

Conocimiento, actitud, práctica y contexto docente frente a la inclusión educativa en la educación superior confesional

Knowledge, attitude, practice, and teaching context regarding educational inclusion in religious higher education

Conhecimento, atitude, prática e contexto de ensino em relação à inclusão educacional no ensino superior religioso

DOI: <https://doi.org/10.21803/penamer.18.38.957>

Saraí Ana Ortega Pineda

<https://orcid.org/0009-0001-3606-1441>

Edgardo Javier Ramos Caballero

<https://orcid.org/0000-0001-8545-5503>

Marian Lisseth Castro Parra

<https://orcid.org/0009-0008-9007-1852>

Pablo Martines

<https://orcid.org/0009-0002-6255-8918>

Resumen:

Objetivo: El presente estudio tuvo como objetivo determinar el nivel de conocimiento, actitud, práctica y percepción del contexto en relación con la educación inclusiva de los docentes en una institución de educación superior confesional en Colombia. **Metodología:** Se aplicó un enfoque cuantitativo, con un diseño analítico de corte transversal y muestreo no probabilístico por conveniencia. Participaron 214 docentes activos de las sedes Medellín y Bucaramanga. La recolección de datos se efectuó mediante un cuestionario validado de 65 ítems, distribuido en cuatro dimensiones, y administrado a través de Google Forms. **Resultados:** Los resultados evidenciaron que los docentes presentaron niveles predominantemente moderados y altos en conocimiento (46.7% moderado, 22.4% alto), y actitudes ampliamente favorables (61.2% alto, 29% muy alto). Sin embargo, se identificó una profunda brecha en las prácticas inclusivas, con un 83.6% en niveles bajos. La percepción del contexto institucional fue positiva, con un 50% en nivel alto y un 43.5% en nivel moderado. Se halló una diferencia estadísticamente significativa entre el género y la dimensión práctica ($p = .044$), asociada débilmente. **Conclusiones:** aunque existe una actitud favorable y un entorno propicio, persiste una distancia crítica entre la disposición docente y su aplicación efectiva, lo que exige intervenciones formativas y estructurales sostenidas.

Palabras clave: Actitudes docentes; Contexto institucional; Educación inclusiva; Institución confesional; Prácticas pedagógicas; Saberes docentes.

Abstract

Objective: This study aimed to determine the level of knowledge, attitudes, practices, and perceptions of the context related to inclusive education among teachers at a religious higher education institution in Colombia. **Methodology:** A quantitative approach was applied, with a cross-sectional analytical design and non-probability convenience sampling. A total of 214 active teachers from the Medellín and Bucaramanga campuses participated. Data collection was carried out using a validated 65-item questionnaire, distributed in four dimensions, and administered through Google Forms. **Results:** The results showed that teachers presented predominantly moderate to high levels of knowledge (46.7% moderate, 22.4% high) and broadly favorable attitudes (61.2% high, 29% very high). However, a significant gap in inclusive practices was identified, with 83.6% at low levels. The perception of the institutional context was positive, with 50% at a high level and 43.5% at a moderate level. A statistically significant difference was found between gender and the practical dimension ($p = .044$), which was weakly associated. **Conclusions:** Although there is a favorable attitude and a supportive environment, a critical gap persists between teacher disposition and its effective application, which requires sustained training and structural interventions.

Keywords: Teacher attitudes; Teacher knowledge; Pedagogical practices; Inclusive education; Institutional context; Faith-based institution.

¿Cómo citar este artículo?

Ortega, S., Ramos, E., Castro, M. y Martines, P. (2025). Conocimiento, actitud, práctica y contexto docente frente a la inclusión educativa en la educación superior confesional. *Pensamiento Americano*, e#:957 18(38), DOI: <https://doi.org/10.21803/penamer.18.38.957>



Resumo:

Objetivo: O presente estudo teve como objetivo determinar o nível de conhecimento, atitude, prática e percepção do contexto em relação à educação inclusiva dos professores em uma instituição de ensino superior confessional na Colômbia.

Metodologia: Foi aplicada uma abordagem quantitativa, com um desenho analítico transversal e amostragem não probabilística por conveniência. Participaram 214 professores ativos das sedes de Medellín e Bucaramanga. A coleta de dados foi realizada por meio de um questionário validado de 65 itens, distribuídos em quatro dimensões, e administrado através do Google Forms. **Resultados:** Os resultados evidenciaram que os professores apresentaram níveis predominantemente moderados e altos de conhecimento (46,7% moderado, 22,4% alto) e atitudes amplamente favoráveis (61,2% alto, 29% muito alto). No entanto, foi identificada uma profunda lacuna nas práticas inclusivas, com 83,6% em níveis baixos. A percepção do contexto institucional foi positiva, com 50% em nível alto e 43,5% em nível moderado. Foi encontrada uma diferença estatisticamente significativa entre o gênero e a dimensão prática ($p = 0,044$), associada fracamente. **Conclusões:** embora exista uma atitude favorável e um ambiente propício, persiste uma distância crítica entre a disposição docente e a sua aplicação efetiva, o que exige intervenções formativas e estruturais sustentadas.

Palavras-chave: Atitudes docentes; Contexto institucional; Educação inclusiva; Instituição confessional; Práticas pedagógicas; Conhecimentos docentes.



INTRODUCCIÓN

La educación inclusiva es un principio fundamental de las políticas educativas globales, promovido por organismos internacionales como la UNESCO y la ONU, con el propósito de garantizar el acceso equitativo y la participación de todos los estudiantes, sin distinción de condiciones personales, sociales o culturales (Azorín-Abellán & Martínez-Montes, 2023). En el contexto de la educación superior, la inclusión cobra una relevancia especial, ya que las universidades tienen la responsabilidad de formar profesionales con competencias para atender la diversidad y generar entornos de aprendizaje accesibles y equitativos.

No obstante, a pesar de los avances normativos y de las iniciativas institucionales, la educación inclusiva en la enseñanza superior enfrenta desafíos estructurales y pedagógicos que limitan su implementación efectiva (Reina-Ávila & Lara-Buitrago, 2020). Entre los principales desafíos se encuentran la insuficiente formación docente en educación inclusiva, la escasez de recursos didácticos adaptados y la resistencia al cambio que aún subsiste en muchos modelos educativos tradicionales. En este contexto, las instituciones de educación superior de carácter confesional enfrentan el reto adicional de articular su identidad religiosa con el mandato ético y legal de ofrecer una educación inclusiva. Este equilibrio exige prácticas pedagógicas que reconozcan la dignidad humana, valoren la diversidad y promuevan la equidad, sin desdibujar los principios de fe que orientan su proyecto educativo.

En respuesta a este escenario, el presente estudio tuvo como objetivo analizar el nivel de conocimiento, actitud, práctica docente y percepción del contexto institucional en relación con la educación inclusiva, en una universidad confesional en Colombia. La identificación de barreras y oportunidades asociadas a estos componentes permitirá diseñar estrategias formativas más pertinentes y coherentes, que favorezcan el desarrollo de una cultura inclusiva alineada con los valores institucionales y los estándares internacionales en materia de equidad, accesibilidad y justicia educativa.

MARCO TEÓRICO

Las características sociodemográficas constituyen un conjunto de variables que describen atributos fundamentales de una población, tales como la edad, el género, el nivel de formación, la experiencia laboral y el contexto institucional. En el ámbito de la educación inclusiva, dichas variables adquieren una relevancia particular, ya que pueden incidir significativamente en la manera en que los docentes perciben, comprenden y aplican estrategias orientadas a la atención de la diversidad. Factores como la formación académica, la experiencia previa con estudiantes con discapacidad y la edad del docente, se han asociado con distintos niveles de disposición hacia la inclusión educativa (Solís-García & Arroyo-Resino, 2021).

Diversas investigaciones han evidenciado que los docentes más jóvenes tienden a manifestar actitudes más abiertas hacia la inclusión, mientras que aquellos con mayor trayectoria profesional pueden mostrar reticencias, producto de patrones pedagógicos consolidados (Paredes-Floril et al., 2023). No obstante, Colmenero et al. (2019) señalan que no existen diferencias estadísticamente significativas entre la edad del docente y su disposición hacia la inclusión. En contraste, la experiencia docente sí marca diferencias relevantes: mientras los educadores con escasa trayectoria (entre 1 y 3 años) suelen



carecer de recursos y actitudes adecuados, aquellos con más de 20 años de experiencia presentan una visión más estructurada para abordar la diversidad. Llorent et al. (2020) refuerzan esta afirmación al señalar que los docentes mayores de 47 años desarrollan actitudes más positivas hacia la inclusión, lo que subraya el valor de la experiencia acumulada.

Asimismo, la variable género ha sido objeto de análisis en múltiples estudios. Algunas investigaciones sostienen que las mujeres docentes presentan una mayor predisposición a aceptar la diversidad en el aula (Aramendi-Jauregui et al., 2023; Llorent et al., 2020); sin embargo, otras investigaciones proponen lo contrario, al evidenciar que los docentes varones podrían mostrar una disposición más favorable (Colmenero et al., 2019). Por otro lado, Rodríguez-Fuentes et al. (2021) por su parte, aportan una visión más equilibrada al señalar que tanto docentes como estudiantes de género femenino tienden a desarrollar mejores prácticas inclusivas. Estos hallazgos, aunque disímiles, apuntan a la necesidad de fortalecer la formación docente en inclusión sin distinción de género, promoviendo actitudes equitativas, éticas y transformadoras.

En efecto, los docentes que han recibido formación específica en educación inclusiva no solo demuestran un mayor nivel de conocimiento, sino también mayor seguridad y eficacia en la implementación de estrategias adaptadas (Rodríguez-Fuentes et al., 2021). La literatura respalda que la formación continua y el nivel educativo alcanzado constituyen factores determinantes para mejorar la calidad de la inclusión (Llorent et al., 2020; Quintero-Ayala, 2020; Reina-Ávila & Lara-Buitrago, 2020). Peña-Loaiza (2018) enfatiza:

Es primordial que el docente reconozca la necesidad de mejorar el proceso de enseñanza para garantizar una educación de excelencia; su constante superación y capacitación profesional le permitirán adquirir las habilidades necesarias para responder a todas las transformaciones y exigencias del sistema educativo. (p. 197)

Por otra parte, la experiencia previa en la atención a estudiantes con discapacidad emerge como un factor decisivo en el desarrollo de actitudes favorables hacia la educación inclusiva. Estudios previos evidencian que aquellos docentes con vivencias directas en contextos de diversidad funcional aplican estrategias más eficaces (Gómez-López & Gómez-Vitola, 2020). No obstante, Svendby (2024) advierte que la experiencia por sí sola resulta insuficiente si no se articula con procesos de toma de conciencia, capacitación y tiempos adecuados para enfrentar los desafíos actuales de la inclusión educativa. De forma complementaria, Peña-Loaiza et al. (2018) afirman que la experiencia docente puede consolidar el rol del educador como agente motivador y facilitador del aprendizaje para estudiantes con discapacidad, contribuyendo a una praxis más inclusiva.

Las políticas inclusivas adoptadas por las instituciones universitarias pueden actuar como facilitadoras o, por el contrario, como limitantes para la implementación de prácticas efectivas de inclusión. En esta línea, Barletta (2023) sostiene que “Las instituciones universitarias deben establecer políticas claras y prácticas inclusivas que promuevan la igualdad de oportunidades para todos los estudiantes” (p. 8). Esta afirmación resalta la necesidad de marcos normativos internos coherentes con los principios de equidad, accesibilidad y no discriminación.

En términos comparativos, Colmenero et al. (2019) y Rodríguez-Fuentes et al. (2021), señalan que las instituciones de educación superior de carácter privado suelen ofrecer entornos más propicios para

la implementación de estrategias inclusivas que sus contrapartes públicas, debido, en parte, a una mayor autonomía en la asignación de recursos y en la adaptación curricular. Llorent et al. (2020) encontraron que las universidades con una planta docente inferior a 1.000 profesores presentan niveles más elevados de inclusión educativa, al facilitar la cohesión social, la interacción personalizada y la aplicación efectiva de prácticas inclusivas en el aula.

Otro hallazgo relevante de Llorent et al. (2020) es que los docentes de la Facultad de Educación tienden a practicar la inclusión con mayor frecuencia que los de facultades como Ingeniería o Arquitectura, debido a su formación y experiencia en temas educativos. Carrillo-Sierra et al. (2022) refuerzan esta idea al afirmar: “Una institución que promueve la educación inclusiva debe contar con personal calificado, con los conocimientos y la experiencia necesarios para facilitar la participación de su alumnado dentro y fuera del contexto escolar” (p. 579).

En el Marco normativo de Colombia, como signatario de diversos tratados internacionales en materia de derechos humanos y educación, ha incorporado progresivamente los principios de equidad e inclusión en su marco normativo. La Constitución Política de Colombia (1991), reconoce la educación como un derecho fundamental y un servicio público con una función social.

La Ley 2216 de 2022, refuerza este compromiso, promoviendo la educación inclusiva efectiva y el desarrollo integral de niños, niñas, adolescentes y jóvenes con trastornos específicos de aprendizaje en instituciones públicas y privadas del país. Estos avances normativos buscan garantizar la equidad en el acceso y permanencia de los estudiantes en condiciones de vulnerabilidad, alineándose con estándares internacionales en la materia. Del mismo modo, el Decreto 1421 de 2017 reglamenta la atención educativa a la población con discapacidad en el marco de la educación inclusiva, estableciendo lineamientos para garantizar su acceso, permanencia y promoción en el sistema educativo colombiano (Téllez-Ruiz et al., 2024).

Sin embargo, el proceso de implementación de la educación inclusiva en las Instituciones de Educación Superior (IES) ha sido gradual y, en muchos casos, limitado. Un hito relevante en este camino ha sido el desarrollo del Índice de Inclusión para Educación Superior (INES), impulsado por la Fundación Saldarriaga Concha en colaboración con el Ministerio de Educación Nacional (2016), cuyo objetivo fue diagnosticar y mejorar las condiciones de accesibilidad en las universidades del país. De forma pionera, en 2012, la Universidad San Buenaventura lideró uno de los primeros proyectos de investigación centrados en la inclusión educativa en contextos universitarios, sentando un precedente significativo en la producción académica sobre el tema (Arredondo-Guevara et al., 2012).

Finalmente, Brito et al. (2019) y Paz-Maldonado et al. (2022) destacan que, a diferencia de la educación básica y media -donde se han implementado estrategias más estructuradas- las instituciones de nivel superior continúan rezagadas, con avances escasos en áreas clave como la accesibilidad física y digital, la formación docente específica y la adecuación curricular. Esta situación revela la urgencia de establecer políticas institucionales más robustas, así como programas de desarrollo profesional docente que respondan eficazmente a las exigencias de una educación superior verdaderamente inclusiva.

Concepto de Inclusión educativa:

La UNESCO (2009) define la educación inclusiva como un proceso de transformación de los sis-

temas educativos para garantizar oportunidades de aprendizaje a todas las personas, sin importar sus condiciones de origen. Desde una perspectiva curricular, Medina- García (2017) destaca que “enseñar a una clase heterogénea implica cambios profundos en la naturaleza del currículum” (p. 201), enfatizando la necesidad de adaptar los procesos de enseñanza a la diversidad del estudiantado.

El Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2013) refuerza esta visión, definiendo la educación inclusiva como aquella que “tiene la capacidad de potenciar y valorar la diversidad, promover el respeto a ser diferente y garantizar la participación de la comunidad académica dentro de una estructura intercultural en los procesos educativos”.

Es importante resaltar que la inclusión educativa no solo se refiere a la atención de estudiantes con discapacidad, sino que también abarca a poblaciones en situación de vulnerabilidad, como comunidades indígenas, afrocolombianas, población LGBTIQ+, víctimas del conflicto armado y personas privadas de la libertad (Filippou et al., 2025; Quintero-Ayala, 2020).

Concepto de inclusión confesional:

La inclusión confesional es un modelo educativo que armoniza la diversidad, la equidad y la accesibilidad con la identidad religiosa de la institución. Este enfoque busca garantizar el acceso, la participación y el desarrollo integral de todos los estudiantes, asegurando que las estrategias inclusivas sean coherentes con los principios de fe y valores institucionales. A su vez, protege la libertad de conciencia, permitiendo que cada estudiante aprenda y crezca en un entorno donde pueda preservar su identidad individual y colectiva, mientras forma parte de una comunidad educativa basada en el respeto y la convivencia.

Desde una perspectiva confesional, la inclusión no solo implica adaptación pedagógica, sino también la construcción de un ambiente de acogida que valore la dignidad humana y fomente una educación transformadora. Más allá de los ajustes curriculares y metodológicos, la inclusión confesional promueve un sentido de pertenencia y comunidad, donde cada persona es aceptada y reconocida sin perder su identidad individual ni colectiva.

Contexto de la educación inclusiva en instituciones de educación superior

El contexto institucional constituye un factor determinante en la implementación efectiva de la educación inclusiva. En Colombia, de acuerdo con datos del Sistema Nacional de Información de la Educación Superior (SNIES), la tasa de cobertura en educación superior alcanzó un 55.38 % en el año 2023. No obstante, esta cifra revela profundas desigualdades al ser comparada con el acceso de las personas en situación de discapacidad. Según un informe elaborado por la Fundación Saldarriaga Concha y el Laboratorio de Economía de la Educación de la Universidad Javeriana (2023), únicamente el 17 % de las personas con discapacidad logran acceder a la educación superior, frente al 24 % correspondiente a la población sin discapacidad.

Esta brecha evidencia que, pese a los avances normativos y de cobertura general, persisten barreras estructurales, actitudinales y culturales que limitan la participación plena de todos los estudiantes. En consecuencia, la educación inclusiva se presenta como una respuesta ineludible para atender la diversidad de necesidades presentes en el sistema educativo y contribuir a la construcción de una sociedad más justa y equitativa.

En esta línea, los estudios recientes coinciden en afirmar que la eliminación de barreras físicas, aunque necesaria, resulta insuficiente si no va acompañada de una transformación profunda de la cultura institucional. Es imperativo promover una mentalidad inclusiva que reconozca la diversidad no como un obstáculo, sino como una riqueza que enriquece los procesos de enseñanza-aprendizaje y fortalece la convivencia en el aula (Murillo-Parra et al., 2019; Rebouças-Andrade et al., 2023).

Correlación entre el nivel de conocimiento, actitudes y prácticas en la educación inclusiva

La relación entre el conocimiento, las actitudes y las prácticas de los docentes en educación inclusiva es fundamental para la efectiva implementación de estrategias que promuevan la participación de todos los estudiantes. Diversos estudios han abordado esta correlación, destacando cómo cada componente influye en los demás.

Investigaciones sobre la relación entre conocimiento y actitudes han evidenciado que un mayor conocimiento sobre educación inclusiva suele asociarse con actitudes más positivas hacia su implementación. Por ejemplo, un estudio realizado en el distrito de Espinar encontró una correlación significativa y positiva entre el nivel de conocimiento de los docentes y sus actitudes hacia la inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales (Mamani-Soto, 2023). Este hallazgo sugiere que la formación y actualización en temas de inclusión pueden predisponer favorablemente a los docentes hacia prácticas inclusivas.

En cuanto a la relación entre actitudes y prácticas, las actitudes de los docentes influyen directamente en sus prácticas pedagógicas. Una investigación en la Institución Educativa Técnica Industrial José María Carbonell de Cali analizó la relación entre las actitudes y las prácticas de los docentes hacia la inclusión de estudiantes con discapacidad auditiva. Los resultados indicaron que actitudes positivas se reflejaban en prácticas más inclusivas, mientras que actitudes negativas o neutrales limitaban la implementación de estrategias adaptativas (Álvarez-Mendieta et al., 2024; Hernández-Llanten et al., 2020).

Respecto a la relación entre conocimiento y práctica, el conocimiento adecuado sobre estrategias inclusivas es esencial para su correcta aplicación en el aula. Un estudio descriptivo y correlacional identificó que los docentes con mayor formación en educación inclusiva implementan con mayor frecuencia prácticas adaptadas a la diversidad del alumnado. Esto resalta la importancia de la capacitación continua para garantizar una educación de calidad para todos.

La formación inicial y continua de los docentes es crucial para fortalecer el conocimiento, moldear actitudes positivas y fomentar prácticas inclusivas. Un estudio en Ecuador reflexionó sobre la necesidad de una formación docente que integre competencias inclusivas, destacando que solo a través de una preparación adecuada se puede dinamizar la educación inclusiva en el sistema educativo (Aguilar-Parra et al., 2024).

La correlación entre el nivel de conocimiento, las actitudes y las prácticas de los docentes en educación inclusiva es evidente. Un mayor conocimiento y actitudes positivas se traducen en prácticas más inclusivas, beneficiando a todos los estudiantes. Por ello, es esencial invertir en la formación y desarrollo profesional de los docentes, promoviendo una cultura educativa que valore y practique la inclusión.

Conocimiento de los docentes

El docente del siglo XXI debe estar bien preparado para enseñar e integrar a todos los alumnos sin excepción (Palomino-Condo et al., 2023). Cerca del 15% de la población mundial presenta algún tipo de discapacidad, lo que significa para América Latina y el Caribe unos 85 millones de personas en esta situación (Rojas-Rojas et al., 2018). Frente a este tipo de diversidad presente en el aula, es necesario que la inclusión educativa sea una forma de unir la diversidad, con el fin de atender al alumnado con mayor calidad. En este contexto, el Modelo KAP (Knowledge, Attitude, Practice) resulta relevante, como lo indica Owojori et al. (2022):

Las encuestas KAP se han utilizado ampliamente para investigar el comportamiento humano en diversos campos, como el desarrollo público, la conciencia ecológica, el agua, el saneamiento y la higiene. Las encuestas, en general, están muy bien reconocidas como un marco concreto para medir la comprensión, la conciencia, la inclinación y la participación de las personas en relación con temas específicos. (p. 6)

Actitudes de los docentes:

En el marco de la educación inclusiva, la actitud docente se define como el conjunto de creencias, disposiciones y comportamientos que los educadores adoptan respecto a la integración de estudiantes con diversas necesidades en el entorno educativo. Esta dimensión es fundamental, ya que influye directamente en la implementación de prácticas inclusivas y en la consolidación de un ambiente de aprendizaje equitativo, participativo y respetuoso. Una actitud favorable hacia la inclusión se manifiesta a través de la aceptación de la diversidad, la empatía con las diferencias individuales y el compromiso activo con la equidad educativa (Echeita-Sarrionandia & Ainscow, 2011).

Diversos estudios han evidenciado que los cambios en el aula están condicionados en gran medida por la actitud del profesorado hacia la diversidad estudiantil. En particular, las percepciones de autoeficacia y las experiencias previas con estudiantes con necesidades educativas especiales ejercen una influencia significativa sobre la disposición del docente para aplicar prácticas pedagógicas inclusiva (Rodríguez-Fuentes et al., 2021).

Desde otra perspectiva, la formación inicial recibida por el docente adquiere un peso determinante en el desarrollo de actitudes favorables, incluso por encima de factores como la edad. En este sentido (Sevilla-Santo et al., 2018) sostienen que la calidad y el enfoque de la formación recibida durante la etapa universitaria explican, en gran parte, las actitudes adoptadas posteriormente en la práctica profesional. Este mismo estudio destaca que las mujeres docentes tienden a manifestar una actitud más favorable hacia la inclusión educativa.

Asimismo, la formación especializada que reciben los docentes —ya sea durante su etapa formativa o como parte de procesos de desarrollo profesional— constituye un factor clave para fortalecer sus actitudes. Las estrategias educativas inclusivas no sólo transforman el aprendizaje de los estudiantes, sino que también inciden en la autoconfianza y la seguridad de los docentes en formación. Cuando estos futuros educadores han tenido experiencias previas con estudiantes con necesidades especiales y han sido expuestos a procesos formativos adecuados en inclusión, su percepción de autoeficacia tiende a mejorar significativamente. Sentirse capaces, preparados y respaldados incrementa su disposición a implementar estrategias inclusivas en



el aula. En este contexto, la práctica en escenarios reales de inclusión se convierte en un componente esencial, no sólo para adquirir conocimiento, sino también para consolidar una convicción auténtica en el valor transformador de la inclusión (Manghi et al., 2018).

Práctica de los docentes

La implementación de prácticas inclusivas en el aula constituye una responsabilidad esencial del docente, en tanto agente directo del proceso de enseñanza-aprendizaje (Nimante & Kokare, 2022; Sanahuja et al., 2020). No obstante, investigaciones recientes han evidenciado limitaciones en la formación inicial del profesorado. En particular Sanahuja et al. (2020) y Barón-Mora et al. (2020) coinciden en señalar que muchos docentes, durante su etapa universitaria, no recibieron una preparación suficiente ni específica para abordar los desafíos de la educación inclusiva. Aunque los programas formativos abordan el tema desde una perspectiva teórica, no siempre proporcionan estrategias aplicables en contextos reales de enseñanza, lo que genera una brecha entre el conocimiento conceptual y la práctica pedagógica.

Ante este panorama, el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) se presenta como un marco metodológico pertinente y eficaz para responder a la diversidad del estudiantado. Según lo planteado por Peáldez-Miguitama et al. (2025), el DUA parte del principio de que cada estudiante aprende de forma distinta; por ello, se requiere ofrecer múltiples formas de representación de la información, expresión del conocimiento y participación en el proceso educativo. La implementación del DUA en el contexto de la educación superior ha demostrado ser una estrategia efectiva para favorecer el acceso, la permanencia y el aprendizaje de estudiantes con necesidades educativas diversas.

A la luz de lo expuesto, esta investigación tuvo como objetivo determinar los niveles de conocimiento, actitud y práctica inclusiva en el contexto de una institución de educación superior confesional. Los hallazgos permiten no solo caracterizar la práctica docente en relación con la inclusión, sino también aportar una definición operativa del concepto de *educación inclusiva confesional*, entendida como aquella que, además de garantizar equidad y accesibilidad, se articula con los principios y valores de la fe institucional, permeando integralmente la experiencia formativa de estudiantes y docentes.

METODOLOGÍA

El presente estudio adoptó un enfoque cuantitativo, orientado a responder al objetivo general de describir los niveles de conocimiento, actitud, práctica y percepción del contexto en relación con la educación inclusiva de los docentes en ejercicio de la Corporación Universitaria Adventista durante el año 2024. En consonancia con los postulados de Hernández-Sampieri y Mendoza-Torres (2023) se asumió una perspectiva empírico-analítica, que permitió medir las variables en un contexto determinado y analizarlas mediante procedimientos estadísticos apropiados para extraer conclusiones válidas y objetivas.

Se empleó un diseño analítico de tipo transversal, con recolección de datos durante un periodo de un mes. El muestreo fue no probabilístico y por conveniencia, en virtud de la accesibilidad de los participantes y las restricciones temporales asociadas al desarrollo del estudio.

Consideraciones éticas: La recolección, manejo y análisis de los datos se realizó conforme a lo esta-



blecido por la Ley 1581 de 2012 sobre protección de datos personales, y se enmarca en las directrices éticas emitidas por el Comité de Ética de la Corporación Universitaria Adventista. Dado que se trabajó con personas, se garantiza la voluntariedad, anonimato, confidencialidad y uso exclusivo de los datos con fines investigativos.

Instrumento: Para la recolección de los datos se utilizó un cuestionario estructurado en cuatro dimensiones: conocimiento, actitud, práctica y contexto. El instrumento fue tomado, bajo previa autorización, del estudio Psychometric properties of the questionnaire of educational inclusion (CIE) for university contexts (Carrillo-Sierra et al., 2022). El cuestionario consta de 65 ítems y fue adaptado al contexto institucional de la Corporación Universitaria Adventista con el fin de asegurar su pertinencia cultural y contextual.

Recolección de los datos: Previo al diligenciamiento del instrumento, se informó a los docentes acerca de los objetivos del estudio, los principios éticos que regían la investigación y la naturaleza voluntaria de su participación. Se subrayó la confidencialidad del tratamiento de los datos y la garantía de anonimato. La aplicación del cuestionario se realizó mediante la plataforma Google Forms, distribuyéndose en dos fases: en primer lugar, se envió por correo electrónico institucional; posteriormente, se efectuó un contacto personalizado vía WhatsApp como recordatorio. La respuesta positiva por parte de los docentes evidenció una alta disposición a participar en una investigación considerada relevante para la institución.

Población y muestra: La población estuvo conformada por 291 docentes activos de las sedes Medellín y Bucaramanga. Esta última fue incluida debido a que varios docentes prestaban servicios académicos simultáneamente en ambas sedes, cumpliendo así con los criterios de inclusión. La muestra final, seleccionada bajo un muestreo no probabilístico por conveniencia, estuvo constituida por 214 docentes.

Criterios de inclusión: Se consideraron como criterios de inclusión ser docente activo de la Corporación Universitaria Adventista y estar vinculado a funciones de docencia directa durante el periodo de recolección de datos en el año 2024.

Criterios de exclusión: Fueron excluidos el personal administrativo o de apoyo sin funciones docentes y los profesores que participaron activamente en el desarrollo del presente estudio.

Variables: Las variables independientes corresponden a las características sociodemográficas de los docentes (edad, género, nivel de formación, entre otras). Las variables dependientes fueron los niveles de conocimiento, actitud, práctica y percepción del contexto frente a la educación inclusiva.

Hipótesis: Hipótesis nula (H_0): No existen diferencias estadísticamente significativas en las prácticas docentes en educación inclusiva entre los grupos de docentes según su género.

Hipótesis alterna (H_a): Existen diferencias estadísticamente significativas en las prácticas docentes en educación inclusiva entre los grupos de docentes según su género.

Fiabilidad del instrumento

La Tabla No. 1 presenta las estadísticas de fiabilidad del instrumento utilizado, medida a través del coeficiente Alfa de Cronbach. Los valores obtenidos reflejan la consistencia interna de cada dimensión evaluada.

El coeficiente más alto corresponde a la dimensión de “Conocimientos” ($\alpha = 0.893$), lo que indica una alta fiabilidad en esta sección del instrumento. En contraste, la dimensión “Contextos” presenta el valor más bajo ($\alpha = 0.692$), lo que sugiere una fiabilidad aceptable pero menor en comparación con las demás dimensiones.

Las dimensiones de “Actitudes” ($\alpha = 0.752$) y “Prácticas” ($\alpha = 0.758$) presentan valores dentro del rango de buena fiabilidad, lo que indica consistencia en la medición de estos constructos. Finalmente, el Alfa de Cronbach global del instrumento es de 0.912, lo que evidencia una excelente fiabilidad general del cuestionario. Estos resultados sugieren que el instrumento es adecuado para medir las dimensiones propuestas.

Tabla 1

Estadísticas de fiabilidad por dimensiones del instrumento

Alfa de Cronbach	No de elementos	Ítems	Dimensión
,752	17	1-17	Actitudes
,893	21	18-38	Conocimientos
,758	13	39-51	Prácticas
,692	14	52-65	Contextos
,912	65	1-65	Total

RESULTADOS

Características sociodemográficas

Las características sociodemográficas indican que el 51.9% de los participantes son mujeres. En cuanto a la afiliación religiosa, predomina la creencia Adventista del Séptimo Día con un 56.54%, seguida por el catolicismo que representa el 35.51%. Respecto al estado civil, el 64.95% reportó estar casado, mientras que el 22.9% manifestó ser soltero. En relación con el nivel socioeconómico, la mayor proporción de docentes se concentra en el estrato medio-bajo 40.2%, seguido del estrato medio con un 35.5%, y del medio-alto con un 22%.

En cuanto a la distribución por facultades, el porcentaje más alto pertenece a la Facultad de Salud (FCS) 39.7%, seguido por la Facultad de Ingeniería (FI) y Ciencias Administrativas y Contables (FCAC) con un 29%, y la Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación (FCHE) con un 21%, Facultad de Teología y Religión (FTR) con un 8.9% y la UNAC language Center (ULC) con una representación mínima de 1.4%. Respecto al nivel académico, se destaca que el 51.9% de los docentes posee título de maestría, el 19.6% cuenta con especialización y sólo el 12.1% posee grado doctoral. Finalmente, sobre la procedencia institucional del último título académico, se observa una predominancia clara de instituciones privadas con un 78.5%, frente a un 21.5% proveniente de instituciones públicas.



Tabla 2
Características sociodemográficas de los docentes

Ítems	Categoría	Frecuencia	Porcentaje
Género	Masculino	103	48,1
	Femenino	111	51,9
Creencia religiosa	Católico	76	35,5
	Evangélico	1	,5
	Pentecostal	3	1,4
	Adventista del Séptimo Día	121	56,5
	Ninguna	4	1,9
	Otra	9	4,2
Estado Civil	Casado	139	65,0
	Soltero	49	22,8
	Unión libre	15	7,0
	Viudo	1	,5
	Divorciado	10	4,7
Estrato socioeconómico	1. Bajo-bajo	1	,5
	2. Bajo	16	7,5
	3. Medio-bajo	69	32,2
	4. Medio	76	35,5
	5. Medio alto	47	22,0
	6. Alto	5	2,3
Facultad donde labora la mayor parte del tiempo	FCS	85	39,7
	FTR	19	8,9
	FI	31	14,5
	FCAC	31	14,5
	FCHE	45	21,0
	UNAC Language Center	3	1,4
Máximo nivel académico	Universitario	34	15,9
	Especialización	42	19,6
	Maestría	111	51,9
	Doctorado	26	12,1
	Tecnólogo	1	,5
Procedencia del último título académico	Pública	46	21,5
	Privada	168	78,5
Total		214	100

Caracterización del nivel conocimientos, actitudes, prácticas y contexto

En general, los docentes de la institución de educación superior confesional tienden a poseer niveles moderados y altos de conocimientos y actitudes hacia la educación inclusiva. Las prácticas muestran una distribución más amplia, pero también con una tendencia hacia los niveles moderado y alto. La percepción del contexto para la inclusión es mayormente moderada y alta.

Además, se observa una tendencia en los docentes de la creencia adventistas, que laboran en la FCS y la FI, con niveles académicos de maestría y doctorado, ya que en este grupo se evidencia niveles más altos en las cuatro dimensiones de la educación inclusiva.



Tabla 3
Niveles por dimensiones discriminados por características sociodemográficas

Variables CAPC		CONOCIMIENTOS				ACTITUDES			PRÁCTICAS			CONTEXTO			TOTAL					
Características sociodemográficas		Muy bajo	Bajo	Mode-rado	Alto	Muy Alto	Bajo	Mode-rado	Alto	Muy bajo	Bajo	Mode-rado	Alto	Muy Alto	Bajo	Mode-rado	Alto	Muy Alto		
Género	Femenino	2.7%	24.3%	46.8%	23.4%	2.7%	0%	9%	64.9%	26.1%	14.4%	82%	3.6%	0.9%	45.9%	50.5%	2.7%	1.8%	55.9%	1.8%
	Masculino	1.9%	23.3%	46.6%	21.4%	6.8%	1%	9.7%	57.3%	32%	5.8%	85.4%	8.7%	2.9%	40.8%	49.5%	6.8%	1%	51.5%	4.9%
	Católico	1.3%	18.4%	51.3%	19%	9.2%	0%	3.9%	57.9%	38.2%	7.9%	84.2%	7.9%	0%	40.8%	53.9%	5.3%	1.3%	31.6%	6.6%
	Evangélico	0%	100%	0%	0%	0%	0%	0%	100%	0%	0%	100%	0%	0%	100%	0%	100%	0%	0%	0%
Creencia religiosa	Pentecostal	33.3%	33.3%	0%	0%	33.3%	0%	0%	100%	0%	0%	100%	0%	0%	0%	66.7%	33.3%	0%	33.3%	0%
	Adventista 7º	2.5%	24%	47.1%	24.8%	1.7%	0.8%	12.4%	61.2%	25.6%	13.2%	81%	5.8%	1.7%	46.3%	47.1%	5%	1.7%	44.6%	52.1%
	Ninguna	0%	50%	25%	25%	0%	0%	0%	75%	25%	0%	100%	0%	0%	50%	50%	0%	0%	50%	0%
	Otra	0%	44.5%	33.3%	22.2%	0%	0%	22.2%	66.7%	11.1%	0%	100%	0%	22.2%	33.3%	44.5%	0%	0%	66.6%	33.3%
Estado Civil	Casado	2.9%	20.9%	48.2%	25.2%	2.9%	0.7%	9.4%	58.3%	31.7%	10.1%	82.7%	7.2%	1.4%	42.4%	51.1%	5%	1.4%	42.4%	51.1%
	Soltero	2%	26.5%	51%	16.3%	4.1%	0%	6.1%	71.4%	22.4%	10.2%	85.7%	4.1%	4.1%	44.9%	44.9%	6.1%	4.1%	49%	49%
	Unión libre	0%	33.3%	20%	26.7%	20%	0%	6.7%	53.3%	40%	13.3%	80%	6.7%	0%	40%	60%	0%	0%	0%	40%
	Viudo	0%	0%	0%	100%	0%	0%	0%	100%	0%	0%	100%	0%	0%	0%	0%	100%	0%	100%	0%
Estrato socioeconómico	Divorciado	0%	40%	50%	0%	10%	0%	30%	60%	10%	10%	90%	0%	0%	60%	40%	0%	0%	60%	40%
	1	0%	0%	0%	100%	0%	0%	0%	100%	0%	0%	100%	0%	0%	0%	100%	0%	0%	100%	0%
	2	6.3%	25%	43.8%	6.3%	18.8%	0%	0%	75%	25%	0%	81.3%	18.8%	0%	43.8%	56.3%	0%	0%	43.8%	50%
	3	1.4%	24.6%	43.5%	26.1%	4.3%	1.4%	11.6%	59.4%	27.5%	10.1%	85.5%	4.4%	1.4%	49.3%	44.9%	4.3%	1.4%	42%	55.1%
Facultad donde labora la mayor parte del tiempo	4	2.6%	23.7%	48.7%	19.7%	5.3%	0%	10.5%	61.8%	27.6%	10.5%	82.9%	6.6%	2.6%	38.2%	56.6%	2.6%	2.6%	39.5%	53.9%
	5	2.1%	21.3%	51.1%	25.5%	0%	0%	8.5%	55.3%	36.2%	12.8%	83%	6.6%	0%	48.9%	40.4%	10.6%	0%	44.7%	51.1%
	6	0%	40%	40%	20%	0%	0%	0%	80%	20%	20%	80%	0%	20%	0%	40%	60%	0%	40%	0%
	FCS	0%	25.9%	44.7%	25.9%	3.5%	0%	3.5%	64.7%	31.8%	10.6%	82.4%	7.1%	1.2%	41.2%	55.3%	2.4%	0%	37.6%	57.6%
Máximo nivel académico	FTR	0%	15.8%	63.2%	21.1%	0%	0%	10.5%	78.9%	10.5%	10.5%	89.5%	0%	0%	47.4%	52.6%	0%	0%	47.4%	52.6%
	FI	3.2%	25.8%	45.2%	16.1%	9.7%	0%	9.7%	48.4%	41.9%	12.9%	80.6%	6.5%	0%	45.2%	51.6%	3.2%	6.5%	32.3%	58.1%
	FCAC	12.9%	29%	45.2%	9.7%	3.2%	0%	12.9%	58.1%	29%	16.1%	80.6%	3.2%	3.2%	48.4%	41.9%	6.5%	3.2%	51.6%	41.9%
	FCHE	0%	20%	48.9%	26.7%	4.4%	2.2%	17.8%	55.6%	24.4%	4.4%	86.7%	8.9%	4.4%	40%	44.4%	11.1%	0%	46.7%	51.1%
Procedencia del último título académico	ULC	0%	0%	0%	66.7%	33.3%	0%	0%	100%	0%	0%	100%	0%	0%	66.7%	33.3%	0%	0%	33.3%	66.7%
	Universitario	0%	32.4%	47.1%	17.6%	2.9%	0%	5.9%	64.7%	29.4%	5.9%	88.2%	5.9%	0%	47.1%	52.9%	0%	0%	50%	47.1%
	Especialización	0%	26.2%	52.4%	19%	2.4%	0%	7.1%	59.5%	33.3%	11.9%	83.3%	4.8%	0%	40.5%	59.5%	0%	0%	35.7%	64.3%
	Maestría	4.5%	21.6%	45%	25.2%	3.6%	0%	9.9%	61.3%	28.8%	10.8%	83.8%	5.4%	2.7%	44.1%	46.8%	6.3%	2.7%	40.5%	54.1%
Procedencia del último título académico	Doctorado	0%	19.2%	46.2%	19.2%	15.4%	3.8%	15.4%	61.5%	19.2%	11.5%	76.9%	11.5%	3.8%	42.3%	42.3%	11.5%	0%	46.2%	42.3%
	Tecnólogo	0%	0%	0%	100%	0%	0%	0%	0%	100%	0%	100%	0%	0%	0%	100%	0%	0%	0%	100%
	Pública	0%	28.3%	47.8%	17.4%	6.5%	2.2%	10.9%	65.2%	21.7%	10.9%	84.8%	4.3%	4.3%	52.2%	37%	6.5%	0%	60.9%	32.6%
	Privada	3%	22.6%	46.4%	23.8%	4.2%	0%	8.9%	60.1%	31%	10.1%	83.3%	6.5%	1.2%	41.1%	53.6%	4.2%	1.8%	36.3%	59.5%



Diferencias entre el género y la práctica realizadas por los docentes

El análisis de la prueba de chi-cuadrado evalúa la relación entre el género y la dimensión de práctica en inclusión educativa. La hipótesis nula establece que no existe diferencia estadísticamente significativa entre la práctica y el género. Dado que el valor de p (0.044) es menor a 0.05, se rechaza la hipótesis nula, indicando que existe una diferencia estadísticamente significativa entre el género y la práctica en inclusión educativa.

En contraste, un mayor porcentaje de mujeres (14.4%) tiene niveles muy bajos en la dimensión práctica en comparación con los hombres (5.8%). Por otro lado, los hombres tienen una mayor proporción de nivel moderado (8.7%) en comparación con las mujeres (3.6%).

Aunque la asociación es débil pero significativa (V de Cramer = 0.171), la diferencia entre géneros en la implementación de prácticas de inclusión educativa es significativa.

Tabla 4

Tabla cruzada entre asociación género con práctica de inclusión

		Muy bajo		Práctica		Total
		Bajo		Moderado		
Género	Masculino	<i>f</i>	6	88	9	103
		%	5,8%	85,4%	8,8%	100%
	Femenino	<i>f</i>	16	91	4	111
		%	14,4%	82%	3,6%	100%
	Total	<i>f</i>	22	179	13	214
	%	10,3%	83,6%	6,1%	100%	

Relaciones entre género y prácticas de inclusión educativa

Se realizó un Análisis de Correspondencias Simple (ACS) para explorar las relaciones entre las variables categóricas género y prácticas de inclusión educativa. El ACS es una técnica estadística multivariada que facilita visualizar estas relaciones en un espacio reducido de dimensiones.

El análisis reveló un valor singular de 0.171, indicando una asociación débil entre las variables estudiadas. La inercia total fue de 0.029, mostrando que la dimensión extraída explica una proporción limitada de la variabilidad observada. El estadístico chi-cuadrado alcanzó un valor de 6.228 con 2 grados de libertad y una significación estadística de 0.044, lo que confirma que la asociación entre género y prácticas inclusivas es significativa.

En relación con los puntos de fila correspondientes al género, se obtuvo una puntuación de 0.429 para hombres y -0.398 para mujeres. La contribución relativa a la inercia total fue prácticamente equitativa, con un 51.9% para hombres y un 48.1% para mujeres, indicando un equilibrio notable en la variabilidad explicada por cada grupo.

Para los puntos de columna que representan las prácticas de inclusión educativa, se evidenció que la

categoría “Muy bajo” posee la mayor influencia, con una puntuación de -0.511 y una contribución del 61.6% a la dimensión encontrada. Por otra parte, la categoría “Bajo” presenta una baja relevancia con una puntuación de -0.032 y una contribución de solo 1.2%. Finalmente, la categoría “Moderado” mostró una relevancia considerable, con una puntuación de 0.502 y una contribución del 37.2%, destacando su importancia en la asociación observada.

La interpretación general del análisis indica que existe una asociación significativa, aunque débil, entre género y prácticas inclusivas educativas, mostrando que los hombres tienden a asociarse con niveles moderados de práctica inclusiva, mientras que las mujeres están relacionadas predominantemente con niveles bajos y muy bajos. Estos hallazgos sugieren la necesidad de investigaciones adicionales para identificar factores determinantes como la formación específica en inclusión, las condiciones laborales y las percepciones diferenciales según género, con el fin de promover una implementación más equilibrada de las prácticas inclusivas.

Tabla 5

Análisis de correspondencias simple entre género y prácticas de inclusión educativa

Resumen							
Dimensión	Valor singular	Inercia	Chi cuadra- do	Sig.	Proporción de inercia		Valor singular de confianza
					Contabilizado para	Acumulado	Desviación estándar
1	,171	,029			1,000	1,000	,063
Total		,029	6,228	,044 ^a	1,000	1,000	
a. 2 grados de libertad							
Puntos de fila generales ^a							
Género	Masa	Puntuación en dimensión	Inercia	Contribución			
		1		Del punto en la iner- cia de dimensión	De la dimensión en la inercia del punto		
				1	1	Total	
Masculino	,481	,429	,015	,519	1,000	1,000	
Femenino	,519	-,398	,014	,481	1,000	1,000	
Total activo	1,000		,029	1,000			
a. Normalización simétrica							
Puntos de columnas generales							
Práctica	Masa	Puntuación en di- mensión	Inercia	Contribución			
		1		Del punto en la inercia de dimensión	De la dimensión en la inercia del punto		
				1	1	Total	
Muy bajo	,103	-1,011	,018	,616	1,000	1,000	
Bajo	,836	,050	,000	,012	1,000	1,000	
Moderado	,061	1,022	,011	,372	1,000	1,000	
Total activo	1,000		,029	1,000			
a. Normalización simétrica							

DISCUSIÓN

La presente investigación permitió determinar los niveles de conocimiento, actitud y práctica en educación inclusiva de los docentes de una institución de educación superior confesional en Colombia. Los resultados obtenidos ofrecen insumos valiosos para la discusión académica y el diseño de futuras intervenciones, al tiempo que visibilizan tensiones estructurales entre las disposiciones individuales y las prácticas pedagógicas inclusivas. En esta línea, Pedrozo-González (2023), identifica como ejes clave de una inclusión efectiva la disminución de la exclusión social, la reestructuración de las prácticas institucionales y la transformación de las relaciones entre los actores educativos.

Desde una mirada dimensional, los hallazgos de esta investigación revelan aspectos diferenciales que merecen ser abordados de manera estratégica. En la dimensión de conocimiento, el 46.7 % de los docentes manifestó un nivel moderado, el 22.4 % alcanzó un nivel alto y un 4.7 % un nivel muy alto; sin embargo, un preocupante 23.8 % se ubicó en un nivel bajo. Esta dispersión evidencia la urgencia de fortalecer la formación en inclusión educativa, coincidiendo con estudios previos que subrayan la necesidad de procesos formativos continuos y contextualizados para dotar al profesorado de herramientas pertinentes para la atención a la diversidad (Arboleda-Martínez et al., 2024; Castillo-Gutiérrez et al., 2018; Poveda-Zúñiga et al., 2022).

Tal como indican Álvarez-Mendieta et al. (2024), este reconocimiento integral de la diversidad requiere una actitud activa y un compromiso ético por parte del profesorado, que le permita responder a las demandas complejas del aula inclusiva. Así mismo, el conocimiento sobre inclusión prepara al docente para tener sensibilidad hacia la diversidad, con el fin de planificar, evaluar y diseñar estrategias que favorezcan la inclusión (Marchesi & Hernández, 2019). Esta sensibilidad no se limita al reconocimiento de las diferencias visibles —como las discapacidades físicas o sensoriales—, sino que se extiende a dimensiones menos evidentes, como las particularidades culturales, lingüísticas, emocionales, sociales y cognitivas de cada estudiante (García-Leiva & Romero-López, 2024).

Como lo señalan Aramendi-Jauregui et al. (2023), este reconocimiento integral de la diversidad requiere una actitud activa y un compromiso ético por parte del profesorado, que le permita responder a las demandas complejas del aula inclusiva. A través de una formación sólida, el docente adquiere herramientas conceptuales y metodológicas para identificar barreras para el aprendizaje y la participación, y, en consecuencia, adaptar su práctica pedagógica de manera flexible y contextualizada. Esto implica, por ejemplo, la diversificación de materiales didácticos, la implementación de evaluaciones formativas y la creación de entornos seguros y colaborativos que promuevan el sentido de pertenencia.

De acuerdo con Álvarez-Mendieta et al. (2024), estos entornos inclusivos no solo impactan en el desarrollo académico, sino también en la autoestima, la participación y la permanencia de los estudiantes con necesidades diversas, consolidando así una cultura educativa más justa y equitativa. En este sentido, la sensibilidad hacia la diversidad se traduce en acciones concretas que garantizan el derecho a aprender y desarrollarse plenamente en un entorno que valora y acoge la diferencia como un recurso pedagógico, no como un problema que debe ser corregido.

Los resultados revelan que la actitud favorable del profesorado y la existencia de un contexto institucional receptivo constituyen una base sólida sobre la cual se puede seguir construyendo. Si bien se identifican oportunidades de mejora en el conocimiento y en la práctica docente inclusiva, ello no debe



interpretarse como una limitación, sino como un llamado estratégico para fortalecer los procesos formativos. Esta situación representa una oportunidad para que la formación docente se consolide como un eje articulador entre los principios institucionales y las dinámicas pedagógicas del aula. De este modo, la conexión entre intenciones, competencias y escenarios educativos podrá afianzarse progresivamente mediante políticas inclusivas coherentes, acompañadas de una capacitación metodológica situada, continua y comprometida con la transformación educativa.

La dimensión actitudes refleja resultados positivos, ya que el 61.2% de los docentes presentan un nivel alto y el 29% un nivel muy alto, lo que indica una disposición favorable hacia la interacción con estudiantes con necesidades diversas. Solo el 0.5% muestra una actitud baja. Esta disposición positiva hacia la diversidad es coherente con lo identificado por Atanasova y Papen (2025), quienes destacan que los docentes valoran la diversidad como una fuente de enriquecimiento pedagógico. Estos autores sostienen que la heterogeneidad estudiantil aporta perspectivas más amplias y profundas a los procesos académicos, lo que contribuye a transformar las prácticas docentes desde una lógica de reconocimiento y respeto.

De hecho, las actitudes de inclusión en el aula de clase son el reflejo de la actitud de inclusión de la sociedad. Tanto estudiantes, familiares, directivos, administrativos y docentes influyen al momento de abordar la inclusión educativa en el aula de clases. Pero es necesario subrayar que el docente es la persona que impulsa un modelo hacia la inclusión del alumnado (Hernández-Izquierdo & Marchesi, 2021; Marchesi & Hernández, 2019), lo cual determina las dinámicas de aceptación o rechazo por parte de los estudiantes y la comunidad en general.

No obstante, en la dimensión de práctica, se evidenció una brecha crítica entre actitud e implementación. El 83.6 % de los docentes reportó un nivel bajo en prácticas inclusivas, y apenas el 6.1 % alcanzó un nivel moderado, sin registros en niveles altos o muy altos. Esta disonancia entre el discurso y la acción ha sido identificada por Atanasova y Papen (2025), quienes atribuyen dicha desconexión a la falta de formación específica, así como a la escasa institucionalización de mecanismos que integren la diversidad como recurso didáctico. En la misma línea, estudios de Fernández-Morales y Duarte (2016), y de Reina-Ávila y Lara-Buitrago (2020), sostienen que, aunque existen políticas inclusivas bien intencionadas, su impacto es limitado si no van acompañadas de una formación profesional sólida y contextualizada.

De hecho, como advierten Poveda-Zúñiga et al. (2022), para consolidar una educación inclusiva en el ámbito universitario es necesario que los planes de estudio incorporen al menos dos líneas de formación: una centrada en los fundamentos pedagógicos y otra orientada al desarrollo de competencias actitudinales y metodológicas que permitan atender la diversidad en contextos reales de enseñanza.

Tal como lo expresa Ramírez-Ramírez et al. (2020), la práctica de la educación inclusiva es un proceso lento y cambiante por las realidades del alumnado, de las cuales demanda de parte del docente reflexión, planificación y colaboración, entre el personal administrativo, directivos, estudiantes y familiares. Así, cada actor educativo debe comprometerse desde su rol a identificar y superar las barreras existentes, reconociendo que la inclusión no es una meta definitiva, sino un proceso continuo que exige apertura, escucha activa y disposición permanente al aprendizaje.

En la dimensión de contexto, el 50 % de los docentes percibió un nivel alto de condiciones institu-



cionales favorables, mientras que el 43.5 % se ubicó en un nivel moderado. Estos datos indican que el marco universitario ofrece oportunidades reales para reducir desigualdades educativas. Según Poveda-Zúñiga (2022) resulta indispensable fomentar una actitud institucional receptiva hacia los principios de inclusión, articulada con la organización de entornos de aprendizaje sensibles y adaptativos frente a la diversidad estudiantil.

Estos hallazgos se alinean con los principios establecidos por la UNESCO (2009), que promueven una educación inclusiva basada en la equidad, la justicia social y el respeto por la diversidad. No obstante, los datos evidencian que la implementación práctica aún dista de estos ideales, lo que reafirma la necesidad de políticas institucionales robustas y sostenidas.

En conjunto, la percepción global de la inclusión educativa en la institución evaluada resulta alentadora: el 53.7 % de los docentes se ubicó en un nivel alto y el 3.3 % en un nivel muy alto. Sin embargo, esta tendencia positiva contrasta con las limitaciones en la práctica pedagógica, lo que subraya la necesidad de una acción institucional más decidida.

Desde una perspectiva confesional, la educación inclusiva no solo es una responsabilidad académica, sino un compromiso ético y espiritual con la dignidad humana y la justicia social. Por ello, la formación docente debe promover una visión holística de la inclusión, donde el amor al prójimo, el servicio y la empatía sean pilares fundamentales de la práctica educativa.

Basándonos en los datos recolectados mediante los cuestionarios respondidos por los docentes de la Corporación Universitaria Adventista, se concluye que:

Existe una actitud positiva, pero persisten brechas en la práctica. Se evidenció una disposición favorable hacia la educación inclusiva, reflejada en los altos porcentajes obtenidos en la dimensión actitud (61.2 % en nivel alto y 29 % en nivel muy alto). Sin embargo, esta predisposición no se traduce en una implementación sistemática de prácticas inclusivas, lo cual requiere atención prioritaria.

El nivel de conocimiento es variable y requiere fortalecimiento. Aunque el 46.7 % de los docentes se ubicó en un nivel moderado, un 23.8 % presenta un nivel bajo, lo cual indica la existencia de vacíos formativos significativos. Si bien un grupo relevante muestra niveles altos (22.4 %) y muy altos (4.7 %), se hace evidente la necesidad de impulsar procesos formativos continuos, contextualizados y pertinentes.

El contexto universitario es percibido como una oportunidad para la inclusión. El 50 % de los docentes considera que existen condiciones institucionales favorables (nivel alto en la dimensión contexto), y un 43.5 % lo percibe en un nivel moderado. Además, el 53.7 % del profesorado expresa una visión altamente positiva hacia la inclusión educativa en su entorno, lo que constituye una base sólida para promover acciones sostenidas.

En síntesis, si bien la institución cuenta con docentes con una actitud favorable y un contexto que propicia la inclusión, el mayor desafío reside en transformar esa disposición en acciones pedagógicas concretas y sistemáticas. Para ello, es crucial invertir en programas de formación docente focalizados en la práctica y en la creación de una cultura institucional que verdaderamente integre la diversidad como un pilar fundamental de la educación superior.



CONCLUSIONES

Con base en los hallazgos de esta investigación, se concluye:

1. Diseñar e implementar programas de formación continua, centrados en el desarrollo de competencias inclusivas docentes, tanto en el plano conceptual como práctico, asegurando su contextualización a las realidades socioculturales e institucionales específicas.
2. Incorporar el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) como eje metodológico transversal en los planes de estudio de la formación docente inicial y en los cursos de actualización, a fin de brindar herramientas concretas para atender la diversidad en el aula.
3. Desarrollar mecanismos institucionales de acompañamiento pedagógico, que permitan monitorear e incentivar la aplicación real de estrategias inclusivas, reduciendo la brecha entre la actitud favorable y la práctica efectiva.
4. Fortalecer las políticas institucionales de inclusión, promoviendo ambientes accesibles, normativas claras y recursos didácticos adaptados, alineados con los principios de equidad y con la identidad confesional de la institución.
5. Promover investigaciones futuras que profundicen en las causas estructurales y subjetivas de las brechas entre disposición docente e implementación práctica, incorporando análisis cualitativos o estudios longitudinales que complementan el enfoque cuantitativo utilizado en esta investigación.

AGRADECIMIENTOS

Los autores de este estudio expresan su agradecimiento a los docentes de la Corporación Universitaria Adventista, en Medellín (Colombia), por su valioso apoyo y disposición para facilitar el desarrollo de esta investigación. La presente investigación fue desarrollada sin financiación externa, llevándose a cabo con recursos propios de los investigadores y el apoyo institucional no monetario brindado por la entidad académica correspondiente.



REFERENCIAS

- Aguilar-Parra, J. C., Reasco-Garzón, B. C. & Coello-Vásquez, V. J. (2024). La inclusión educativa en la educación superior: Desafíos y perspectivas en Ecuador. *Revista InveCom*, 4(2), 1–13. <https://doi.org/10.5281/zenodo.10558676>
- Álvarez-Mendieta, T.-E., Barros-Albuja, F. M., Ramones-Villavicencio, L. B., Barros-Morales, F. M. & Astudillo-Álvarez, E. M. (2024). Las Actitudes y Conocimientos de los Docentes frente a la Educación Inclusiva. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(6), 5683–5698. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i6.15278
- Aramendi-Jauregui, P., Cruz-Iglesias, E., Altuna-Urdin, J. & Luzarraga-Martín, J. M. (2023). Sensibilización docente y atención a la diversidad en la formación profesional básica: Cooperar para incluir. *Siglo Cero*, 54(1), 25–42. <https://doi.org/10.14201/scero202354128592>
- Arboleda-Martínez, D. V., Anchundia-Arístegui, Y.-X., Guamangallo-Alvarado, J. L., Abril-Parra, L. E. & Barragán-Márquez, M.-S. (2024). Formación docente en inclusión educativa y su incidencia en la enseñanza aprendizaje de Básica Superior. *Polo del Conocimiento*, 9(10), 938–955. <https://doi.org/10.23857/pc.v9i10.8154>
- Arredondo-Guevara, M. P., Cuéllar-Moreno, E., Espinosa-Flechas, J. M. & Santana-Cortés, L. O. (2012). *Inclusión dilema de la educación superior* [Trabajo de Maestría, Universidad San Buenaventura]. <http://hdl.handle.net/10819/2718>
- Atanasova, D. & Papen, U. (2025). UK University teachers on inclusive education: Conceptualizations, practices, opportunities and challenges. *Studies in Higher Education*, 1–12. <https://doi.org/10.1080/03075079.2025.2455431>
- Azorín-Abellán, C. M. & Martínez-Montes, C. (2023). Educación inclusiva en tiempos de pandemia. *Revista complutense de educación*, 34(1), 57–69. <https://doi.org/10.5209/rced.76761>
- Barletta, C. M. (2023). Inclusión y accesibilidad en la Educación Superior: Estrategias para promover un entorno educativo inclusivo. *Trayectorias Universitarias*, 9(16), 1–10. <https://doi.org/10.24215/24690090e129>
- Barón-Mora, A. T., Cuevas-Martínez, C. A., Rojas-Sáenz, P. A., Moreno-Cely, C. P. & Romero-Barón, A. M. (2020). Experiencias de procesos de educación inclusiva. *Educación y Ciencia*, 24, 1–17. <https://doi.org/10.19053/0120-7105.eyc.2020.24.e11007>
- Brito, S., Basualto-Porra, L. & Reyes-Ochoa, L. (2019). Inclusión Social/Educativa, en Clave de Educación Superior. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 13(2), 157–172. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782019000200157>
- Carrillo-Sierra, S.-M., Ramírez-Ramírez, E.-M., Sanabria-Medina, A.-S., Forgiony-Santos, J. & Rivera-Porras, D. (2022). Psychometric properties of the questionnaire of educational inclusion (CIE) for university contexts. *Gaceta Médica de Caracas*, 130(3), 577–587. <https://doi.org/10.47307/GMC.2022.130.s3.12>
- Castillo-Gutiérrez, M. C., Montoya-Ramírez, J.-C. & Castillo-Gutiérrez, L. C. (2018). La Educación una mirada desde el conflicto social en Colombia. *Educación y Humanismo*, 20(34), 216–232. <https://doi.org/10.1080/03075079.2025.2455431>



[org/10.17081/eduhum.20.34.2868](https://doi.org/10.17081/eduhum.20.34.2868)

Colmenero, M.-J., Pegalajar, M.-C. & Pantoja, A. (2019). Teachers' perception of inclusive teaching practices for students with severe permanent disabilities. *Cultura y Educación*, 31(3), 542–575. <https://doi.org/10.1080/11356405.2019.1630952>

Constitución Política de Colombia. (1991). *Asamblea Nacional Constituyente*. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=4125>

Decreto 1421 de 2017. (2017, 29 de agosto). Presidente de la República. Diario Oficial No. 50.340. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=87040>

Echeita-Sarrionandia, G. & Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho: Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tejuelo: Revista de Didáctica de la Lengua y la literatura*, 12, 26–46. <https://repositorio.uam.es/handle/10486/661330>

Fernández-Morales, F. H. & Duarte, J. E. (2016). Challenges to Academic Inclusion of Disabled People at a Public Colombian University. *Formación universitaria*, 9(4), 95–104. <https://doi.org/10.4067/S0718-50062016000400011>

Filippou, K., Acquah, E. O. & Bengs, A. (2025). Inclusive policies and practices in higher education: A systematic literature review. *Review of Education*, 13(1), 1–30. <https://doi.org/10.1002/rev3.70034>

Fundación Saldaña Concha. (2023, marzo). *Educación CO para personas con discapacidad: realidades y retos*. [https://www.saldarriagaconcha.org/wp-con-](https://www.saldarriagaconcha.org/wp-content/uploads/2023/03/2023-03-Marzo-EducacionCOParaPersonasConDiscapacidad-RealidadesyRetos-2.pdf)

[tent/uploads/2023/03/2023-03-Marzo-EducacionCOParaPersonasConDiscapacidad-RealidadesyRetos-2.pdf](https://www.saldarriagaconcha.org/wp-content/uploads/2023/03/2023-03-Marzo-EducacionCOParaPersonasConDiscapacidad-RealidadesyRetos-2.pdf)

Fundación Saldarriaga Concha & Ministerio de Educación Nacional. (2016). Índice de Inclusión para Educación Superior (INES). https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-357277_recurso_1.pdf

García-Leiva, S. & Romero-López, M.ª A. (2024). Competencias para la promoción de una educación inclusiva en el aula universitaria: Un análisis de las habilidades y conocimientos docentes. *European Public & Social Innovation Review*, 9, 1–19. <https://doi.org/10.31637/epsir-2024-1601>

Gómez-López, M., & Gómez-Vitola, D. (2020). *Formación docente en educación superior inclusiva* [Tesis doctoral, Universidad de Antioquia]. <http://hdl.handle.net/10495/17858>

Hernández-Izquierdo, L. & Marchesi, Á. (2021). Actitudes de los maestros ante la inclusión educativa en Colombia, Guatemala y España. *Ciencia y Educación*, 5(1), 7–24. <https://doi.org/10.22206/cyed.2021.v5i1.pp7-24>

Hernández-Llanten, M. L., Loaiza-Flórez, Y. I. & Salazar-Ramírez, M. del M. (2020). *Actitudes y prácticas pedagógicas de docentes frente a la educación inclusiva de niños sordos en la IETI José María Carbonell de la ciudad de Cali* [Trabajo de grado, Fundación Universitaria Católica Lumen Gentium]. https://repositorio.unicatolica.edu.co/handle/20.500.12237/2109?utm_source=chatgpt.com

Hernández-Sampieri, R. & Mendoza-Torres, C. P. (2023). *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y*



mixta (2a ed.). McGraw Hill.

Ley 2216 de 2022. (2022, 30 de junio). Congreso de Colombia. Diario Oficial No. 52.074. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=188289>

Llorent, V. J., Zych, I. & Varo-Millán, J.-C. (2020). University academic personnel's vision of inclusive education in Spanish universities. *Culture and Education*, 32(1), 147–181. <https://doi.org/10.1080/11356405.2019.1705593>

Mamani-Soto, E. S. (2023). *Actitudes docentes y el conocimiento de la educación inclusiva en los estudiantes con necesidades educativas especiales de las IIEE del distrito de Espinar, 2021* [Tesis doctoral, Universidad Nacional San Agustín de Arequipa]. <https://hdl.handle.net/20.500.12773/16724>

Manghi, D., Saavedra, C. & Bascuñan, N. (2018). Prácticas Educativas en Contextos de Educación Pública, Inclusión Más Allá de las Contradicciones. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 12(2), 21–39. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782018000200021>

Marchesi, Á. & Hernández, L. (2019). Cinco Dimensiones Claves para Avanzar en la Inclusión Educativa en Latinoamérica. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 13(2), 45–56. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782019000200045>

Ministerio de Educación Nacional. (2013). *Líneas de Política de Educación Superior Inclusiva*. https://www.mineduacion.gov.co/1780/articles-357277_recurso_0.pdf

Murillo-Parra, L. D., Ramos-Estrada, D. Y., Gar-

cía-Cedillo, I. & Sotelo-Castillo, M. A. (2019). Estrategias educativas inclusivas y su relación con la autoeficacia de docentes en formación. *Actualidades Investigativas en Educación*, 20(1), 168–195. <https://doi.org/10.15517/aie.v20i1.40060>

Nimante, D. & Kokare, M. (2022). Perspective of Teachers on Their Competencies for Inclusive Education. *Acta Paedagogica Vilnensia*, 49, 8–22. <https://doi.org/10.15388/ActPaed.2022.49.1>

Owojori, O. M., Mulaudzi, R. & Edokpayi, J. N. (2022). Student's Knowledge, Attitude, and Perception (KAP) to Solid Waste Management: A Survey towards a More Circular Economy from a Rural-Based Tertiary Institution in South Africa. *Sustainability*, 14(3), 1–23. <https://doi.org/10.3390/su14031310>

Palomino-Condo, L. M., Tarco-Sánchez, A. & Sosa-Hernández, M. del P. (2023). Perspectiva del docente en la educación inclusiva. *Horizontes. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 7(30), 2006–2019. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v7i30.645>

Paredes-Floril, P. R., Méndez-Maldonado, M. G. & Maldonado-Méndez, G. J. (2023). Asociación de factores sociodemográficos y laborales con la actitud de los docentes hacia la inclusión de estudiantes con discapacidades. *Páginas de educación*, 16(2), 134–155. [10.22235/pe.v16i2.3275](https://doi.org/10.22235/pe.v16i2.3275)

Paz-Maldonado, E., Flores-Girón, H. & Silva-Peña, I. (2022). Prácticas inclusivas del profesorado universitario en el aula de clases: Una revisión de la literatura. *Revista Universidad y Sociedad*, 14(6), 246–255.

Pedrozo-González, L. M. (2023). Educación superior, avanzando hacia la inclusión



- efectiva. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(1), 9761–9774. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i1.5175
- Peláez-Miguitama, L. P., Peláez-Arévalo, R. M., Ruiz-Medina, J. M., Cáceres-Cartagena, G. E., Sosa-Barragán, S. M. & Pinto-Nicolalde, D. E. (2025). Implementación del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) en Modelos Curriculares Inclusivos: Un Enfoque Contextualizado en la Educación Básica. *Revista Veritas de Difusão Científica*, 6(1), 835–859. <https://doi.org/10.61616/rvdc.v6i1.438>
- Peña-Loaiza, G. X., Peñaloza-Peñaloza, W. L. & Carrillo-Minchalo, M. J. (2018). La educación inclusiva en el proceso de formación docente. *Conrado*, 14(65), 194–200. <https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/835>
- Poveda-Zúñiga, J., Tigrero-Vaca, J. & Sornozza-Zavala, G. A. (2022). Incidencia de la formación profesional de docentes hacia la inclusión educativa. *Revista Iberoamericana de Psicología*, 15(1), 69–78. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8438511>
- Quintero-Ayala, L. E. (2020). Educación inclusiva: Tendencias y perspectivas. *Educación y Ciencia*, 1(24), 1–17. <https://doi.org/10.19053/0120-7105.eyc.2020.24.e11423>
- Ramírez-Ramírez, E.-M., Sanabria-Medina, A.-S., Rivera-Porras, D., Carrillo-Sierra, S.-M. & Forgiony-Santos, J. (2020). Políticas, actitudes, conocimientos, contexto y prácticas de los profesores frente a la inclusión educativa en contextos universitarios. En S.-M. Carrillo-Serrita y M.-A. Ramírez-Serrano (Eds.). *Panorama actual de la educación inclusiva* (pp. 157–190). Ediciones Universi-
- dad Simón Bolívar. <https://hdl.handle.net/20.500.12442/7753>
- Rebouças-Andrade, R., Zanatta, C. & Gonçalves-Cordeiro, S. do R. (2023). Las Creencias de Autoeficacia y la Autorregulación del Aprendizaje en el Contexto de la Educación Inclusiva. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 17(1), 41–57. <https://doi.org/10.4067/s0718-73782023000100041>
- Reina-Ávila, K. G. & Lara-Buitrago, P. A. (2020). Reflexiones sobre la educación inclusiva en Colombia: Estado de la cuestión. *Educación y Ciencia*, 24, 1–16. <https://doi.org/10.19053/0120-7105.eyc.2020.24.e11381>
- Rodríguez-Fuentes, A., Gallego-Ortega, J. L., Navarro-Rincón, A. & Caurcel-Cara, M.-J. (2021). Perspectivas actitudinales de docentes en ejercicio y en formación hacia la educación inclusiva. *Psicoperspectivas*, 20(1), 18–30. <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol20-issue1-full-text-1892>
- Rojas-Rojas, L. M., Arboleda-Toro, N. & Pinzón-Jaime, L. J. (2018). Characterization of a Population with Visual, Auditory, Speech and Motor Disabilities, for Their Linking to Undergraduate Programs at a University in Colombia. *Revista Electrónica Educare*, 22(1), 1–28. <https://doi.org/10.15359/ree.22-1.6>
- Sanahuja, A., Benet Gil, A. & Nieto, R. (2020). Training on inclusion in higher education: Prepared to work within the inclusive model? *Culture and Education*, 32(1), 1–12. <https://doi.org/10.1080/11356405.2019.1705595>
- Sevilla-Santo, D. E., Martín-Pavón, M. J. & Jenaro-Río, C. (2018). Actitud del docente



hacia la educación inclusiva y hacia los estudiantes con necesidades educativas especiales. *Innovación educativa*, 18(78), 115–141.

Solís-García, P. & Arroyo-Resino, D. (2021). Actitudes docentes hacia alumnos con discapacidad, punto de partida para la educación inclusiva: Una perspectiva de sexo, edad y experiencia previa. *Espiral. Cuadernos del profesorado*, 15(30), 72–81. <https://doi.org/10.25115/ecp.v15i30.4537>

Svendby, R. B. (2024). Inclusive Teaching in Higher Education: Challenges of Diversity in Learning Situations from the Lecturer Perspective. *Social Sciences*, 13(140), 1–9. <https://doi.org/10.3390/socsci13030140>

Téllez-Ruiz, H., Tuay-Sigua, R. N. & Durán-Camelo, V. H. (2024). Estado de la investigación sobre las prácticas pedagógicas del personal docente en contextos de educación inclusiva. *Revista Electrónica Educare*, 28(3), 1–24. <https://doi.org/10.15359/ree.28-3.18628>

UNESCO. (2009). *Directrices sobre políticas de inclusión en la educación*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000177849_spa

