

**Concepciones de los Docentes en Formación de la Universidad Pedagógica Nacional,
sobre la Educación Inclusiva y su Posible Relación con la Experiencia Educativa**

María Victoria Cortés Moyano

Directora: Carolina Hernández Valbuena

Universidad Pedagógica Nacional

Maestría en Educación

Diciembre 2024



FACULTAD DE EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE POSGRADOS

Yo, María Victoria Cortés Moyano, declaro que este trabajo de grado, elaborado como uno de los requisitos para obtener el título de Maestría en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional, es de mi entera autoría. Que no copio, que no utilizo ideas, formulaciones, citas integrales o ilustraciones diversas, extraídas de cualquier obra, artículo, memoria, etc. (en versión impresa o electrónica) sin mencionar, excepto en donde se indique lo contrario debidamente presentado su origen, tanto en el cuerpo del texto como en la bibliografía. También declaro que este documento no ha sido sometido para su calificación en ninguna otra institución académica.

Firma del/la estudiante

Nombre del/la estudiante: María Victoria Cortés Moyano

Fecha: 24 de febrero de 2025

	Tabla	de	Contenido	
Introducción				10
Planteamiento del Problema.....				12
Objetivo General				16
Objetivos Específicos				16
Justificación.....				17
Antecedentes				22
Estado del Arte en la Investigación de las Concepciones Docentes y su Relevancia ...				22
Concepciones en los Docentes en Ejercicio				22
Concepciones en los Docentes en Formación				29
Marco Conceptual				36
Educación Inclusiva				36
Concepciones				38
Teorías Implícitas.....				41
De la Teoría al Análisis: Educación Inclusiva y Concepciones Docentes				43
Marco Metodológico				48
Población.....				49
Recolección de Datos				50
Cuestionario de Dilemas				50
La Entrevista				52

Análisis de Datos.....	55
Consideraciones Éticas.....	57
Resultados	59
Datos Cuantitativos	59
Caracterización Demográfica de la Muestra	59
Análisis Estadístico: Resultados del Instrumento.....	62
Dimensión 1. Diferencias Individuales.	62
Dimensión 2. Respuesta Educativa a la Diversidad	74
Dimensión 3, Ideología y Valores.....	92
Datos Cualitativos	117
Estructuración de la Entrevista.....	118
Muestra de la Entrevista	119
Análisis Temático.....	119
Escuchando las Voces:	122
Informe Final y Cierre de las Entrevistas	128
Puntos Relevantes.....	132
Discusión.....	137
Conclusiones y Sugerencias	141
Referencias	144
Apéndice	151

Índice de Tablas

Tabla 1 Organización y Distribución del Cuestionario	52
Tabla 2 Medidas de Tendencia Central para Edad.....	59
Tabla 3 Licenciatura de los Participantes	60
Tabla 4 Semestre	61
Tabla 5 Distribución por Nivel de formación y Licenciatura.....	61
Tabla 6 Sexo.....	61
Tabla 7 Situación 5 Dimensión 1 Subdimensión 1	63
Tabla 8 Pruebas de Chi-Cuadrado Situación 5 en Relación con el Nivel de Formación	64
Tabla 9 Pruebas de Chi-Cuadrado Situación 5 en Relación con la Licenciatura	65
Tabla 10 Situación 8 Dimensión 1 Subdimensión 1	65
Tabla 11 Pruebas de Chi-Cuadrado Situación 8 en Relación con el Nivel de Formación	66
Tabla 12 Pruebas de Chi-Cuadrado Situación 8 en Relación con la Licenciatura	67
Tabla 13 Situación 1 Dimensión 1 Subdimensión 1	67
Tabla 14 Pruebas de Chi-Cuadrado Situación 1 en Relación con el nivel de formación.....	68
Tabla 15 Pruebas de Chi-Cuadrado Situación 1 en Relación con la Licenciatura	69
Tabla 16 Situación 12 dimensión 1 subdimensión 2.....	69
Tabla 17 Pruebas de Chi-Cuadrado Situación 12 en Relación con el Nivel de Formación	71
Tabla 18 Pruebas de Chi-Cuadrado Situación 12 en Relación con la Licenciatura	71
Tabla 19 Situación 6 Dimensión 1 Subdimensión 3	72
Tabla 20 Pruebas de Chi-Cuadrado Situación 6 en Relación con el Nivel de Formación	73
Tabla 21 Pruebas de Chi-Cuadrado Situación 6 en Relación con la Licenciatura	74
Tabla 22 Situación 9 Dimensión 2 Subdimensión 1	75

Tabla 23 Pruebas de Chi-Cuadrado Situación 9 en Relación con el Nivel de Formación	76
Tabla 24 Pruebas de Chi-Cuadrado Situación 9 en Relación con la Licenciatura	77
Tabla 25 Situación 3 Dimensión 2 Subdimensión 1	77
Tabla 26 Pruebas de Chi-Cuadrado Situación 3 en Relación con el Nivel de Formación	78
Tabla 27 Pruebas de Chi-Cuadrado Situación 3 en Relación con la Licenciatura	79
Tabla 28 Situación 10 Dimensión 2 Subdimensión 2	80
Tabla 29 Pruebas de Chi-Cuadrado Situación 10 en Relación con el Nivel de Formación	81
Tabla 30 Pruebas de Chi-Cuadrado Situación 10 en Relación con la Licenciatura	82
Tabla 31 Situación 11 Dimensión 2 Subdimensión 3	83
Tabla 32 Pruebas de Chi-Cuadrado Situación 11 en Relación con el Nivel de Formación	84
Tabla 33 Pruebas de Chi-Cuadrado Situación 11 en Relación con la Licenciatura	85
Tabla 34 Situación 14 Dimensión 2 subdimensión 4.....	86
Tabla 35 Pruebas de Chi-Cuadrado Situación 14 en Relación con el Nivel de Formación	87
Tabla 36 Pruebas de Chi-Cuadrado Situación 14 en Relación con la Licenciatura	87
Tabla 37 Situación 2 Dimensión 2 Subdimensión 4	88
Tabla 38 Pruebas de Chi-Cuadrado Situación 2 en Relación con el Nivel de Formación	89
Tabla 39 Pruebas de Chi-Cuadrado Situación 2 en Relación con la Licenciatura	90
Tabla 40 Situación 15 Dimensión 2 Subdimensión 4.....	90
Tabla 41 Pruebas de chi-cuadrado Situación 15 en relación con el Nivel de Formación	91
Tabla 42 Pruebas de Chi-Cuadrado Situación 15 en Relación con la Licenciatura	92
Tabla 43 Situación 17 Dimensión 3 Subdimensión 1	93
Tabla 44 Pruebas de Chi-Cuadrado Situación 17 en Relación con el Nivel de Formación	94
Tabla 45 Pruebas de Chi-Cuadrado Situación 17 en Relación con la Licenciatura	95

Tabla 46 Situación 13 Dimensión 3 Subdimensión 1	95
Tabla 47 Pruebas de chi-cuadrado Situación 13 en Relación con el Nivel de Formación	96
Tabla 48 Pruebas de Chi-Cuadrado Situación 13 con Relación a la Licenciatura	97
Tabla 49 Situación 16 Dimensión 3 Subdimensión 1	97
Tabla 50 Pruebas de Chi-Cuadrado Situación 16 en Relación con el Nivel de Formación	98
Tabla 51 Pruebas de Chi-Cuadrado Situación 16 en Relación con la Licenciatura	99
Tabla 52 Situación 7 Dimensión 3 Subdimensión 2	100
Tabla 53 Pruebas de Chi-Cuadrado Situación 7 en Relación con el Nivel de Formación	101
Tabla 54 Pruebas de Chi-Cuadrado Situación 7 en Relación con la Licenciatura	102
Tabla 55 Situación 4 Dimensión 3 Subdimensión 3	103
Tabla 56 Pruebas de Chi-Cuadrado Situación 4 en Relación con el Nivel de Formación	104
Tabla 57 Pruebas de Chi-Cuadrado Situación 4 en Relación con la Licenciatura	105
Tabla 58 Situación 18 Dimensión 3 Subdimensión 4	106
Tabla 59 Pruebas de Chi-Cuadrado Situación 18 en Relación con el Nivel de Formación	107
Tabla 60 Pruebas de Chi-Cuadrado Situación 18 en Relación con la Licenciatura	108
Tabla 61 Situación 19 Dimensión 3 Subdimensión 4	108
Tabla 62 Pruebas de Chi-Cuadrado Situación 19 en Relación con el Nivel de Formación	109
Tabla 63 Pruebas de chi-cuadrado Situación 19 en Relación con la Licenciatura	110
Tabla 64 Porcentajes Generales de la Muestra.....	116
Tabla 65 Tipo de Concepciones a Partir del Tema Uno.....	130
Tabla 66 Tipo de Concepciones a Partir del Tema Dos.....	131

Índice de figuras

Figura 1 Mapa con Desglose del Cuestionario de Dilemas.....	47
Figura 2 Edad	60
Figura 3 Situación 5 Dimensión 1 Subdimensión 1	64
Figura 4 Situación 8 Dimensión 1 Subdimensión 1	66
Figura 5 Situación 1 Dimensión 1 Subdimensión 1	68
Figura 6 Situación 12 Dimensión 1 Subdimensión 2.....	70
Figura 7 Situación 6 Dimensión 1 Subdimensión 3.....	73
Figura 8 Situación 9 Dimensión 2 Subdimensión 1	76
Figura 9 Situación 3 Dimensión 2 Subdimensión 1	78
Figura 10 Situación 10 Dimensión 2 Subdimensión 2.....	81
Figura 11 Situación 11 Dimensión 2 Subdimensión 3.....	84
Figura 12 Situación 14 Dimensión 2 subdimensión 4.....	86
Figura 13 Situación 2 Dimensión 2 Subdimensión 4.....	89
Figura 14 Situación 15 Dimensión 2 Subdimensión 4.....	91
Figura 15 Situación 17 Dimensión 3 Subdimensión 1	94
Figura 16 Situación 13 Dimensión 3 Subdimensión 1	96
Figura 17 Situación 16 Dimensión 3 Subdimensión 1	98
Figura 18 Situación 7 Dimensión 3 Subdimensión 2.....	101
Figura 19 Situación 4 Dimensión 3 Subdimensión 3.....	104
Figura 20 Situación 18 Dimensión 3 Subdimensión 4.....	107
Figura 21 Situación 19 Dimensión 3 Subdimensión 4.....	109
Figura 22 Resultados P-Valor del Nivel de Formación en Todas las Preguntas	112

Figura 23 Resultados P-Valor de la Licenciatura en Todas las Preguntas	114
Figura 24 Educación Inclusiva Compendio Clave	129

Introducción

Dada la creciente diversidad social y los múltiples cambios ocurridos en las últimas décadas, resulta imperativo profundizar en un tema tan debatido y dinámico como la educación, que constituye uno de los pilares más importantes de la sociedad.

Partiendo de esto, la presente investigación pretende explorar este tema profundo y complejo desde perspectivas clave como, la educación inclusiva, las concepciones de los docentes en formación y la experiencia educativa.

Por consiguiente, el desarrollo investigativo se encaminará en analizar las diferentes concepciones que los docentes en formación tienen sobre la educación inclusiva, en relación con la experiencia educativa, la cual se abordará desde dos perspectivas, la primera incluye el nivel de formación y la licenciatura que cursan y la segunda, los conocimientos y la percepción de la formación educativa frente a la educación inclusiva. Esto con la finalidad de entender y contribuir al desarrollo de las prácticas formativas

Bajo este propósito, se procederá a caracterizar las concepciones de los docentes en formación de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) en tres diferentes licenciaturas ofertadas como programas de pregrado, de las cuales se tomarán estudiantes de los niveles inicial y final del proceso formativo, todo esto por medio de un cuestionario. A su vez, de este grupo se buscará una pequeña muestra en la que se pretende aplicar una entrevista. Para así analizar las concepciones y sus posibles relaciones.

Por lo cual, la selección de estas licenciaturas se centra en representar las facultades de ciencias y tecnología, educación y humanidades de la UPN, con el propósito de obtener diversas

perspectivas sobre la formación ofrecida por la universidad. Todo esto bajo una investigación de tipo descriptivo-relacional, no experimental, con un diseño de análisis de datos mixtos.

Planteamiento del Problema

Dada la relevancia de la educación en la sociedad, es fundamental seguir trabajando para fortalecer los procesos que permitan su adecuado desarrollo. Uno de los procesos más importantes en la actualidad es la educación inclusiva (EI), la cual se ha convertido en un pilar de la educación, ya que garantiza que todos los estudiantes tengan acceso a la enseñanza. Cabe resaltar que la EI no es un tema reciente o novedoso; por el contrario, ha pasado por un largo proceso de evolución que ha mostrado grandes transformaciones en sus términos, perspectivas y aprendizajes.

Para profundizar en el tema, partimos de la premisa de que la educación es un derecho fundamental para todos. En Colombia, esto se establece claramente en varios artículos de la Constitución Política. Como señala Padilla (2011):

El artículo 13 hace referencia a la libertad de todas las personas, a su igualdad ante la ley y a la no discriminación; el artículo 47 refiere que el Estado adelantará una política de previsión, rehabilitación e integración social para las personas con discapacidades físicas, sensoriales y psíquicas, brindándoles la atención especializada que requieren; el artículo 67 establece que la educación es un derecho y un servicio público con función social; y el artículo 68 reconoce que la familia tiene derecho a escoger el tipo de educación para sus hijos, y que la educación de personas con discapacidades físicas, mentales o con capacidades excepcionales es una obligación especial del Estado. (p. 697)

A partir de esto, entendemos que la educación es un derecho fundamental que busca garantizar que todas las personas, sin importar sus condiciones físicas, mentales o emocionales, tengan acceso a la educación. El Estado, junto con la sociedad, es responsable de brindar los apoyos necesarios para asegurar el acceso a este servicio público con función social.

Podemos asumir, entonces, que al ser la educación un derecho fundamental, la EI sería la columna vertebral del sistema educativo. Como indica la (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO] 2020) en su informe *Educación e Inclusión: Todos y todas, sin excepción*, es esencial continuar ajustando y perfeccionando la EI hasta que se materialice plenamente en la realidad educativa.

Por ende, trabajar en al EI implica tener un panorama completo de todos sus elementos, en ese sentido Echeita (2022) menciona los avances conseguidos en países como Portugal, explicando que:

Este modelo no se basa en el número de estudiantes etiquetados como con necesidades educativas especiales (con esta u otra denominación similar), sino que está unido a la obligación de que todos los centros escolares desarrollen determinadas tareas o presten determinados servicios, que en este caso estarían relacionados con la capacidad de los centros escolares ordinarios para responder con equidad y desde un enfoque inclusivo a la diversidad de necesidades de apoyo de todo su alumnado. (p.216)

De ahí que seguir trabajando en la misma línea de los avances conlleva a “lograr hacer lo que corresponde a cada uno en la medida de sus posibilidades” Gerardo Echeita en su entrevista para Tekman Education. (2022), entendiendo que el abordaje de la inclusión debe empezar a superar los límites de etiquetas.

En este mismo sentido, se han identificado otros puntos importantes para la implementación de la EI, como lo señala la Declaración de Salamanca (1994), al expresar que “La preparación adecuada de todos los profesionales de la educación es uno de los factores clave para propiciar el cambio hacia las escuelas integradoras” (p.27) implicando la importancia de la formación y el conocimiento para el avance de la EI. (Rouse y Florian, 2012, como se citó en la

UNESCO, 2020) reiteran esta importancia al señalar que “los enfoques inclusivos deberían ser un elemento básico de la preparación general de los docentes y no un tema especializado” (p.159). Este punto es crucial, ya que sugiere que la formación sobre la EI debe ser universal e incluida en todos los ámbitos formativos.

A pesar de estos avances normativos y teóricos, persisten desafíos significativos en la implementación práctica de la educación inclusiva en las aulas, lo cual quedó en evidencia en investigaciones como la de; Moncayo, Muñoz, Narvárez y Vásquez (2016), Espinosa y Valdebenito (2016), Cortés y Moreno (2019), Moya y Oviedo (2022), Serna y Serna (2023) entre otras, donde resaltan y persisten en la necesidad de formación frente a la EI. Por consiguiente, queda de manifiesto que se mantiene una brecha entre las normativas sobre la EI y la práctica, dejando ver que hay que seguir trabajando sobre el tema, hasta entender en que radica dicha brecha.

En el contexto colombiano, la investigación de Cortés y Moreno (2019) resalta la importancia que tienen las concepciones frente a la EI, ya que estas pueden convertirse en un facilitador o una barrera del proceso inclusivo. En esta dirección Ainscow y Echeita (2011, p.8), hablan de la EI y sus posibles barreras explicando que “Genéricamente, debemos entender como barreras, aquellas creencias y actitudes que las personas tienen respecto a este proceso y que se concretan en las culturas, las políticas y las prácticas escolares que individual y colectivamente tienen y aplican”, esto quiere decir que el conjunto de concepciones influye de manera determinante en importantes áreas de ejecución en la EI, y en general en el proceso educativo.

Con respecto a la formación de maestros en los programas de pregrado en Colombia, investigaciones como la de Aldana, Cabezas y Ramírez (2013), encuentran la necesidad de trabajar en los currículos, para fortalecer los procesos de formación con respecto a la EI, ya que

en su exploración afirman que los estudiantes de noveno y décimo semestres en su totalidad demuestran interés sobre el tema, pero solo un 20% reportan tener espacios académicos en el plan de estudios, además un 80% reporta no realizar investigación con respecto al tema de la diversidad.

En la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), que es reconocida por su amplia trayectoria como educadora de educadores, existen múltiples abordajes al respecto de la EI, a partir de sus rigurosos procesos investigativos. Por lo cual, el interés de aportar en una misma investigación diferentes aspectos acerca de las concepciones de sus estudiantes sobre la EI, en relación con su experiencia educativa. En este sentido, se pensó en abordar el tema desde dos perspectivas diferentes que dieran cuenta de dicha experiencia educativa, la primera a partir de la licenciatura y el nivel de formación que cursan, y la segunda partiendo de los conocimientos que presentan sobre la EI y la percepción que tienen de su formación académica en el tema. Teniendo en cuenta que, algunas de las licenciaturas no incluyen cátedras obligatorias sobre la EI en sus currículos se entiende que, si el tema se aborda es de forma paralela y no como un área específica, lo que hace más interesante la investigación.

Por lo tanto y en suma de todo lo anterior se estableció como pregunta de investigación ¿Cuáles son las concepciones de los docentes en formación de la UPN, sobre la educación inclusiva, y su posible relación con la experiencia educativa? Para así responder a un conocimiento al respecto de la situación, que dé cuenta de cómo ven los futuros docentes una escenario que es tan importante en la actualidad y en su ejercicio profesional, y que pudiere dar cuenta de su futuro en las escuelas, la sociedad y la cultura en general.

Objetivo General

Analizar las concepciones de los docentes en formación de la UPN, frente a la educación inclusiva en relación con su experiencia educativa.

Objetivos Específicos

Caracterizar las concepciones de los docentes en formación que inician y finalizan su experiencia educativa, en tres licenciaturas de la UPN, al respecto de la EI.

Identificar las concepciones sobre la EI de los docentes en formación de la UPN y su posible relación con el nivel de formación y licenciatura que cursan.

Describir las concepciones sobre la EI de los docentes en formación de la UPN, y su posible relación con las percepciones de su formación académica y los conocimientos adquiridos en este ámbito.

Justificación

En el contexto actual, la educación se presenta como un reto fundamental para la sociedad. Por ello la presente investigación pretende desarrollarse a partir de las transformaciones y actualizaciones que ha presentado la educación, en relación con la inclusión. En consecuencia, el tema se abordará desde el constructo EI, y el mismo a partir de un enfoque global.

Comencemos entonces por aclarar en primer lugar que, el termino educación inclusiva conceptualmente difiere del término inclusión educativa, como lo explica (Secretaría de Educación del Distrito [SED], 2018, p. 17) al decir que:

Con el primer concepto es posible identificar las barreras que se imponen a las personas para tener un aprendizaje de acuerdo con sus necesidades y participar de su proceso educativo, y al mismo tiempo, crear posibilidades para la eliminación de estas. Con el segundo concepto, por el contrario, se asume como suficiente la inclusión de grupos particulares al sistema y no existe la preocupación por la adaptación del sistema a los estudiantes.

Con esto podemos entender que pensar en la EI como un proceso que identifica barreras, pero a su vez que trabaja por superarlas es el primer paso para el cambio. Dicho cambio, en mayor o menor medida abre una puerta de entrada para el aporte al conocimiento en este sentido, y permite seguir explorando y trabajando en sus diferentes ámbitos.

Por consiguiente, partir de un enfoque global de la EI, sin puntualizar ni caracterizar al alumnado, tal como lo recomienda la UNESCO (2020) al decir que:

Lo mejor es evitar las categorías y etiquetas en la mayor medida posible. Las suposiciones sobre lo que los educandos pueden o no pueden hacer, basadas en categorías

asignadas, deberían sustituirse por la comprensión de las capacidades de cada uno y sus experiencias de exclusión e inclusión. (p. 95)

Es coherente y se puede fundamentar en la visión del concepto en sí mismo y en la importancia de “evitar las generalizaciones cuando se trata de dar respuesta a las necesidades de los estudiantes y replantear aquellos estándares establecidos que desconocen los intereses y trayectorias individuales” (SED, 2018, p.17), siendo esto en otras palabras el fortalecimiento en la visión de cambio desde, un punto de vista reflexivo que promueve el análisis profundo de una situación compleja que abarca un abanico de posibilidades.

En este sentido y considerando la mejor forma de analizar la EI, tomando en cuenta los factores mencionados, se optó por un abordaje que permitiera enmarcar e integrar todos los elementos relevantes desde la libertad de pensamiento. En este contexto, surgió la unidad de análisis de las concepciones, dado que "las concepciones son organizadores implícitos de los conceptos, de naturaleza esencialmente cognitiva, que incluyen creencias, significados, conceptos, proposiciones, reglas, imágenes mentales, preferencias, etc." (Ponte, 1994; Thompson, 1992 y Llinares 1991, como se citó en Azcárate y Moreno 2003, p. 267).

Lo que implica que, bajo este enfoque se logra la integración de los elementos deseados y una unidad de análisis, que puede dar cuenta de un conocimiento, una postura y/o una conducta, que posteriormente sería susceptible de considerarse como un facilitador o una barrera en la EI. En la misma línea (Echeita, Simón y Urbina, 2011 como se citó en Ainscow y Echeita 2011 p.11) explican que “la existencia de concepciones educativas poco inclusivas podría restringir el proceso de ciertos alumnos vulnerables”, de ahí la importancia de caracterizar las concepciones en la presente investigación, para así aportar a la identificación de posibles factores que favorezcan a la ejecución de la EI.

Así mismo, el interés por abordar el tema desde las concepciones radica en que estas son susceptibles de cambio y reflejan una percepción experiencial o construida de un fenómeno, convirtiéndose en una herramienta valiosa para conocer los pensamientos de una persona. Las concepciones como unidad de análisis se han trabajado en varias investigaciones como es el caso de Moncayo, et al (2016), Cáceres, Duque, Hoyos y Mendoza (2012), Cortés y Moreno (2019), Moya y Oviedo (2022), entre otras. Lo que muestra que, a pesar de su forma intangible estas son susceptibles a mediciones y análisis desde diferentes técnicas e instrumentos, lo cual brinda rigurosidad al ejercicio investigativo.

Teniendo claro como tema la EI, su enfoque de abordaje sin etiquetas y su unidad de análisis las concepciones, se pensó en la población más apropiada para desarrollar la investigación, que siguiera la misma línea de impacto y alcance de lo ya planteado, entendiendo que, si su unidad de análisis hace referencia a un nivel básico, sería coherente que la población estudiada, cumpliera con un criterio similar, surgiendo así la idea de trabajar con los docentes en formación. Decisión que fue fundamentada en los resultados de investigaciones como la de Amórtegui, Andrade, Molano, Mosquera y Trujillo (2021), quienes expresan que los estudiantes perciben no tener herramientas suficientes, tanto conceptuales como procedimentales, para enfrentar la EI, al igual que Vélez (2013), que indica la importancia de más apoyos procedimentales e instrumentales y Aldana, et. al. (2013), quienes van más allá, expresando haber encontrado evidencias de la falta de preparación en los currículos y planes de estudio de las licenciaturas de la facultad de educación.

Teniendo en cuenta lo anterior y lo manifestado en la mayoría de los documentos consultados, a cerca de la importancia de la formación docente con respecto a la EI, además de lo expresado en la presentación del informe “América Latina y el Caribe- Inclusión y Educación:

todos y todas sin excepción" por parte de (Ministerio de Educación Nacional [MEN] 2020) donde se destaca.

“la importancia de continuar trabajando en frentes como el desarrollo de políticas, el avance de la inclusión efectiva en la educación y el fortalecimiento en la formación docente para mejorar la atención de estudiantes con necesidades especiales, pues cerca del 55% de docentes en Colombia, Chile, México y Brasil expresaron la necesidad de formación” (párrafo 7)

Se considera pertinente investigar lo que está sucediendo en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) debido a su trayectoria con respecto a la formación de docentes en diferentes áreas, para así conocer la formación en algunas de sus licenciaturas. En consecuencia, se planteó desarrollar la investigación a partir del análisis de las facultades de ciencia y tecnología, educación y humanidades de la UPN.

La elección de las facultades y licenciaturas se consideró a partir de la relevancia que está tomando la tecnología en la educación actual y en la EI, como lo expresa (MEN 2020) al mencionar como las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) juegan un papel fundamental en la educación a distancia y el aprovechamiento de los diferentes medios de comunicación que sirven de difusión para la formación. Con respecto a la educación, no es necesario mencionar el papel fundamental que esta cumple, por ser en si misma el foco de la EI. Y en relación con las humanidades, se consideró la importancia de la comunicación dentro de la educación, como expresa la (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO] 2021) al decir que “las lenguas y el multilingüismo pueden fomentar la inclusión, que es central a los Objetivos de Desarrollo Sostenible de no dejar a nadie atrás” (p.2), con relación al derecho de todos por aprender y desarrollar las estrategias para que eso suceda.

De hecho, el interpretar la EI desde diferentes ámbitos es el centro no solo del avance a nuevas perspectivas de trabajo para el cumplimiento de los objetivos deseados a nivel general, sino también el objetivo de la presente investigación en coherencia con lo ya planteado.

Antecedentes

En la elaboración de esta tesis se tuvieron en cuenta dos criterios que orientaron la consulta de los diferentes textos utilizados. El primer criterio fue la clasificación de los tópicos de búsqueda, de los cuales surgieron los siguientes temas: educación inclusiva, concepciones docentes sobre la inclusión y concepciones de los docentes en formación sobre la inclusión.

El segundo criterio consistió en seleccionar literatura con un estatus académico, como artículos científicos y tesis en español, extraídos de bases de datos reconocidas de habla hispana, tales como SciELO, Dialnet, Redalyc, Google Académico y Semantic Scholar. El periodo de búsqueda abarcó desde septiembre de 2016 hasta febrero de 2024.

Finalmente, se descartaron aquellos documentos que no cumplieran con los criterios mencionados o que no tuvieran relación directa con al menos uno de los temas de la pregunta de investigación: docentes en formación, concepciones docentes, contexto colombiano y educación inclusiva.

Estado del Arte en la Investigación de las Concepciones Docentes y su Relevancia

En relación con las concepciones de los docentes sobre la inclusión, se han realizado diversas investigaciones que, en términos generales, comparten un enfoque cualitativo, el trabajo en el entorno escolar y su concepto formado desde las concepciones docentes, que involucran la experiencia directa o indirecta con el proceso inclusivo.

Concepciones en los Docentes en Ejercicio

En este campo encontramos diversas investigaciones como la de Cortés y Moreno (2019) en su tesis de maestría sobre *Concepciones de los Docentes sobre las Prácticas Educativas Inclusivas*, las cuales abordaron mediante una metodología de investigación-acción de tipo cualitativo, utilizando entrevistas semiestructuradas para docentes y padres, y la técnica de la

colcha de retazos para los estudiantes. Los resultados indicaron que los docentes presentan concepciones reactivas debido a la falta de recursos y apoyos necesarios para atender a la diversidad de manera integral, lo cual fue confirmado por los padres y estudiantes. Este estudio, realizado en un contexto colombiano en la ciudad de Medellín, resalta la falta de apoyos y recursos para implementar una inclusión adecuada y enfatiza la importancia de trabajar en las concepciones de los docentes, ya que estas pueden facilitar o dificultar los procesos inclusivos.

En la misma dirección la tesis de maestría de Figueroa y Sandoval (2019) analiza *las concepciones de discapacidad e inclusión del personal docente en las instituciones educativas Puerto Rico y Las Brisas*. Los autores identificaron tres perspectivas principales: la discapacidad vista desde las carencias, desde las posibilidades y desde la delegación a instituciones especializadas. La investigación, de tipo cualitativo y enfoque etnográfico, empleó entrevistas semiestructuradas y observación participativa para obtener diarios de campo y las entrevistas. Los resultados subrayan la relevancia de las concepciones en la relación docente-estudiante, así como la falta de recursos (calificación docente, infraestructura y material didáctico) y la ausencia del Estado como facilitador del proceso inclusivo, tanto en el ámbito legislativo como en el económico. El estudio se realizó en el departamento del Cauca, municipio El Patía siendo este un contexto rural, lo que evidencia que la carencia de apoyo para la inclusión no es exclusiva de un contexto urbano, sino que afecta a todos los niveles de la sociedad y de la educación.

Así mismo, en su investigación *Concepciones docentes el camino a la inclusión educativa* Moya y Oviedo (2022) analizaron las concepciones docentes sobre inclusión educativa en relación con las prácticas pedagógicas de dos docentes en ejercicio de los grados 2 y 3 de primaria, en el Centro Educativo Rural “Cordelo Icacal” que se encuentra en Zaragoza,

Antioquia. Clasificaron estas concepciones como incluyentes o excluyentes, influenciadas por el ejercicio docente y el desconocimiento de los procesos inclusivos y las herramientas pedagógicas adecuadas. Argumentaron, además, la falta de formación docente en diversidad e inclusión, percibiéndose más como una especialización que como un pilar de la educación. La investigación, de enfoque cualitativo y metodología de investigación-acción, subraya la importancia del papel docente y el apoyo institucional, no solo en recursos, sino también en capacitación y acompañamiento en la ejecución de procesos inclusivos.

De ahí que estas tres primeras investigaciones aportan una visión sobre la imperiosa necesidad de trabajar el tema de EI en el contexto colombiano, ya que dejan de manifiesto la importancia frente a la falta de apoyo gubernamental con relación a la capacitación, facilitación de recursos y cumplimiento de los lineamientos legislativos al respecto. Además de sus enfoques de tipo cualitativo los cuales logra identificar las carencias y necesidades del contexto y de la importancia de seguir trabajando en las concepciones docentes en el país, ya que estas constituyen un elemento clave en la EI.

Por otro lado, Serna y Serna (2023) en *Una mirada a la educación inclusiva desde las concepciones de los docentes de educación inicial y educación primaria* investigan a docentes en ejercicio en la República Dominicana, con al menos seis años de experiencia y, en algunos casos, con especializaciones o maestrías. Las autoras utilizaron una metodología cualitativa, entrevistando a docentes y directivos de instituciones públicas y privadas. Entre las categorías analizadas, se destacan la definición de educación inclusiva, la formación recibida, el conocimiento sobre políticas públicas y la implementación de la inclusión en el aula. Los resultados coinciden con estudios anteriores, señalando que la formación inicial y continua es fundamental para el éxito de los procesos inclusivos. Además, las autoras subrayan que las

instituciones de educación superior y los ministerios de educación deben guiar las transformaciones necesarias para lograr una verdadera inclusión.

En la misma línea Assaél, López y Muñoz (2015), *Concepciones Docentes para Responder a la Diversidad: ¿Barreras o Recursos para la Inclusión Educativa?* que analiza los discursos de duplas docentes, formadas por docentes regulares y de educación especial; sobre la inclusión educativa. Evidenciando que predomina una perspectiva individual basada en el modelo médico-rehabilitador, junto con el uso de etiquetas y diferencias en la gestión del aula entre educación especial y regular. El estudio concluye que reflexionar sobre estos temas podría mejorar los procesos inclusivos y promover un cambio progresivo. Esta investigación chilena empleó un diseño descriptivo-analítico con entrevistas episódicas y grupales, e investigó aspectos como el trabajo cooperativo, el apoyo familiar y las expectativas.

En consecuencia, estas dos investigaciones aportan una perspectiva del contexto internacional sobre las concepciones de diferentes grupos de profesionales, donde sin importar su especialidad o años de experiencia, dan cuenta de la importancia de la reflexión frente a diferentes ámbitos del ejercicio docentes además de la importancia de seguir trabajando en la formación continuada.

Otra investigación relevante es la de Cáceres et al. (2012), *Discapacidad Cognitiva, una Mirada desde las Concepciones del Docente* desarrollada en un contexto colombiano, analiza las prácticas y concepciones de tres docentes en ejercicio a partir de las teorías implícitas. El estudio se centra en la creencia de las investigadoras respecto a la posibilidad de aprendizaje de estudiantes con discapacidad cognitiva. La metodología de análisis partió de la literatura sobre paradigmas educativos, tales como: el estudiante con discapacidad no aprende, el problema se centra en el sujeto, y el alumno con discapacidad cognitiva debe enfocarse en áreas artísticas y

de motricidad. Además, se analizaron categorías como “sujeto que aprende, aprendizaje, metodología, evaluación, interacciones y apoyos”. Los resultados muestran que no existe un rechazo abierto a la inclusión, aunque sí parcial, debido a las características y necesidades específicas de cada estudiante con discapacidad.

Siguiendo con el contexto colombiano, encontramos la investigación de Moncayo et al. (2016) *Concepciones en Docentes y Directivos Sobre Educación Inclusiva*. Donde encontraron que, mientras los docentes tienden a adoptar concepciones facilitadoras, los directivos suelen presentar concepciones barreras. Entre los factores que obstaculizan el proceso inclusivo se encuentran, la desigualdad social, la falta de capacitación, la elevada cantidad de estudiantes por aula, el escaso tiempo para la preparación y planificación de actividades, la ausencia de recursos didácticos, y el bajo compromiso gubernamental. Este estudio utilizó un enfoque cualitativo hermenéutico, apoyado en entrevistas semiestructuradas y el cuestionario de dilemas.

Ahora bien, estas dos investigaciones desarrolladas en el contexto colombiano aportan su postura a partir de las teorías implícitas para el abordaje de las concepciones, además de su enfoque investigativo de corte cualitativo partiendo del cuestionario de dilemas. Todo esto desde un análisis propio que pretendía caracterizar con una adaptación, no solo al contexto sino también a una perspectiva de análisis complementaria que dio como resultado nuevas categorías que guiaron a los investigadores a dar cuenta de una situación específica del país. La primera con una visión hacia la profundización en los datos y la segunda con una visión de tipo comparativa, ambas a partir de la experiencia docente.

No obstante, en la investigación de Espinosa y Valdebenito (2016) *Exploran las Concepciones Docentes sobre el Proceso de Educación Inclusiva para la Mejora Institucional*. Se trabaja bajo un diseño fenomenológico y se utiliza la adaptación del cuestionario de dilemas,

Echeita, López y Martín, (2010), para una muestra de 22 docentes chilenos, de donde posteriormente se tomó una submuestra de 6 de los docentes, para la aplicación de una entrevista semiestructurada. Clasificaron las respuestas en tipologías segregadoras, integradoras e inclusivas, encontrando una discrepancia entre el discurso y la práctica, que favorece en la realidad a las tipologías segregadoras e integradoras. Por ende, propusieron estrategias de reflexión pedagógica y trabajo colaborativo, además de talleres de diseño y gestión de una instancia de comunicación y participación para mejorar el proceso inclusivo.

En la misma línea, Urbina 2013 en su tesis doctoral *La compleja relación entre las concepciones sobre los procesos de inclusión y la práctica docente* trabajó a partir de explorar las concepciones de docentes en ejercicio sobre la educación inclusiva bajo el contexto de disrupción en el aula. El desarrollo del proceso investigativo se caracterizó por un fundamento teórico a partir de la EI, las concepciones docentes y la disrupción en el aula, para posteriormente llegar a la ejecución de sus dos estudios. El primero se adelantó a partir de la estrategia metodológica encaminada a la elaboración de un cuestionario de dilemas, el cual dio paso al segundo que se estructuró sobre la base metodológica del estudio de caso, para profundizar a un nivel más en dichas concepciones. Del primer estudio es importante resaltar su enfoque desde las teorías implícitas y su organización dentro del modelo teórico de los procesos de EI divididos en tres dimensiones, naturaleza de las diferencias individuales, respuesta educativa y, principios y valores. El cuestionario fue aplicado a 180 profesores chilenos de enseñanza básica y arrojó como resultados dos perfiles que ellos denominaron inclusivo e integrador, por medio de análisis de conglomerados, sin dar lugar a perfiles puros, lo que indica que sus respuestas se movían entre los integrador/ inclusivo e integrador/segregador, respectivamente. Otro factor fundamental del primer estudio es el hallazgo sobre la interdependencia entre lo individual y contextual, en

relación con las variables formación específica, años de experiencia, ciclo educativo ejercido etc. Del segundo estudio es importante resaltar la profundización dentro de la comprensión de cada área del docente, el establecimiento de nuevas categorías que exploraron facilitadores y barreras del proceso desde un análisis intercasos e intracasos.

De igual forma Echeita, López y Martín (2009) en su investigación *Concepciones sobre el proceso de inclusión educativa de alumnos con discapacidad intelectual en la educación secundaria obligatoria* realizaron un sustento teórico desde las teorías implícitas, a partir de las cuales establecen tres dimensiones de análisis; las teorías sobre las dificultades de aprendizaje, las teorías sobre la respuesta educativa más apropiada para atender la diversidad del alumnado, y las ideologías y valores educativos que se consideran prioritarios. La población analizada estaba comprendida por 92 participantes entre estudiantes de último año de pedagogía y Título de Especialización Didáctica (TED), además de profesores y orientadores en ejercicio con mínimo un año de experiencia. Los análisis se realizaron a través de conglomerados que identificaron tres perfiles, segregadores integradores e inclusivos, posteriormente analizaron la diferencia entre perfiles y teorías por medio de ANOVA y finalmente analizaron la relación entre colectivo y concepciones por medio de Chi-cuadrado. Encontrando que los estudiantes en general tendían hacia concepciones inclusivas, en comparación con los docentes en ejercicio y que había menos diferencias entre los estudiantes de psicopedagogía y los orientadores tendiendo los dos a ser más inclusivos que el grupo de docentes.

En consecuencia, estas tres investigaciones ofrecen el mayor aporte a la presente tesis, ya que brindan información valiosa sobre el sustento teórico de las concepciones desde las teorías implícitas, además de las categorías en las dimensiones de análisis a partir de la EI. La segunda, además, aporta un abordaje desde el manejo de datos mixtos y el deseo de profundizar un poco

en las concepciones no solo en relación con la educación inclusiva, sino también otros factores ambientales que pudieran ser determinantes a la hora de conocer las concepciones docentes sobre la EI. Mientras la tercera, de forma adicional aporta a la visión de análisis a partir de la relación entre variables que también se considera un gran aporte para la caracterización de las concepciones de los docentes en formación que es objetivo de la presente investigación. En contra parte, la muestra y el contexto se presenta como factores diferenciadores.

Concepciones en los Docentes en Formación

Comencemos explorando a, Cárcamo y Castro (2015) en su investigación *Concepciones sobre el Aprendizaje de Estudiantes de Pedagogía de la Universidad de Magallanes y Docentes en Ejercicio en la Educación Básica de la ciudad de Punta Arenas, Chile*, quienes trabajaron con estudiantes nuevos y avanzados, además de docentes en ejercicio, con poca y vasta experiencia. Este estudio aborda un aspecto relevante para la formación docente, ya que intenta aportar información acerca de si las concepciones que los estudiantes y docentes de pedagogía tienen sobre el aprendizaje, presentan consistencia entre sí y si estas concepciones son coherentes con las teorías que la enseñanza formal y los enfoques educativos actuales pretenden instaurar como parte del saber pedagógico, todo esto a partir de las teorías implícitas y los dilemas con análisis de datos cuantitativos. La muestra estuvo compuesta por 121 participantes. Entre los hallazgos más relevantes, se observó que predominan las concepciones constructivistas en estudiantes de último año y docentes en ejercicio, quienes difieren significativamente de los estudiantes de primer año. Además, se constató que ningún grupo se clasifica en un conjunto específico de los cuatro tipos de concepciones planteadas (constructivistas, directas, interpretativas y posmodernas), evidenciando flexibilidad e influencia del contexto en las respuestas a los

dilemas. En general, fueron catalogados como constructivistas, pero no tanto, como lo evidencian estudios anteriores.

Al igual que en la investigación anterior, Gajardo (2019) *Reflexiones de docentes noveles y en formación sobre la inclusión educativa: un estudio cualitativo*, trabajó con docentes en formación a modo comparativo. Este estudio cualitativo utilizó entrevistas a profundidad, centrando su análisis en el discurso, la reflexión e interpretación. La muestra estuvo compuesta por dos participantes por nivel, hombre y mujer, de primero y cuarto curso de grado en educación primaria e infantil, del Campus María Zambrano de la Universidad de Valladolid, además de dos profesionales en su primer año de ejercicio de la misma institución. El análisis de datos se realizó a partir de dos supuestos teóricos, Garnique (2012) y Echeita et al. (2010), con el fin de identificar concepciones, actitudes y representaciones sociales sobre inclusión educativa, siguiendo un plan independiente. Con respecto a los resultados frente a las concepciones sobre inclusión educativa, este encontró que en general presentan concepciones inclusivas, pero en particular con respecto a la subdimensión nivel de equidad, los participantes se dividieron en polos opuestos y frente a las subdimensiones valores declarados e ideología educativa, evidenciaron posturas diversas.

Un aspecto por resaltar es la comparación que el autor hacen con los referentes teóricos, revelando diferencias significativas. Por ejemplo, los entrevistados admiten haber adquirido conocimientos durante su formación, lo cual contrasta con la ausencia de capacitación reportada en estudios anteriores. Además, los participantes presentaron concepciones optimistas sobre la inclusión, en contraste con los hallazgos de Echeita et al. (2010), que identificaron concepciones barrera hacia la inclusión.

Estas investigaciones también tienen aportes significativos frente a la presente tesis, ya que manejan una postura comparativa, en estos casos entre diferentes docentes en formación y docentes en ejercicio, además, también trabajan desde las teorías implícitas y los dilemas. La primera investigación, bajo otra teoría de análisis. Así mismo aportan en una visión internacional del tema y en la importancia que tiene la formación en todos los niveles, ya que como lo evidencian sus resultados, ningún grupo se ajusta a una sola teoría y todavía hay aspectos por mejorar.

Desde una óptica internacional, también encontramos a Carrillo, Peña y Peñaloza (2018), y su documento *La educación inclusiva en el proceso de formación docente*, donde exploran la visión de los futuros docentes sobre la inclusión educativa en la Universidad de Machala (UTMach). El cual se desarrolló en Ecuador y se basó en un enfoque cuanti-cualitativo, utilizando métodos de revisión documental, análisis sintético y estadístico. La muestra estuvo compuesta por 120 estudiantes seleccionados aleatoriamente, los cuales respondieron a un cuestionario sobre su percepción frente a la EI, bajo las opciones de acuerdo y en desacuerdo. Los resultados mostraron que, aunque los estudiantes reconocen la inclusión educativa como un derecho universal, consideran que los estudiantes con necesidades especiales no son responsabilidad de la escuela ni del profesorado, que estos deberían estar en instituciones especializadas, lo que describe la inclusión como una utopía, especialmente entre los estudiantes de primer y segundo año. Además, algunos no reconocen la importancia del trabajo colaborativo y una gran cantidad refiere que el sistema educativo no ofrece los servicios, recursos ni estrategias adecuadas y en su totalidad, refieren no recibir formación suficiente y que el currículo debería dar mayor importancia a esta formación.

En la misma dirección, pero con otra perspectiva, Calvo, Muñoz y Novo (2015) en su artículo *Los futuros docentes y su actitud hacia la inclusión de personas con discapacidad. Una perspectiva de género*, realizan una investigación con un enfoque cuantitativo, con un instrumento de 20 afirmaciones con respuesta en escala tipo Likert, utilizando una muestra de 621 estudiantes de las titulaciones de Ciencias de la Educación en la Universidad de La Coruña durante el curso 2010-2011. Su estudio se centró en la inclusión de estudiantes con discapacidad en el ámbito universitario a partir de las percepciones de sus compañeros, desde la teoría del comportamiento y la perspectiva de género. Los resultados muestran la importancia de la variable género como factor diferenciador, evidenciando que las mujeres estudiantes favorecen más el proceso de inclusión que los hombres. Estos hallazgos son relevantes considerando el impacto social y colectivo en el ámbito educativo, especialmente en las etapas más tempranas de la formación, donde se desarrollan las actitudes.

Desde estas dos investigaciones, podemos concluir que aportan desde el estudio acerca de las concepciones de los docentes en formación, con un enfoque cuantitativo a partir de instrumentos y análisis estadísticos, la primera haciendo énfasis a la falta de formación docente en todos los niveles. Mientras la segunda con una perspectiva de la inclusión como parte del comportamiento en el ambiente universitario, lo que muestra que la inclusión se debe analizar desde otros aspectos y como se mencionó en Urbina 2013 el contexto y los factores individuales también son factores por analizar en los procesos inclusivos, lo cual es importante para la presente investigación.

Por otra parte, Aldana et al. (2013), en su investigación sobre las *Concepciones sobre diversidad, de los estudiantes de la Facultad de Educación de la Universidad del Quindío*, se propusieron conocer las concepciones de los docentes en formación de los semestres noveno y

décimo. Este estudio parte de la premisa de que los estudiantes en estos niveles han recibido la mayor parte de los contenidos pedagógicos, didácticos y disciplinares necesarios para afrontar su futura labor docente. Los autores destacan la relación entre el concepto de diversidad y elementos como el currículo, la pedagogía, la educación y la formación. Se encontró que una parte de los estudiantes no tiene claro el concepto de diversidad y la mayoría considera que no cuentan con espacios académicos para abordar este tema. No obstante, todos comprenden la necesidad de aprender sobre él. La investigación evidencia la falta de preparación en los currículos y planes de estudio de las licenciaturas de la facultad de educación. La metodología utilizada fue cualitativa, con un enfoque hermenéutico comprensivo desde el estudio de caso, por medio de entrevistas en profundidad, considerando tanto áreas educativas como de psicología, sociología y las legislaciones existentes.

Al igual que Amórtegui et al. (2021) quienes en su investigación al respecto de las *Concepciones Sobre Inclusión Educativa del Profesorado en Formación de Ciencias en la Universidad Surcolombiana*. Trabajaron con docentes en formación de la Licenciatura en Ciencias Naturales y Educación Ambiental de los semestres sexto, séptimo, octavo y noveno, esto bajo una metodología cualitativa, no experimental, por medio de una entrevista semiestructurada, con las temáticas inclusión educativa, necesidades educativas especiales, finalidades de enseñanza, procesos y ritmos de aprendizaje y formación del profesorado. Donde encontraron que los estudiantes perciben no tener herramientas suficientes, tanto conceptuales como procedimentales, para atender la diversidad del alumnado con necesidades educativas especiales, lo cual les genera miedo y desinterés. Los investigadores consideran que es necesario incorporar la inclusión educativa como parte de la formación docente y que, a pesar de las concepciones negativas de los estudiantes, su postura reflexiva es un buen indicativo.

De manera que, estos dos documentos aportan a la presente investigación información sobre las concepciones de los docentes en formación en el contexto colombiano. Esto bajo abordaje cualitativo, analizando como foco en común la percepción frente a la formación, lo cual se considera un elemento importante a explorar, ya que podría ser indicativo de como la academia ha trabajado en este aspecto y si ha desarrollado estrategias al respecto.

En línea con el contexto, Vélez (2013) en *La educación inclusiva en docentes en formación: su evaluación a partir de la teoría de facetas* analiza las actitudes de los docentes en formación de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) frente a la EI, esto desde la teoría de las facetas, las cuales clasifica en actitudes, agentes y contextos educativos, y elementos didácticos. Los resultados muestran que los docentes en formación tienen una actitud positiva hacia la educación inclusiva y destacan la importancia del apoyo procedimental e instrumental, dejando ver en la faceta actitudes, que la conducta de los estudiantes depende de su conocimiento y creencias junto con sus sentimientos, sensaciones o preocupaciones; en la faceta agentes y contextos educativos, que el docente es un eje central del proceso, la importancia del aula y sus componentes en relación al trabajo didáctico y la relación entre aula e institución; y finalmente en la faceta elementos didácticos, que es fundamental trabajar sobre las estrategias ya que es lo más importante y no es percibida como tal . El estudio utiliza técnicas estadísticas para analizar los datos, lo que refuerza la relevancia de las percepciones de los estudiantes sobre este tema.

Esta investigación no aborda el tema desde las concepciones, pero si aporta información sobre la población que se pretende estudiar, además de una visión al respecto de la importancia de la formación en la UPN y como se deben reforzar algunos aspectos a pesar de presentar una visión inclusiva en general. Cabe resaltar que al manejar la misma población se evaluaron las

diferencias entre esta y la presente investigación dejando de manifiesto, el tema de abordaje, las licenciaturas participantes y el tiempo transcurrido entre una y otra.

Para finalizar el análisis de todo este recorrido investigativo es importante resaltar como cada una aporta a este estudio desde los diferentes modelos de investigación, el establecimiento de categorías que facilitan el proceso de análisis de la información, algunas a partir de un sustento teórico que presenta una larga trayectoria investigativa y que permite analizar la complejidad de la EI desde las concepciones y su intrincada composición. Entendiendo que estas por su carácter implícito, personal y contextual no son fáciles de abordar y requieren un proceso riguroso.

Otro aspecto relevante dentro de los aportes es el entender como juega un papel importante el rol del docente no solo desde la formación universitaria sino desde el ejercicio docente como tal, su postura frente a su formación y las herramientas que percibe tener y carecer. Esto en dirección a un desarrollo de la profesión con las herramientas suficientes que garanticen la posibilidad de asumir de la mejor manera posible el reto de la EI. Todo esto teniendo en cuenta que la EI cumple un papel fundamental en la sociedad y en la educación y que esta debe garantizar el acceso de todos los alumnos sin importar sus diferencias, a una educación de calidad, y que su andamiaje principal, los maestros, deben estar preparados y contar con las herramientas suficientes para asumir su labor.

Marco Conceptual

En este apartado, se desarrollarán los conceptos centrales de esta investigación, enfocados en la educación inclusiva, las concepciones y las teorías implícitas.

Educación Inclusiva

El término *educación inclusiva* ha experimentado transformaciones a lo largo del tiempo, al igual que el proceso que implica. A continuación, se explican los diferentes términos utilizados y su evolución, hasta llegar al concepto que manejamos hoy en día.

En sus inicios, la educación inclusiva se centraba en las necesidades educativas especiales, es decir, en la atención de personas diagnosticadas con algún tipo de discapacidad física o cognitiva. De acuerdo con la (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO] 2008), bajo esta concepción, los estudiantes con discapacidades requerían atención especializada, lo que resultó en la creación de aulas e instituciones especializadas que, paradójicamente, los excluían del aula regular y fomentaban la discriminación a largo plazo.

En la década de 1980, surge el término *integración*, orientado a incluir a todos los estudiantes en el mismo grupo, evitando las aulas especiales. Este enfoque buscaba que cualquier persona, sin importar su condición, tuviera acceso a la escuela y al currículo general, promoviendo la igualdad entre los estudiantes. Sin embargo, este término no tuvo en cuenta las diferencias individuales, lo que llevó a una visión homogeneizadora que no respondía adecuadamente a las crecientes necesidades educativas de los estudiantes (UNESCO, 2008).

En la década de 1990, el concepto de *integración* comenzó a evolucionar hacia el de *inclusión*. Aunque la integración y la inclusión están interrelacionadas, la inclusión no solo se centra en el acceso a la escuela, sino también en el reconocimiento de que las diferencias

individuales deben ser atendidas. Se entiende que los procesos de aprendizaje no son generalizables, y que todos los estudiantes, con sus diferencias físicas, étnicas, religiosas o cognitivas, requieren de estrategias variadas para lograr su aprendizaje (UNESCO, 2008).

La (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO] 2009) define la inclusión como un proceso que debe tener en cuenta las diferencias individuales y las necesidades de todos los estudiantes, fomentando una participación activa en el aprendizaje, las actividades culturales y la vida comunitaria. El objetivo es reducir la exclusión al mínimo y, eventualmente, erradicarla. Esto implica realizar modificaciones en todos los aspectos del sistema educativo para garantizar una educación de calidad para todos los estudiantes.

Es importante destacar que la inclusión no solo requiere el reconocimiento de las diferencias, sino también la implementación de cambios y estrategias que involucren a todos los actores del proceso educativo. Esto implica buscar nuevas formas de generar procesos inclusivos dentro de las escuelas.

En este contexto, Echeita, López, Simón, y Urbina, (2013) señalan que:

La educación inclusiva es un proceso de innovación y mejora constante, encaminado a tratar de identificar las barreras de distinto tipo que limitan la presencia, el aprendizaje y la participación de todo el alumnado en el currículo, y en la vida escolar de los centros donde son escolarizados, con particular atención a aquellos más vulnerables. Pero también tiene que ver con prestar atención y optimizar las condiciones, los recursos y los apoyos que pueden funcionar como facilitadores de este mismo proceso. Para llevar a la práctica la tarea de intentar articular con equidad la presencia, el aprendizaje y la participación de todo el alumnado, es preciso concebir los procesos de enseñanza y

aprendizaje de una determinada forma, pues no todas las formas de pensar y sentir la educación conducen a esa meta. (P. 4)

Esta definición incluye todos los componentes clave en los procesos inclusivos y señala los fundamentos teóricos relevantes para esta investigación.

Finalmente, la UNESCO (2020), citando al Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2016), expone que el derecho a la educación inclusiva implica:

...Una transformación de la cultura, la política y la práctica en todos los entornos educativos formales e informales para dar cabida a las diferentes necesidades e identidades de cada alumno, así como el compromiso de eliminar los obstáculos que impiden esa posibilidad. También entraña el fortalecimiento de la capacidad del sistema educativo para llegar a todos los alumnos. Además, la participación plena y efectiva, la accesibilidad, la asistencia y el buen rendimiento académico de todos los alumnos, en particular de aquellos que, por diferentes razones, están en situación de exclusión o pueden ser objeto de marginación, ocupan un lugar central a la hora de garantizar el derecho a la educación inclusiva. (p. 14)

En conclusión, la educación inclusiva es un proceso que garantiza el acceso a una educación de calidad para todas las personas, sin importar sus diferencias físicas, psicológicas, sociales o culturales. Este proceso elimina las barreras que puedan existir, facilitando el desarrollo individual de cada estudiante a lo largo de las diferentes etapas de su vida.

Concepciones

Para comprender mejor el concepto de *concepciones*, debemos partir del término *concepción*. Según la (Real Academia Española [RAE] 2023), una concepción es la acción o efecto de concebir, palabra que proviene del latín *conception*. Aunque el término tiene

inicialmente una connotación biológica y religiosa, su significado ha sido extrapolado a otros campos. Pero continuando con un hilo conductor que hace referencia al nacimiento de pensamiento o ideas que pueden abarcar casi cualquier situación humana, sea esta entendida como la cognición o la experiencia.

Desde una perspectiva en relación con la psicología, que, a través de la psicología social, ha colaborado con disciplinas como la sociología, la antropología, la educación y la comunicación, abordando problemas sociales complejos desde una perspectiva global (Calicchio, 2023). Se puede analizar las concepciones como un medio por el cual las personas perciben el mundo y crean su conocimiento, ahora bien, desde la teoría cognitiva social y el concepto de autosistema, se destaca que "las creencias personales interactúan con factores ambientales, sociales y emocionales, creando un intrincado tejido que influye en nuestro comportamiento" (Calicchio, 2023, sesión 10, párr. 8). Esto sugiere que esta teoría ofrece una base para entender el origen del concepto de concepciones y su interpretación, entendiendo que visualiza una relación estrecha entre los pensamientos y las conductas de las personas.

Así mismo, desde la teoría de las concepciones, se afirma que es más fácil formar una concepción cuando una persona se expone directamente a un estímulo, objeto o situación visible, que a través de algo relacionado con un sonido o un olor (Mellado, 2013). Aunque esto no quiere decir que una concepción no se pueda crear a partir de la imaginación o conocimiento adquirido. Lo que, si implica es que las concepciones se fortalecen más a partir de la experiencia directa que de la mera información, mediante la asociación de ideas y la exposición constante al objeto o situación, esta característica nos indica que son susceptibles de cambio y que se constituyen en un proceso de constante transformación.

Ahora bien, si las concepciones son una función cognitiva que demuestra la inteligencia humana y se enmarcan en las operaciones mentales (Mellado, 2013), las cuales a su vez se dividen en procesos básicos y complejos. Es importante entender que estas operaciones son el resultado de una combinación de los procesos sensoriales y representativos, entendidos como procesos básicos y procesos racionales (Ortiz, 2009). Indicando que no son solo una mera representación de un fenómeno, sino la posible evidencia de las funciones ejecutivas que son distintivas del ser humano

Es importante mencionar que las concepciones están mediadas por la imaginación, que, según Ortiz (2009), es un proceso mediante el cual podemos formarnos la idea de algo previamente visto o de algo que no existe en absoluto. De este modo, podemos inferir que al pensar logramos idear cosas basándonos en la información limitada o extensa que poseemos sobre un tema, que da como resultado un conocimiento que es evidencia de varios procesos mentales.

Por ende, debido a los elementos que componen las concepciones, especialmente los procesos complejos, es lógico pensar que estas varían de persona a persona, incluso cuando se reflexiona sobre el mismo tema. Resultando entonces en que cada individuo les otorga una interpretación única, lo que convierte a las concepciones en un proceso subjetivo.

De tal manera, que autores como Moncayo et al. (2016) mencionan la importancia de explorar las concepciones de diversas maneras debido a su complejidad. Los autores destacan que la cantidad y calidad de las concepciones están enmarcadas por su contenido, significación y asociación. Además, señalan que las concepciones son la reunión de ideas, interpretaciones y pensamientos que las personas utilizan para entender la realidad.

Mientras (Martin, Porlán y Rivero 1996) definen las concepciones como la forma en que las personas ven el mundo y forman ideas sobre él, y afirman que estas pueden cambiar parcial o totalmente cuando se enriquecen con nueva información del entorno. De nuevo dejando en evidencia la subjetividad que las caracteriza y la intrincada composición de estas.

En síntesis, las concepciones forman parte de la información que las personas crean a partir de los elementos disponibles. Estas concepciones son un punto de vista que las personas desarrollan frente a una situación, lo que influye en su comportamiento, actitud o pensamiento, dependiendo de si su visión es positiva, negativa o indiferente.

Ahora bien, como es menester de la presente investigación abordar las concepciones desde la educación inclusiva, es importante conocer que todos los factores que componen al maestro son fundamentales en su labor, como ya se mencionó sus conocimientos no son los únicos que determinan su práctica, como refiere Urbina (2013) los componentes sociales, culturales, emocionales y cognitivos son los que conforman las concepciones de los docentes, de allí que su conceptualización desde las teorías implícitas sea un adecuado abordaje, por considerarse un camino hacia el estudio de los procesos inclusivos.

Por consiguiente, para esta investigación, se adoptará el concepto de concepciones desde el marco de las teorías implícitas, ya que se considera que estas se ajustan con los objetivos de la investigación que contemplan las concepciones de los docentes en formación desde la experiencia académica, y no solo como un acumulo de conocimientos, sino por el contrario, como un proceso integral que incluye todos los elementos que considera este enfoque.

Teorías Implícitas

Comencemos por entender que son las teorías implícitas, ya que según (Pérez Echeverría et al, 2006, como se citó en Urbina, 2013), son un "conjunto de principios coherentes y

consistentes que restringen la forma de afrontar, interpretar y atender las distintas situaciones a las que nos enfrentamos" (p.70). Podemos inferir que estas teorías hacen referencia al resultado de nuestros pensamientos, evidenciados en nuestra conducta. Estas se basan en experiencias previas que aportan a nuevas vivencias, y traen consigo creencias que determinan nuestra forma de enfrentarnos al mundo.

Echeita et al. (2009) y Urbina (2013) desarrollan que las teorías implícitas tienen un componente representacional, tanto implícito como explícito. Lo implícito está relacionado con creencias inconscientes adquiridas a partir de aprendizajes informales y cotidianos, mientras que lo explícito tiene que ver con aprendizajes formales, como los que se obtienen en la escuela o a través de la formación profesional. "De este modo, estas teorías responderían a un conjunto de restricciones cuya manifestación variaría en coherencia y consistencia con el contexto, la situación y las circunstancias" Urbina (2013) p.70.

Para profundizar en esto, es importante entender como explica Urbina (2013) el concepto teoría, el cual implica muchos elementos que construyen un modelo que logra interpretar fenómenos a partir de unos principios, por consiguiente, las teorías permiten hacer inferencias o predicciones. Esto es importante porque al permitir la interpretación a partir de un conjunto característico, se enmarca el amplio espectro de las concepciones, delimitándolas no solo en un tema, que en este caso sería la EI, sino también a un abordaje que incluye todos sus elementos con un límite bien definido. Aunque es valioso tener claro que al ser estas teorías implícitas, trascienden el plano de la conciencia, por sus características. Urbina (2013)

Estas características incluyen; la experiencia personal, el contexto y la situación, sus propiedades cognitivas a partir de las creencias inconscientes y emocionales, su relación con la conducta, su función pragmática entendida como la predicción de la mejor opción, su respuesta

automática y estereotipada y finalmente su carácter constante bajo las mismas circunstancias, pero cambiante a partir de nuevas situaciones Urbina (2013)

Ahora bien, la adopción de este sistema de teorías implícitas permitirá a la presente investigación, profundizar en la cognición de los docentes en formación, en relación con sus pensamientos, emociones y conductas automáticas a partir del planteamiento de un contexto en el cual tienen que actuar, donde dicho contexto se enmarca en la EI.

De la Teoría al Análisis: Educación Inclusiva y Concepciones Docentes

Después de una revisión teórica sobre el concepto de la educación inclusiva, las concepciones y su método de abordaje a partir de las teorías implícitas es importante mencionar que en la práctica la integración de estos tres temas requiere un abordaje teórico, el cual desarrollaremos a partir de la tesis doctoral de Urbina (2013), la cual integra una línea investigativa de diferentes autores como Echeita et al. (2009), Echeita, et al. (2013) entre otras. Esta línea de investigación nos permite el abordaje e integración de los conceptos que la presente investigación pretende desarrollar.

Comencemos por comprender como teóricamente se relaciona la EI con los procesos de la educación, estos comprendidos desde la teoría que ellos denominan como vectores, los cuales están compuestos por la presencia, aprendizaje y participación de todos los estudiantes como pilar de la educación. “Ha sido Ainscow y sus colaboradores (2001, 2006), quienes con mayor claridad han desarrollado estudios relacionados con estos vectores que caracterizan el conjunto de interpretaciones sobre el principio de inclusión” (Urbina, 2013, p. 29).

Entendiendo entonces que la presencia, implicaría la ubicación física y social de los estudiantes, promoviendo el respeto por la diversidad, evitando la segregación y las practicas que solo favorecen algunos. Siendo entonces el aprendizaje, la construcción de espacios adecuados

que permitan el acceso a la educación de calidad para todos los estudiantes sin importar sus diferencias, facilitando todos los niveles de formación y su continuidad, promoviendo la adaptación del sistema para facilitar los procesos y responder a la diversidad. Quedando la participación como el elemento que involucra a todos en una intervención activa del currículo, la cultura y la comunidad, teniendo en cuenta la efectividad, el bienestar, el reconocimiento y sentido de pertenencia para la construcción de relaciones basadas en la aceptación y la sana convivencia. Urbina (2013)

Ahora bien, todo esto conlleva a un sistema inclusivo que involucra a todos los miembros, fomentando la cooperación en la estructuración de estrategias que superen a los modelos tradicionales, logrando la integración de todos los elementos ya mencionados. Superando las barreras representadas en la segregación, el fracaso y la marginación escolar y fomentando los facilitadores entendidos como la inclusión, el éxito y la colaboración, desde los tres vectores; presencia, aprendizaje y participación. Con estos elementos se configura el estudio a partir de tres teorías; inclusivas, integradoras y segregadoras, siendo la postura inclusiva el polo más cercano a la educación inclusiva, la integradora un punto intermedio y la segregadora el polo de la exclusión. Urbina (2013)

Como resultado de toda esta exploración de la línea de investigación Echeita et al. (2009), Echeita et al. (2013), Echeita et al. (2010) y Urbina (2013) configuraron lo que Urbina (2013) p.43 refirió como “núcleos de contenido de los procesos de inclusión educativa para configurar un modelo teórico inicial desde el que planificar la exploración empírica de dichas concepciones” esto bajo tres dimensiones: 1) Naturaleza de las diferencias individuales. 2) Respuesta educativa a la diversidad. 3) Principios y valores educativos. Estas dimensiones agrupan lo que podrían ser diferentes tipos de concepciones docentes en relación con los

procesos psicopedagógicos que determinan la presencia, el aprendizaje y la participación, los cuales se caracterizan a partir de las teorías propuestas.

La dimensión naturaleza de las diferencias individuales se relaciona con el papel de la diversidad dentro de los procesos de enseñanza y aprendizaje, además de la interpretación de origen y posibilidades en el cambio de las dificultades educativas que son resultado de aquella diversidad. Con respecto a la dimensión respuesta educativa a la diversidad hace referencia a los contenidos en relación con las acciones específicas que deben realizarse para responder a la diversidad de los estudiantes y las dificultades que se presentan. Y finalmente la dimensión principios y valores educativos, que hace referencia a los valores y fundamentos que direccionan y sostienen las disposiciones educativas que establecen las ideologías que evidencian en su ejercicio los representantes educativos. Urbina (2013)

Por consiguiente, estas categorías brindadas por la literatura y la línea de investigación se analizarán a través de las teorías elaboradas, para la identificación de los polos de la inclusión, siendo esta la directriz adoptada por la presente investigación. Ahora bien, para entender la o las herramientas adecuadas para el modelo tenemos que hablar de las opciones viables para el abordaje de las concepciones desde las teorías implícitas.

Debido a la complejidad, la forma encubierta y en sí, las características de las teorías implícitas, su abordaje debe ser a través de métodos encubiertos y estratégicos que permitan la consecución de los objetivos, infiriendo los componentes implícitos de las concepciones Urbina (2013). Dentro de los abordajes recomendados encontramos los cuestionarios y las entrevistas. Dentro de los cuestionarios se encuentran los de escala tipo Likert que presentan un enunciado que debe ser resuelto por medio de una escala gradual y los cuestionarios de dilemas, los cuales presentan una serie de situaciones conflictivas con alternativas de posibles respuestas

aparentemente adecuadas, lo que implica que el docente asuma una postura que el cree conveniente sin el prejuicio que implicaría el deber ser. En el caso de las entrevistas se han usado como herramientas que permiten ampliar la información que comúnmente respalda los datos cuantitativos, aunque presenta como inconveniente que el reporte puede o no ser fidedigno.

Urbina (2013)

En consecuencia, la presente investigación adoptara el abordaje de las concepciones desde las teorías implícitas en relación con la educación inclusiva, trabajando con el cuestionario de dilemas utilizado y elaborado a partir de las investigaciones de Echeita et al. (2009), Echeita, et al. (2013), Echeita et al. (2010) y Urbina (2013), el cual presentará una adaptación al contexto colombiano referente al lenguaje y la terminología, además de la eliminación de etiquetas diagnósticas, en algunos de sus ítems, para lograr generalizar en la diversidad estudiantil.

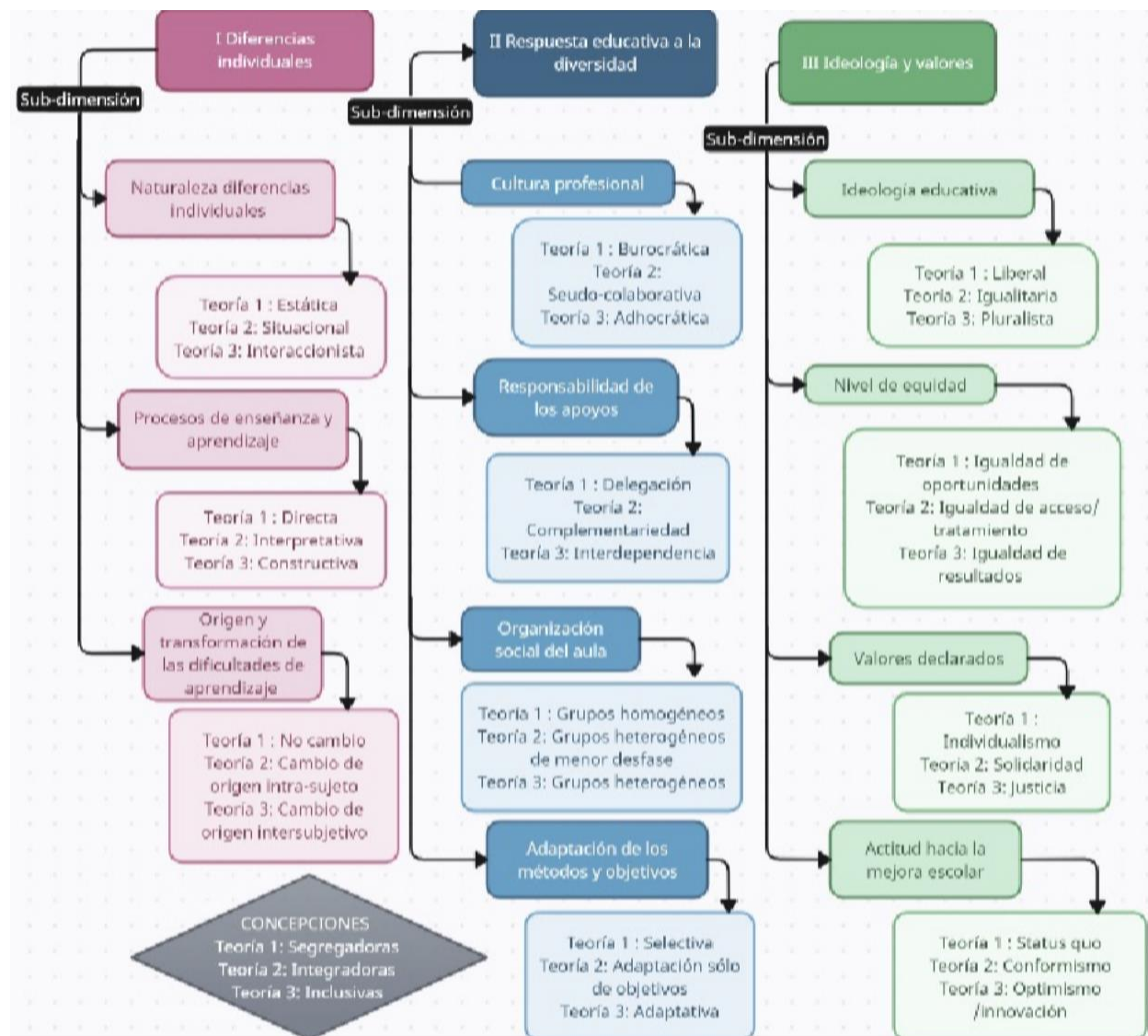
Para la articulación teórica del instrumento se utiliza específicamente el artículo de Echeita et al. (2010) donde se explican la elaboración del cuestionario de dilemas, cuyo objetivo es la caracterización de las diferentes concepciones que tienen los docentes. En su documento, detallan el proceso de construcción del instrumento y los supuestos teóricos en los que se basó la creación de los ítems y las opciones de respuesta. Además, reflexionan sobre cuestiones teóricas y metodológicas relacionadas con la línea de investigación.

Para comprender mejor el instrumento, se elaboró un mapa conceptual (Figura 1) a partir del esquema de las dimensiones y subdimensiones planteadas por los autores Echeita et al. (2010), en el cual se presentan las etiquetas asignadas por la literatura para cada opción de respuesta, ya que tanto los dilemas como las respuestas se plantean en forma de situaciones en el instrumento (Apéndice A). Además, se exponen las tres teorías de caracterización que corresponden a los tipos de concepciones docentes: la teoría 1 representa barreras para la

inclusión, la teoría 3 facilita el proceso inclusivo, y la teoría 2 se encuentra en un punto intermedio entre las dos anteriores, como se muestra a continuación.

Figura 1

Mapa con desglose del cuestionario de dilemas



Nota: mapa conceptual de elaboración propia a partir del cuadro que representa el esquema de las dimensiones y subdimensiones planteadas por Echeita et al. (2010) p.159

Marco Metodológico

La presente investigación es de tipo descriptivo-asociativo, no experimental, con un diseño de análisis de datos mixto. Su objetivo es identificar en la muestra la unidad de análisis concerniente a las concepciones sobre la EI y la posible asociación o relación con la experiencia educativa (si existe o no), lo cual constituye el propósito central de la investigación.

Este proceso se lleva a cabo caracterizando las concepciones de los docentes en formación de la UPN desde las teorías implícitas, e identificando la posible relación de ellas con la experiencia educativa vista desde dos perspectivas. Esto partiendo de un análisis de datos cuantitativos por medio del cuestionario de dilemas y un análisis de datos cualitativos por medio de la entrevista. Se trabajará bajo estos dos tipos de análisis con el fin de tener mayor amplitud en los datos que permita hacer un análisis más profundo debido a la complejidad del tema explorado.

Por ende comencemos por entender que “desde una dimensión fenomenológica, la noción de experiencia educativa está muy relacionada con los sentimientos, las percepciones, los saberes, conocimientos y capacidades provocadas por unas prácticas educativas que se incorporan a los sujetos como aprendizajes aleccionadores” Ramírez (2006, p.127) con esto podemos comprender que la experiencia educativa implica varios procesos que intervienen en el aprendizaje, por lo cual la presente investigación considero pertinente realizar sus análisis a partir de una visión global para tratar de abarcar la mayor cantidad de variables que pudieran intervenir en las concepciones de los docentes en formación de la UPN. Por lo cual, se pensó en la importancia de cada uno de los componentes que se exponen en la noción de experiencia educativa, lo que dio como resultado el abordar el tema desde dos perspectivas diferentes, para un mejor manejo y análisis de la información. Estas perspectivas son por un lado el nivel de

formación y la licenciatura que los futuros docentes cursan y, por otro lado, los conocimientos y la percepción de la formación educativa que ellos presentan sobre la EI.

Población

La población son los docentes en formación de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN). De donde se tomó una muestra de estudiantes en el inicio y final de su formación, es decir, primer semestre (inicio) y octavo semestre en adelante (final). Los participantes fueron convocados de las siguientes licenciaturas:

- Licenciatura en Educación Especial
- Licenciatura en Electrónica
- Licenciatura en Lenguas Extranjeras

La elección de estas licenciaturas se realizó a partir de la idea de representar a diferentes facultades de la UPN, que pudiera evidenciar posibles diferencias entre licenciaturas en relación con el quehacer pedagógico. Además de la importancia que presentan en la EI y la sociedad actual, la Electrónica en relación con la tecnología y la nueva era digital como herramienta para facilitar y divulgar el conocimiento, las Lenguas en relación con la diversidad de dialectos del país y la importancia que representa la segunda lengua en la sociedad actual, y la Educación Especial como el especialista en la EI.

La elección de los estudiantes se realiza por medio de un muestreo por conveniencia, teniendo en cuenta el acceso y la participación voluntaria por parte de los estudiantes de acuerdo a las licenciaturas y niveles ya mencionados, mientras que la muestra para la entrevista está compuesta por entre 4 a 5 estudiantes por licenciatura y nivel que hubieran presentado el cuestionario de dilemas.

Recolección de Datos

Para la recolección de datos, se emplearon dos técnicas diferentes, el cuestionario de dilemas y la entrevista semiestructurada, los cuales se presentan a continuación.

Cuestionario de Dilemas

Para comenzar hay que decir que el cuestionario de dilemas se compone de situaciones conflictivas que ocurren en contextos reales y que requieren la toma de decisiones. En cada caso, la persona debe elegir la opción que considere más acertada entre las alternativas presentadas. En palabras del autor, “un dilema implica la elección entre alternativas que muestran consecuencias positivas y negativas simultáneamente” (Marchesi, 2004, como se citó en Urbina, 2013, p.74). De manera similar, (Norwich, 2008, como se citó en Echeita et al. 2010) afirman que “los dilemas representarían, por tanto, procesos complejos de decisiones sobre opciones que tienen consecuencias favorables y desfavorables” p.156.

Es importante resaltar que este cuestionario ha sido empleado en varias investigaciones relacionadas con las concepciones tales como, Moncayo, et al. (2016), Espinosa y Valdebenito (2016), Urbina 2013, Echeita et al. (2009) y Gajardo (2019), además su construcción siguió un proceso riguroso dividido en dos fases, que resultaron en la identificación de dimensiones y subdimensiones para el análisis posterior. De ahí, el cuestionario demostró, en su aplicación inicial, un índice de fiabilidad satisfactorio (alfa de Cronbach = 0.867) (López et al. 2010).

Otra consideración para tener en cuenta es que el cuestionario de dilemas fue originalmente desarrollado en España y utilizado para evaluar la educación inclusiva, principalmente en el contexto de la discapacidad cognitiva. Por ende, fue necesario realizar una adaptación del instrumento con relación al contexto y lenguaje colombiano, además de la eliminación de etiquetas diagnósticas.

Dicha adaptación se realizó en dos fases, la primera por parte de la investigadora y su directora de tesis, donde se examinaron los conceptos utilizados y sus equivalentes en el contexto colombiano, con relación a los niveles de educación y la terminología con relación a la institución educativa, consejo académico, entre otras. Por otro lado, se realizó la eliminación de la etiqueta discapacidad cognitiva, remplazándose por la palabra discapacidad, sin ahondar en ningún tipo de discapacidad, con excepción de la situación 18 que requería su uso. Otro factor importante por mencionar es que al hacer la estructuración del instrumento y la distribución en las categorías se observó que en el documento guía (Echeita et al., 2010), no aparecía la situación 14, por lo cual, aunque el documento refiere 20 situaciones, en realidad está conformado por 19.

La segunda fase de adaptación fue revisada y analizada por el grupo de pares (estudiantes de la Maestría en Educación de la UPN, pertenecientes al grupo de investigación Estilos Cognitivos 2018) donde se analizó la pertinencia del lenguaje y la terminología, además de la utilidad para la consecución de los objetivos de la investigación.

Como resultado, el cuestionario de dilemas quedó estructurado con las dimensiones, diferencias individuales en el aprendizaje, respuesta educativa del centro ante la diversidad del alumnado y actitudes y valores educativos del profesorado. Cada dimensión a su vez se divide en subdimensiones. Las diferencias individuales en el aprendizaje incluyen, la naturaleza de dichas diferencias, las representaciones de los procesos de enseñanza-aprendizaje y las ideas sobre el origen y la transformación de las capacidades de aprendizaje. En cuanto a la respuesta educativa, se incluyen subdimensiones relacionadas con la gestión y organización, la colaboración profesional y la colaboración sistemática con el entorno. Finalmente, las subdimensiones sobre las ideologías y valores se centran en aspectos como la ética, la justicia, el cuidado, la crítica y el profesionalismo (Echeita et al., 2010). La distribución quedó comprendida así:

Tabla 1*Organización y distribución del cuestionario*

Composición	Dimensión 1	Dimensión 2	Dimensión 3
Subdimensiones	3	4	4
Numero de preguntas	5	7	7

Las 19 situaciones reflejaron escenarios propios de la inclusión en general, y cada una contenía tres opciones posibles de respuesta, de las cuales los participantes debían elegir solo una. Por último, es pertinente mencionar que las respuestas fueron organizadas de manera aleatoria, con respecto del ordenamiento teórico del instrumento en el documento Echeita et al., (2010), con el fin de evitar la identificación de la respuesta más adecuada.

La Entrevista

Con relación a la entrevista, Díaz, Martínez, Torruco y Varela (2013) la definen como un instrumento técnico que adopta la forma de un diálogo coloquial. Este diálogo tiene como objetivo profundizar y obtener información que surja a lo largo de la conversación, enriqueciendo así la investigación con datos no previstos inicialmente. Otra definición indica que la entrevista es una técnica para recopilar información de manera oral y personalizada, enfocada en experiencias, acontecimientos u opiniones; en ella, participan un entrevistador y un entrevistado (Folgueiras, 2016).

Existen tres tipos principales de entrevistas: estructurada, semiestructurada y abierta o a profundidad. La distinción entre ellas radica en el grado de estructuración, ya que cada tipo permite explorar diferentes puntos de vista de manera subjetiva. Siempre se busca crear un ambiente agradable y propicio para el diálogo, teniendo claros los objetivos tanto de la entrevista como de la investigación (González, Ibarra, y Rodríguez, 2023). Por lo cual, para la presente investigación se escogió la entrevista semiestructurada, porque cumple con el criterio de

profundidad sin ser extensa por sus preguntas puntuales, pero dando la flexibilidad suficiente para permitir lo que el docente en formación quiera expresar de manera concreta.

La utilización de la entrevista se pensó a partir de ser coherentes con la unidad de análisis las concepciones y el referente teórico de abordaje, las teorías implícitas. Entendiendo que, como explica Urbina (2013) “en el estudio de las concepciones como teorías implícitas, deviene la importancia fundamental, no solo del aspecto cognitivo del desarrollo humano, sino también del desarrollo emocional” (p.68), lo que podría implicar que los conocimientos acerca del tema explorado podrían dar como resultado no solo una carga importante para el tipo de concepciones presentadas, sino también a los sentimientos en relación a dicho conocimiento, entendiendo que la tenencia o carencia de estos conocimiento aporta una carga emocional que podría verse reflejada en la conducta.

En suma, de esto “las teorías implícitas se asemejarían a los lentes con las que miramos, analizamos y actuamos en nuestro mundo circundante físico y social” Urbina (2013, p.71) dando como resultado que cualquier factor influye en nuestro pensar y actuar.

Finalmente, “en el ámbito más específico de la psicología, las concepciones como teorías implícitas y su relación con la práctica, implica asumir este marco teórico como una representación compleja que revela diferentes aspectos según la mirada y el tipo de indagación que se realice” (Pérez et al. 2006 como se citó en Urbina, 2013, p. 72) entendiendo que ciertas características de la investigación, o los factores como el contexto o la población, determinan la importancia de tener en cuenta varios factores que pudieren ser determinantes para comprender el fenómeno estudiado, en este caso las concepciones de los docentes en formación. Ahora bien, esto se puede llevar a cabo con el uso de diferentes técnicas de análisis ya que se presentan como otra fuente de información que nutre la caracterización y comprensión de estas concepciones. Así

mismo Echeita et al. (2010) afirma que “compartimos la idea de que resultan valiosas las aproximaciones que rescaten el contenido del discurso de los docentes en distintos formatos” (p.173) reafirmando que otra fuente como el discurso, tiene la potestad de aportar a otros ámbitos no explorados en el instrumento, lo que puede ser valioso y enriquecedor en el análisis de la información.

Por lo anterior, se trabajó a partir de los conocimientos que los estudiantes presentaban sobre la EI y la percepción de su formación en esta, ya que son factores que no se tienen en cuenta en el cuestionario de dilemas, pero que, sí influyen en el tipo de concepciones que presentan los docentes en formación y las barreras o facilitadores que intervienen en el proceso.

Otro factor determinante para la elección de esta vía de exploración es que en este caso la población escogida tiene poca o nula experiencia directa con la EI, por lo que sería poco viable contrastar sus concepciones en el contexto real en que se presenta la EI, dejando de manifiesto que las características y el contexto de los docentes en formación son otros, por ende, demandan otro tipo de componentes para tener en cuenta a la hora de analizar los datos.

En este sentido se buscará establecer relaciones, causas o patrones a partir de esta nueva información. En consecuencia, la segunda perspectiva derivó en las categorías conocimientos de los docentes y percepción de la formación recibida con relación a la EI, de donde surgieron cinco preguntas. Las cinco preguntas, fueron divididas así: las primeras tres exploraban los conocimientos de los estudiantes sobre la EI, mientras que las dos últimas buscaban determinar la percepción de los estudiantes sobre la formación que reciben en la UPN con respecto a la EI.

Las preguntas fueron elaboradas entre la investigadora y su directora de tesis, y se constituyeron como preguntas específicas con respuesta abierta, para permitir a los estudiantes expresar libremente sus opiniones, lo que implicó no tener un límite de tiempo.

El proceso de la entrevista será grabado en audio o video, según la elección de los participantes. Cabe aclarar que esto fue informado antes de la aceptación voluntaria de los participantes y también en el consentimiento informado (Apéndice C).

Análisis de Datos

Los procesos de análisis de cada instrumento serán explicados a continuación teniendo en cuenta el orden de aplicación que consiste en el cuestionario de dilemas y posteriormente la entrevista.

El análisis del cuestionario de dilemas se hará a partir de cada situación según su respectiva dimensión, subdimensión y la etiqueta teórica. Primero se realizará el análisis para la caracterización de los tipos de concepciones esto por medio de tablas cruzadas y graficas de barras a través del programa Excel. Posteriormente se hará un análisis de asociación entre las situaciones planteadas y las variables *nivel de formación y licenciatura*, con el fin de evidenciar o descartar posibles relaciones. Estos análisis se llevarán a cabo mediante las pruebas de Chi-cuadrado y razón de verosimilitud por medio del programa SPSS.

Para el análisis de Chi-cuadrado se utilizará un nivel de significancia de 0,05 que, según la literatura, este valor, establecido por convenio, debe ser inferior al 5% (0,05) para rechazar la hipótesis nula (Molina, 2017).

En relación con las variables *nivel de formación y licenciatura* las hipótesis planteadas fueron:

Hipótesis Nula (H0) # 1. No existen diferencias significativas entre el tipo de concepciones de los docentes en formación de la UPN en relación con el nivel de formación (inicio o final de su proceso académico)

Hipótesis Alternativa (H1) # 1. Existen diferencias significativas en las concepciones de los docentes en formación de la UPN, en relación con el nivel de formación (inicio o final de su proceso académico)

Hipótesis Nula (H0). # 2. No existen diferencias significativas entre el tipo de concepciones de los docentes en formación de la UPN en relación con su licenciatura

Hipótesis Alternativa (H1) # 2. Existen diferencias significativas en las concepciones de los docentes en formación de la UPN, en relación con su licenciatura

Con respecto al análisis de las entrevistas, este se hará por medio de la técnica de análisis temático, el cual es definido como:

un método para el tratamiento de la información en investigación cualitativa, que permite identificar, organizar, analizar en detalle y reportar patrones o temas a partir de una cuidadosa lectura y relectura de la información recogida, para inferir resultados que propicien la adecuada comprensión/interpretación del fenómeno en estudio (Braun y Clarke, 2006 como se citó en Alvarado, Miele y Tonon 2012, p. 217)

Este método presenta dos formas posibles para la codificación de la información, la forma deductiva que se hace a partir de la exploración de los datos y la teórica, el cual se realiza a través de la teoría. Alvarado et al. (2012). Para la presente investigación se utilizarán los dos métodos. Por tanto, todo el proceso se realizará siguiendo las fases propuestas por el autor (Braun y Clarke, 2006 como se citó en Alvarado et al. 2012) p.218

- Fase 1: Familiarización con los datos -información-.
- Fase 2: Generación de categorías o códigos iniciales.
- Fase 3: Búsqueda de temas.
- Fase 4: Revisión de temas.

- Fase 5: Definición y denominación de temas.
- Fase 6: Producción del informe final

Para finalizar, es importante resaltar que el proceso no implica un desarrollo lineal, estas fases se pueden desarrollar en diferente orden y el proceso debe adaptarse a la investigación, no al contrario, por ser este un manejo de datos cualitativos Alvarado et al. (2012)

Consideraciones Éticas

El proceso de convocatoria de la muestra se llevó a cabo en tres fases. La primera fase consistió en la presentación presencial de la investigación e investigadora a las coordinaciones de las licenciaturas. Una vez obtenida la aprobación en las coordinaciones, se envió un correo electrónico con una presentación del proyecto, en forma de protocolo (Apéndice B), a modo de invitación a colaborar en la investigación, tanto a coordinadores como a profesores de las licenciaturas elegidas que pudieran presentar sus espacios para la aplicación del instrumento.

La segunda fase consistió en asistir a las clases de los profesores que aceptaron colaborar con la investigación para hacer la presentación verbal de la investigación y sus propósitos a los docentes en formación, luego se respondieron las inquietudes que surgieron a partir de la presentación y finalmente se les solicitó su participación, la cual se aclaró que era de carácter voluntario.

Posteriormente se les explicó que la aplicación del cuestionario se realizaría de manera virtual mediante la herramienta Microsoft Forms, que tenía como encabezado un consentimiento informado que explicaba los objetivos del cuestionario y el manejo de datos personales. Con una primera parte que solicitaba información de identificación y caracterización del participante, mientras que la segunda contenía las preguntas del cuestionario. Finalmente, se les explicó que la duración promedio del cuestionario de dilemas era de entre 30 a 40 minutos.

La tercera fase se relacionó a la aplicación de las entrevistas, donde los participantes fueron convocados de entre los estudiantes que diligenciaron el cuestionario, en los diferentes niveles de formación y licenciaturas participantes. Esto se llevó a cabo al finalizar las respectivas clases, donde uno a uno se les solicitó la participación explicándoles los objetivos de la entrevista y el proceso. A los que aceptaron se les presentó el formato de consentimiento informado para firmarlo en aceptación de su participación (Apéndice C).

Resultados

En este apartado se presentan los análisis de los datos recolectados. En primer lugar, se muestran los análisis cuantitativos obtenidos a través del cuestionario de dilemas. En segundo lugar, se exponen los análisis cualitativos, obtenidos de las entrevistas.

Datos Cuantitativos

Para el análisis de estos datos se llevaron a cabo dos pasos, el primero fue hacer una caracterización demográfica y el segundo realizar el análisis de instrumento.

Caracterización Demográfica de la Muestra

El cuestionario de dilemas fue respondido por 153 docentes en formación de la UPN, pertenecientes a tres licenciaturas: Educación Especial, Tecnología y Lenguas Extranjeras. Los participantes se dividieron en dos grupos: el primero incluyó a docentes en formación al inicio de su proceso académico, y el segundo, a docentes en formación en las etapas finales de dicho proceso. A continuación, se presentan los resultados de la caracterización de la muestra.

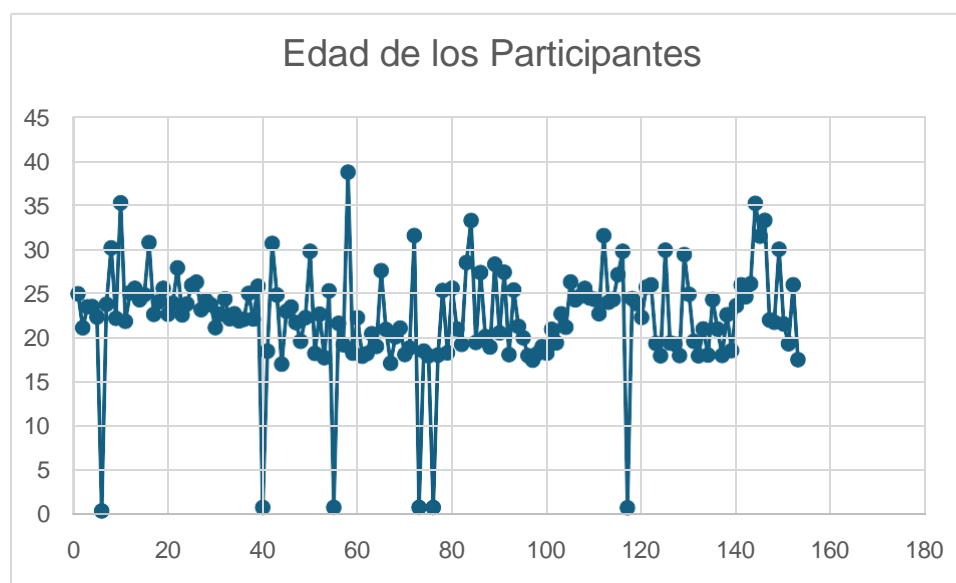
En la tabla se muestra el análisis estadístico de la edad de los participantes. El promedio de edad fue de 22 años, con una mediana igual a la media (22 años), siendo 18 años la edad más común entre los docentes en formación.

Tabla 2

Medidas de tendencia central para edad

N	Válido	147
	Perdidos	6
Media		22
Mediana		22
Moda		18

A continuación, en la figura 2 se pueden observar la edades de cada uno de los participantes, teniendo en cuenta los 6 datos perdidos

Figura 2*Edad*

Por otro lado, encontramos los datos concernientes a la licenciatura a la cual pertenecen los participantes como se evidencia a continuación en la tabla 3. Los análisis descriptivos evidencian que la licenciatura que mayor muestra de participantes reportó fue educación especial con un 44%, seguida por electrónica con un 30% y finalmente por lenguas extranjeras con un 26%.

Tabla 3*Licenciatura de los participantes*

Licenciatura	N	%
Educación Especial	68	44%
Electrónica	46	30%
Lenguas Extranjeras	39	26%

Proseguimos por el análisis de la muestra a partir del semestre de los participantes tabla 4. Donde la muestra quedo dividida entre nivel inicial que está compuesto por estudiantes de primer semestre y nivel final, que está compuesta por estudiantes de octavo semestre en adelante.

Tabla 4*Semestre*

Agrupación	N	%
Nivel Inicial	87	57%
Nivel Final	66	43%

En este caso se observa que la mayoría de los participantes se encuentra en el nivel final, pero analizando la relación entre el semestre (niveles) y la licenciatura, se encontró que, educación especial presenta mayor concentración en el nivel final, mientras que electrónica y lenguas extranjeras en el nivel inicial como se observa en la tabla 5 a continuación.

Tabla 5*Distribución por nivel de formación y licenciatura*

Licenciatura	Educación Especial		Electrónica		Lenguas Extranjeras	
Nivel	Nivel Inicial	Nivel Final	Nivel Inicial	Nivel Final	Nivel Inicial	Nivel Final
Porcentaje	43%	57%	78%	22%	56%	44%
# de Estudiantes	29	39	36	10	22	17
Totales	100%		100%		100%	

Proseguimos con la variable sexo de los participantes, pregunta en la cual se ofreció como opciones de respuesta tres categorías, hombre, mujer y otros para tener en cuenta la autopercepción de los participantes. Teniendo la opción (otros) cero respuestas, el total de la muestra se categorizó entre las opciones hombre y mujer, como lo muestra la tabla 6, donde observamos que la mayor concentración de los participantes fueron mujeres.

Tabla 6*Sexo*

Sexo	N	%
Hombre	63	41%
Mujer	90	59%

Análisis Estadístico: Resultados del Instrumento

En esta sección se analizó cada situación según su respectiva dimensión, subdimensión y la etiqueta teórica, las cuales se explican conforme a su significado para identificar el tipo de concepción descrito en la literatura del instrumento. Además, se realizaron análisis de asociación entre las situaciones planteadas y las variables *nivel de formación y licenciatura*, con el fin de evidenciar o descartar posibles asociaciones. Cabe destacar que en el (Apéndice A) se incluye el instrumento que presenta las situaciones junto con las tres opciones de respuesta, las cuales están relacionadas con sus respectivas teorías. Las teorías serán presentadas y analizadas en el orden en el que aparecen en el instrumento, para mayor comprensión de la situación y sus opciones de respuestas

Dimensión 1. Diferencias Individuales.

Esta dimensión está compuesta por tres subdimensiones las cuales se desglosarán de la siguiente manera: subdimensión 1, naturaleza diferencias individuales; subdimensión 2, procesos de enseñanza y subdimensión 3, origen y transformación de las dificultades de aprendizaje. Cabe mencionar que el análisis se realizó en el orden planteado por el artículo del instrumento (Echeita et al., 2010) sin tener en cuenta el orden de presentación de las situaciones en el cuestionario.

Subdimensión 1: Naturaleza de diferencias individuales. Compuesta por las situaciones 5, 8 y 1. Donde las tres comparten las mismas teorías, las cuales se relacionan con las siguientes etiquetas. Teoría 1: Estática, que hace referencia a las dificultades como propias del sujeto, inmodificables e invariables. Teoría 2: Situacional, hace referencia a que las dificultades son dependientes del ambiente y la situación, lo que las hace inestables. Teoría 3: Interaccionista, que hace referencia a que las dificultades son una combinación entre el individuo y su ambiente,

lo que implica la búsqueda de herramientas pertinentes a partir de la situación específica de cada alumno (Echeita et al., 2010).

Es de aclarar que cada situación se expresa de manera diferente al igual que sus respuestas, a pesar de compartir las mismas teorías y su análisis no seguirá un orden específico, lo que aplica para todos los casos similares.

Para iniciar el análisis, comenzaremos por la situación 5, que está relacionada con el retraso en las materias por parte de un alumno, donde se encontró que.

Tabla 7

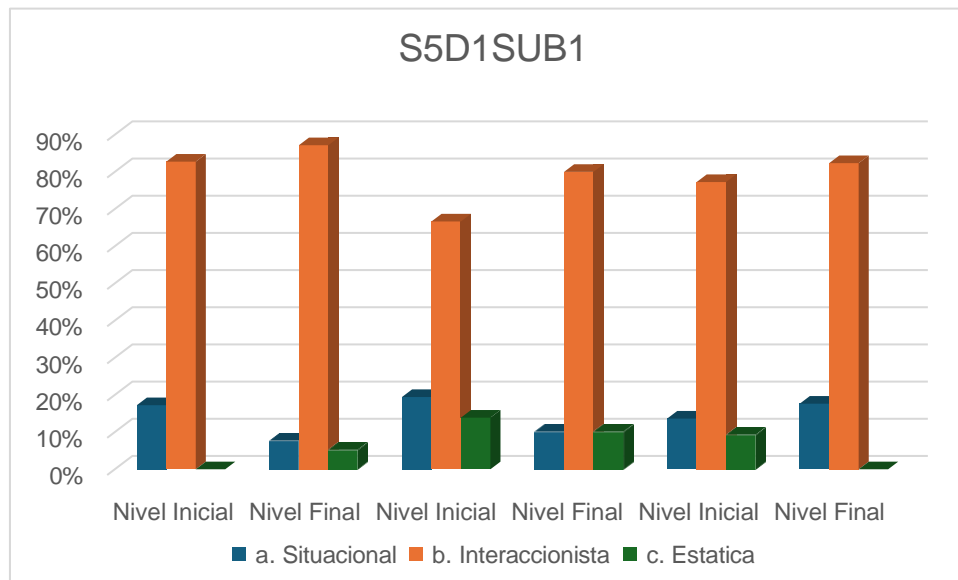
Situación 5 dimensión 1 subdimensión 1

S5D1SUB1	Educación Especial		Electrónica		Lenguas Extranjeras	
	Nivel Inicial	Nivel Final	Nivel Inicial	Nivel Final	Nivel Inicial	Nivel Final
a. Situacional	17%	8%	19%	10%	14%	18%
b. Interaccionista	83%	87%	67%	80%	77%	82%
c. Estática	0%	5%	14%	10%	9%	0%

En esta situación los porcentajes aumentan en el nivel final hacia concepciones inclusivas, en las tres licenciaturas, de manera positiva. Aunque llama la atención el caso de educación especial, que presenta un aumento en las concepciones segregadoras en el nivel final. Y el porcentaje en los dos niveles de las inclusivas es alto y solo aumenta levemente, al igual que en lenguas extranjeras. Lo que podría evidenciar que dichas concepciones, son producto de otros factores ajenos a la formación académica, como se observa en la figura 3 a continuación.

Figura 3

Situación 5 dimensión 1 subdimensión 1



A continuación, en las pruebas de chi-cuadrado, se analiza la posible relación entre la situación y las variables nivel de formación y licenciatura respectivamente, tablas 8 y 9.

Tabla 8

Pruebas de Chi-cuadrado situación 5 en relación con el nivel de formación

	Valor	G1	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	5,943 ^a	4	,203
Razón de verosimilitud	5,644	4	,227
N de casos válidos	153		

A partir de las pruebas chi-cuadrado, podemos determinar que no existe evidencia estadísticamente significativa para rechazar la hipótesis nula de independencia. Como se observa en la tabla 8. Lo que implica que no existe asociación entre el tipo de concepciones y el nivel de formación. Demostrando que los contenidos o prácticas formativas de cada nivel no tienen influencia en las respuestas de esta situación.

Tabla 9*Pruebas de Chi-cuadrado situación 5 en relación con la licenciatura*

	Valor	Gl	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	2,340 ^a	2	,310
Razón de verosimilitud	2,401	2	,301
N de casos válidos	153		

A partir de los análisis a las pruebas chi-cuadrado, tabla 9, podemos determinar que no existe evidencia estadísticamente significativa para rechazar la hipótesis nula de independencia. Lo que implica que no existe ninguna asociación entre el tipo de concepción y la licenciatura. Evidenciando que las respuestas en esta situación no están influenciadas por los contenidos o prácticas formativas de cada licenciatura.

Para la situación 8, la cual aborda el caso de un alumno con discapacidad sus avances y el esfuerzo que implica, la tabla 10 muestra los siguientes resultados.

Tabla 10*Situación 8 dimensión 1 subdimensión 1*

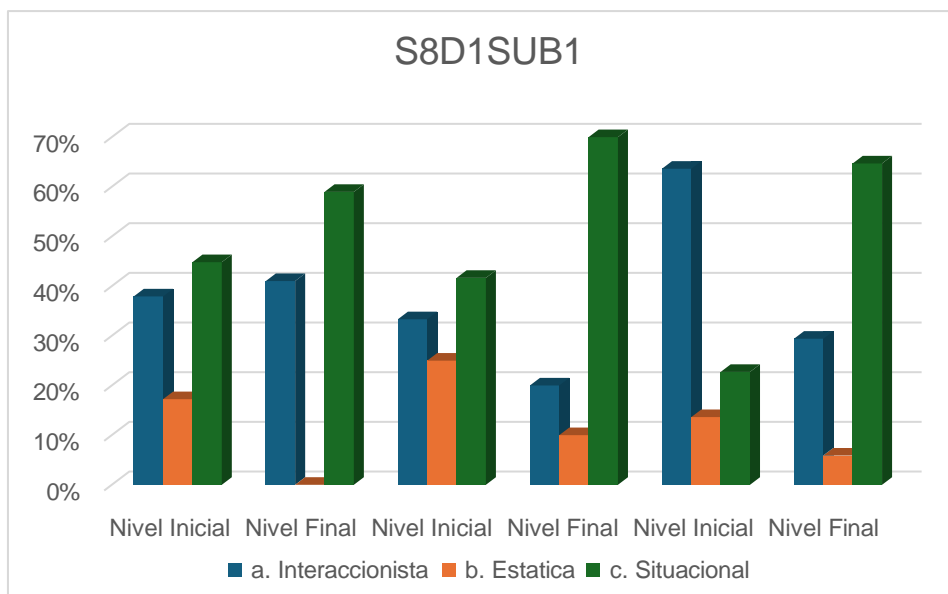
S8D1SUB1	Educación Especial		Electrónica		Lenguas Extranjeras	
	Nivel Inicial	Nivel Final	Nivel Inicial	Nivel Final	Nivel Inicial	Nivel Final
a. Interaccionista	38%	41%	33%	20%	64%	29%
b. Estática	17%	0%	25%	10%	14%	6%
c. Situacional	45%	59%	42%	70%	23%	65%

En esta situación las tres licenciaturas mantienen su mayoría en concepciones integradoras, lo que puede implicar falencias en la formación en relación con la situación. Ahora bien, es de resaltar la tendencia positiva de educación especial, quien elimino las concepciones segregadoras y aumento las inclusivas. A diferencia de lenguas extranjeras quien presenta una tendencia negativa, ya que paso de concepciones inclusivas a integradoras, lo cual es

preocupante ya que significa un retroceso hacia concepciones menos inclusivas, como se puede observar en la figura 4 a continuación.

Figura 4

Situación 8 dimensión 1 subdimensión 1



A continuación, en las pruebas de chi-cuadrado, tabla 11 y 12, se observa si existe asociación entre las variables nivel de formación y licenciatura

Tabla 11

Pruebas de Chi-cuadrado situación 8 en relación con el nivel de formación

	Valor	Gl	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	13,343 ^a	2	,001
Razón de verosimilitud	14,825	2	<,001
N de casos válidos	153		

A partir de los análisis a las pruebas chi-cuadrado, tabla 11, se puede afirmar que existe evidencia estadísticamente significativa para rechazar la hipótesis de independencia. Por lo cual se puede determinar una asociación entre el nivel de formación y el tipo de concepción.

Demostrando que los contenidos o prácticas formativas de cada nivel influyen en las respuestas para esta situación.

Tabla 12*Pruebas de Chi-cuadrado situación 8 en relación con la licenciatura*

	Valor	gl	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	7,308 ^a	4	,120
Razón de verosimilitud	6,992	4	,136
N de casos válidos	153		

A partir de las pruebas chi-cuadrado, podemos determinar que no existe evidencia estadísticamente significativa para rechazar la hipótesis nula de independencia. Como se evidencia en la tabla 12. Lo que implica que no existe asociación entre el tipo de concepción y la licenciatura. Evidenciando que las respuestas en esta situación no están influenciadas por los contenidos o prácticas formativas de cada licenciatura.

Para la situación 1, relacionada con un alumno con varias materias perdidas, se encontró que.

Tabla 13*Situación 1 dimensión 1 subdimensión 1*

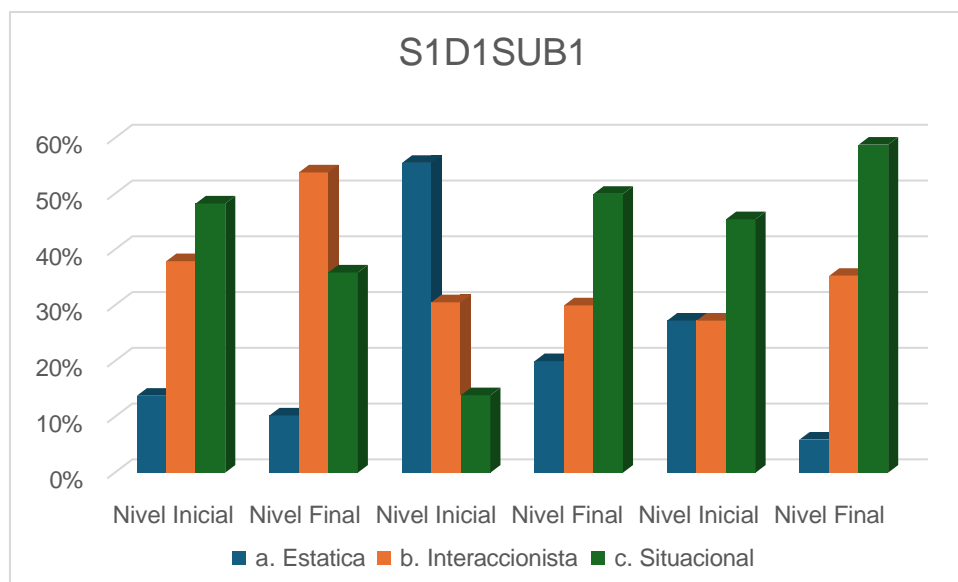
S1D1SUB1	Educación Especial		Electrónica		Lenguas Extranjeras	
	Nivel Inicial	Nivel Final	Nivel Inicial	Nivel Final	Nivel Inicial	Nivel Final
a. Estática	14%	10%	56%	20%	27%	6%
b. Interaccionista	38%	54%	31%	30%	27%	35%
c. Situacional	48%	36%	14%	50%	45%	59%

En esta situación los porcentajes aumentan o cambian en el nivel final, con una tendencia positiva en general. Educación especial pasa de concepciones integradoras a inclusivas. Electrónica de concepciones segregadoras a integradoras. Y lenguas extranjeras, aunque se mantienen en concepciones integradoras, aumenta su porcentaje de concepciones inclusivas y disminuye el de segregadoras. Lo que evidencia el impacto de la formación académica en la

situación, hacia concepciones inclusivas e integradoras respectivamente como se observa en la figura 5 a continuación.

Figura 5

Situación 1 dimensión 1 subdimensión 1



A continuación, en las pruebas de chi-cuadrado, tabla 14 y 15, se observa si existe asociación entre las variables nivel de formación y licenciatura

Tabla 14

Pruebas de Chi-Cuadrado Situación 1 en Relación con el nivel de formación

	Valor	G1	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	11,704 ^a	2	,003
Razón de verosimilitud	12,577	2	,002
N de casos válidos	153		

Con respecto a los resultados de los análisis a las pruebas chi-cuadrado, tabla 14, se puede afirmar que existe evidencia estadísticamente significativa para rechazar la hipótesis de independencia. Por lo cual se puede determinar que existe una asociación entre el nivel de

formación y el tipo de concepción. Demostrando que los contenidos o prácticas formativas de cada nivel influyen en las respuestas para esta situación.

Tabla 15

Pruebas de Chi-cuadrado situación 1 en relación con la licenciatura

	Valor	Gl	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	23, 504 ^a	4	<,001
Razón de verosimilitud	22,580	4	<,001
N de casos válidos	153		

En relación con los análisis a las pruebas chi-cuadrado, tabla 15. Se puede afirmar que existe evidencia estadísticamente significativa para rechazar la hipótesis de independencia. Por lo cual se puede determinar que existe una asociación entre la licenciatura y el tipo de concepción.

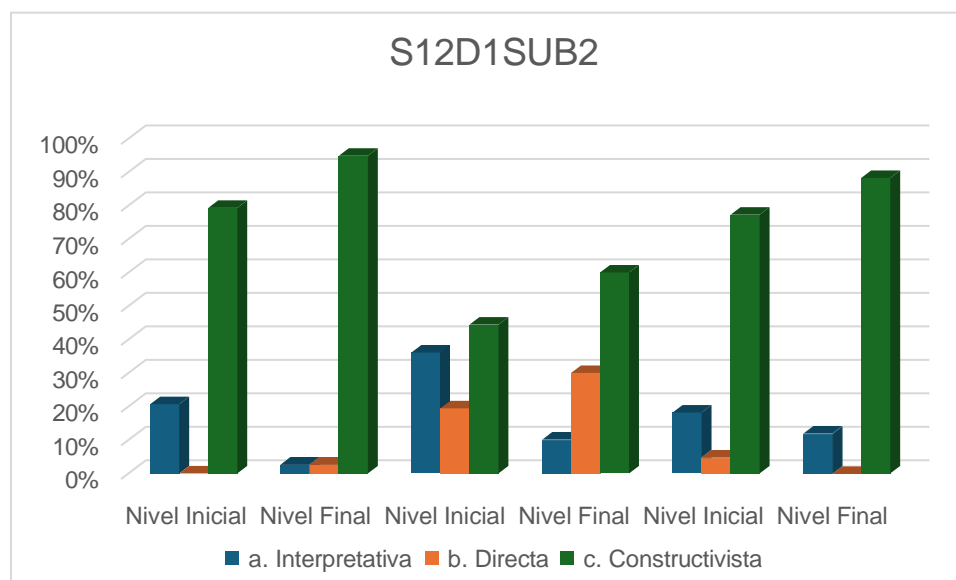
Evidenciando que las prácticas o contenidos formativos en cada licenciatura influyen en las respuestas para esta situación

Subdimensión 2 Procesos de Enseñanza. Esta cuenta con la situación 12, que concierne al poco interés por aprender, por parte de un grupo de alumnos. Las teorías al respecto de esta situación son: teoría 1 Directa, la cual está relacionada a una falta de motivación intrínseca del sujeto. Teoría 2: Interpretativa, que hace referencia a una motivación de tipo extrínseca, pero no a consecuencia del proceso de aprendizaje, sino más bien como una obligación. Y finalmente la teoría 3: Constructivista, que combina en parte la motivación de los estudiantes, pero no por el gusto de aprender, sino por la obtención de objetivos o metas personales de aprendizaje (Echeita et al., 2010).

Tabla 16*Situación 12 dimensión 1 subdimensión 2*

S12D1SUB2	Educación Especial		Electrónica		Lenguas Extranjeras	
	Nivel Inicial	Nivel Final	Nivel Inicial	Nivel Final	Nivel Inicial	Nivel Final
a. Interpretativa	21%	3%	36%	10%	18%	12%
b. Directa	0%	3%	19%	30%	5%	0%
c. Constructivista	79%	94%	44%	60%	77%	88%

En esta situación los porcentajes en las tres licenciaturas aumentan en el nivel final, hacia concepciones inclusivas evidenciando el impacto de la formación académica en la situación. En lenguas extranjeras y educación especial con tendencia positiva. Mientras en electrónica con tendencia irregular, porque a pesar de tener su mayoría en concepciones inclusivas, aumento su proporción significativamente en las segregadoras. Indicando inconsistencias en la formación académica o un conocimiento inclusivo que se puede deber a factores ajenos a la formación, como se puede observar en la figura 6 a continuación.

Figura 6*Situación 12 dimensión 1 subdimensión 2*

A continuación, en las pruebas de chi-cuadrado, tabla 17 y 18, se analiza si existe asociación entre las variables nivel de formación y licenciatura.

Tabla 17

Pruebas de Chi-cuadrado situación 12 en relación con el nivel de formación

	Valor	Gl	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	12,084 ^a	2	,002
Razón de verosimilitud	13,281	2	,001
N de casos válidos	153		

Con respecto de los análisis a las pruebas chi-cuadrado, tabla 17. Se puede afirmar que existe evidencia estadísticamente significativa para rechazar la hipótesis de independencia. Por lo cual se puede determinar que existe una asociación entre el nivel de formación y el tipo de concepción. Demostrando que los contenidos o prácticas formativas de cada nivel influyen en las respuestas para esta situación.

Tabla 18

Pruebas de Chi-cuadrado situación 12 en relación con la licenciatura

	Valor	Gl	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	29,104 ^a	4	<,001
Razón de verosimilitud	27,825	4	<,001
N de casos válidos	153		

A partir de los análisis a las pruebas chi-cuadrado, tabla 18. Se puede afirmar que existe evidencia estadísticamente significativa para rechazar la hipótesis de independencia. Por lo cual se puede determinar que existe una asociación entre la licenciatura y el tipo de concepción. Evidenciando que las prácticas o contenidos formativos en cada licenciatura influyen en las respuestas para esta situación.

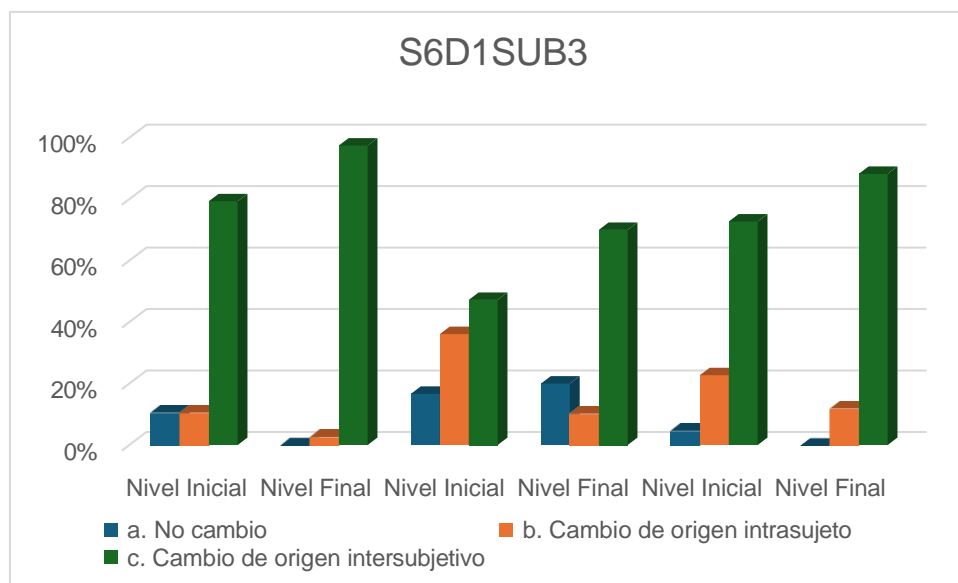
Subdimensión 3 Origen y Transformación de las Dificultades de Aprendizaje. Esta cuenta con la situación 6. Que presenta relación con los resultados del programa de diversificación curricular, al respecto se habla de. Teoría 1: No cambió, lo que implica una condición fija en el aprendizaje, que no permite cambio y que conlleva al no aprendizaje. Teoría 2: Cambio de origen intrasujeto, que hace referencia al aprendizaje a partir del sujeto, lo que implica la categorización del individuo. Y la teoría 3: Cambio de origen intersubjetivo, asumiendo que el aprendizaje está mediado tanto por el sujeto como por su entorno (Echeita et al., 2010), a partir de esto se encontró que.

Tabla 19

Situación 6 dimensión 1 subdimensión 3

S6D1SUB3	Educación Especial		Electrónica		Lenguas Extranjeras	
	Nivel Inicial	Nivel Final	Nivel Inicial	Nivel Final	Nivel Inicial	Nivel Final
a. No cambio	10%	0%	17%	20%	5%	0%
b. Cambio de origen intrasujeto	10%	3%	36%	10%	23%	12%
c. Cambio de origen intersubjetivo	79%	97%	47%	70%	73%	88%

En esta situación los porcentajes aumentan, en el nivel final de las tres licenciaturas con una tendencia positiva, hacia concepciones inclusivas. Lo que evidencia el impacto de la formación académica en la situación como se puede evidenciar en la figura 7 a continuación.

Figura 7*Situación 6 dimensión 1 subdimensión 3*

A continuación, en las pruebas de chi-cuadrado, tabla 20 y 21, se analiza si existe asociación entre las variables nivel de formación y licenciatura.

Tabla 20*Pruebas de Chi-cuadrado situación 6 en relación con el nivel de formación*

	Valor	G1	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	14,421 ^a	2	<,001
Razón de verosimilitud	15,742	2	<,001
N de casos válidos	153		

A partir de los análisis a las pruebas chi-cuadrado, tabla 20. Se puede afirmar que existe evidencia estadísticamente significativa para rechazar la hipótesis de independencia. Por lo cual se puede determinar que existe una asociación entre la variable nivel de formación y el tipo de concepción. Demostrando que los contenidos o prácticas formativas de cada nivel influyen en las respuestas para esta situación.

Tabla 21*Pruebas de Chi-cuadrado situación 6 en relación con la licenciatura*

	Valor	G1	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	23,150 ^a	4	<,001
Razón de verosimilitud	23,124	4	<,001
N de casos válidos	153		

Con respecto de los análisis a las pruebas chi-cuadrado, tabla 21. Se puede afirmar que existe evidencia estadísticamente significativa para rechazar la hipótesis de independencia. Por lo cual se puede determinar que existe una asociación entre la licenciatura y el tipo de concepción. Evidenciando que las prácticas o contenidos formativos en cada licenciatura influyen en las respuestas para esta situación.

Dimensión 2. Respuesta Educativa a la Diversidad

Esta dimensión incluye: subdimensión 1, cultura profesional. Subdimensión, 2, responsabilidad de los apoyos. Subdimensión 3, organización social del aula. Y subdimensión 4, adaptación de los métodos y objetivos.

Subdimensión 1: Cultura Profesional. Compuesta por las situaciones 9 y 3, los tipos de respuesta elaborados para estas situaciones se enfocan en tres teorías. Teoría 1: Burocrática, que hace referencia a procesos estandarizados en la educación, en los cuales cada docente es especialista en su área como su única responsabilidad, no trabajo en equipo. Teoría 2: Seudocolaborativa, la cual implica una colaboración, que delimita la responsabilidad e implica jerarquías en la cooperación. Y teoría 3: Adhocrática, la cual involucra a un grupo interdisciplinar que conlleva a responsabilidades compartidas, trabajo colaborativo en pro de un mismo objetivo, que ofrece la oportunidad de coordinación y crecimiento (Echeita et al., 2010).

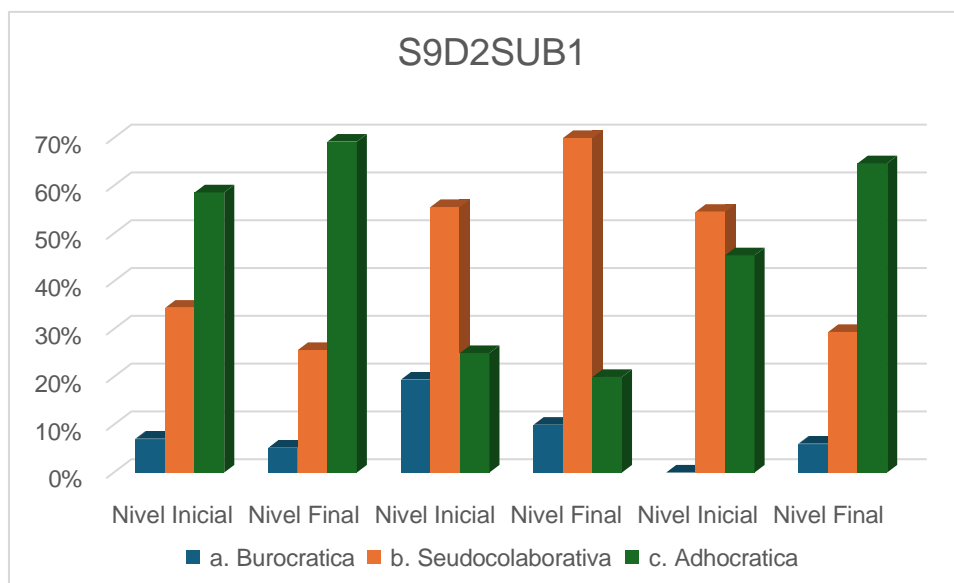
Para la situación 9, que se relaciona con la organización para el trabajo colaborativo entre los docentes, podemos observar que.

Tabla 22*Situación 9 dimensión 2 subdimensión 1*

S9D2SUB1	Educación Especial		Electrónica		Lenguas Extranjeras	
	Nivel Inicial	Nivel Final	Nivel Inicial	Nivel Final	Nivel Inicial	Nivel Final
a. Burocrática	7%	5%	19%	10%	0%	6%
b. Seudocolaborativa	34%	26%	56%	70%	55%	29%
c. Adhocrática	59%	69%	25%	20%	45%	65%

En esta situación los porcentajes de educación especial y lenguas extranjeras nivel final, aumentan y cambian respectivamente, con tendencia positiva hacia concepciones inclusivas. Lo que evidencia el impacto de la formación académica en la situación. Aunque en el caso de lenguas extranjeras, el aumento en concepciones segregadoras podría indicar que dicho cambio positivo puede estar relacionado a factores ajenos a una formación curricular.

Mientras electrónica nivel final presentan una tendencia irregular, disminuyendo sus concepciones segregadoras e inclusivas, manteniendo su mayoría en concepciones integradoras. Lo que indica inconsistencias en la formación académica y un currículo que refuerza una visión integradora, como se observa en la figura 8.

Figura 8*Situación 9 Dimensión 2 Subdimensión 1*

A continuación, en las pruebas de chi-cuadrado, tabla 23 y 24, se analiza si existe asociación entre las variables nivel de formación y licenciatura

Tabla 23*Pruebas de Chi-cuadrado situación 9 en relación con el nivel de formación*

	Valor	G1	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	5,607 ^a	2	,061
Razón de verosimilitud	5,649	2	,059
N de casos válidos	153		

Con respecto de las pruebas chi-cuadrado, tabla 23. Podemos determinar que no existe evidencia estadísticamente significativa para rechazar la hipótesis nula de independencia. Por lo cual se puede determinar que no existe una asociación entre el nivel de formación y el tipo de concepción. Demostrando que los contenidos o prácticas formativas de cada nivel no tienen influencia en las respuestas de esta situación.

Tabla 24*Pruebas de Chi-Cuadrado Situación 9 en Relación con la Licenciatura*

	Valor	Gf	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	21,485 ^a	4	<,001
Razón de verosimilitud	22,298	4	<,001
N de casos válidos	153		

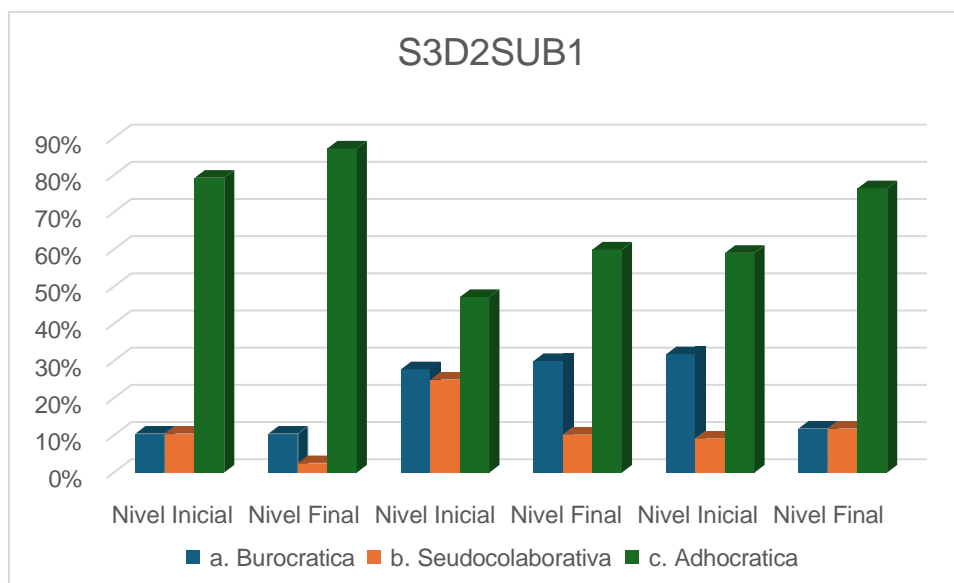
A partir de los análisis a las pruebas chi-cuadrado, tabla 24. Se puede afirmar que existe evidencia estadísticamente significativa para rechazar la hipótesis de independencia. Por lo cual se puede determinar que existe una asociación entre la licenciatura y el tipo de concepción. Evidenciando que las prácticas o contenidos formativos en cada licenciatura influyen en las respuestas para esta situación.

Proseguimos con la situación 3, la cual expresa la relación concerniente a dos profesionales en el aula donde ser observado que.

Tabla 25*Situación 3 dimensión 2 subdimensión 1*

S3D2SUB1	Educación Especial		Electrónica		Lenguas Extranjeras	
	Nivel Inicial	Nivel Final	Nivel Inicial	Nivel Final	Nivel Inicial	Nivel Final
a. Burocrática	10%	10%	28%	30%	32%	12%
b. Seudocolaborativa	10%	3%	25%	10%	9%	12%
c. Adhocrática	79%	87%	47%	60%	59%	76%

En esta situación los porcentajes aumentan con tendencia positiva, en las tres licenciaturas nivel final, hacia concepciones inclusivas evidenciando el impacto de la formación académica en la situación. Sin embargo, se observa que educación especial presenta igual porcentaje de concepciones segregadoras en los dos niveles, y porcentajes igualmente altos en las inclusivas. Evidenciando que dichas concepciones puede ser producto de factores ajenos a la formación curricular, como se puede apreciar en la figura 9 a continuación.

Figura 9*Situación 3 dimensión 2 subdimensión 1*

A continuación, en las pruebas de chi-cuadrado, tabla 26 y 27, se analiza si existe asociación entre las variables nivel de formación y licenciatura

Tabla 26*Pruebas de Chi-cuadrado situación 3 en relación con el nivel de formación*

	Valor	gl	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	6,977 ^a	2	,031
Razón de verosimilitud	7,271	2	,026
N de casos válidos	153		

Con respecto de las pruebas chi-cuadrado, tabla 26. Se puede determinar que existe evidencia estadísticamente significativa para rechazar la hipótesis de independencia. Por lo cual se puede afirmar que existe una asociación entre el tipo de concepción y el nivel de formación. Demostrando que los contenidos o prácticas formativas de cada nivel influyen en las respuestas para esta situación.

Tabla 27*Pruebas de Chi-cuadrado situación 3 en relación con la licenciatura*

	Valor	gl	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	15,690 ^a	4	,003
Razón de verosimilitud	15,738	4	,003
N de casos válidos	153		

Analizando las pruebas chi-cuadrado, tabla 27. Se puede afirmar que existe evidencia estadísticamente significativa para rechazar la hipótesis de independencia. Por lo cual se puede determinar que existe una asociación entre la licenciatura y el tipo de concepción. Evidenciando que las prácticas o contenidos formativos en cada licenciatura influyen en las respuestas para esta situación.

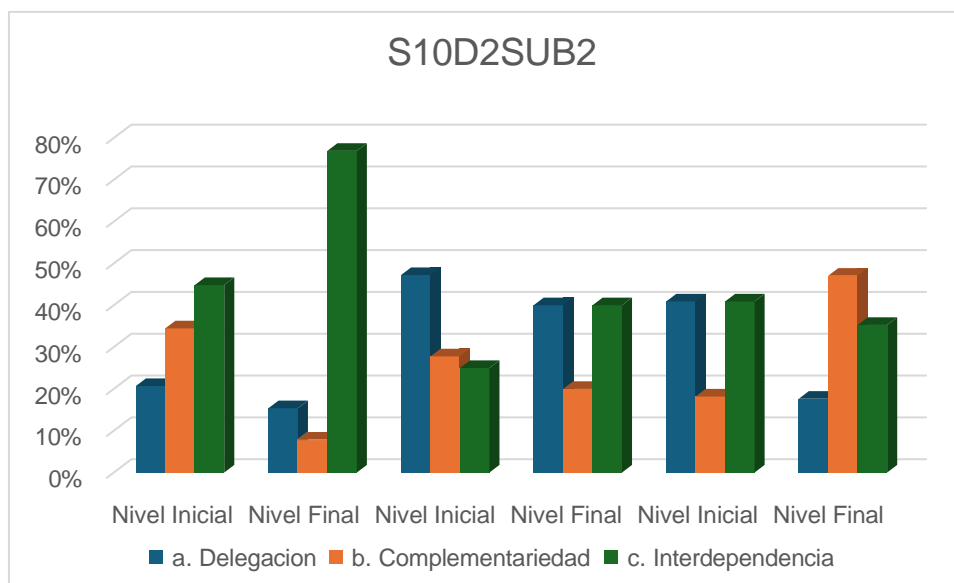
Subdimensión 2. Responsabilidad de los Apoyos. Esta es representada por la situación 10, la cual plantea la coordinación y responsabilidad entre profesionales. Las tres teorías plantadas para esta situación son. Teoría 1: Delegación, la cual implica que cada profesor limita su trabajo a su área, en especial cuando se habla de estudiantes con discapacidad o capacidades especiales, lo que conlleva a cargar la responsabilidad a los docentes de educación especial. Teoría 2: Complementariedad, esta se ubica como una posición intermedia, que da como resultado la colaboración, pero delimita los espacios de aprendizaje y se centra más en una inclusión social, manteniéndose la espacialidad de cada uno. Finalmente, la teoría 3: Interdependencia, que infiere que la enseñanza es una responsabilidad de todos, como una comunidad docente en pro del aprendizaje de todos los alumnos en conjunto (Echeita et al., 2010), se encontró que.

Tabla 28*Situación 10 dimensión 2 subdimensión 2*

S10D2SUB2	Educación Especial		Electrónica		Lenguas Extranjeras	
	Nivel Inicial	Nivel Final	Nivel Inicial	Nivel Final	Nivel Inicial	Nivel Final
a. Delegación	21%	15%	47%	40%	41%	18%
b. Complementariedad	34%	8%	28%	20%	18%	47%
c. Interdependencia	45%	77%	25%	40%	41%	35%

En esta situación los porcentajes de educación especial aumentan en el nivel final, con tendencia positiva hacia concepciones inclusivas, evidenciando el impacto de la formación académica. Electrónica por su parte, muestra una tendencia positiva en el nivel final, pero su igualdad de concepciones inclusivas y segregadoras revela una ambigüedad en las concepciones frente a la situación, lo que podría indicar que este cambio puede estar más relacionado a experiencias particulares y no a la formación académica per se.

Por otro lado, lenguas extranjeras nivel final presenta una tendencia irregular, disminuyendo su porcentaje en concepciones segregadoras e inclusivas, centrandose su mayoría en concepciones integradoras. Lo que indica inconsistencias y un currículo encaminado a una formación académica menos inclusiva, como se observa en la figura 10 a continuación.

Figura 10*Situación 10 dimensión 2 subdimensión 2*

A continuación, en las pruebas de chi-cuadrado, tabla 29 y 30, se analiza si existe asociación entre las variables nivel de formación y licenciatura

Tabla 29*Pruebas de Chi-cuadrado situación 10 en relación con el nivel de formación*

	Valor	Gf	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	9,734 ^a	2	,008
Razón de verosimilitud	9,852	2	,007
N de casos válidos	153		

En relación con los análisis de las pruebas chi-cuadrado, tabla 29. Se puede afirmar que existe evidencia estadísticamente significativa para rechazar la hipótesis de independencia. Por lo cual se puede determinar que existe una asociación entre el nivel de formación y el tipo de concepción. Demostrando que los contenidos o prácticas formativas de cada nivel influyen en las respuestas para esta situación.

Tabla 30*Pruebas de Chi-Cuadrado Situación 10 en Relación con la Licenciatura*

	Valor	Gl	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	16,784 ^a	4	,002
Razón de verosimilitud	16,863	4	,002
N de casos válidos	153		

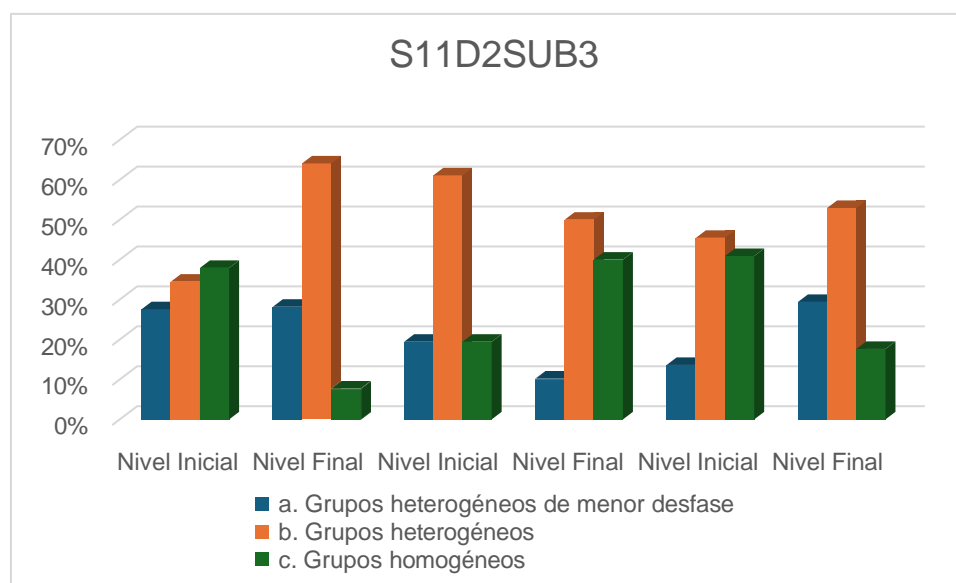
Sobre los análisis de las pruebas chi-cuadrado, tabla 30. Se puede afirmar que existe evidencia estadísticamente significativa para rechazar la hipótesis de independencia. Por lo cual se puede determinar que existe una asociación entre la variable licenciatura y el tipo de concepción. Evidenciando que las prácticas o contenidos formativos en cada licenciatura influyen en las respuestas para esta situación

Subdimensión 3 Organización Social de Aula. Esta es representada por la pregunta 11. Que aborda una situación relacionada con el trabajo cooperativo y agrupamiento por habilidades en los alumnos. Donde como respuesta se plantean tres teorías. Teoría 1: Grupos homogéneo, hace referencia a la caracterización y categorización de los estudiantes en grupos con igualdad de capacidades, lo cual fomenta la estigmatización y delimita el aprendizaje. Teoría 2: Grupos heterogéneos de menor desfase, la cual implica una organización combinada, pero mediada por el objetivo del aprendizaje y las características del alumno. Teoría 3: Grupos heterogéneos, donde los estudiantes se benefician del buen ejemplo, el posible estímulo de los mejores y el aprendizaje se da por medio del trabajo cooperativo (Echeita et al., 2010) donde se encontró que.

Tabla 31*Situación 11 dimensión 2 subdimensión 3*

S11D2SUB3	Educación Especial		Electrónica		Lenguas Extranjeras	
	Nivel Inicial	Nivel Final	Nivel Inicial	Nivel Final	Nivel Inicial	Nivel Final
a. Grupos heterogéneos de menor desfase	28%	28%	19%	10%	14%	29%
b. Grupos heterogéneos	34%	64%	61%	50%	45%	53%
c. Grupos homogéneos	38%	8%	19%	40%	41%	18%

En esta situación los porcentajes aumentan en el nivel final, hacia concepciones inclusivas en lenguas extranjeras y cambian de segregadoras a inclusivas en educación especial, con una tendencia positiva. Lo que evidencia el impacto de la formación académica en la situación. En electrónica disminuye el porcentaje en el nivel final de concepciones inclusivas y aumenta las segregadoras, evidenciando una tendencia negativa. Lo que indica inconsistencias en la formación académica y un currículo que no integra la situación al que hacer pedagógico. Aunque mantiene su mayoría en concepciones inclusivas, demostrando que estas concepciones son ajenas a la formación curricular, como se puede ver en la figura 11 a continuación.

Figura 11*Situación 11 dimensión 2 subdimensión 3*

A continuación, en las pruebas de chi-cuadrado, tabla 32 y 33, se analiza si existe asociación entre las variables nivel de formación y licenciatura

Tabla 32*Pruebas de Chi-cuadrado situación 11 en relación con el nivel de formación*

	Valor	gl	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	5,165 ^a	2	,076
Razón de verosimilitud	5,360	2	,069
N de casos válidos	153		

Analizando las pruebas chi-cuadrado, tabla 32. Se puede afirmar que no existe evidencia estadísticamente significativa para rechazar la hipótesis nula de independencia. Lo que implica que no existe relación entre el tipo de concepción y el nivel de formación. Demostrando que los contenidos o prácticas formativas de cada nivel no tienen influencia en las respuestas de esta situación.

Tabla 33*Pruebas de Chi-cuadrado situación 11 en relación con la licenciatura*

	Valor	gl	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	2,974 ^a	4	,562
Razón de verosimilitud	2,939	4	,568
N de casos válidos	153		

Analizando las pruebas chi-cuadrado, tabla 33. Se determina que no existe evidencia estadísticamente significativa para rechazar la hipótesis nula de independencia. Lo que implica que no existe relación entre el tipo de concepción y la licenciatura. Evidenciando que las respuestas en esta situación no están influenciadas por los contenidos o prácticas formativas de cada licenciatura.

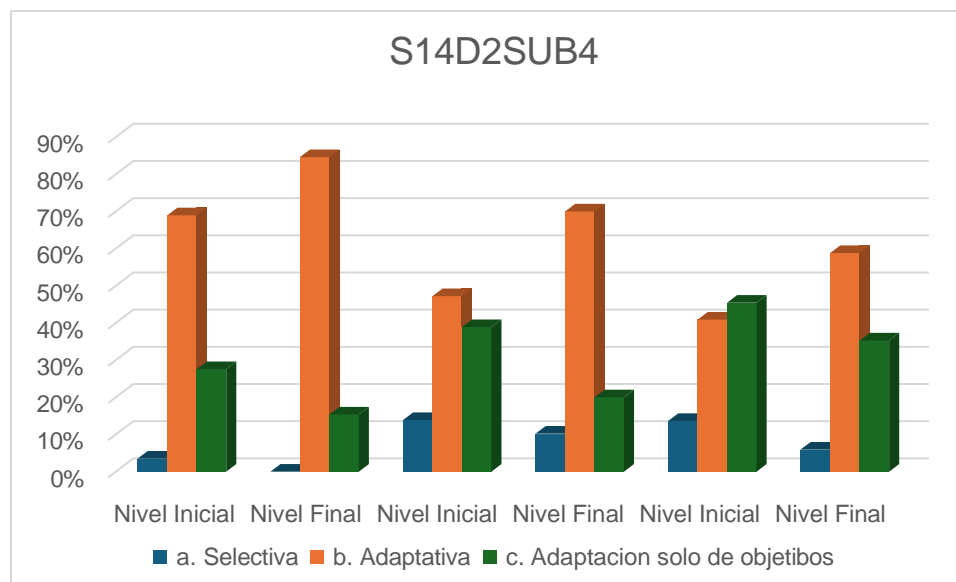
Subdimensión 4. Adaptación de los Métodos y Objetivos. Esta es compuesta por tres situaciones, 14, 2 y 15. De las cuales, todas hacen referencia a la integración de alumnos con discapacidad, para lo cual se analizan estas tres teorías. Teoría 1: Selectiva, implica una división del currículo entre los alumnos que presentan algún tipo de característica que les impida el mismo nivel de aprendizaje de los demás y los otros. Por lo tanto, los contenidos y aprendizajes serían diferentes a partir de sus características. Teoría 2: Adaptación solo de objetivos, se expresa como una posición intermedia, ya que en ocasiones y a partir de los objetivos, los alumnos pueden compartir espacios, pero siempre habrá materias que requieran atención especializada. Por último, teoría 3: Adaptativa, que conlleva a una metodología pedagógica que se centra en la diferencia, para su elaboración y ejecución exitosa, ya que se adapta a todo tipo de alumnos sin importar sus características (Echeita et al., 2010).

Para la situación 14 que hace referencia a la integración de alumnos con discapacidad, como se observa detalladamente en la tabla 34 se encontró que.

Tabla 34*Situación 14 dimensión 2 subdimensión 4*

S14D2SUB4	Educación Especial		Electrónica		Lenguas Extranjeras	
	Nivel Inicial	Nivel Final	Nivel Inicial	Nivel Final	Nivel Inicial	Nivel Final
a. Selectiva	3%	0%	14%	10%	14%	6%
b. Adaptativa	69%	85%	47%	70%	41%	59%
c. Adaptación solo de objetivos	28%	15%	39%	20%	45%	35%

En esta situación los porcentajes aumentan o cambian en el nivel final con tendencia positiva. En educación especial y electrónica, aumentan hacia concepciones inclusivas y en lenguas extranjeras cambian de integradoras a inclusivas. Lo que evidencia el impacto de la formación académica en la situación, como se observa en la figura 12 a continuación.

Figura 12*Situación 14 dimensión 2 subdimensión 4*

A continuación, en las pruebas de chi-cuadrado, tabla 35 y 36, se analiza si existe asociación entre las variables nivel de formación y licenciatura

Tabla 35

Pruebas de Chi-cuadrado situación 14 en relación con el nivel de formación

	Valor	gl	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	8,951 ^a	2	,011
Razón de verosimilitud	9,329	2	,009
N de casos válidos	153		

A partir de los análisis a las pruebas chi-cuadrado, tabla 35. Se puede afirmar que existe evidencia estadísticamente significativa para rechazar la hipótesis de independencia. Por lo cual se puede determinar que existe una asociación entre el nivel de formación y el tipo de concepción. Demostrando que los contenidos o prácticas formativas de cada nivel influyen en las respuestas para esta situación.

Tabla 36

Pruebas de Chi-cuadrado situación 14 en relación con la licenciatura

	Valor	Gl	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	14,271 ^a	4	,006
Razón de verosimilitud	15,342	4	,004
N de casos válidos	153		

Frente a los análisis a las pruebas chi-cuadrado, tabla 36. Se puede afirmar que existe evidencia estadísticamente significativa para rechazar la hipótesis de independencia. Por lo cual se puede determinar que existe una asociación entre la licenciatura y el tipo de concepción. Evidenciando que las prácticas o contenidos formativos en cada licenciatura influyen en las respuestas para esta situación.

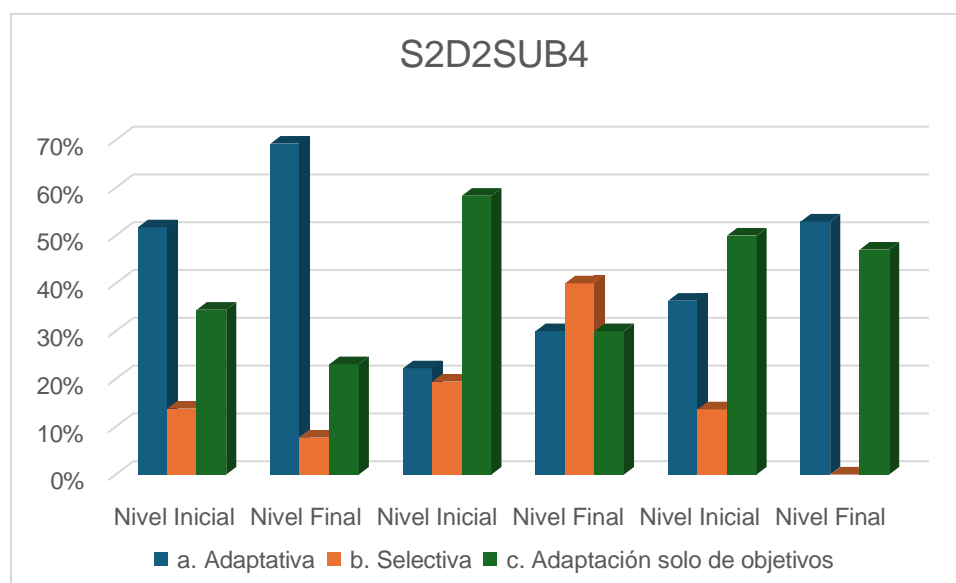
Para la situación 2 que se refiere a la evaluación de la experiencia en la integración de alumnos con discapacidad, como se observa detalladamente en la tabla 37 se encontró que.

Tabla 37*Situación 2 dimensión 2 subdimensión 4*

S2D2SUB4	Educación Especial		Electrónica		Lenguas Extranjeras	
	Nivel Inicial	Nivel Final	Nivel Inicial	Nivel Final	Nivel Inicial	Nivel Final
a. Adaptativa	52%	69%	22%	30%	36%	53%
b. Selectiva	14%	8%	19%	40%	14%	0%
c. Adaptación solo de objetivos	34%	23%	58%	30%	50%	47%

En esta situación los porcentajes aumentan en el nivel final, hacia concepciones inclusivas en educación especial y cambian de integradoras a inclusivas, en lenguas extranjeras con una tendencia positiva. Lo que evidencia el posible impacto de la formación académica en la situación.

Por su parte, electrónica en el nivel final presenta una tendencia negativa, pasando de concepciones integradoras a segregadoras. Indicando inconsistencias en la formación académica y un currículo que no integra la situación al que hacer pedagógico. Aunque aumenta su porcentaje en concepciones inclusivas, lo que sería atribuible a experiencias particulares del estudiante y no a la formación académica per se, como se puede ver en la figura 13 a continuación.

Figura 13*Situación 2 dimensión 2 subdimensión 4*

A continuación, en las pruebas de chi-cuadrado, tabla 38 y 39, se analiza si existe asociación entre las variables nivel de formación y licenciatura

Tabla 38*Pruebas de Chi-cuadrado situación 2 en relación con el nivel de formación*

	Valor	G1	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	8,329 ^a	2	,016
Razón de verosimilitud	8,383	2	,015
N de casos válidos	153		

En relación con los análisis de las pruebas chi-cuadrado, tabla 38. Se puede afirmar que existe evidencia estadísticamente significativa para rechazar la hipótesis de independencia. Por lo cual se puede determinar que existe una asociación entre el nivel de formación y el tipo de concepción. Demostrando que los contenidos o prácticas formativas de cada nivel influyen en las respuestas para esta situación.

Tabla 39*Pruebas de Chi-cuadrado situación 2 en relación con la licenciatura*

	Valor	Gl	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	18,586 ^a	4	<,001
Razón de verosimilitud	19,003	4	<,001
N de casos válidos	153		

Analizando las pruebas chi-cuadrado, tabla 39. Se puede afirmar que existe evidencia estadísticamente significativa para rechazar la hipótesis de independencia. Por lo cual se puede determinar que existe una asociación entre la licenciatura y el tipo de concepción. Evidenciando que las prácticas o contenidos formativos en cada licenciatura influyen en las respuestas para esta situación.

Para la situación 15 que se relaciona con percepción de los docentes frente al proceso de un alumno con discapacidad, como se observa detalladamente en la tabla 40 se encontró que.

Tabla 40*Situación 15 dimensión 2 subdimensión 4*

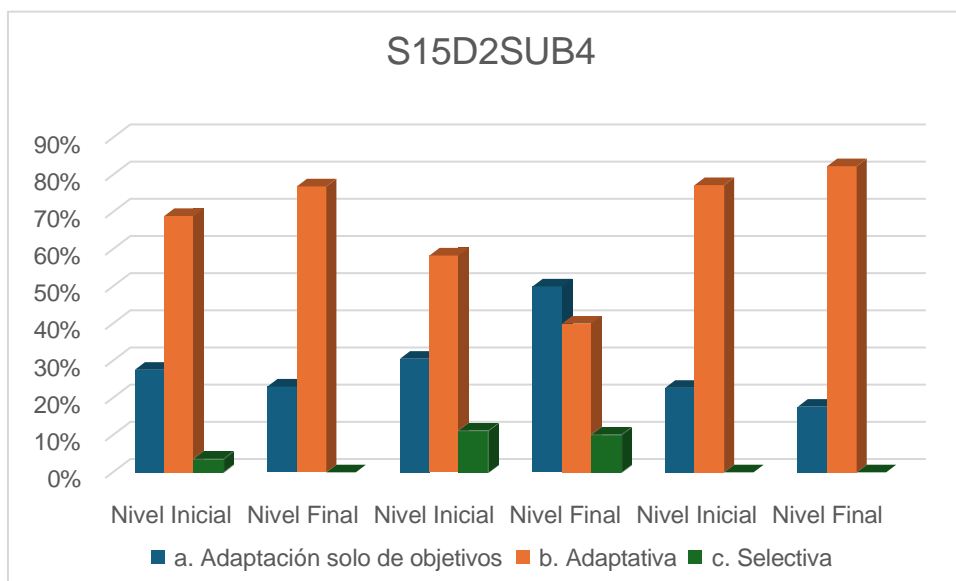
S15D2SUB4	Educación Especial		Electrónica		Lenguas Extranjeras	
	Nivel Inicial	Nivel Final	Nivel Inicial	Nivel Final	Nivel Inicial	Nivel Final
a. Adaptación solo de objetivos	28%	23%	31%	50%	23%	18%
b. Adaptativa	69%	77%	58%	40%	77%	82%
c. Selectiva	3%	0%	11%	10%	0%	0%

En esta situación los porcentajes aumentan en el nivel final, hacia concepciones inclusivas en educación especial y lenguas extranjeras, con una tendencia positiva. Aunque, lenguas extranjeras presenta un comportamiento similar en los dos niveles, implicando que esa mayoría podría ser atribuible a factores ajenos a la formación curricular. Lo que indica que solo educación especial muestra el impacto de la formación académica en la situación.

Por su parte electrónica presenta una tendencia negativa en el nivel final, pasando de concepciones inclusivas a integradoras. Lo que indica inconsistencias y ausencia en la formación académica en la situación, como lo refleja la figura 14 a continuación.

Figura 14

Situación 15 dimensión 2 subdimensión 4



A continuación, en las pruebas de chi-cuadrado, tabla 41 y 42, se analiza si existe asociación entre las variables nivel de formación y licenciatura

Tabla 41

Pruebas de chi-cuadrado situación 15 en relación con el nivel de formación

	Valor	gl	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	1,960 ^a	2	,375
Razón de verosimilitud	2,165	2	,339
N de casos válidos	153		

En relación con las pruebas chi-cuadrado, tabla 41. Se puede afirmar que no existe evidencia estadísticamente significativa para rechazar la hipótesis nula de independencia. Lo que implica que no existe relación entre el tipo de concepción y el nivel de formación. Demostrando

que los contenidos o prácticas formativas de cada nivel no tienen influencia en las respuestas de esta situación.

Tabla 42

Pruebas de Chi-cuadrado situación 15 en relación con la licenciatura

	Valor	gl	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	12,229 ^a	4	,016
Razón de verosimilitud	12,276	4	,015
N de casos válidos	153		

Frente a los resultados de las pruebas chi-cuadrado, tabla 42. Se puede afirmar que existe evidencia estadísticamente significativa para rechazar la hipótesis de independencia. Por lo cual se puede determinar que existe una asociación entre la licenciatura y el tipo de concepción. Evidenciando que las prácticas o contenidos formativos en cada licenciatura influyen en las respuestas para esta situación.

Dimensión 3, Ideología y Valores

Esta se compone de 4 subdimensiones: subdimensión 1, ideología educativa. Subdimensión 2, nivel de equidad. Subdimensión 3, valores declarados. Y subdimensión 4, actitudes hacia la mejora escolar.

Subdimensión 1, Ideología Educativa. Esta presenta las situaciones 17, 13 y 16, las cuales ofrecen tres teorías al respecto. Teoría 1: Liberal, hace referencia a la libertad tanto de los padres como de los colegios, para elegir la mejor institución o alumno, respectivamente, basados en su nivel académico y sus posibilidades de éxito. Teoría 2: Igualitaria, se basa en la igualdad de oportunidades con respecto al acceso equitativo a la educación obligatoria, exigiendo una cuota de determinado grupo de estudiantes, pero a su vez reduciendo la autonomía por parte de las instituciones para elaborar proyectos educativos propios, así como la respectiva evaluación educativa. Por último, teoría 3: Pluralista, que intenta ver la educación, como un servicio público

y para todos, pero resguardando un equilibrio, entre la eficacia, la paridad, la diversidad y la autonomía. Obligando a una oferta por parte de todas las instituciones, basada en la educación de calidad (Echeita et al., 2010).

Para la situación 17, que aborda el tema relacionado con el criterio de admisión en la elección de los estudiantes, como se percibe en la tabla 43, se encontró que.

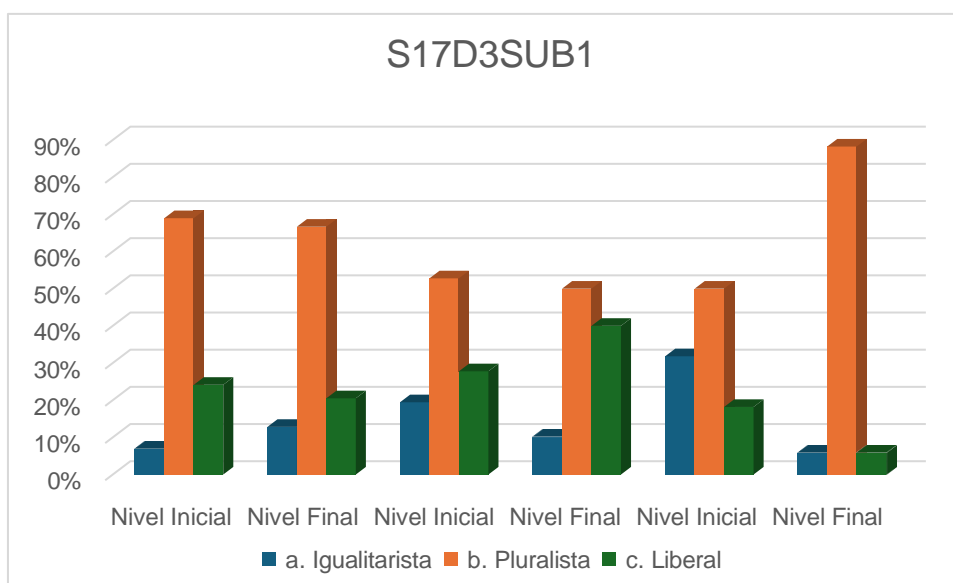
Tabla 43

Situación 17 dimensión 3 subdimensión 1

S17D3SUB1	Educación Especial		Electrónica		Lenguas Extranjeras	
	Nivel Inicial	Nivel Final	Nivel Inicial	Nivel Final	Nivel Inicial	Nivel Final
a. Igualitarista	7%	13%	19%	10%	32%	6%
b. Pluralista	69%	67%	53%	50%	50%	88%
c. Liberal	24%	21%	28%	40%	18%	6%

En esta situación los porcentajes de lenguas extranjeras aumentan en el nivel final, con tendencia positiva hacia concepciones inclusivas. Evidenciando el impacto de la formación académica en la situación.

Educación especial y electrónica pese a presentar su mayoría en concepciones inclusivas, sus porcentajes son similares en los dos niveles, evidenciando que estas concepciones inclusivas pueden estar relacionadas a factores ajenos a la formación curricular. Siendo importante resaltar que electrónica por su parte, presenta una tendencia negativa aumentando considerablemente el porcentaje en sus concepciones segregadoras. Lo que indica inconsistencias en la formación académica y un currículo que no integra la situación al que hacer pedagógico, como se puede ver en la figura 15 a continuación.

Figura 15*Situación 17 dimensión 3 subdimensión 1*

A continuación, en las pruebas de chi-cuadrado, tabla 44 y 45, se analiza si existe asociación entre las variables nivel de formación y licenciatura

Tabla 44*Pruebas de Chi-cuadrado situación 17 en relación con el nivel de formación*

	Valor	gl	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	2,740 ^a	2	,254
Razón de verosimilitud	2,793	2	,247
N de casos válidos	153		

Al analizar las pruebas chi-cuadrado, tabla 44. Se puede afirmar que no existe evidencia estadísticamente significativa para rechazar la hipótesis nula de independencia. Lo que implica que no existe relación entre el tipo de concepción y el nivel de formación. Demostrando que los contenidos o prácticas formativas de cada nivel no tienen influencia en las respuestas de esta situación.

Tabla 45*Pruebas de Chi-cuadrado situación 17 en relación con la licenciatura*

	Valor	gl	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	6,089 ^a	4	,193
Razón de verosimilitud	6,305	4	,177
N de casos válidos	153		

A partir de las pruebas chi-cuadrado, tabla 45. Se puede afirmar que no existe evidencia estadísticamente significativa para rechazar la hipótesis nula de independencia. Lo que indica que no existe relación entre el tipo de concepción y la licenciatura. Evidenciando que las respuestas en esta situación no están influenciadas por los contenidos o prácticas formativas de cada licenciatura.

En la situación 13 que expone el tema acerca de la libertad de los colegios en sus políticas de asignación de cupos, como se indica en la tabla 46, se encontró que.

Tabla 46*Situación 13 dimensión 3 subdimensión 1*

S13D3SUB1	Educación Especial		Electrónica		Lenguas Extranjeras	
	Nivel Inicial	Nivel Final	Nivel Inicial	Nivel Final	Nivel Inicial	Nivel Final
a. Liberal	0%	8%	31%	40%	14%	0%
b. Igualitarista	14%	8%	25%	10%	14%	18%
c. Pluralista	86%	85%	44%	50%	73%	82%

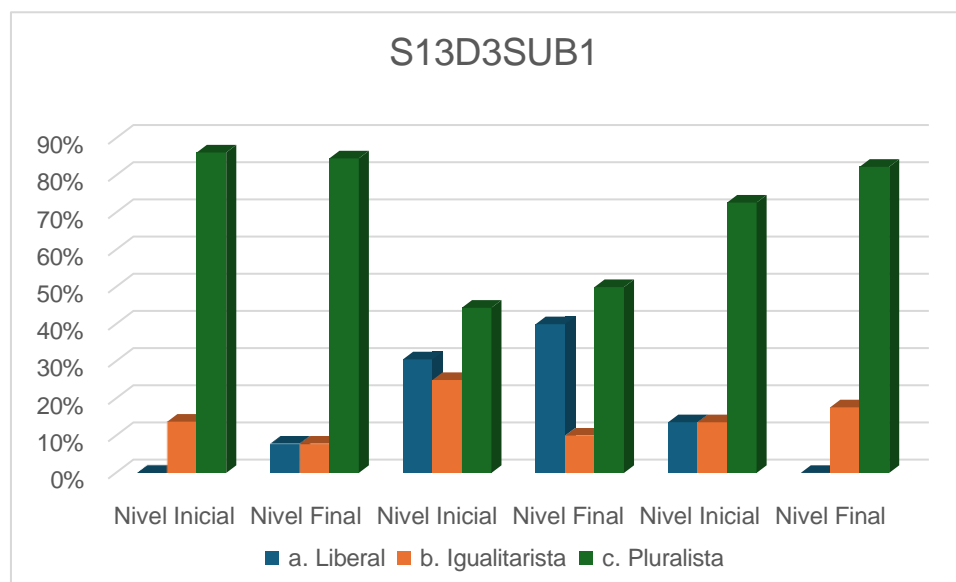
En esta situación los porcentajes de lenguas extranjeras aumentan en el nivel final, con tendencia positiva hacia concepciones inclusivas, evidenciando el impacto de la formación académica en la situación.

Por su parte, electrónica y educación especial presentan su mayoría en concepciones inclusivas, con tendencia irregular y negativa respectivamente, esto sugiere que dichas concepciones pueden estar relacionadas a factores ajenos a la formación curricular. Además, en

los dos casos en el nivel final aumentan sus concepciones segregadoras, con la diferencia que electrónica aumenta también las inclusivas, mientras educación espacial en los dos niveles mantiene porcentajes similares, indicando ambigüedad en la formación, como se observa en la figura 16 a continuación.

Figura 16

Situación 13 dimensión 3 subdimensión 1



A continuación, en las pruebas de chi-cuadrado, tabla 47 y 48, se analiza si existe asociación entre las variables nivel de formación y licenciatura

Tabla 47

Pruebas de chi-cuadrado situación 13 en relación con el nivel de formación

	Valor	G1	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	3,264 ^a	2	,196
Razón de verosimilitud	3,334	2	,189
N de casos válidos	153		

A partir de las pruebas chi-cuadrado, tabla 47. Se puede afirmar que no existe evidencia estadísticamente significativa para rechazar la hipótesis nula de independencia. Lo que implica que no existe relación entre el tipo de concepción y el nivel de formación. Demostrando que los

contenidos o prácticas formativas de cada nivel no tienen influencia en las respuestas de esta situación.

Tabla 48

Pruebas de Chi-cuadrado situación 13 con relación a la licenciatura

	Valor	gl	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	25,967 ^a	4	<,001
Razón de verosimilitud	24,825	4	<,001
N de casos válidos	153		

Analizando las pruebas chi-cuadrado, tabla 48. Se puede afirmar que existe evidencia estadísticamente significativa para rechazar la hipótesis de independencia. Por lo cual se puede determinar que existe una asociación entre la licenciatura y el tipo de concepción. Evidenciando que las prácticas o contenidos formativos en cada licenciatura influyen en las respuestas para esta situación.

Para la situación 16 la cual hace referencia al tema, finalidad de la educación a nivel social, se encontró que.

Tabla 49

Situación 16 dimensión 3 subdimensión 1

S16D3SUB1	Educación Especial		Electrónica		Lenguas Extranjeras	
	Nivel Inicial	Nivel Final	Nivel Inicial	Nivel Final	Nivel Inicial	Nivel Final
a. Liberal	7%	3%	14%	20%	9%	0%
b. Igualitarista	31%	38%	53%	50%	27%	18%
c. Pluralista	62%	59%	33%	30%	64%	82%

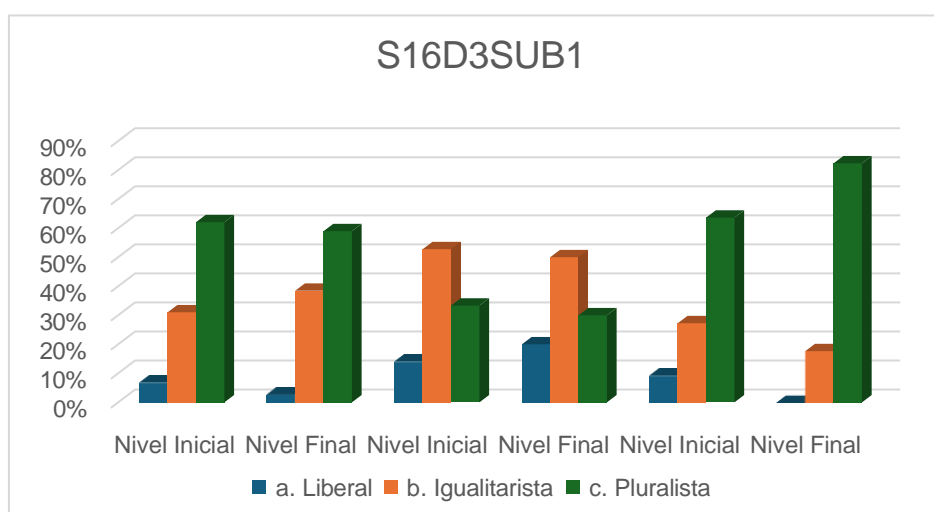
En esta situación los porcentajes de lenguas extranjeras aumentan en el nivel final, con tendencia positiva hacia concepciones inclusivas. evidenciando el impacto de la formación académica en la situación. Mientras educación especial pese a tener su mayoría en concepciones

inclusivas, presenta porcentajes similares en los dos niveles, lo que podría indicar que estas concepciones inclusivas pueden ser ajenas a la formación curricular.

Por su parte electrónica nivel final muestra una tendencia negativa, disminuyendo el porcentaje en las concepciones inclusivas e integradoras, aumentando las segregadoras, lo que indica ambigüedades y una ausencia en la formación curricular, en relación con el tema, como se observa en la figura 17 a continuación.

Figura 17

Situación 16 dimensión 3 subdimensión 1



A continuación, en las pruebas de chi-cuadrado, tabla 50 y 51, se analiza si existe asociación entre las variables nivel de formación y licenciatura

Tabla 50

Pruebas de Chi-cuadrado situación 16 en relación con el nivel de formación

	Valor	gl	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	2,478 ^a	2	,290
Razón de verosimilitud	2,575	2	,276
N de casos válidos	153		

Con relación a las pruebas chi-cuadrado, tabla 50. Se puede afirmar que no existe evidencia estadísticamente significativa para rechazar la hipótesis nula de independencia. Lo que

implica que no existe relación entre el tipo de concepción y el nivel de formación. Evidenciando que los contenidos o prácticas formativas de cada nivel no tienen influencia en las respuestas de esta situación.

Tabla 51

Pruebas de Chi-cuadrado situación 16 en relación con la licenciatura

	Valor	gl	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	16,051 ^a	4	,003
Razón de verosimilitud	16,153	4	,003
N de casos válidos	153		

Al analizar las pruebas chi-cuadrado, tabla 51, Se puede afirmar que existe evidencia estadísticamente significativa para rechazar la hipótesis de independencia. Por lo cual se puede determinar que existe una asociación entre la licenciatura y el tipo de concepción. Demostrando que las prácticas o contenidos formativos en cada licenciatura influyen en las respuestas para esta situación

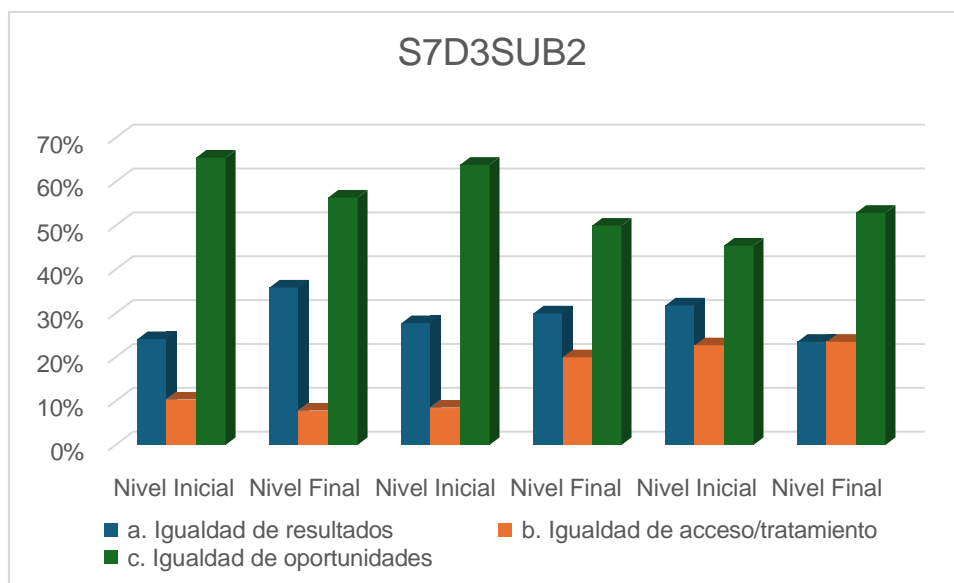
Dimensión 3, Subdimensión 2 Nivel de Equidad. Esta cuenta con la situación 7, la cual expone la igualdad en los contenidos educativos, tema del cual derivaron tres teorías. Teoría 1: Igualdad de oportunidades, siendo esta la forma mínima de equidad, haciendo referencia al acceso de todos a las oportunidades, a partir de sus capacidades, motivaciones y nivel de esfuerzo individual. Teoría 2: Igualdad de acceso/tratamiento, implicando a un avance en la necesidad de eliminar la categorización de los alumnos, que da como resultado la desigualdad social. Pero desconociendo y renunciando a un resultado de aprendizaje educativo igualitario. Y la teoría 3: Igualdad de resultado, que se encamina en conseguir derivaciones académicas, que no estén mediadas por factores sociales o culturales, haciendo que los objetivos de la educación sean semejantes, para todos (Echeita et al., 2010). Se encontró que.

Tabla 52*Situación 7 dimensión 3 subdimensión 2*

S7D3SUB2	Educación Especial		Electrónica		Lenguas Extranjeras	
	Nivel Inicial	Nivel Final	Nivel Inicial	Nivel Final	Nivel Inicial	Nivel Final
a. Igualdad de resultados	24%	36%	28%	30%	32%	24%
b. Igualdad de acceso/tratamiento	10%	8%	8%	20%	23%	24%
c. Igualdad de oportunidades	66%	56%	64%	50%	45%	53%

En esta situación las tres licenciaturas en los dos niveles presentan su mayoría en concepciones segregadoras, lo que puede implicar ausencia de la formación académica en relación con la situación. En especial en lenguas extranjeras ya que presenta una tendencia negativa, aumentando los porcentajes en las concepciones segregadoras y disminuyéndolo en las inclusivas.

Por otro lado, es de resaltar una disminución de los porcentajes en el nivel final, de concepciones segregadoras a inclusivas en educaciones especiales, y de segregadoras a integradoras en electrónica, como se puede observar en la figura 18 a continuación.

Figura 18*Situación 7 dimensión 3 subdimensión 2*

A continuación, en las pruebas de chi-cuadrado, tabla 53 y 54, se analiza si existe asociación entre las variables nivel de formación y licenciatura

Tabla 53*Pruebas de Chi-cuadrado situación 7 en relación con el nivel de formación*

	Valor	gl	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	,435 ^a	2	,805
Razón de verosimilitud	,434	2	,805
N de casos válidos	153		

A partir de las pruebas chi-cuadrado, tabla 53. Se puede afirmar que no existe evidencia estadísticamente significativa para rechazar la hipótesis nula de independencia. Lo que implica que no existe relación entre el tipo de concepción y el nivel de formación. Demostrando que los contenidos o prácticas formativas de cada nivel no tienen influencia en las respuestas de esta situación.

Tabla 54*Pruebas de Chi-cuadrado situación 7 en relación con la licenciatura*

	Valor	gl	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	4,892 ^a	4	,299
Razón de verosimilitud	4,491	4	,344
N de casos válidos	153		

Analizando las pruebas chi-cuadrado, tabla 54. Se puede afirmar que no existe evidencia estadísticamente significativa para rechazar la hipótesis nula de independencia. Lo que implica que no existe relación entre el tipo de concepción y la licenciatura. Evidenciando que las respuestas en esta situación no están influenciadas por los contenidos o prácticas formativas de cada licenciatura.

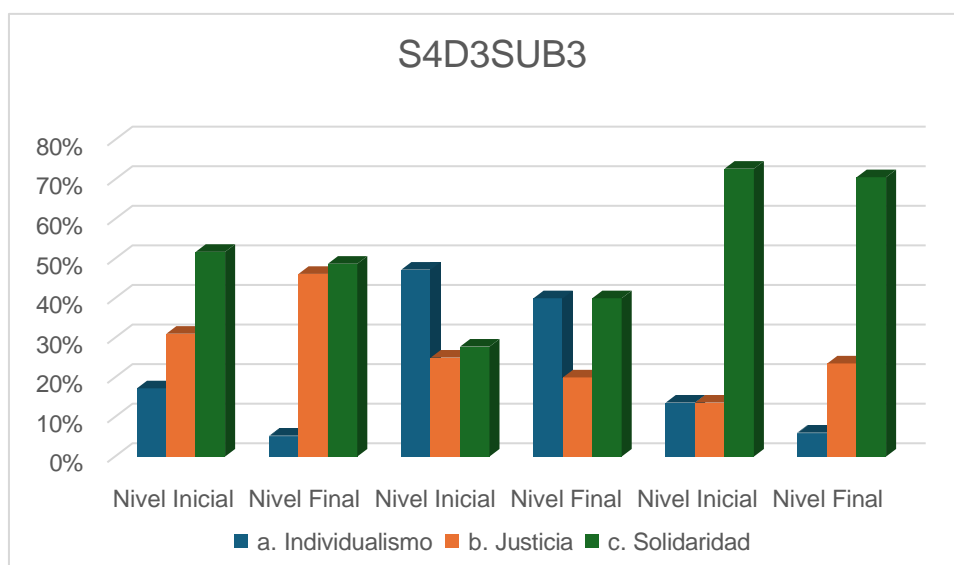
Subdimensión 3 Valores Declarados. Esta presenta la situación 4. La cual está relacionada con los valores a promover en la institución, ofreciendo tres teorías al respecto. Teoría 1: Individualismo, evidenciando como resultado un proceso de oportunidad mediado por la capacidad, esfuerzo e iniciativa para avanzar académicamente a niveles superiores. Teoría 2: Solidaridad, implica una visión proteccionista que impide la autonomía, en especial en alumnos con características diferentes. Teoría 3: Justicia, entendiendo esta como una oportunidad de evidenciar una educación igualitaria y de calidad que permita a cualquier alumno sin importar sus condiciones particulares, el acceso y la capacidad de elegir procesos educativos superiores. (Echeita et al., 2010), donde se encontró que.

Tabla 55*Situación 4 dimensión 3 subdimensión 3*

S4D3SUB3	Educación Especial		Electrónica		Lenguas Extranjeras	
	Nivel Inicial	Nivel Final	Nivel Inicial	Nivel Final	Nivel Inicial	Nivel Final
a. Individualismo	17%	5%	47%	40%	14%	6%
b. Justicia	31%	46%	25%	20%	14%	24%
c. Solidaridad	52%	49%	28%	40%	73%	71%

En esta situación educación especial y lenguas extranjeras, este último de forma contundente, mantienen su mayoría en concepciones integradoras, en los dos niveles. No obstante, es de resaltar la tendencia positiva de las dos licenciaturas en el nivel final, ya que aumenta el porcentaje de concepciones inclusivas y disminuye el de segregadoras, evidenciando posibles falencias en la formación académica en relación con la situación.

Por su parte, electrónica nivel final presenta una igualdad entre los porcentajes de concepciones integradoras y segregadoras, lo que implica ambigüedad en la formación y un currículo que se inclina hacia el polo de la exclusión, como se puede observar en la figura 19 a continuación

Figura 19*Situación 4 dimensión 3 subdimensión 3*

A continuación, en las pruebas de chi-cuadrado tabla 56 y 57, se analiza si existe asociación entre las variables nivel de formación y licenciatura

Tabla 56*Pruebas de Chi-cuadrado situación 4 en relación con el nivel de formación*

	Valor	gl	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	8,068 ^a	2	,018
Razón de verosimilitud	8,524	2	,014
N de casos válidos	153		

En referencia a los análisis de las pruebas chi-cuadrado, tabla 56. Se puede afirmar que existe evidencia estadísticamente significativa para rechazar la hipótesis de independencia. Por lo cual se puede determinar que existe una asociación entre el nivel de formación y el tipo de concepción. Demostrando que los contenidos o prácticas formativas de cada nivel influyen en las respuestas para esta situación.

Tabla 57*Pruebas de Chi-cuadrado situación 4 en relación con la licenciatura*

	Valor	gl	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	31,181 ^a	4	<,001
Razón de verosimilitud	29,254	4	<,001
N de casos válidos	153		

Al realizar los análisis a las pruebas chi-cuadrado tabla 57. Se puede afirmar que existe evidencia estadísticamente significativa para rechazar la hipótesis de independencia. Por lo cual se puede determinar que existe una asociación entre la licenciatura y el tipo de concepción. Evidenciando que las prácticas o contenidos formativos en cada licenciatura influyen en las respuestas para esta situación.

Subdimensión 4: Actitud Hacia la Mejora Escolar. Que es compuesta por las situaciones 18 y 19, las cuales se explican a través de tres teorías. Teoría 1: Status quo, hace referencia al no cambio de los procesos educativos en las instituciones, ya que el problema se centra en el alumno. Teoría 2: Conformismo, la cual implica lo contrario a la anterior, siendo la institución totalmente lapsa con los alumnos más vulnerables, eliminando el esfuerzo y la autosuperación de los mismo. Teoría 3: Optimismo/innovación, la cual quiere promover el cambio frente a las respuestas docentes, para fomentar la participación de toda la institución educativa (Echeita et al., 2010).

Para la situación 18, se expone el tema alrededor de la valoración sobre la especialización en las políticas de inclusión en la discapacidad intelectual, donde se encontró que.

Tabla 58*Situación 18 dimensión 3 subdimensión 4*

S18D3SUB4	Educación Especial		Electrónica		Lenguas Extranjeras	
	Nivel Inicial	Nivel Final	Nivel Inicial	Nivel Final	Nivel Inicial	Nivel Final
a. Status quo	14%	28%	22%	20%	9%	0%
b. Conformismo	45%	21%	58%	30%	73%	82%
c. Optimismo / innovación	41%	51%	19%	50%	18%	18%

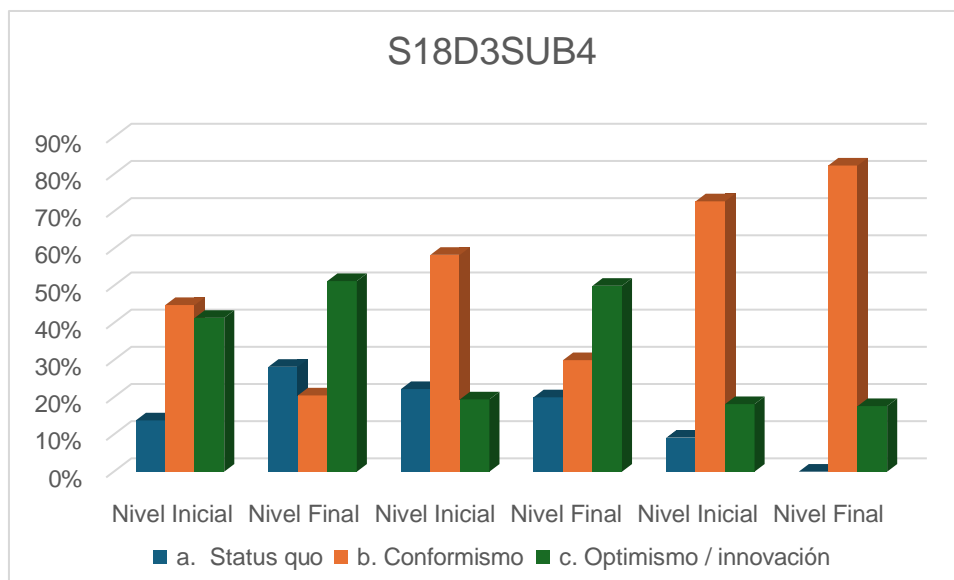
En esta situación lenguas extranjeras en los dos niveles mantiene una marcada mayoría en concepciones integradoras, lo que indica una formación insuficiente y encaminada al mantenimiento de la integración, en la situación. No obstante, es de resaltar que disminuye sus concepciones segregadoras en el nivel final.

Electrónica nivel final, por su parte muestran un considerable cambio, con tendencia positiva de concepciones integradoras a inclusivas, lo que podría indicar una influencia en la formación académica, sin ser esta suficiente ya que no superar la mitad de la muestra.

Mientras tanto, educación especial nivel final, a pesar de que cambio de concepciones integradoras a inclusivas, también aumentó las concepciones segregadoras, indicando inconsistencias en la formación, siendo factible que las concepciones inclusivas puedan ser ajenas a la formación curricular, por ende, atribuidas a otros factores, como se observa en los datos de la figura 20 a continuación.

Figura 20

Situación 18 dimensión 3 subdimensión 4



A continuación, en las pruebas de chi-cuadrado, tabla 59 y 60. Se analiza si existe asociación entre las variables nivel de formación y licenciatura

Tabla 59

Pruebas de Chi-cuadrado situación 18 en relación con el nivel de formación

	Valor	Gl	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	6,093 ^a	2	,048
Razón de verosimilitud	6,132	2	,047
N de casos válidos	153		

A partir de los análisis a las pruebas chi-cuadrado, tabla 59. Se puede afirmar que existe evidencia estadísticamente significativa para rechazar la hipótesis de independencia. Por lo cual se puede determinar que existe una asociación entre el nivel de formación y el tipo de concepción. Demostrando que los contenidos o prácticas formativas de cada nivel influyen en las respuestas para esta situación.

Tabla 60*Pruebas de Chi-cuadrado situación 18 en relación con la licenciatura*

	Valor	Gl	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	22,838 ^a	4	<,001
Razón de verosimilitud	24,065	4	<,001
N de casos válidos	153		

Analizando las pruebas chi-cuadrado, tabla 60. Se puede afirmar que existe evidencia estadísticamente significativa para rechazar la hipótesis de independencia. Por lo cual se puede determinar que existe una asociación entre la licenciatura y el tipo de concepción. Evidenciando que las prácticas o contenidos formativos en cada licenciatura influyen en las respuestas para esta situación.

Para la situación 19, que trata el tema relacionado con la valoración y evaluación de las políticas de inclusión, como se observa en la tabla 61, se encontró que.

Tabla 61*Situación 19 dimensión 3 subdimensión 4*

S19D3SUB4	Educación Especial		Electrónica		Lenguas Extranjeras	
	Nivel Inicial	Nivel Final	Nivel Inicial	Nivel Final	Nivel Inicial	Nivel Final
a. Conformismo	41%	18%	28%	40%	36%	29%
b. Status quo	10%	3%	28%	30%	18%	0%
c. Optimismo/innovación	48%	79%	44%	30%	45%	71%

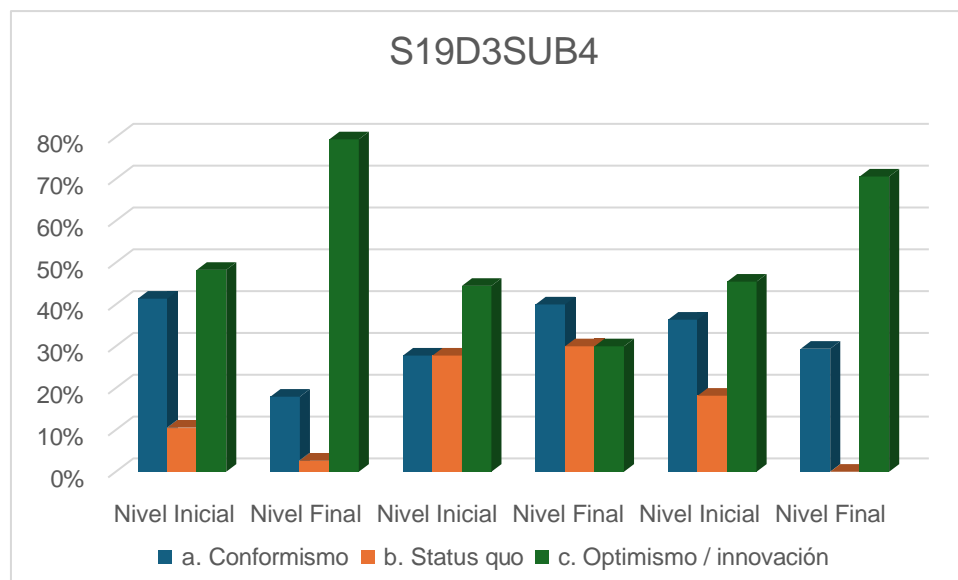
En esta situación los porcentajes de educación especial y lenguas extranjeras nivel final, aumentan con una marcada tendencia positiva hacia concepciones inclusivas. Evidenciando el impacto de la formación académica en la situación.

Mientras electrónica cambio de concepciones inclusivas nivel inicial, a concepciones integradoras, evidenciando una tendencia negativa en todos los sentidos, lo que indica una

formación curricular encaminada a un visión menos inclusiva, frente a la situación, como se puede observar en la figura 21 a continuación.

Figura 21

Situación 19 Dimensión 3 Subdimensión 4



A continuación, en las pruebas de chi-cuadrado tablas 62 y 63, se analiza si existe asociación entre las variables nivel de formación y licenciatura

Tabla 62

Pruebas de Chi-cuadrado situación 19 en relación con el nivel de formación

	Valor	gl	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	10,034 ^a	2	,007
Razón de verosimilitud	10,519	2	,005
N de casos válidos	153		

Con relación a los análisis de las pruebas chi-cuadrado, tabla 62. Se puede afirmar que existe evidencia estadísticamente significativa para rechazar la hipótesis de independencia. Por lo cual se puede determinar que existe una asociación entre el nivel de formación y el tipo de concepción. Demostrando que los contenidos o prácticas formativas de cada nivel influyen en las respuestas para esta situación.

Tabla 63*Pruebas de chi-cuadrado situación 19 en relación con la licenciatura*

	Valor	gl	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	13,733 ^a	4	,008
Razón de verosimilitud	13,050	4	,011
N de casos válidos	153		

Analizando las pruebas chi-cuadrado, tabla 63. Se puede afirmar que existe evidencia estadísticamente significativa para rechazar la hipótesis de independencia. Por lo cual se puede determinar que existe una asociación entre la licenciatura y el tipo de concepción. Evidenciando que las prácticas o contenidos formativos en cada licenciatura influyen en las respuestas para esta situación.

En síntesis, de lo anterior podemos observar que en las situaciones 1, 6 y 14 las concepciones muestran patrones consistentes en las tres licenciaturas y los dos niveles, evidenciando la influencia positiva de la formación académica. Por otro lado, las situaciones 5, 12, 9, 3, 10, 11, 15, 17, 13, 4 y 18 presentan mínimo una equivalencia a datos ambiguos o contradictorios donde su visión inclusiva puede ser atribuida a factores ajenos a la formación curricular.

Lo que más llama la atención son las situaciones 8, 2, 15 y 19 donde se presentan retrocesos, en las concepciones lo que pudiera implicar una relación negativa con la formación y en el caso de la situación 7 una ausencia total de la formación por su contundencia en las tres licenciaturas en concepciones segregadoras.

Con respecto al comportamiento por licenciatura, en el caso de electrónica se observa que, de las 19 situaciones más de la mitad se mueven entre lo integrador y segregador, lo que equivale a un 53%. Por otro lado, frente a sus concepciones inclusivas 44% tienen influencia positiva, lo que implica que el 56% restante presentan datos ambiguos o contradictorios, donde lo inclusivo

podiera no ser atribuible a la formación curricular. Dejando de manifiesto que, la formación del currículo no promueve la educación inclusiva y presenta considerables inconsistencias en relación con esta.

Por su parte lenguas extranjeras, presenta de las 19 situaciones 75% en concepciones inclusivas, donde el 20% presentan datos ambiguos o contradictorios, posiblemente no atribuibles a la formación curricular. Lo que, en general muestra aspectos positivos a favor de la educación inclusiva, llamando la atención la situación 8 en la que pasa de concepciones inclusivas a integradoras, lo que implica la necesidad de hacer ajustes generales a la formación, para lograr mejores resultados y el objetivo deseado.

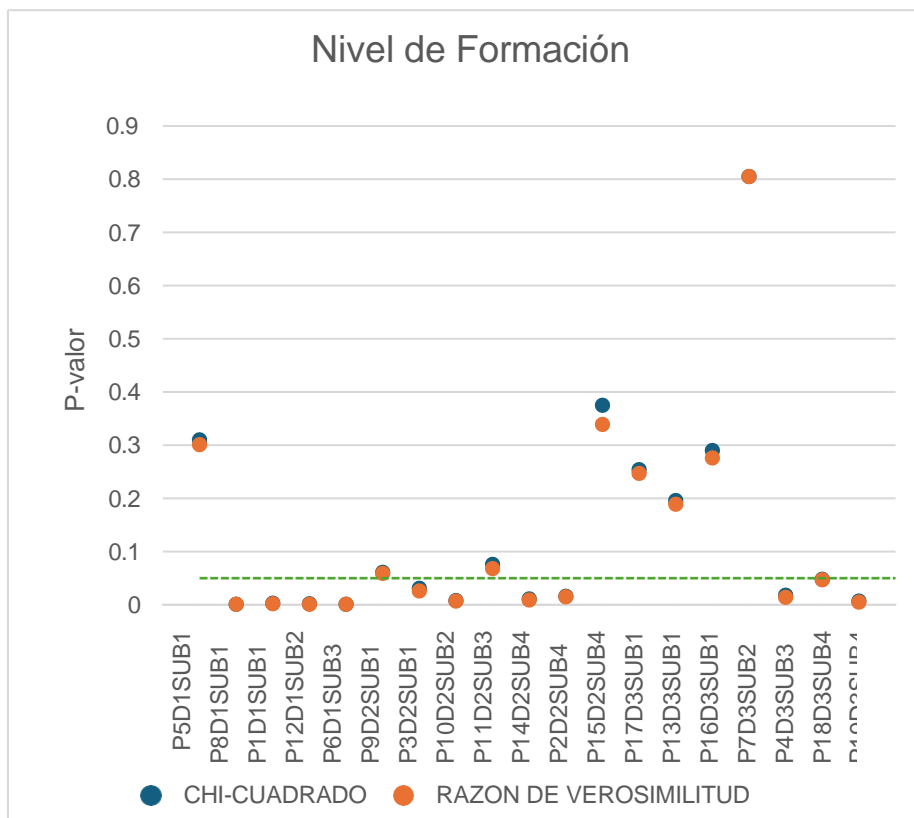
Para el caso de educación especial que, si bien centra su mayoría en concepciones inclusivas con 84% en las 19 situaciones, llaman la atención sus datos ambiguos donde el 38% evidencia que de antemano los docentes en formación ya tienen una visión inclusiva, donde la formación curricular no influye en nada. Siendo preocupante la situación 13 que, a pesar de presentar su mayoría en concepciones inclusivas, la influencia en la formación parece ser ajena a esta, debido a que los docentes en formación presentan concepciones inclusivas en igual proporción en los dos niveles, y el porcentaje de las segregadoras crece en el nivel final. Lo que llevaría a pensar que es importante seguir trabajando áreas en la formación e implementar estrategias que conlleven a una formación 100% inclusiva.

Después de haber realizado el análisis pregunta a pregunta, a partir de cada licenciatura, con su respectivo nivel de formación y una síntesis de este; a continuación, se realizará un análisis global de los resultados encontrados en toda la muestra, para dar respuesta a las hipótesis planteadas; posteriormente ya para finalizar se hizo un resumen de las concepciones generales

del grupo por porcentajes, este apartado se realizó conservando el orden del análisis anterior, que como ya se mencionó es el ofrecido por la literatura.

Figura 22

Resultados P-valor del nivel de formación en todas las preguntas



En la figura 22, relacionada con el análisis del nivel de formación y el tipo de concepciones que presentan los estudiantes; tanto para chi-cuadrado, como para razón de verosimilitud, podemos observar que, las situaciones; 8 (evaluación de un alumno con discapacidad), 1 (pérdida de las materias), 12 (poco interés por aprender), 6 (respuesta al programa de diversificación curricular), 3 (dos profesionales en el aula), 10 (coordinación y responsabilidad entre profesores), 14 (integración de alumnos con discapacidad), 2 (integración de alumnos con discapacidad), 4 (valores a promover en la institución), 18 (valoración sobre la especialización en las políticas de la inclusión en discapacidad intelectual), y 19 (valoración y evaluación de la política de inclusión);

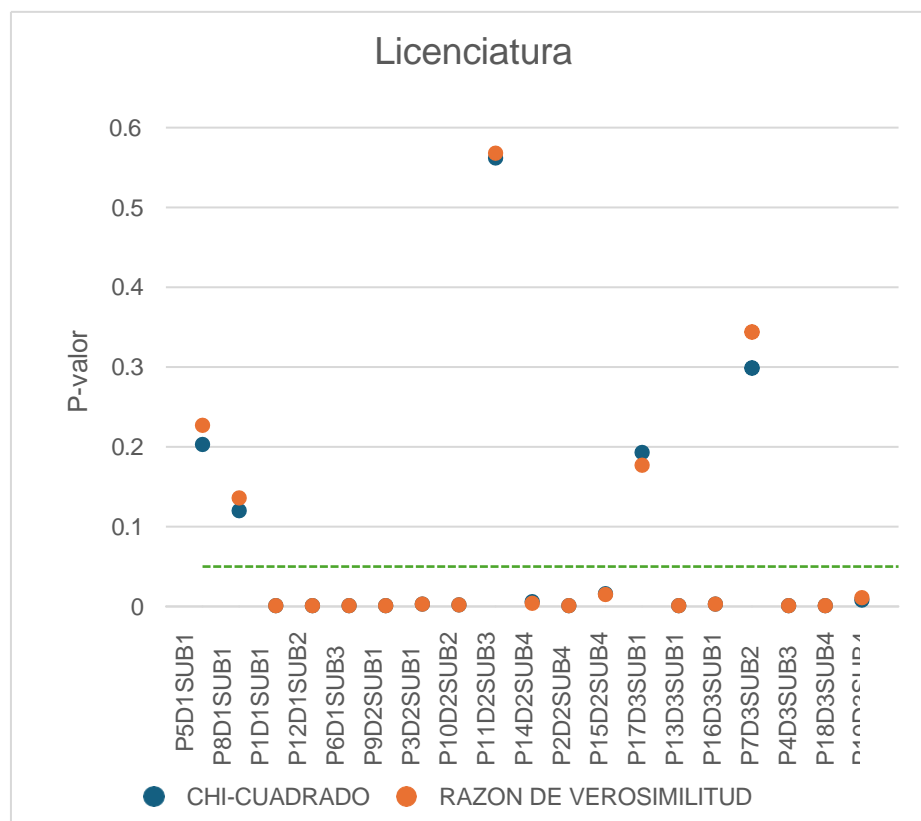
se encuentran por debajo del p-valor de referencia (0,005) lo que conlleva afirmar, que existe evidencia estadísticamente significativa para rechazar la hipótesis de independencia, por lo cual se puede determinar que existe una asociación entre el nivel de formación y las situaciones ya mencionadas.

Frente a los resultados de chi-cuadrado y razón de verosimilitud con respecto a las situaciones; 5 (retraso en las asignaturas), 15 (integración de alumnos con discapacidad), 17 (criterio de admisión para la elección de los estudiantes), 13 (libertad en las políticas de asignación de cupos), 16 (finalidad de la educación a nivel social), 7 (igualdad en los contenidos educativos), 9 (organización para el trabajo colaborativo entre docentes) y 11 (trabajo cooperativo y agrupamiento por habilidades); se observa que estas se encuentran por encima del p-valor de referencia (0,005); lo que determina que no existe evidencia estadísticamente significativa para rechazar la hipótesis nula de independencia entre el nivel de formación y el tipo de concepciones que presentan los estudiantes, lo que implica la no asociación entre ellas.

En conclusión y a partir de los datos encontrados, podemos afirmar que existe evidencia estadísticamente significativa para rechazar la hipótesis de independencia, por lo cual se puede determinar que existe una asociación entre la variable nivel de formación y el tipo de concepciones que presentan los estudiantes, ya que en un 58% de las respuestas se evidenció un p-valor menor de (0,05), lo que implica que el nivel de formación puede determinar y dar forma a las concepciones de los futuros docentes, de las tres licenciaturas, que fueron analizadas, como profundizaremos más adelante.

Figura 23

Resultados P-valor de la licenciatura en todas las preguntas



Por otro lado, y con respecto a la licenciatura de los docentes en formación, en asociación con sus concepciones, podemos observar, figura 23, que tanto para chi-cuadrado, como para razón de verosimilitud las situaciones; 1 (perdida de las materias), 12 (poco interés por aprender), 6 (respuesta al programa de diversificación curricular), 9 (organización para el trabajo colaborativo entre docentes), 3 (dos profesionales en el aula), 10 (coordinación y responsabilidad entre profesores), 14 (integración de alumnos con discapacidad), 2 (integración de alumnos con discapacidad), 15 (integración de alumnos con discapacidad), 13 (libertad en las políticas de asignación de cupos), 16 (finalidad de la educación a nivel social), 4 (valores a promover en la institución), 18 (valoración sobre la especialización en las políticas de la inclusión en discapacidad intelectual) y 19 (valoración y evaluación de la política de inclusión); se encuentran por debajo del

p-valor de referencia (0,005) lo que implica que existe evidencia estadísticamente significativa para rechazar la hipótesis de independencia, por lo cual se puede determinar que, la licenciatura de los docentes en formación está asociada con el tipo de concepciones que presentan.

Frente a los resultados de chi-cuadrado y razón de verosimilitud con respecto a las situaciones; 5 (retraso en las asignaturas), 8 (evaluación de un alumno con discapacidad), 11 (trabajo cooperativo y agrupamiento por habilidades), 17 (criterio de admisión para la elección de los estudiantes) y 7 (igualdad en los contenidos educativos); se observa que estas se encuentran por encima del p-valor de referencia (0,005); lo que determina que no existe evidencia estadísticamente significativa para rechazar la hipótesis nula de independencia entre la licenciatura y las situaciones referenciadas, lo que implica que en estas situaciones, no existe asociación.

En conclusión y a partir de los datos encontrados, podemos afirmar que existe evidencia estadísticamente significativa para rechazar la hipótesis de independencia, por lo cual se puede determinar que existe una asociación entre la variable licenciatura y el tipo de concepciones que presentan los estudiantes, ya que en un 74% de las respuestas se evidenció un p-valor menor de (0,05), lo que implica que la licenciatura puede determinar y dar forma a las concepciones de los docentes en formación, de las tres licenciaturas, que fueron analizadas, como se profundizará más adelante.

Como se observa en la tabla 64, a partir de los resultados del cuestionario de dilemas y de la muestra en general. Los docentes en formación responden con un 74% a concepciones inclusivas, seguidos por un 16% a concepciones integradoras y un 5% a concepciones segregadoras. Y finalmente un 5%, muestra paridad entre concepciones inclusivas e integradoras.

De los que eligieron concepciones inclusivas, el 40% tiene una mayoría de respuestas del 55% o menos. En cuanto a las concepciones integradoras, ninguna situación supera el 50% en sus porcentajes.

En general, un 26% de la muestra distribuye sus respuestas sin predominancia clara entre los tres tipos de concepciones. Además, un 16% muestra respuestas entre concepciones inclusivas e integradoras, lo que sugiere cierta ambigüedad. Finalmente, un 5% de la muestra evidencia predominancia en concepciones segregadoras.

En consecuencia, solo el 53% de la muestra evidencia una inclinación clara hacia concepciones inclusivas en las 19 situaciones evaluadas, revelando homogeneidad en el 42% de los datos entre por lo menos dos tipos de concepciones.

Lo que podría indicar que a pesar de tener un alto porcentaje en general, con concepciones inclusivas, los detalles específicos pueden develar que dicha mayoría no es tan inclusiva como parece, lo cual es motivo de análisis más adelante.

Datos Cualitativos

Para el manejo de los datos cualitativos se llevaron a cabo varios procesos, relacionados con la estructuración de la entrevista y su forma de análisis, la conformación de la muestra y finalmente el análisis de los datos recolectados.

Estructuración de la Entrevista

Como ya se mencionó, la herramienta de recolección de datos fue la entrevista semiestructurada, la cual se compuso de cinco preguntas, diseñadas para comprender las concepciones que los docentes en formación tienen sobre la EI, desde las perspectivas percepciones de su formación académica y los conocimientos adquiridos con relación a la EI. Esto se materializó abordando temas como la definición de EI, sus responsables, el rol del docente, además de sus percepciones en relación con la formación recibida en el ámbito de la EI. Teniendo en cuenta que el tratamiento de datos es a partir del método de análisis temático a continuación se explicará la estructura que tuvieron las preguntas, su forma de evaluación y categorización, además del el por qué se realizó de esa manera.

Dado que las primeras tres preguntas se relacionaban con un concepto, se evaluaron y categorizaron a partir de la teoría, por lo cual están acompañadas de su referente teórico. Comencemos entonces por la pregunta 1- ¿Qué cree usted que es la educación inclusiva?, La EI es entendida como un proceso de innovación y mejora constante que pretende eliminar las barreras y fomentar los facilitadores en los procesos educativos de todo el alumnado para su presencia, aprendizaje y participación en el currículo y la vida escolar con equidad y calidad teniendo en cuenta las diferencias individuales, Echeita et al. (2013)

Con relación a la preguntas 2- ¿En la escuela quién cree usted que es o son los responsables de la educación inclusiva? Encontramos que todos los niveles de la sociedad deben estar involucrados en la EI, como entes regulatorios, todos los profesores sin importar su función, orientadores, personal auxiliar y las familias Echeita (2022). En suma, Rivero (2017), expresa que las buenas prácticas educativas, se construyen a partir de la responsabilidad de todos los involucrados, siendo estos; docentes, alumnos directivos y familia.

Para la pregunta 3- ¿Cuál crees usted que es el rol del docente en la educación inclusiva? Se puede decir que el docente es una guía en el aprendizaje de todos los alumnos, el cual respeta sus diferencias y las tiene en cuenta para brindarles una educación de calidad en equidad, además de, alguien reflexivo que conoce las necesidades de todos sus estudiantes, que provee instrucciones precisas, es eficiente con los recursos, el cual acompaña y dirige el procesos de todos sus alumnos Rivero (2017).

Mientras las preguntas 4- ¿Cómo la UPN lo prepara como maestro para la educación inclusiva? y 5- ¿Conoce alguna materia o electiva que ustedes vean en la licenciatura al respecto de la inclusión? se categorizarán y evaluarán de forma inductiva a partir de los datos suministrados por los docentes en formación, ya que estas preguntas se relacionan con sus percepciones más que con un conocimiento específico, aunque finalmente se analizaran a partir de barreras y facilitadores de la EI, ya que hacen parte del referente teórico.

Muestra de la Entrevista

La muestra finalmente quedó conformada de la siguiente manera: 4 docentes en formación de Educación Especial, 5 de Lenguas Extranjeras y 5 de Electrónica. Los cuales pertenecían al nivel inicial que correspondía a estudiantes de primer semestre. Y 4 docentes en formación de Educación Especial de noveno semestre, 5 de Lenguas Extranjeras de octavo semestre, y 5 de Electrónica: 2 de noveno semestre y 3 de octavo semestre. Los cuales pertenecían al nivel final que correspondía a estudiantes que cursarán de 8 semestre en adelante, para un total de 28 participantes.

Análisis Temático

El análisis de las entrevista se llevó a cabo por medio del método análisis temático, para lo cual se siguieron una serie de pasos que llevarían a los resultados. Comencemos por

mencionar que se trabajó con las categorías suministradas por la teoría y los temas se establecieron a partir de la división de las preguntas quedando de la siguiente manera.

- Concepciones sobre la EI: Estas fueron categorizadas como indica la literatura en, segregadoras, integradoras e inclusivas por medio de los conocimientos alrededor de la EI.
- Percepción sobre la formación académica acerca de la EI: Estas fueron categorizadas a partir de la forma y calidad de la formación mediante la percepción de los estudiantes, ya que esta influye directamente con sus concepciones.

Posteriormente se realizó la familiarización de los datos por medio de la lectura, transcripción y categorización de datos, por medio de un cuadro (Anexo D) en colores, teniendo en cuenta la siguiente codificación.

Pregunta # 1 conceptos clave (proceso de innovación y mejora constante) (elimina barreras y facilita procesos) (incluye a todos los alumnos) (habla de participación en equidad y calidad)

- Segregadoras: incluye 1 conceptos o nociones de este (color lila)
- Integradoras: incluye 2 conceptos o nociones de este (color verde)
- Inclusivas: incluye los 3 conceptos o nociones de este (color azul)

Pregunta # 2 conceptos clave (profesores en general) (directivos) (gobierno, ministerios, etc.) (orientadores psicólogos, pedagogos, especialistas) (personal en general de la institución) (familias, cuidadores, acudientes) (alumnos compañeros)

- Segregadoras: incluye 3 o menos conceptos o nociones de este y si usa el termino todos sin aclarar nada. (color lila)
- Integradoras: incluye 4 conceptos o nociones de este (color verde)

- Inclusivas: incluye mínimo 5 conceptos o nociones de estos y si usa el término todos aclarando mínimo 4 (color azul)

Pregunta # 3 conceptos clave (acepta, respeta y tiene en cuenta las diferencias)

(promueve la educación de calidad en equidad) (uso eficiente de recursos y/o administrador) (acompañante y facilitador) (instructor, guía y/o dirigente)

- Segregadoras: incluye 2 o menos conceptos o nociones de este (color lila)
- Integradoras: incluye 3 conceptos o nociones de este (color verde)
- Inclusivas: incluye los 4 conceptos o nociones de este (color azul)

Pregunta # 4

- Formación insuficiente (barreras): no siente que lo preparen (color lila)
- Formación parcial (mixtas): ha recibido algunos conceptos de forma limitada (color verde)
- Formación adecuada (facilitadoras): siente que lo preparan o que lo van a preparar (color azul)

Pregunta # 5

- Formación insuficiente (barreras): no sabe y desconoce el tema (color lila)
- Formación parcial (mixtas): sabe que existen y menciona por lo menos 1 (seminario, materia o electiva) (color verde)
- Formación adecuada (facilitadoras): en la licenciatura y/o menciona por lo menos 3 (seminario, materia o electiva) (color azul)

Por todo lo anterior, los temas quedan definidos de la siguiente manera

Tema uno: Concepciones sobre la EI, las respuestas se encaminan a concepciones segregadoras integradoras e inclusivas.

Tema dos: Percepciones sobre la formación en EI, las respuestas se encaminan a ser facilitadoras o barrera de la EI, dependiendo el contenido de respuesta, en referencia al polo al que mas se aproximen.

La revisión de temas se fundamenta en el objetivo a investigar, encontrando la pertinencia, ya que se logran caracterizar las concepciones de los docentes en formación y se logra identificar su posible relación a partir de la perspectiva propuesta. Además, el tipo de clasificación de las concepciones permite mantener la línea de investigación planteada y permite la discusión con los resultados del cuestionario de dilemas.

Como resultados se definen de manera definitiva dos temas, cada uno con tres subtemas, para un total de seis subtemas, lo cuales se evaluarán mediante las respuestas, en el caso del tema uno, a partir de las preguntas 1, 2 y 3. En el caso del tema dos, a partir de las respuestas 4 y 5.

Escuchando las Voces:

En las diferentes entrevistas llaman la atención algunos fragmentos que dan cuenta de puntos a resaltar, en las respuestas de los docentes en formación frente a la posible relación entre sus concepciones sobre la EI y los conocimientos y percepciones de su formación en dicho ámbito.

Un primer punto para analizar está relacionado con los factores que se consideraron más relevantes entre las concepciones observadas. Un estudiante de Educación Especial de 9 semestre habla de la EI como un término que no se ejecuta en la práctica. En sus palabras expresa que

“Es un término, digamos que se acuña llamémoslo así, desde el decreto 1421. Que subyace desde la ley, donde pues las diferencias que siempre han existido a nivel cultural, pues ya no son tan invisibilizadas en el sistema educativo, sino se empiezan a

visibilizar; abro y cierro comillas... Entonces para mí sí es un término que si acuña más no es un término que se lleve mucho a la realidad... Colombia se muestra visionario y globalizado, en los hechos, por ejemplo, remontémonos a lo que pasó con el 1421, donde sacaron muchos chicos de aulas especializadas, llamémoslo así, y los metieron en un salón y hasta el día de hoy son los mismos estudiantes que siguen, digamos, pasando como fantasmas”. (S.O., Educación Especial, 9 semestre)

Teniendo en cuenta lo anterior, se observa que es un estudiante que, a pesar de socializar mucho conocimiento, presenta concepciones en su mayoría integradoras, lo que implica que sin importar que se percibe y está preparado curricularmente para la EI, su paso por la formación no logro transformar sus concepciones. Lo que sugiere entonces, un llamado a enfocar la formación no solo en la acumulación de conceptos y estrategias sino también, en las reflexiones alrededor del ejercicio práctico, como lo sugieren en sus investigaciones, Muñoz et al. (2015) y Espinosa y Valdebenito. (2016), donde afirman que el ejercicio de reflexionar y de trabajar en ello, en todos los niveles de la formación, es algo primordial teniendo en cuenta que, sin la modificación en los pensamientos, en las actitudes y en la forma de ver la EI, no se avanzará.

Lo que, en otras palabras, se podría pensar como un mantenedor en la demanda permanente de formación, ya que está nunca sería suficientemente óptima para el mejoramiento en las practicas docentes en la ejecución de la EI, ya que sería en sus concepciones donde se encuentran el mayor obstáculo. Ahora bien, con esto no se desconoce que en algunos ámbitos es importante trabajar y reforzar cosas; ya que aún faltan conocimientos por adquirir, técnicas o herramientas pedagógicas, que faciliten la consecución de objetivos.

Otro punto, en un sentido similar, es el que presenta una estudiante, quien llama la atención, al hablar de los responsables en la EI, resaltando que:

“Los responsables de la educación inclusiva van desde el rector hasta los mismos estudiantes, el personal de servicios generales, los guardas de seguridad, todos los entes que se encuentren allí presentes en la institución son los encargados de fomentar la educación inclusiva y más encima de eso, una cultura realmente inclusiva en una institución”. (N.G., Educación Especial, 9 semestre)

Desconociendo en parte que, este es una responsabilidad compartida, en presencia o ausencia, dejando de lado a las familias, dirigentes y ejes de control que, aunque en ausencia física, también representan un andamiaje importante en la EI, y el tenerlos en cuenta hace parte del cambio, hacia una visión de trabajo conjunto y articulado, que está en pro de un mismo objetivo, el acceso de todos los educandos a una educación de calidad en equidad.

Por tanto, identificar estas visiones encaminadas hacia la integración deja de manifiesto que “son muchísimos los aspectos a cambiar (todos ellos interrelacionados) y muchos los agentes implicados, con sus propias concepciones, valores y actitudes.” Echeita (2022, p. 210), así que es menester de todos seguir trabajando en sí mismos y en la EI a la cual se pretende llegar.

Por otro lado, en relación con las posturas y percepciones más llamativas en relación con la formación recibida en el ámbito de la EI, encontramos el punto de una estudiante que expresa cómo la UPN la prepara para la EI, poniendo de manifiesto dos aspectos valiosos al decir. “Por la carrera sí, pero frente a todas las licenciaturas; no estoy muy segura, pero bueno, desde la licenciatura ofrecen unas electivas como la lengua de señas, que son para todos y creo, no estoy segura...” (V.K., Educación Especial, 9 semestre)

Y al preguntársele su conocimiento por las electivas o materias en relación con la EI, direcciona su respuesta a “Pues yo creo que las optativas que se dan que son en base a eso, igual en este caso el pensum es muy completo en base a la inclusión, así que no es necesario”. (V.K., Educación Especial, 9 semestre)

Identificando y advirtiendo la falta de formación para sus compañeros de otras licenciaturas, pero a su vez, sin el conocimiento de las electivas que les pudiere sugerir para enriquecer sus aprendizajes, exponiendo una barrera que mantiene una forma de pensar encaminada a que la solución solo está en los demás y fuera de nuestro alcance, identificando el problema, sin involucrarse en la solución, entendiéndolo como algo ajeno.

En la misma dirección, pero desde otra perspectiva, habla una estudiante, expresando que:

“Creo que en mi experiencia en la carrera no hay realmente una preparación para afrontar una educación inclusiva. Realmente pues nos quedamos mucho en la teoría y realmente en la práctica no estamos preparados para afrontar estas situaciones. Entonces, más que todo con los docentes acompañantes, es que uno puede como guiarse y resolver las situaciones que se presenten, pero desde la universidad no hay realmente una preparación que nos ayude a afrontar las situaciones que puedan presentar”. (H.B., Lenguas Extranjeras, 8 semestre)

Acá ella evidencia no sentirse preparada y siente no recibir la formación adecuada, resaltando a su vez que son sus compañeros docentes quienes le ayudan en el proceso, lo cual deja de manifiesto la importancia de lo expresado anteriormente, resaltando lo valioso que es el tener el conocimiento, para poder compartirlo y de esa manera aportar al fortalecimiento de una EI que se ejecuta en conjunto de la cual todos somos responsables y participes activos.

Desde otro punto importante un estudiante, hablando de su formación expresa que: “Al escuchar esta pregunta se me viene un espacio académico, qué tuve en segundo semestre donde abarcamos la educación inclusiva, pero honestamente es muy limitado porque no es hasta que ya vamos a prácticas y nos encontramos en los contextos reales, donde nos encontramos que no hay una educación inclusiva, entonces la universidad ofrece herramientas teóricas, pero en la práctica es limitada. Así que llegamos sin saber cómo actuar, y todo se queda en la teoría, así que en el momento nos toca ver cómo resolvemos estas situaciones complicadas”. (D.G. Lenguas Extranjeras 8 semestre)

Este reporte deja en evidencia que la EI, está en su formación y en los espacios donde se enriquecen los aprendizajes, aunque esto se perciban como insuficientes, ya que el entender los conceptos en general no es una herramienta suficiente para asumir la práctica.

Entonces sin desconocer los aprendizajes y los espacios para ellos, respuestas de este tipo dejan de manifiesto la importancia de fortalecer y encaminar la formación hacia una visión donde los futuros docentes se sientan preparados para asumir la EI en la práctica, como un proceso que garantice los tres vectores mencionados por Urbina (2013) y Echeita (2022) que hacen referencia a la presencia, el aprendizaje y la participación de todos los alumnos en todos los espacios educativos.

En este mismo sentido un estudiante expresa su experiencia frente a la preparación que la UPN le brindó en relación con la EI, al decir.

“No, a través de la carrera en electrónica no. De ese tema no se toca, se toca en la práctica ya una práctica que tiene una acción, en los primeros semestres no, no se ve. Si por suerte te toca la oportunidad. Quizás habrá una electiva, yo no la vi, pero

ahí electivas, esa sería la única forma, pero desde la electrónica y la licenciatura no, no hay ninguna materia obligatoria”. (J.K., Electrónica 9 semestre)

Desde esta perspectiva, la situación es en verdad alarmante, ya que más que una carencia, se expresa una ausencia en la formación, lo cual puede traducirse en una enorme barrera que puede afectar indirectamente el desarrollo profesional de los futuros docentes y directamente la puesta en marcha de la EI como se desea. Sin embargo, el reconocimiento de electivas y otros espacios de aprendizaje, dan cuenta que hay otros caminos por explorar mientras se trabaja en mejorar los aprendizajes curriculares.

Entendiendo que en ocasiones existen falencias en los procesos de formación, es importante explorar y tener en cuenta otros espacios de aprendizaje, para así suplir en parte algunos aspectos, como expresa una estudiante cuando explica sobre la preparación que la universidad le brinda al decir

“Siento yo que desde el lado de la empatía. Siento que uno de los enfoques de la universidad es que los maestros deben ser más humanos y que deben conectar más con los alumnos, y creo que es como para llevar más a eso, a que haya más inclusión con los estudiantes y que todos aprenden de una misma manera.” (D.C., Lenguas Extranjeras, 1 semestre)

Es decir, que teniendo en cuenta y aprendiendo de la influencia del contexto y de un ambiente propicio, las falencias pueden disminuir y transformarse en factores de desarrollo, que aporten en la forma de ser, pensar y asumir situaciones determinadas.

En otras palabras, un aspecto de la formación debe incluir un modelo y un espacio favorable, tal como lo sugiere Calvo et al. (2015) en los resultados de su investigación al mencionar que el ambiente y su impacto social y colectivo en el ámbito de la formación, es

muy importante, en especial a tempranas etapas de la formación, ya que favorece el desarrollo de adecuadas actitudes.

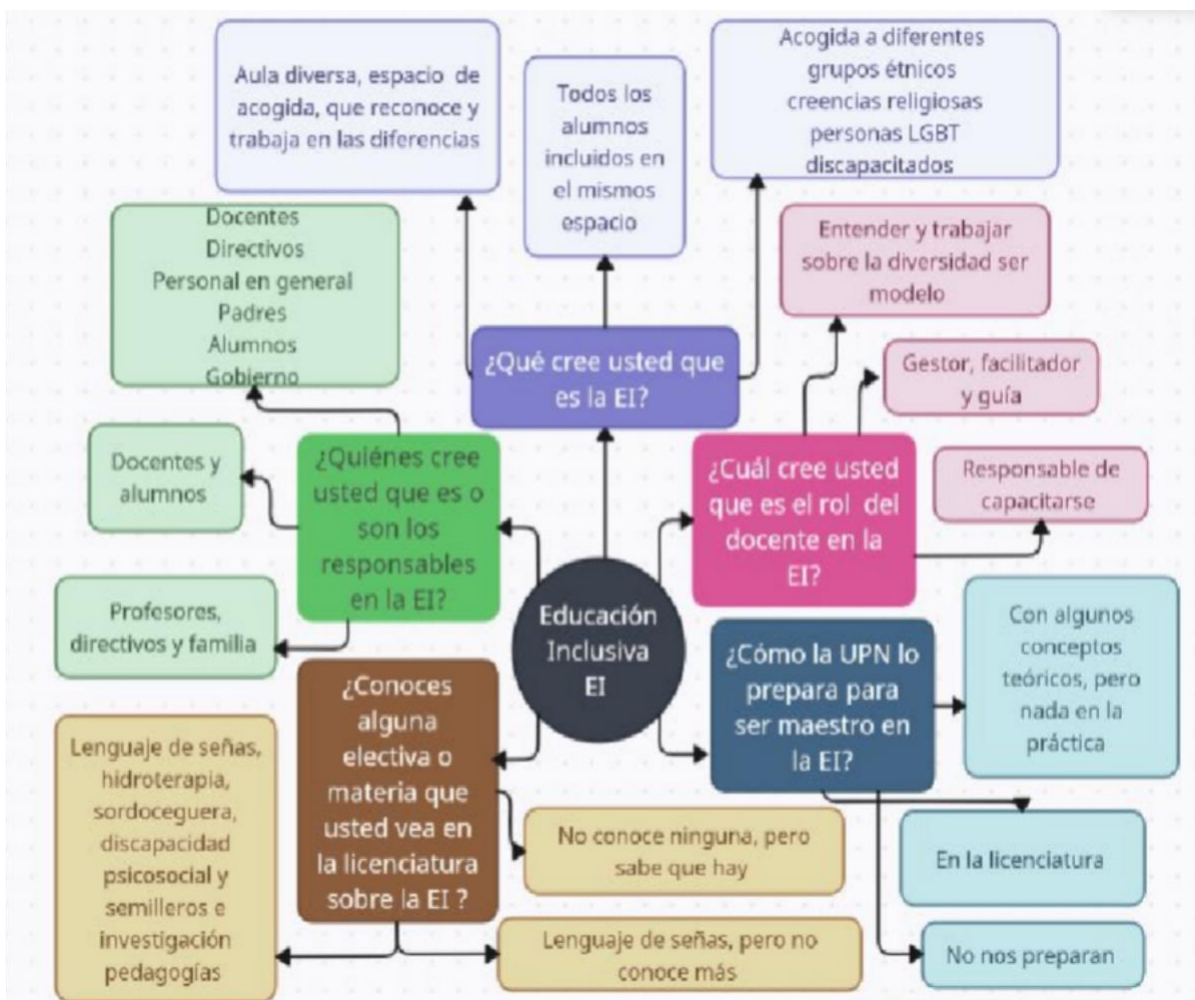
En definitiva, el tema de la formación encierra muchos factores que juegan un papel determinante en la EI, el conocer, aprovechar y trabajar en cada uno de ellos es de vital importancia para transformar la educación, directamente de los docentes en formación e indirectamente de sus futuros alumnos.

Informe Final y Cierre de las Entrevistas

A continuación, se presenta un mapa conceptual figura 24, con un compendio de las respuestas ofrecidas por los docentes en formación, para posteriormente presentar los resultados que arrojo el análisis temático

Figura 24

Educación Inclusiva Compendio Clave



Ahora se observará los resultados generales del análisis temático a partir de los temas establecidos, discriminados por licenciatura y semestre

Tema uno: Concepciones sobre la EI, las respuestas se encaminan a concepciones segregadoras integradoras e inclusivas tabla 65

Tema dos: Percepciones sobre la formación en EI, las respuestas se encaminan a ser facilitadoras mixtas o barreras de la EI, dependiendo el contenido de respuesta y a que polo se aproxima más, tabla 66.

Tabla 65*Tipo de Concepciones a Partir del Tema Uno*

Conocimientos	Educación Especial		Electrónica		Lenguas Extranjeras	
	Nivel Inicial	Nivel Final	Nivel Inicial	Nivel Final	Nivel Inicial	Nivel Final
Inclusivas	50%	42%	20%	53%	53%	47%
Integradoras	33%	42%	27%	27%	27%	53%
Segregadoras	17%	17%	53%	20%	20%	0

En estos resultados se observó que, en general los docentes en formación tienen nociones relativamente claras al respecto del tema, aunque llama la atención en educación especial que al final, aumentan las concepciones integradoras, lo cual se percibió pudiere ser resultado de un panorama que en la práctica no refleja la EI como es en la teoría, reforzando una visión encaminada más a un enfoque teórico con relación a la integración de estudiantes en el aula y la diversidad de los mismos, dejando un poco de lado otros factores, lo cual es un común denominador con lenguas extranjeras. En los dos casos se puede observar que llegan con buenas expectativas, aunque en el caso de lenguas extranjeras, se podría pensar que la causa de ese cambio de inclusivas a integradoras nivel final, se relaciona con la percepción en relación con su papel dentro de la EI. Es de resaltar el caso contrario que presentó electrónica, quienes quizá no ingresan con una visión clara del tema, pero la formación cambia, dando quizá conocimientos que lograron transformar directa o indirectamente sus concepciones al respecto.

La tarea entonces es a trabajar en general, en aprender un poco más sobre la EI como un proceso complejo que representa, un ejercicio teórico-práctico que requiere ser entendido como una tarea que implica a todos los actores, los cuales deben implementar una serie de

estrategias en pro de un objetivo común, de manera que puedan asumir el reto, apreciando que todo aporte cuenta y que este hará una diferencia.

Finalmente, una reflexión importante que se quiere rescatar es que, sin importar las circunstancias los porcentajes en las concepciones segregadoras en el nivel final de todas las licenciaturas disminuyó, lo cual indica que algo en la formación se está haciendo bien, no como se desea, pero igual se considera que es importante saber lo que se ha ganado y no solo lo que hace falta por ganar.

Tabla 66

Tipo de Concepciones a Partir del Tema Dos

Preparación	Educación Especial		Electrónica		Lenguas Extranjeras	
	Nivel Inicial	Nivel Final	Nivel Inicial	Nivel Final	Nivel Inicial	Nivel Final
Facilitadoras	50%	74%	0	0	10%	10%
Mixtas	25%	13%	40%	40%	80%	30%
Barreras	25%	13%	60%	60%	10%	60%

En este caso son razonables los resultados, ya que los que más se sienten preparados y perciben su preparación hacia la EI, son los estudiantes de educación especial, siendo preocupante la baja o nula percepción acerca de la preparación en las otras dos licenciaturas.

Ahora bien, lo más importante por resaltar es que tanto en lenguas como en electrónica, en muchas ocasiones los futuros docentes muestran interés en la EI, reflexionan a partir de la idea, expresando que la adquisición teórica no es lo único que debe constituir la formación, ya que existen unos conceptos básicos y bien internalizados, como se demostró en el tema anterior. Por ende, percibiendo que la formación curricular es

insuficiente para asumir el reto, es fundamental la adquisición de herramientas pedagógicas y procedimentales para afrontar la labor en seguridad y a cabalidad.

Es de resaltar en contraparte, que igual están siendo preparados ya sea por la teoría, el discurso, el contexto, los compañeros y/o las experiencias, lo que implica un primer paso de progreso hacia el objetivo de aprendizaje en relación con la EI, y una avance en la modificación de sus concepciones. Dejando de manifiesto que ese es el camino, en el cual hay que seguir trabajando, poco a poco y sin descanso, entendiendo que hay cosas por ajustar y cambiar, siendo labor de todos el dar voz a esas necesidades, cada uno desde su área, desde su saber y posibilidad.

En definitiva, los hallazgos revelan que vamos por buen camino, y que hay unos conocimientos por parte de electrónica y lenguas, siendo estos herramientas fundamentales para avanzar, las cuales es importante resaltar ya que evidencian que el aprendizaje no solo es curricular, favoreciendo las concepciones inclusivas en una considerable mayoría. Todo esto sin dejar de lado que es fundamental la importancia de una formación académica integral que fomente experiencias teórico-prácticas en la EI, contribuyendo al desarrollo de concepciones inclusivas generalizadas en los futuros docentes para así eliminar las barreras que hoy permanecen en pie.

Puntos Relevantes

Hasta acá se han analizado las concepciones de los docentes en formación desde perspectivas diferentes, abordando factores que en si buscan explorar la mayor cantidad de elementos que representen una influencia en dichas concepciones. A partir de acá se analizará la experiencia educativa de los futuros docentes, representada en los diferentes datos, en relación con el tipo de concepciones encontradas y sus características, todo esto a la luz de la teoría con el fin de profundizar en algunos puntos importantes y de confluencia,

Lo primero que llama la atención se relaciona con la dimensión ideología y valores, donde se observa que, en la mayoría de las situaciones, se presentan concepciones que evidencian baja o nula influencia de la formación en ellas, mínimo por parte de una licenciatura, en especial en dos subdimensiones que analizaremos a continuación.

La primera de estas es el nivel de equidad, que trabajó sobre la situación relacionada con la igualdad en contenidos educativos; en esta, los docentes en formación de las tres licenciaturas y de los dos niveles evidenciaron concepciones segregadoras, respondiendo a la situación desde una postura que sigue viendo la EI como algo estancado, si bien desde el acceso de todos, pero a partir de las capacidades, motivación y esfuerzo de los alumnos, dejando de lado la participación de cada uno de los implicados en el proceso y la puesta en marcha de estrategias que garanticen los aprendizajes para no limitar las posibilidades de los alumnos.

Asimismo, se observó en los discursos al hablar sobre lo que es la EI, esa misma visión, encaminada hacia la mera presencia de todos los estudiantes en el aula, dejando de lado los factores que hacen de la EI una realidad práctica que, implica un proceso de transformación constante que involucra a todos, desde un papel activo que tiene en cuenta tanto las potencialidades propias, como las del otro, con la finalidad de un objetivo en común que logre una educación integral para todos los alumnos.

La segunda fue valores declarados, que trabajó la situación relacionada con los valores a promover en las instituciones; esta vez, los docentes en formación se movieron entre concepciones segregadoras e integradoras. Donde electrónicamente de nuevo se encamina en ver la EI como un esfuerzo individual que se soporta en las capacidades, iniciativas y esfuerzos del alumno, desconociendo que los procesos de cada uno son diferentes. En este sentido, las oportunidades deben estar al alcance de todos, y es ahí donde la igualdad prima

sobre cualquier valor, una igualdad representada por la justicia que implica ajustar las oportunidades para el acceso de todos sin excepción.

Al respecto, educación especial y lenguas extranjeras van un paso más allá, donde se evidencia que han existido avances, pero sin lograr el objetivo deseado, ya que mantienen la visión de la EI como un modelo condescendiente que, en vez de buscar y proporcionar las herramientas necesarias en equidad, para el desarrollo del potencial individual y el acceso a las oportunidades, limita la libertad de cada alumno a partir de sus facultades o dificultades, entendiéndose que solo algunos tienen la capacidad de llegar a conseguir determinados objetivos por lo tanto el pensar en la igualdad de oportunidades desde este supuesto, no tendría sentido.

En este aspecto, el discurso se relaciona en la tendencia a pensar que las responsabilidades y tareas son asumidas por quienes manejan el conocimiento, para direccionar y ejecutar las acciones, desconociendo la importancia y pertinencia de la participación de otros actores, que comúnmente desempeñan un rol pasivo en la construcción de la educación, entendiéndose que alumnos y/o familias deben sujetarse relegando su autonomía a los estándares establecidos por las instituciones, sin voz ni voto en la construcción de los aprendizajes.

Otro aspecto llamativo en el tipo de concepciones encontradas se relaciona con la dimensión diferencias individuales, específicamente en la subdimensión naturaleza de las diferencias, las cuales se aborda por medio de tres situaciones que van representando estas dificultades a partir de diferentes grados de complejidad. Aquí podemos observar que a mayor grado de complejidad de la situación los estudiantes presentan mayor tendencia hacia concepciones integradoras en las tres licenciaturas

A partir de esto profundicemos específicamente en la situación que aborda los avances de un alumno con discapacidad, donde los docentes en formación de las tres licenciaturas presentan concepciones integradoras. De acuerdo con los datos los futuros docentes mantienen concepciones centradas en abordar la situación a partir de factores externos, normalmente del contexto, que impiden el proceso de aprendizaje de los alumnos como resultado de una visión que se asocia a las dificultades, ejemplo de ello la familia, la sociedad o la discapacidad.

De igual forma, en el discurso esto queda de manifiesto cuando se habla acerca de la formación en relación con la EI, donde se identifica un problema y se analiza desde la necesidad de cambio, pero como un trabajo de alguien más, implicando un rol pasivo que limita las herramientas y deja de lado las oportunidades.

Finalmente, con relación a la dimensión respuesta educativa, que en términos generales intenta entender la manera en que los docentes responden a la diversidad del alumnado y los obstáculos que esto implica. Llamen la atención las concepciones presentadas por los docentes en formación de electrónica, ya que estas se mueven entre lo integrador y segregador en las situaciones que abordan temas como el trabajo colaborativo, la coordinación entre profesionales, la percepción de los docente sobre los alumnos con discapacidad y la evaluación en la integración de estos; dejando de manifestó que el enfoque de su formación no tiene en cuenta las herramientas básicas para asumir el reto de la EI, con todo lo que ella implica, lo cual se ratifica en el discurso.

En contra parte, es importante rescatar que a pesar de la falta de formación que evidencian, sus reflexiones y concepciones se encuentran en el camino correcto en cuanto a su deseo de seguir aprendiendo, de lograr ser actores activos que puedan llevar a la práctica y perfeccionar esa visión de una educación para todos. Deseo que también expresó lenguas

extranjeras, lo cual indica al igual que los resultados generales, que si bien, falta elementos por ajustar en lo curricular, hay otros factores que están jugando a favor, abriendo el camino hacia la superación de las barreras existentes.

Discusión

A la luz de las investigaciones consultadas, se pretenden analizar algunos factores encontrados por la presente tesis, puntos en común y diferencias.

En línea con lo planteado por Echeita et al. (2010), Moncayo et al. (2016) destacan la diferencia entre docentes y directivos, señalando por su parte, que los docentes tienden a adoptar una visión facilitadora del proceso educativo, en contra parte con la demanda de mayor capacitación en el tema. Esto guarda relación con los hallazgos de la presente investigación, especialmente en cuanto a la percepción sobre la falta de herramientas pedagógicas y de una formación orientada a la consecución de objetivos que promuevan una educación inclusiva en la práctica.

De manera similar, Espinosa y Valdebenito (2016) subrayan la falta de herramientas y formación, identificando una discrepancia entre teoría y práctica en su estudio realizado con docentes en ejercicio. En conformidad con estos resultados, la presente investigación muestra que, aunque las concepciones inclusivas están presentes en general, no se evidencian de manera consistente en los análisis más profundos ni en la percepción sobre la preparación y adquisición de las herramientas necesarias, encontrando que en algunos aspectos persisten inclinaciones integradoras, en especial con las licenciaturas que no trabajan a profundidad el tema.

En relación con lo anterior Cáceres et al. (2012), resaltan las diferencias entre el discurso y la práctica en relación con los requerimientos específicos de cada alumno con discapacidad, dejando en evidencia una visión parcializada. Al respecto la presente investigación encontró específicamente sobre el tema, desde la subdimensión adaptación de métodos y objetivos que, hay una visión inclusiva por parte de educación especial, y en buena medida de lenguas extranjeras, a diferencia de electrónica que se mueve entre los tres

tipos de concepciones a partir de las situaciones específicas, dejando de manifiesto que todavía en parte, este aspecto se trabaja sobre el imaginario y que la formación debe presentar una transformación de forma, y de fondo para lograr los objetivos deseados.

Es de resaltar en relación con el hallazgo anterior, que los docentes en formación de esta investigación presentan concepciones segregadoras generalizadas, con respecto al nivel de equidad, implicando que su visión frente al tema no es clara lo que ratifica la necesidad de una formación integral, como ya se mencionó.

Por otro lado, la investigación de Gajardo (2019) que trabaja con docentes en formación de distintos niveles, al igual que la presente investigación, encontró que estos se enfocan en general hacia tipologías inclusivas, en similitud a los resultados encontrados por los análisis acá realizados. Con respecto al nivel, Gajardo (2019) expone una comparación con un estudio de referencia resaltando que la experiencia con ciertos alumnos en ciertas circunstancias sería un factor determinante frente a la visión segregadora de los docentes, lo que puede guardar relación con el presente estudio, en las situaciones que mostraron retroceso de lo inclusivo a lo integrador e incluso hasta lo segregador, faltaría profundizar en el tema, aunque la percepción frente a la preparación en combinación con algunas experiencias de la formación, podrían dar cuenta de eso. Otro factor por resaltar es la similitud de los resultados de las dos investigaciones, con respecto a las situaciones sobre nivel de equidad y valores declarados, que presentaron tendencias hacia lo segregador e integrador, respectivamente, lo que indica que, sin importar los contextos, estos factores son susceptibles de profundización y mayor análisis.

De igual manera Calvo et al. (2015), enfoca su estudio a los docentes en formación, desde la óptica del entorno, señalando la importancia del ambiente educativo que hace parte de la formación en la visión que los estudiantes tienen frente a la educación inclusiva.

Como fue señalado en las entrevistas realizadas en la presente investigación, donde explícitamente un estudiante de lenguas extranjeras primer semestre expresa que, la UPN tiene un enfoque empático que invita a generar conexiones, e implícitamente donde otros mencionaron sus experiencias, bien sea en clase donde escucharon situaciones relacionadas a la inclusión o en el espacio como tal, donde compartían con la amplia diversidad del estudiantado. Resaltando que, la formación presenta muchos elementos que la complementan y facilitan, como se evidenció anteriormente, por ende, se debe visualizar más allá del mero cúmulo de conceptos y conocimientos alrededor de un tema, teniendo en cuenta una experiencia completa con todos los elementos que la enriquecen. A sí mismo, esto también podría guardar relación con el mantenimiento de concepciones inclusivas, que parecían ajenas a la formación curricular, ya que se observaban equiparables en los dos niveles, reflejando la posible influencia de un ambiente propicio desde el ingreso al contexto educativo.

En el caso de Aldana et al. (2013), quienes también resaltan la importancia del entorno y la población, su investigación evidencia la falta de preparación en los currículos y planes de estudio de las licenciaturas de la facultad de educación. Lo que guardaría concordancia con los datos encontrados en la presente investigación en relación con la falta de formación en la licenciatura de electrónica, donde se evidencian falencias importantes, las cuales fueron sustentadas en el tipo de concepciones y en las entrevistas, donde por dar un ejemplo, uno de los estudiantes no presentaba el más mínimo conocimiento del tema. En conformidad, la mayoría en lenguas extranjeras y electrónica, argüían la necesidad de una formación argumentando la falta de herramientas pedagógicas para la ejecución de la EI en la práctica.

Es de resaltar que Aldana et al. (2013) en otro de sus hallazgos expresa que la mayoría de su muestra considera que no cuentan con espacios académicos para abordar este tema. Caso diferente al de esta investigación, donde los docentes en formación expresan, que la UPN ofrece los espacios de manera extracurricular que les permite acceder a información y formación en el tema, el asunto es que muchos de ellos desconocen específicamente los espacios y temas de dichas electivas, lo que se traduce en una barrera. En contra parte, queda de manifiesto que esta formación no es suficiente y pierde efectividad al ser extracurricular, demandando una integración en los contenidos y aprendizajes obligatorios en licenciaturas como electrónica y lenguas extranjeras, que dé cuenta de una preparación integral en la teoría y la práctica, brindando herramientas que faciliten los procesos en el que hacer profesional de los futuros docentes.

En conclusión, es importante seguir trabajando desde todos los ámbitos en la formación de concepciones más inclusivas, que permitan a los futuros docentes cambiar su visión frente a la EI y su ejecución en la práctica, ya que a pesar de presentar en su mayoría concepciones inclusivas, se observó que hay cambios por realizar y otros por ajustar que den cuenta de una formación en el ámbito encaminada a preparar a cabalidad a los futuros profesionales.

Conclusiones y Sugerencias

Esta investigación presentó como objetivo identificar las concepciones de los docentes en formación de la UPN y la posible asociación con experiencia educativa, encontrando que educación especial y lenguas extranjeras presentan en su mayoría concepciones inclusivas, mientras electrónica se mantiene en dispersión entre los tres tipos de concepciones, con una leve mayoría en las inclusivas. Otro de los hallazgos es que, sí existe asociación entre dichas concepciones y las variables nivel de formación y licenciatura, esta última representando una mayor influencia.

Por otro lado, se pudo observar que en ocasiones dicha influencia se presentó de manera tanto positiva como negativa, en la mayoría de los casos y en otros inexistente o irregular, dando como resultado en varias ocasiones, datos ambiguos que daban cuenta de una visión inclusiva en el nivel inicial, la cual era susceptible de transformaciones o mantenimiento en el nivel final.

Además, se logró establecer que en dos de tres licenciaturas los futuros docentes no perciben recibir una formación adecuada, como lo indican otras investigaciones al respecto, dejando de manifiesto que es necesaria ajustar los currículos para que estos a su vez trabajen un enfoque que suministre herramientas pedagógicas que faciliten la EI.

Dentro de las limitaciones que se presentaron se resalta el reducido número de participantes, ya que se esperaba una muestra completa por licenciatura y nivel trabajado, lo cual no fue del todo posible, en especial en lenguas extranjeras y electrónica, además de la ausencia en la participación de otras licenciaturas, que contribuyeran a enriquecer los datos desde otra óptica dentro de la oferta académica de la UPN. Una muestra más grande con representatividad de cada facultad era el ideal para tener mayor opción de generalización en los datos y la utilización en otros contextos.

Dentro de los hallazgos más relevantes se destaca la necesidad de una formación en la licenciatura de electrónica y un fortalecimiento de esta, en lenguas extranjeras y en menor medida en educación especial. Dejando de manifiesto que una formación integral que incluya un modelo que dé cuenta de todos los aspectos que intervienen en el proceso de la educación inclusiva, son la clave para lograr los objetivos planteados por los retos de esta. Ahora bien, lo ideal sería que esta formación estuviera integrada al currículo en relación con el quehacer pedagógico y disciplinar, como un complemento de estos.

Se considera a partir de la investigación que es importante mantener una cultura educativa que trabaje en seguir fomentando las concepciones inclusivas en los estudiantes, a partir de un ambiente propicio, que viva la EI como un proceso activo en constante cambio y construcción. Teniendo en cuenta en especial las herramientas pedagógicas que permitan desarrollar los aprendizajes e impartirlos a partir de cualquier conocimiento disciplinar. Entendiendo que son muchos los factores que representan un papel importante en la formación y en el proceso de la EI, es necesario prestar atención y seguir trabajando en encontrar nuevos caminos y fortalecer los ya existentes para así dar respuesta a las necesidades no solo del alumnado, sino de los futuros docentes, lo que implica un fortalecimiento integral de la formación encaminada a la educación de todos y para todos, tal cual es el fin de la educación inclusiva.

Ahora bien, se puede continuar en la línea que analice a detalle, tanto los componentes curriculares como el enfoque formativo desde la perspectiva de cada licenciatura, que pudiera dar luces del camino a seguir, frente a la formación y el fortalecimiento de esta en relación con la educación inclusiva.

Finalmente es de destacar que la educación inclusiva es una situación educativa, social y cultural que nos atañe a todos en la cual todos debemos aportar, desde una

responsabilidad compartida que demanda el esfuerzo, la coordinación y la cooperación individual y colectiva que garantice el derecho a la educación de calidad en equidad.

Referencias

- Ainscow, M. & Echeita, G. (2011). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente.
- Aldana, J. E. G Cabeza, P. P. R., & Ramírez, C. A. T., (2013). Concepciones sobre diversidad, de los estudiantes de la Facultad de Educación de la Universidad del Quindío. *Plumilla Educativa*, 11(1), 82-100.
- Alvarado Salgado, S. V. Miele Barrera, M. D. & Tonon, G., (2012). Investigación cualitativa: el análisis temático para el tratamiento de la información desde el enfoque de la fenomenología social. *Universitas humanística*, (74), 195-225.
- Amórtegui Cedeño, E. F., Andrade Cuellar, M. A., Molano, A. D., Mosquera, J. A., & Trujillo Bahamón, D. F. (2021). CONCEPCIONES SOBRE INCLUSIÓN EDUCATIVA DE PROFESORADO EN FORMACIÓN DE CIENCIAS EN LA UNIVERSIDAD SURCOLOMBIANA. *Tecné, Episteme Y Didaxis: TED*, (Número Extraordinario), 988–994. Recuperado a partir de <https://revistas.upn.edu.co/index.php/TED/article/view/15241>
- Assaél, J. López, M. & Muñoz, M. (2015). Concepciones docentes para responder a la diversidad: ¿Barreras o recursos para la inclusión educativa? *Psicoperspectivas*, 14(3), 68-79. Recuperado de http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-69242015000300007&script=sci_arttext
- Azcárate, C. & Moreno, M., (2003). Concepciones y creencias de los profesores universitarios de matemáticas acerca de la enseñanza de las ecuaciones diferenciales. 21 (2), 265-280

- Cáceres, C. M. O., Duque, L. M. V., Hoyos, M. L. V., & Mendoza, A. M. A. (2012). Discapacidad cognitiva, una mirada desde las concepciones del docente. Textos y sentidos, (5), 119-138.
- Calicchio, S. (2023). Albert Bandura y el factor de autoeficacia: Un viaje a la psicología del potencial humano a través de la comprensión y el desarrollo de la autoeficacia y la autoestima. Stefano Calicchio. Recuperado de: [Albert Bandura y el factor de autoeficacia: Un viaje a la psicología del ... - Stefano Calicchio - Google Libros](#) sesión 10
- Calvo-Babío, N., Muñoz-Cantero, J. M., Novo-Corti, I. (2015). Los futuros docentes y su actitud hacia la inclusión de personas con discapacidad. Una perspectiva de género. Anales de Psicología/Annals of Psychology, 31(1), 155-171.
- Cárcamo, R. A., & Castro, P. J. (2015). Concepciones sobre el Aprendizaje de Estudiantes de Pedagogía de la Universidad de Magallanes y Docentes en Ejercicio en la Educación Básica de la ciudad de Punta Arenas, Chile. Formación universitaria, 8(5), 13-24.
- Carrillo Minchalo, M. J. Peña Loaiza, G. X., & Peñaloza Peñaloza, W. L., (2018). La educación inclusiva en el proceso de formación docente. Conrado, 14, 194-200.
- Cortés Ossa, V. M. & Moreno Quiroz, D. M., (2019). Concepciones de los docentes sobre las prácticas educativas inclusivas (Master's thesis, Escuela de Educación y Pedagogía).
- Declaración de Salamanca y Marco de Acción sobre Necesidades Educativas Especiales. (1994). Salamanca, España: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.1
- https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427_spa

- Díaz B, L, Martínez H, M, Torruco G, U, & Varela R, M. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. Investigación en educación médica versión On-line ISSN 2007-5057. Recuperado de [La entrevista, recurso flexible y dinámico \(scielo.org.mx\)](http://scielo.org.mx)
- Echeita, G. (2022). Evolución, desafíos y barreras frente al desarrollo de una educación más inclusiva. Revista Española de Discapacidad, 10 (1), 207-218
- Echeita, G. López, M. & Martín, E. (2010). Dilemas en los procesos de inclusión: explorando instrumentos para una comprensión de las concepciones educativas del profesorado. Revista latinoamericana de educación inclusiva, 4(2), 155-176.
- Echeita, G. López, M., & Martín, E. (2009). Concepciones sobre el proceso de inclusión educativa de alumnos con discapacidad intelectual en la educación secundaria obligatoria. Cultura y Educación, 21(4), 485-496.
- Echeita, G. López, M. Simón, C. y Urbina, C. (2013) Educación Inclusiva. Sistemas De Referencia, Coordenadas Y Vórtices De Un Proceso Dilemático. Discapacidad e Inclusión. Manual para la docencia". Capítulo 14 Salamanca: Amaru
- Espinosa Dávila, J., & Valdebenito Zambrano, V. (2016). Explorar las concepciones de los docentes respecto al proceso de educación inclusiva para la mejora institucional. Revista latinoamericana de educación inclusiva, 10(1), 195-213.
- Figueroa, F. L., & Sandoval, L. I. (2019). Concepciones de discapacidad e inclusión del personal docente de las instituciones educativas de puerto rico, del municipio de Argelia, y las Brisas, del municipio de Patía. Las concepciones: un tema que confunde a los docentes. Revista Impetus, 13(1), 1-6.
- Folgueiras, P. (2016). La entrevista. Diposit digital. Universidad de Barcelona. Recuperado de <https://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/99003/1/entrevista%20pf.pdf>

- Gajardo, K. (2019). Reflexiones de docentes noveles y en formación sobre la inclusión educativa: Un estudio cualitativo.
- González, A. Ibarra, S. y Rodríguez, G. (2023). Aportaciones metodológicas para el uso de la entrevista semiestructurada en la investigación educativa a partir de un estudio de caso múltiple. *Revista de investigación educativa*, vol. 41, número 2, pág. 501-522
- Martin del Pozo, R Porlán, R.; y Rivero, A. (1996). Conocimiento Profesional y epistemología de los Profesores I: Teoría, Métodos e Instrumentos. *Didáctica e Investigación Escolar*. Recuperado de <http://www.raco.cat/index.php/ensenanza/article/viewFile/21488/93522>.
- Mellado, F. (2013). Enciclopedia Moderna. Diccionario Universal de literatura, ciencias, artes, agricultura, industria y comercio. *Journal of Chemical Information and Modeling*, 53(9), 1689–1699. <https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>
- Ministerio de Educación Nacional [MEN], (2022) Ministerio de Educación Nacional, (2022) El Ministerio de Educación Nacional presentó a la comunidad educativa del país los lineamientos de la política de inclusión y equidad en la educación” - Educación para todas las personas sin excepción. <https://www.mineducacion.gov.co/portal/salaprensa/Comunicados/411488:El-Ministerio-de-Educacion-Nacional-presento-a-la-comunidad-educativa-del-pais-los-lineamientos-de-la-politica-de-inclusion-y-equidad-en-la-educacion-Educacion-para-todas-las-personas-sin-excepcion> recuperado el 18 de noviembre de 2022
- Molina Arias, M. (2017). ¿Qué significa realmente el valor de p?. *Pediatría Atención Primaria*, 19(76), 377-381. Recuperado en http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1139-76322017000500014&lng=es&tlng=pt.

- Moncayo, N., Muñoz, A., Narváez, Y. & Vásquez, S. (2016). Concepciones en docentes y directivos sobre educación inclusiva. Recuperado de <http://ridum.umanizales.edu.co:8080/xmlui/handle/6789/2571>
- Moya, M & Oviedo, C., (2022). Concepciones docentes el camino a la inclusión educativa. *Revista Ciencia Agraria*, 1(2), 29-46.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO] (2020). Inclusión y educación: Todos y todas sin excepción. Informe de seguimiento de la educación en el mundo <https://www.unesco.org/gem-report/es/inclusion>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO] (2021) Fomentar el multilingüismo para la inclusión en la educación y la sociedad. Informe del seminario web celebrado en ocasión del Día Internacional de la Lengua Materna 2021. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000376982_spa/PDF/376982spa.pdf.multi
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO] (2008). Conferencia Internacional de Educación, 48th, Geneva, Switzerland. La Educación inclusiva: el camino hacia el futuro, documento de referencia. Recuperado de: [La Educación inclusiva: el camino hacia el futuro, documento de referencia - UNESCO Biblioteca Digital](#)
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO] (2009). Directrices sobre políticas de inclusión en la educación. [Directrices sobre políticas de inclusión en la educación - UNESCO Biblioteca Digital](#)
- Ortiz, A. (2009). Aprendizaje y Comportamiento basados en el funcionamiento del cerebro humano: emociones, procesos cognitivos, pensamiento e inteligencia. Hacia una

- teoría del aprendizaje neuroconfigurador. [Aprendizaje y Comportamiento basados en el funcionamiento del cerebro humano ... - Alexander Ortiz Ocaña - Google Libros.](#)
- Padilla, A. (2011). Inclusión educativa de personas con discapacidad. *Revista colombiana de psiquiatría*, 40(4), 670-699.
- Ramírez (2006). Notas acerca de la noción de experiencia educativa. *Educación y ciudad*, ISSN-e 2357-6286, ISSN 0123-0425, N°. 11, 2006, págs. 119-136
- Real Academia Española [RAE]. (2023). Diccionario de la lengua española recuperado de [concepción | Definición | Diccionario de la lengua española | RAE - ASALE](#)
- Rivero, J. (2017). Las buenas prácticas en Educación Inclusiva y el rol del docente. *Educación en Contexto*, 3, 110-120.
- Secretaría de Educación del Distrito [SED], (2018). Lineamiento de Política de Educación Inclusiva
<https://repositoriosed.educacionbogota.edu.co/server/api/core/bitstreams/fbfab20e-65cd-49db-a697-e7b021e25768/content>
- Serna, Jaramillo, A. J, & Serna, Jaramillo, E. (2023). Una mirada a la educación inclusiva desde las concepciones de los docentes de educación inicial y educación primaria. *Cuaderno de Pedagogía Universitaria*, 20(39), 145-157.
- Tekman Education. (25 de mayo de 2022). *Educación inclusiva: enseñando para todos los alumnos, con Gerardo Echeita*. [Archivo de Video]. YouTube. [Educación inclusiva: enseñando para todos los alumnos, con Gerardo Echeita \(youtube.com\)](#)
- Urbina, C. (2013), *La Compleja Relación Entre Las Concepciones Sobre Los Procesos De Inclusión Y La Práctica Docente*. Tesis doctoral. Universidad Autónoma de Madrid:

Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. Facultad de Formación
del Profesorado y Educación

Vélez Latorre, L. (2013). La educación inclusiva en docentes en formación: su evaluación a
partir de la teoría de facetas. *Folios*, (37), 95-113.

Apéndice

Apéndice A: Cuestionara de Dilemas

Cuestionario de Dilemas

El siguiente cuestionario tiene un propósito netamente investigativo e informativo con respecto a las concepciones que los estudiantes de la licenciatura tienen frente a la inclusión escolar de personas con discapacidad. Cabe resaltar, que este es un ejercicio de concepciones, lo cual implica que no hay respuesta ni buenas ni malas. Su participación es de carácter voluntario y los datos que en este se recopilen serán tratados de forma confidencial. Finalmente se entiende que al diligenciar y enviar este formulario está aceptando su participación en los propósitos del mismo, y que el análisis producto de los datos puede ser susceptible de publicación y/o exposición en los marcos ya mencionados.

Nombre y apellido _____
 Documento de identidad _____ Número de documento de identidad _____
 Fecha de nacimiento _____ Sexo: hombre _____ mujer _____ Otros _____
 Licenciatura _____
 Semestre: _____ Código estudiantil _____

A continuación, aparecen una serie de situaciones que se vivencian comúnmente en las instituciones educativas, de las que se presentan tres opciones de respuesta. Desde su sentir personal elija solamente la opción con la que más se identifique y argumente su respuesta. Es importante resaltar que este cuestionario busca su opinión muy personal frente a diversas situaciones escolares, por lo anterior se aclara que no hay respuesta buenas ni malas y que todas las opciones aportan elementos importantes a la investigación.

1. En una reunión de evaluación y promoción se está discutiendo el caso de una alumna de 10° que tiene perdidas varias asignaturas, los docentes se intentan poner de acuerdo en las causas de esta situación:

a. El principal problema de esta alumna es su actitud, dice que algunas materias le resultan demasiado difíciles y no tiene deseos de estudiar. Si no cambia de actitud, no le podemos ayudar.

b. El principal problema es que cada profesor entra, da su clase y luego viene el siguiente, y así no hay coordinación ni sentido global a lo que les enseñamos a los alumnos, lo que hace muy difícil motivarlos.

c. El principal problema es el número de alumnos por aula. Deberíamos valorar estrategias para solucionar este punto, ya sea teniendo un docente de apoyo o dividiendo los salones en grupos más pequeños.

2. Un colegio está realizando la evaluación de su primer año de experiencia en la inclusión de estudiantes con discapacidad. Los profesores no se logran poner de acuerdo en sus valoraciones y los

padres quieren que sus hijos permanezcan siempre con un profesional de apoyo. Entre los docentes se han escuchado las siguientes opiniones:

a. En todas las asignaturas estos alumnos pueden aprender mucho si comparten tareas comunes (aunque adaptadas) y establecen relaciones con sus compañeros.

b. Aunque estos alumnos no puedan alcanzar los aprendizajes curriculares, es positivo que compartan algunos espacios con sus iguales, para que así se socialicen y se beneficien de la relación mutua.

c. En algunas asignaturas es necesario que estos alumnos reciban una atención especializada, pero en otras es bueno que estén en el aula regular y puedan conseguir aprendizajes que estén a su alcance.

3. En un colegio se ha organizado un seminario para poner en marcha algunas iniciativas que ayuden a mejorar la práctica docente. En concreto se está discutiendo si tiene sentido que haya un profesional de apoyo (docente o terapeuta) en el aula, de manera que puedan compartir observaciones y luego sugerencias de mejora. Esta propuesta suscita diferentes opiniones:

a. En vez de incorporar otro profesor en el aula, lo más conveniente es permitir a los profesores disponer de más tiempo individualmente, para planificar las clases o para grupos de refuerzo con los alumnos más difíciles.

b. Es incómodo que haya otra persona, aun así, podría considerarse la posibilidad de que estudiantes en prácticas colaboraran en la atención de los alumnos con más dificultades.

c. Aunque sea una estrategia que supone salir de la propia rutina e intentar ponerse de acuerdo con otros profesionales, podría ser positivo para mejorar algunas prácticas educativas.

4. Una institución educativa está organizando la Semana de los Valores. Durante ésta se espera que profesores, padres y alumnos participen en actividades que promuevan los valores que la comunidad educativa considera más importantes. Sin embargo, ha sido enormemente difícil ponerse de acuerdo en cuáles son estos valores, manifestándose tres puntos de vista diferentes:

a. Un valor que debemos fomentar es la cultura del esfuerzo, que los jóvenes de hoy parecen haber perdido. Los alumnos que salen adelante y triunfan son aquellos que se esfuerzan por superar todos los obstáculos que la vida les plantea.

b. Un valor que debemos fomentar es la justicia, ya que si la escolarización redistribuye las oportunidades educativas -ofreciendo más ventajas a los que están en desventaja- ésta contribuirá a crear una sociedad igualitaria.

c. Un valor que debemos fomentar es la solidaridad, ya que es importante que aquellos alumnos más favorecidos ayuden a sus compañeros con más dificultades y a aquellos que están en situaciones de mayor vulnerabilidad.

5. Un grupo de profesores de secundaria está discutiendo cómo ayudar a un alumno de 15 años que presenta retrasos importantes en casi todas las asignaturas. La discusión se ha centrado en el tiempo

y esfuerzo que supone ayudar a este tipo de alumnos y los pocos avances que se han logrado. Se han manifestado 3 posiciones en la discusión:

a. Estos alumnos necesitan más tiempo para aprender ya que su ritmo es más lento, por eso, deberían repetir el curso y así lograr avanzar un poco más.

b. Los docentes deben identificar cuál es el tipo de apoyo que necesita este alumno y hacer un esfuerzo específico por él, aunque acabe la etapa sin aprender todos los contenidos.

c. Las características de estos alumnos limitan su capacidad de aprender. A veces dudamos si empeñarse en que sigan estudiando sea bueno para ellos y si quizás sea mejor promoverlos y que se incorporen ya al mundo laboral.

6. En una discusión entre profesores de distintas asignaturas, sobre los programas de diversificación curricular, se plantean distintas explicaciones acerca de los resultados, aparentemente positivos, que éstos han obtenido:

a. En realidad, aprenden más porque se les rebaja el nivel de exigencia y esto permite que finalmente puedan conseguir el título de bachilleres.

b. En estas clases hay menos alumnos y éstos están con compañeros que tienen sus mismas dificultades, lo que permite al profesor brindar una atención especializada a sus problemas.

c. Lo que ocurre es que los contenidos más globalizados de estos programas, y su evaluación, se ajustan más a sus necesidades de aprendizaje y eso hace que estos alumnos aprendan más.

7. En una discusión sobre los efectos de mantener a todos los alumnos estudiando lo mismo hasta el final del bachillerato un grupo de profesores de secundaria intentan llegar a un acuerdo sobre el valor de esta forma de organización de la enseñanza, la que ha resultado muy polémica:

a. La verdadera igualdad significa que las metas educativas en la enseñanza obligatoria sean las mismas para todos, que todos adquieran las competencias básicas como ciudadanos. Pero el problema es que este ideal se hace cada día más difícil en la realidad.

b. La escuela comprensiva es importante para asegurar a todos la misma educación, pero al tener grupos cada vez más heterogéneos en el aula, muchas veces nos vemos obligados a rebajar los niveles de exigencia.

c. Estamos todos de acuerdo en que la igualdad es poner la educación al alcance de todos, pero eso significa que debemos permitir que cada alumno oriente su futuro hacia donde pueda realmente, sin crear en él falsas expectativas.

8. En una reunión de profesores se discute el caso de un alumno con discapacidad que, habiendo recibido bastante apoyo por parte de sus profesores, no ha logrado resultados valiosos, según éstos. Además, algunos profesores se quejan de que los esfuerzos de colaboración con el profesor de apoyo han sido infructuosos. Para explicar lo sucedido, se exponen algunas teorías:

a. Lo que ha sucedido es que, a pesar de haber hecho ajustes en el programa, no se ha contado con el profesorado de apoyo adecuado.

b. Lo que ocurre es que se ha confiado demasiado en unas capacidades del alumno que son muy limitadas. En primaria, estos alumnos pueden lograr avances, pero en secundaria es utópico planteárselo.

c. Lo que ha sucedido es que no se ha recibido el apoyo de la familia en cuanto a las actividades de estimulación que se les ha solicitado que realicen en casa.

9. En un centro educativo, se ha formado un gran debate sobre las cuestiones referentes a su organización porque algunos profesores creen que se desperdicia demasiado tiempo con un exceso de reuniones. En el consejo académico se han manifestado distintas visiones sobre cuál debería ser la organización más adecuada para enfrentar las tareas cada vez más complejas, relacionadas principalmente con la creciente diversidad del alumnado:

a. Lo más importante es que se le reconozca al profesor su profesionalidad y se le permita actuar con independencia para aprovechar mejor sus conocimientos. De este modo no se perdería tanto tiempo en reuniones.

b. Lo más importante es la clarificación de los roles de cada uno. Es necesario aprovechar la especialización de cada profesional, de modo que cuando se presenten problemas específicos con algún alumno, uno pueda derivar eficientemente a quien corresponda.

c. Lo más importante es reforzar la coordinación. El objetivo fundamental que no debemos perder de vista es el aprendizaje de todos los alumnos y para poder ser eficaces en esta tarea necesitamos coordinarnos, aunque eso suponga mucha dedicación y tiempo.

10. En el marco de una reunión de profesores de un colegio que integra alumnos con discapacidad se ha originado una discusión entre un director de grupo, un educador especial y el orientador, que ha puesto de manifiesto las diferentes visiones que existen sobre las responsabilidades de unos y otros profesionales en el trabajo con este alumnado:

a. Cada profesor es especialista en su disciplina y está preparado para la enseñanza de ésta. De ahí, la importancia del educador especial, quien tiene la preparación requerida para diseñar las actividades del alumnado especial y encargarse del seguimiento de su aprendizaje.

b. Para ser eficientes lo mejor sería que el educador especial se coordinara con el director de grupo sobre todo para cuestiones que tienen que ver con la integración social y el desarrollo de la autonomía de estos alumnos.

c. La planificación y evaluación de las actividades en el aula debe ser una responsabilidad compartida para que se puedan beneficiar todos los alumnos, aunque esto suponga un esfuerzo de coordinación adicional por parte del profesorado.

11. Aunque la mayoría de los docentes de un colegio están de acuerdo, en teoría, en las ventajas del trabajo cooperativo, sin embargo, a la hora de implementarlo surgen grandes dificultades. Los profesores han expresado diversas opiniones respecto a la organización de grupos en el aula:

a. En algunos casos, los grupos heterogéneos pueden servir para que los más capaces les enseñen a aquellos que tienen más dificultades, siempre que esto no signifique retrasar el ritmo de los primeros.

b. Hay que procurar la organización de grupos con alumnos de diversa capacidad para que aprendan a trabajar en equipo y con puntos de vista heterogéneos, tal como sucede en la vida real.

c. Dentro de cada grupo debe haber habilidades similares para que los más avanzados progresen a su propio ritmo y aquellos que tienen más dificultades puedan ser apoyados adecuadamente.

12. Un grupo de alumnos de 9º viene manifestando una actitud de desinterés hacia las actividades que proponen los profesores, no escuchan las instrucciones del profesor y se distraen continuamente durante la realización de las actividades. El equipo docente se reúne para abordar el problema y en una primera reunión surgen distintas soluciones al problema:

a. Lo más pertinente sería crear grupos flexibles por niveles de rendimiento, y así se podría dedicar en uno de esos grupos a tratar adecuadamente los problemas motivacionales de estos alumnos.

b. Intentar educar a estos alumnos nos desgasta mucho como docentes. Al finalizar este curso, deberíamos apoyarlos y facilitarles la inserción laboral para así poder dedicarnos a aquellos que sí quieren aprender.

c. Estas situaciones nos deberían hacer repensar entre todos el tipo de enseñanza que se imparte en este último ciclo de la educación secundaria. Para enfrentar estas situaciones, es necesario fomentar la participación de los estudiantes y adaptarnos a sus necesidades.

13. Un grupo de profesores está discutiendo sobre la política de asignación de cupos de la secretaria de educación a los alumnos de inclusión entre los colegios públicos y de convenio. Se expresaron tres opiniones:

a. Los padres son los principales responsables en la educación de sus hijos, por lo que deberían tener la libertad para escoger el colegio en la que éstos se educan, aunque ello suponga que aumenten las diferencias entre los colegios.

b. Los centros educativos distritales y colegios con convenio deberían escolarizar un determinado porcentaje de alumnos con discapacidad y de origen inmigrante, aunque ello suponga que no todos los alumnos puedan escolarizarse donde sus padres quieren.

c. La educación es un bien social y el Estado debe asegurar la eficacia de todos los centros educativos, de manera que no se obligue a los padres a tener que elegir un centro distinto al de su barrio.

14. Frente a la decisión de un colegio de incorporar alumnos con discapacidad el próximo año, se convoca al consejo académico para debatir las futuras actuaciones del colegio frente a estos alumnos. Las opiniones que con mayor frecuencia suscita el debate son las siguientes:

a. No está claro quién se beneficia con esta medida, ya que los profesores no pueden atender bien a estos alumnos al mismo tiempo que al resto.

b. Es necesario adaptar los niveles de exigencia, los métodos y los contenidos, trabajando de forma más individualizada con todo el grupo. Una opción es desarrollar proyectos de trabajo más interdisciplinarios, aunque esto suponga un esfuerzo mayor de nuestra parte.

c. El ideal es que todos puedan estar en el aula, pero es necesario apoyar a estos alumnos en un aula especial durante parte de la jornada, para no interferir con la programación que tiene el profesor con todo el grupo.

15. Un profesor de secundaria en cuya aula recientemente se ha incluido un alumno con discapacidad comenta con 3 colegas su experiencia. En la conversación sus compañeros y compañeras dan su opinión:

a. En algunas materias donde hay menor desfase, los niños de inclusión pueden avanzar al mismo ritmo que sus compañeros, por lo que deberían poder compartir el aula en estas asignaturas.

b. Es importante que el alumno de inclusión pueda permanecer en un aula donde haya un buen grupo, donde haya compañeros que le puedan ayudar en determinados momentos en que lo necesite.

c. La presencia de este tipo de niños tiene poco sentido en nuestras aulas tal como están ahora. Yo preferiría tener en mi aula alumnos de nivel similar para poder avanzar más con ellos.

16. En una reunión de profesores en que se discute sobre los alumnos con mayores problemas de aprendizaje, la discusión ha derivado hacia cuáles deberían ser los fines mismos de la educación. Las posiciones más vehementes que se han expresado quedan planteadas del siguiente modo:

a. Es poco lo que la escuela puede hacer en contra de las desigualdades de la sociedad. La familia, el origen socioeconómico y las capacidades del niño determinan de modo importante sus posibilidades futuras.

b. La escuela debe y puede revertir las desigualdades e injusticias sociales asegurando las capacidades básicas que permiten a los individuos insertarse en la sociedad.

c. La escuela puede llegar a desempeñar un papel importante como la familia o la comunidad. Lo importante es no desperdiciar las posibilidades que la escolarización puede suponer para muchos alumnos

17. Frente al exceso de demanda que se ha producido este año, el consejo académico de un colegio privado está discutiendo los criterios de admisión de los alumnos y buscan dar prioridad a un grupo determinado de estudiantes. En la discusión surgen tres opciones diferentes:

a. Dar prioridad a las familias de exalumnos y del personal que trabaja en el colegio, así facilitamos la tarea a nuestra propia comunidad.

b. Dar prioridad a los alumnos en situación de mayor desventaja, aunque esto suponga algunas dificultades a la hora de atraer a las demás familias hacia el colegio.

c. Dar prioridad a los mejores promedios académicos, así incrementamos la calidad del colegio y su imagen positiva en la comunidad.

18. La secretaria de educación está pensado en designar a un colegio por sus características e historia, como colegio de inclusión especializada en discapacidad intelectual. Antes de la votación para aprobar este programa en el consejo académico, ponen de manifiesto 3 posiciones:

a. El colegio debería oponerse, pues esta política de inclusión es de dudosa efectividad. Los alumnos que se supone deberían incluirse, terminan sin aprender lo que necesitan y aislados socialmente.

b. En principio, la integración es positiva y necesaria. Sin embargo, como colegio aún no estamos preparados profesionalmente, ni se nos ha asegurado que contaremos con el suficiente profesorado de apoyo necesario.

c. Aunque esto signifique una nueva carga sobre el profesorado y se tengan dudas sobre cómo llevar a cabo esta inclusión de la mejor forma, es una responsabilidad que como profesores debemos asumir.

19. El consejo académico de un colegio se ha reunido para evaluar su experiencia con la inclusión educativa. Ésta ha sido definida como el proceso de promover el acceso, la participación y el aprendizaje, en condiciones de igualdad de todos los alumnos en el centro escolar. Al respecto, existen visiones claramente discrepantes:

a. La inclusión es un proyecto de buenas intenciones, pero en la práctica no se cuenta con los recursos ni con la especialización necesaria para atender a los alumnos con mayores dificultades.

b. La inclusión es una idea de los estudiosos de la universidad que está lejos de la realidad del aula. Ello implica que los docentes tenemos que asumir problemas que antes no teníamos.

c. La inclusión ofrece una buena oportunidad para contrastar los valores positivos que las leyes educativas establecen con las prácticas que finalmente se implementan en los colegios, pero muchas veces las condiciones no permiten hacer efectivos estos valores.

Apéndice B: Carta de Presentación y Protocolo del Instrumento

Bogotá D.C.

Señores:

Xxxx Xxxx

Licenciatura en Xxxx

Por medio del presente documento me permito socializarle en términos generales mi proyecto de investigación **Concepciones de los Docentes en Formación de la UPN, sobre la Educación Inclusiva y su Posible Influencia en el Ejercicio Académico** la cual busca identificar las concepciones de los docentes en formación que siguen su proceso en la UPN. El objetivo es analizar a partir de los datos la posible influencia de la formación académica en las concepciones de los estudiantes. Para tal fin se espera contar con una muestra de estudiantes de primer y noveno semestre de diferentes licenciaturas.

Extiendo la invitación a usted para poder contar con su apoyo y enriquecer los datos con los estudiantes a su cargo que se encuentran en primer y noveno semestre (o aquellos que se encuentren finalizando su carrera). Para el propósito particular del estudio se requiere tener acceso a todos los estudiantes de dichos semestres que actualmente están a su cargo, para el diligenciamiento de un cuestionario de dilemas y, un grupo de entre 6 u 8 estudiantes, de estos mismos, para un grupo focal.

En caso de que su respuesta sea positiva, me interesa contar con su aprobación y colaboración, para invitar a todos los docentes en formación, a participar de la investigación en un espacio de clase, o de ser posible de manera digital por medio de la coordinación, esto lo antes posible teniendo en cuenta que se debe hacer el respectivo análisis de datos.

A continuación, se presentan los protocolos para cada aplicación y los instrumentos

PROTOCOLO EN LA APLICACIÓN DEL CUESTIONARIO DE DILEMAS PARA ESTUDIANTES DE LA UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL

Objetivo del cuestionario de dilemas

- Conocer las diferentes concepciones de los estudiantes de primero y noveno semestre de la UPN de las Licenciaturas participantes, frente a la inclusión escolar

Aplicación

Diligenciamiento de un cuestionario de dilemas que consta de un enunciado y tres opciones de respuesta.

Preguntas

Anexo cuestionario de dilemas

Participantes

Grupo: Todos los estudiantes de primer y noveno semestre de la licenciatura en xxxx.

Espacio

El aula de clase del docente que apoye el proceso para tal fin, o la colaboración por parte de la coordinación para la difusión de correo con la introducción del instrumento, los objetivos y el enlace para el diligenciamiento del instrumento y la solicitud de pronta respuesta.

Tiempo

Se calcula una duración aproximada de 30 minutos

Secuencia de pasos

Se dará inicio con una introducción que dé cuenta de los objetivos de la investigación y del cuestionario, posteriormente se hará claridad en la dinámica de este, la cual resaltara la importancia de tener en cuenta que no hay buenas ni malas respuestas, y que el desarrollo será a partir de un enunciado que refleja una situación problema, el cual presenta 3 opciones

de respuesta, de las cuales ellos deben elegir la que mejor se adapte a lo que harían en determinado caso. Posteriormente se dará el tiempo para el diligenciamiento y se aclararan las dudas que surjan (esto en la aplicación presencial). Finalmente se agradecerá la participación y asistencia y se dará por terminada la actividad

Nota: Se omite protocolo grupo focal.

Apéndice C: Consentimiento Informado

Consentimiento Informado de la Entrevista

Yo, _____, identificado con cedula de ciudadanía No. _____ de _____, manifiesto mi aceptación en la participación del proceso investigativo efectuado por la profesional María Victoria Cortés, Psicóloga, estudiante de la Maestría en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional.

Entiendo que toda la información suministrada de mi parte es con fines académicos, que será utilizada como elemento para la investigación de la mencionada profesional y que ella a su vez manejará la información de forma anónima y bajo el mayor respeto frente a las diferentes opiniones que pueda encontrar en la misma.

Ratifico que me explicaron que la dinámica será filmada, pero que igual los datos serán tratados de forma anónima.

Comprendo que la participación en la investigación es voluntaria, y que, si tengo alguna duda sobre este proyecto, puedo hacer preguntas en cualquier momento durante mi participación en él. Igualmente, que puedo retirarme de la investigación en cualquier momento sin que eso me perjudique en ninguna forma.

Manifiesto que tengo conocimiento que la investigadora comparte la información de la investigación con pares académicos y asesores y que puede ser susceptible de publicación y/o exposición, como ya se manifestó anteriormente, de manera anónima.

He leído, comprendido y accedido de manera voluntaria a lo anteriormente mencionado.

Nombres y Apellidos: _____

Fecha _____

Facultad _____

Código _____

Semestre _____

Anexo D: Cuadro de Respuestas Entrevistas

Pregunta	1- ¿Qué cree usted que es la educación inclusiva?	2- ¿Quién cree usted que es o son los responsables de la EI?	3- ¿Cuál crees usted que es el rol del docente en la EI?	4- ¿Cómo la UPN lo prepara como maestro para la EI?	5- ¿Conoces alguna materia o electiva que ustedes vean en la licenciatura al respecto de la EI?
Datos del estudiante					
NG Edu. Especial 9 sem.	Espacio construido de todos sin etiquetas	Desde el recto, pasando por alumnos y personal que se encuentre presente	Constructor de espacios de acogida y hospitalidad, mediador y facilitador de coexistencia de todos en el aula	Con la licenciatura	Electivas, lenguaje de señas, discapacidad psicosocial, sordoceguera, pero en otras facultades nada obligatorio
CC Edu. Especial 1 sem.	Diversidad en el aula	Todos, docentes, alumnos y personal en general	Entender y expandir el concepto de diversidad	Con la carrera y los espacios de diversidad presentes	No, solo lo del pensum
S.O Edu. Especial 9 sem.	Educación para todos, inclusión como un todo, en todos los espacios, pero solo en teoría.	Todos en todos los espacios, desde el presidente hasta el alumno	Observador y sostén de las diferencias	Con la licenciatura	El seminario educación inclusiva y espacios didácticos, optativa discapacidad psicosocial
D.G Lenguas Extra. 8 sem	Educación para todos, discapacitados y personas que son o se asumen diferente.	Toda la comunidad educativa y los padres de familia	Dar ejemplo, voz y espacio a las diferencias	De forma limitada en la teoría, pero en lo práctico no	Pedagogías del siglo 21, taller para el aprendizaje de personas invidentes y electivas lenguaje de señas
H.B Lenguas Extra. 8 sem	Una educación que tienen en cuenta la pluralidad social	Ministerio de educación, entes regulatorios, la comunidad y los directivos del colegio	Dar y enseñar sobre la pluralidad	No se siente preparada, en espacial en lo práctico	No, desconoce el tema
J.L	Necesidades	Profesores,	acompañante	Falta	Sabe que hay,

Lenguas Extra. 8 sem.	especiales de los alumnos, por parte del colegio y la sociedad	contacto con estudiantes y directivos, funcionamiento	y gestor del aula, critico de falencias	demasiado, aprendizaje muy general	pero desconoce del tema
L.B Lenguas Extra. 8 sem.	Tener en cuenta toda la diversidad, estilos de aprendizaje y recursos	Toda la comunidad educativa, incluidos los estudiantes	Agente vinculador y facilitador	Muy general en la teoría, pero en la práctica no, ni en las herramientas pedagógicas	Desconoce del tema
K.T Edu. Especial 9 sem.	Reconocimiento de todos los actores discapacitados, grupos étnico y desplazados	Docentes, directivos y familias	Facilitador y promotor de estrategias	Desde la licenciatura y por la oferta de electivas	Tuvo la oportunidad de ver musicoterapia
V.K Edu. Especial 9 sem.	Inclusión para todos, sin exclusión	Todos, docentes en ejercicio y en formación, padres y estudiantes	Facilitador, trabajo colaborativo y estrategia	En la licenciatura, pero en otras hace falta mucho	Solo las materias del pensum
S.G Edu. Especial 1 sem.	Aula diversa, personas LGBT, discapacitados y de mas	Todos, profesores en general y de educación especial, políticas publicas	Guía para la mejora	Por medio de la licenciatura, y semilleros	Por el momento no
S.C Edu. Especial 1 sem.	No exclusión a pesar de la biodiversidad, mismo espacio, mismos derechos	Todos profesores y alumnos en diferentes espacios	Modelo que brinda y enseña estrategias	Por la licenciatura	No sabe, pero ha escuchado sobre lenguaje de señas y braille
A.C Edu. Especial 1 sem.	Ingreso permanente y sin discriminación	Todos los docentes, directivos, padres y estudiantes	Gestor y facilitador de habilidades y procesos de todos los estudiantes	En la licenciatura	Semillero y grupos de investigación, pero no sabe bien
J.R Electrónica	Diversidad de grupos, identidad de	Es de todos administrativos y docentes,	Identificar y trabajar en las diferencias	No, desde la carrera el tema no se	No recuerda nombres, pero sabe que

9 sem.	género capacidades diferentes	rigiéndose a los lineamiento, y al punto de vista	adaptación	toca, en la practica al tener la acción	existen electivas al respecto
J.B Lenguas extra. 1 sem.	Acceso de todos los espacios a las minorías	Profesor alumnos y sistema educativo	Responsable de capacitarse y adquirir pedagogías para llevar a cabo el proceso	Desconoce, asume que desde las pedagogías	Materias obligatorias no, electivas como lenguaje de señas e hidroterapia
D.C Lenguas Extra. 1 sem.	Educación para todos, sin importar su tipo o velocidad de aprendizaje	Maestros alumnos y sistema educativo como facilitador	Acompañant e del proceso, ideador de estrategias y propiciador del proceso	Desde el enfoque de la UPN acerca de la empatía, ser más humanos y generar conexiones	Construcción del pensamiento pedagógico, por encima, pero no conoce mas
S.H Lenguas Extra. 1 sem.	Igualdad en el derecho a la educación, no discriminación igualdad en el proceso educativos, diferencia, grupos étnicos, religiosos, discapacidad, dificultad de aprendizaje	Toda la comunidad, docentes, alumnos directivos y familias	Acompañant e, evaluador, estratega y ejecutor del proceso de todos	Desconoce el plan curricular, pero asume que desde las pedagogías y la oferta de electivas no obligatorias	Cree que hay, pero las desconoce
J.T Lenguas Extra. 1 sem	No sesgo, no criterio, filtro que impida el acceso, sin importar condición física o psicológica	Maestros y en general sistema educativo, que faciliten el acceso y las herramientas	Facilitador y gestor de los aprendizajes	Desconoce, pero cree que desde las pedagogías quizá	Lenguaje de señas o pedagogías queer, como electivas si se desea.
A.M Electrónica 1 sem	Acceso sin inconvenientes , sin importar condición física o psicológica	Profesores y estudiantes	Apoyo y vehículo del aprendizaje	No sabe, quizá mas adelante pero no esta segura	Lenguaje de señas, pero desconoce más.

M.D Electrónica 1 sem	Acceso sin problemas a pesar de las diferentes condiciones	Profesores rector y estudiantes	Facilitador y gestor	No, de pronto mas adelante pero no ha visto nada en relacionada en las materias	No sabe.
C.M Electrónica 1 sem	Todos en clase y aprendiendo lo mismo	Todos profesores, aseadoras y estudiantes	Facilitador del aprendizaje de todos	No sabe, asume que más adelante quizá	Del pensum nada, pero electivas como lenguaje de señas
F.G Electrónica 7 sem	Todos tengan acceso al aprendizaje sin importar sus características de ser o pensar	Toda la comunidad, profesores, directivos estudiantes y políticas	Guía gestor integrador de todos en igualdad	No se siente preparado, siente que no tiene conocimientos ni estrategias al respecto	No sabe, ni recuerda nada.
F.T Electrónica 7 sem	Acceso y aprendizaje igualitarios	Profesores, estudiantes, directivos, mandatarios y políticas	Facilitador y gestor de aprendizajes para todos	No, no hay herramientas ni conocimientos	Lenguaje de señas, pero desconoce más.
D.M Electrónica 9 sem	Inclusión como un todo, y para todos, discapacidad o habilidades excepcionales	Docentes, estudiantes y directivos	Integrador y gestor del aprendizaje de todos	En las practicas si hay la oportunidad, pero antes no	En la carrera no, sabe de optativas, pero desconoce cuales
J.P Electrónica 1 sem	Docente con la habilidad de enseñar a todos	Profesor como ente capacitado e instituciones como ente capacitador	Guía y gestor de todos	En algunas clases, pero falta énfasis y herramientas pedagógicas	Socio culturalidad, electivas como lenguaje de señas, pero desconoce el tema.
C.R Lenguas Extra. 8 sem.	Educación formal y no formal, para todos, capacidades especiales, grupos étnicos, afro, indígenas y desplazados	Instituciones del estado y administración estatal, profesores y estudiantes	Creador de espacios, aprendizajes y pedagogías	Nada específico, se ha tocado el tema del derecho de todos a la educación	Desconoce el tema.
S.G Electrónica 1 sem	Desconoce el concepto, no se le ocurre nada	No sabe	No sabe	No hay preparación	Desconoce el tema

D.C Lenguas Extra. 1 sem.	Evolución de aprendizajes, capacidad de adaptación del aprendizaje, identidad de género y sexual	Profesores y estudiantes	Enseña, aprende y respeta las diferencias	Con actividades de investigación, lecturas recientes y fomentando el autoaprendizaje	En la licenciatura no, sabe, ha escuchado, ha recibido correos y visto publicaciones al respecto de electivas en el tema, pero desconoce cuales específicamente.
M.N Electrónica 8 sem	Manera de enseñar a las personas discapacitadas	Trabajo colaborativo; docentes y padres	Guiar y fortalecer procesos, responsable de su capacitación	No hay preparación ni herramientas pedagógicas, en la práctica por la oportunidad, pero desde la UPN, no	Muy por encima en pedagogía y didáctica, electivas como lengua de señas, desconoce más.