

LA PAZ EN LA DIVERSIDAD: PERCEPCIONES SOBRE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA Y EXPERIENCIA DE UNA ESTRATEGIA PEDAGÓGICA EN DOCENTES CONSTRUCTORES DE PAZ

Peace in diversity: perceptions on inclusive education and experience of a pedagogical strategy in peace-building teachers

Jorge Eduardo Serna Jiménez

© Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-3841-1038>

Universidad Santiago de Cali

Cali, Colombia.

Isabel Cristina Calero Clavijo

© Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-3276-0904>

Universidad Santiago de Cali

Cali, Colombia.

8.1 Resumen

La percepción que manifiesta el docente hacia la educación inclusiva de un grupo diverso de estudiantes es fundamental en el proceso educativo, pues, el profesor se convierte en un agente promotor o por el contrario en un obstáculo. Esta situación se entiende como una forma de in-

Cita este capítulo

Serna Jiménez, J. E. y Calero Clavijo, I. C. (2022). La paz en la diversidad: percepciones sobre la educación inclusiva y experiencia de una estrategia pedagógica en docentes constructores de paz. En: Vera Carrera, J. M. (ed. científica). *Educación para la ciudadanía democrática y cultura de paz*. (pp. 199-236). Cali, Colombia: Editorial Universidad Santiago de Cali.

interpretar y reaccionar ante un alumnado con características diferentes que centra su esfuerzo en lograr el aprendizaje de todos los estudiantes, aceptar la diversidad y estar preparados como docentes en este campo; esto no solo mejora el proceso de aprendizaje, sino que conlleva al desarrollo de una cultura de paz en las aulas universitarias.

El artículo reflexivo tiene como objetivo analizar la experiencia de la implementación de una estrategia pedagógica sobre la percepción hacia la educación inclusiva que tienen los profesores de un programa de Odontología en una institución universitaria de carácter privado en la ciudad de Cali – Colombia. El diseño metodológico empleado obedece al enfoque cuantitativo bajo el paradigma cuasi experimental empleando una encuesta con 29 ítems con opción de respuesta tipo Escala de Likert. Los participantes en este estudio fueron 27 profesores a quienes se les aplicó la encuesta antes y después de la implementación de una estrategia pedagógica acerca de educación inclusiva. Los resultados obtenidos reflejan un impacto positivo de la capacitación realizada sobre la percepción del grupo docente frente a la educación inclusiva a la cual apunta la educación en Colombia.

Palabras claves: Percepción; inclusión; diversidad y paz.

8.2 Summary.

The perception that the teacher manifests towards inclusive education of a diverse group of students is fundamental in the educational process, since the teacher becomes a promoter agent or, on the contrary, an obstacle. This situation is understood as a way of interpreting and reacting to a student body with different characteristics that focuses its effort on achieving the learning of all students, accepting diversity and being prepared as teachers in this field, it not only improves the learning process. Rather, it leads to the development of a culture of peace in university classrooms.

The reflective article aims to analyze the experience of the implementation of a pedagogical strategy on the perception towards inclusive education that teachers of a dental program have in a private university institution in the city of Cali - Colombia. The methodological design used obeys the quantitative approach under the quasi-experimental paradigm, using a survey with 29 items with a Likert Scale type response option. The participants in this study were 27 teachers to whom the survey was applied before and after the implementation of a pedagogical strategy about inclusive education. The results obtained reflect a positive impact of the training carried out on the perception of the teaching group regarding the inclusive education to which education in Colombia points.

Keywords: Perception; inclusion; diversity and peace.

8.3 Introducción

Inicialmente, la noción de inclusión educativa estaba enfocada en la atención de los alumnos con necesidades especiales; sin embargo, este concepto ha evolucionado con el transcurrir del tiempo y desde los años ochenta ha estado en constante transformación como un movimiento que cuestiona y rechaza las políticas, culturas y prácticas educativas que promueven cualquier tipo de exclusión (Sevilla, 2017). Por tal razón, se asume actualmente que la meta de la educación inclusiva es eliminar la exclusión social que se deriva de percepciones, actitudes y respuestas negativas por parte de los actores educativos, las cuales en la actualidad aún siguen presentes (Sevilla, 2017; Sevilla, 2018).

Diferentes estudios han abordado el tema de la educación inclusiva y la percepción hacia la misma dada su importancia sobre el proceso enseñanza aprendizaje. Fernández (2016) estudió las facilidades académicas e institucionales que brinda la universidad

colombiana a estudiantes con discapacidad. La investigación fue de carácter exploratorio y se siguió una metodología de tipo descriptivo no experimental; se utilizaron la entrevista y el cuestionario como herramientas para la recolección de la información; entrevistó cuatro estudiantes con discapacidad, 33 docentes y cuatro directivos para identificar políticas y planes educativos de inclusión. Los resultados evidenciaron el compromiso institucional pero la falta de capacitación de los docentes en el manejo de este tipo de estudiantes.

Es de resaltar que la mayoría de los docentes manifestaron tener buena disposición con los estudiantes con discapacidad, pero la mitad de ellos expresaron no haber participado en eventos de sensibilización hacia esta población estudiantil recomendando la necesidad de realizar más jornadas de capacitación docente en lo referente a este importante aspecto por parte de la institución educativa en la cual laboran. En consecuencia, se hace evidente la necesidad de implementar estrategias pedagógicas a los profesores encaminadas a sensibilizar y capacitar a los mismos para evitar las prácticas excluyentes en las instituciones educativas a pesar de la buena disposición de los docentes. Se hace necesario realizar estudios que evalúen el impacto de dichas estrategias que promuevan la inclusión.

La falta de disposición hacia los estudiantes y una percepción negativa se reportó en un estudio realizado por Sevilla (2017), en el cual se abordó la percepción de futuros docentes sobre la educación inclusiva desde el enfoque cuantitativo y un diseño metodológico por conglomerados con una muestra de 1150 alumnos de la Facultad de Educación de la Universidad Autónoma de Yucatán. Se evidencia, por lo tanto, la necesidad de reforzar en los profesores conceptos concernientes a la educación inclusiva y su importancia en el proceso enseñanza aprendizaje logrando de esta manera un impacto positivo en la percepción sobre inclusión.

Por otro lado, la necesidad de un proceso de sensibilización a los profesores, capacitación constante acerca del reconocimiento a la diversidad y temas inherentes a la inclusión, nuevamente se pone de manifiesto al investigar el fenómeno de exclusión educativa. Esta situación se identifica en el estudio realizado por Sevilla (2018), el cual investigó la actitud que tienen los docentes hacia una educación inclusiva con una muestra de 680 profesores de preescolar, secundaria y bachillerato de escuelas públicas en Yucatán México. A los participantes se les aplicó un cuestionario de tipo cerrado; el estudio se realizó bajo el paradigma cuantitativo y su alcance fue de tipo correlacional.

Tener una percepción positiva hacia la educación inclusiva por parte de los profesores no basta por sí sola para evitar la exclusión educativa en las instituciones. Es necesario, además, que las prácticas que se lleven a cabo en el aula sean incluyentes. Esta situación se evidencia en el estudio realizado por Bravo (2019), acerca de la percepción de los estudiantes universitarios frente a la inclusión educativa. En esta investigación de enfoque cuantitativo con 124 estudiantes, los resultados arrojaron que los estudiantes tienen una percepción positiva frente a la inclusión educativa, pero consideran que ésta por sí sola no garantiza el éxito educativo necesitando además la implementación de prácticas inclusivas.

Cornejo (2017) estudió la percepción de los agentes educativos acerca de la inclusión educativa en una universidad de Chile, tomando una muestra de 446 empleados de la educación conformada por docentes y directivos, donde encontró una percepción favorable frente a la inclusión hacia la diversidad, lo que favorece el trabajo interdisciplinario y las necesidades estudiantiles que lleven a mejores oportunidades de aprendizaje. Esta situación plantea nuevamente el impacto positivo que conlleva en el proceso de enseñanza aprendizaje el hecho de tener una percepción adecuada hacia la educación inclusiva por parte de los

profesores, reforzando la necesidad de implementar actividades de capacitación que eviten la exclusión en las instituciones educativas.

El trabajo cooperativo entre los estudiantes se ve afectado por las prácticas educativas excluyentes. Esta posición se observó en los resultados obtenidos por Mellardo (2017), quien estudió la percepción sobre las prácticas educativas inclusivas en un centro educativo de Chile en el cual participaron 36 personas, incluyendo 21 docentes de primaria y secundaria y 15 profesionales de diferentes disciplinas. Los resultados en este estudio cuantitativo reportaron actividades excluyentes, las cuales son generadoras de trabajo cooperativo deficiente dentro del aula, lo que denota una actitud desfavorable hacia la inclusión. Se evidencia, por lo tanto, la necesidad de implementar estrategias pedagógicas que impacten positivamente en los profesores para evitar de esta forma situaciones de exclusión en las prácticas académicas.

Sumado a lo anterior, diversos autores (Fernández, 2016; Herrera, 2016; Lleixá, 2018; Sevilla, 2018), destacan que los profesores, como entes educadores, cumplen un papel fundamental para que esta educación inclusiva sea posible, ya que la percepción que ellos expresen acerca de la educación inclusiva hacia los estudiantes es un factor determinante para que los profesores se conviertan en agentes facilitadores, o por el contrario, en obstáculos para lograr la integración educativa y el aprendizaje de los estudiantes. Resaltan, además, que diferentes aspectos más puntuales como la formación de los profesores, su grado de escolaridad, su especialidad, sus creencias religiosas, su edad y su género son factores que influyen en la percepción y actitud que estos tienen hacia la educación inclusiva con sus alumnos con respecto a su condición social, etnia, religión, género, dialecto, entre otros, afectando por ende el proceso de enseñanza - aprendizaje (Echeita, 2011).

Además, como señalan otros autores (Echeita, 2011; Moreno, 2018; Moriña, 2020), la figura del profesor es relevante para que se lleve a

cabo la inclusión educativa, debido a que su compromiso es decisivo al momento de cómo enfrentar situaciones de la diversidad del alumnado; él es quien marca el derrotero de cómo las diferencias en el aula serán vistas y aceptadas por el resto del grupo de estudiantes y los demás profesores. Por tal razón, es importante destacar que la capacitación y formación de los docentes, además de su percepción hacia la inclusión, son puntos de partida en este proceso de integración y educación inclusiva que impacta de forma directa el proceso académico (Angenscheidt, 2017; Beltrán, 2015; Bravo, 2019; Fernández, 2012; Genoveva, 2017).

Por consiguiente, actualmente el concepto de educación inclusiva hace énfasis en el reconocimiento de las diferencias que tienen todos los alumnos y que en cualquier momento pueden dificultar el aprendizaje en caso de que el profesor no identifique las situaciones adversas y diversas en el aula de clase. Además, se considera que a través de la educación inclusiva se puede promover valores importantes como el reconocimiento de los derechos, la valoración de cada estudiante en su individualidad y el respeto por las diferencias, que conlleven realmente a la formación de sociedades más solidarias y justas (Burbano, 2020; Fernández, 2016; Sevilla, 2017; Sevilla, 2018).

Por otro lado, el concepto de educación inclusiva tiene gran relevancia a nivel mundial. Este enfoque actual, que considera la educación inclusiva como el derecho de todas y todos a recibir una educación de calidad, viene direccionado a partir de propuestas de organismos supranacionales como la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2001), la Organización de Naciones Unidas y su filial para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2009), los cuales conceptualizan la educación inclusiva como un proceso de respuesta a la diversidad de las necesidades de todos los alumnos inmersos en el proceso de aprendizaje. Siguiendo esta tendencia mundial, en Colombia, el Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2008 y 2013), determinó los lineamientos de la política de educación superior inclusiva en Colombia, invitando a

promover en todas las instituciones educativas el derecho a la igualdad y a eliminar la discriminación; además, reitera la obligación que tiene el Estado de proporcionar educación de calidad a todas las personas, incluyendo las que tienen algún grado de limitación o vulnerabilidad. De esta forma y siguiendo los lineamientos mencionados, la institución donde se realiza la presente investigación elaboró en noviembre del 2020 la política institucional de educación inclusiva.

Ahora bien, el programa de Odontología de la universidad está integrado por un grupo de estudiantes cada vez más diverso en cuanto a grupos étnicos, estados socioeconómicos, creencias religiosas, nacionalidades, dialectos, discapacidades, vulnerabilidades, desplazados y demás situaciones propias de una sociedad; individuos que requieren ser acogidos por una educación inclusiva abierta a las diferencias. Por lo tanto, la situación planteada en este contexto universitario abre la necesidad de generar el presente análisis, cuyo propósito es llevar a los profesores hacia la reflexión acerca de sus propias nociones sobre conceptos como educación inclusiva y su percepción de la misma, eliminando así cualquier acto de exclusión que se pudiese presentar, más aún, en un programa académico del área de la salud donde se involucra la atención de pacientes con un alto componente subjetivo al momento de realizar el proceso evaluativo entre el profesor y el estudiante. En este sentido, el aceptar la diversidad fomenta la construcción de paz al interior de las universidades y demás instituciones educativas.

Por consiguiente, la pregunta de investigación que motiva la realización del presente análisis es ¿Cuál es el impacto de la implementación de una estrategia pedagógica acerca de la inclusión, sobre la percepción que tiene un grupo de profesores universitarios en un programa de Odontología hacia la educación inclusiva?

Este programa académico está conformado por un grupo cada vez más diverso y heterogéneo de estudiantes a quienes se les debe garantizar una educación inclusiva dentro de la institución. Por con-

siguiente, es necesario eliminar cualquier situación de discriminación racial, socioeconómica, de aprendizaje o discapacidad física que eventualmente se pudiese presentar y que promuevan la exclusión educativa en alumnos vulnerables (Collado, 2020; Fernández 2016; González, 2018; Velandia, 2018).

De tal forma, el objetivo general propuesto es medir el impacto que tiene una estrategia pedagógica para la formación en inclusión sobre la percepción de los docentes participantes en cuanto a educación inclusiva, en un programa de Odontología de una universidad privada, en el primer semestre del año 2021. Para el alcance de los logros se propuso identificar la percepción sobre educación inclusiva que tienen los docentes del programa de Odontología fuente del estudio, para más adelante implementar una estrategia pedagógica que fortalezca los conceptos de educación inclusiva; y, por último, contrastar los resultados de las percepciones iniciales con las posteriores a la implementación de la estrategia pedagógica.

Ahora bien, los resultados arrojados por este estudio son importantes para los docentes de este programa académico porque les permitirá evaluar su desempeño docente e implementar mejoras a futuro, en lo referente a la educación inclusiva (Valcazar, 2020). Igualmente, replicar esta visión actual de la educación a la comunidad académica, no solamente en lo concerniente a la educación, sino también en promover en los egresados una actitud de vida en la sociedad actual.

Con relación a los estudiantes, el resultado de este estudio les permite construir un mejor ambiente de inclusión, relaciones interpersonales positivas no solamente con sus compañeros sino también con docentes, directivos y empleados en general, superando así la posible exclusión en sus diferentes aspectos; además de fomentar la construcción de paz. Así, no solamente se mejorará la formación académica y disciplinar en una sociedad tan diversa.

Los resultados de estudio permiten fortalecer el reconocimiento de la diversidad sobre los diferentes procesos académicos del programa de Odontología y demás programas de la educación superior. Además, a futuro no solamente este programa se verá fortalecido, sino también la universidad en su totalidad al contar con docentes más comprometidos y capacitados en el momento que la estrategia pedagógica implementada se aplique a los profesores de toda la universidad. Lograr que docentes y estudiantes mantengan una actitud positiva en cuanto a la inclusión y diversidad en la universidad mejorará los niveles de convivencia dentro de la institución, logrando por consiguiente una mejor formación de los estudiantes, no solamente en el aspecto académico, sino también en la creación de valores.

A la luz de las motivaciones que impulsan la iniciativa investigativa, sus antecedentes y las metas a alcanzar, es importante mencionar las limitaciones a las cuales se enfrenta la recolección remota de los datos ocasionada por la situación actual de pandemia que vive Colombia a causa del coronavirus, lo cual plantea la posibilidad que algunos participantes no tengan la destreza suficiente en el manejo de medios electrónicos; las posibles dificultades que puedan tener los profesores que participan en el estudio para responder oportunamente las encuestas en el tiempo estipulado; y por último, la posible falta de interés de los docentes por participar en la capacitación acerca de inclusión propuesta en la investigación.

8.4 Marco Teórico

Se destacan dos teorías importantes en el presente estudio: el primero hace referencia a inclusión educativa, que como lo menciona Parra (2010), es donde la educación abre espacio a la igualdad de oportunidades eliminando todas las barreras físicas que limiten el aprendizaje y las oportunidades en cualquier contexto social. El segundo es el de la percepción hacia la inclusión educativa, el cual se refiere a la

manera como los profesores individualmente interpretan las sensaciones para formarse una impresión acerca de la inclusión educativa dentro de su entorno (P. 34).

Por otro lado, el derecho de todos los individuos a una educación de calidad ha sido una lucha constante de la humanidad. De esta manera, el enfoque conceptual respecto de la educación de las personas con algún grado de vulnerabilidad o diversidad con el paso del tiempo ha evolucionado constantemente y poco a poco se ha transformado (Parra, 2010; Zárate, 2017). Históricamente, la inclusión educativa comienza en Estados Unidos y Europa en la década de los 80 y estaba focalizada en los estudiantes con discapacidades. Sin embargo, hoy en día el concepto ha cambiado y se plantea más como una educación accesible a todos, para así responder a la diversidad de los sujetos en cuanto a la raza, etnia, lengua, género, nacionalidad, entre otras diferencias que van más allá de la habilidad de aprender. Este último planteamiento que refuerza la idea que la inclusión educativa se constituye en una forma de responder a los contextos educacionales (Infante, 2010).

Con respecto a la evolución del concepto de inclusión, inicialmente aparece un primer modelo de prescindencia que data desde el siglo VI a.C., el cual se caracterizaba por el temor o rechazo a las personas con discapacidad a quienes se les daba un carácter demoníaco. En este momento de la historia predominaba el rechazo y el abandono de estas personas, ya que se consideraban como un tipo de castigo para sus familiares y no debían recibir ningún tipo de educación. Más adelante se presenta un segundo modelo médico rehabilitador, el cual surge en la edad media e interpreta la discapacidad como una enfermedad y se impulsa la formación educativa, pero bajo un criterio médico. Nace entonces la educación especial, pero se da una atención con carácter de caridad en instituciones religiosas a las personas con alguna discapacidad (Sevilla, 2018).

En la segunda mitad del siglo XX aparece un tercer modelo social, en el cual se hace énfasis en una aceptación social y en un reconocimiento de la sociedad como causante de la discapacidad. Se empieza entonces a hablar de integración educativa (Zárate, 2017). Por último, a partir de la Declaración de Salamanca en 1994 se empieza a dar una mirada hacia la inclusión educativa. De esta forma, diversos autores como Booth y Ainscow (2000) y Arnaiz (2003), conceptualizan acerca de la educación inclusiva, surgiendo así un cuarto modelo denominado de la diversidad, el cual se centra en la igualdad de derechos y el trato de justicia bajo el precepto de los derechos humanos.

A partir de este momento el paradigma de educación inclusiva cobra un papel fundamental en la educación y permea no solamente a las personas discapacitadas, sino que hace mención a la diversidad de todas y todos los estudiantes que pudieran ser excluidos por razones diversas como su raza, género, creencia religiosa, nacionalidad, región, idioma y demás (Gutiérrez, 2014; Sevilla, 2018).

Booth y Ainscow (2015), se refieren a la educación inclusiva como un nuevo concepto de reconstrucción de las prácticas, las políticas y la cultura en el contexto escolar donde se preste la atención adecuada a la participación y a la diversidad de los alumnos. Arnaiz (2003) interpreta la diversidad como un fenómeno que se presenta en el aula de clase de diferentes formas como las actitudes, formas de pensar y aprender, intenciones y voluntades, las cuales deben ser abordadas bajo la óptica de la inclusión. Es necesario crear instituciones que protejan y valoren a todos los estudiantes brindando una educación de calidad.

Paralelo a esta evolución conceptual acerca de la inclusión y la educación, entidades multilaterales han ido abriendo el camino para que toda esta transformación sea posible a nivel mundial. Así, la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2001) define la discapacidad como un término general el cual incluye las deficiencias, las limitaciones y las restricciones para participar en los diferentes contextos de los

cuales hacen parte los individuos. Sumado a lo anterior, la Organización de Naciones Unidas y su filial para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2008) conceptualizan que la educación inclusiva es un proceso de respuesta a la diversidad de las necesidades de todos los alumnos inmersos en el proceso de aprendizaje, dando así un gran impulso a la visión contemporánea acerca de la educación inclusiva y su resignificación (Arizabaleta, 2016).

Actualmente, se considera que los centros educativos deben satisfacer las necesidades de todos sus alumnos sean cuales sean sus características personales, psicológicas y sociales. Esta tendencia obedece a lineamientos de entidades multilaterales como se mencionó y fue ratificada en el continente americano por la Organización de Estados Americanos, (OEA, 2016), que propende por la inclusión académica a nivel regional en todos los niveles de la educación (Arizabaleta, 2016). Por lo tanto, es importante para el correcto desarrollo académico dentro de las instituciones educativas que sus profesores implementen el concepto actual de una educación incluyente con atención a la diversidad, y dimensionen su alcance dentro de sus prácticas formativas con los estudiantes (Olmos, 2016; Zárata, 2017).

Este cambio en el concepto de inclusión, refiriéndose inicialmente a estudiantes especiales y ahora empleado en la educación regular, ha producido un avance en la comprensión del fenómeno educativo convirtiéndose en un desafío para la pedagogía actual, y ha reconceptualizado el término educación inclusiva. Por lo tanto, es necesario estar a la vanguardia y modificar los planes curriculares, metodología y prácticas formativas para regular ideas de inclusión y diversidad sobre la construcción de identidades (Sevilla, 2018).

Se debe comprender con mayor profundidad el alcance del concepto educación inclusiva. Booth y Ainscow (2000) puntualizan que la inclusión en la educación va más allá de la educación especial y la integración educativa, y propone que la educación inclusiva hace

referencia a todas y todos los estudiantes que asisten a una institución educativa y no solamente a los estudiantes que presentan alguna necesidad educativa especial. Se abre entonces un proceso educativo donde se busca dar respuesta a la diversidad de todo el alumnado con el objetivo de lograr una educación con calidad para todos.

Respecto de los conceptos de integración e inclusión, Booth y Ainscow (2015) y Fernández (2016) manifestaron que mientras la integración trata que el alumno se adapte a las instituciones, la educación inclusiva apunta a que sea la institución educativa la que se adapte al estudiante para atender a la gran diversidad de los alumnos, algo que compromete más a los entes educativos y a quienes los dirigen. De esta manera, la inclusión se ocupa de todos y cada uno, por tanto, las personas con discapacidad no tienen que adaptarse a la normalidad pues no son anormales, sino que el entorno y el medio les obstaculizan su vivir (Booth, 2015).

En consecuencia, la normalidad y anormalidad hacen parte de la diversidad y se abre la puerta para entender la inclusión en su totalidad y no una zona segregada (Infante 2010; Echeita, 2011). Así entonces, la inclusión implica transformar la cultura, la organización y la práctica de los centros para atender a las necesidades de la diversidad educativa y los alumnos. Esto requiere de políticas institucionales para responder a esta necesidad de las personas con alguna discapacidad, no solamente pensando en los estudiantes, sino también pudiendo ser los docentes, directivos o empleados los beneficiados con estas políticas (Beltrán, 2014; Velandia, 2018). Además, la educación inclusiva se debe abordar no solamente en la metodología de enseñanza a los estudiantes sino también en la metodología de la evaluación, ya que la medición de los logros debe ser flexible de acuerdo con la variabilidad de los estudiantes que asisten a las aulas de clase contemporáneas (Arnaiz, 2003; Booth, 2015; De La Oliva; 2007; Echeinta, 2011).

La concepción contemporánea de la educación inclusiva hacia la diversidad es la manera correcta de planificar y desarrollar la educación, de enseñar y aprender de otra manera, de cambiar la mentalidad del estudiante, profesor y comunidad; de cambiar la actitud de los gobiernos ante las exigencias de la actual sociedad, acabando con la marginalidad y barreras como las físicas, las de género, de orientación sexual o las religiosas para garantizar a todos el acceso a una educación de calidad con igualdad de oportunidades, justa y equitativa para todos (Infante, 2010; Sevilla, 2018).

De otro lado, la inclusión es la percepción que tengan los docentes hacia la educación inclusiva, la cual influye de manera directa sobre la actitud que los mismos manifiestan hacia sus estudiantes (Cavagnero, 2019). Los estudiantes muestran agrado o desagrado hacia alguna asignatura influenciados muchas veces por las actitudes que el profesor manifiesta en el aula de clase. La personalidad del docente, sus acciones y formas de comunicarse en clase dentro del proceso de enseñar son claves, y más cuando se trata de enseñar a alumnos vulnerables por su condición cognitiva, física, étnica o cultural, entre otras (Díaz, 2010; Herrera, 2016; Vega, 2013). De ahí, la importancia de contar con un grupo de docentes capacitados y formados por las instituciones donde más bien se estimula el aprender de los estudiantes brindando un trato incluyente (Booth, 2015).

Investigadores como Fernández (2016) y Sevilla (2018) manifiestan la importancia que tiene sobre el proceso de enseñanza - aprendizaje el mantener, por parte de los profesores, una actitud positiva y proactiva hacia la inclusión; además, de sensibilizar a todos los profesores que carecieran de la misma para poder brindar una educación que lleve a mejores resultados. Así, una cultura basada en la solidaridad, la justicia y el respeto permite que se pueda lograr instituciones educativas incluyentes que brinden educación de calidad para todos (Burbano, 2020).

En lo concerniente a Colombia, en la Constitución Política Colombiana de 1991 y en la Ley General de la Educación –115 de 1994– se promulgaron las normas generales que regulan la educación como un servicio público cumpliendo así una labor social (Parra, 2010). Posteriormente, el Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2008 y 2013) determinó los lineamientos de la política de educación superior inclusiva en Colombia invitando a la generación de transformaciones curriculares en los programas establecidos con la posibilidad de ofrecer unos nuevos, tanto a la luz de la formación del maestro inclusivo como de la diversidad. Estas normas promueven el derecho a la igualdad, a eliminar la discriminación y a la obligación que tiene el Estado de proporcionar educación de calidad a todas las personas, incluyendo las que tienen algún grado de limitación (González, 2018). Por lo tanto, es responsabilidad de las instituciones de educación superior generar procesos académicos inclusivos y promover espacios investigativos, con una visión cultural y artística inclusiva además de crear una estructura financiera que así lo sustente (Arizabaleta, 2016). De lo anterior, se puede colegir entonces que la responsabilidad de los procesos educativos es compartida tanto por los profesores como por las instituciones educativas y sus directivas, y se deben crear políticas para tal fin si se pretende una formación inclusiva y abierta a la diversidad.

En este sentido, el desconocimiento total o parcial de algunos docentes universitarios acerca del concepto actual de inclusión educativa y sus dimensiones cobra gran interés debido al enfoque promulgado por el MEN, donde se emanan políticas y estrategias educativas inclusivas y atención a la diversidad, busca eliminar las barreras para alcanzar una educación de calidad para todos (MEN, 2013).

Por lo anterior, en los conceptos mencionados se evidencia que hoy en día se invita a las instituciones educativas en todos sus niveles, tanto en el ámbito mundial como en Colombia, a implementar el paradigma de educación inclusiva con atención al grupo diverso de todas y todos los

estudiantes, quienes deben tener la misma posibilidad de estudiar sin importar sus diferencias de cualquier tipo y se resalta la significancia que tienen en este proceso el mantener una actitud y percepción adecuada de los docentes, las instituciones y en general de todos los entes que hacen parte de la comunidad educativa hacia la inclusión de la diversidad. Por tal razón, se genera esta investigación en el contexto de educación superior donde se explora el fenómeno de la exclusión educativa.

8.5 Materiales y métodos

Para realizar esta investigación, se tuvo en cuenta el enfoque cuantitativo bajo el paradigma cuasiexperimental buscando comprender la realidad del problema planteado sobre educación inclusiva, empleando una encuesta con preguntas cerradas a los docentes participantes antes y después de la implementación de la estrategia pedagógica sobre inclusión en el ámbito educativo.

La investigación cuantitativa permite recoger y analizar datos numéricos pudiéndose someter a operaciones algebraicas. De acuerdo con Hernández, Fernández y Baptista (2014), el enfoque cuantitativo tiene como características el utilizar la recolección de datos para probar la hipótesis con base a la medición numérica y a los análisis estadísticos, medir las variables en un determinado contexto y, por último, se vale del razonamiento deductivo. Por consiguiente, este enfoque permite medir y contrastar los resultados obtenidos al aplicar el instrumento de recolección de datos (De La Herrán, 2016).

El diseño metodológico en esta investigación se enmarca en investigación-acción, la cual busca comprender y solucionar problemas específicos de un grupo, generando cambio y transformación de la realidad educativa. Además, permite que sus participantes generen un cambio y creen conciencia con base a los resultados obtenidos en el proceso investigativo (Hernández, 2014).

Con el propósito de recolectar los datos se implementó una encuesta cerrada tipo Likert con 29 ítems que recogen las siguientes dimensiones: política inclusiva institucional, planeación de la clase, desarrollo de la clase y cultura inclusiva. La encuesta se envió al correo electrónico institucional de cada participante antes y después de implementar la capacitación acerca de educación inclusiva, la cual se realizó en una secuencia de tres talleres con una duración de dos horas cada uno, distribuidos de forma semanal a través de la plataforma Zoom. Los datos recolectados son válidos debido a que los participantes no fueron presionados para su participación, no se les ofreció ningún incentivo y las respuestas no fueron forzadas. Además, se hizo entrega del consentimiento para la participación en la investigación donde se garantiza la confidencialidad en el manejo de los datos y el anonimato de los participantes.

Se realizó una revisión de las preguntas aplicadas en la encuesta por parte de un asesor experto en el tema de educación inclusiva y se aplicó previamente la encuesta a un grupo reducido de profesores. Se analizó el contenido y pertinencia de las preguntas y, además, se hicieron pequeños ajustes en la redacción y comprensión de las preguntas. Las preguntas son de elaboración propia con base en el Índice de Inclusión para la Educación Superior (INES) realizado por el Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2013), el cual, a su vez, está basado en el trabajo, realizado por Tony Booth y Mel Ainscow publicado en el año 2000. Con relación a la confiabilidad, esta se determinó a través del coeficiente Alfa de Cronbach, obteniendo un valor de 0.8522.

Se escogió una muestra probabilística estratificada en la cual se seleccionaron los 27 docentes que pertenecen al Programa de Odontología. Este pertenece a la Facultad de Salud que ofrece 11 programas académicos y cuenta con 380 docentes aproximadamente. La institución universitaria cuenta con un total de siete facultades que

alberga aproximadamente 1100 docentes. Los 27 participantes del estudio presentan formación a nivel de postgrado en diferentes áreas, quienes, además, tienen experiencia docente que varía entre uno y 30 años en el campo odontológico y sus edades oscilan entre 28 y 65 años. La distribución por sexo está conformada por 13 hombres y 14 mujeres. El estrato socioeconómico de los participantes incluye los estratos cuatro, cinco y seis.

8.6 Resultados

El proceso de caracterización de la muestra se elaboró de acuerdo con los datos recolectados con una encuesta de forma virtual en la que se recogió la información de los participantes del estudio. Para determinar la percepción de los docentes hacia la educación inclusiva se realizó un análisis de frecuencias y porcentajes para cada una de las dimensiones consideradas en el instrumento.

Sobre el grado de escolaridad de los 27 docentes participantes se encontró que el 55,6% es especialista, el 37 % tiene grado de maestría, el 3,7 % tiene nivel de doctorado y por último el 3,7 % tiene grado de odontólogo general (tabla 1).

Respecto del género de los participantes, el 44.4% está constituido por mujeres y el 55,6 % por hombres. En cuanto al tiempo en el campo de la docencia se encontró que el 18,5% de los participantes tiene menos de 10 años de experiencia docente y el 81,5 % tiene experiencia docente mayor a 10 años. El 40.7 % de los participantes tiene más de 20 años de experiencia docente. Con respecto a la edad de los participantes, el 7.4% es menor de 30 años de edad, y el 51,1 % es mayor de 50 años de edad y el 7.4 % es mayor de 60 años.

Tabla 5. Caracterización de la muestra.

Participantes	Variabes	Porcentaje
Género.	Femenino	44.4 %
	Masculino	55.6 %
	Otros	0 %
Edad.	Menor a 30 años	7.4 %
	Entre 30 y 50 años	34.1 %
	Mayor a 51 años	58.5 %
Experiencia docente.	Menos de 10 años	18.5 %
	Entre 11 a 20 años	40.8%
	Mayor a 21 años	40.7 %
Grado de escolaridad de los participantes.	Odontólogo general	3.7 %
	Especialista	55.6 %
	Maestría	37 %
	Doctorado	3.7 %

Fuente: Elaboración propia.

El proceso de recolección de la información se realizó empleando de forma virtual una encuesta de 29 ítems con opciones de respuesta tipo escala de Likert alrededor de cuatro dimensiones como son: política inclusiva institucional, planeación de la clase, desarrollo de la clase y cultura inclusiva del profesor. Las opciones de las respuestas van en una escala de 1 a 5 en el que 1 equivale a totalmente en desacuerdo; 2: desacuerdo; 3: indiferente; 4: de acuerdo y 5: totalmente de acuerdo.

La primera dimensión abordada en la encuesta es la política inclusiva institucional, la cual está conformada por nueve subcategorías.

Tabla 6. Estructura de la dimensión política inclusiva institucional.

Codificación	Subcategoría: política inclusiva institucional.
A.1	Conoce las políticas de educación inclusiva de la USC
A.2	Las instituciones de educación superior deben atender a todos los estudiantes.
A.3	Como docente, ha recibido formación acerca de educación inclusiva y su implementación
A.4	Como docente, ha recibido formación sobre la flexibilización del plan de curso de acuerdo a la diversidad e individualización de los estudiantes.
A.5	La institución educativa donde trabaja como docente no recibe estudiantes con discapacidad
A.6	Ha recibido capacitación para atender estudiantes con alguna discapacidad en su salón de clase.
A.7	Es irrelevante que las instalaciones de la Universidad (bloques, aulas, biblioteca, auditorios) sean accesibles para toda (discapacidad física, visual, auditiva) la comunidad académica.
A.8	La señalización de la Universidad no siempre debe considerar la diversidad e inclusión de toda la comunidad académica (edificios, baños, aulas, bibliotecas).
A.9	Las actividades de capacitación para el profesorado incluyen recursos, talleres y otros para dar respuesta a la diversidad de los estudiantes.

Fuente: Elaboración propia.

Con relación a la dimensión política inclusiva institucional, en el ítem A.1 el 43.1% de los participantes respondió no conocer las políticas de educación inclusiva de la USC, frente a un 56.9 % que manifiesta si conocerla, denotando una percepción negativa hacia la inclusión institucional. Los ítems A.3, A.4, A.6 y A.9 que se refieren a la capacitación que han recibido acerca de educación inclusiva, el 53.7%

manifiesta no haber recibido capacitación sobre educación inclusiva, reflejando una percepción negativa hacia la inclusión.

En los ítems A.7 y A.8 que hacen referencia a las instalaciones físicas y a la señalización de la universidad, el 81.4% manifiesta que es importante que estas jueguen un papel importante en la inclusión de las personas diversas o con algún grado de discapacidad física, señalando una percepción positiva en este aspecto. Por último, el ítem A.2 que se refiere a aceptación de las universidades a recibir estudiantes diversos o con algún grado de discapacidad física, el 88.8% de los participantes respondieron estar de acuerdo que las universidades deben abrir sus puertas a la diversidad de los estudiantes.

La segunda dimensión abordada en la encuesta realizada es planeación de la clase.

Tabla 7. Estructura de la dimensión planeación de la clase.

Codificación	Subcategoría: Planeación en clase.
B.1	Diseña el plan de curso de su clase teniendo en cuenta la diversidad de sus estudiantes.
B.2	En su clase, las estrategias de evaluación son diferentes en la medida de lo posible.
B.3	Dentro de su clase, los objetivos a alcanzar deben ser los mismos para todo el grupo de estudiantes.
B.4	Dentro de su clase, las actividades que programa responden a la diversidad de los estudiantes.

Fuente: Elaboración propia.

Con respecto a la dimensión planeación en clase, los ítems B.1, B.2, B.3 y B.4 se refieren básicamente a la programación que hace el docente para desarrollar en el aula. Al analizar las respuestas se encontró que el 69.4 % mostró una percepción positiva hacia la inclusión educativa al manifestar que tiene en cuenta la diversidad de sus estudiantes al momento de planificar y desarrollar las actividades en clase.

La tercera dimensión abordada en la encuesta es el desarrollo de la clase. Está conformada por cinco ítems como se describe en la siguiente tabla:

Tabla 8. Estructura de la dimensión desarrollo de la clase.

Codificación	Subcategoría: Desarrollo de la clase.
C.1	Utiliza diferentes tics para apoyar el aprendizaje de estudiantes con discapacidad dentro de su salón de clase.
C.2	Siente miedo de tener estudiantes con discapacidad dentro de su salón de clase.
C.3	Soluciona eficazmente los conflictos dentro de su salón de clase.
C.4	La participación de todos los estudiantes en su clase, no es algo que le preocupe.
C.5	La atención extra que requieren los estudiantes diversos lo desespera, ya que va en detrimento del resto de los estudiantes.

Fuente: Elaboración propia

Los ítems C1 al C5 hacen referencia al desarrollo de la clase dentro del salón de clase, y al analizar los resultados obtenidos en la encuesta se encontró que el 70.3 % de los participantes no siente miedo al tener estudiantes diversos en el aula de clase; el 59.2% utiliza diferentes tics como apoyo en las clases; y el 81.4% resalta la importancia de la participación en clase y es consciente de la necesidad de dedicar más atención a los estudiantes con algún grado de vulnerabilidad. Los resultados obtenidos en esta subcategoría muestran una percepción positiva de los profesores hacia la inclusión de los estudiantes. La cuarta dimensión de la encuesta es la cultura inclusiva del profesor.

Tabla 9. Dimensión cultura inclusiva del profesor.

Codificación	Subcategoría: cultura inclusiva del profesor.
D.1	Las actividades dentro del aula que promueven la comprensión de la diversidad grupal son cosa del pasado.
D.2	Considera que la diversidad es un recurso valioso para enriquecer el proceso de enseñanza - aprendizaje.
D.3	En la comunidad universitaria es necesario que los profesores y los estudiantes se reconozcan como personas.
D.4	La educación inclusiva reconoce a la persona como sujeto y actor central indistintamente de su condición social, política, religiosa, condición sexual, capacidades, estilos de aprendizaje etc...
D.5	Sentirse acogido por la Universidad no influye en el proceso de enseñanza – aprendizaje de los estudiantes.
D.6	La inclusión de estudiantes diversos y vulnerables (género, grupo étnico, aspecto físico, discapacidad, origen, dialecto, nacionalidad y otros) es beneficioso para el resto de la clase.
D.7	Es difícil mantener el orden en una clase a la que asisten estudiantes diversos (género, grupo étnico, aspecto físico, discapacidad, origen, dialecto, nacionalidad y otros).
D.8	En ocasiones, se deben flexibilizar las actividades de los grupos en función de la actividad.
D.9	Los estudiantes diversos y pertenecientes a grupos vulnerables deben asistir a una universidad especial para ellos.
D.10	La inclusión supone una interacción en grupo que mejora el entendimiento y la aceptación de las diferencias dentro del aula de clase.
D.11	La diversidad e inclusión educativa de docentes y estudiantes que pertenecen a grupos minoritarios (etnia, género, migración, discapacidad, creencia religiosa, entre otros) poco enriquecen la comunidad universitaria.

Fuente: Elaboración propia.

Al analizar los resultados de la dimensión cultura inclusiva del profesor, se encontró que respecto a los ítems D.2, D.3, D.6, D.9, D.10 y D.11 la percepción frente a la inclusión de los estudiantes es positiva, al expresar en las respuestas la importancia de contar con un grupo diverso de estudiantes y la relevancia que los profesores y estudiantes se reconozcan como personas en el contexto universitario. Además, respecto a la pregunta D.5, el 66.6% de los participantes reconoce que el proceso enseñanza - aprendizaje mejora en la medida que los estudiantes se sientan acogidos por la institución universitaria. Por lo tanto, de acuerdo con los resultados obtenidos, se encontró una percepción positiva en lo referente a la cultura inclusiva del profesor.

Al recolectar y analizar los resultados de la segunda encuesta realizada después de haber desarrollado con los participantes de este estudio una secuencia de tres talleres con temas inherentes a la educación inclusiva, se contrastaron con los resultados obtenidos en la primera encuesta. Las respuestas seleccionadas por los participantes que reflejaron una percepción positiva y favorable hacia la educación inclusiva se tomaron en este estudio como indicadores de positividad. En la tabla 6, se registran los porcentajes de positividad de la dimensión política inclusiva institucional obtenidos en la primera y segunda encuesta. Se identifica una mejoría total promedio del 31.4% en esta dimensión en la segunda encuesta, lo cual indica un impacto positivo de la estrategia pedagógica implementada.

Tabla 10. Positividad en la percepción. Dimensión política inclusiva institucional.

Codificación	Encuesta 1	Encuesta 2
A.1	62.9 %	89.2%
A.2	88.9%	96.4%
A.3	55.5%	92.8%
A.4	62.9%	85.7%

Codificación	Encuesta 1	Encuesta 2
A.5	70.3%	71.4%
A.6	22.2%	71.4%
A.7	81.4%	85.7%
A.8	77.7%	89.2%
A.9	44.4%	89.2%
Porcentaje promedio	54.2%	85.6%

Fuente: Elaboración propia.

En la tabla anterior se registran los porcentajes de positividad de la dimensión planeación de clase obtenidos en la primera y segunda encuesta. Se identifica una mejoría total promedio del 15.9% en esta dimensión en la segunda encuesta, lo cual indica un impacto favorable de los talleres implementados.

Tabla II. Positividad en la percepción. Dimensión planeación de la clase.

Codificación	Encuesta 1	Encuesta 2
B.1	59.2 %	82.1%
B.2	74.2%	85.7%
B.3	18.5%	32.1%
B.4	66.6%	82.1%
Porcentaje promedio	54.6%	70.5%

Fuente: Elaboración propia.

En la tabla anterior se registran los porcentajes de positividad de la dimensión desarrollo de la clase obtenidos en la primera y segunda encuesta. Se identifica una mejoría total promedio del 8.7% en esta dimensión en la segunda encuesta, lo cual indica un impacto favorable de la capacitación implementada.

Tabla 12. Positividad en la percepción. Dimensión desarrollo de la clase.

Codificación	Encuesta 1	Encuesta 2
C.1	59.2 %	85.7%
C.2	70.3%	71.4%
C.3	85.1%	96.4%
C.4	74.0%	82.1%
C.5	88.8%	85.7%
Porcentaje promedio	75.5%	84.2%

Fuente: Elaboración propia.

En la tabla anterior, se registran los porcentajes de positividad de la dimensión cultura inclusiva del profesor obtenidos en la primera y segunda encuesta. Se identifica una mejoría total promedio del 8.7% en esta dimensión en la segunda encuesta, lo cual indica un impacto favorable de la capacitación a los participantes.

Tabla 13. Positividad en la percepción. Dimensión cultura inclusiva del profesor.

Codificación	Encuesta 1	Encuesta 2
D.1	74.0 %	82.1%
D.2	88.8%	92.8%
D.3	88.8%	100%
D.4	88.8%	92.8%
D.5	66.6%	89.2%
D.6	85.1%	89.2%
D.7	88.8%	85.7%
D.8	74.0%	85.7%
D.9	88.8%	89.2%
D.10	85.1%	89.2%

Codificación	Encuesta 1	Encuesta 2
D.11	66.6%	89.2%
Porcentaje promedio	81.4%	89.5%

Fuente: Elaboración propia.

Al analizar los datos obtenidos en las cuatro dimensiones evaluadas, se encontró una mejoría en la percepción hacia la educación inclusiva de los participantes, lo cual indica que la estrategia pedagógica implementada impactó favorablemente en los participantes de esta investigación. Los resultados indican que pese a la percepción positiva que mostraron los profesores en la encuesta inicial, sus conocimientos acerca de inclusión en el contexto académico se vieron aumentados, lo cual se vio reflejado en la segunda encuesta.

8.7 Discusión y conclusiones

El propósito del estudio fue medir el impacto de una estrategia pedagógica para la formación en inclusión sobre la percepción de los docentes participantes en cuanto a educación inclusiva, en un programa de odontología de una universidad privada, en el primer semestre del 2021. Los resultados obtenidos en la encuesta inicial evidenciaron una respuesta positiva de los participantes del estudio sobre la percepción en las dimensiones desarrollo de la clase y cultura inclusiva del 75.5% y 81.4% respectivamente. Sin embargo, en las dimensiones política inclusiva institucional y planeación de la clase se encontró una respuesta menos favorable del 54.2% y 54.6% respectivamente. Los ítems de la dimensión política hacen referencia básicamente al conocimiento de los participantes de la política de educación inclusiva propia de la institución y a las capacitaciones recibidas por la misma acerca de inclusión en el ámbito académico. La dimensión planeación de la clase se refiere primordialmente al diseño del plan de curso que realiza el profe-

sor con una mirada hacia la inclusión, el cual está posiblemente influenciado por la escasa capacitación que haya recibido acerca del tema.

Estos resultados están de acuerdo con los reportados en diversos estudios de percepción sobre inclusión (Fernández, 2016; Sevilla, 2017; Sevilla, 2018), en los que sus participantes resaltaron el compromiso institucional y de los profesores para brindar a sus estudiantes una educación más inclusiva que esté al alcance de todos, pero hace falta implementar más procesos de capacitación a los docentes que los sensibilice y les de herramientas para enfrentar la diversidad de los alumnos. Lo anterior apoya lo mencionado por Booth (2000), quien propone la educación inclusiva como todo un esquema de reestructuración de las políticas, las prácticas y la cultura en el contexto académico y la formación de maestros inclusivos para poder garantizar la participación de todos los estudiantes atendiendo a diversidad de los mismos. De igual forma, Arnaiz (2003) resalta la importancia de la formación de los maestros que estén en capacidad de responder a la diversidad de los alumnos, la cual se manifiesta de forma variada en cuanto a los pensamientos, estilos de aprendizaje, motivaciones, actitudes, y diferentes capacidades individuales. Además, hace énfasis en la importancia que los estudiantes se sientan acogidos por las instituciones, en un ambiente de tolerancia, que conlleva al fomento de una cultura de paz.

Respecto de las dimensiones desarrollo de la clase y cultura inclusiva, la encuesta inicial mostró una percepción positiva del 75.5% y 81.4% respectivamente de los participantes hacia una inclusión con los estudiantes en sus diferentes actividades dentro del salón de clase a pesar de haberse identificado en los resultados de las dimensiones Política Inclusiva Institucional y Planeación de Clase escasa capacitación. Esta situación indica que los profesores tienen buena disposición ante la diversidad de sus alumnos y entienden la importancia de

su inclusión en el contexto educativo a pesar de la poca capacitación recibida por parte de la institución fuente de este estudio. Estos resultados coinciden con los reportados por diversos autores, (Bravo, 2019; Cornejo, 2017; Mellardo, 2017) quienes encontraron que los profesores se perciben aptos para atender la diversidad de los estudiantes y reconocen que la percepción y actitud favorable frente a la educación inclusiva influye de forma directa en el proceso enseñanza - aprendizaje. Sumado a lo anterior, Angenscheidt (2017) menciona en su investigación que el tiempo que los profesores llevan dedicados a la labor docente influye de manera positiva en la percepción y actitud hacia la inclusión. A su vez, Sevilla (2017) encuentra esta misma favorabilidad de acuerdo con el nivel de formación de los profesores.

De acuerdo con Booth (2015) el profesor juega un papel muy importante en el proceso de inclusión y resalta la importancia que éste le da a la participación de los estudiantes, la pertinencia y la calidad de su labor docente. Por otro lado, Echeinta (2011) hace mención a la importancia que las instituciones y los profesores den respuesta a la diversidad y promuevan el aprender a vivir con la diferencia, ya que esto es lo normal. Además, Cornejo (2017) resalta el valor de mantener una percepción y actitud favorables de los profesores lo cual enriquece el ámbito escolar y permite de esta manera flexibilizar y ajustar las exigencias en el aula.

Los resultados obtenidos en la segunda encuesta después de llevar a cabo la estrategia de capacitación mostraron una respuesta positiva en la dimensión política inclusiva institucional del 31.4% con respecto a la encuesta inicial. Esto indica un impacto favorable de haber puesto en conocimiento a los participantes la política institucional de educación inclusiva desconocida hasta ahora por la mayoría; además, de haber capacitado a los profesores en diferentes temas de inclusión educativa.

Respecto de las tres dimensiones restantes los resultados tuvieron una positividad mayor que en la encuesta inicial, denotando que la estrategia didáctica implementada reforzó los conocimientos concer-

nientes a educación inclusiva y su importancia en el contexto educativo actual. La dimensión planeación de la clase mostró un incremento en la percepción del 15.9%; la dimensión desarrollo de la clase del 8.7%; por último, la dimensión cultura inclusiva del profesor 8.7%. Igual resultado positivo se obtuvo en el estudio de Lleixá (2017), en el cual se capacitaron a través de cuatro talleres a 79 futuros profesores del área de educación física en una universidad española los cuales manifestaron haber adquirido mejores actitudes inclusivas rompiendo prejuicios y estereotipos hacia la población diversa.

Es importante resaltar la relevancia actual de la educación inclusiva en el contexto nacional, situación que es impulsada por el MEN (2013), el cual en sus lineamientos invita a las instituciones de educación superior a crear estrategias para erradicar la exclusión y ofrecer una educación de calidad con equidad e igualdad que incluya la diversidad de todas y todos los estudiantes en su amplia gama de diferencias que caracterizan al ser humano (edad, género, origen étnico, culturas, orientaciones sexuales, limitaciones físicas, condiciones socioeconómicas, lugar de procedencia, desplazamiento forzado, entre otras). Para tal fin, es necesario formar profesores incluyentes que promuevan la inclusión educativa con los estudiantes y fomenten la paz.

También, se identificó en la encuesta inicial que, pese a que la mayoría de los profesores objeto de este estudio manifestaron haber recibido poca o ninguna capacitación sobre educación inclusiva, la cultura inclusiva propia de cada docente lleva a que muchos realicen prácticas inclusivas en sus actividades con los estudiantes. Esta situación obedece probablemente a la formación académica individual de los mismos y al tiempo dedicado a la actividad docente.

Sin embargo, en la segunda encuesta se evidenció que la implementación de una estrategia pedagógica tuvo un impacto positivo sobre los indicadores mejorando la percepción de los profesores participantes frente a la inclusión, respondiendo de esta forma a uno de los objetivos de la política de educación inclusiva el cual

promueve la formación de maestros inclusivos dispuestos a trabajar en entornos libres de exclusión donde se preste atención a todas y todos, facilitando así la permanencia y promoción de los estudiantes. El rol del maestro es fundamental, por lo cual el crear un ambiente académico en el cual los alumnos se sientan acogidos por la institución y sus profesores mejora el proceso de enseñanza-aprendizaje (Arnaiz, 2003; Bravo, 2019; Zárata, 2017).

Por tal razón, de acuerdo con los resultados obtenidos, se evidencia que pese a la buena disposición frente a la inclusión que se identificó en los participantes, es importante implementar estrategias de capacitación que lleven a un mejor entendimiento y claridad acerca de la inclusión educativa. La cultura inclusiva de cada profesor, su grado de formación y su experiencia laboral lleva a que muchos realicen actividades inclusivas con sus estudiantes, pero esto es algo susceptible de mejorar en un grupo diverso de profesores con diferentes líneas de formación.

En consecuencia, se recomienda continuar realizando de forma periódica y con diferentes grupos de profesores de la institución objeto de estudio, jornadas de capacitación que refuercen, sensibilicen y lleven a la reflexión en temas de educación inclusiva. Además, es importante brindar las herramientas necesarias para responder de forma adecuada ante situaciones de vulnerabilidad y actos de exclusión hacia los estudiantes y ante los retos que demanda la educación inclusiva.

8.8 Referencias bibliográficas

Angenscheidt Bidegain, L., & Navarrete Antola, I. (2017). Actitudes de los docentes acerca de la educación inclusiva. *Ciencias Psicológicas*, 11(2), 233. <https://doi.org/10.22235/cp.v11i2.1500>.

Arizabaleta Domínguez, Sandra Lucia, Ochoa Cubillos, Andrés Felipe. (2016). Hacia una educación superior inclusiva en Colombia. *Pedagogía y Saberes*, (45), 41-52. Retrieved July 03, 2021

http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S012124942016000200005&lng=en&tlng=es.

Asamblea Nacional Constituyente (1991). Constitución Política Colombiana. Bogotá. Recuperado de <https://www.registraduria.gov.co/IMG/pdf/constitucio-politica-colombia-1991.pdf>.

Arnaiz, P. (2003). Educación inclusiva, una escuela para todos. Málaga: Archidona Aljibe.

Beltrán Villamizar, Y. I., Martínez Fuentes, Y. L., & Vargas Beltrán, Á. S. (2015). El sistema educativo colombiano en el camino hacia la inclusión. *Avances y retos. Educación y Educadores*, 18(1), 62-75. <https://doi.org/10.5294/edu.2015.18.1.4>.

Booth, T y Ainscow, M. (2000). Índice de inclusión. Traducción castellana Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. Madrid: Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva (2002).

Booth, T y Ainscow, M. (2015). Guía para la educación inclusiva: desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares, 21-52, Madrid, Oei Fuhem.

Bravo Mancero, P., & Santos Jiménez, O. (2019). Percepciones respecto a la atención a la diversidad o inclusión educativa en estudiantes universitarios. *Sophía*, 26, 327-352. <https://doi.org/10.17163/soph.n26.2019.10>.

Burbano Díaz, C. (2020). Propuesta para la creación del Observatorio de Educación Inclusiva –OEI. Santiago de Cali. 2020. Trabajo de grado. (Maestría en Educación) Universidad Santiago de Cali. Facultad de Educación.

Cavagnero, A.R, Pesci, J.J. (2019). Percepciones docentes sobre políticas de inclusión social. Un estudio sobre el programa PROGRESAR. 0-46.

- Collado-Sanchis, A., Tárraga-Mínguez, R., Lacruz-Pérez, I., & Sanz-Cervera, P. (2020). Analysis of teachers' attitudes and perceived self-efficacy towards inclusive education. *Educar*, 56(2), 509–523. <https://doi.org/10.5565/REV/EDUCAR.1117>.
- Cornejo-Valderrama, C., Olivera-Rivera, E., Lepe-Martínez, N., & Vidal-Espinoza, R. (2017). Percepción de los agentes educativos respecto de la atención a la diversidad en establecimientos educativos. *Revista Electrónica Educare*, 21(3), 1-24. <https://doi.org/10.15359/ree.21-3.17>.
- De La Herrán Gascón, A., Paredes Labra, J., & Monsalve Treskow, D. (2016). Cuestionario para la evaluación de la educación inclusiva universitaria (CEEIU). *Revista Complutense De Educación*, 28(3), 913-928. https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2017.v28.n3.50947.
- De la Oliva, D. (2007). Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. México: UIC. Manuscrito inédito.
- Díaz Haydar, Orietta, & Franco Media, Fabio (2010). Percepción y actitudes hacia la inclusión educativa de los docentes de Soledad, Atlántico (Colombia), 2008. *Zona Próxima*, (12) ,12-39. [Fecha de Consulta 7 de octubre de 2020]. ISSN: 1657-2416. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=853/85316155002>.
- Echeita Sarrionandia, G., & Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencias y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tejido. Didáctica de La Lengua y La Literatura. Educación*, 26–46.
- Fernández J. M. (2012). Capacidades y competencias docentes para la inclusión del alumnado en la educación superior. *Revista de la Educación Superior*, 41(162), 9-24. Recuperado de <http://publicaciones.anuies.mx/pdfs/revista/Revista162S1A1ES.pdf>.
- Fernández-Fernández, I. M., Veliz-Briones, V. F., & Ruiz-Cedeño, A. I. (2016). Hacia una cultura pedagógica inclusiva: Experiencias

desde la práctica universitaria. *Revista Electrónica Educare*, 20(3), 1. <https://doi.org/10.15359/ree.20-3.13>.

Fernández-Morales, F. H., & Duarte, J. E. (2016). Retos de la inclusión académica de personas con discapacidad en una universidad pública colombiana. *Formación Universitaria*, 9(4), 95–104. <https://doi.org/10.4067/S0718-50062016000400011>.

Genoveva De Las, C., Cornejo-Valderrama, M., Olivera-Rivera, E. S., Fabiola Lepe-Martínez, N., & Vidal-Espinoza, R. (2017). Percepción de los agentes educativos respecto de la atención a la diversidad en establecimientos educativos. *Revista Electrónica Educare (Educare Electronic Journal)*, 21(3), 1409–4258. <https://doi.org/10.15359/ree.21-3.17>.

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. <https://doi.org/10.5294/edu.2018.21.2.2>.

Gutiérrez, M., Martín, M. V. y Jenaro, C. (2014). El índice para la inclusión: Presencia, aprendizaje y participación. *Revista nacional e internacional de educación inclusiva*, 7(3), 186- 201. Recuperado de <http://www.revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/139/133>.

Hernández, R., Fernández, C; Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. (6° ed.). México D.F: Mc Graw Hill.

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. <https://doi.org/10.4067/S0718-50062016000500006>.

Infante, M. (2010). Desafíos a la formación docente: inclusión educativa [Challenges to Teachers Training: Educational Inclusion].

Estudios Pedagógicos, 36(1), 287–297. http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S071807052010000100016.

Lleixà Arribas, T., Ríos, M., Gómez-Zepeda, G., Petreñas, C., & Puig-dellívol, I. (2018). Actitudes Inclusivas en la formación del profesorado de educación física. Aportaciones desde los Talleres de Acción Directa. *Ágora para la Educación Física y El Deporte*, 19(2–3), 277. <https://doi.org/10.24197/aefd.2-3.2017.277-297>.

Mellado Hernández, M. E., Chaucono Catrinao, J. C., Hueche Oñate, M. C., Aravena Kennigs, O. A. (2017). Percepciones sobre la educación inclusiva del profesorado de una escuela con Programa de Integración Escolar. *Revista Educación*, 41(1), 1. <https://doi.org/10.15517/revedu.v41i1.21597>.

Ministerio de Educación Nacional - (MEN). (2008). Evaluación para la inclusión. *Altablero No. 44*. Recuperado de <http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-162382.html>.

Ministerio de Educación Nacional - MEN. (2013). Lineamientos de la política de educación superior inclusiva en Colombia. Recuperado de https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-357277.html?_noredirect=1.

Ministerio de Educación Nacional-MEN. (2013). Índice de Inclusión para Educación Superior (INES). Recuperado de https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-357277_recurso_1.

Moreno Parra, H. A. (2018). Hacia una educación superior inclusiva. *Praxis Educación Y Pedagogía*, 1, 41–52. https://doi.org/10.25100/praxis_educacion.v0i1.6467.

Moriña, A., & Carballo, R. (2020). University and inclusive education: Recommendations from the voice of Spanish students with disabilities. *Educacao e Sociedade*, 41, 1–16. <https://doi.org/10.1590/es.214662>.

- OEA. (2016). Equidad e inclusión social: superando desigualdades hacia sociedades más inclusivas. Washington: OEA.
- Olmos Roa, A., Romo Pinales, M. R., Arias Vera, L. M. del C.. (2016). Reflexiones Docentes sobre Inclusión Educativa: Relatos de Experiencia Pedagógica sobre la Diversidad Universitaria. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 10(1), 229-243. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782016000100012>.
- Organización Mundial de la Salud (OMS). (2001). Clasificación internacional del funcionamiento, de la discapacidad y de la salud. Ginebra: Autor. Recuperado de https://aspace.org/assets/uploads/publicaciones/e74e4-cif_2001.pdf.
- Parra Dussan, C. (2010). “Educación inclusiva: Un modelo de educación para todos” Inclusive education: A model of education for all. *Revista Isees* N° 8, 73–84. <file:///C:/Users/user/AppData/Local/Temp/Dialnet-Educación Inklusiva Un Modelo De Educación ParaTodos-3777544.pdf>.
- Sevilla Santo, D. D. E., Martín Pavón, D. M. J., & Jenaro Río, D. C. (2017). Percepciones sobre la educación inclusiva: la visión de quienes se forman para docentes. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, 25, 83–113. <https://doi.org/10.25009/cpue.v0i25.2536>.
- Sevilla Santo, D. D. E., Martín Pavón, D. M. J., & Jenaro Río, D. C. (2018). Actitud del docente hacia la educación inclusiva y hacia los estudiantes con necesidades educativas especiales. *Innovación educativa (México, DF)*, 18(78), 115-141.
- UNESCO. (2008). La educación inclusiva: el camino hacia el futuro. Recuperado de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000162787_spa.
- UNESCO. (2009). Directrices sobre políticas de inclusión en la educación. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001778/177849s.pdf>.

- Valcázar Montenegro, G. C. (2020). El desempeño docente y la práctica inclusiva en el nivel superior. *Desde el Sur*, 12(2), 437–452. <https://doi.org/10.21142/des-1202-2020-0025>.
- Vega Fuente, A., López Torrijo, M., & Garín Casares, S. (2013). La educación inclusiva: entre la crisis y la indignación. *Intersticios: Revista Sociológica de Pensamiento Crítico*, 7(1), 315–336.
- Velandia Campos, S., Castillo Caicedo, M., & Ramírez Hernández, M. (2018). Acceso a la educación superior para personas con discapacidad en Cali, Colombia: paradigmas de pobreza y retos de inclusión. *Lecturas de Economía*, 89, 69–101. <https://doi.org/10.17533/udea.le.n89a03>.
- Zárate-Rueda, R., Díaz-Orozco, S. P., Ortiz-Guzmán, L. (2017). Educación superior inclusiva: Un reto para las prácticas pedagógicas. *Revista Electrónica Educare*, 21(3), 289-312. <https://dx.doi.org/10.15359/ree.21-3.15>.

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Normatividad sobre educación para la paz en Colombia.....	72
Tabla 2. Programas de educación para la paz en Colombia.....	76
Tabla 3. Normatividad referente a la educación para la paz, en México	81
Tabla 4. Programas de educación para la paz implementados en México	85
Tabla 5. Caracterización de la muestra.	218
Tabla 6. Estructura de la dimensión política inclusiva institucional.	219
Tabla 7. Estructura de la dimensión planeación de la clase.	220
Tabla 8. Estructura de la dimensión desarrollo de la clase.	221
Tabla 9. Dimensión cultura inclusiva del profesor.	222
Tabla 10. Positividad en la percepción. Dimensión política inclusiva institucional.	223
Tabla 11. Positividad en la percepción. Dimensión planeación de la clase	224
Tabla 12. Positividad en la percepción. Dimensión desarrollo de la clase	225
Tabla 13. Positividad en la percepción. Dimensión cultura inclusiva del profesor.....	225

INDEX OF TABLES

Table 1. Regulations on peace education in Colombia.	72
Table 2. Peace education programs in Colombia.....	76
Table 3. Regulations on peace education in Mexico	81
Table 4. Peace education programs implemented in Mexico.....	85
Table 5. Characterization of the sample.	218
Table 6. Structure of the institutional inclusive policy dimension.....	219
Table 7. Structure of the lesson planning dimension.	220
Table 8. Structure of the class development dimension.	221
Table 9. Inclusive teacher culture dimension.....	222
Table 10. Positivity in perception. Inclusive institutional policy dimension.	223
Table 11. Positivity in perception. Classroom planning dimension.	224
Table 12. Positivity in perception. Classroom development dimension.	225
Table 13. Positivity in perception. Inclusive teacher culture dimension	225

ÍNDICE DE ILUSTRACIONES

Ilustración 1. Categoría 1: Confianza del estudiante.....	190
Ilustración 2. Categoría 2: Emoción del estudiante.....	191
Ilustración 3. Categoría 3: Motivación del docente.....	193
Ilustración 4. Categoría 4: Rol del docente	194

INDEX OF ILLUSTRATION

Illustration 1. Category 1: Student Confidence	190
Illustration 2. Category 2: Student emotion.	191
Illustration 3. Category 3: Teacher's motivation	193
Illustration 4. Category 4: Teacher role	194