



Ciencia Latina
Internacional

Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, Ciudad de México, México.
ISSN 2707-2207 / ISSN 2707-2215 (en línea), julio-agosto 2024,
Volumen 8, Número 4.

https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i4

**DESEMPEÑO DEL PROFESORADO DE
PRIMARIA PARA LA INCLUSIÓN DE
ESTUDIANTES CON DIAGNÓSTICO DE
DISCAPACIDAD DESDE LAS
COMPETENCIAS FUNCIONALES**

PERFORMANCE OF PRIMARY SCHOOL TEACHERS FOR
THE INCLUSION OF STUDENTS WITH A DIAGNOSIS OF
DISABILITY FROM FUNCTIONAL COMPETENCIES

Andrés Serafín Plata Monsalve

Universidad Americana de Europa - UNADE, México

Felipe Ángeles Puc Hernández

Universidad Americana de Europa - UNADE, México

DOI: https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i4.12830

Desempeño del Profesorado de Primaria para la Inclusión de Estudiantes con Diagnóstico de Discapacidad desde las Competencias Funcionales

Andrés Serafín Plata Monsalve¹asplata85@gmail.com<https://orcid.org/0009-0000-6142-7284>Universidad Americana de Europa - UNADE
México**Felipe Ángeles Puc Hernández**fp525419@gmail.com<https://orcid.org/0000-0001-9084-5581>Universidad Americana de Europa - UNADE
México

RESUMEN

Las competencias académicas del profesorado de primaria para la atención e inclusión de estudiantes con diagnóstico de discapacidad presentan diversos desafíos que influyen en su aplicación. El objetivo general del estudio consistió en analizar el desempeño del profesorado de primaria para la inclusión de estudiantes con diagnóstico de discapacidad en los municipios no certificados del Departamento de Cundinamarca – Colombia a través de la valoración de las competencias funcionales. Se utilizó una metodología de enfoque cuantitativo, tipo descriptivo, de diseño no experimental y transeccional, se empleó la técnica de la encuesta, se diseñaron cuestionarios para aplicar a la muestra, constituida por 194 docentes de educación primaria y 116 directivos. Para el análisis objetivo de los resultados, se calculó la media entre los resultados obtenidos de los docentes y del personal directivo, tanto por cada dimensión como por cada uno de los indicadores. Los resultados evidencian alta capacidad y competencia en las dimensiones dominio curricular, planeación y organización académica, pedagogía y evaluación de los aprendizajes, aunque se observó dominio moderado de algunos indicadores. Se concluye que, a pesar del alto desempeño de los docentes en la gestión académica, necesitan mejorar mediante programas de formación, por tanto, es crucial implementar recursos y acciones que fortalezcan las competencias docentes.

Palabras clave: desempeño, profesorado, primaria, inclusión, discapacidad, competencias funcionales

¹ Autor principal.

Correspondencia: asplata85@gmail.com

Performance of Primary School Teachers for the Inclusion of Students with a Diagnosis of Disability from Functional Competencies

ABSTRACT

The academic competencies of primary school teachers for the care and inclusion of students diagnosed with disabilities present various challenges that influence their application. The general objective of the study was to analyze the performance of primary school teachers for the inclusion of students with a diagnosis of disability in the non-certified municipalities of the Department of Cundinamarca - Colombia through the assessment of functional competencies. A quantitative approach methodology, descriptive type, non-experimental and transectional design was used, the survey technique was used, questionnaires were designed to apply to the sample, consisting of 194 primary education teachers and 116 managers. For the objective analysis of the results, the average was calculated between the results obtained from the teachers and the management staff, both for each dimension and for each of the indicators. The results show high capabilities in the dimensions of curricular mastery, academic planning and organization, pedagogy and evaluation of learning, although moderate mastery of some indicators was observed. It is concluded that, despite the high performance of teachers in academic management, they need to improve through training programs, therefore, it is crucial to implement resources and actions that strengthen teaching competencies.

Keywords: performance, faculty, primary, inclusion, disability, functional competencies

Artículo recibido 15 junio 2024

Aceptado para publicación: 18 julio 2024



INTRODUCCIÓN

Las competencias académicas del profesorado de primaria para la atención e inclusión de estudiantes con diagnóstico de discapacidad presentan diversos desafíos de índole social, político y educativo que influyen en su aplicación. A pesar de la existencia de numerosos marcos conceptuales y definiciones sobre las competencias docentes en general, aún no se ha profundizado lo suficiente en las competencias específicas requeridas para la inclusión de estudiantes con discapacidad.

En este contexto, resultó fundamental examinar cómo se están abordando estas situaciones en entornos educativos menos privilegiados y qué medidas pueden implementarse para fomentar el desarrollo de competencias docentes que promuevan la inclusión. Por tanto, se evidenció necesario evaluar el desempeño del profesorado de primaria para la atención e inclusión de estudiantes con discapacidad.

El propósito principal de la investigación se centró analizar el desempeño de las competencias del profesorado de primaria para la inclusión de estudiantes con discapacidad en los municipios no certificados del Departamento de Cundinamarca - Colombia. Específicamente el estudio se llevó a cabo en instituciones educativas de este nivel educativo, debido a la necesidad de las mismas para atender e incluir a estudiantes con discapacidad tanto en contextos urbanos como rurales.

Esta iniciativa se justificó por su importancia en el contexto educativo actual, donde la inclusión es un tema prioritario. Además, el estudio permitió caracterizar al cuerpo docente en cuanto a su capacidad para incluir a estudiantes con discapacidad, identificando áreas que requieren mejoras y formulando recomendaciones específicas para promover un entorno educativo más inclusivo.

Por otro lado, la investigación representó una oportunidad para generar cambios significativos en la forma en que se aborda la inclusión educativa en estos municipios. A través del análisis y las recomendaciones propuestas, se espera impulsar acciones concretas que mejoren la calidad educativa y garanticen el derecho a una educación inclusiva para todos los estudiantes, sin importar sus capacidades o condiciones particulares. Asimismo, con el estudio se espera contribuir al diseño e implementación de políticas y programas que fortalezcan el desarrollo profesional docente en temas relacionados con la diversidad.

En este sentido, el fin de esta investigación se basó en servir como guía para la elaboración de diagnósticos que faciliten la creación, gestión e implementación de planes, programas y proyectos



sociales y educativos que fomenten el desarrollo de habilidades docentes para atender e incluir a estudiantes con discapacidad. De esta manera, se permitió a las instituciones y centros educativos identificar ajustes necesarios para garantizar la participación y aprendizaje equitativo de los estudiantes con discapacidad.

El estudio se fundamentó en el amplio contexto legal colombiano sobre atención a la diversidad, que toma en cuenta la necesidad mundial de comprometer recursos y acciones concretas para eliminar las barreras que limitan la igualdad y equidad en el ámbito educativo. Así mismo, el estudio se centró en las competencias académicas del profesorado en Colombia, específicamente en las competencias funcionales relacionadas con las responsabilidades específicas del cargo de docente y del directivo docente. Estas competencias se dividen en áreas de gestión, siendo de interés para la investigación las competencias del área académica: el dominio curricular, la planeación y organización académica, la pedagogía y la evaluación del aprendizaje (Ministerio de Educación Nacional de Colombia - MEN, 2007a; Sánchez-Buitrago y Ferreira-Ojeda, 2019).

Por otra parte, la inclusión educativa es un derecho fundamental aplicado el acceso a una educación de calidad para todos los estudiantes, independientemente de sus capacidades o limitaciones. La misma se concibe como el proceso que permite garantizar que todos los estudiantes, sin importar sus diferencias individuales o su origen sociocultural, tengan acceso, participen y aprendan. Este proceso de transformación busca responder a la diversidad y necesidades de los estudiantes, aumentando sus oportunidades de empoderamiento y reduciendo cualquier forma de exclusión y discriminación (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura – UNESCO, 2019). En este sentido, es crucial que el profesorado cuente con las competencias necesarias para atender de manera efectiva a estudiantes con discapacidad, promoviendo su participación activa y su desarrollo integral.

El objetivo general de esta investigación consistió en analizar el desempeño del profesorado de primaria para la inclusión de estudiantes con diagnóstico de discapacidad en los municipios no certificados del Departamento de Cundinamarca a través de la valoración de las competencias académicas funcionales. Para establecer los antecedentes y definiciones de las competencias académicas del profesorado de primaria en Colombia para la atención e inclusión de estudiantes con discapacidad, debido a la falta de



referentes conceptuales sobre el modelo de competencias que se proponen, se llevó a cabo una revisión exhaustiva de diversas fuentes, como el Ministerio de Educación de Colombia (1996, 2005, 2006, 2007a, 2007b, 2008, 2009, 2016, 2017, 2021), Ministerio de Educación de Perú (2012), Ministerio de Educación de Guatemala (2011) y la Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales (2011), así como, autores especializados en educación inclusiva (Ainscow, 2001; Sánchez y Carrión; 2001; Viveros, 2002; Shank, 2006; Morales, 2007; Pujolás, 2009; Infante, 2010; Pérez, 2010; Castillo et al., 2012; Fernández; 2013; Farías, 2016; Martínez et al., 2016; Coronel y Lozano, 2019; Córdor y Remache, 2019; Fernández; 2019; Reis et al., 2019; Sánchez-Buitrago y Ferreira-Ojeda, 2019; Villarreal-Villa et al., 2019; Ramírez-Díaz, 2020; Moreira-Moreira et al., 2021). Ante la carencia de información directa el marco teórico propuesto es innovador al establecer definiciones, conceptos e indicadores de desempeño.

El camino hacia las competencias docentes: del conocimiento general al arte de enseñar

Conceptualizar las competencias es un ejercicio que alberga gran complejidad debido a la diversidad de autores y concepciones que han escrito al respecto. Según Farías (2016), las competencias constituyen un elemento subyacente del individuo relacionado causalmente con un rendimiento efectivo o superior en determinada situación o labor, fundamentado en términos de criterio. Por su parte, para Coronel y Lozano (2019) y Ramírez-Díaz (2020) son una dimensión de la conducta humana, abierta y manifiesta que permite al individuo rendir de manera efectiva en la realización de actividades con estándares establecidos.

Así mismo, Reis et al. (2019) las describe como un conjunto de conductas, disposiciones, habilidades y conocimientos que posee un individuo para llevar a cabo acciones o actividades de manera exitosa; y Ansorena (1996) las describe como habilidades o atributos de la conducta de un individuo que pueden valorarse como características para clasificar un comportamiento orientado a determinada labor. Moreira-Moreira et al. (2021) las definen como un saber hacer complejo, producto de la integración, aplicación y adecuación de capacidades y habilidades cognitivas, afectivas, psicomotoras y sociales, así como de conocimientos utilizados eficazmente en situaciones comunes.

Comellas (2002) relaciona acciones, conocimientos y actitudes en su definición de competencia, considerándola como la habilidad para llevar a cabo una tarea compleja que implica conocimiento,



comportamiento y actitud. Zabala y Arnau (2008) proponen conceptualizarla como la capacidad de realizar tareas o enfrentar situaciones eficazmente en un contexto determinado. Tobón (2008) la describe como procesos complejos de desempeño efectivo en entornos específicos que integran diversos saberes para la realización de actividades con sentido de desafío, motivación, creatividad, flexibilidad, comprensión y emprendimiento.

Finalmente, Valiente y Galdeano (2009) concluyen que todas estas definiciones permiten conceptualizar las competencias como un conjunto organizado y dinámico de sapiencias, valores, destrezas, cualidades y principios transferibles a diferentes contextos específicos que intervienen en el desempeño reflexivo, responsable y efectivo de tareas. Al respecto, se puede señalar que, las competencias son relevantes en todos los aspectos de la vida de una persona, pero han adquirido una importancia significativa en el ámbito educativo, siendo fundamentales para el proceso de enseñanza y el desarrollo integral de los individuos (Valiente y Galdeano, 2009).

Según Delors (1996), la educación basada en competencias abarca comportamientos sociales, emocionales y habilidades cognitivas, psicológicas, sensoriales y motoras que promueven el desempeño y el desarrollo. En este sentido, las competencias reconocen el valor de lo que se construye, los procesos de construcción (metacognición) y la autoconciencia del individuo como constructor (López y Farfán, 2013). Así mismo, Sacristán (2008) señala que una competencia va más allá de los conocimientos y habilidades simples, se refiere a la capacidad que desarrolla un individuo para enfrentar demandas complejas en un contexto específico, lo que implica un saber hacer complejo producto de la integración, movilización y adecuación de valores, actitudes y conocimientos utilizados de manera efectiva.

Bajo este panorama surge el tema de las competencias docentes. Al respecto, Perrenoud (2001 y 2004) destaca la interconexión entre los objetivos del sistema educativo y las habilidades necesarias para los profesionales de la educación, especialmente los docentes y presenta diez competencias fundamentales: organizar y animar situaciones de aprendizaje, gestionar la progresión de los aprendizajes, elaborar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación, implicar a los alumnos en su aprendizaje y en su trabajo, trabajar en equipo, participar en la gestión de la escuela, informar e implicar a los padres, utilizar las nuevas tecnologías, afrontar los dilemas y los deberes éticos de la profesión y organizar la propia formación continua.



Ante esto y en relación directa con las competencias ligadas al conocimiento, se destaca la necesidad de que el docente se convierta en un facilitador del aprendizaje, guiando la adquisición de contenidos cada vez más complejos y diversificados, con el estudiante en el centro del proceso educativo (Martínez-Clares, et al., 2008). Sin embargo, el docente no debe limitarse a la mera transmisión de conocimientos según su rol tradicional, sino que debe ser una herramienta para el desarrollo del pensamiento crítico y la gestión de la información (Gairín, 2007; Vaello, 2009).

En cuanto a las competencias relacionadas con la acción, Torrego (2008) resalta que la carencia de competencias metodológicas por parte del profesor puede complicar la gestión cotidiana del aula, alterando la planificación prevista y obstaculizando la construcción del conocimiento. Por ende, es crucial que el docente ejerza un liderazgo efectivo en el aula, fomentando la disciplina y promoviendo un ambiente propicio para el aprendizaje. Para desarrollar esta competencia es esencial implementar mecanismos y estrategias que cultiven un clima educativo favorable en el aula, permitiendo al docente actuar como guía en el proceso educativo y en las conductas de los estudiantes. Además, se debe impulsar una comunicación efectiva, abordar la diversidad, integrar tecnologías, fomentar la autoridad, comunicarse en varios idiomas, entre otros aspectos.

En relación con la competencia de actuar adecuadamente, según Vaello (2009), las nuevas estructuras educativas requieren una mayor interacción entre los miembros de la comunidad escolar, lo cual solo es posible a través de una actitud cooperativa. Dado que la educación es inherentemente un proceso social, queda claro que el docente no puede desempeñar su función de manera aislada, sino que debe conectarse con los demás miembros de la comunidad educativa (estudiantes, familias, personal escolar, entre otros). Por lo tanto, los profesores deben poseer habilidades para comunicarse y colaborar de forma constructiva, así como mantener una base ética y respeto por las normas. En una sociedad multicultural como la actual, también se requieren docentes capaces de convivir con la diversidad social y aprovechar sus beneficios para construir una escuela y una sociedad inclusivas (Tejada, 2009; Monereo & Pozo, 2007).

Las definiciones anteriores subrayan la complejidad de las competencias docentes al realizar actividades específicas, destacando la interrelación de diferentes aspectos cognitivos, psicomotores y emocionales para demostrar competencia. Además, resaltan la importancia del conocimiento, la acción y la actitud



como elementos esenciales de la competencia, como expresa Borda y Odriozola (2022) al abogar por un enfoque complejo que analice el proceso y la acción pedagógica desde la perspectiva del docente. En el contexto colombiano, el MEN (2008) define la competencia como una característica interna que se manifiesta en el desempeño en situaciones concretas, evaluándose a través del análisis del logro y los resultados obtenidos.

En una competencia se combinan disposiciones como valores, actitudes, motivaciones, intereses, conocimientos y habilidades en cada individuo a través del aprendizaje y la práctica para mejorar el rendimiento. En el ámbito laboral de los docentes y directivos, el desempeño se relaciona directamente con las competencias demostradas y los objetivos institucionales. Las competencias de los docentes en Colombia se dividen en funcionales (relacionadas con el cargo) y comportamentales (actitudes, valores, intereses). Las primeras se dividen según el área de gestión en administrativas, comunitarias y académicas. Las competencias académicas, punto central de la investigación, incluyen: dominio curricular, planeación y organización académica, pedagógica y evaluación del aprendizaje.

En palabras del Ministerio de Educación del Perú (2012), la competencia de dominio curricular se define como la capacidad de aplicar y enseñar los conocimientos específicos de cada área, siguiendo las directrices establecidas. Esto implica tener un profundo conocimiento del currículo institucional y de los planes de estudio de las materias que el docente enseña, lo que se traduce en la habilidad del docente para facilitar un aprendizaje significativo a los estudiantes, adaptando el currículo a sus necesidades y posibilidades de transformación. Para su evaluación, se establecieron cinco indicadores de desempeño: (a) dominio de la disciplina y áreas a cargo, (b) uso adecuado de métodos y herramientas pedagógicas, (c) conocimiento y aplicación de estándares básicos de competencia, (d) articulación entre áreas y grados a través del currículo y (e) actualización constante del plan de estudios en función de las necesidades y características de los estudiantes.

La competencia de planificación y organización académica se refiere a la habilidad de organizar los procesos de enseñanza-aprendizaje del plan de estudios de acuerdo con el Proyecto Educativo Institucional, así como crear y mantener ambientes propicios para el aprendizaje (Ministerio de Educación de Perú, 2012). Según Fernández (2013), adaptar materiales implica que los docentes dediquen tiempo a facilitar el acceso al currículo, promoviendo un aprendizaje significativo y la



construcción de conocimiento por parte de los estudiantes. Considerando los planteamientos del Ministerio de Educación de Perú (2012), se establecen como indicadores de desempeño para esta competencia: (a) planificación de estrategias, acciones y recursos; (b) programación sistemática; (c) establecimiento de reglas, normas y rutinas consistentes para la convivencia; (d) dominio del grupo; y (e) mantenimiento de un ambiente organizado de trabajo.

La competencia pedagógica se define como la habilidad para aplicar modelos pedagógicos en el diseño y la implementación de estrategias adaptadas a las necesidades individuales de los estudiantes y al entorno escolar, con el fin de promover aprendizajes significativos y apoyos pertinentes (Ministerio de Educación de Perú, 2012). Dentro de esta, las escuelas comprometidas con una política sólida de inclusión educativa se ven impulsadas a utilizar pedagogías centradas en el aprendizaje significativo. Según Fernández (2013), adaptar las estrategias a las características y necesidades de los estudiantes y su contexto facilita la creación de aprendizajes significativos, permitiendo al docente abordar eficazmente la diversidad de los estudiantes mediante metodologías activas. Siguiendo la propuesta del Ministerio de Educación de Perú (2012), se propuso los siguientes indicadores: (a) estrategias de enseñanza y ritmos de aprendizaje, (b) escenarios y ambientes educativos, (c) vinculación de la teoría con la vida cotidiana, (d) generación de expectativas positivas, (e) intercambio de experiencias pedagógicas y creación de materiales.

Por su parte, la competencia evaluación del aprendizaje se refiere a la habilidad de evaluar el progreso de las competencias y niveles de aprendizaje y ajustar las estrategias pedagógicas según los resultados de las evaluaciones internas y externas de los estudiantes (Ministerio de Educación de Perú, 2012). En este orden de ideas, Infante (2010) sostiene que la evaluación debe ser una herramienta para fortalecer el aprendizaje, considerando la dinámica escolar y uniendo las perspectivas de los actores educativos.

Los indicadores de desempeño de esta competencia incluyen el conocimiento y aplicación de diversos métodos de evaluación acordes con los objetivos del currículo, la planificación adecuada de evaluaciones, el diseño de actividades basadas en resultados de la evaluación, la identificación y apoyo a estudiantes con dificultades, la promoción de la autoevaluación de los estudiantes (MEN, 2008). A partir de ello, se definieron cinco indicadores básicos: (a) métodos, técnicas e instrumentos de evaluación; (b) programación de evaluaciones; (c) diseño de actividades pedagógicas basado en



resultados; (d) estrategias de apoyo; y, (e) autoevaluación de los estudiantes.

Fundamentos básicos de la discapacidad

La discapacidad se describe como una condición física, mental, intelectual o sensorial que, al encontrarse con diversas barreras, puede limitar la participación plena y efectiva en la sociedad en igualdad de condiciones (ONU, 2006). Es crucial reconocer que la discapacidad es parte de la experiencia humana y que cualquiera puede enfrentarla en algún momento de su vida, ya sea temporal o permanente (OMS y Banco Mundial, 2011). Puede ser influenciada por diversos factores, como problemas de salud, entorno ambiental, desastres naturales, accidentes, hábitos alimenticios, conflictos sociales y políticos, consumo de sustancias, entre otros.

Resulta imprescindible reconocer que el entorno juega un rol fundamental en facilitar o dificultar la participación de las personas con discapacidad, por esto, es vital detectar y actuar tempranamente ante la discapacidad para promover el desarrollo de las capacidades individuales. La educación en los primeros años es crucial dado el rápido desarrollo del cerebro en esta etapa (UNICEF, 2013), por ello, invertir en la educación de las personas con discapacidad no solo mejora sus vidas, sino que también abre puertas a su inclusión social y económica. No obstante, aunque es un derecho fundamental para todos, sin excepción, las personas con discapacidad han sido históricamente excluidas. Ante ello, la educación inclusiva busca garantizar un acceso equitativo y de calidad para todos los estudiantes sin importar sus diferencias individuales (UNICEF, 2013).

La conceptualización de la discapacidad ha evolucionado con el tiempo, pasando de un enfoque médico que la veía como inmodificable y generadora de dependencia a un enfoque social que reconoce su origen en la interacción entre la persona y su entorno (Schalock y Verdugo, 2012). En función de ello, se han generado diversos modelos que abordan la discapacidad desde perspectivas distintas. El modelo tradicional resalta las limitaciones y dependencia de las personas con discapacidad, mientras que el modelo de rehabilitación busca mejorar sus capacidades a través de la recuperación. Por otro lado, el modelo social considera la discapacidad como un producto social, enfocándose en las barreras del entorno que afectan la participación de estas personas. El modelo biopsicosocial reconoce la interacción entre la persona y su entorno como determinante en la discapacidad, destacando las fortalezas y posibilidades de desarrollo. Finalmente, el modelo multidimensional de la calidad de vida se enfoca en



los apoyos necesarios en diferentes contextos y los recursos del entorno para alcanzar los objetivos de las personas con discapacidad.

En Colombia se ha adoptado el modelo biopsicosocial y el modelo de calidad de vida para atender educativamente a personas con discapacidad. Además, se ha adoptado la clasificación de discapacidades establecida por la Organización Mundial de la Salud (OMS) en la Clasificación Internacional del Funcionamiento, la Discapacidad y la Salud (CIF) (OMS, 2001), que incluye: trastornos del espectro autista (TEA), discapacidad intelectual, discapacidad auditiva, discapacidad visual, sordoceguera, discapacidad física, discapacidad psicosocial, trastornos permanentes de voz y habla, así como la discapacidad sistémica.

Hacia una práctica real educación inclusiva

La inclusión se refiere a que ninguna persona debe ser discriminada o segregada y que todos en el mundo tienen derecho a la educación con igualdad de oportunidades. La educación inclusiva se trata de una forma de vida frente a una realidad excluyente y representa una ideología sobre la equidad en educación (UNESCO, 2010). Este enfoque busca garantizar la participación de las personas en la cultura, políticas y prácticas de las diversas comunidades educativas, centrándose en el aprendizaje, la participación, el respeto a las diferencias y la diversidad (Marulanda et al., 2013).

En el caso de los estudiantes con discapacidad, la inclusión no se limita a colocar a este grupo en un salón de clases junto a otros estudiantes sin discapacidad (llamados estudiantes regulares en algunos contextos) con docentes expertos que reconozcan y atiendan las necesidades de todos los alumnos. Se trata más bien de darle sentido al propósito y los resultados deseados al educar a todos los estudiantes juntos (Muñoz y Lezcano, 2012).

La educación inclusiva es un proceso destinado a garantizar el derecho a la educación para todas las personas, fortaleciendo las políticas, prácticas y culturas educativas en función del principio que la educación es un derecho fundamental para todos. Las escuelas inclusivas son fundamentales para promover la igualdad de oportunidades, la participación, una educación personalizada y la colaboración entre todos los miembros de la comunidad educativa (Booth y Ainscow, 2000).

Antecedentes investigativos

Entre las investigaciones que se han llevado a cabo sobre las competencias de maestros de primaria para



la inclusión de estudiantes con discapacidad, se encuentran la de Padilla (2011) quien abordó la preparación docente en Bogotá según normativas y la de Márquez (2011) en la que se analizaron las competencias del profesorado de Educación Inicial para integrar a niños con necesidades especiales. Ambos autores resaltaron la falta de preparación y competencias en los docentes, lo que obstaculiza la inclusión educativa y subrayaron la importancia de mejorar la formación docente y el conocimiento legal para atender adecuadamente a estudiantes con discapacidad.

En este mismo contexto se encontró un estudio que abordó la integración escolar de estudiantes con necesidades especiales, Bravo y Palma (2011) investigaron las actitudes y estrategias de docentes en escuelas regulares en México, destacando la falta de formación académica adecuada. Serrano y Camargo (2010) analizaron barreras y facilitadores para la inclusión educativa de personas con discapacidad en Bucaramanga, Colombia, señalando problemas como la falta de apoyo institucional y la capacitación insuficiente de los docentes. Ambos estudios resaltan la importancia de mejorar la preparación docente para atender a estudiantes con discapacidad.

Por otra parte, Cejudo y colaboradores (2016) investigaron la importancia de la formación en atención a la diversidad para los docentes. Encontraron que los docentes valoran esta formación, lo cual es relevante dada la falta de competencia para incluir a estudiantes con discapacidad. Así mismo, Cornejo-Valderrama (2017) analizó las respuestas educativas de profesionales especialistas en 30 escuelas chilenas. Se observó una discrepancia entre los enfoques clínicos y educativos del personal docente, aunque reconocen que la diversidad puede ser beneficiosa si se aceptan las diferencias individuales y se flexibiliza el currículo, aunque esto no garantiza mejoras en el aprendizaje de los estudiantes. Estos hallazgos son relevantes debido a la falta de competencia de los docentes en la atención a estudiantes con discapacidad y las diferencias entre los modelos médico y educativo.

Finalmente, Dimitrova y Chichevska (2014) investigaron actitudes parentales hacia la inclusión de niños con discapacidad en la educación en Macedonia, encontrando que, aunque la mayoría apoya la inclusión, prefieren las escuelas especiales. La falta de personal capacitado puede explicar esta preferencia. Los padres creen que la inclusión beneficia a los niños con discapacidad, pero tienen preocupaciones basadas en el miedo y el desconocimiento. Por otro lado, Fernández, Román y Siles (2020) revelaron que los docentes de primaria en Cataluña tienen deficiencias en formación y uso de tecnología para enseñar a



estudiantes con discapacidad, destacando la necesidad de capacitación específica en TIC para mejorar la inclusión educativa.

Bajo todos estos planteamientos se propuso llevar a cabo esta investigación que tuvo como propósito analizar el desempeño de las competencias del profesorado de primaria para la inclusión de estudiantes con diagnóstico de discapacidad, en los municipios no certificados del Departamento de Cundinamarca - Colombia.

METODOLOGÍA

La investigación utilizó un enfoque cuantitativo que implicaba la recolección de datos, análisis estadístico para establecer patrones y probar teorías. Se enfocaba en lo descriptivo para detallar propiedades y características del fenómeno estudiado. El diseño era no experimental y transeccional, observando el fenómeno tal como se presentaba en su entorno natural sin manipular variables independientes. Los estudios transeccionales recopilan datos de un único momento para describir variables y analizar su influencia en ese instante.

La variable de investigación se definió nominalmente como competencias académicas, específicamente en relación con la inclusión de estudiantes con discapacidad. Según la conceptualización de competencias en gestión académica, los docentes deben poseer habilidades para diagnosticar, diseñar currículos personalizados, crear materiales educativos, planificar actividades y evaluar el progreso individual y grupal (Pérez, 2010, p. 41). Para operacionalizar las competencias académicas, se define como el desarrollo del dominio curricular, la planeación y organización académica, la pedagogía y la evaluación del aprendizaje; considerando indicadores específicos para una medición sólida.

En esa propuesta se empleó la encuesta como técnica de recolección de datos, se diseñaron cuestionarios para aplicar a Directivos y Docentes de Primaria. Estos consistían en un conjunto de preguntas relacionadas con la variable a medir y coherente con la formulación del problema. Cada uno de los cuestionarios constaba de ítems extraídos del marco teórico, distribuidos en dimensiones específicas con indicadores detallados. Las opciones de respuestas consistieron en una escala tipo Likert de 1 a 5, donde 1 eran nunca y 5 siempre. Se empleó Google Forms con la finalidad de facilitar y garantizar la participación de los docentes y directivos de los diferentes municipios no certificados del Departamento de Cundinamarca.



La población objeto de estudio en esta investigación estuvo compuesta por los docentes de primaria que trabajan en el sector público de los 108 municipios no certificados del Departamento de Cundinamarca (Colombia). Es decir, incluye a todos los docentes de educación primaria que formaban parte del cuerpo docente de los 276 establecimientos educativos oficiales, tanto urbanos como rurales, en el Departamento.

Para la selección de la muestra se optó por utilizar un muestreo estratificado proporcional. Los criterios para la selección de las instituciones educativas de las cuales se extrajo la muestra fueron: (a) Docentes de Educación Primaria que trabajaban en escuelas públicas ubicadas en los municipios no certificados del Departamento de Cundinamarca; (b) el tamaño de la institución educativa en términos de cantidad de docentes era de al menos 10 y como máximo 50 docentes de primaria, con el objetivo de abarcar la mayor cantidad posible de docentes de primaria y brindar mayor fiabilidad a la muestra; (c) las instituciones educativas eran de naturaleza mixta y contaban con una población estudiantil que presentaba diagnóstico de discapacidad. Luego de aplicar las fórmulas respectivas, la muestra definitiva del estudio estuvo constituida por 194 docentes de educación primaria y 116 directivos. Se construyó y validó un instrumento (encuesta) a través de una prueba piloto en la que se requirió eliminar ítems con correlación negativa obteniendo un Alfa de Cronbach de ,710 (Plata y Puc, 2024).

Este instrumento fue aplicado a la muestra objeto de estudio. Los datos obtenidos fueron procesados utilizando estadística descriptiva, donde se calcularon la distribución de frecuencias, porcentajes y medias aritméticas. Estos resultados se presentaron en tablas de doble entrada organizadas por dimensiones e indicadores hasta llegar a la obtención de la variable. Se exhibieron los resultados de la variable Competencias Académicas, detallando cada dimensión con sus respectivos indicadores antes de presentar un resumen general de la variable, además, se representaron a través de tablas y gráficos de barras. Estos resultados fueron interpretados según el baremo establecido para tal fin (tabla 1).



Tabla 1. Baremo de Interpretación de las Medias

Rango	Categoría	Interpretación
1,00 a 1,79	Muy Baja	Muy baja presencia o aplicación
1,80 a 2,59	Baja	Baja presencia o aplicación
2,60 a 3,40	Moderada	Moderada presencia o aplicación
3,41 a 4,20	Alta	Alta presencia o aplicación
4,21 a 5,00	Muy Alta	Muy alta presencia o aplicación

Nota. Fuente de elaboración propia con datos de investigación.

En la discusión, se explicaron, interpretaron y contrastaron los resultados de la investigación de manera descriptiva, utilizando las conceptualizaciones e investigaciones de varios autores mencionados en la fundamentación teórica del estudio. Estos elementos sirvieron para plantear conclusiones y recomendaciones de forma crítica, con el propósito de ofrecer soluciones a la problemática identificada.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Para lograr un análisis objetivo de los resultados, se calculó la media entre los resultados obtenidos de los docentes y los obtenidos del personal directivo, tanto por cada dimensión como por cada uno de los indicadores que las conforman y los mismos se detallan a continuación.

De acuerdo con la media obtenida en la dimensión dominio curricular, los docentes de educación primaria poseen una alta capacidad para diseñar, gestionar e implementar un currículo enfocado en el aprendizaje significativo y en las necesidades del estudiantado (Fernández, 2013). El desempeño por indicador fue alto para el indicador dominio de la disciplina y de las áreas a cargo, el indicador métodos y herramientas de enseñanza, el indicador estándares básicos de competencia y el indicador currículo y conexiones que articulan áreas y grados, pudiéndose interpretar con ello que, los docentes tienen conocimientos y comprenden las particularidades y/o singularidades y contextos de sus estudiantes, los contenidos y los enfoques pedagógicos; emplean estrategias y recursos adecuados y eficaces para desarrollar el pensamiento crítico y reflexivo (Ministerio de Educación del Perú, 2012). Asimismo, crean oportunidades y situaciones de aprendizaje para que los estudiantes con discapacidad alcancen los estándares comunes (Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales, 2011).



De igual manera, proyectan experiencias de aprendizaje que permitan el desarrollo integral del estudiantado, adaptan su planificación teniendo en cuenta las bases teóricas curriculares y la diversidad, y evidencian las conexiones entre áreas y grados (Ministerio de Educación del Perú, 2012). No obstante, en cuanto al indicador actualización del plan de estudios y del currículo, el dominio es moderado indicando con ello que los docentes participan moderadamente junto a sus compañeros en la definición de contenidos y metas curriculares y en la planificación de situaciones de aprendizaje interrelacionadas con el nivel, el grado y el área que enseña. Con esto se observa la necesidad de mejorar la capacidad de los mismos para las actualizaciones del plan de estudio y el diseño de acciones que facilite el aprendizaje de los estudiantes con discapacidad.

En referencia a la dimensión planeación y organización académica, se observó un dominio alto. A su vez, se advirtió un alto dominio en todos sus indicadores: el indicador plan de estrategias, acciones y recursos; el indicador programación sistemática; el indicador reglas, normas y rutinas de convivencia; el indicador dominio de grupo y el indicador ambiente organizado de trabajo. Con esto se reconoce que los docentes tienen alta capacidad para presentar un plan organizado con estrategias, acciones y recursos, llevar una programación sistemática y optimizar el tiempo de clase, establecer normas y rutinas consistentes de convivencia, tener dominio de grupo y mantener un ambiente organizado de trabajo. Ante esto, se puede señalar que el profesorado de primaria de los municipios no certificados del Departamento de Cundinamarca responde a los planteamientos en relación con la planeación de estrategias, acciones y recursos para la inclusión de estudiantes con diagnóstico de discapacidad propuestos por la Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales (2011). Además, se enfatiza la capacidad para controlar constantemente la ejecución de su programación, observando el interés, los aprendizajes y la disposición para introducir cambios oportunos para adaptarse a situaciones imprevistas, tal y como lo propone el Ministerio de Educación del Perú (2012). Así mismo, favorecen altamente el aprendizaje en un lugar emocionalmente seguro en el que los estudiantes se sientan a gusto y respetados, alientan la construcción de un lugar democrático que reconozca la individualidad, permiten al estudiante sentirse parte del grupo y logran desarrollar el sentido de pertenencia (Fernández, 2013).

En referencia a la dimensión pedagogía, se observó un dominio alto. Los docentes obtuvieron un alto



dominio en el indicador estrategias de enseñanza y ritmos de aprendizaje, el indicador escenarios y ambientes de enseñanza, el indicador relación de la teoría con la vida cotidiana y el indicador expresión de expectativas positivas. Se interpreta con ello que tienen competencias altas en cuanto al aprendizaje y desarrollo de los niños, la influencia de la edad y el género, las expresiones lingüísticas y patrones comunicativos propios del contexto y los procesos de socialización, así como, para emplear variedad de recursos apoyándose en diversidad de fuentes y disciplinas científicas e indagando la cotidianidad de los estudiantes. También demuestran alta capacidad para el empleo didáctico de recursos y experiencias educativas diversificadas y la potenciación de los procesos de enseñanza-aprendizaje; para promover el diálogo y la resolución de problemas, organizar y analizar la información y otras estrategias metacognitivas; implementar actividades de aprendizaje centradas en problemas sociales verdaderos y significativos; fomentar el aprendizaje colaborativo y cooperativo; promover oportunidades para la puesta en marcha de acciones pro diversidad; y proporcionar oportunidades de participación y aprendizaje, reconocer el momento apropiado para suscitar retos e identificar maneras de aprender en sus estudiantes (Sánchez y Carrión; 2001; Ministerio de Educación del Perú, 2012; Fernández, 2013).

Pese a todo lo anterior, en el indicador intercambio de experiencias pedagógicas y producción de materiales se obtuvo un dominio moderado sobre metodologías para la implementación de proyectos de innovación y gestión del centro educativo y sistematización de las experiencias de innovación pedagógica. Tomando en cuenta los planteamientos de Balbás (citado por Sánchez y Carrión, 2001), para mejorar esta competencia se puede implementar una formación permanente (en cascada) del profesorado basadas en propuestas colaborativas, permitiendo la actualización y adquisición de nuevos conocimientos y destrezas.

Se resume que, en la dimensión pedagogía, aunque existe un alto dominio de las capacidades pedagógicas, pueden existir vacíos importantes en el proceso de inclusión educativa, dentro de ello en contribuir a la definición del plan de estudios, crear nuevos materiales para la enseñanza, desarrollar proyectos de investigación en innovación pedagógica y calidad educativa, sistematizar la experiencia y producir conocimiento contextualizado desde el trabajo colaborativo con otros docentes. Por otra parte, no queda claro si los docentes desarrollan un modelo de servicios de apoyo basado en la participación y el aprendizaje en vez de uno de educación especial basado en la categorización (diagnóstico), ya que el



primero aumenta su capacidad de respuesta y atención del estudiante con discapacidad (Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales, 2011). Esto podría ser un nudo crítico a resolver en otros estudios relacionados con el tema.

Por su parte, en la dimensión evaluación del aprendizaje los maestros de primaria demostraron alto desempeño, incluyendo en todos los indicadores que la componen: indicador métodos, técnicas e instrumentos de evaluación, indicador programación de evaluaciones, indicador diseño de actividades pedagógicas basadas en los resultados de la evaluación, indicador estrategias de apoyo al estudiante con bajo desempeño y el indicador autoevaluación de los estudiantes. Con ello se establece que, los docentes tienen altas capacidades para utilizar diferentes métodos, técnicas e instrumentos de evaluación que estén alineados con los objetivos de aprendizaje del plan de estudios; son capaces de planificar y comunicar las evaluaciones a tiempo, diseñar actividades pedagógicas basadas en los resultados de las evaluaciones internas y externas, identificar a los estudiantes que necesitan apoyo adicional y brindarles estrategias de ayuda; fomentan la autoevaluación y el rendimiento sobresaliente, considerando los estándares básicos para la evaluación interna y ajustando sus prácticas pedagógicas según los resultados de los estudiantes, como lo establece el MEN (2008).

Específicamente, se interpreta que, los docentes comprenden que la evaluación tiene por finalidad la mejora de los aprendizajes y, en función de ello, son capaces de buscar el momento pertinente para llevarla a cabo, teniendo en cuenta ritmos y estilos de aprendizaje, las diversas maneras de aprender que se circunscriben al contexto cultural y niveles de logro académico. Además, tienen altas capacidades para efectuar acciones de forma periódica y oportuna para compartir y deliberar con las familias los progresos y obstáculos de los estudiantes, adhiriendo compromiso y corresponsabilidad con los resultados y las acciones de mejoramiento continuo; evaluar el progreso del estudiante y sus expectativas de logro, acordes a la planificación; y, comunicar a tiempo a cada estudiante su nivel de desempeño y el nivel esperado, evitando las comparaciones entre estudiantes, tal como lo plantea el Ministerio de Educación del Perú (2012).

Por otra parte, estos profesionales registraron altas capacidades para: ayudar a los estudiantes a identificar fortalezas y debilidades para orientar acciones de mejora; registrar resultados de aprendizaje e implementar mejoras en su práctica pedagógica; identificar fortalezas de los estudiantes para que



contribuyan a otros a estudiar en grupos heterogéneos y sus integrantes se vean beneficiados; implementar acciones para que los estudiantes con discapacidad reafirmen y den validez e importancia a su identidad y experiencia; identificar a los estudiantes que requieren ayuda adicional y aplicar estrategias de apoyo para los mismos; seleccionar adaptaciones curriculares y didácticas necesarias; emplear diferentes recursos, como mapas conceptuales, mapas mentales y esquemas, para que los estudiantes aprendan a desplegar estrategias para aprender, memorizar y organizar información (Ministerio de Educación del Perú, 2012).

Finalmente, se puede señalar que tienen altas capacidades para articular la evaluación con los objetivos de aprendizaje, los estándares de competencia y las particularidades de los estudiantes; evaluar los aprendizajes con un criterio claro y concreto; estimular la autoevaluación y la coevaluación; e, incentivar los desempeños sobresalientes, tal como lo plantean Castillo, Gómez y Miranda (2012) al afirmar que la autoevaluación produce hábitos de reflexión y conciencia sobre la realidad personal.

En un análisis reflexivo de los descubrimientos actuales sobre el desempeño del profesorado de primaria para la inclusión de estudiantes con diagnóstico de discapacidad en los municipios no certificados del Departamento de Cundinamarca - Colombia a través de la valoración de las competencias funcionales, se destaca la relevancia del entorno de aprendizaje en el aula según Viveros (2002), quien enfatiza su impacto en las experiencias educativas al subrayar la importancia de las relaciones humanas que lo conforman. Se resalta la necesidad de profundizar en las dimensiones materiales, sociales y afectivas que influyen en esta interacción entre el ambiente y la infraestructura educativa. Este aspecto podría ser especialmente relevante al explorar entornos pedagógicos inclusivos o diversos, áreas aún no abordadas a profundidad en investigaciones previas y que representan un punto crítico para futuros estudios en este campo. Así mismo, se requieren de medidas para apoyar a los maestros de educación primaria en entornos inclusivos, específicamente para mejorar su competencia pedagógica. Son relevantes las investigaciones posteriores que identifiquen las deficiencias en esta competencia en contextos educativos específicos y abordarlas eficazmente.

Por otra parte, se notaron discrepancias entre las percepciones de los maestros y los directores sobre las competencias. Mientras que los maestros muestran un dominio moderado, especialmente en la inclusión de estudiantes con discapacidad, los directores creen que los maestros tienen un dominio alto o muy



alto. Estas discrepancias podrían ser investigadas para comprender mejor sus causas, como una posible sobrevaloración por parte de los directores o una subvaloración por parte de los maestros. Del mismo modo, en el análisis de la capacidad de los docentes para crear, seleccionar y organizar recursos educativos, también se observaron discrepancias entre la percepción de los directivos y la de los propios profesores de primaria. Aunque los directivos consideran que los docentes tienen un dominio muy alto en esta competencia, estos últimos creen que es moderado. No obstante, a través de la media se puede señalar que los docentes emplean una variedad de recursos en su enseñanza, se apoyan en diversas fuentes y disciplinas científicas y exploran la realidad cotidiana de los estudiantes para diseñar experiencias educativas efectivas. Aun así, resulta crucial tener en cuenta las sugerencias de Fernández (2013) sobre la diversificación de recursos y experiencias educativas para abordar la inclusión en el aula. De la misma forma, los docentes muestran una capacidad moderada según su percepción, pero los directivos consideran que tienen un alto dominio en propiciar oportunidades para que los estudiantes apliquen conocimientos en la resolución de problemas reales con actitud reflexiva y crítica. Esta discrepancia refleja un dominio alto estimado a través de la media, lo que sugiere que los docentes poseen competencia para implementar actividades centradas en problemas sociales significativos, permitiéndoles guiar el análisis de temas específicos como objeto de estudio. En un entorno diverso se destaca la capacidad de los docentes para fomentar acciones pro diversidad, especialmente en la promoción del derecho a la participación de comunidades y personas excluidas debido a circunstancias particulares.

CONCLUSIONES

El objetivo de este estudio fue analizar el desempeño de las competencias del profesorado de primaria para incluir a estudiantes con discapacidades en los municipios no certificados del Departamento de Cundinamarca – Colombia. Los resultados indican que los docentes poseen sólidos conocimientos sobre el desarrollo y aprendizaje de los estudiantes, así como sobre su diversidad personal, cultural y social. Aunque los docentes presentan algunas debilidades, el personal directivo considera que aquellos tienen competencias sólidas, posiblemente debido a sus habilidades en la planificación educativa, el dominio del currículo, las estrategias de enseñanza y de evaluación. A pesar de las dificultades evidentes en la inclusión de estudiantes con discapacidad, el profesorado demuestra competencias. Surge la pregunta



sobre por qué persisten problemas en su aplicación. Se plantea la necesidad implementar programas de formación y desarrollo de las competencias de los profesores. Además, se cuestiona si las políticas públicas para la inclusión educativa son adecuadas a la realidad social y educativa en Colombia, especialmente en lo referente a la población con discapacidad. Este tema podría ser crucial para investigaciones futuras.

En otro orden se puede señalar que, los docentes tienen habilidades en el dominio curricular y la planificación académica, pero podrían mejorar mediante formación continua. Se destaca su capacidad para diseñar currículos centrados en el aprendizaje significativo y las necesidades de los estudiantes. Se sugiere implementar procesos de actualización docente para la inclusión de estudiantes con discapacidad y programas de asesoramiento pedagógico para adaptar la planificación del aula.

En otro orden de ideas, los docentes muestran dominio en pedagogía y didáctica, pero pueden tener deficiencias en la inclusión de personas con discapacidad. Es esencial fortalecer la adaptación de estrategias de enseñanza, considerando las necesidades individuales de los estudiantes. Por otro lado, en cuanto a la competencia evaluación del aprendizaje, se sugiere orientar acciones para mejorar los métodos de evaluación en aulas inclusivas para evaluar las competencias de los estudiantes de forma individualizada y grupal.

En resumen, los docentes de primaria en los municipios no certificados del Departamento de Cundinamarca - Colombia demuestran competencias funcionales y de gestión académica, pero reconocen debilidades en pedagogía y didáctica. Es crucial abordar estas carencias para mejorar la enseñanza efectiva y adaptativa. Se plantea la necesidad de acciones para fortalecer la competencia pedagógica en contextos inclusivos. Además, surgen interrogantes sobre si los docentes están desarrollando modelos de apoyo basados en la participación y el aprendizaje, así como metodologías colaborativas para atender la diversidad y promover la autonomía del estudiante, temas que requieren mayor investigación.

Se recomienda mejorar las competencias funcionales y de la gestión académica del profesorado de primaria, especialmente en el ámbito pedagógico y didáctico. Se sugiere: (a) brindar al profesorado programas de formación y desarrollo de competencias para la inclusión de estudiantes con discapacidad, programas que estén basados en el trabajo colaborativo entre maestros. (b) implementar programas de



mentoría para docentes que trabajan con estudiantes con discapacidad. (c) fomentar la colaboración entre docentes regulares y especialistas en educación inclusiva. (d) proporcionar a los estudiantes recursos adaptados y tecnologías de apoyo. (e) establecer políticas institucionales inclusivas en cada centro educativo. (f) diseñar, gestionar e implementar cursos de formación en inclusión educativa en programas de pregrado, posgrado y formación continua. (g) crear espacios de reflexión sobre la inclusión educativa en el contexto escolar y social - comunitario. (h) establecer mecanismos de evaluación del desempeño docente enfocados en la atención a estudiantes con discapacidad, por ejemplo, empleando el instrumento de medición que fue uno de los productos de esta investigación aplicada. Se sugiere también realizar investigaciones para identificar debilidades específicas y abordarlas adecuadamente. En resumen, el análisis de las competencias del profesorado de primaria para la inclusión de estudiantes con discapacidad en los municipios no certificados del Departamento de Cundinamarca - Colombia muestra que, a pesar de su fuerte desempeño en las competencias funcionales y de gestión académica, necesitan mejorar su desempeño mediante programas de formación y desarrollo de competencias para atender de forma efectiva a esta población estudiantil. Por lo tanto, es crucial implementar recursos que fortalezcan las competencias docentes y fomenten una educación más inclusiva y equitativa en dichos municipios.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales (2011). *Formación del profesorado para la educación inclusiva en Europa. Retos y oportunidades*. https://www.european-agency.org/sites/default/files/te4i-challenges-and-opportunities_TE4I-Synthesis-Report-ES.pdf
- Ainscow, M. (2001). *Hacia escuelas eficaces para todos. Manual para la formación de equipos*. España: Narcea.
- Ansorena, Á. (1996). *15 casos para la selección de personal con éxito*. Barcelona: Paidós
- Booth, T. y Ainscow, M. (2000). *Índice de Inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Bristol UK: Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE).
<http://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20Spanish%20South%20America%20.pdf>



- Borda, D. y Odriozola, F. (2022). Competencias docentes: una mirada en perspectiva. *REDIUNP: Revista electrónica de divulgación de metodologías emergentes en el desarrollo de las STEM*, 4(1), 50-70. <http://www.revistas.unp.edu.ar/index.php/rediunp/article/view/824>
- Bravo, J. y Palma, V. (2011). *Actitud del profesor ante la integración escolar y sus estrategias de aprendizaje en los alumnos de primero a sexto grado de educación básica*. México: Universidad Pedagógica Nacional. <http://200.23.113.51/pdf/27825.pdf>
- Castillo, L. P., Gómez, D. M. y Miranda, R. (2012). *La autoevaluación de los estudiantes en las instituciones educativas del núcleo N° 6 de la ciudad de Ibagué. “La brecha entre lo que se emana, se pretende y se hace”* [Trabajo de Grado de Maestría - Universidad del Tolima]. Ibagué, Colombia.
- Cejudo, J., Díaz, M., Losada, L. y Pérez-González, J. (2016). Necesidades de formación de maestros de infantil y primaria en atención a la diversidad. *Bordón: Revista de pedagogía*, 68/ (3), 23-39. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2016.68402>
- Comellas, M. J. (Comp.). (2002). *Las competencias del profesorado para la acción tutorial*. Barcelona: Praxis.
- Cóndor, B. y Remache, M. (2019). La evaluación al desempeño directivo y docente como una oportunidad para mejorar la calidad educativa. *Revista Cátedra*, 2(1), 116–131. <https://doi.org/10.29166/catedra.v2i1.1436>
- Cornejo-Valderrama, C. (2017). *Respuesta educativa en la atención a la diversidad desde la perspectiva de profesionales de apoyo*. *Revista Colombiana de Educación*, 73, 153-177. <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RCE/article/view/6359>
- Coronel, G. E. y Lozano, M. Á. (2019). The formation of competences and the pedagogical realization from the environmental education in the Ecuadorian context. *Conrado*, 15(67), 333-341. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1990-86442019000200333&lng=es&tlng=en.
- Delors, J. (1996). *La Educación Encierra un Tesoro: Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*. Paris: UNESCO https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590_spa



- Dimitrova, D. y Chichevska, N. (2014). Parents attitude: inclusive education of children with disability. *International Journal of Cognitive Research in Science, Engineering and Education (IJCRSEE)*, 2(1), 1-6.
- Fariás, M. L. (2016). La compensación por competencias y sus efectos sobre la motivación humana. *VIII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. XXIII Jornadas de Investigación. XII Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR*. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.
- Fernández, J. (2013). Competencias docentes y educación inclusiva. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*. 15(2), 82-99. <http://redie.uabc.mx/redie/article/view/445/610>
- Fernández, J. M. (2019). *Competencias docentes en TIC y discapacidad en el contexto español e internacional*. Barcelona: Ediciones Octaedro, S. L.
- Fernández, J., Román, P. & Siles, C. (2020). Are primary education teachers from Catalonia (Spain) trained on the ICT and disability? *Digital Education Review*, (37), 288-303. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7615212>
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia – UNICEF. (2013). *Estado mundial de la infancia 2013. Niñas y niños con discapacidad. Resumen ejecutivo*. Nueva York: UNICEF <https://www.refworld.org/cgi-bin/texis/vtx/rwmain/opendocpdf.pdf?reldoc=y&docid=521715fe4>
- Gairín, J. (2007). Competencias para la gestión del conocimiento y del aprendizaje. *Cuadernos de Pedagogía*, 370, 24-27
- Infante, M. (2010). Desafíos a la formación docente: inclusión educativa. *Estudios Pedagógicos* XXXVI (1), 287-297. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052010000100016>
- López, A. y Farfán, P. E. (2013). *El enfoque por competencias en la Educación*. México: Universidad de Guadalajara.
- Márquez, A. (2011). *Competencias del docente de Educación Inicial para integrar a niños y niñas con necesidades educativas especiales* [Tesis de grado - Universidad Del Zulia]. Repositorio LUZ.



- Martínez, G. I., Guevara, A. y Valles, M. M. (2016). El desempeño docente y la calidad educativa. *Ra Ximhai: Revista Científica de Sociedad, Cultura y Desarrollo Sostenible*, 12(2), 123.134.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7933112>
- Martínez-Clares, P., Martínez-Juárez, M. y Muñoz-Cantero, J. M. (2008). Formación basada en competencias en educación sanitaria: aproximaciones a enfoques y modelos de competencia. *RELIEVE: Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 14(2), 1-23.
<https://doi.org/10.7203/relieve.14.2.4190>
- Marulanda, E. (Coord.) (2013). Índice de Educación Inicial Inclusiva (Include). *Una apuesta por el desarrollo de los niños y las niñas en contextos enriquecidos de aprendizaje (Documento de apoyo conceptual y propuesta de desarrollo (ruta metodológica y de aplicación del índice en el territorio nacional))*. Bogotá: MEN.
- Ministerio de Educación de Guatemala (2011). *Herramientas de evaluación en el aula*. Guatemala.
http://www.usaidlea.org/images/Herramientas_de_Evaluacion_2011.pdf
- Ministerio de Educación del Perú (2012). *Marco de buen desempeño docente*. Perú.
<http://www.perueduca.pe/documents/60563/ce664fb7-a1dd-450d-a43d-bd8cd65b4736>
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia - MEN (1996). *Decreto 2082 de fecha 18 de noviembre de 1996*. Por el cual se reglamenta la atención educativa para personas con limitaciones o con capacidades o talentos excepcionales.
<https://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?dt=S&i=1519#1>
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia - MEN (2005). *Lineamientos de política para la atención educativa a poblaciones vulnerables* (1ª edición). Bogotá – Colombia: MEN.
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia - MEN (2006). *Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas. Guía sobre lo que los estudiantes deben saber y saber hacer con lo que aprenden*. Bogotá: MEN.
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia - MEN (2007a). *Decreto 3782. Por el cual se reglamenta la evaluación anual de desempeño laboral de los servidores públicos docentes y directivos docentes que se rigen por el Decreto Ley 1278 de 2002*.
<http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-190395.html>



- Ministerio de Educación Nacional de Colombia - MEN (2007b). Educación para todos. *Altablero*, (43), e1. <https://www.mineduccion.gov.co/1621/article-141881.html>
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia - MEN (2008). *Guía Metodológica Evaluación Anual de Desempeño Laboral. Docentes y Directivos Docentes del Estatuto de Profesionalización Docente Decreto Ley 1278 de 2002*. Bogotá, Colombia: MEN.
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia - MEN (2009). *Decreto 366 de 2009. Por medio del cual se reglamenta la organización del servicio de apoyo pedagógico para la atención de los estudiantes con discapacidad y con capacidades o con talentos excepcionales en el marco de la educación inclusiva*. <https://www.mineduccion.gov.co/1621/article-182816.html>
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia - MEN (2016). *Plan nacional decenal de educación 2016-2026*. <https://www.mineduccion.gov.co/portal/micrositios-institucionales/Plan-Nacional-Decenal-de-Educacion-2016-2026/>
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia - MEN (2017). *Decreto 1421 de 2017 Por el cual se reglamenta en el marco de la educación inclusiva la atención educativa a la población con discapacidad*. <https://www.mineduccion.gov.co/portal/normativa/Decretos/381928:Decreto-1421-de-agosto-29-de-2017>
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia - MEN (2021). *Educación para todas las personas sin excepción. Lineamientos de política para la inclusión y la equidad en educación*. Bogotá: MEN. <https://www.colombiaaprende.edu.co/contenidos/coleccion/educacion-para-todas-las-personas-sin-excepcion>
- Monereo, C. y Pozo J.I. (2007). Competencias para convivir en el siglo XXI. *Cuadernos de Pedagogía*, 370, 11-18.
- Morales, R. (2007). Nuevas miradas y aprendizajes virtuales en la docencia universitaria. *Actualidades investigativas en educación*, 7(3), e1 <http://dx.doi.org/10.15517/aie.v7i3.9287>
- Moreira-Moreira, L. M., Cano-Lara, E. D. y Moreira-Roca, J. A. (2021). Formación basada en competencias investigativas en los estudiantes de pregrado de Latinoamérica. *Revista Científica FIPCAEC (Fomento de la investigación y publicación científico-técnica*



- multidisciplinaria). *Polo De Capacitación, Investigación Y Publicación (POCAIP)*, 6(1), 665-684. <https://doi.org/10.23857/fipcaec.v6i1.362>
- Muñoz, R. y Lezcano, F. (2012). *Educación en la escuela inclusiva. Formación del profesorado y perspectivas de futuro*. Buenos Aires: Grupo Editorial Lumen.
- Organización de la Naciones Unidas – ONU (2006). *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y Protocolo Facultativo*. Nueva York: ONU.
<https://www.ohchr.org/es/instruments-mechanisms/instruments/optional-protocol-convention-rights-persons-disabilities>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura – UNESCO (2004). Informe de seguimiento de la EPT en el mundo. Educación para todos: el imperativo de la calidad. París: UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000150169>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura - UNESCO (2010). *Educación inclusiva: un desafío para los sistemas educativos. V Jornada de Cooperación Educativa con Iberoamérica sobre Educación Especial y Educación Inclusiva*. Santiago de Chile: UNESCO. <http://www.mecd.gob.es/dms-static/3d7c2d4b-625f-4555-ae57-fa00e9a07d5d/2011-v-jornadas-pdf.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2019). *Educación y atención inclusiva para la primera infancia: documento de referencia para el Foro Internacional sobre Inclusión y Equidad en la Educación «Todas y todos los estudiantes cuentan», Cali (Colombia), 11-13 de septiembre 2019*. París: UNESCO.
https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000370417_spa
- Organización Mundial de la Salud - OMS (2001). *Clasificación Internacional del Funcionamiento, la Discapacidad y la Salud – CIF*. <https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/4336>
- Organización Mundial de la Salud (OMS) y Banco Mundial (2011). *Informe mundial sobre la discapacidad. Resumen*. Malta: OMS.
- Padilla, A. (2011). Inclusión educativa de personas con discapacidad. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 40(4), 670-699. <http://www.redalyc.org/pdf/806/80622345006.pdf>



- Pérez, A. (2010). *La función y el desarrollo profesional del docente en la era de la información y de la perplejidad. V Jornadas de Cooperación Educativa con Iberoamérica sobre Educación Especial e Inclusión Educativa*. Santiago de Chile: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Perrenoud, P. (2001). *La formación del docente del siglo XXI*. Montevideo: Cinterfor.
- Perrenoud, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona: Graó.
- Plata Monsalve, A. S., & Puc Hernández, F. Ángeles. (2024). Diseño y Validación de un Instrumento para Evaluar las Competencias Académicas del Profesorado de Primaria para la Inclusión de Estudiantes con Diagnóstico de Discapacidad. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(2), 1134-1151. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i2.10556
- Pujolás, P. (2009). La calidad en los equipos de aprendizaje cooperativo. Algunas consideraciones para el cálculo del grado de cooperatividad. *Revista de Educación*, (349), 225-239. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2995067>
- Ramírez-Díaz, J. L. (2020). El enfoque por competencias y su relevancia en la actualidad: Consideraciones desde la orientación ocupacional en contextos educativos. *Revista Electrónica Educare*, 24(2), 475-489. <https://dx.doi.org/10.15359/ree.24-2.23>
- Reis, C., Pessoa, T. y Gallego-Arrufat, M. J. (2019). Alfabetización y competencia digital en Educación Superior: una revisión sistemática. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 17(1), 45-58. <https://doi.org/10.4995/redu.2019.11274>
- Sacristán, J. (Comp.) (2008). *Educar por competencias, ¿qué hay de nuevo?* Madrid: Morata
- Sánchez, A. y Carrión, J. (2001). Una aproximación al perfil formativo del docente para atender a la diversidad del alumnado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, (41), 223-248. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27404114>
- Sánchez-Buitrago, J. O. y Ferreira-Ojeda, L. C. (2019). Necesidades, expectativas y requerimientos para la formación avanzada de directivos y docentes. *Revista Científica General José María Córdova*, 17(25),46-66. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=476263174004>
- Schalock, R. y Verdugo, M. (2012). *El cambio en las organizaciones de discapacidad. Estrategias para superar sus retos y hacerlo realidad. Guía de liderazgo*. Madrid: Alianza.



- Serrano, C. y Camargo, D. (2010). Políticas de inclusión educativa del discapacitado. Barreras y facilitadores para su implementación. *Revista Facultad Nacional de Salud Pública*, 29(3), 289-298. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=12021452009>
- Shank, M. J. (2006). Teacher storytelling: A means for creating and learning within a collaborative space. *Teaching and Teacher Education*, 22(6), 711-721. <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0742051X06000229>
- Tejada, J. (2009). *Competencias docentes. Una mirada desde la formación y profesionalización docente. Comunicación presentada en el I Encuentro Internacional de Tendencias Innovativas para la transformación de la educación superior en América Latina*, 14-17 de abril, Venezuela. <http://150.185.184.82/dependencias/contenedor/D22.pdf>
- Tobón, S. (2008). *La formación basada en competencias en la educación superior: el enfoque complejo*. México – DF: Instituto CIFE.
- Torrego, J. C. (2008). *El profesor como gestor del aula. En A. Hernán y J. Paredes, (coord.). Didáctica general. La práctica de la enseñanza en Educación infantil, primaria y secundaria*. Madrid: McGraw Hill.
- Vaello, J. (2009). *El profesor emocionalmente competente*. Barcelona: Graó.
- Valiente, A. y Galdeano, C. (2009). La enseñanza por competencias. *Educación Química*, 20(3), 369-372. [http://dx.doi.org/10.1016/S0187-893X\(18\)30038-7](http://dx.doi.org/10.1016/S0187-893X(18)30038-7)
- Villarreal-Villa, S., García-Guliany, J., Hernández-Palma, H. y Steffens-Sanabria, E. (2019). Competencias Docentes y Transformaciones en la Educación en la Era Digital. *Formación universitaria*, 12(6), 3-14. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062019000600003>
- Viveros, P. I. (2002). *Ambientes de aprendizaje. Una opción para mejorar la calidad de la educación*. Universidad Euro Hispanoamericana.
- Zabala, A. y Arnau, L. (2008). *Cómo aprender y enseñar competencias*. México: Colofón-Graó

