

Artículo de Investigación

# Percepciones docentes sobre la educación inclusiva en el ámbito escolar

## Teacher perceptions about inclusive education in the school environment

Sara Charry López: Universidad el Bosque, Colombia.

[scharrylo@unbosque.edu.co](mailto:scharrylo@unbosque.edu.co)

Lina Marcela Rivero Amoroch: Universidad el Bosque, Colombia.

[lrivero@unbosque.edu.co](mailto:lrivero@unbosque.edu.co)

Jayson Andrey Bernate<sup>1</sup>: Corporación Universitaria Minuto de Dios UNIMINUTO, Colombia.

[jbernatel@uniminuto.edu.co](mailto:jbernatel@uniminuto.edu.co)

Fecha de Recepción: 25/08/2025

Fecha de Aceptación: 26/09/2025

Fecha de Publicación: 02/10/2025

### Cómo citar el artículo

Charry López, S., Rivero Amoroch, L. M. y Bermate, J. A. (2026). Percepciones docentes sobre la educación inclusiva en el ámbito escolar [Teacher perceptions about inclusive education in the school environment]. *European Public & Social Innovation Review*, 11, 01-15. <https://doi.org/10.31637/epsir-2026-2059>

### Resumen

**Introducción:** Este estudio analiza las percepciones de los docentes sobre la educación inclusiva en el ámbito escolar, identificando fortalezas, debilidades y oportunidades de mejora. **Metodología:** Se emplea un enfoque cuantitativo descriptivo mediante un cuestionario tipo Likert basado en el Índice de Inclusión de Booth y Ainscow (2000), con 70 ítems distribuidos en tres dimensiones: culturas, políticas y prácticas inclusivas. La muestra incluye 102 docentes de diversas regiones del país. Los datos se procesan con SPSS 23.0 utilizando estadística descriptiva. **Resultados:** Los docentes muestran una percepción positiva hacia la inclusión, destacando la hospitalidad escolar, el compromiso institucional y la participación estudiantil. Sin embargo, persisten desafíos como la baja receptividad hacia la diversidad de género, problemas de accesibilidad física y escasa integración de recursos lingüísticos y comunitarios. **Discusión:** Aunque hay avances, las barreras estructurales y culturales limitan la inclusión plena. La formación docente, la sensibilización institucional y la mejora de infraestructuras son fundamentales. **Conclusiones:** Se requiere fortalecer la

<sup>1</sup> Autor Correspondiente: Jayson Andrey Bernate. Universidad el Bosque (Colombia).

capacitación docente, implementar estrategias de sensibilización y mejorar las condiciones físicas de las escuelas para garantizar entornos inclusivos, equitativos y respetuosos de la diversidad.

**Palabras clave:** Inclusión; Diversidad; Equidad; Docentes; Prácticas educativas; Políticas escolares; Accesibilidad; Formación docente.

### Abstract

**Introduction:** This study analyzes teachers' perceptions of inclusive education in schools, identifying strengths, weaknesses, and opportunities for improvement.. **Methodology:** A descriptive quantitative approach is used using a Likert-type questionnaire based on the Booth and Ainscow Inclusion Index (2000), with 70 items distributed in three dimensions: inclusive cultures, policies, and practices. The sample includes 102 teachers from different regions of the country. The data are processed with SPSS 23.0 using descriptive statistics. **Results:** Teachers have a positive perception of inclusion, highlighting school hospitality, institutional commitment, and student participation. However, challenges persist, such as low receptivity toward gender diversity, physical accessibility issues, and poor integration of linguistic and community resources. **Discussions:** Although there has been progress, structural and cultural barriers limit full inclusion. Teacher training, institutional awareness, and infrastructure improvements are essential. **Conclusions:** Teacher training must be strengthened, awareness-raising strategies implemented, and the physical conditions of schools improved to ensure inclusive, equitable, and diversity-friendly environments.

**Keywords:** Inclusion; Diversity; Equity; Teachers; Educational Practices; School Policies; Accessibility; Teacher Training.

## 1. Introducción

La educación inclusiva, entendida como la práctica de integrar a todos los estudiantes en el entorno educativo general, ha ganado prominencia en las últimas décadas. Según la UNESCO (2020), este enfoque responde al reconocimiento de los derechos de los estudiantes con necesidades especiales y busca proporcionar una educación equitativa para todos los alumnos, sin importar sus capacidades o discapacidades. La inclusión no solo se refiere a la presencia física de los estudiantes en el aula, sino que también abarca su participación activa y el acceso equitativo a los recursos educativos.

El punto de partida de la educación inclusiva se encuentra en la Declaración de Salamanca de 1994, un documento clave que promovió la premisa de que las escuelas deben estar preparadas para recibir a todos los estudiantes, sin importar sus necesidades específicas. Como lo destaca nuevamente la UNESCO (2020), este acuerdo posicionó la educación inclusiva como un derecho inalienable y una responsabilidad compartida por los sistemas educativos a nivel global.

Sin embargo, a pesar de estos avances, la implementación de políticas inclusivas ha enfrentado numerosos desafíos a lo largo de los años. Aunque se han desarrollado esfuerzos para integrar a todos los estudiantes en el sistema educativo, aún persisten desigualdades en muchas aulas y barreras que impiden la verdadera inclusión. Esto exige un compromiso constante y la adaptación de prácticas educativas que garanticen que ningún estudiante quede rezagado en su proceso de aprendizaje.

Un referente en la aplicación de políticas inclusivas es Finlandia. Halinen (2015) resalta que este país ha desarrollado un modelo de educación inclusiva basado en un enfoque holístico y equitativo desde la década de 1970. En este sistema, los estudiantes con necesidades especiales reciben educación junto a sus pares con los apoyos necesarios para garantizar su éxito. La experiencia finlandesa demuestra que una política inclusiva bien implementada puede generar beneficios significativos en la calidad educativa y en la equidad de los sistemas de enseñanza.

La percepción de los docentes es un factor determinante en la efectividad de la inclusión educativa, ya que se destacan que las actitudes positivas y la preparación adecuada de los docentes juegan un papel crucial en la implementación de prácticas inclusivas (Rodríguez Fuentes *et al.*, 2021; Sánchez Fuentes *et al.*, 2019). En esta línea, el estudio de Díaz-Asto *et al.* (2022) confirma que los docentes con una formación sólida en inclusión tienden a generar entornos de aprendizaje más accesibles y adaptados a las necesidades individuales de los estudiantes. Esto sugiere que el desarrollo profesional continuo es fundamental para proporcionar a los docentes las herramientas necesarias para enfrentar los retos de la educación inclusiva.

Comprender cómo los docentes interpretan y responden a las políticas inclusivas permite identificar áreas de mejora en su formación y apoyo. Muñoz-Montes *et al.* (2021) advierten que, aunque existen marcos normativos que respaldan la inclusión, la falta de recursos y la resistencia al cambio siguen siendo barreras significativas en su implementación. A partir de estos hallazgos, la presente investigación busca analizar las percepciones docentes sobre la educación inclusiva y su impacto en la práctica educativa, con el objetivo de identificar las áreas críticas que requieren intervención para mejorar la calidad de la enseñanza.

Fernández-Batanero *et al.* (2020) enfatizan la importancia de la formación continua para que los docentes adquieran competencias en el trabajo con estudiantes con necesidades educativas especiales. Estos autores sostienen que los programas de formación deben combinar tanto aspectos teóricos como estrategias prácticas aplicables en el aula. Además, destacan la necesidad de que los docentes cuenten con redes de apoyo profesional y recursos especializados que les ayuden a abordar los desafíos del entorno escolar. A su vez, la evolución del concepto de educación inclusiva ha implicado no solo la integración física de los estudiantes, sino también la adaptación curricular y la creación de ambientes de aprendizaje que respondan a las necesidades individuales de cada alumno (Cardona Moltó *et al.*, 2017).

García-Holgado *et al.* (2023) advierten que, a pesar de los avances normativos en favor de la inclusión, la aplicación de estas políticas ha sido desigual en distintos contextos. Por su parte, las investigaciones de Bolourian *et al.* (2022) y Aldosari (2022) han evidenciado que persisten barreras en la práctica, como la insuficiente formación docente y la resistencia a adoptar metodologías inclusivas. Asimismo, la falta de recursos adecuados y el escaso respaldo institucional continúan limitando la efectividad de la educación inclusiva.

A nivel global y nacional, las percepciones de los docentes sobre la educación inclusiva varían en función de factores como el apoyo institucional, la formación profesional y los recursos disponibles en cada país. Se ha identificado que los docentes, en su esfuerzo por promover la inclusión, a menudo experimentan un sentimiento de aislamiento (Rodríguez Fuentes *et al.*, 2021; Sánchez Fuentes *et al.*, 2019). Como consecuencia, demandan un acceso más adecuado a equipos multidisciplinares y materiales especializados. En ausencia de este apoyo, muchos docentes expresan sentirse sobrecargados y agotados, lo que repercute negativamente en su percepción y compromiso con el modelo inclusivo.

En esta línea, Martínez-Sarmiento (2023) señala que la educación inclusiva supone cambios paradigmáticos en los modelos educativos, lo que implica una reflexión profunda y una transformación real en las políticas y la formación docente.

Martín *et al.* (2024) sostiene que la falta de preparación o las actitudes negativas pueden convertirse en obstáculos para la inclusión, mientras que percepciones favorables y el respaldo institucional facilitan la integración de los estudiantes en el aula. Cebreros-Valenzuela *et al.* (2023) refuerzan esta idea al señalar que la autoeficacia docente es un factor clave en la disposición de los profesores para adoptar prácticas inclusivas. En este sentido, los docentes que confían en su capacidad para generar un impacto positivo en el aprendizaje de todos los estudiantes tienden a implementar estrategias inclusivas con mayor éxito.

La presente investigación se centra en analizar las percepciones de los docentes sobre la educación inclusiva en el ámbito escolar, con el propósito de contribuir al mejoramiento de las políticas, culturas y prácticas inclusivas. La pregunta que orienta este estudio es: ¿Cuáles son las percepciones de los docentes acerca de la educación inclusiva escolar? Este cuestionamiento es clave, ya que la inclusión educativa es un desafío complejo que exige la colaboración de todos los actores del sistema para garantizar experiencias de aprendizaje equitativas y de calidad. Las percepciones docentes pueden influir directamente en la manera en que se implementan las políticas inclusivas y en la calidad educativa que reciben los estudiantes (Moreno Pilo *et al.*, 2022; Sepúlveda Opazo & Castillo Armijo, 2021).

Para avanzar en la consolidación de entornos inclusivos, es fundamental promover un cambio en las percepciones y actitudes hacia los estudiantes con necesidades especiales. Avramidis y Norwich (2002) evidenciaron que la exposición directa a estos estudiantes, combinada con el apoyo institucional adecuado, reduce los prejuicios y fomenta una visión más positiva sobre su participación en el aula. Además, los docentes que han participado en programas de concienciación sobre inclusión tienden a enfocar su práctica en las capacidades de los estudiantes en lugar de sus limitaciones.

## 2. Metodología

### 2.1. Participantes

La población del estudio estuvo conformada por 102 docentes. Inicialmente, la aplicación del cuestionario se realizó en tres instituciones educativas: una institución pública ubicada en Chima (Santander), y dos instituciones privadas situadas en Bogotá y Neiva. No obstante, ante la baja tasa de respuesta, se amplió la convocatoria mediante un muestreo abierto, lo que permitió la participación de docentes de diversas regiones del país, tanto de instituciones públicas como privadas, así como de algunos profesionales que no se encontraban vinculados laboralmente al momento de la aplicación.

Se recogieron datos sociodemográficos como el género y la edad. En cuanto al género, 81 docentes se identificaron como mujeres (79,4 %) y 21 como hombres (20,6 %). Respecto a la edad, 23 participantes (22,5 %) se encontraban en el rango de 20 a 29 años; 27 (26,5 %) entre 30 y 39 años; 23 (22,5 %) entre 40 y 49 años; 25 (24,5 %) entre 50 y 59 años; y 4 (3,9 %) tenían 60 años o más.

Aunque el cuestionario permitió registrar estas variables, el presente estudio no contempla un análisis comparativo entre subgrupos. El propósito fue describir de manera general las percepciones docentes sobre la inclusión escolar. No obstante, se reconoce que estas variables pueden aportar elementos valiosos para futuras investigaciones orientadas a profundizar en las diferencias de percepción según factores demográficos.

## **2.2. Diseño**

El diseño empleado en la presente investigación sigue un enfoque cuantitativo, basado en la recolección y análisis de datos numéricos para probar hipótesis y teorías, tal como lo describen Hernández *et al.* (2014). El estudio se enmarca dentro de un alcance descriptivo, cuyo objetivo es especificar las propiedades, características y perfiles de personas, grupos, comunidades, procesos, objetos o cualquier otro fenómeno bajo análisis, tal como lo señalan Hernández *et al.* (2014). En este caso, se busca medir las percepciones de los docentes sobre la educación inclusiva en el contexto escolar. Asimismo, la investigación es de tipo no experimental, dado que no se realizará una manipulación intencional de la variable de estudio. El propósito es evaluar y analizar a un grupo específico sin alterar o modificar dicha variable.

## **2.3. Instrumento**

Para la recolección de la información se utilizó un cuestionario tipo escala Likert, basado en el Índice de Inclusión desarrollado por Tony Booth y Mel Ainscow en el año 2000. Esta herramienta tiene como propósito apoyar a las instituciones educativas en la construcción de culturas, políticas y prácticas que favorezcan la inclusión.

El instrumento está conformado por 70 ítems distribuidos en tres dimensiones fundamentales: Dimensión A - Creando culturas inclusivas; Dimensión B - Estableciendo políticas inclusivas; y Dimensión C - Desarrollando prácticas inclusivas. Las opciones de respuesta se organizaron en una escala ordinal de cuatro niveles: Muy de acuerdo, De acuerdo, En desacuerdo y Muy en desacuerdo.

## **2.4. Procedimiento**

Para la recolección de datos, se informó previamente a los participantes sobre el propósito de la investigación y se solicitó autorización a los docentes. Se proporcionó un formulario de consentimiento a los participantes seleccionados de manera aleatoria, solicitando su aprobación para formar parte del estudio. En el día de la aplicación de la escala, se explicó el objetivo del cuestionario y las variables involucradas. Cada docente dispuso de 30 minutos para completar la encuesta de forma autoadministrada. Posteriormente, se realizó el análisis estadístico utilizando el programa SPSS 23.0, evaluando la fiabilidad del instrumento, y calculando las estadísticas descriptivas de las variables y dimensiones del estudio, con base en la media.

## **3. Resultados**

Para evaluar la calidad de la escala, es fundamental que exista congruencia entre los ítems y las dimensiones que la conforman. En este sentido, se realizó un análisis de fiabilidad mediante el coeficiente Alpha de Cronbach, con el objetivo de identificar la consistencia interna del instrumento y de cada una de sus dimensiones.

**Tabla 1.***Análisis de Fiabilidad del test*

Dimensiones	Alpha De Cronbach	Total Ítems
1	0,712	21
2	0,706	22
3	0,752	27
<b>Alpha Total</b>	<b>0,701</b>	<b>70</b>

**Fuente:** Elaboración propia (2025).

La consistencia interna de las dimensiones evaluadas, con coeficientes entre 0,7 y 0,8, evidencia una adecuada coherencia entre los ítems de cada subescala. Estos resultados respaldan la validez del instrumento como herramienta para valorar competencias relacionadas con la inclusión, específicamente en las áreas de: A. Creando culturas inclusivas, B. Estableciendo políticas inclusivas y C. Desarrollando prácticas inclusivas. Esta fiabilidad contribuye a garantizar que las respuestas recojan de forma precisa las percepciones docentes, fortaleciendo la comprensión y la promoción de prácticas inclusivas en diversos contextos educativos.

A cada ítem se le asignaron valores en una escala tipo Likert: Muy de acuerdo (4), De acuerdo (3), En desacuerdo (2) y Muy en desacuerdo (1). Esta asignación permite cuantificar la percepción de los docentes sobre la inclusión escolar.

**Tabla 2.***Asignación de Valores*

Baremo	Puntuación
Muy de acuerdo	4
De acuerdo	3
En desacuerdo	2
Muy en desacuerdo	1

**Fuente:** Elaboración propia (2025).

Asignar estos valores permite establecer un estándar cuantitativo de cumplimiento. Por ejemplo, si la media esperada es  $\geq 3,0$ , esto significa que el centro cumple con la inclusión escolar según la percepción mayoritaria ("De acuerdo" o mejor).

Con base en las medias obtenidas, se establecieron los siguientes rangos para interpretar el nivel de cumplimiento percibido en relación con la inclusión:

**Tabla 3.***Rangos de Cumplimiento*

Media	Cumplimiento Interpretativo
3,5 a 4,0	Excelente Cumplimiento
3,0 a 3,4	Buen Cumplimiento
2,0 a 2,9	Cumplimiento Moderado
1,0 a 1,9	Bajo Cumplimiento

**Fuente:** Elaboración propia (2025).

En términos generales, las tres dimensiones se encuentran en el rango de “buen cumplimiento”, con medias de 3,2 en las dimensiones A y B, y de 3,3 en la dimensión C, como se observa en la siguiente figura:

**Figura 1.**

*Comparativo de Dimensiones*



**Fuente:** Elaboración propia (2025).

A continuación, se presentan los estadísticos descriptivos de cada dimensión y subdimensiones, con sus respectivas medias y desviaciones estándar:

**Tabla 4.**

*Estadísticos Descriptivos por Dimensión*

Dimensiones	Subdimensión	Media	Desviación
A. Creando Culturas Inclusivas	A1. Construyendo Comunidad	3,2	0,6
	A2. Estableciendo Valores Inclusivos	3,1	
B. Estableciendo Políticas Inclusivas	B1. Desarrollando un centro escolar para todos	3,1	0,7
	B2. Organizando el apoyo a la diversidad	3,2	
C. Desarrollando prácticas inclusivas	C1. Construyendo un Currículum para todos	3,2	0,7
	C2. Orquestando el aprendizaje	3,3	

**Fuente:** Elaboración propia (2025).

Los valores estadísticos proporcionan una visión general de la percepción docente sobre la inclusión educativa.

**Dimensión A:** Creando culturas inclusivas:

La subdimensión A1, Construyendo comunidad, obtuvo una media de 3,2 y una desviación estándar de 0,6, lo que refleja una percepción generalmente positiva, aunque con diferencias moderadas en las respuestas. La afirmación con mayor puntuación fue: “Toda la gente que llega a este centro es bienvenida” (media de 3,6), lo cual destaca como fortaleza la hospitalidad y el ambiente de acogida en el centro educativo.

En contraste, la afirmación con menor valoración fue el número 9: “Los adultos y estudiantes son receptivos a la variedad de identidades de género”, con una media de 2,9, lo que evidencia una debilidad en cuanto a la receptividad hacia la diversidad de género. Estos resultados permiten concluir que, si bien existen aspectos sólidos en la construcción de comunidad, como la bienvenida a nuevas personas, aún es necesario avanzar en áreas críticas relacionadas con la inclusión y aceptación de identidades diversas, con el fin de fortalecer de manera integral la cultura inclusiva institucional.

La subdimensión A2, Estableciendo valores inclusivos, presentó una media de 3,1 y una desviación estándar de 0,6, lo que indica una percepción mayoritariamente favorable, aunque con cierta variabilidad entre las respuestas. La afirmación mejor valorada fue “El centro escolar desarrolla valores inclusivos compartidos” (media de 3,5), lo que resalta como fortaleza el compromiso institucional con la promoción de valores que favorecen la inclusión dentro de la comunidad educativa.

Por el contrario, la afirmación con menor puntuación fue: “El centro escolar anima a los estudiantes y adultos a sentirse bien consigo mismos”, con un promedio de 2,8, señalando una debilidad en el fomento del bienestar emocional de los integrantes de la comunidad escolar. Este hallazgo sugiere que, aunque existen avances en la adopción de principios inclusivos y en la consolidación de una cultura de respeto y equidad, persiste la necesidad de implementar estrategias más eficaces para promover la autoestima y el desarrollo emocional de estudiantes y adultos.

De manera global, la dimensión Creando Culturas Inclusivas, conformada por las subdimensiones A1 y A2, alcanzó una media total de 3,2, lo que refleja una percepción positiva sobre los esfuerzos institucionales en la construcción de una cultura inclusiva. Se destacan aspectos como la hospitalidad hacia quienes ingresan al centro y la promoción de valores inclusivos compartidos. Sin embargo, también se identifican áreas de mejora, particularmente en la aceptación de la diversidad de género y en el fortalecimiento del bienestar emocional de todos los miembros de la comunidad educativa. Estos resultados evidencian la importancia de implementar estrategias específicas y sostenidas que garanticen un entorno en el que todos se sientan plenamente aceptados, valorados y respetados.

#### **Dimensión B:** Estableciendo políticas inclusivas:

La subdimensión B1, Desarrollando un centro escolar para todos, mostró un desempeño general medio, con una media de 3,1 y una desviación estándar de 0,7. La afirmación mejor valorada fue: “El centro escolar apoya la integración de los estudiantes nuevos” (media de 3,5), lo que evidencia la implementación de prácticas efectivas orientadas a la acogida e inclusión de estudiantes que ingresan al centro. No obstante, la afirmación con menor puntuación fue: “El diseño de los edificios y patios del centro facilita la participación de todos”, con una media de 2,7, lo que revela una importante debilidad en términos de accesibilidad física. Esta brecha sugiere que, aunque se han desarrollado acciones inclusivas en términos de apoyo humano y social, persisten barreras arquitectónicas que obstaculizan la plena participación de todos los miembros de la comunidad educativa.

En cuanto a la subdimensión B2, Organizando el apoyo a la diversidad, se obtuvo una media de 3,2 y una desviación estándar de 0,7, lo cual también indica una variabilidad moderada en las percepciones. La afirmación mejor valorada fue: “El centro escolar actúa para eliminar el maltrato entre iguales” (media de 3,5), lo que demuestra un compromiso significativo con la prevención y atención del acoso escolar.

En contraste, la afirmación “La lengua se usa como recurso para todo el centro escolar” alcanzó la puntuación más baja, con una media de 2,9, lo que evidencia una limitada integración del componente lingüístico como herramienta de inclusión, especialmente relevante para estudiantes con necesidades comunicativas diversas o con contextos lingüísticos distintos.

A partir de lo anterior, el análisis general de la dimensión B revela un promedio de 3,2, con una desviación estándar de 0,7, situando su cumplimiento en el rango de “buen cumplimiento”, aunque con márgenes importantes de mejora. Si bien se reconocen esfuerzos valiosos en la integración de estudiantes nuevos y en la promoción de un entorno seguro y libre de maltrato, los resultados también alertan sobre aspectos críticos que requieren atención, como la accesibilidad física y la integración del lenguaje como recurso inclusivo. En este sentido, es necesario fortalecer la articulación entre las políticas institucionales y los recursos disponibles para garantizar una inclusión efectiva, equitativa y sostenible que responda a la diversidad de la comunidad educativa.

### **Dimensión C: Desarrollando prácticas inclusivas:**

La subdimensión C1, Construyendo un currículo para todos, refleja un desempeño general medio, con una media de 3,2 y una desviación estándar de 0,7, lo que indica una variabilidad moderada en las percepciones. Las áreas que suscitan mayor interés y participación por parte de los estudiantes corresponden a temas relacionados con la comunicación y las tecnologías de la información, lo que resalta la relevancia de integrar habilidades tecnológicas en el currículo escolar. Por otro lado, el ítem con menor puntuación fue el relacionado con el estudio de la ropa y la decoración del cuerpo, lo cual sugiere que este contenido requiere un enfoque más pertinente y atractivo para el estudiantado. Si bien se observan aciertos en la promoción de conocimientos sobre salud, trabajo, medio ambiente e intereses personales, es necesario fortalecer la oferta educativa en otras áreas menos exploradas, como la vivienda, la movilidad humana y la ética, a fin de garantizar un currículo más equilibrado, diverso y enriquecedor.

La subdimensión C2, Orquestando el aprendizaje, evidenció un desempeño general positivo, con una media de 3,3 y una desviación estándar de 0,7. Entre las prácticas más valoradas se destacan la promoción del pensamiento crítico, la consolidación de un ambiente de respeto mutuo en la disciplina, y la planificación de tareas escolares orientadas al aprendizaje individual. También se reconoce positivamente la participación activa del estudiantado en su proceso educativo, así como la colaboración del equipo docente en la planificación, implementación y revisión de las prácticas pedagógicas. No obstante, una de las áreas con menor valoración fue la relacionada con el uso de los recursos de la localidad, lo que sugiere una limitada vinculación con el entorno inmediato. Esta situación plantea la necesidad de diseñar estrategias que integren de forma más efectiva los recursos comunitarios en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En conjunto, la dimensión Desarrollando prácticas inclusivas alcanzó una media de 3,3, posicionándose como la mejor valorada entre las tres dimensiones evaluadas. Estos resultados reflejan una percepción positiva por parte del profesorado frente a las prácticas implementadas en el aula, especialmente en lo que respecta a la participación estudiantil, la planificación diferenciada y la colaboración docente. Sin embargo, persisten áreas que requieren atención, tales como la contextualización de los contenidos curriculares, el fortalecimiento de temáticas como la ética y la movilidad humana, y la ampliación de actividades extracurriculares conectadas con la realidad social y cultural del estudiantado. Abordar estos desafíos contribuirá a consolidar un currículo verdaderamente inclusivo que responda a la diversidad de intereses, contextos y necesidades de todos los estudiantes.

## 4. Discusión

Este estudio, basado en la aplicación del Índice de Inclusión (Booth y Ainscow, 2000) a 102 docentes de instituciones educativas públicas y privadas de diferentes regiones de Colombia, permite identificar percepciones sobre la inclusión educativa en tres dimensiones clave: culturas, políticas y prácticas inclusivas. Si bien no se consideraron variables como el nivel educativo que imparten los docentes ni se busca hacer generalizaciones estadísticas, los hallazgos ofrecen una aproximación valiosa a las fortalezas y desafíos percibidos por los participantes dentro de sus contextos educativos particulares.

En la dimensión Creando culturas inclusivas, los resultados muestran una media de 3,2, que sugiere una valoración positiva sobre el ambiente de acogida en las instituciones. Por ejemplo, el ítem “Toda la gente que llega a este centro es bienvenida” obtuvo una de las puntuaciones más altas (3,6), evidenciando un clima institucional favorable para la inclusión. Este hallazgo se relaciona con Booth y Ainscow (2011), quienes destacan que la construcción de una cultura acogedora es el primer paso hacia la consolidación de comunidades educativas inclusivas y participativas.

No obstante, la misma dimensión reflejó puntuaciones bajas en ítems relacionados con la diversidad de género (2,9), lo cual sugiere que aún hay resistencias o vacíos formativos frente a este tipo de diversidades. Avramidis y Norwich (2002) insisten en que para hablar de inclusión efectiva es necesario incorporar activamente todas las formas de diversidad, especialmente aquellas que históricamente han sido invisibilizadas. Este resultado invita a fortalecer los procesos de sensibilización institucional en temas de identidad de género y respeto a la diferencia.

En la dimensión Estableciendo políticas inclusivas, también con una media de 3,2, los docentes destacaron positivamente el apoyo a la integración de estudiantes nuevos (media de 3,5), y las estrategias para prevenir el maltrato entre pares (3,5), lo cual sugiere la existencia de prácticas escolares alineadas con la equidad y la convivencia. Rodríguez Fuentes *et al.* (2021) sostienen que las políticas claras de adaptación, acompañamiento y prevención son clave para consolidar entornos seguros y equitativos. Sin embargo, la baja puntuación del ítem sobre la accesibilidad física de los espacios (2,7) evidencia una barrera estructural significativa, coherente con lo señalado por Solórzano Salas (2013), quien considera que la accesibilidad es un requisito mínimo para la inclusión.

La dimensión Desarrollando prácticas inclusivas obtuvo la media más alta (3,3), lo que indica que los docentes valoran de forma positiva las prácticas pedagógicas en sus instituciones. En particular, se evidenció el interés por contenidos relacionados con la comunicación, el pensamiento crítico y la colaboración. Estos resultados se alinean con lo que plantea Martín González *et al.* (2017), al señalar que la planificación diferenciada y la participación activa del estudiantado son esenciales para avanzar en inclusión. Sin embargo, también se identificaron debilidades en la conexión del currículo con el entorno local y en temas considerados menos relevantes por los estudiantes, como la “ropa y decoración del cuerpo” (media baja), lo cual sugiere la necesidad de revisar la pertinencia y contextualización de ciertos contenidos.

A pesar de que no se abordaron directamente las TIC como categoría de análisis en el cuestionario, algunos ítems hacen referencia a contenidos relacionados con tecnologías de la comunicación, los cuales fueron valorados positivamente por los docentes y estudiantes.

Esto permite plantear, con cautela, que existe una apertura hacia su uso como recurso de participación, en línea con Del Real García (2023), quien afirma que las TIC, cuando son intencionadas y contextualizadas, pueden diversificar las estrategias de enseñanza y fomentar aprendizajes más accesibles.

Finalmente, los resultados sugieren que, si bien existe una base sólida en términos de planificación, acogida e intencionalidad pedagógica, persisten brechas en aspectos fundamentales como el bienestar emocional, la accesibilidad física, la integración lingüística y el reconocimiento de la diversidad sexual y de género. Tal como afirman Díaz Bolaños *et al.* (2021), la retroalimentación continua y la revisión crítica de las prácticas son elementos clave para transformar la inclusión en una realidad tangible. En este sentido, los datos obtenidos refuerzan la importancia de seguir fortaleciendo las políticas escolares, la formación docente y el diálogo institucional para avanzar hacia una educación verdaderamente inclusiva.

## 5. Conclusiones

El presente estudio permitió analizar las percepciones de los docentes sobre la educación inclusiva en tres dimensiones fundamentales: la creación de culturas inclusivas, el establecimiento de políticas inclusivas y el desarrollo de prácticas inclusivas. Los hallazgos evidencian que, si bien existe una actitud generalmente positiva hacia la inclusión, persisten barreras estructurales y actitudinales que afectan su implementación efectiva en los entornos escolares.

En cuanto a la creación de culturas inclusivas, se identificó que los docentes valoran positivamente la hospitalidad escolar y el compromiso institucional con valores inclusivos. Sin embargo, los resultados reflejan una receptividad limitada hacia la diversidad de género y la inclusión de estudiantes con diferentes características socioemocionales y culturales. Estos hallazgos sugieren la necesidad de fortalecer estrategias de sensibilización que fomenten una mayor aceptación y reconocimiento de la diversidad en el aula.

Respecto a las políticas inclusivas, se evidenció que los docentes perciben avances en la integración de estudiantes nuevos y en la promoción de un ambiente seguro a través de medidas contra el acoso escolar. No obstante, se identificaron deficiencias en la accesibilidad física de las instituciones educativas, lo que representa un obstáculo para la inclusión plena de estudiantes con discapacidad. La falta de infraestructura adecuada y de ajustes razonables limita la participación equitativa de estos estudiantes, lo que pone en evidencia la necesidad de intervenciones orientadas a la eliminación de barreras arquitectónicas y la implementación de recursos de apoyo.

En la dimensión de desarrollo de prácticas inclusivas, los resultados reflejan que los docentes reconocen la importancia de un currículo flexible que atienda las necesidades de todos los estudiantes. Se destacó el interés y la participación en áreas relacionadas con la comunicación y el uso de tecnologías, pero se evidenció una integración insuficiente de recursos lingüísticos y comunitarios en el proceso de enseñanza. Esta limitación sugiere la importancia de fortalecer la formación docente en estrategias pedagógicas diferenciadas que permitan una mayor personalización del aprendizaje y una inclusión efectiva de todos los estudiantes.

A partir de estos hallazgos, se resalta la necesidad de continuar fortaleciendo la formación y capacitación docente en educación inclusiva, promoviendo programas de actualización que integren estrategias efectivas para la enseñanza en entornos diversos.

Asimismo, se recomienda el desarrollo de políticas institucionales que garanticen la accesibilidad física y curricular, asegurando la participación equitativa de todos los estudiantes en el proceso educativo. Finalmente, se enfatiza la importancia de generar espacios de sensibilización y reflexión dentro de la comunidad educativa, con el fin de promover un cambio en las percepciones y actitudes hacia la inclusión, garantizando así una educación más equitativa, accesible y de calidad. Se reconoce, además, que este estudio no contempló variables como el nivel educativo que imparten los docentes, lo cual representa una limitación que deberá ser considerada en investigaciones futuras.

## 6. Recomendaciones

A partir de los resultados obtenidos en este estudio, se proponen las siguientes recomendaciones orientadas a fortalecer los procesos de inclusión educativa en los contextos evaluados:

**Sensibilización y formación en diversidad de género y bienestar emocional:**

Dado que se identificaron limitaciones en la receptividad hacia la diversidad de género (media de 2,9) y debilidades en el fomento del bienestar emocional (media más baja en 2,8), se recomienda implementar talleres de sensibilización y formación dirigidos a toda la comunidad educativa en temas de identidad de género y salud emocional. Estas acciones deben promover el respeto por la diversidad y crear espacios seguros, en los que estudiantes y docentes se sientan aceptados y valorados.

**Mejoramiento de la accesibilidad física y estructural:**

Considerando que la accesibilidad en edificios y patios obtuvo una de las puntuaciones más bajas (media de 2,7), es necesario realizar diagnósticos institucionales que permitan identificar barreras arquitectónicas y priorizar reformas estructurales. Se sugiere la instalación de rampas, señalización adecuada, baños accesibles y tecnología asistiva, con el fin de garantizar una participación equitativa de todos los estudiantes.

**Fomento de proyectos lingüísticos inclusivos:**

A raíz de la baja valoración del uso del lenguaje como recurso institucional (media de 2,9), se recomienda desarrollar proyectos que promuevan el uso de la lengua materna y de otras lenguas presentes en la comunidad. Estos proyectos podrían integrarse con contenidos locales como historia, arte o cultura, fortaleciendo así la comunicación intercultural y el sentido de pertenencia del estudiantado.

**Fortalecimiento del currículo mediante recursos locales y estrategias participativas:**

Si bien se evidenció una valoración positiva hacia contenidos vinculados a tecnologías y comunicación, algunas áreas del currículo, como la ropa o la vivienda, recibieron menor interés. Por ello, se recomienda contextualizar los contenidos curriculares mediante la inclusión de recursos comunitarios y actividades extracurriculares como visitas a espacios culturales, lo que enriquecería la experiencia de aprendizaje.

Creación de espacios de retroalimentación colaborativa:

Dado que el estudio sugiere una buena participación de los estudiantes pero poca mención de espacios de intercambio estructurados, se recomienda establecer canales formales de retroalimentación entre docentes y estudiantes. Estos espacios permitirán recoger percepciones, ajustar estrategias pedagógicas y promover una participación activa en la construcción de prácticas inclusivas.

## 7. Referencias

- Aldosari, M. S. (2022). Perceptions of Saudi Arabian school teachers in private general education schools toward the inclusion of students with disabilities. *Research in Developmental Disabilities*, 130, 104342. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2022.104342>
- Avramidis, E. y Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration/inclusion: A review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17(2), 129-147. <https://doi.org/10.1080/08856250210129056>
- Bolourian, Y., Losh, A., Hamsho, N., Eisenhower, A. y Blacher, J. (2022). General education teachers' perceptions of autism, inclusive practices, and relationship building strategies. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 52(9), 3977-3990. <https://doi.org/10.1007/s10803-021-05266-4>
- Booth, T. y Ainscow, M. (2011). Index for inclusion: Developing learning and participation in schools (3ª ed.). *Centre for Studies in Inclusive Education*. <https://acortar.link/7xv67h>
- Cardona-Moltó, M. C., Chiner Sanz, E., Gómez-Puerta, J. M., Merma Molina, G. y Villegas-Castrillo, E. (2017). Adaptación y validación de la versión española de la escala Teacher Efficacy for Inclusive Practice (TEIP) para maestros. En A. Rodríguez-Martín (Comp.), *Prácticas innovadoras inclusivas: retos y oportunidades* (pp. 267-274). *Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo*. <http://hdl.handle.net/10045/133816>
- Cebreros-Valenzuela, D., Durand-Villalobos, J. P. y Valdés-Cuervo, A. A. (2023). Diseño y validación de una escala para medir la percepción docente sobre autoeficacia para la inclusión de estudiantes con discapacidad (PDED) en educación superior. *Psicumex*, 13(1), 1-29. <https://doi.org/10.36793/psicumex.v13i1.536>
- Del Real García, M. F. (2023). ¿Qué es la educación inclusiva y cómo impulsarla con las TIC? *UNIR*. <https://www.unir.net/revista/educacion/educacion-inclusiva-impulso-tic/>
- Díaz-Asto, Y., Rivera-Arellano, G. y Vega-Gonzales, E. (2022). Sentimientos, actitudes y preocupaciones hacia la inclusión en docentes de Lima Metropolitana. *CienciAmérica*, 11(1), 1-12. <https://doi.org/10.33210/ca.v11i1.384>
- Díaz Bolaños, J. A., Obando Caicedo, C. Y. y Valencia Cardona, V. (2021). Sistematización de experiencia, habilidades sociales en escenario diverso. [Trabajo de grado, Institución Universitaria Politécnico Granacolombiano]. Repositorio Institucional Alejandría. <https://acortar.link/Mmn61F>
- Fernández-Batanero, J. M., Montenegro-Rueda, M. y Fernández-Cerero, J. (2020). Competencias del profesorado para el desarrollo de una educación inclusiva. *Educación Siglo XXI*, 38(1), 253-272. <https://www.redalyc.org/pdf/155/15528263006.pdf>

- García-Holgado, L., García-Peñalvo, F. J. y García-Holgado, A. (2023). Validación de expertos de los cuestionarios para medir la percepción de la inclusión en instituciones educativas europeas (No. COMPON-2023-CINAIC-0134). *Universidad de Zaragoza, Servicio de Publicaciones*. <https://zaguan.unizar.es/record/132032/files/134.pdf>
- Halinen, I. (2015). The new educational curriculum in Finland. *UNESCO International Bureau of Education*. <https://www.ibe.unesco.org/>
- Martín, C. S., Calvo, R., Sharma, U., Ramírez, C. y Muñoz, Y. (2024). Attitudes, self-efficacy, and intention to teach in inclusive classrooms of in-service teachers in Chile: Validating scales. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 30, e0101. <https://acortar.link/lk9GOz>
- Martín González, D. M., González Medina, M., Navarro Pérez, Y. y Lantigua Estupiñán, L. (2017). Inclusión educativa: Bases teóricas y prácticas para la escuela inclusiva. *Atenas*, 4(40), 90-104. <https://www.redalyc.org/journal/4780/478055150007/html/>
- Martínez-Sarmiento, M. A. (2023). Percepción docente sobre la educación inclusiva. *Cienciamatria*, 9(17), 133-144. [https://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2542-30292023000200133](https://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2542-30292023000200133)
- Muñoz-Montes, M., Pozo-Tapia, F., Rivera-Bahamonde, C., Gutiérrez-Oyarce, A., Mora-Castelletto, V., León-Hopfenblatt, C., Aracena-Inostroza, G. y Fuentes-López, E. (2021). Actitudes y expectativas de aprendizaje sobre estudiantes con síndrome de Down: Validación de un instrumento. *Perspectiva Educacional*, 60(2), 48-74. <https://dx.doi.org/10.4151/07189729-vol.60-iss.2-art.1181>
- Moreno Pilo, M. I., Morán Suárez, M. L., Gómez Sánchez, L. E., Solís García, P. y Alcedo Rodríguez, M. Á. (2022). Actitudes hacia las personas con discapacidad: Una revisión de la literatura. *Revista Española de Discapacidad*, 10(1), 7-27. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8503567>
- Rodríguez Fuentes, A., Gallego Ortega, J. L., Navarro Rincón, A. y Caurcel Cara, M. J. (2021). Perspectivas actitudinales de docentes en ejercicio y en formación hacia la educación inclusiva. *Psicoperspectivas*, 20(1), 18-30. <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol20-issue1-fulltext-1892>
- Sánchez Fuentes, S., Jiménez Hernández, D., Sancho Requena, P. y Moreno-Medina, I. (2019). Validación de instrumento para medir las percepciones de los docentes sobre el diseño universal para el aprendizaje. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 13(1), 89-103. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782019000100089>
- Sepúlveda Opazo, F. y Castillo Armijo, R. (2021). Percepciones sobre la inclusión educativa en una comunidad escolar de la ciudad de Pelarco, Chile. *Estudios Pedagógicos*, 47(3), 183-202. <https://acortar.link/CywOmH>
- Solórzano Salas, M. J. (2013). Espacios accesibles en la escuela inclusiva. *Revista Electrónica EDUCARE*, 17(1), 89-103. <https://www.scielo.sa.cr/pdf/ree/v17n1/a06v17n1.pdf>
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO). (2020). *Global education monitoring report 2020: Inclusion and education: All means all*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373718>

## CONTRIBUCIONES DE AUTORES/AS, FINANCIACIÓN Y AGRADECIMIENTOS

**Conceptualización:** Todos los autores: Concepción de la idea, búsqueda y revisión de literatura, confección de instrumentos. Aplicación de instrumentos. Recopilación de la información resultado de los instrumentos aplicados. Análisis estadístico. Confección de tablas, gráficos e imágenes. Confección de base de datos. Asesoramiento general por la temática abordada. Redacción del original (primera versión). Coordinador de la autoría. Traducción de términos o información obtenida. Revisión de la aplicación de la norma bibliográfica aplicada.

**Agradecimientos:** La presente investigación nace en el marco de la maestría de educación inclusiva en la Universidad el Bosque, Bogotá-Colombia.

### AUTOR/ES:

**Sara Charry López**

Universidad el Bosque, Colombia.

[scharrylo@unbosque.edu.co](mailto:scharrylo@unbosque.edu.co)

Magister en Educación Inclusiva y Licenciada en Educación Infantil, self contained teacher del grado transición.

**Lina Marcela Rivero Amorocho**

Universidad el Bosque, Colombia.

[lrivero@unbosque.edu.co](mailto:lrivero@unbosque.edu.co)

Magister en Educación Inclusiva y Psicóloga y actualmente laboro con el programa equipos básicos de salud del hospital de chima, Santander.

**Jayson Andrey Bernate**

Corporación Universitaria Minuto de Dios UNIMINUTO, Colombia.

[jbermate1@uniminuto.edu.co](mailto:jbermate1@uniminuto.edu.co)

Doctor en Gerencia y Política Educativa, Magister en Educación, Especialista en Aprendizaje Escolar y sus Dificultades y Licenciado en Educación básica con énfasis en educación física. Asesor Tutor de la Maestría en Educación Inclusiva de la Universidad del Bosque, Colombia.

**Índice H: 25**

**Orcid ID:** <https://orcid.org/0000-0001-5119-8916>

**Scopus ID:** <https://www.scopus.com/authid/detail.uri?authorId=57214446337>

**Google Scholar:** <https://scholar.google.es/citations?user=RNn70WwAAAAJ&hl=es>

**ResearchGate:** <https://www.researchgate.net/profile/Ph-D-Jayson-Bernate>

**Academia.edu:** <https://independent.academia.edu/BernateJayson>