación docente: una propuesta para promover prácticas pedagógicas inclusivas. *Revista educación y pedagogía*, 19(47).

Booth, T., & Ainscow, M. (2002). Índice de inclusión Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas. UNESCO. Versión en español del Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva. Bristol, UK: Center for Studies on Inclusive Education.

Booth, T., Ainscow, M., Black-Hawkins, K., & Vaughan, M. (2000). Índice de inclusión. Centro de los Estudios en la Educación.

Carreres, A. L., & Sánchez, P. A. (2010). Evaluación de las prácticas educativas del profesorado de los centros escolares: indicadores de mejora desde la educación inclusiva. *REICE: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8(5), 96-109.

Castro, P. G., Álvarez, M. I. C., & Baz, B. O. (2016). Inclusión educativa. Actitudes y estrategias del profesorado. *Revista Española de Discapacidad (REDIS)*, 4(2), 25-45.

Cecilia María Azorín Abellán. (2017). Análisis de instrumentos sobre educación inclusiva y atención a la diversidad. *Revista Complutense De Educación*, 28(4), 143-1060.
doi: <http://ezproxy.fumc.edu.co:2112/10.5209/RCED.51343>

Clavijo, R., López, C., Cedillo, C., Mora, C., & Ortiz, W. (2016). Actitudes docentes hacia la educación inclusiva en Cuenca. *Maskana*, 7(1), 13-22.

Condoy, M. G., & Navas, M. G. (2016). Atención de los docentes universitarios a estudiantes con discapacidad: caso Universidad Politécnica Salesiana. *RECUS. Revista Electrónica Cooperación Universidad Sociedad*. ISSN 2528-8075, 1(3), 38-43.

Damm Muñoz, X. (2014). Representaciones y actitudes del profesorado frente a la integración de niños/as con necesidades educativas especiales al aula común.

Díaz Haydar, O., & Franco Media, F. (2010). Percepción y actitudes hacia la inclusión educativa de los docentes de Soledad, Atlántico (Colombia), 2008. *Zona Próxima*, (12), 12-39.

Díaz Pareja, E. (2002). El factor actitudinal en la atención a la diversidad. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 6 (1-2), 151-165.

Ernesto Martín Padilla, Sarmiento, P. J., & Luz, Y. C. (2013). Educación inclusiva y diversidad funcional en la universidad. *Revista De La Facultad De Medicina*, 61(2), 195-204. Retrieved from <https://ezproxy.fumc.edu.co:2147/docview/1676678815?accountid=31201>

Esteve, F. M., Ruiz, O., Tena, S., & Úbeda, I. (2006). La escuela inclusiva. *Universitat Jaume I*. Disponible en. <http://hdl.handle.net/10234/78752>

Fernández Batanero, José María. (2013). Competencias docentes y educación inclusiva. *Revista electrónica de investigación educativa*, 15(2), 82-99. Recuperado en 26 de febrero de 2019, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412013000200006&lng=es&tlng=es.

Fernández Batanero, J. M., & Torres González, J. A. (2015). Actitudes docentes y buenas prácticas con TIC del profesorado de Educación Permanente de Adultos en Andalucía. *Revista Complutense de Educación*, 26, (especial), 33-49.

Fernández-Fernández, I., & Véliz-Briones, V., & Ruiz-Cedeño, A. (2016). Hacia una cultura pedagógica inclusiva: Experiencias desde la práctica universitaria. *Revista Electrónica Educare*, 20 (3), 1-15.

García Cedillo, I., & Romero Contreras, S., & Rubio Rodríguez, S., & Flores Barrera, V., & Martínez Ramírez, A. (2015). Comparación de prácticas inclusivas de docentes de servicios de educación especial y regular en México. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, 15 (3), 1-17.

García-Corona, D., García-García, M., Biencinto, C., Pastor, L., & Juárez, G. (2010). Propuestas educativas para favorecer la equidad en ESO: respuestas educativas inclusivas a la diversidad. *Cultura y Educación*, 22(3), 297-312.

González-Gil, F., & Martín-Pastor, E., & Poy, R., & Jenaro, C. (2016). Percepciones del profesorado sobre la inclusión: estudio preliminar. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19 (3), 11-24.

González-Rojas, Y., & Triana-Fierro, D. A. (2018). Actitudes de los docentes frente a la inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales. *Educación y Educadores*, 21(2), 200-218.

Granada-Azcárraga, M., Pomés-Correa M.P., Sanhueza-Henríquez, S. (2013). Actitud de los profesores hacia la inclusión educativa. Papeles de trabajo. Centro de Estudio Interdisciplinario Etnolingüístico, Antropológico y Sociocultural, 25, 51-59.

Guerrero Romera, Catalina; (2012); Hacia la construcción de procesos y prácticas “exclusivas”: Metodologías para la intervención.; en <http://quadernsanimacio.net>; nº 16, julio de 2012; ISSN: 1698-4404

Henríquez, S. V. S., Azcárraga, M. G., & Cóppola, L. B. (2012). Actitudes del profesorado de Chile y Costa Rica hacia la inclusión educativa. *Cadernos de Pesquisa*, 42(147), 884-899.

Herrera-Seda, C. M., Pérez-Salas, C. P., & Echeita, G. (2016). Teorías implícitas y prácticas de enseñanza que promueven la inclusión educativa en la universidad: Instrumentos y antecedentes para la reflexión y discusión. *Formación universitaria*, 9(5), 49-64.

JOSÉ M.^a FERNÁNDEZ BATANERO y BLAS BERMEJO CAMPOS. Actitudes docentes hacia las TIC en centros de buenas prácticas educativas con orientación inclusiva. *Enseñanza & Teaching*, 30, 1-2012, 45-61.

Leiva, J. J. (2010). Práctica de la interculturalidad desde la perspectiva docente: análisis y propuestas pedagógicas. *Cultura y Educación*, 22(1), 67-84.

Lledó Carreres, A., & Perandones González, T., & Sánchez Marín, F. (2011). Prácticas inclusivas en las metodologías del profesorado universitario. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 3 (1), 489-497.

Mayring, P. (2014). *Qualitative content analysis: theoretical foundation, basic procedures and software solution*.

Mateus Cifuentes, L. E., Vallejo Moreno, D. M., Obando Posada, D., & Fonseca Durán, L. (2017). Percepción de las prácticas y de la cultura inclusiva en una comunidad escolar. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 35(1), 177-191.

Ministerio de Educación Nacional MEN (2013). Lineamientos Política de Educación Superior Inclusiva. Bogotá: MEN

Morillo, L. G., Díaz, R. C., Cepeda, A. C., Sánchez, Y. S., & De la Peña Álvarez, C. (2017). Análisis de las actitudes y prácticas inclusivas en República Dominicana. *Revista de Educación Inclusiva*, 10(1). P 181-198

Moriña Díez, A., Cortés Vega, M. D., & Molina Romo, V. M. (2015). Educación inclusiva en la enseñanza superior: soñando al profesorado ideal. *Revista latinoamericana de Educación Inclusiva*, 9 (2), 161-175.

Novo-Corti, Isabel, Muñoz-Cantero, Jesús-Miguel, & Calvo-Babío, Nuria. (2015). Los futuros docentes y su actitud hacia la inclusión de personas con discapacidad: una perspectiva de género. *Anales de Psicología*, 31(1), 155-171.
<https://dx.doi.org/10.6018/analesps.31.1.163631>

Orrego, I. y Restrepo, A. (2016). Relación de los factores de personalidad docente y las prácticas educativas inclusivas en docentes de básica primaria del sector público del Valle de Aburrá (Tesis de posgrado). Recuperado de: <http://repository.ucc.edu.co/handle/ucc/4010>

Palomino, M. d. C. P., & Ruiz, M. J. C. (2014). Actitudes del docente de centros de educación especial hacia la inclusión educativa/Attitudes of teachers education centers to special education inclusion/Attitudes des enseignants descentres d'éducation au special inclusion de l'éducation. *Enseñanza & Teaching*, 32(2), 195-213. Retrieved from <https://ezproxy.fumc.edu.co:2147/docview/1619989813?accountid=31201>

Parrilla Latas, Á., & Moraña Díez, A. (2006). Criterios para la formación permanente del profesorado en el marco de la educación inclusiva. *Revista de Educación*, 339, 517-539.

Pegalajar Palomino, M. (2015). Diseño y validación de un cuestionario sobre percepciones de futuros docentes hacia las TIC para el desarrollo de prácticas inclusivas. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, (47), 89-104.

Pegalajar Palomino, M., & Colmenero Ruiz, M. (2017). Actitudes y formación docente hacia la inclusión en Educación Secundaria Obligatoria. REDIE. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 19 (1), 84-97.

Ramírez García, A., & Muñoz Fernández, M. (2012). Prácticas inclusivas de los docentes en la convivencia escolar y en la organización y funcionamiento de los centros de educación primaria de la zona norte de Córdoba. Revista de Investigación Educativa, 30 (1), 197-222.

Rivera, D; Carrillo, S; Bonilla, N; Forgiony, J. (2018). Prácticas pedagógicas frente a la educación inclusiva desde la perspectiva del docente. Espacios. Vol. 39 (17) Pág. 15

Rodríguez Pérez, I. (2015). Una mirada a las prácticas pedagógicas en la educación inclusiva. Concepciones y prácticas de las y los docentes frente a la atención de estudiantes con discapacidad en el marco de la educación inclusiva. Maestría. Universidad Pedagógica Nacional.

Sánchez, P. A. (2012). Escuelas eficaces e inclusivas: cómo favorecer su desarrollo. Educatio siglo XXI, 30(1), 25-44.

Sanhueza, S. V., Friz Carrillo, M. C., & Quintriqueo Millán, S. (2014). Estudio exploratorio sobre las actitudes y comportamiento del profesorado de Chile en contextos de escolarización de alumnado inmigrante. *Revista electrónica de investigación educativa*, 16(3), 148-162.

Serrato Almendárez, L., & García Cedillo, I. (2014). Evaluación de un programa de intervención para promover prácticas docentes inclusivas. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, 14 (3), 1-25.

Valenzuela-Zambrano, B., Pañó Ramalho, A., Chacón-López, H., & López-Justicia, M. D. (2017). Alumnado con discapacidad en educación superior en Chile y Portugal: Una revisión de las políticas y prácticas que fomentan la cultura inclusiva.

Zabalza Beraza, M. (2012). El estudio de las "buenas prácticas" docentes en la enseñanza universitaria. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 10(1), 17-42. doi: <https://doi.org/10.4995/redu.2012.6120>

Zárate-Rueda, R., & Díaz-Orozco, S., & Ortiz-Guzmán, L. (2017). Educación superior inclusiva: Un reto para las prácticas pedagógicas. *Revista Electrónica Educare*, 21 (3), 1-24. <http://dx.doi.org/10.15359/ree.21-3.15>

