

**PERCEPCIONES DE LOS DOCENTES SOBRE EDUCACIÓN INCLUSIVA EN  
ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD EN BÁSICA PRIMARIA EN UNA INSTITUCIÓN  
EDUCATIVA DE MEDELLÍN, COLOMBIA.**

**Estudiante**

**Alejandra García Castaño**

**Tutora**

**Sonia Ruth Quintero Arrubla**

**Universidad Católica Luis Amigó**

**Escuela de Posgrados**

**Maestría en Educación**

**Medellín**

**2025**



### **Agradecimiento**

Agradezco primeramente a Dios, quien es mi fuente de fortaleza, por guiar cada paso de este proceso académico y personal, a mi asesora Sonia Ruth Quintero Arrubla, Magíster en Educación, por su orientación constante, compromiso y valioso acompañamiento durante el desarrollo de esta investigación. A mi esposo y a mi hijo, por su amor incondicional, paciencia y apoyo constante, lo que fue fundamental para alcanzar esta meta, a mi familia por estar siempre presente con palabras de motivación que me apoyaron y fortalecieron para culminar esta meta. Cada uno de ustedes ha sido parte esencial en la construcción de este logro. Información general del proyecto.

**Grupo de investigación EILEX**

**Línea: Educación, Infancia y Familia**

**Lugar de ejecución de la propuesta:** Institución Educativa Antonio Derka Santo Domingo – Sede Amapolita

**¿El proyecto de Maestría se articula a una investigación Institucional? Si No X**  
**¿Cuál?**

## Tabla de contenido

### 1. Proyecto de investigación

- 1.1. Resumen
- 1.2. Planteamiento del Problema
- 1.3. Objetivos
- 1.4. Antecedentes
- 1.5. Referente Teórico
- 1.6. Metodología
- 1.7. Cronograma de Actividades
- 1.8. Cuadro de resultados de generación de conocimiento
- 1.9. Cuadro de resultados dirigidos a la apropiación social del conocimiento
- 1.10. Referencias

### 2. Artículo de revisión

### 3. Artículo de resultados

### 4. Ponencia

### 5. Anexos

- 5.1. Instrumentos
- 5.2. Pantallazo o carta de recepción del artículo de revisión
- 5.3. Pantallazo o carta de recepción del artículo de resultados
- 5.4. Pantallazo y enlace de la publicación de la ponencia
- 5.5. Constancia de participación como ponente
- 5.6. Constancias de Participación en Coloquios

## 1.1. Resumen

Esta investigación tiene como objetivo, analizar las percepciones de los docentes sobre educación inclusiva en estudiantes con discapacidad en básica primaria para plantear acciones de mejora en una institución educativa de Medellín Colombia. Dentro de la construcción del referente teórico, se contempla el aspecto legal a partir del decreto 1421 de 2017 Por el cual se reglamenta en el marco de la educación inclusiva la atención educativa a la población con discapacidad; de igual manera la ley 115 de 1994, de manera particular el artículo 46, establece que "la educación de las personas con limitaciones físicas, sensoriales, psíquicas, cognoscitivas emocionales o con capacidades intelectuales excepcionales, es parte integrante del servicio público educativo"; así también de observar las prácticas de los docentes y la cultura institucional del plantel educativo, con esta investigación se apunta a proporcionar un ambiente educativo activo teniendo en cuenta la diversidad. La investigación, se orienta desde el paradigma interpretativo, con enfoque cualitativo, con alcance explicativo y como estrategia se enfatiza en el estudio de caso; en correspondencia, las técnicas de recolección de la información son entrevista semiestructurada y grupo focal, mientras que, la técnica de análisis es el análisis de contenido. Así pues, para los resultados se examinaron los hallazgos relacionados con los referentes teóricos donde se hizo una comparación frente a (Booth, Ainscow, Echeita, UNESCO) y normativos (Ley 115, Ley 1618, Decreto 1421, Lineamientos MEN). Evidenciando las categorías, los hallazgos, las teorías asociadas, las normativas aplicables y las tensiones didácticas. Así también, como conclusiones, se evidencia una discordancia relevante en cuanto a la normativa inclusiva y la aplicación dentro del contexto escolar, si bien los marcos legales y teóricos reconocen la educación inclusiva

como un derecho, en la realidad educativa los docentes son quienes a través de sus esfuerzos, compromiso, dedicación y creatividad promueven la inclusión dentro del aula.

En este sentido, la inclusión no es asegurada por el sistema, por el contrario, esto demuestra una necesidad frente al rediseño institucional y político, donde se posibilite de manera oportuna y de calidad la equidad educativa.

**Palabras clave:** Diversidad, educación inclusiva, procesos educativos, docentes y estudiantes, percepciones.

## 1.2. Planteamiento del Problema

En la Comuna 1 de Medellín, zona nororiental, la educación enfrenta múltiples desafíos que afectan el proceso de enseñanza-aprendizaje en la educación básica primaria. Uno de los principales problemas radica en la falta de acompañamiento familiar en el proceso educativo de los niños, lo que limita el apoyo en casa y dificulta la detección y atención temprana de dificultades cognitivas. A pesar de que se han identificado diagnósticos presuntivos de dificultades del aprendizaje, muchas familias no acogen los protocolos ni los apoyos institucionales necesarios para que sus hijos puedan progresar académicamente. Esta falta de corresponsabilidad genera rezagos en el desarrollo de habilidades fundamentales y aumenta la probabilidad de fracaso escolar.

Además de la problemática familiar, la infraestructura de la institución educativa donde se desarrolla la investigación no cuenta con las adaptaciones locativas adecuadas para

garantizar el acceso y la permanencia de los estudiantes con necesidades especiales. Esto se suma a la alta demanda de atención, pues la institución tiene 3.500 estudiantes en total, y en la sede de básica primaria hay 540 niños. Cada grupo tiene entre 45 y 50 estudiantes, lo que limita la posibilidad de una enseñanza personalizada y dificulta la implementación de estrategias diferenciadas para abordar la diversidad en el aula. Aunque existe un equipo interdisciplinario, el número de profesionales es insuficiente para responder a la magnitud de la realidad educativa.

Otro factor crítico es la carencia de herramientas y formación para los docentes. Los maestros deben enfrentar diversas situaciones complejas en el aula sin contar con capacitaciones especializadas en la atención de dificultades cognitivas y socioemocionales. La falta de recursos y estrategias formativas para los docentes impide que estos puedan ofrecer respuestas pedagógicas ajustadas a las necesidades del contexto, lo que acentúa las brechas de aprendizaje y afecta la calidad educativa. En este sentido, el reto no solo radica en la implementación de metodologías inclusivas, sino en la urgencia de fortalecer la preparación del cuerpo docente para brindar un acompañamiento adecuado a sus estudiantes.

En síntesis, la educación en la Comuna 1 de Medellín enfrenta una problemática compleja y multidimensional. La falta de acompañamiento familiar, la infraestructura inadecuada, la insuficiencia de equipos interdisciplinarios, la sobrecarga de estudiantes por aula y la escasa formación docente en atención a la diversidad constituyen barreras significativas para el desarrollo académico de los niños. Ante este panorama, es fundamental diseñar estrategias de intervención que permitan mejorar las condiciones de enseñanza y

aprendizaje, promoviendo un entorno educativo más inclusivo, equitativo y acorde con las necesidades reales de la comunidad escolar.

Durante años se ha evidenciado en Colombia dificultades en la educación inclusiva para la atención de las niñas, niños y adolescentes que presentan condiciones, dificultades o algún diagnóstico de discapacidad. Por ello, hablar de educación es hacer mención a la Constitución colombiana que establece la educación como un derecho fundamental para las niñas, niños y adolescentes (NNA). Donde se debe garantizar la educación a todos y promover su acceso sin ningún tipo de limitantes. Así también, Congreso de Colombia, 1991, art. 13). Hace mención a: todas las personas nacen libres; ante la ley recibirán la misma protección y trato de las autoridades y gozarán de los mismos derechos, libertades y oportunidades sin ninguna discriminación por razones de sexo, raza, origen nacional o familiar, lengua, religión opinión política o filosófica.

Ahora bien, hablar de inclusión; es mencionar que todas las personas pueden hacer parte de un grupo social, sin importar sus condiciones, características o diferencias, buscando que todas participen, contribuyan y se beneficien de las diferentes oportunidades que ofrece la sociedad. De esta manera Kaga & Sretenov, (2021) sostienen que la educación inclusiva; hace referencia a la importancia de brindar una educación de calidad a los estudiantes con algún diagnóstico de discapacidad, respetando y valorando su diversidad y diferencias, enfocada en mejorar sus condiciones de vida (p. 7). El tema de la educación inclusiva abordada desde la infancia, tiene mayor relevancia; puesto que pueden acceder a una educación oportuna, pertinente y de calidad; que respeta y valora su cultura, sus necesidades, potencialidades, ritmos de aprendizaje y en especial su diversidad, lo que permite promover su pleno desarrollo en las diferentes dimensiones;

esto desde la parte emocional y social, además que fortalece el desarrollo de habilidades como la comunicación asertiva y efectiva, la cooperación entre pares, el pensamiento crítico, como también el respeto por el otro y lo otro. De igual manera, si se apunta a una educación inclusiva desde la primera infancia, se puede alcanzar una educación sin discriminación y sin desigualdades dentro los grupos sociales y poblacionales.

Cabe mencionar que la institución donde se lleva a cabo la investigación se encuentra ubicada en la comuna 1-Popular, zona nororiental del barrio Santo Domingo. El área total de la comuna 1 Popular es de 333.04 hectáreas, su topografía es muy abrupta y con altas pendientes; está surcada transversalmente por las quebradas: La Seca o Negra, Granizal, Carevieja y El Zancudo, las cuales se caracterizan por tener cañones muy profundos y con las riberas invadidas casi en su totalidad y con antecedentes de desastres por inundaciones en las temporadas invernales. La clasificación geológica de los suelos muestra un gran porcentaje de terrenos con una baja aptitud para el uso urbano, es decir que son terrenos considerados de alto riesgo.

Se encuentra que, una parte de las familias beneficiarias son de nacionalidad venezolana, así también una suma alta de las madres y padres cuenta sólo con educación primaria, y en su mayoría son familias extensas, de bajos recurso, y con trabajos informales, donde el estrato socioeconómico de las familias es bajo, se evidencia la desigualdad social, además el barrio está permeado por bandas al margen de la ley que afectan el libre desarrollo de la comunidad. Teniendo en cuenta que la institución no cuenta con acceso para los estudiantes que presentan movilidad reducida, o alguna dificultad para su desplazamiento por la institución, además es un bloque de tres pisos y no cuenta con rampas, siendo las escalas el único medio de acceso a las aulas escolares,

de igual manera se evidencia poca inversión en su infraestructura. Es importante evidenciar desde las políticas públicas los vacíos que se presentan para la implementación de estrategias que promuevan una educación de calidad basados en los PIAR como lo menciona el decreto 1421 de agosto del 2017; además de los procesos de inclusión que se deben implementar en las instituciones educativas.

### **Enunciación del problema**

En la institución educativa donde se desarrolla la investigación, se evidencia una problemática sociocultural compleja que impacta directamente el proceso de aprendizaje de los estudiantes. En un contexto donde la familia muestra indiferencia frente al acompañamiento educativo, muchos niños presentan diagnósticos, o son presuntivos de dificultades cognitivas que afectan su desempeño escolar, sin que sus familias acojan los protocolos ni los apoyos necesarios para su progreso. La institución, que atiende a 3.500 estudiantes en total y 540 en una de la sede de básica primaria, específicamente donde se llevó a cabo la investigación enfrenta además serias limitaciones en infraestructura, careciendo de adaptaciones locativas que favorezcan el acceso y la permanencia de los estudiantes con discapacidad. A esto se suma la insuficiencia del equipo interdisciplinario, que no logra cubrir de manera efectiva la diversidad de necesidades en el aula. En este contexto, se identifican tres problemáticas centrales: (1) un alto número de niños con diagnóstico o presuntivo de dificultades cognitivas en básica primaria, (2) grupos con entre 43 y 46 estudiantes, lo que dificulta una atención individualizada, y (3) la falta de herramientas, formación y capacitación para los docentes en el manejo de situaciones complejas dentro del aula. Esta realidad demanda estrategias urgentes de intervención

que permitan garantizar un proceso educativo inclusivo y equitativo para toda la comunidad escolar.

### **1.3. Objetivos**

#### **1.3.1 Objetivo General**

Analizar percepciones de los docentes sobre educación inclusiva en estudiantes con discapacidad en básica primaria en una institución educativa de Medellín, Colombia para plantear acciones de mejora.

#### **1.3.2 Objetivos específicos.**

- Identificar percepciones de los docentes sobre educación inclusiva en estudiantes con discapacidad en básica primaria en una institución educativa de Medellín, Colombia.
- Describir percepciones de los docentes sobre educación inclusiva en estudiantes con discapacidad en básica primaria en una institución educativa de Medellín, Colombia.
- Diseñar plan de mejora sobre educación inclusiva en estudiantes con discapacidad en de básica primaria en una institución educativa de Medellín

#### **1.4. Antecedentes**

Al adentrarse en la formulación del problema de investigación, se encuentra un entramado investigativo que se viene enriqueciendo a partir de convenciones internacionales y que, a su vez, han permitido un escenario inclusivo para los grupos poblacionales más vulnerables, entre ellos, las Personas con Discapacidad. En razón de ello, se abordan diferentes antecedentes en el devenir histórico y contextual relacionados con los procesos de educación inclusiva de dicha población en el relato global, nacional, regional y local.

##### **1.4.1 Antecedentes del ámbito internacional.**

Para iniciar, en la esfera global, se encuentra como marco referente la Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible, mismos que en su mayoría hablan de igualdad, inclusión y no discriminación; en estos se propone garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos los países miembro, entre ellos los de América Latina y el Caribe, los cuales se hacen a la tarea de afrontar las mencionadas desigualdades estructurales que afronta la región en materia de género, ruralidad, riqueza, discapacidad, origen étnico, idioma, migración, desplazamiento, encarcelamiento, orientación sexual, identidad y expresión de género, y la religión y otras creencias y actitudes. UNESCO (2020). Si bien algunas características son propias de los contextos sociales y económicos de cada país, en su mayoría los países latinoamericanos reflejan características similares que van perpetuando el ciclo intergeneracional de pobreza, vulnerabilidad y segregación, pese a existir las políticas requeridas para promover acciones, planes y programas en los territorios y en el sector

educativo. Por otro lado, está el funcionamiento institucional público, fuente primaria de los sistemas de información y, a su vez, actores que contribuyen al diseño y formulación de acciones inclusivas o a la proliferación de estereotipos sociales de exclusión.

De acuerdo con lo anterior los planteamientos teóricos conceptuales sobre discapacidad y, posteriormente sobre educación inclusiva, han sido generados a la luz de procesos globales los cuales apuntan a garantizar el derecho a una educación de calidad y equitativa, de acuerdo a esto procesos se destacan las iniciativas internacionales como la Declaración Mundial sobre los derechos para todos Jomtien (1990), seguido a esto, el foro consultivo internacional sobre educación para todos Amman (1996) lo que dio continuidad a estos compromisos, seguido por la Declaración de Darkar (2000), afirmando la necesidad de poder atender a los más excluidos. Logrando finalmente llegar a la Convención de los Derechos de las personas con discapacidad ONU (2006), consolidando el principio de inclusión, estableciendo el derecho de las personas con discapacidad a la educación sin ningún tipo de discriminación afirmando la igualdad de condiciones con los demás. La convención reconoce el derecho de las personas con discapacidad a la educación sin discriminación y sobre la base de la igualdad de oportunidades. Para la realización de dicho derecho se requiere que los estados aseguren un sistema de educación inclusivo a todos los niveles, así como la enseñanza a lo largo de la vida, desarrollando plenamente el potencial humano, el sentido de la dignidad y la autoestima, desarrollando al máximo la personalidad, los talentos y la creatividad de las personas con discapacidad, así como sus aptitudes mentales y físicas, y haciendo posible su participación de manera efectiva en una sociedad libre.

Indudablemente, la escena global y los múltiples actores como agencias y organismos internacionales han propuesto una ideología sobre el tema de inclusión en el sector educativo. De tal manera, también ha influenciado la producción científica, la construcción conceptual y la planificación a diferente escala. Por tal motivo, se encuentra una amplia base de datos desde las Agencias de Naciones Unidas, donde se hace seguimiento a los ODS y a las políticas derivadas de estos para la inclusión de las Personas con Discapacidad en los diferentes sectores sociales (educación, salud, migración, etc.). Así, se encuentra que la producción bibliográfica de la última década está ceñida a la Convención de Derechos de las personas con discapacidad a nivel mundial, pues se convirtió en un hito no sólo en términos de derecho sino también en el ámbito investigativo.

Desde un orden independiente, pero al mismo tiempo con influencia académica, se indagó en la Revista Española de Discapacidad coordinada y editada Por el Centro Español de Documentación e Investigación sobre Discapacidad (CEDID) y promovida por el Real Patronato sobre Discapacidad y la Dirección General de Derechos de las Personas con Discapacidad del Ministerio de Derechos Sociales y Agenda 2030, REDDIS (2023). Es una revista electrónica, de carácter científico internacional, con un enfoque pluralista y cuenta con disponibilidad de material científico que puede facilitar información desde la esfera global a estudios locales, como el propuesto en esta investigación.

Referente a ello, la UNESCO (2020) señala que, las barreras al acceso a la educación de calidad son aún demasiado altas para las personas con discapacidad, los migrantes y los refugiados, los pueblos indígenas y la población afrodescendientes, afectando de manera más importante a las niñas y niños de estos grupos poblacionales. En este contexto y bajo otras problemáticas estructurales, se fue desarrollando un discurso de inclusión para la

atención a la diversidad en el microrrelato educativo con el propósito de desarrollar la capacidad de respuesta de los países en cuanto a la transversalización del enfoque de derechos humanos, el intercultural, de género, entre otros.

De acuerdo a lo expuesto anteriormente; Los países latinoamericanos, además, deben propender por mejorar sus bases de todos desagregando los indicadores educativos individuales, pues, estos sistemas de información de gestión dan a conocer no solo el porcentaje de población de cada país, sino el alcance de las metas que se ha propuesto para lograr la igualdad, la calidad y, sobre todo, la inclusión de la cual se viene hablando en foros, conferencias y declaraciones internacionales desde (1960 (no discriminación) y 1990 (inclusión), Y que tiene una presencia en la agenda 2030 la lucha de las personas con discapacidad han influido en las perspectivas de inclusión en la educación la convención de las Naciones Unidas sobre los derechos de las personas con discapacidad de 2006 ( CDPD) garantizó el derecho a la educación inclusiva, pero no llegó a definir con precisión la inclusión en la educación.

La observación general N°4 al artículo 24 de la CDPD, en el 2016 describió la educación inclusiva como un proceso que debe conducir a que de acuerdo a la UNESCO (2020). "todos los alumnos tengan una experiencia de aprendizaje equitativa y participativa, y el entorno que mejor corresponda a sus necesidades y preferencias". (p. 3)

En razón de ello, se crea un proyecto llamado el SIRNEE, mismo que genera un sistema de información regional que dará cuenta de la situación y de las necesidades de los alumnos con Necesidades Educativas Especiales en 19 países de América Latina. El sistema permitirá hacer comparaciones internacionales de la situación de esta población. El SIRNEE se convierte en una herramienta eficaz para formular, analizar y monitorear

acciones públicas que garanticen la igualdad de oportunidades en educación.

MinEducación, (2023).

#### **1.4.2 Antecedentes del ámbito nacional.**

En la escala Nacional, se cuenta con el Sistema Nacional de Discapacidad, el cual fue trasladado del Ministerio de Salud al Ministerio del Interior (Decreto 2107 de 2016), con ello se instauró un cambio de enfoque hacía los derechos de las Personas con Discapacidad (PcD); De igual manera, se crea la figura de Grupo de Gestión en Discapacidad, encargado de “proyectar el trabajo del sistema hacia la promoción y garantía de los Derechos Humanos de las personas con discapacidad. Además, debería articular la red institucional del Estado colombiano y los comités territoriales de discapacidad” (Caballero et al. 2019, p. 3). Este, a su vez, cuenta con cuatro (4) niveles de planificación: la Consejería Presidencial para la Participación de las Personas con Discapacidad (Art 8 Ley 1145); El Consejo Nacional de Discapacidad -CND- (Art 8 Ley 1145); los comités departamentales y distritales de discapacidad (Art 9 Ley 1145); y los comités municipales y locales de discapacidad (Art 9 Ley 1145).

Así también al hablar de discapacidad, se relaciona el Consejo Nacional de Discapacidad el cual es el máximo órgano de coordinación y orientación del sistema Nacional de Discapacidad (SND) en Colombia, regulado por la ley 1145 de 2007 y el cual está Conformado por los 18 ministerios, el delegado del presidente de la República, el Departamento Administrativo de la Función Pública, el Departamento Nacional de Planeación – DNP, las Federaciones Nacional de Departamentos y Colombiana de Municipios y nueve representantes de sociedad civil de discapacidad Sentencia

C935-201. De igual forma, son entidades invitadas la Consejería Presidencial para la Niñez y Adolescencia, el Departamento Administrativo Nacional de Estadística – DANE, el Departamento para la Prosperidad Social, el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar – ICBF, el Instituto Nacional para Ciegos – INCI, el Instituto Nacional para Sordos – INSOR, el Servicio Nacional de Aprendizaje – SENA, la Supersalud, la Unidad Administrativa Especial de Organizaciones Solidarias y la Unidad para la Atención Integral a las Víctimas. Mininterior (2007)

El tercer nivel, son los comités Departamentales y Distritales de Discapacidad (CDD -Art 8 y 14 Ley 1145 de 2007) como niveles intermedios de concertación, asesoría, consolidación, seguimiento y verificación de la puesta en marcha de la Política Pública de la Discapacidad; en el último nivel se encuentra los Comités Municipales y Locales de Discapacidad – (CMD o CLD (Art 8 y 15 Ley 1145 de 2007) “como niveles de deliberación, construcción seguimiento y verificación de la puesta en marcha de las políticas, estrategias y programas que garanticen la integración social de las personas con y en situación de discapacidad” (Ley 1145, 2007, art. 15).

Ahora bien, la producción de conocimiento, por llamarlo de alguna manera, también se ha hecho desde las bases educativas mediante un trabajo colaborativo entre las instituciones educativas y la academia. De allí que se pueda cualificar el tema de la discapacidad y la educación inclusiva desde revistas universitarias (UdeA), monografías de los programas de pregrado en Educación Especial. Por otro lado, los escenarios directos de producción de conocimiento son las aulas, como se habló anteriormente, el contexto interno, el cotidiano para el capital humano de una institución educativa, se evidencia en espacios dirigidos y fomentados por los mismos docentes con el acompañamiento de profesionales

de apoyo o especialistas en el tema de discapacidad. De acuerdo a lo mencionado se puede hablar de un ejemplo en particular donde implementaron una estrategia para promover los procesos inclusivos, de esta manera en el municipio de Piedecuesta, Santander, se implementa un programa llamado: *De maestro a maestro*, en el cual se han realizado seminarios sobre inclusión, haciendo partícipe a toda la comunidad educativa de este establecimiento, con la finalidad de afianzar y dar a conocer temas sobre educación inclusiva. (Secretaría de Educación de Piedecuesta, 2022, p. 38). Como medida adicional, el Colegio Humberto Gómez Nigrinis flexibilizó sus instrumentos evaluativos e incluyó dos nuevas carreras técnicas dentro de sus planes de trabajo. Su amplia capacidad de adaptación al cambio contribuyó a que la institución, rápidamente, se diera cuenta de sus errores metodológicos y los corrigiera sobre la marcha, haciendo uso de la experiencia propia y la educación de la academia en general. (Caballero et al. 2019, p. 61).

Esta estrategia va acompañada de acciones puntuales encaminadas a disminuir las barreras presupuestales, metodológicas, locativas y actitudinales, toda vez que la comunidad educativa gestiona el acompañamiento de ONG, quienes por medio de capacitaciones y sensibilización a la población en general logran tramitar el respeto por la diversidad.

De esta manera, Colombia es un país que acata las políticas o declaraciones vinculantes en el contexto internacional, todo ello responde a la exigibilidad del cumplimiento de indicadores sociales, económicos, políticos, culturales, ambientales, entre otros, que incrementen la valoración positiva y comparativa en la región. Así pues, es a través de las políticas públicas que se ponen de manifiesto las estrategias de implementación, el recurso financiero, los actores involucrados y responsables de llevar a cabo las directrices antes mencionadas.

Históricamente, la discapacidad ha sido una condición que se ha visto desde diferentes modelos y conforme a ellos se ha construido una mirada o una forma de entender la realidad de las personas con discapacidad. Estos modelos desarrollaron métodos de atención que, a su vez, reflejan la manera en que las sociedades reconocen dicha condición. Los precedentes de la educación inclusiva para personas con discapacidad, en especial en contextos educativos oficiales, devela la incertidumbre en todos los niveles de apropiación que debe tener dicha realidad. Esto, especialmente para el docente, sobre el cual recae gran parte de la responsabilidad del educando; se debe, entre otros muchos factores, a que el docente es el interlocutor principal con la realidad de miles de niñas, niños y adolescentes. Sin embargo, pese a las condiciones estructurales, normativas, institucionales, sociales, entre otras, subyacen propuestas de inclusión dentro del aula que fomentan el encuentro y la socialización desde un enfoque de derechos humanos y diversidad funcional. Esta apropiación del conocimiento se produce en un contexto externo e interno, este último generado por el mismo docente y la dinámica institucional, con baja retroalimentación a sus prácticas, vivencias y experiencias, a parte de lo resaltado por el gremio académico superior, donde quedan sistematizadas y expuestas a un saber más amplio, en términos de incidencia política y social.

De acuerdo con lo anterior, Colombia hace parte de una de las regiones más desiguales del mundo, no sólo en la dimensión económica, sino en otros indicadores multidimensionales, entre ellos, el acceso a educación de calidad, pertinente y accesible para todos; al igual que otros países latinoamericanos, continúa afrontando retos y desafíos que deben ser superados en el contexto de post pandemia y de unas condiciones de desigualdad que se incrementa en personas con altos niveles de vulnerabilidad y pobreza, entre ellos, la población con discapacidad.

Según plantea Castillo (2021), Colombia es uno de los países en Latinoamérica con valoración baja en lo que respecta a la asignación de presupuesto, entre otras cosas también se encuentra, el fortalecimiento de capacidades de los docentes quienes son garantes del aprendizaje, garantizar el disfrute directo del derecho a la educación en el aula, en relación con el diseño curricular y con los recursos pedagógicos de las personas con discapacidad en los niveles obligatorios, y con mecanismos de seguimiento que garanticen la permanencia de las personas con discapacidad en los niveles obligatorios de educación (p. 24)

En Colombia, el Ministerio de Educación, a través del decreto 1421 de 2017 crea un instrumento de planificación llamado Plan de Implementación Progresivo; según éste, compete a las entidades territoriales, liderado por las secretarías de educación, realizar el diagnóstico, formulación, monitoreo y seguimiento al cumplimiento de dicho plan; de igual manera, estos planes deberán ser revisados y aprobados por el mismo ministerio.

El informe de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ONU, 2023, p. 21) señala que Colombia enfrenta desafíos en educación debido a los impactos de la pandemia, como la falta de financiamiento y deficiencias en infraestructura, acceso a tecnología y condiciones adecuadas para el aprendizaje inclusivo. Menos de la mitad de las escuelas primarias cuentan con recursos básicos como agua, saneamiento y acceso a internet.

Cuando el sistema educativo en Colombia reconoce la educación inclusiva como oportunidad para fomentar la inclusión social, la práctica docente refleja resultados

efectivos, a lo que contrario cuando es exigencia, esto refleja la necesidad de que la escuela impulse la participación, la escucha y el desarrollo para todos, independientemente de las habilidades y garantizando el derecho de oportunidades y la igualdad. Díaz et al (2020).

#### **1.4.3 Antecedentes del ámbito local.**

A nivel local, en el departamento de Antioquia se encuentra la Gerencia de Personas con Discapacidad, donde se evidencia el trabajo articulado de las dependencias vinculadas al proceso y la implementación, seguimiento y monitoreo de la política pública. Estos espacios representan un ámbito de incidencia social y política y, además, promueven la participación de las personas con discapacidad en el territorio.

Desde los referentes contextuales, el enfoque principal de la educación inclusiva está basado en Derechos Humanos, donde converge un entramado multidisciplinar enfocado en la investigación educativa, pero con muy pocos resultados en la implementación en el aula de clase y en las demás esferas de intervención. De esta manera, el rastreo bibliográfico, en la esfera local, nos ha llevado a tomar como referente no sólo la normatividad, recopilada en la monografía de Castillo (2021), sino también otros estudios que aportan desde la cualificación docente y su apropiación del conocimiento a partir de sus prácticas educativas. Caballero et al., (2019) a través de su monografía jurídica sobre la accesibilidad de la población con discapacidad, nos ponen de manifiesto la importancia del seguimiento a la implementación del Decreto 1421 de 2017 en la región santandereana, misma que se realizó bajo un enfoque jurídico; además de ello, realizan

un análisis sobre los ajustes que se han hecho desde el MEN a las categorías de discapacidad o necesidades especiales en el país.

Así pues, lo anterior, presenta estudios que nutren teórica, conceptual y normativamente el tema en cuestión y son válidas para el contexto en el cual nos encontramos. De estos se puede extraer conceptos como accesibilidad (ST 480 de 2018), actores involucrados en la política pública, así como las falencias en la articulación, comunicación e implementación en los territorios y en las instituciones donde se desenvuelven las personas con discapacidad. De igual relevancia es la construcción de los Planes de Implementación Progresiva (PIP), mismos que carecen del engranaje multisectorial para ser llevados a cabo.

En ambas monografías se deduce que no se puede hablar de accesibilidad sin poner de manifiesto las barreras existentes en el medio para hacer efectivos los derechos de las personas con discapacidad. Algunas de estas barreras se encuentran relacionadas con la parte actitudinal, con la comprensión de la norma, de los procesos y de cómo relacionarse con la realidad en sí. De igual manera, la estigmatización de la población discapacitada continúa obstruyendo la inclusión que se espera promover en las aulas. Los trabajos de campo en ambas investigaciones demuestran que entre los actores más asequibles para hablar sobre esta realidad están los docentes y administrativos institucionales, quienes son determinantes dentro del proceso de planificación de una política realmente inclusiva.

En esta búsqueda también se resaltan investigaciones basadas en el análisis del discurso en el marco de la implementación del decreto anteriormente mencionado, esto subyace a la forma en que los actores comprenden la norma y la plasman en su práctica educativa.

Es así como, en el artículo de investigación Educación inclusiva en contexto: reflexiones sobre la implementación del decreto 1421 de 2017, se menciona que no sólo las personas con discapacidad requieren procesos inclusivos, pues es amplia la población que se encuentra en contextos de vulnerabilidad. Implementar la educación inclusiva no debía suponer un proceso homogéneo de aplicación, con lo cual la manera de ejecutarse tendría que ser necesariamente diferente en cada institución educativa, siendo que cada escuela debería emprender su propia ruta para avanzar hacia la inclusión Díaz et al, (2020). Este estudio amplía la categoría de 'barreras para la calidad educativa' donde se relacionan alrededor de diez subcategorías que aportarían en la contratación de la información primaria y secundaria a obtener durante la investigación. Ahora bien, la investigación de Díaz et al. (2020), nos habla, conceptualmente, de retos y oportunidades institucionales, y es relevante.

A nivel Se encuentra que, el departamento de Antioquia, cuenta con una política pública de Discapacidad e Inclusión Social, misma que fue actualizada para el periodo 2015-2024 y propone la formulación de un Plan Departamental de Discapacidad en cabeza del Comité Departamental de Discapacidad, con un periodo de vigencia de mínimo 8 años. De acuerdo con las cifras expuestas por el Registro para la Localización y Caracterización de las Personas con Discapacidad (RLCPD), con corte a 2015, en Antioquia se encuentran registradas alrededor de 151.020 personas, de éstas, el 71.4% vive en el área urbana, y la mayor concentración se presenta en el Valle de Aburrá con el 55.6%. Del total de las personas con discapacidad en el área metropolitana, el 36.7% se encuentra en el municipio de Medellín. Además de ello, más del 90% de la población pertenece a los estratos 1, 2 y 3. (Gobernación de Antioquia, 2015)

A modo de conclusión, los gobiernos miembros de la ONU(2023) deben garantizar que ninguna persona quede excluido, de manera tal que, amplíen el acceso a los programas y servicios primarios y además amplíen la protección social, lo que hace necesario impulsar empleos en ambiente como es cuidado, además de lo digital, de tal manera que pueda enfrentar las dificultades en el contexto escolar; lo que apunta a favorecer la igualdad de género, apoyar las personas en situación de desplazamiento, y superar obstáculos relacionados con la inclusión de grupos marginados incluyendo además las personas con discapacidad.

Por otro lado, aunque las políticas internacionales inciden en los territorios y en los entramados educativos locales, se presentan apuestas que van también desde lo local a lo regional y, posteriormente, al ámbito internacional; de ahí que se propongan investigaciones en los contextos próximos, donde se hace tangible la realidad que nos convoca.

En Medellín, se encuentra la Secretaría de Inclusión Social, quien a su vez cuenta con la subsecretaria de grupos poblacionales, entre ellos, el Equipo de Discapacidad, mismo que coordina la implementación de la política pública de discapacidad y que promueve a través de proyectos el acompañamiento psicosocial, orientación sociolaboral, rehabilitación funcional y emprendimiento a cuidadores. (Alcaldía de Medellín, 2018).

En razón de ello, se retoman investigaciones en varias Instituciones Educativas realizadas en la ciudad de Medellín, en especial, aquellas que se inscriben en contextos sociales de mayor vulnerabilidad. De allí se resalta el trabajo investigativo realizado por Figueroa (2017) en una Institución Educativa en el barrio Campo Valdés, la cual refleja el

acercamiento a toda la comunidad educativa y, posteriormente, el análisis a la implementación de la Ley Estatutaria 1618 de 2013. No obstante, se generan algunas inquietudes sobre el concepto de barreras de aprendizajes, las cuales se retoman tanto desde el individuo como desde la institucionalidad. En el año 2019, la misma autora, profundiza en las prácticas pedagógicas inclusivas desde el diseño universal de aprendizaje (DUA). Esta investigación es relevante toda vez que se desarrolla con docentes de centros educativos infantiles en la ciudad de Medellín; uno de los resultados evidenciados es que, "el modelo de inclusión es apenas una experimentación de actividades individualizadas, poco se pone en práctica el DUA, y no se evidencia que se diseñen planes individuales de ajustes razonables PIAR". (Figuroa et al. 2019, p. 2).

En coherencia, la investigación propuesta aporta significativamente al contexto particular de un territorio, habitado por personas con y sin discapacidad que pueden intervenir prácticas excluyentes a identificar en los procesos de educación inclusiva. Con ello, se quiere decir que, la inclusión es más que un término que se aplica a un contexto o a un sector, pues, de acuerdo a lo dicho por Parra (2011) se deja de lado la carga semántica para apropiarse la diversidad como un elemento de aprendizaje, que aporta al desarrollo humano.

Por otra parte, se puede mencionar la importancia del rol del docente desde una educación inclusiva, donde según Pamplona, et al. (2019) hacen referencia a la necesidad que los docentes divulguen sus prácticas educativas para que otros docentes repliquen estos recursos y se actualicen continuamente para fortalecer sus procesos de enseñanza aprendizaje y logren el desarrollo de competencias en sus estudiantes a través de estrategias metodológicas pertinentes. Teniendo en cuenta que el docente es uno de

los responsables de la educación del ciudadano, el cual además de impartir sus saberes en diferentes disciplinas, debe buscar respuestas que contribuyan a una sociedad más justas, no se trata en que el docente sea un poseedor de gran cantidad de conocimientos y transmisor de información, si no que su objetivo aparte de alcanzar cumplir con su programa de instrucción durante el año lectivo, propicie también el desarrollo de capacidades, actitudes y aptitudes para el aprendizaje permanente de los estudiantes, teniendo en cuenta su diversidad y promoviendo una educación de calidad e inclusiva.

## **1.5. Referente Teórico**

### **1.5.1 Percepciones.**

Las percepciones son la manera en que cada individuo interpreta y da sentido al mundo que lo rodea, basándose en sus experiencias, emociones y conocimientos previos. A través de los sentidos, captamos información del entorno, pero es nuestro cerebro el que la procesa y la transforma en una realidad subjetiva. Por ello, dos personas pueden observar la misma situación y llegar a conclusiones completamente distintas.

Las percepciones no solo influyen en nuestra forma de pensar y actuar, sino que también pueden ser moldeadas por factores culturales, sociales y psicológicos, lo que demuestra que la realidad no es absoluta, sino una construcción personal. Al respecto se define como “un proceso activo de hipótesis en el que el cerebro interpreta la información sensorial obtenida en experiencias previas y conocimientos adquiridos. La percepción no

es simplemente una imagen pasiva del mundo sino una construcción activa basada en inferencias y experiencias previas" (Gregory. 1997. p. 112). Esta cita resalta la naturaleza activa de la percepción, enfatizando que no se trata de un proceso meramente receptivo, sino de una construcción en la que el cerebro interpreta los estímulos con base en experiencias previas y conocimientos adquiridos. Esto significa que la percepción no es una representación objetiva de la realidad, sino que está influenciada por factores cognitivos como la memoria, las expectativas y el contexto. En este sentido, cada individuo percibe el mundo de manera única, filtrando la información a través de su historia personal y sus esquemas mentales, lo que explica por qué dos personas pueden interpretar el mismo estímulo de manera diferente.

#### **1.5.1.1 Enfoques teóricos de la percepción**

Los autores más representativos en este enfoque son: Wilhelm Wundt, Edward Titchener. Así también la idea central es que la percepción se puede descomponer en elementos básicos o sensaciones simples, en este enfoque se utiliza la introspección como método para analizar los componentes de la experiencia perceptiva. Además, es uno de los enfoques más antiguos y fue la base del inicio de la psicología experimental.

#### **1.5.1.2 Enfoque gestaltista (Psicología de la Gestalt)**

Los autores más representativos en este enfoque son: Max Wertheimer, Wolfgang Köhler, Kurt Koffka, la idea central es: "El todo es más que la suma de sus partes". De igual manera en la percepción, las personas organizan los estímulos en figuras completas o configuraciones. Así también propone leyes de organización perceptual como: La Ley de

proximidad, Ley de semejanza, Ley de cierre y la Ley de figura-fondo. (Universitat Oberta de Catalunya, 2024, p. 11).

#### **1.5.1.3 Enfoque conductista**

En este enfoque los autores más representativos son: John B. Watson, B.F. Skinner, la idea central hace referencia a: la percepción es una respuesta aprendida a estímulos del entorno. En este enfoque no se centran en los procesos mentales internos, sino en conductas observables y el aprendizaje por condicionamiento explica cómo percibimos el mundo. (Universitat Oberta de Catalunya, 2024, p. 12).

#### **1.5.1.4. Enfoque cognitivo**

En este enfoque se reconocen autores representativos como: Ulric Neisser, Jean Piaget (en parte), Richard Gregory, la idea central de este enfoque es que la percepción es un proceso activo de interpretación de la información sensorial con base en experiencias previas, esquemas mentales y expectativas, de igual manera considera la mente como un sistema que procesa información, similar a un computador y se centra en procesos como la atención, memoria, inferencia y reconocimiento de patrones. (Neisser, 1967; Gregory, 1970; Solso, MacLin & MacLin, 2008). De esta manera el enfoque cognitivo se encarga de recepcionar, interpretar y darle significado de forma activa a toda información que llega a los sentidos, por su parte la cognición se encarga de organizar y darle coherencia a los pensamientos.

#### **1.5.1.5 Enfoque ecológico**

Este enfoque afirma que el ambiente ofrece la información que requiera el cerebro relacionado con lo ecológico, esencialmente a través de procesos óptimos, lo que permite comprender que parte de la idea que lo que se percibe en el mundo no es solo respuesta a lo que ocurre en la mente, sino que es una interacción directa entre el organismo y el entorno.

Uno de los autores representativos de este enfoque es James J. Gibson, el cual afirma que la percepción es directa y depende de las regularidades del entorno y propone que la idea de "invariantes" en el ambiente posibilitan una percepción sin necesidad de procesamiento mental complejo. Además, resalta la interacción organismo–ambiente, donde el observador percibe la información de forma precisa (Gibson 1979).

Así, los seres humanos no requieren de procesos mentales complejos para poder percibir lo que le rodea en su cotidianidad. Esto se da, puesto que por las experiencias o vivencias que se tienen desde el nacimiento y la información concreta que brinda el ambiente, se pueden tener ideas sobre las características y la funcionalidad de los elementos allí presentes.

#### **1.5.1.6 Enfoque neurofisiológico**

En este enfoque se plantea que la idea central de la percepción se explica a partir del funcionamiento del sistema nervioso y el cerebro. En este se estudia la actividad neuronal, neurotransmisores y estructuras cerebrales implicadas en la percepción. Además, se basa en métodos como la neuroimagen, electroencefalografía, y estudios con lesiones cerebrales. Así pues,

La capacidad de un sistema sensorial concreto de detectar diversas características de los objetos se debe a que en cada vía sensorial existen neuronas que se dedican, con distintos grados de especialización, a la detección, transporte y procesamiento de diferentes características de los estímulos. Así, las vías sensoriales están compuestas por subvías por donde llevan a la corteza cerebral la información de las diferentes características de los estímulos (Rodríguez, 2021, p. 27).

Por lo tanto, cada uno de los sentidos que se tienen en el cuerpo humano permiten recoger la información del medio. Así, cada característica de los elementos que rodean a las personas puede ser analizado desde diferentes ámbitos (visual, olfativo, gustativo, al tacto, entre otros) posibilitando tener una percepción amplia de ambiente. Además, la ausencia de alguno de ellos no impide la percepción, dado que el enfoque se da en mayor amplitud en otro sentido lo que posibilita el reconocimiento y la comprensión del medio

En síntesis, estos enfoques han tenido una evolución significativa, lo que permite explicar cómo los seres humanos pueden interpretar el mundo por medio de los sentidos. De esta manera *el enfoque estructuralista de Psicología de la Gestalt* sostiene que percibimos los estímulos como totalidades organizadas, mientras que el enfoque cognitivo enfatiza la influencia del conocimiento y la experiencia en este proceso.

Por otro lado, el enfoque ecológico de la percepción introduce el concepto de affordances, que hace referencia a las posibilidades de acción que el entorno y los objetos brindan a los organismos. Por ejemplo, una silla invita a sentarse, una escalera sugiere ser subida y una pelota incita a ser lanzada o atrapada. Estas propiedades, según la percepción es un proceso cognitivo mediante el cual se interpreta y se comprende el entorno. “Implica la organización e interpretación de los estímulos sensoriales por parte del cerebro,

otorgándoles significado y permitiéndonos reconocer objetos, hechos o acontecimientos, este proceso está influenciado por experiencias previas, necesidades y objetivos personales”. (Universitat Oberta de Catalunya, 2024, p. 15).

De acuerdo a lo anterior, la percepción es vista como un proceso dinámico en la que se construye sentido, más allá de recibir información, ya que resalta que la comprensión del contexto depende de aspectos tales como, la experiencia previa, las necesidades y los propósitos de los individuos, en este sentido, se resalta que la percepción depende del punto de vista de cada persona, lo que da a entender que distintos sujetos pueden comprender la misma situación en diferentes maneras, lo que tiene resultados determinantes en el contexto educativo, entre otros.

### **1.5.1.2 Enfoques contemporáneos de la percepción**

#### **1.5.1.2.1 Enfoque cognitivo-contemporáneo**

Se evidencia en este enfoque que la idea central es que la percepción es un proceso mental activo, donde el cerebro interpreta, organiza y da significado a los estímulos sensoriales. Integra memoria, atención, expectativas, aprendizaje y esquemas mentales, usa modelos computacionales y redes neuronales artificiales para simular la percepción humana.

#### **1.5.1.2.2 Enfoque neurocientífico o neurocognitivo**

Desde un enfoque neurocientífico o neurocognitivo, la percepción no debe entenderse como una simple captación de estímulos del entorno, sino como un proceso activo, dinámico y profundamente subjetivo. Tal como lo expone Peñalver et al (2022)

“La teoría de la codificación predictiva hace referencia al papel activo del cerebro en la percepción. Según esta, la percepción implica tanto la información sensorial como la experiencia previa en la creación de una representación integrada, los humanos percibimos activamente el mundo que nos rodea, Usamos nuestra experiencia previa para generar expectativas acerca de la información sensorial que esperamos encontrar, antes de que aparezca” (p. 8).

Este enfoque, nos permite romper con la noción tradicional de la percepción como reflejo pasivo de la realidad objetiva. por le contrario, se sostiene que las personas pueden construir su realidad a partir de esquemas cognitivos que enfocan la atención e interpretación de los estímulos, Dichos esquemas, lejos de ser neutrales, están moldeados por factores como : la cultura, la emociones, el contexto histórico, sociocultural, familiar y la motivación personal

Este artículo, también nos permite destacar 3 características fundamentales acerca del proceso perceptivo: 1- la subjetividad que nos remite a la experiencia individual. 2- Su selectividad: la cual se determina por el foco atencional y los intereses de cada sujeto y por último, su temporalidad: la cual alude a que las percepciones no son estáticas, sino que por el contrario se transforman con el tiempo y suelen estar, en función del contexto. Estas propiedades tienen implicaciones directas para el campo educativo, donde la manera en que los estudiantes perciben los contenidos, las relaciones y las dinámicas de aula impacta de manera significativa en sus procesos de aprendizaje.

En este sentido, comprender la percepción como un fenómeno constructivo exige del docente, una postura pedagógica sensible a las diferencias individuales, al contexto socioemocional, cultural, familiar de los estudiantes y a los esquemas previos con los que estos abordan los contenidos escolares. Las prácticas educativas deben, por tanto,

propiciar entornos de aprendizaje que no solo transmiten información, sino que fomenten la construcción activa de significados, reconociendo el papel de la percepción como mediadora entre el conocimiento y la experiencia, una educación más inclusiva, contextualizada y significativa, que activen la atención, conecte con la emoción y dialoguen con el mundo interno del estudiante.

#### **1.5.1.2.2 Enfoque computacional o conexionista**

Este enfoque plantea que los procesos cognitivos surgen de redes de unidades simples interconectadas que operan en paralelo, simulando el funcionamiento del cerebro. Estas redes aprenden y se adaptan reconociendo patrones, sin usar reglas explícitas ni representaciones simbólicas.

Rumelhart (1989) “propone desplazar la visión clásica de la mente como una máquina de procesamiento simbólico (computacional) hacia una metáfora basada en el cerebro, en la cual los modelos conexionistas simulan el funcionamiento y aprendizaje neuronal mediante redes con conexiones ajustables” (p.134).

La cita resalta que este enfoque ofrece una visión dinámica del aprendizaje, donde el conocimiento se construye y adapta mediante el cambio en las conexiones entre nodos, simulando de forma más orgánica el funcionamiento del cerebro, en contrastes con modelos cognitivos tradicionales y estáticos. Al comparar el cerebro con una computadora. Podemos pensarnos desde el lugar en el que el individuo tiene la capacidad neurológica de desarrollar de manera casi instantánea nueva información, retener, guardar y memorizar lo cual lo hace completamente adaptativos a los cambios que se pueden ir desarrollando a lo largo de cada una de las etapas del neurodesarrollo. Sin embargo, esta perspectiva, también se puede observar desde una mirada más crítica al

pensarnos o cuestionarnos un poco la exigencia e inflexibilidad adaptativa, que puede desarrollar el ser humano al no, tener una misma percepción de exigencia como si la podemos tener, en este caso de una máquina.

### 1.5.1.2.3 Enfoque ecológico-dinámico (reformulado)

Desde este enfoque, se considera la percepción como un proceso de adaptación directa al contexto externo, sin intermediación de representaciones mentales complejas.

Como lo señala Bronfenbrenner (2025) La Teoría Ecológica de los Sistemas consiste en un enfoque ambiental sobre el desarrollo del individuo a través de los diferentes ambientes en los que se desenvuelve y que influyen en el cambio y en su desarrollo cognitivo, moral y relacional.

Esta teoría puede aplicarse en todos los ámbitos de la Psicología y otras ciencias, ya que partimos de la base de que el desarrollo humano se da en interacción con las variables genéticas y el entorno, y expone de manera clara los diferentes sistemas que conforman las relaciones personales en función del contexto en el que se encuentran. (p. 1)

desde esta teoría, el autor propone tener en cuenta 5 sistemas que permea la percepción del individuo, entre ellos está: **El microsistema** representa el entorno más cercano al individuo, tales como la familia, relaciones interpersonales escuela y compañeros, una relación más bidireccional, es decir tanto el entorno influye en el individuo como el individuo en su entorno, **Mesosistema:** en este, podemos dar cuenta, como la relación

entre segundos y terceros, puede afectar la relación de un individuo, ejemplo: padres y docentes, padres y amigos. **Exosistema** incluye los contextos en los que el individuo no participa directamente, pero, aun así, puede tener una afectación, horarios laborales, políticas sociales, académicas, laborales, calidad de los servicios sociales, como educación y salud.

**Macrosistema** abarca las influencias culturales, sociales, económicas y políticas, las reglas, las expectativas y normas sociales pueden tener influencia en la percepción y desarrollo de un sujeto, **Cronosistemas** en este, podemos observar a nivel histórico como los cambios a nivel global y generacional, generan cambios en la perspectiva de cada individuo, en la actualidad, especialmente reflejado en el ámbito de la tecnología.

#### 1.5.1.2.4 Enfoques fenomenológicos y enactivistas (enfoques corporizados)

Autores contemporáneos reconocidos en este enfoque son: Francisco Varela, Evan Thompson, Alva Noë, la idea central de la percepción está profundamente ligada a la experiencia corporal, el movimiento y la acción en el mundo, de igual manera sostiene que percibir es actuar, y que el conocimiento se construye en la interacción cuerpo-mente-entorno, lo que Enfatiza la subjetividad, la conciencia y la experiencia vivida.

Para el enactivismo, por el contrario, la cognición no se define como procesamiento de información ni puede ser suficientemente descripta en términos de funciones establecidas, ya sean computacionales o no. La cognición se

entiende como la constante búsqueda o creación de sentido que caracteriza al agente corporizado en interacción con su entorno físico y social. En lugar de basarse en la manipulación computacional de representaciones mentales, la lógica enactiva propone que la cognición está constituida por los tipos de acople dinámico entre un agente autónomo y su entorno. (Di Paolo, 2016, p. 1)

Los enfoques fenomenológicos y activistas, nos llevan a una idea de percepción mucho más humana, ya que nos permite reconocer como un organismo en este caso un sujeto se puede o no relacionar con su entorno, y, a partir de ahí, que cambios pueden emerger en la percepción del mismo, y del mundo que lo rodea. En este caso, el agente no es un ente abstracto, sino un organismo corporizado que da sentido a su entorno a través de su experiencia vivida y su intencionalidad práctica. lo cual nos permite, reconocer la percepción como un fenómeno mutable, y dependiente del contexto. nos permite también reconocer un carácter más emergente, efectivo. Así, los enfoques enactivistas y fenomenológicos no solo cuestionan la objetividad total de la percepción, sino que subrayan cómo el modo en que un sujeto se relaciona con su entorno puede transformar radicalmente su manera de ver y habitar el mundo. En última instancia, estos enfoques abren nuevas posibilidades para comprender la experiencia como fundamento del conocimiento, y no como un simple efecto secundario del procesamiento cerebral.

#### **1.5.1.2.5 Enfoque psicofísico contemporáneo**

Este enfoque estudia la relación entre estímulos físicos y la percepción subjetiva usando métodos cuantitativos, los enfoques contemporáneos de la percepción han evolucionado

desde las teorías clásicas para integrar conocimientos de la neurociencia, el procesamiento de la información y el neurocientífico. "La percepción no es un proceso pasivo de recepción de estímulos, sino un mecanismo activo en el que el cerebro genera predicciones constantes sobre el entorno y las ajusta en función de la nueva información sensorial" (Clark, 2013, p. 182). En tal sentido, la percepción no es un proceso pasivo, sino una manera de impulsar reacciones a los impulsos que se reciben del medio ambiente, en donde el sistema nervioso central se activa sobre lo que experimenta a través de los sentidos.

Este planteamiento resulta clave para comprender cómo los seres humanos interpretan la realidad de manera dinámica. Al considerar la percepción como un proceso activo, se resalta la importancia del papel predictivo del cerebro en la construcción de la experiencia consciente. Esta perspectiva va más allá del modelo tradicional estímulo-respuesta, proponiendo que el cerebro actúa anticipadamente, formulando hipótesis sobre el entorno antes de que la información sensorial sea procesada por completo. Así, la percepción se convierte en un diálogo constante entre lo que se espera y lo que realmente se percibe, lo cual explica, por ejemplo, fenómenos como las ilusiones ópticas o la percepción condicionada por el contexto. Esta concepción también permite vincular la percepción con otras funciones cognitivas superiores, como la memoria y la atención, otorgándole un rol central en la experiencia humana.

## **1.5.2 Docentes**

### **1.5.2.1 Conceptualización de docente**

Según González (2020), Un docente es aquella persona que se desempeña de forma profesional a la enseñanza en la educación formal, es aquel profesional que se dedica a la

enseñanza en cualquier nivel educativo, ya sea formal o no formal, y cuyo objetivo es facilitar el proceso de aprendizaje mediante métodos, técnicas y recursos pedagógicos. El docente actúa como guía, mediador y facilitador del conocimiento, en función de la disciplina que imparte y las necesidades del estudiante. (p. 14). Esta cita hace relación a la importancia y el rol del docente, en cuanto al acompañamiento al estudiante en todos sus procesos educativos y mediador en el aprendizaje.

Desde una perspectiva en línea del tiempo, el rol del docente en línea ha evolucionado así: ver tabla 1.

*Tabla 1: Rol docente en línea de tiempo.*

<b>Etapa</b>	<b>Características principales</b>
1. Inicios de la educación virtual (décadas de 1990-2000)	El docente en línea, visto únicamente como transmisor de contenidos, a través de herramientas básicas como el correo y una débil estructuración pedagógica.
2. Consolidación del e-learning (2000-2010)	Se consolidan plataformas como Moodle. En cuanto el docente consolida una función más activa y comunicativa, fomentando la interacción mediante foros y trabajos colaborativos.
3. Educación digital expandida (2010-2020)	Integración de herramientas multimedia, redes sociales, además de videoconferencias. El docente virtual asume el rol de mediador y facilitador de procesos activos, fomentado competencias

	digitales, como también la implementación de propuestas educativas innovadoras.
4. Era post-pandemia (2020 en adelante)	Con la aparición de la virtualidad, el docente no solo enseña, sino que también brinda apoyo socioemocional, favoreciendo la inclusión y construyendo entornos adaptables, en donde el estudiante es el centro de los procesos educativos.

El docente en línea contemporáneo, es aquel que enseña, adapta las estrategias pedagógicas, transforma espacios educativos, además también responde de manera positiva a las necesidades de cada estudiante, manteniendo una actitud dispuesta al cambio y al aprendizaje continuo.

#### **1.5.2.2 Docente en línea en educación básica – Conceptualización**

Según Pérez-Mateo y Guitert (2012) el docente de básica primaria es un profesional de la enseñanza, que planifica, orienta y apoya experiencias de aprendizaje mediante recursos digitales, promoviendo el desarrollo integral de las niñas y los niños en la etapa primaria; dentro de sus prácticas pedagógicas integra aspectos emocionales, tecnológicos y comunicativos, ajustándose a las

particularidades de los sujetos en cuanto al crecimiento y aprendizaje infantil. (p. 84).

A su vez el docente debe cumplir con labores esenciales como; mediador del aprendizaje, puesto que reconstruye contenidos curriculares en experiencias virtuales significativas, accesibles y lúdicas, Guía emocional y motivacional, ya que; ofrece apoyo constante, genera confianza, empatía y sentido de pertenencia en entornos remotos, es también diseñador pedagógico puesto que diseña materiales interactivos, juegos educativos, videos y propuestas que fomentan el pensamiento crítico y la imaginación de las niñas y niños, finalmente es colaborador con las familias: genera vínculos de colaboración con los acudientes que acompañan los procesos de aprendizaje autónomo de los estudiantes. (Pérez-Mateo y Guitert, 2012, p. 85)

### **1.5.2.3 Funciones clave del docente en línea en educación básica**

1. Adaptación de contenidos tanto en lo cognitivo como en lo emocional de los estudiantes.
2. Promover la participación activa de los estudiantes mediante dinámicas, juegos, canciones, cuentos, etc.
3. Utilización de herramientas tecnológicas accesibles como: (videos, plataformas simples, videollamadas, mensajes).
4. Fomentar habilidades socioemocionales como la empatía, la autorregulación y el trabajo en equipo.
5. Hacer seguimiento continua y formativa con una retroalimentación comprensiva

Desde una perspectiva evolutiva (línea del tiempo)

Table 2: Rol del docente en línea en educación básica

Etapa	Rol del docente en línea en educación básica
Pre-2020 (uso limitado)	La tecnología era utilizada de forma eventual, donde las tic eran un apoyo adicional.
2020-2021 (pandemia)	La migración acelerada a la virtualidad, obligó al docente a adaptarse y ajustarse, enfrentando dificultades técnicas, diseñando clases remotas, además del acompañamiento emocional a las familias para llevar a cabo los procesos.
2022 en adelante	Se consolida la educación combinada, donde el docente en línea articula innovación pedagógica, creatividad y acompañamiento afectivo, promoviendo las TIC como parte del proceso educativo.

El docente en línea en educación básica es agente fundamental para garantizar una educación de calidad, equitativa y con efectividad en contextos virtuales, de igual manera su profesión le exige actualización continua, compromiso con el desarrollo integral de los infantes, además de brindar un acompañamiento y colaboración a las familias.

### 1.5.2.3 Importancia del rol docente

El docente es aquel que acompaña y guía en los procesos académicos, emocionales y sociales de los estudiantes, es aquel que no sólo transmite conocimiento, si no que con su esfuerzo y dedicación motiva y promueve el deseo de superación, fomentando el pensamiento crítico y el desarrollo de habilidades para la vida, el trabajo de un docente va más allá del aula de clase, se centra en contribuir al desarrollo de valores, la autonomía y la autoestima en los estudiantes. el cual debe interesarse por implementar estrategias innovadoras que promuevan aprendizajes significativos, los cuales apuntan a las necesidades y deseos de los estudiantes, en este sentido. "El docente no solo transmite conocimientos, sino que también guía, motiva e inspira a los estudiantes, fomentando el pensamiento crítico y la construcción de valores esenciales para la sociedad." (Shulman, 1987, p. 22). De acuerdo a lo mencionado por Shulman, el docente juega un papel indispensable en la formación de los estudiantes, el cual es visto como mediador en los procesos educativos, así también es quien prepara y promueve la importancia de una participación constante, reflexiva y activa en la sociedad, de igual manera es encargado de impactar con experiencias enriquecedoras que resignifique cada día la vida de los estudiantes.

### **1.5.3 Educación inclusiva**

*Educación inclusiva*, busca fomentar y garantizar el acceso, la permanencia y la participación de todos los estudiantes, sin importar sus limitaciones, lo que apunta a eliminar las barreras que imposibilitan el aprendizaje promoviendo un entorno equitativo para todos, además de valorar la diversidad. su objetivo es fomentar estrategias, metodologías y recursos que permitan ser adaptadas para atender a los estudiantes de

manera integral garantizando su derecho a la educación. En este sentido UNESCO (2013). "El proceso de abordar y responder a la diversidad de necesidades de todos los alumnos a través de prácticas inclusivas en el aprendizaje, las culturas y las comunidades, y reducir la exclusión dentro de la educación"(p. 211). De acuerdo a este autor, este párrafo menciona la educación inclusiva como un proceso que resalta la diversidad dentro del aula educativa, y promueve las prácticas inclusivas para atender las necesidades de la comunidad educativa desde la equidad lo que permite valorar las diferencias desde lo cultural y lo social. Ver tabla 3

*Tabla 3: Línea de tiempo de la conceptualización de la Educación inclusiva*

Periodo	Enfoque o conceptualización predominante	Características clave	Limitaciones / Desafíos
Antes de 1970	Modelo de exclusión y segregación	Los estudiantes que presentaban alguna discapacidad, se atienden en instituciones especializadas llamadas centros de educación especial. Lo que asociaba la diferencia a problemas individuales del sujeto	generación de inequidad, estigmatización y exclusión del sistema educativo tradicional.

<p>Décadas de 1970–1980</p>	<p>Modelo de integración</p>	<p>Aquí se le permite al estudiante pertenecer al entorno escolar, sin embargo, es él quien se tiene que adaptar a las condiciones establecidas en el aula, se hace algunas pequeñas adaptaciones de acuerdo al diagnóstico.</p>	<p>Para este tiempo, los cambios son considerados por parte de los estudiantes y no de las instituciones como tal.  No se modifica la estructura escolar.</p>
<p>Década de 1990</p>	<p>Inicio de la educación inclusiva</p>	<p>Se requiere que es la escuela la que debe cumplir con las adaptaciones para los estudiantes, esto permeado por la Declaración de Salamanca (1994). lo que permite ya considerar la diversidad como riqueza.</p>	<p>Se hace necesario implementar cambios desde la cultura, la política y prácticas educativas.</p>
<p>2000–2010</p>	<p>Inclusión como derecho</p>	<p>Si bien para esta época la inclusión se reconoce como un proceso fundamental para lograr que haya mayor</p>	<p>El concepto de inclusión se ha promovido para implementarla, más que la discapacidad, pero</p>

		<p>equidad y justicia social, de igual manera se plantea la implementación de los Diseños universales de Aprendizaje, como también se propone un trabajo articulado por parte de los docentes.</p>	<p>aún existen retos en su ejecución efectivamente</p>
<p>2010 en adelante</p>	<p>Educación inclusiva desde una mirada amplia y transformadora</p>	<p>La inclusión es más valorada desde los diferentes enfoques, tanto en como la discapacidad, el género, la etnia, la cultura y la orientación sexual. Lo que permite entenderla como un proceso fundamental de la educación con calidad para todos.</p>	<p>De igual manera continúan los retos en cuanto a la falta de cualificación para los docentes de manera específica, al igual que la resistencia en las instituciones como las barreras tanto de manera actitudinal, como de infraestructura.</p>
<p>2020 en adelante</p>	<p>Inclusión en entornos virtuales e híbridos</p>	<p>Si bien la inclusión, poco a poco se ha ido impulsando, aún se evidencian falencias</p>	

(postpandemia)		<p>en cuanto a la posibilidad de acceder a herramientas tecnológicas, cognitivas y sociales, puesto que ésta requiere de metodologías digitales y accesibles garantizando una disponibilidad justa al acceso al internet.</p>	
----------------	--	---	--

### 1.5.3.1 Marco legal de la educación inclusiva

La educación inclusiva es un derecho fundamental, la cual se respalda en marcos legales tales como la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2006) y la Declaración de Salamanca (1994) lo que plantea el compromiso y la obligatoriedad de garantizar una educación equitativa y accesible para todos, así pues, el objetivo de estos marcos es buscar mitigar las barreras y apuntar a la igualdad de oportunidades sin importar las condiciones de los estudiantes. Según el artículo 24 de la convención sobre los derechos de las personas con discapacidad Naciones Unidas (2006) establece que la educación inclusiva es un derecho fundamental que debe garantizarse mediante políticas y marcos normativos que promuevan la equidad y la accesibilidad en el sistema educativo. De acuerdo a lo mencionado en la cita anterior, la educación inclusiva

no puede verse sólo como un proceso de integración, por el contrario, debe ser vista como un proceso de oportunidades que les permita a los estudiantes desarrollar sus habilidades desde sus propias posibilidades y capacidades, implicando de esta manera, un compromiso por parte de todas las entidades como el estado, la sociedad, la comunidad educativa y la familia, lo que garantiza el derecho a la educación de calidad.

### **1.5.3.2 Marco legal de la Educación Inclusiva**

La educación inclusiva ha sido progresivamente reconocida como un derecho esencial, la cual es avalada por varias normas y acuerdos desde el ámbito internacional, como en el ámbito colombiano, los cuales han permitido afirmar principios de accesibilidad, equidad y respeto a la diversidad. Por ello, la siguiente tabla presenta una consolidación de los documentos primordiales y las normas que respalda el derecho a la educación inclusiva.

Ver tabla 4

**Tabla 4: Normas y documentos claves que respalda el derecho a la educación inclusiva**

Nivel	Norma / Documento	Año	Aspectos clave
-------	-------------------	-----	----------------

Internacional	Declaración Universal de los Derechos Humanos (ONU)	1948	Reconoce el derecho de toda persona a la educación, sin discriminación.
	Convención sobre los Derechos del Niño (ONU)	1989	Establece el derecho de los niños a acceder a una educación que promueva su desarrollo pleno.
	Declaración de Salamanca (UNESCO)	1994	Documento clave que impulsa la educación inclusiva como modelo que responde a la diversidad de todos los estudiantes. Promueve escuelas inclusivas.
	Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD – ONU)	2006	Reconoce el derecho de las personas con discapacidad a una educación inclusiva, sin discriminación, y con los ajustes razonables necesarios.

Colombia	Constitución Política de Colombia	1991	Art. 13 y 67: Igualdad ante la ley. La educación es un derecho y un servicio público. Debe ser accesible y de calidad.
	Ley General de Educación (Ley 115)	1994	Promueve la atención a la diversidad, inclusión educativa y acceso equitativo a la educación formal.
	Ley 361 (Ley de Discapacidad)	1997	Garantiza la inclusión de personas con discapacidad en el sistema educativo y laboral.
	Ley 1098 – Código de Infancia y Adolescencia	2006	Reconoce el derecho de niños y adolescentes a una educación inclusiva, equitativa y adaptada a sus necesidades.
	Ley 1346 (Ratificación de la CDPD)	2009	Colombia se compromete formalmente con la Convención de la ONU sobre Discapacidad.
	Decreto 1421	2017	Regula la educación inclusiva de estudiantes con discapacidad.  Establece orientaciones para la atención individualizada, ajustes razonables y apoyos pedagógicos.

	Resolución 2565 del MEN	2016	Define orientaciones para implementar el Sistema de Atención Educativa para la Inclusión, con enfoque en la eliminación de barreras.
--	----------------------------	------	--

### **Atención a estudiantes con discapacidad**

La atención a estudiantes con discapacidad es un tema que busca la atención para todos, sin limitar las condiciones y situaciones que estos tengan, garantizando la permanencia y un adecuado avance y éxito académico, partiendo de la importancia de la equidad y la inclusión dentro del sistema educativo. Implementando ajustes razonables y estrategias pedagógicas, que les permita a los estudiantes acceder a una educación justa y equitativa sin ningún tipo de barreras al aprendizaje.

La atención a estudiantes con discapacidad implica la adopción de estrategias pedagógicas flexibles y el diseño de entornos accesibles que respondan a la diversidad de necesidades del estudiantado. De acuerdo con la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad los Estados deben garantizar una educación inclusiva que elimine barreras y promueva ajustes razonables para asegurar la participación efectiva de todos los alumnos. (ONU, 2006, p. 16). Partiendo de esta idea, la atención a estudiantes con discapacidad debe promover un ambiente seguro y un cambio cultural, basado en procesos de equidad y diversidad que fomente el respeto por el otro, y que no sea solo vista como una obligación de tener los estudiantes dentro del aula sin realizar los ajustes necesarios para su óptimo desarrollo en las diferentes áreas. En este sentido la inclusión debe ser vista como una posibilidad y no como una dificultad.

#### **1.5.4 Básica primaria**

De acuerdo con lo señalado por la Unesco, el objetivo de la educación básica primaria es fortalecer las habilidades de las niñas y niños desde la parte emocional y social lo que les permite tener un desarrollo de manera afectiva y respetuosa en cualquier contexto, donde se implementa además nuevas estrategias didácticas que les permita a los estudiantes un aprendizaje significativo. En tal sentido, "La educación primaria no solo transmite conocimientos, sino que también moldea actitudes, valores y habilidades esenciales para la vida en sociedad" (UNESCO, 2021, p. 45). En este orden de ideas, "La educación básica primaria en Colombia constituye el primer nivel de la educación formal obligatoria, comprende cinco grados escolares y está dirigida a niños entre los seis y los diez años, con el propósito de desarrollar competencias básicas, valores ciudadanos y habilidades para continuar con la educación básica secundaria" (Ministerio de Educación Nacional, 2006, p. 8).

### **1.6 Metodología**

#### **1.6.1 Paradigma interpretativo**

El paradigma interpretativo busca comprender los fenómenos desde la perspectiva de los sujetos, analizando sus significados y contextos. Según Flick (2015), "este paradigma "se basa en la premisa de que la realidad es socialmente construida y, por lo tanto, debe ser interpretada a partir de la subjetividad y las experiencias de los individuos" (p. 23).

De acuerdo a lo anterior se puede evidenciar una definición clara del paradigma interpretativo, donde se destaca un enfoque en la subjetividad y la construcción social de

la realidad, partiendo de las experiencias, las interacciones y los significados de los sujetos en su entorno.

### **1.6.2 Enfoque cualitativo**

El enfoque cualitativo es aquel que busca expandir la información para explorar, describir y comprender los fenómenos en toda su profundidad, enfocándose en interpretar los significados, experiencias y entornos; además este enfoque es flexible lo que permite que surjan nuevas categorías de análisis a lo largo del estudio, este enfoque “utiliza la recolección de datos sin medición numérica para descubrir o afinar preguntas de investigación en el proceso de interpretación” (Hernandez et al. 2014, p. 27) En este sentido, es crucial en la investigación, ya que, permite analizar los fenómenos en un entorno natural, realizando una exploración en cuanto a los significados, percepciones y experiencias. Además, permite llegar a una profundidad para obtener la información, facilitando la comprensión de las realidades estudiadas.

### **1.6.3 Alcance explicativo**

Un alcance explicativo es aquel que busca establecer las causas de los acontecimientos o fenómenos que se están estudiando, donde su principal objetivo es producir explicaciones fundamentadas que permitan comprender los fenómenos estudiados.

Hernández et al. (2014) explica que “los estudios explicativos van más allá de la descripción de conceptos o fenómenos o del establecimiento de relaciones entre

conceptos; es decir, están dirigidos a responder por las causas de los eventos y fenómenos físicos o sociales. Como su nombre lo indica, su interés se centra en explicar por qué ocurre un fenómeno y en qué condiciones se manifiesta”. (p. 95).

La cita resalta la importancia de los estudios explicativos en la investigación, puesto que no solo dan la descripción y relación de los fenómenos, si no también busca entender las causas y condiciones en las que ocurren los fenómenos de estudio.

#### **1.6.4 Estrategia de investigación, es el estudio de caso**

El estudio de caso es uno de los métodos en la investigación, el cual analiza detalladamente el fenómeno, individuo, grupo o evento dentro de un entorno real. el cual busca comprender las particularidades, detalles y las probables implicaciones. A través de esta estrategia se puede llegar a una información detallada, por medio de fuentes como: entrevistas y documentos. “El estudio de caso es una forma de abordar un hecho, fenómeno, acontecimiento o situación particular de manera profunda y en su contexto, lo que permite una mayor comprensión de su complejidad y, por lo tanto, el mayor aprendizaje”. (Durán, 2012, p.13). En este sentido el estudio de caso, permite al investigador comprender el fenómeno de una manera más amplia, llevándolo a la información con mayor facilidad.

#### **1.6.5 Población:**

En la presente investigación se contó con la participación de 14 docentes, cuya experiencia y perspectivas son fundamentales para la construcción del análisis de los resultados alcanzados. Donde se exploraron y se reconocieron sus prácticas, las percepciones y además sus reflexiones de acuerdo al fenómeno de investigación,

favoreciendo un entendimiento detallado y situado del entorno educativo en el que llevan a cabo su labor. Imbernón (2015), al respecto, dice:

La participación activa de los docentes en investigaciones cualitativas es esencial para enriquecer la comprensión de los procesos educativos y promover mejoras en la práctica pedagógica. De acuerdo a investigaciones publicadas, la investigación educativa es vista como un proceso continuo de desarrollo profesional que empodera la profesión docente, destacando la importancia de la participación activa de los maestros en la construcción de propuestas formativas contextualizadas (Imbernón, 2025, p. 6)

De acuerdo a lo anterior, los docentes determinan un papel fundamental, en las investigaciones cualitativas, ya que son sujetos claves para la mejora en la educación, lo que permite comprender los procesos que se llevan en la educación y apuntar a mejoras en cuanto a estrategias innovadoras y contextualizadas, favoreciendo de esta manera el rol docente y el impacto en la comunidad escolar.

#### **Población docente:**

El estudio contó con la participación de 14 docentes, todos licenciados en educación. Entre ellos, cuatro tienen formación posgradual, y ocho han recibido capacitación específica en atención a estudiantes con discapacidad. Asimismo, un número significativo ha realizado cursos y diplomados orientados a la atención de la diversidad, abordando temáticas como neurodiversidad, diseño universal para el aprendizaje (DUA), planes individuales de ajuste razonable (PIAR), inclusión desde la primera infancia, estrategias pedagógicas para estudiantes con TDAH, y dificultades específicas en el aprendizaje.

Los 14 docentes, atienden una población total de estudiantes participantes en la investigación corresponde a 540 niños y niñas de básica primaria en una institución educativa de Medellín. De este grupo, 28 estudiantes han sido identificados con alguna discapacidad, distribuidos de la siguiente manera: uno con trastorno del espectro autista (TEA), diez con discapacidad intelectual, uno con discapacidad auditiva usuario del castellano, tres con trastornos específicos del aprendizaje escolar, y trece con diagnóstico de trastorno por déficit de atención con o sin hiperactividad (TDAH). Además, se reportan 50 estudiantes con diagnóstico presuntivo, de los cuales 20 cuentan con remisión emitida por profesionales como psicólogos y maestra de apoyo de la institución, mientras que 30 no han sido remitidos formalmente para evaluación o intervención.

En términos porcentuales, la población estudiantil se distribuye de la siguiente manera: el 86% corresponde a estudiantes de básica primaria sin discapacidad diagnosticada; el 5% representa a estudiantes con diagnóstico formal de discapacidad; y el 9% corresponde a aquellos con diagnóstico presuntivo, es decir, que presentan signos o señales de posibles dificultades, pero que aún no han sido evaluados o remitidos oficialmente.

#### **1.6.6 Criterios de inclusión de la población participante**

- Estar vinculado a la institución educativa sede Amapolita en la que se realiza la investigación
- Tener experiencia profesional de 1 año
- Desempeñar sus funciones de educación en básica primaria.

#### **1.6.7 Criterios de exclusión de la población participante**

- Estar vinculado a la institución educativa en la que se realiza la investigación en sede diferente a Amapolita.
- Tener experiencia profesional menor a 1 año
- Desempeñar sus funciones de educación en básica secundaria

### **1.6.8 Técnicas de recolección de información**

Las técnicas de recolección de información son herramientas que se pueden implementar en una investigación para conocer los datos más importantes de acuerdo al fenómeno estudiado. En esta técnica se pueden implementar las entrevistas, la observación, los grupos focales. Entre otros, permitiendo así un análisis detallado y la validez de los datos.

La recolección de datos es un proceso fundamental en la investigación, que implica la recopilación y medición de información proveniente de diversas fuentes para obtener una visión integral del objeto de estudio. Este proceso puede llevarse a cabo mediante diferentes técnicas e instrumentos, como la observación, cuestionarios, entrevistas y escalas. La elección de la técnica adecuada depende del objetivo de la investigación, y es común que se empleen múltiples herramientas simultáneamente para enriquecer el estudio. Sánchez Martínez, D. V. (2022). El autor resalta que es importante la recolección de datos en todo proceso de investigación, lo que permite adquirir una información pertinente y completa relacionada con el objeto de estudio, en este sentido es necesario identificar la o las técnicas adecuadas como la entrevista, la observación cuestionarios, entre otros para alcanzar el dato con mayor rigurosidad, en este sentido, al realizar un uso combinado de varias herramientas enriquece el análisis, alcanzando una perspectiva más amplia y detallada de la realidad estudiada. Ver tabla 5

*Tabla 5: recolección de información*

<b>Objetivos específicos</b>	<b>Técnicas de recolección de la información</b>  <b>Dirigido a docentes</b>
- Identificar percepciones de los docentes sobre educación inclusiva en estudiantes con discapacidad en básica primaria en una institución educativa de Medellín, Colombia.	Grupo focal y entrevista
- Describir percepciones de los docentes sobre educación inclusiva en estudiantes con discapacidad en de básica primaria en una institución educativa de Medellín, Colombia	Grupo focal y entrevista
- Diseñar plan de mejora sobre educación inclusiva en estudiantes con discapacidad en de básica primaria en una institución educativa de Medellín	Revisión documental desde los resultados investigativos

#### **1.6.8.1 Entrevista semi estructurada**

La entrevista semiestructurada es una técnica de recolección de datos que es utilizada en estudios cualitativos la cual combina factores como entrevistas estructuradas y no

estructuradas, esta tiene como referencia una guía de preguntas, las cuales son anticipadas y establecida, pero además permite una flexibilidad para que el entrevistador pueda darle un orden o pueda formularse preguntas adicionales según las respuestas del entrevistado. “Este tipo de entrevista facilita la obtención de información profunda y detallada, manteniendo un equilibrio entre la sistematización del proceso y la espontaneidad del diálogo. Su uso es común en estudios donde se busca explorar experiencias, percepciones y significados desde la perspectiva de los participantes”. (Kvale, 2007, p. 3) La afirmación de Kvale (2007) señala que la importancia de ello, ya que ésta, es un método de recolección de la información en una investigación cualitativa, además pueden ser versátiles. Por otro lado, permite al investigador la flexibilización y adaptación del contexto en el que esté inmerso, lo que enriquece la exploración.

Así también, esta técnica conlleva a una comprensión más auténtica y detallada del fenómeno estudiado, lo que la hace especialmente esencial y útil en estudios educativos, psicológicos y sociales.

#### **1.6.8.2 Grupo focal**

Un grupo focal es una técnica de investigación cualitativa, la cual se centra en reunir un grupo de personas que tengan características, lo que permite discutir un tema en especial. lo que busca obtener información por medio del debate partiendo de las experiencias, percepciones u opiniones que esté en relación con el fenómeno de estudio. "El grupo focal es una técnica de investigación cualitativa que permite explorar percepciones, actitudes y experiencias de los participantes a través de la interacción grupal, facilitando

un intercambio dinámico de ideas" (Krueger & Casey, 2015, p. 7). La cita de Krueger y Casey (2015) explica que el grupo focal es una herramienta importante en las investigaciones cualitativas, el cual se centra en las interacciones de los participantes para llegar a la información detallada, lo que permite comprender desde las percepciones y las experiencias, este método le brinda a los investigadores una visión más amplia de los temas estudiados.

### **1.6.9 Técnica de análisis de información.**

El análisis de información es un proceso fundamental en la investigación, ya que por medio de ésta se puede interpretar, analizar y organizar los datos, dándole un sentido claro y coherente a la pregunta de estudio; en éste sentido existen diferentes técnicas de análisis que pueden cambiar según el enfoque de la investigación, ya sea cualitativo, cuantitativo o mixto, se puede mencionar que en un estudio cuantitativo se implementan herramientas estadísticas para comprender las variables, en cuanto al estudio cualitativo se implementan métodos como análisis temáticos y la codificación para identificar significados y patrones en los datos obtenidos, de igual manera en las investigaciones mixtas. "El análisis de información implica la aplicación de técnicas que permiten organizar, interpretar y extraer significados de los datos recopilados, garantizando la validez y confiabilidad de los resultados" (Miles et al, 2014, p. 12). Esta cita de Miles, Huberman y Saldaña (2014) destaca la importancia del análisis de información como un proceso esencial en la investigación, puesto que permite organizar y comprender los datos de manera sistemática. Cabe mencionar que debe implementarse a partir de una adecuada aplicación de análisis ya que se puede llegar a una adecuada interpretación del

fenómeno estudiado. En este sentido el análisis de información es un proceso de reflexión que contribuya a la calidad de las conclusiones y promociones de conocimientos nuevos.

#### **1.6.9.1 Análisis de contenido**

El análisis de contenido es una técnica de investigación la cual se implementa para interpretar los datos obtenidos de manera clara, sistemática y objetiva, lo que permite reconocer los patrones, las tendencias y los significados en los diferentes tipos de información, tales como; videos, audios, imágenes, textos, entre otros, En este sentido el análisis de caso se emplea en investigaciones cualitativas cómo también en cuantitativas lo que permite adaptarse a los diferentes campos de disciplinas como la comunicación, la educación, la sociología y la psicología. Según Krippendorff (2019,). "El análisis de contenido es una técnica de investigación que permite describir, categorizar e interpretar datos de manera sistemática, facilitando la identificación de patrones y significados en la información analizada". (p. 24) La cita resalta el análisis de contenido como una herramienta fundamental en la investigación, ya que lleva a examinar documentos y materiales de comunicación de manera sistemática y replicable. lo que permite garantizar la objetividad en la interpretación de los datos, siendo útil en diversas disciplinas. Este método ayuda a identificar patrones y significados en los datos examinados, favoreciendo la creación de conocimiento fundamentado en evidencia.

#### **1.6.9.2 Aspectos clave del análisis de contenido cualitativo**

Organización y transcripción de la información

- Se transcribe textualmente las entrevistas y el grupo focal.
- Se codifica cada participante (Ej. Docente 1, Docente 2...).
- Si se usa grabaciones, respeta pausas, énfasis, emociones, etc.

### **Lectura comprensiva y familiarización**

- Se leen varias veces las transcripciones para identificar patrones, tonos, tensiones o contradicciones.
- Se hacen anotaciones al margen con ideas iniciales, frases llamativas o conceptos clave.

### **Codificación inicial (abierta o inductiva)**

- Se extraen frases o segmentos significativos y códigos asignados (palabras o frases cortas que representan una idea).
- Estos códigos pueden surgir directamente de las palabras de los docentes (enfoque inductivo).

### **Agrupación en categorías y subcategorías**

- Se revisan los códigos y se agrupan en categorías temáticas que responden a tus objetivos específicos.
- Se Identifican coincidencias, divergencias y tensiones
- Se buscan patrones comunes entre docentes, pero también diferencias o casos atípicos.
- Se analiza el discurso colectivo del grupo focal y las individualidades de las



<b>Elaboración del proyecto</b>	General:														<b>Estudiante y tutora</b>
<b>Elaboración de infórmame final</b>	Analizar percepciones de los docentes														<b>Estudiante y tutora</b>
<b>Elaboración de capítulo de libro derivado de investigación y elaboración de ponencia para participar en el congreso internacional.</b>	sobre educación inclusiva en estudiantes con discapacidad en básica primaria en una institución educativa de Medellín, Colombia para plantear acciones de mejora.														Estudiante y tutora
<b>Diseño y validación de instrumentos a partir de la metodología del proyecto.</b>	Identificar percepciones de los docentes sobre educación inclusiva en estudiantes con discapacidad en básica primaria en														Estudiante y tutora

<p><b>Aplicación de técnica de recolección de información: entrevista semi estructurada y grupo focal con docentes y directivos.</b></p>	<p>una institución educativa de Medellín, Colombia.</p>																																			<p>Estudiante y tutora</p>
<p><b>Aplicación de técnica de análisis de contenido a partir de los resultados obtenidos en la técnica de recolección de la información.</b></p>	<p>Describir percepciones de los docentes sobre educación inclusiva en estudiantes con discapacidad en de básica primaria en una institución educativa de Medellín, Colombia.</p>																																			<p>Estudiante y tutora</p>

<b>Elaboración de plan de mejora a partir del análisis de resultados y de las conclusiones del proyecto de investigación</b>	Diseñar plan de mejora sobre educación inclusiva en estudiantes con discapacidad de básica primaria en una institución educativa de Medellín													Estudiante y tutora
--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	---------------------

### 1.8. Cuadro de resultados de generación de conocimiento

Objetivos (del proyecto)	Resultado esperado	Resultado Obtenido	n cador ve ficable res ultado

<p>Identificar percepciones de los docentes sobre la inclusión inclusiva en estudiantes con discapacidad en básica primaria en una institución educativa de Medellín, Colombia.</p>	<p>espera obtener una comprensión detallada y textualizada de las concepciones que tienen los docentes sobre la inclusión inclusiva en estudiantes con discapacidad en básica primaria. Este resultado permitirá identificar creencias, actitudes, conocimientos, prácticas pedagógicas y barreras percibidas por los docentes en relación a la inclusión, así como reconocer los desafíos en la implementación de estrategias inclusivas dentro del aula. Esta información será clave para orientar procesos</p>	<p>Desde el paradigma interpretativo, para los docentes: la inclusión se entiende como un reto necesario pero difícil de realizar debido a barreras estructurales. En que, las limitaciones del entorno social y económico de Medellín impactan la participación familiar y la dotación institucional. Además consideran que, la práctica inclusiva se sostiene en la voluntad docente que políticas públicas coherentes. Perciben que, hay una brecha entre la normativa inclusiva y su aplicación real: aunque la ley mueve la inclusión como un derecho, en la práctica son los docentes quienes la sostienen con esfuerzo y compromiso</p>	<p><a href="#">TRIZ DE SUESTAS GRUPO CAL Alejandra García.xlsx - Hojas de Culo de Google</a></p> <p><a href="#">TRIZ DE SUESTAS REVISTA SEMI ESTRUCTURADA Alejan García.xlsx - Hojas de Culo de Google</a></p>
---	---	--	--


	<p>formación docente, fortalecer el enfoque inclusivo en la institución educativa y formular propuestas de mejora que favorezcan una educación equitativa y calidad para todos los estudiantes</p>	<p>Se han que, la inclusión no garantiza el sistema, ocurre a partir de él.</p> <p>Se identifica a partir del discurso de las docentes que, un sistema educativo con falencias, la falta de apoyo institucional, recursos económicos limitados y barreras físicas en la institución.</p> <p><i>Condiciones Institucionales:</i></p> <p>Se encuentran espacios inseguros, no aptados para atender la diversidad.</p>	
--	--	---	--



<p>scribir percepciones de los docentes sobre la inclusión inclusiva en docentes con discapacidad en de la educación primaria en una institución educativa de Medellín, Colombia.</p>	<p>ener una caracterización detallada de las percepciones de los docentes sobre la inclusión educativa de docentes con discapacidad en básica primaria, identificando comprensiones, experiencias, actitudes y desafíos en torno a la implementación de prácticas inclusivas en el aula. Este resultado permitirá evidenciar cómo los docentes conciben la inclusión, qué barreras enfrentan, qué apoyos consideran necesarios y no valoran su rol en la atención a la diversidad, teniendo como base</p>	<p>capacidad entendida como diversidad, pero aún con rezagos médicos-asistencialistas. actitud de compromiso, pero con seguridad pedagógica y esto es lo que dificulta la implementación de prácticas inclusivas. (Cheita, 2021). Reconocen que discapacidad no debe verse como una limitación absoluta, sino como parte de la diversidad humana. la discapacidad se reduce a “déficit” o “falta”, lo que cuestiona la visión inclusiva./ aunque se promueve una visión de la discapacidad como expresión de la diversidad, en la práctica escolar persiste una mirada centrada en la “deficiencia”(Rodríguez &amp; Parra, 2012, p. 257). Este es una disposición positiva para la inclusión de estudiantes</p>	<p><a href="#">NENCIA</a> - <a href="#">Google Drive</a></p>
---	---	---	--

	<p>a el diseño de</p> <p>ategias de mejora</p> <p>itucional. ¿Deseas</p> <p>también lo integre al</p> <p>umento o cuadro de</p> <p>opiación del</p> <p>ocimiento?</p> <p>incipio del formulario</p> <p>al del formulario</p>	<p>discapacidad. Muchos</p> <p>entes expresan empatía,</p> <p>promiso y deseo de apoyar,</p> <p>también reconocen sentirse</p> <p>guros por la falta de</p> <p>nación especializada y</p> <p>ursos pedagógicos adaptados,</p> <p>que afecta la implementación</p> <p>prácticas verdaderamente</p> <p>usivas</p>	
--	--	---	--



<p>añar plan de mejora re educación usiva en estudiantes discapacidad de ca primaria en una tución educativa de ellín</p>	<p>poner un plan de ora para potenciar la acidad institucional y agógica para llevar a o una educación usiva adecuada, éntica y eficiente que mueva el derecho a educación de los diantes con apacidad en enarios vulnerables</p>	<p>plan se estructura en torno a o componentes estratégicos, cuales se describen a tinuación:   <b>Formación Docente:</b> Se proyecta planeación y desarrollo de un o de talleres o diplomados ocados en educación inclusiva, odologías diferenciadas, nción a la discapacidad y uso recursos accesibles, con el fin ortalecer las competencias del sonal educativo.   <b>Educación Institucional:</b>  mprende la gestión de mejoras la infraestructura física de la tución, así como la uisición de materiales cticos y el fortalecimiento del mpañamiento pedagógico, antizando condiciones dignas</p>	
---	---	---	---

		<p>funcionales para todos los diantes.</p> <p><b>Participación Familiar:</b> Se pone la implementación de espacios formativos, diálogos comunitarios y estrategias de apoyo que promuevan la participación activa de las familias en el proceso educativo de sus hijos, reconociéndolas como actores clave de inclusión.</p> <p><b>Tematización Pedagógica:</b> Implica la recopilación, validación y socialización de experiencias significativas en inclusión educativa, mediante guías metodológicas y el establecimiento de mecanismos de colaboración con instituciones que favorezcan la continuidad de los procesos educativos.</p> <p><b>Articulación Institucional:</b> Se plantea la articulación con universidades,</p>	
--	--	--	--

		<p>organizaciones no gubernamentales y otras entidades que puedan respaldar y sostenibilidad a las acciones inclusivas proyectadas por la institución.</p>	
--	--	--	--

El cuadro anterior, muestra los resultados de los análisis cualitativos que se llevó a cabo por medio de entrevistas semiestructuradas y un grupo focal a 14 docentes con diferentes trayectorias en el ámbito educativo. El objetivo de esta investigación fue analizar sus percepciones barreras y prácticas relacionadas con la educación inclusiva especialmente con estudiantes con discapacidad, de esta manera este estudio es fundamentado en el paradigma interpretativo y entrelaza los hallazgos empíricos con referentes teóricos y normativos el cual apunta a fortalecer la interpretación contextualizada y crítica frente a la educación inclusiva en Medellín.

Se empleó un enfoque cualitativo basado en análisis temático. La información fue recolectada mediante entrevistas semiestructuradas y un grupo focal. Los datos se codificaron en forma abierta, y posteriormente se agruparon en categorías temáticas emergentes. Se identificaron patrones comunes y contradicciones relevantes. Finalmente,

se realizó una triangulación teórica y normativa, contrastando los hallazgos con marcos conceptuales clave y con la legislación educativa vigente.

En este sentido, para llegar a los resultados se toman, los objetivos específicos, el análisis de contenido aplicado a las entrevistas y grupo focal.

Inicialmente se toman los dos primeros objetivos específicos los cuales fueron identificar y describir las Percepciones de los docentes sobre educación inclusiva en estudiantes con discapacidad en básica primaria en una institución educativa de Medellín, Colombia.

Seguido a ello se hace el análisis de contenido, para lo cual en la codificación y agrupación se hace:

1. **Lectura comprensiva:** Se revisaron entrevistas y grupos focales, junto con los antecedentes teóricos y metodológicos. Los participantes fueron 14 docentes quienes expresaron percepciones sobre inclusión barreras estrategias didácticas y el rol de familias e instituciones.
2. **Codificación inicial:** se identificaron unidades de significado donde se encontraron falta de formación sobrecarga docente apoyo institucional y suficiente participación familiar baja estrategias diferenciadas inclusión como principio barreras físicas actitud empática recursos didácticos limitados.
3. **Agrupación en categorías temáticas:** las complicaciones se organizaron en formación condiciones institucionales rol de la familia compromiso docente y recursos educativos cada categoría representa una dimensión clave en la comprensión de la inclusión educativa desde la voz de los docentes.
4. **Identificación de patrones:** se evidenció una contradicción entre el discurso normativo y las prácticas reales, aunque existe una conciencia creciente sobre

inclusión esta no se concreta por falta de condiciones estructurales la necesidad de formación y acompañamiento fue un tema común entre todos los docentes.

**Tabla de codificación y agrupación**

<b>Categoría</b>	<b>Patrón identificado</b>	<b>Tensión / Desafío</b>	<b>Aporte</b>
<b>Concepciones sobre inclusión</b>	Visión asistencialista e integración	Confusión entre inclusión y adaptación	Replantear el enfoque desde derechos y participación
<b>Barreras institucionales</b>	Recursos limitados y poca flexibilidad curricular	Discurso inclusivo vs. condiciones reales	Urgencia de políticas institucionales efectivas
<b>Actitudes y formación docente</b>	Buena disposición con carencias formativas	Voluntad vs. falta de herramientas	Necesidad de formación específica en diversidad e inclusión
<b>Apoyos requeridos</b>	Esfuerzos individuales, poca colaboración	Aislamiento del docente frente a casos complejos	Propuesta de trabajo en red y acompañamiento interdisciplinar

Entonces ¿qué nos dice la investigación desde el paradigma interpretativo?

Desde el paradigma interpretativo en las voces de los docentes nos dice que la inclusión se entiende como una ideal es necesario pero difícil de realizar debido a barreras estructurales, así también las limitaciones del entorno social económico de Medellín impactan la participación familiar y la dotación institucional además la participación inclusiva se sostiene más en la voluntad del docente que en las políticas públicas coherentes.

Se hace entonces la triangulación teórica y normativa encontrando que lo anterior se compara con antecedentes teóricos (Booth, Ainscow (2001), Echeita (2022) UNESCO (2020) y normativos (Ley 115, Ley 1618, Decreto 1421, Lineamientos MEN).

En este sentido se encuentra que:

- 1) Hay una brecha entre la normativa inclusiva y su aplicación real: aunque la ley promueve la inclusión como un derecho, en la práctica son los docentes quienes la sostienen con esfuerzo y compromiso.
- 2) La inclusión no la garantiza el sistema, ocurre a pesar de él.

De acuerdo a lo anterior la percepción es entendida como: Interpretación que una persona hace de la realidad a partir de sus experiencias y contexto. (Moscovici, 1986).

De esta manera La percepción desde la interpretación de los docentes expresados en sus discursos la describen como un sistema educativo con falencias, ya que, donde expresan que las Condiciones Institucionales en cuanto a Los espacios son inseguros y no adaptados para atender la diversidad, a su vez la Falta de apoyo institucional contradicen la normativa que exige ambientes inclusivos y seguros, así también de los Recursos didácticos limitados y las Barreras Físicas.

Por otro lado, el Rol de la Familia se encuentra en entredicho por La ausencia de participación familiar lo que contradice el mandato legal de corresponsabilidad educativa lo que permite cuestionar el deseo de apoyo a los hijos con dificultades en su proceso educativo.

En este sentido se realiza la siguiente pregunta ¿y cómo perciben los docentes la discapacidad?

La describen como la necesidad de comprender la discapacidad desde el contexto y las relaciones.

Las percepciones docentes reflejan que la discapacidad no es estática ni se define solo por el diagnóstico, sino que se construye a partir de las condiciones del entorno, la interacción con el otro, y las oportunidades reales de participación. Y en este sentido, la inclusión depende de factores como el acompañamiento institucional, la formación continua, la presencia de profesionales de apoyo, y el diseño de ambientes accesibles. En este sentido, la discapacidad se concibe también como un desafío colectivo que debe ser asumido por toda la comunidad educativa.

De acuerdo a lo expuesto anteriormente se genera otra pregunta para futuras investigaciones.

¿Estará percibiendo el docente la discapacidad como una carga en el aula de clase y qué implicaciones puede tener en el acto pedagógico desde su compromiso ético y social?

Por su parte en respuesta al tercer objetivo específico el cual hace referencia a: Diseñar plan de mejora sobre educación inclusiva en estudiantes con discapacidad de básica primaria en una institución educativa de Medellín.

## **PLAN DE MEJORA**

### ***Incluir con Sentido: Transformación Educativa para la Equidad***

**OBJETIVO GENERAL:** Potenciar la capacidad institucional y pedagógica para llevar a cabo una educación inclusiva adecuada, auténtica y eficiente que promueva el derecho a la educación de los estudiantes con discapacidad en escenarios vulnerables.

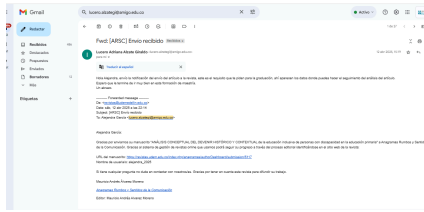
Este plan de intervención propone diseñar y poner en marcha una propuesta de cualificación continua para docentes, directivos docentes y familias, centrada en inclusión, adaptaciones pedagógicas, atención a la discapacidad y utilización de material didáctico




accesible, con el fin de brindar una atención de calidad a los estudiantes de la institución educativa donde se llevó a cabo la investigación.

A continuación, se muestra el cuadro de actividades que se llevarán a cabo durante la ejecución de dicha propuesta.

<b>COMPONENTE ESTRATÉGICO</b>	<b>ACCIÓN/ PROPUESTA</b>
Formación Docente	Planificación y realización de un ciclo de talleres y/o diplomados relacionados con la educación inclusiva, metodologías diferenciadas, discapacidad y usos adecuado de los recursos disponibles y accesibles.
Adecuación Institucional	Realizar gestiones para la mejora institucional en cuanto al acceso físico, adquisición de materiales, como también el mejoramiento en el acompañamiento pedagógico.
Participación Familiar	Implementar sesiones formativas, espacios de diálogos y estrategias de acercamiento con las familias para promover su participación activa.
Sistematización Pedagógica	Recopilación, validación y socialización de experiencias significativas en inclusión, utilizando guías didácticas, además de las articulaciones con entidades que promuevan y garanticen la permanencia de los procesos inclusivos.
Red Institucional	Articulaciones con entidades como: universidades, ONGs, entre otras que puedan garantizar la continuidad de los procesos inclusivos.

### 1.9. Cuadro de resultados dirigidos a la apropiación social del conocimiento

Resultado esperado (según proyecto)	Resultado obtenido	Indicador verificable del resultado
Escritura de artículo de revisión	Se elabora artículo denominado "ANÁLISIS CONCEPTUAL DEL DEVENIR HISTÓRICO Y CONTEXTUAL de la educación inclusiva de personas con discapacidad en la educación primaria" y se envía a revista.	<p>Registro de envío del manuscrito y constancia de recepción por parte de la revista.</p> <p><a href="https://revistas.udem.edu.co/index.php/anagramas/authorDashboard/submission/5117">https://revistas.udem.edu.co/index.php/anagramas/authorDashboard/submission/5117</a></p> 

<p>Publicación de artículo derivado de la investigación o capítulo de libro.</p>	<p>Se elabora capítulo de libro denominado <i>“Incluir desde las aulas: Significados y desafíos de la educación inclusiva según docentes de primaria en Medellín”</i>, autoría de Alejandra García Castaño y Sonia Ruth Quintero Arrubla. Se recibe carta de aprobación en la que se indica que cumple con los requisitos de la Convocatoria 2025-1 para la publicación en el libro <i>Perspectivas Científicas Internacionales</i>, volumen I.</p>	<p>Carta de aprobación y constancia de publicación (ver enlace)</p>  <p>Medellín, 07 de julio de 2025</p> <p>El Fondo Editorial de la Corporación Internacional de Investigación y Desarrollo en Innovación, Emprendedurismo y Sostenibilidad CIDIIES, NIT: 901.337.500-7,</p> <p>Mediante la presente se permite informar que el capítulo de libro denominado "Incluir desde las aulas. Significados y desafíos de la educación inclusiva según docentes de primaria en Medellín." de autoría de Alejandra García Castaño y Sonia Ruth Quintero Arrubla, cumple con los requisitos de la Convocatoria 2025-1 para la recepción de manuscritos a incluir en la publicación del libro compilación de capítulos resultado de investigación titulado <i>Perspectivas Científicas Internacionales</i> volumen I, de la Colección Internacional Global Research Insights – Perspectivas de Investigación Global, coedición entre el Fondo Editorial CIDIIES (Colombia) y la Editorial COPPEM (México).</p> <p>Los capítulos resultado de investigación que integran esta publicación, cumplen con los requisitos para ser reconocidos como "Productos resultado de actividades de Generación de Nuevo Conocimiento", bajo la Tipología "2.2.1.4. Capítulos en libro resultado de investigación" descrito en el Anexo 1 de la Convocatoria nacional para el reconocimiento y medición de grupos de investigación, desarrollo tecnológico o de innovación y para el reconocimiento de investigadores del Sistema Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación -2024 (MNCIENCIAS, 2024) y otros organismos de Latinoamérica como el SENACYT en Panamá, el SENESCYT en Ecuador, el CONCYTEC en Perú, el CONOCI en Venezuela y por el CONACYT en México, instituciones que ya han avalado producción de sus investigadores a través de este tipo de productos resultado de investigación.</p> <p>Esta publicación digital garantiza ISBN, depósito legal ante la Biblioteca Nacional de Colombia, DOI para el libro y DOI para cada capítulo, arbitraje bajo sistema doble por ciego, e indexación en Dialnet, Academia, RISS y Google Scholar.</p> <p>Atentamente,</p>  <p>Mauricio Bedoya Mauricio Alejandro Bedoya Jiménez Jefe Fondo Editorial CIDIIES</p>  <p><a href="https://drive.google.com/drive/u/0/folders/1Q-sfwz5Fx61NDUnlWyYiRu5JCtforfs1">https://drive.google.com/drive/u/0/folders/1Q-sfwz5Fx61NDUnlWyYiRu5JCtforfs1</a></p>
<p>Ponencia de resultados de investigación.</p>	<p>Se realiza ponencia en el Congreso Internacional RISS 2025, presentando los resultados del proyecto sobre percepciones docentes en educación inclusiva en básica primaria.</p>	<p>Evidencia de participación y programa del evento (ver enlace)</p> <p><a href="https://drive.google.com/drive/u/0/folders/1R8DaWl3RYopxclT6mEUtpnPgENmyGUqM">https://drive.google.com/drive/u/0/folders/1R8DaWl3RYopxclT6mEUtpnPgENmyGUqM</a></p>

## 1.9. Referencias

Ainscow, M. (2001). *Understanding the Development of Inclusive Schools*. Routledge.

[Entendiendo el desarrollo de las escuelas inclusivas | Solicitar PDF](#)

Álvarez Carneros, P. (2015, 2 de junio). *La teoría ecológica de Urie Bronfenbrenner. Psicología y* *Mente*.  
<https://psicologiaymente.com/desarrollo/teoria-ecologica-bronfenbrenner>

Aubert, A., Flecha, R., García, C., Flecha, A., & Racionero, S. (2008). *CONSTITUCIÓN POLÍTICA* ([secretariassenado.gov.co](http://secretariassenado.gov.co)).

[Aubert, A.; Flecha, A.; Garcia, C.; Flecha, R.; Racionero, S. \(2008\) Aprendizaje dialógico en la Sociedad de la Información. Barcelona Hipatia, pp.: 255. - Dialnet](#)

Booth, T., & Ainscow, M. (2011). *Index for Inclusion: Developing Learning and Participation in Schools*. CSIE.

[Index 2002 complete\\_05](#)

Caballero, C. R., & Ríos, G. A. (2019). *Accesibilidad de la población con discapacidad, acorde con el Decreto 1421 de 2017 en dos establecimientos educativos de carácter oficial del municipio de Piedecuesta*. Universidad Cooperativa de Colombia.

[content](#)

Castillo Romero, C. (2021). *Barreras en el acceso a una educación inclusiva en estudiantes con discapacidad cognitiva desde el Diseño Universal de Aprendizaje en la escuela de básica y media colombiana*. UNAD.

[Barreras en el acceso a una educación inclusiva en estudiantes con discapacidad cognitiva desde el Diseño Universal de Aprendizaje \(DUA\) en la escuela de básica y media colombiana.](#)

Clark, A. (2013). *¿Qué será lo próximo? Cerebros predictivos, agentes situados y el futuro de la ciencia cognitiva.*

<https://doi.org>

Colmenarejo, R. (2016). *Enfoque de capacidades y sostenibilidad: Aportaciones de Amartya Sen y Martha Nussbaum. Ideas y Valores, 65(160), 121-149.*

Ciencia Cognitiva, 2022 José M. G. Peñalver, Carlos González-García y María Ruz Centro de Investigación Mente, Cerebro y Comportamiento, Universidad de Granada, España.

<https://www.cienciacognitiva.org/?p=2296>

Declaración de Dakar (2000). UNESCO. (2000). *Marco de acción de Dakar: Educación para todos: cumplir nuestros compromisos comunes.* Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

[https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000121147\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000121147_spa)

Di Paolo, Ezequiel. 2016. "Enactivismo". En *Diccionario Interdisciplinar Austral*, editado por Claudia E. Vanney, Ignacio Silva y Juan F. Franck.

URL=<http://dia.austral.edu.ar/Enactivismo>

Díaz-Piñeres, A., Bravo-Rueda, C., & Sierra Delgado, G. E. (2020). *Educación inclusiva en contexto: Reflexiones sobre la implementación del Decreto 1421 del 2017. Historia de la Educación Latinoamericana*, 22(34), 265-290.

<https://doi.org/10.19053/01227238.9823>.

Dueñas Buey, M. L. (2010). *Educación Inclusiva*. Universidad Nacional de Educación a Distancia. *REOP*, 21(2), 358-366.

<https://revistas.uned.es/index.php/reop/article/view/11538/0>

Duran, M. M. (2012). *El estudio de caso en la investigación cualitativa*. Revista Nacional de Administración, 3(1), 121–134. Recuperado de

<https://revistas.uned.ac.cr/index.php/rna/article/download/477/372>

Figuroa, L. A., Ospina, M. S., & Tuberquia, J. (2019). *Prácticas pedagógicas inclusivas desde el diseño universal de aprendizaje y plan individual de ajuste razonable*.

<https://revistas.uniminuto.edu/index.php/IYD>

Figuroa Zapata, L. A. (2017). *Ley de Inclusión Educativa: Impacto en la ciudad de Medellín*. *Horizontes Pedagógicos*, 19(2), 101-108.

<https://horizontespedagogicos.iberro.edu.co/article/view/hop.19206/1019>

Flick, U. (2015). *Introducción a la investigación cualitativa* (5ª ed.). Ediciones Morata.

[El diseño de investigación cualitativa - Ediciones Morata - Torrossa](#)

Foro Consultivo Internacional sobre Educación para Todos - Ammán (1996). UNESCO. (1996). *Informe final del Foro Consultivo Internacional sobre Educación para Todos: El fin de la década: logros y desafíos.*

[Educación para Todos: Alcanzar el objetivo. Informe Final de la Reunión de Mitad de Decenio del Foro Consultivo Internacional sobre Educación para Todos](#)

Gibson, J. J. (1979). *El enfoque ecológico de la percepción visual.* Houghton.

Gobernación de Antioquia. (2015). *Política Pública de Discapacidad e Inclusión social del departamento de Antioquia 2015-2024.*

[Política Pública de Discapacidad e Inclusión Social del Departamento de Antioquia 2015-2024](#)

González-Gil, F., Martín-Pastor, E., & Poy Castro, R. (2017). *Educación inclusiva: barreras y facilitadores para su desarrollo. Análisis de la percepción del profesorado.*

Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6ª ed.). McGraw-Hill.

Imbernón, F. (2015). *La investigación como forma de desarrollo profesional docente: posibilidades y limitaciones.* *Estudios Pedagógicos*, 41(2), 15-25.  
[https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-07052015000200023&script=sci\\_arttext](https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-07052015000200023&script=sci_arttext)

Kaga, Y., & Sretenov, D. (2021). *Inclusión en la atención y la educación de la primera infancia: informe sobre inclusión y educación.* UNESCO.  
[https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379502\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379502_spa)

Krippendorff, K. (2019). *Content analysis: An introduction to its methodology* (4ª ed.). SAGE Publications.

Krueger, R. A., & Casey, M. A. (2015). *Focus groups: A practical guide for applied research* (5ª ed.). SAGE Publications.

Miles, M. B., Huberman, A. M., & Saldaña, J. (2014). *Qualitative data analysis: A methods sourcebook* (3ª ed.). SAGE Publications.

Ministerio de Educación Nacional. (2006). Lineamientos curriculares: Educación básica. MEN. [https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-86018\\_archivo\\_pdf.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-86018_archivo_pdf.pdf)

Moreno, M., Murillo, A., & Padilla, G. (2014). *Estrategias pedagógicas basadas en el diseño universal para el aprendizaje: una aproximación desde la comunicación educativa*. Universidad Nacional de Colombia, Bogotá.

Munera López, M. C. (2007). *Resignificar el desarrollo*. Universidad Nacional de Colombia, Medellín.

Naciones Unidas. (2006). *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y su Protocolo Facultativo*. <https://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>

Organización de las Naciones Unidas. (2006). *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad.*

<https://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (1990). *Declaración Mundial sobre Educación para Todos: Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje.* <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000184096>

Parra Dussan, C. R. (2011). *Educación inclusiva, un modelo de diversidad humana.* *Revista de educación y desarrollo social*, 1, 139-150.

Pérez, M. E., & Chhabra, G. (2019). *Modelos teóricos de discapacidad: un seguimiento del desarrollo histórico del concepto de discapacidad en las últimas cinco décadas.* *Revista Española de Discapacidad*, 7(1), 7-27. <https://doi.org/10.5569/2340-5104.07.01.01>

Reyes-Parra, P. A., Moreno, A. N., Amaya, A., & Avendaño, M. (2020). *Educación inclusiva: Una revisión sistemática de investigaciones en estudiantes, docentes, familias e instituciones y sus implicaciones para la orientación educativa.* *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 31(3), 86-108. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.31.num.3.2020.29263>

Robbins, S. P., & Judge, T. A. (2013). *Comportamiento organizacional* (15ª ed.). Pearson Educación.

Rodríguez, J. (2021). *Neurofisiología esencial.* [sample-137770.pdf](#)

Rumelhart, D. E. (1989). *The architecture of mind: A connectionist approach.* En M. Posner (Ed.), *Foundations of Cognitive Science* (pp. 133–159). MIT Press.

[La arquitectura de la mente: un enfoque conexionista | Diseño Mental II](#)  
[Filosofía, Psicología e Inteligencia Artificial | Portal de libros | Prensa del MIT](#)

San Martín Ulloa, C., Rogers, P., Troncoso, C., & Rojas, R. (2020). *Camino a la educación inclusiva: barreras y facilitadores para las culturas, políticas y prácticas desde la voz docente*. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 14(2), 191-211.

Sánchez Martínez, D. V. (2022). *Técnicas e instrumentos de recolección de datos en investigación*. *TEPEXI Boletín Científico de la Escuela Superior Tepeji del Río*, 9(17), 38–39.

<https://doi.org/10.29057/estr.v9i17.7928>

Shulman, L. S. (1987). *Knowledge and teaching: Foundations of the new reform*. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-22.

Stainback, S., & Stainback, W. (1999). *Inclusión: Un guía para educadores*. Paul H. Brookes Publishing.

UNESCO. (1990). *Declaración mundial sobre educación para todos y marco de acción para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje*.

UNESCO. (2000). *Marco de Acción de Dakar: Educación para Todos: cumplir nuestros compromisos comunes*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000121147>

UNESCO. (2009, 2015, 2020, 2021). *Diversos informes sobre educación inclusiva*.

<http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001778/177849e.pdf>

Universitat Oberta de Catalunya. (2024). *Introducción a la psicología de la percepción* (p. 11). UOC.

<https://es.scribd.com/document/515753211/1-Introduccion-a-la-psicologia-de-la-percepcio>

[n](#)

## 2. Artículo de revisión

ANÁLISIS CONCEPTUAL DEL DEVENIR HISTÓRICO Y CONTEXTUAL de la educación  
inclusiva de personas con discapacidad en la educación primaria

**ALEJANDRA GARCÍA CASTAÑO**

Universidad Católica Luis Amigó, Medellín (Colombia)

[alejandra.garciaca@amigo.edu.co](mailto:alejandra.garciaca@amigo.edu.co)

**LUCERO ADRIANA ALZATE GIRALDO**

Universidad Católica Luis Amigó, Medellín (Colombia)

[lucero.alzategi@amigo.edu.co](mailto:lucero.alzategi@amigo.edu.co)

## Resumen

Este artículo es producto de un avance de investigación en curso, que tiene como propósito realizar un abordaje del devenir histórico y contextual de la educación inclusiva de personas con discapacidad en la educación primaria, que, a su vez, permita el análisis de la evolución conceptual del proceso de inclusión en las instituciones educativas (IE). Este planteamiento se hizo como una investigación documental desde un enfoque cualitativo; inicialmente, se realizó la exploración bibliográfica de los diferentes términos surgidos y que anteceden el concepto de educación inclusiva como un enfoque educativo que ha ido incorporándose en las últimas décadas, no solo en el discurso político, social y académico, sino en las dinámicas pedagógicas de las IE.

En este recorrido, emerge el concepto transversal de diversidad, entendida como una forma de reconocer en un mismo entorno la heterogeneidad manifiesta en lo relacionado con la cultura, la lingüística, el género, las etnias, y las personas con discapacidad; aunado al concepto de inclusión generando un campo de análisis conceptual que amplía distintas dimensiones alrededor de la educación inclusiva. Así, desde este multiverso histórico conceptual, se hizo un seguimiento al concepto de *educación inclusiva*, como avance significativo en el discurso pedagógico; como enfoque de interpretación y actuación acorde a cada actor involucrado en el proceso educativo y, finalmente, como campo de intervención pedagógico que busca transformar las dinámicas de inclusión desde la diversidad que emerge en los contextos educativos. En conclusión, el análisis conceptual sobre los procesos de educación inclusiva se considera pertinente para fortalecer los lineamientos en las formas de intervención pedagógica a la realidad que afrontan las instituciones educativas.

## Palabras clave

Historia, contexto, educación inclusiva, educación primaria, discapacidad.

### **Abstract**

The purpose of this article is to address the historical and contextual evolution of the inclusive education of people with disabilities in primary education, which, in turn, allows the analysis of the conceptual evolution of the inclusion process in educational institutions. This approach was done as a documentary investigation from a qualitative approach; Initially, a bibliographical exploration was carried out of the different terms that emerged and that precede the concept of inclusive education as an educational approach that has been incorporated in recent decades, not only in the political, social and academic discourse but also in the pedagogical dynamics of the educational institutions.

In this journey, the transversal concept of diversity emerges, understood as a way of recognizing in the same environment the heterogeneity manifested in relation to culture, linguistics, gender, ethnicities, and people with disabilities; combined with the concept of inclusion, generating a field of conceptual analysis that expands different dimensions around inclusive education. Thus, from this conceptual historical multiverse, the concept of inclusive education was monitored as a significant advance in pedagogical discourse; as an interpretation and performance approach according to each actor involved in the educational process and, finally, as a field of pedagogical intervention that seeks to transform the dynamics of inclusion from the diversity that emerges in educational contexts. In conclusion, the conceptual analysis of inclusive education processes is considered relevant to strengthen the guidelines in the forms of pedagogical intervention to the reality faced by educational institutions.

## Key words

History, context, inclusive education, primary education, disability

## INTRODUCCIÓN

En los contextos educativos, el concepto de inclusión ha devenido históricamente a partir de un vasto debate no sólo académico sino también cultural, político, social y jurisprudencial. Discutir la relevancia que para los sistemas educativos implica reconocer, transversalizar y priorizar la inclusión como un elemento de incidencia y transformación, conlleva a reconfigurar, además de la visión institucional, la corresponsabilidad de los actores en los procesos educativos inclusivos. De ahí, que el proceso de inclusión se fortalezca, inicialmente, desde lo conceptual, por un lado, por las ambigüedades en el uso de conceptos como discapacidad, diversidad funcional o capacidades diversas, y, de otro lado, como determinante en contextos de educación especial, necesidades educativas especiales, o educación inclusiva, y desde narrativas subyacentes a las experiencias pedagógicas, a los entornos educativos y a las características sociales, políticas y culturales que los permean.

La *educación inclusiva* ha emergido sobre los cimientos de exclusión y segregación de poblaciones vulnerables, cuenta de ello, son innumerables desarrollos legislativos para visibilizar y entender la violación de los derechos de las personas con discapacidad, los contextos en los que se generan y las acciones afirmativas a implementar para superar las barreras de exclusión y desigualdad. Esta realidad estructural se exagera, en especial, en los países de América Latina, los cuales continúan presentando altas tasas

de desigualdad social, mayor discriminación y bajas posibilidades de acceso a bienes y servicios. A nivel internacional, nacional y local se dieron discusiones y manifestaron acciones para reducir las brechas en el acceso equitativo a los derechos de estos grupos poblacionales, con diversos actores sociales.

Todas estas discusiones y propuestas legislativas han sido permeadas por el avance discursivo, en el que se pasa de ver a la persona con discapacidad desde modelos significativamente excluyentes a enfoques que permiten dimensionar al ser desde su aporte a la construcción de sociedad, desde el modelo biopsicosocial. En este sentido, el ejercicio de análisis conceptual intenta ampliar la perspectiva en la que convergen lo histórico-contextual y los procesos pedagógicos inclusivos, en el entendido de que toda esta construcción deviene, para las personas con discapacidad, en mejores condiciones de vida; y para el entorno social del cual hacen parte, en una construcción inclusiva sostenible.

Así, se propone, como discusión inicial, enunciar hitos histórico-contextuales que aportaron en la profundización conceptual hasta llegar a la configuración de la educación inclusiva, más allá de la perspectiva conceptual, desde un enfoque de incidencia educativa y social. Como objetivo secundario, se resalta la incidencia del enfoque educativo inclusivo en cada actor involucrado en el ejercicio pedagógico; por último, se plantean los referentes en la intervención pedagógica desde el mismo enfoque.

## **METODOLOGÍA**

El recorrido bibliográfico por diferentes fuentes secundarias, permitió recoger información pertinente para un primer acercamiento al objeto de este artículo, que relaciona las categorías de educación inclusiva y discapacidad como ejes principales de investigación. La búsqueda histórica para sustentar la construcción conceptual sobre educación inclusiva se encuadra en material bibliográfico, como revistas indexadas, libros y desarrollos normativos, que abordarán los modelos, tránsitos y discursos relacionados con el concepto de discapacidad. Así, las referencias surgieron de la relación intertextual que conectaba un artículo con otro, que apoyaban los antecedentes bibliográficos y, además, de aportar sustancialmente a las categorías/eje permitían comprender y profundizar otros conceptos clave en el análisis, como es la construcción conceptual de la inclusión/exclusión en espacios escolares, la dicotomía entre lo normal y lo “anormal”, desde esas etiquetas que son impuestas a nivel social, aportes en este proyecto. Es relevante destacar que el material bibliográfico y cibergráfico incorporado se encuentra geográficamente inscrito en las realidades, contextos y enfoques investigativos de países como España, Estados Unidos y, algunos, colombianos; no obstante, todo el contenido revisado fue en el idioma español, aunque algunos artículos referían traducciones del idioma inglés.

El enfoque metodológico se asume, como lo propone Ghiso (2005) desde una “inserción crítica y dialógica”, pues el compromiso esencial al indagar sobre un fenómeno social es generar un “encuentro dialógico”, dado que se “debe transitar de unas estructuras teóricas y contextuales hacia ámbitos de edificación de conocimientos útiles a la innovación social

positiva<sup>1</sup>(84). En este orden, se lee, se conversa, se dialoga y se interactúa con el autor, el contexto y los resultados, en tanto también están aportando significados, nuevas perspectivas, transiciones y formas de comprender la realidad social que nos atañe.

## RESULTADOS Y DISCUSIÓN

En el marco de la investigación sobre *la educación inclusiva en estudiantes de básica primaria con discapacidad, desde la perspectiva docente en el contexto de una institución educativa en la ciudad de Medellín*, se planteó un primer acercamiento de tipo documental sobre las condiciones históricas, sociales, culturales, normativas, entre otras, que contribuyeron en la transformación del discurso sobre la realidad social de las personas con discapacidad y cómo en estas transiciones se fue configurando el concepto de educación inclusiva. Para ello el punto de partida es reconocer que el lenguaje para referirse o nombrar la discapacidad ha mutado lentamente, pero continúa conservando vestigios de modelos excluyentes, que, además de incidir en el sistema normativo y legal, perviven en las prácticas sociales y, por ende, educativas.

### Del lenguaje deficitario al lenguaje inclusivo

Cuando se profundiza documentalmente en la transición del modelo médico y patologizante de la discapacidad al modelo social y, luego, al modelo biopsicosocial, es igualmente perentorio analizar el tránsito de la narrativa política, social, cultural, histórica y legal que incidió en el escenario educativo en función de lograr una educación inclusiva y diversa de las personas con discapacidad. Este devenir está marcado por el debate

---

<sup>1</sup> El autor define esta como “la integración de prácticas y reflexividades críticas, en unas propuestas del accionar concreto que se conciben contextualizadas y condicionadas por sus horizontes culturales e intenciones políticas” (Guiso, 2005)

internacional desde la década de los noventa, en diferentes aspectos, por un lado, la visibilizarían de la segregación y exclusión de este grupo poblacional en distintos ámbitos de la vida social y política que conllevó a la definición de los derechos de las personas con discapacidad; de otro lado, el planteamiento de acuerdos para implementar acciones afirmativas, desde un enfoque inclusivo, que permita superar las barreras multicausales que generan la discriminación de dicha población.

Para el siglo XX, la medicina atribuyó la discapacidad a condiciones genéticas que eximían al individuo como responsable de su condición<sup>2</sup>, por lo tanto, se empezó a implementar el diagnóstico clínico como herramienta de medicalización, claro está, posterior a la “clasificación” de las personas que presentaban algún tipo de condición médica. Por ello se generaron otros servicios preventivos y sociales para apoyar a dicha población. (Perez, et.al.2019; Dussan, 2011)

Desde este modelo se instaura una dualidad entre lo que se considera social y normativamente “normal” y lo “anormal”, pues su planteamiento se ha basado en que aquellos que presentan alguna condición o enfermedad tienen una limitación que les impide participar en la sociedad (Parra, 2011). De acuerdo con Sapon-Shevin (2013), “el modo en que se utiliza la “normalidad” para juzgar y controlar el comportamiento ajeno es a menudo restrictivo, y, en ocasiones, opresor” y, asimismo, parte de que, el concepto se considera un constructo social, más no universal, por un lado, y por otro, las diferencias culturales influyen en lo que se entiende por normalidad, no obstante, las “diferencias” como tal no generan conflicto, este se radica en la actitud hacia las mismas (Sapon-Shevin, 2013).

---

<sup>2</sup> Al explicarse las casusas genéticas de la discapacidad se supera la visión religiosa y moral sobre las personas con esta condición, pues bajo este modelo se considera a esta población como un defecto moral que genera vergüenza en la esfera familiar y social, percepción que conducía a la exclusión (Miles, 2002, retomado por Pérez, et.al (2019).

El significado discursivo de “la normalidad” tiene una connotación muy sutil entre la obviedad y la naturalización. Es así como, “naturalizar la normalidad y los procesos de exclusión que a partir de ella operarían implica echar abajo la posibilidad misma de la problemática puesta en acto, basada en el carácter social, histórico, relativo de la exclusión, y por tanto en su solución posible” (Karsz, 2004, retomado por Rosatto, A. (2009), p. 96)

Ahora bien, mientras que el modelo tradicional-religioso y médico sitúan el sujeto desde una mirada individual y desde una lógica de “normalidad-anormalidad”, el **modelo social**, que surgió entre los 60's y 70's, principalmente en EEUU y Reino Unido, comenzaba a gestar una lucha por la reivindicación de derechos para las personas con discapacidad, no sólo en el ámbito médico, el cual los relegaba a las instituciones de servicio social, sino además otros derechos relacionados con el acceso al trabajo y otros escenarios sociales y políticos; pues como lo plantea Stein (2007) “(...) la persona es discapacitada debido a la arquitectura, las actitudes y las barreras creadas por la sociedad. Los factores externos que limitan a las personas con discapacidad son lo que realmente determina la capacidad funcional del individuo”. En contraposición al modelo médico, el cual encuadra la persona con discapacidad, bajo un referente de normalidad restrictiva, para este modelo, no es significativo ni pertinente partir de una noción de “funcionalidad normal”, puesto que son las mismas personas con discapacidad las que determinan cuáles son sus capacidades, comenzando de esta manera con la humanización del ser.

No obstante, luego vendría el modelo de derechos humanos replanteando el enfoque del modelo anterior, resignificando la dignidad humana de las personas con discapacidad a la luz de lo planteado en la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad (2006) desde el derecho a la igualdad, pues se trata, además de crear políticas antidiscriminatorias, de promover el acceso a los derechos económicos, sociales

y culturales (Victoria, 2013). Desde esta perspectiva, se propone ajustar la concepción economicista de la discapacidad en la que el sujeto es excluido en tanto no aporta valor, desde esta lógica, a la sociedad, y en cambio se plantea que las capacidades de las personas con discapacidad deben ser concebidas desde la variación humana (Pérez et. al., 2019). Este modelo plantea la discusión desde un enfoque interseccional<sup>3</sup>, pues se considera que, desde la perspectiva de derechos humanos, las personas con discapacidad se enfrentan a múltiples barreras estructurales que se manifiestan en continua estigmatización y marginalización en diferentes espacios y escenarios de incidencia, entre ellos, la escuela.

Posteriormente, surge el modelo cultural, el cual asume, según Pérez et.al (2019) que las categorías “impedimento” y “discapacidad” contribuyen a unos procesos culturales recíprocos, mismos que suscitan unos significantes construidos por los discursos sociales, en la mayoría de los casos determinados por aspectos históricos y estructuras de poder. Este modelo retoma nuevamente la dicotomía discursiva entre “lo sano” y “lo enfermo”, entre “lo normal” y “lo anormal” todo ello condicionado dentro de un orden cultural histórico. Se considera, además, que, “el modelo cultural implica un cambio epistemológico puesto que demanda que los estudios en discapacidad no se centren solo en la discapacidad, sino en su relación con 'normalidad' y en la intersección de ambas categorías. La discapacidad, entendida como un tipo de diferencia relacionada con la salud, el funcionamiento, los logros y la belleza, y sus polos opuestos, puede ofrecer conocimiento esencial acerca del legado, y la evolución de la sociedad y cultura contemporáneas”. (Goofley, 2017, retomado por Pérez, et.al (2019); Rosato, 2009)

---

<sup>3</sup> La interseccionalidad estructural es entendida como una experiencia directa que tienen las personas de cómo las intersecciones entre diferentes desigualdades pueden afectar sus oportunidades económicas, políticas y sociales.

Intrínsecamente, los diferentes modelos han influido en el discurso académico, social, político y cultural de la categoría de discapacidad. Muestra de ello, son los términos utilizados en las clasificaciones internacionales de la OMS, la cual para la década de los 80 consideraba los términos de deficiencia y minusvalía para referirse a las capacidades de cada individuo respecto a lo considerado “normal”. Posteriormente, la OMS en el 2001 redefine nuevas categorías dentro de tal clasificación, “funcionamiento” “limitaciones” “restricciones” y “barreras”, las tres primeras continúan centrando su discurso en lo físico-corporal, no obstante, el término “barreras”, a pesar de que se refiere a aspectos tecnológicos o arquitectónicos, entre otros, también incluye en la participación de índole política y social. (Pérez, et.al, 2019). En este sentido, el debate respecto a la terminología radica en que se continúa reforzando un discurso “deficitario”, como se plantea desde el modelo médico, y es precisamente éste el que incide en la reproducción simbólica de un lenguaje social que aún se percibe excluyente, estigmatizador y patologizante; se utilizan aún términos como discapacitado, invidente, retardado mental, sordomudo parálitico entre otros.

Desde estos modelos se encuentran unas formas determinantes para concebir a las personas con discapacidad. Así, el sujeto puede pasar de concebirse como un “discapacitado” con limitaciones y restricciones, o puede considerarse como un “actor social” (Victoria, 2013). En el ámbito educativo se han generado transformaciones conceptuales surgidas del contexto de cada modelo y de las posibilidades que generó para la población más vulnerable. Para Dussan (2011) la educación especial marcó un cambio de paradigma en la generación de servicios educativos especializados para estudiantes con ***Necesidades Educativas Especiales (NEE)***, concepto que surgió en la Europa de inicios de siglo XX para “disminuir los efectos nocivos” en las personas que tenían alguna diferencia y que eran discriminados en las escuelas oficiales. Sin embargo,

otros autores como Arnaiz (2004) y Molina et.al (2011), ambas categorías están planteadas desde una perspectiva de exclusión en tanto asume: las “minorías” no sólo en capacidades sino étnicas como un mismo grupo poblacional; las prácticas segregacionistas demuestran que estos grupos o minorías no encajaban en los estándares educativos “normales”, la educación continuaba sustentada y validada desde el diagnóstico, la categorización y validación desde el enfoque médico.

Verdugo (1998) nos dice que, desde la teoría o el modelo social se afectó la concepción de la educación especial, toda vez que autores estadounidenses, en el marco de las reformas a la educación especial en dicho país, plantearon la existencia de dos tipos de discapacidad “Por un lado, está la concepción que plantea la reforma de la Educación Especial basada en las mejoras del sistema que está básicamente firme, comprendiendo la discapacidad como un fenómeno intraindividual, al igual que el modelo médico. Y, por otro lado, los autores hablan de otra perspectiva que trata de la reconceptualización sustancial de un sistema fundamentalmente cerrado, donde la discapacidad se ve como una construcción social basada en supuestos desfasados sobre la diferencia, que tiene mucho que ver con el predominio de ese modelo médico en la cultura y ámbito de la Educación Especial en EEUU. En este último caso los principales puntos de mira del cambio deben ser las construcciones defectuosas de la discapacidad que dominan el pensamiento y la acción en la enseñanza pública y en los profesionales de la educación.”(5) La Convención sobre los derechos de las Personas con Discapacidad (2006) abolió el concepto de NEE considerando que no correspondía con el concepto de educación inclusiva, por ende, fue modificado por el de Personas con Discapacidad (PcD). Desde la perspectiva integrada, se retoman varios aspectos en relación con el contexto educativo. Por un lado, como una solución técnica que, según Echeita (2013) “ha tenido que ver con la tarea de conseguir que unos pocos alumnos que estaban fuera de los

centros ordinarios o regulares del sistema se preparasen para estar dentro, sobre todo algunos –no todos–, de los considerados desde esta misma perspectiva personas con necesidades educativas especiales, pero también otras minorías, como ha ocurrido en España con los gitanos (...) pero también en un pasado no tan lejano con las niñas” (6). Al respecto, se hace una crítica al enfoque integrador, puesto que la responsabilidad recae sobre el individuo quien debe “adaptarse” a las condiciones del entorno so pena de encajar en la “normalidad” establecida en los espacios escolares. Para Arnaiz (2004) el enfoque integrador es ambivalente y continúa reforzando el enfoque de la educación especial con un lenguaje y orientación deficitaria, todo ello reflejado en unas prácticas descontextualizadas para las personas con discapacidad. (6)

Los objetivos de Desarrollo Sostenible 2030, en su objetivo 4, propone como objetivo “garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos” y, asimismo, se resalta principalmente el objetivo 4.5 que define que para el 2030, se debe propender por “eliminar las disparidades de género en la educación y garantizar el acceso en condiciones de igualdad de las personas vulnerables, incluidas las personas con discapacidad, los pueblos indígenas y los niños en situación de vulnerabilidad, a todos los niveles de la enseñanza y la formación profesional”. De igual forma, el objetivo 4.7 en su inciso a), propone construir y adecuar instalaciones escolares que respondan a las necesidades de los niños y las personas discapacitadas (...). (UNESCO, 2015).

Existen algunos elementos relevantes en la discusión que se ha dado respecto a la educación inclusiva como enfoque. Inicialmente, se considera indispensable replantear las prácticas educativas que anteponen la asimilación a la inclusión (Escarbajal et.al. 2012) pues estas dinámicas continúan considerando al sujeto desde una perspectiva

homogeneizante. Mientras esto suceda, el objetivo de lograr condiciones de igualdad para las personas vulnerables será una simple referencia normativa.

De otro lado, el desarrollo teórico y conceptual que establece la diferencia entre inclusión e integración se considera pertinente, en tanto, “La finalidad de la inclusión es mucho más amplia que la de la integración. Mientras que ésta pretende asegurar el derecho de las personas (fundamentalmente las que presentan alguna discapacidad) a educarse en los centros ordinarios, la inclusión aspira a hacer efectivo el derecho a una educación equitativa y de calidad para todos los alumnos, ocupándose sobre todo de aquellos que se encuentran excluidos o en riesgo de exclusión, para que puedan convertirse en ciudadanos activos y participativos, críticos y solidarios (...) la integración es una manera de entender la diferencia, la inclusión es una manera de entender la igualdad” (Escarbajal et.al., 2012, pp. 136).

Otro aspecto fundamental es que este enfoque enfatiza en el desarrollo del aula como espacio de interacción y participación orientado a reconocer las diversidades y a propiciar transformaciones de raíz; en términos de fortalecer procesos de interculturalidad y equiparación de oportunidades.

De este modo, la escuela, debe buscar reintegrarse desde una dimensión social, política, cultural, histórica para que haya una sincronicidad entre ella y su entorno próximo, es decir, los espacios escolares están dados a la tarea de co-crear socialmente su rol dentro de un ecosistema diverso. Algunos elementos que transversalizan el entorno escolar y las prácticas pedagógicas encuentran múltiples obstáculos y barreras que, a todas luces, desfazan los discursos inclusivos y de diversidad, son efectos del funcionamiento estructural de la sociedad y ello desborda cualquier acción positiva potenciada por la escuela. (Guiso, 2005, pp. 53)

Si bien los desafíos de la inclusión, se circunscriben principalmente en que aún persiste una resistencia social, según Marqués (1998), también resistencia “(...) a entender el pluralismo de los sujetos, la biodiversidad humana, las formas diferentes de hacer las cosas”, también es cierto que ese mismo lenguaje o esos cánones rígidos impuestos históricamente han influenciado y continúan determinando el entorno escolar. Desde lo que nos plantea Rosato, et.al.(2009), hay que partir de un interrogante sobre el carácter sociohistórico que ha conllevado a la producción de la discapacidad, en tanto ello nos conduce a debatir sobre los cimientos discursivos que fundamentan el concepto de inclusión de las personas con discapacidad en diferentes contextos, en especial, el educativo.

En un símil relacionado por Molina et.al. (2011) para comprender la correlación entre la discapacidad y los entornos educativos, refiere que se asemeja al momento en que se aplica un flúor en los dientes para detectar las deficiencias en el cepillado. Pues bien, esta correlación puede entenderse de dos maneras: una es, al considerarse la discapacidad como una deficiencia del individuo, la institucionalidad justifica desde allí sus acciones y prácticas; por otro lado, si la discapacidad es considerada como una “construcción social” para comprender la realidad de un grupo poblacional diverso, entonces el déficit educativo se posiciona en la institucionalidad, en este caso, en los entornos y prácticas pedagógicas, dado que lo que se evidencia en estos procesos es que están contruidos para “(...) un grupo mayoritario de alumnado considerado ‘normal’ -, los valores, las concepciones y las creencias (...) quién puede y quién no puede aprender, la diversidad vista como problema (...)” (Molina, et.al., 2010).

A la luz de los modelos retomados para sustentar el contexto sociohistórico ante el desarrollo teórico y conceptual de la educación inclusiva, se identificaron puntos de

reflexión que han contribuido a promover la innovación educativa desde la diversidad y que más adelante en el proceso investigativo aportaran en el análisis del sincretismo que se ha generado entre el modelo social, el enfoque de derechos humanos y el modelo sociocultural.

- La discusión sobre la prevalencia del carácter técnico que se asume en los procesos pedagógicos orientados más a la integración-asimilación, que a la verdadera inclusión. (Echeita, 2013). Donde los estudiantes sólo están dentro del aula sin poder participar plenamente de todas las actividades que se proponen. Puede referirse asuntos de discriminación.
- El análisis conceptual, como lo propone Echeita, 2013, precisa preguntarse más allá por lo que significa la inclusión en estos procesos. Darles sentido y significado a las estrategias planteadas desde la atención a la diversidad, desde la participación plena de las actividades, dado que estas corren el riesgo de generar un estancamiento que permite el avance de las mismas lógicas discriminatorias y excluyentes.
- Dicho análisis propone que la multiplicidad de prácticas pedagógicas sea o no en espacios escolares, surjan o emerjan en contextos diversos al entorno educativo, puedan estar en función de la unidad que recoge este modelo, pues se considera que, la diversidad de enfoques e iniciativas anteriormente apuntadas reflejan este carácter, teniendo siempre en cuenta la equiparación de oportunidades. (Echeita, 2013)

## CONCLUSIONES

En efecto, la transición entre un modelo u otro y su incidencia en el campo educativo permite identificar que, por un lado, los cambios y transformaciones han sido largos, en especial, en la superación de lenguajes matizados por la invalidación del otro, mismos que continúan vulnerando los derechos de igualdad, equiparación y no discriminación; de otro lado, el reconocimiento de las personas con discapacidad en el ámbito social, político, normativo, cultural, en tanto, siguen condicionados por “barreras determinadas por los valores, actitudes, procesos, decisiones, normas y practicas educativas, que interactúan negativamente con las posibilidades de aprendizaje de los estudiantes, en particular aquellos más vulnerables”. (Echeita, 2013) y de otra índole en los diferentes entornos escolares.

Uno de los aspectos que impulsa la comprensión de la inclusión y la forma en que se promueve en espacios escolares es, ¿cómo se conciben las múltiples relaciones de este escenario educativo con su entorno, con los actores presentes en el territorio, las lógicas y dinámicas sociales, comunitarias, culturales y políticas que forman parte de ese entramado social?

Considerando las deficiencias estructurales a partir de múltiples factores en el ámbito educativo, se reconoce desde lo abordado que estos espacios escolares son “escenarios disfuncionales” para lograr las acciones correspondientes que facilitarían los procesos inclusivos y el logro efectivo de derechos de las personas con discapacidad. Todo ello, debido a las carencias financieras, la sostenibilidad de procesos curriculares que superen la visión temporal y que permitan a los estudiantes adaptarse a un proceso y no a un periodo o lapso de tiempo.

En este orden de ideas, las definiciones conceptuales también pueden considerarse, por un lado, como agentes de transformación de las realidades sociales, así como también pueden perpetuar la estigmatización de las personas con discapacidad, toda vez que algunos de esos desarrollos conceptuales se generaron en pos de determinar el acceso a bienes y servicios, la pertenencia o participación en escenarios de debate, entre otros. La escuela debe leerse y no abstraerse del ámbito sociocultural, pues este modelo desde sus postulados ha dado un sentido a la comprensión de los fenómenos sociales de discriminación de las personas con discapacidad y de grupos poblacionales nominados como “minorías”. En este sentido, es importante reconocer la “construcción de identidades colectivas” que surgen a raíz de las lógicas dominantes que conllevan al surgimiento de nuevas formas de comprender dicha realidad.

Desde el análisis del devenir histórico y contextual en la educación inclusiva, se puede reflexionar entonces, que aunque hay avances significativos durante la historia es importante seguir trabajando en pro de este proceso, por ejemplo, los entornos educativos necesariamente deben tener capacitación y formación constante para todos los agentes institucionales involucrados en el proceso de inclusión, a fin de que haya una consolidación de prácticas pedagógicas acordes a las necesidades evidenciadas, en las que realmente se atiende a la diversidad desde la equiparación de oportunidades utilizando los recursos y metodologías adecuadas. Además, de permear la política, la cultura y práctica institucional desde las políticas de educación inclusiva que garanticen verdaderamente el acceso y la permanencia de todos los estudiantes con calidad y sin excepción alguna, vinculando a la familia, docentes, estudiantes y profesionales especializados en el campo, fortaleciendo desde la corresponsabilidad los procesos de educación inclusiva.

## REFERENCIAS

Albalá, M.A.; Etchezahar, E.; Maldonado, A. (2021) Inclusión, justicia social y desarrollo comunitario. Revista Prisma Social, No. 33.

<https://revistaprismasocial.es/article/view/4258/4942>

Amoroch Herrera, E. (2019). De la exclusión social al reconocimiento de la dignidad en los contextos educativos. Revista de Estudios Socioeducativos, 7, 216-226.

Arnaiz Sánchez, P. (2004) La educación inclusiva: dilemas y desafíos.

Bautista-Vallejo, J. M. (2009). Educación inclusiva y atención a la diversidad. Organización de Estados Iberoamericanos

Castillo Romero, C. (2021) Barreras en el acceso a una educación inclusiva en estudiantes con discapacidad cognitiva desde el Diseño Universal de Aprendizaje en la escuela de básica y media colombiana. UNAD, 2021.

Cardona, M. C. (2006). Diversidad y educación inclusiva: enfoques metodológicos y estrategias para una enseñanza colaborativa. Pearson-Prentice Hall

Echeita, G. (2013). Inclusión y exclusión educativa: De nuevo “voz y quebranto”. Revista Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación, vol. 11, No. 2.

<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55127024005>

Escarbajal Frutos, Andrés; Mirete Ruiz, Ana Belén; Maquilón Sánchez, Javier J.; Izquierdo Rus, Tomás; López Hidalgo, Juana Isabel; Orcajada Sánchez, Noelia; Sánchez Martín, Micaela. (2012). La atención a la diversidad: la educación inclusiva. REIFOP, 15 (1), 135-144. <https://www.redalyc.org/pdf/2170/217024398011.pdf>

González Gil, F.; Martín, E.; Poy Castro, R. (2019) Educación inclusiva: barreras y facilitadores para su desarrollo. Análisis de la percepción del profesorado.

Guiso, A.; Velasquez, A.; Tabares, C.; Castrillón, D.; Zuleta, I.; Macías, J.F.; Gaviria, P. (2005) Encuentros inevitables entre incluidos y excluidos en espacios sociales escolares de la ciudad de Medellín. FUNLAM.

Martínez-Usarralde, M.J. (2021). Inclusión educativa comparada en UNESCO y OCDE desde la cartografía social. *Educación XX1*, 24(1), 93-115.

<http://doi.org/10.5944/educXX1.26444>

Marqués, J.V. (1998). Normalidad, peculiaridad y discapacidad. *Revista de Estudios de Juventud*. No. 43. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6192504>

Molina Roldán, S., & Holland, C. (2011). Educación especial e inclusión: aportaciones desde la investigación. *Revista Educación Y Pedagogía*, (56), 31–43. Recuperado a partir de <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/9818>

MINSALUD. El ABC de la discapacidad.

<http://efaidnbmnnnibpcjpcglclefindmkaj/https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/RIDE/DE/PS/abece-de-la-discapacidad.pdf>

Parra Dussan, C.R. (2011) Educación inclusiva, un modelo de diversidad humana. *Revista de educación y desarrollo social*, 1:139-150, Colombia, 2011.

Plancarte, P. A. (2017). Inclusión educativa y cultura inclusiva. *Revista de Educación Inclusiva*, 10(2), 213- 226.

Pérez, M. E. y Chhabra, G. (2019): "Modelos teóricos de discapacidad: un seguimiento del desarrollo histórico del concepto de discapacidad en las últimas cinco décadas". *Revista Española de Discapacidad*, 7 (1): 7-27 Doi: <<https://doi.org/10.5569/2340-5104.07.01.01>>

República de Colombia. Ley 1346 de 2009.

<https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=37150>

Rosato, A., Angelino, A., Almeida, M. E., Angelino, C., Kippen, E., Sánchez, C., Spadillero, A., Vallejos, I., Zuttió, B., & Priolo, M. (2009). El papel de la ideología de la normalidad en la producción de discapacidad. *Ciencia, Docencia y Tecnología*, XX (39), 87-105.

Sapon-Shevin, M (2013). La inclusión real: una perspectiva de justicia social. *Revista de Investigación en Educación*, No. 11 (3), pp. 71-85

UNESCO (2015). Educación 2030: Hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos. World Education Forum

UNESCO (2015) Declaración de Incheon y marco de acción para la realización del objetivo de Desarrollo Sostenible 4.

[https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa)

Pascale, L., Martínez, M. D., y Martínez, J. J. C. (2019). Elementos de una organización educativa inclusiva para la respuesta a alumnado con necesidades educativas especiales en educación secundaria. La situación en un instituto profesional. *Psychology, Society, & Education*, 11(1), 27-37. 10.25115/psye.v10i1.1922

Verdugo, M. A. (1994) El cambio de paradigma en la concepción del retraso mental: la nueva definición de la AAMR. Siglo Cero.

[http://efaidnbmnnnibpcajpcgglefindmkaj/http://sid.usal.es/idocs/F8/ART4099/verdugo\\_AA  
MR\\_92.pdf](http://efaidnbmnnnibpcajpcgglefindmkaj/http://sid.usal.es/idocs/F8/ART4099/verdugo_AA<br/>MR_92.pdf)

Verdugo , M. A. (1998) La concepción de la discapacidad en los modelos sociales.

[http://efaidnbmnnnibpcajpcgglefindmkaj/https://www.um.es/discatif/TEORIA/Verdugo-Mod  
elosSoc.pdf](http://efaidnbmnnnibpcajpcgglefindmkaj/https://www.um.es/discatif/TEORIA/Verdugo-Mod<br/>elosSoc.pdf)

Victoria Maldonado, J.A. (2013) El modelo social de la discapacidad: hacia una nueva perspectiva basada en los derechos humanos. Revista In Jure Anáhuac Mayab [online], año 1, no. 2

### 3. Artículo de resultados

***INCLUIR DESDE LAS AULAS: SIGNIFICADOS Y DEAFÍOS DE LA EDUCACIÓN  
INCLUSIVA SEGÚN DOCENTES DE PRIMARIA EN MEDELLIN.***

*Alejandra García Castaño*

Estudiante de la Maestría en Educación, Universidad Católica Luis Amigó

alejandra.garciaca@amigo.edu.co

*Asesora. Sonia Ruth Quintero Arrubla*

Magister en Educación, Universidad Católica Luis Amigó

sonia.quinteroar@amigo.edu.co

## RESUMEN

Esta investigación tiene como objetivo, analizar las percepciones de los docentes sobre educación inclusiva en estudiantes con discapacidad en básica primaria en una institución educativa de Medellín Colombia para plantear acciones de mejora. Dentro del referente teórico, se contempla el decreto 1421 de 2017 y la ley 115 de 1994, la cual reconoce la educación de personas con discapacidad como parte integral del sistema educativo. Se analizan las prácticas docentes y la cultura, apuntando a un ambiente educativo inclusivo y activo. La investigación, se orienta desde el paradigma interpretativo, con enfoque cualitativo, y alcance explicativo utilizando el estudio de caso. Se emplea entrevista semiestructurada y grupo focal con análisis de contenido. Los hallazgos se relacionan con teorías Booth, Ainscow (2001), Echeita (2022), UNESCO (2020) y normativos (Ley 115, Ley 1618, Decreto 1421, Lineamientos MEN). Se evidencia una discordancia entre normativa y práctica. Resaltando el rol docente como pilar de la inclusión, frente a un sistema que requiere rediseño institucional y político.

**PALABRAS CLAVE:** Diversidad, educación inclusiva, procesos educativos, docentes y estudiantes, percepciones.

## ABSTRACT

This research aims to know teachers' perceptions of inclusive education in students with disabilities in primary school to propose improvement actions in an educational institution in Medellín Colombia. Within the theoretical reference, Decree 1421 of 2017 and Law 115 of 1994 are contemplated, which recognizes the education of people with disabilities as an

integral part of the educational system. Teaching practices and culture are analyzed, aiming for an inclusive and active educational environment. The research is oriented from the interpretive paradigm, with a qualitative approach, with an explanatory scope using the case study. A semi-structured interview and focus group with content analysis are used. The findings are related to theories Booth, Ainscow (2001) Echeita (2022), UNESCO (2020) and regulations (Law 115, Law 1618, Decree 1421, MEN Guidelines). A discordance between regulations and practice is evident. Highlighting the role as a teacher as a pillar of inclusion, in the face of a system that requires institutional and political redesign.

**KEY WORDS:** Diversity, inclusive education, educational processes, teachers and students, perceptions.

## 1. INTRODUCCIÓN

Desde la década de los noventa, se ha estado promoviendo por parte de la UNESCO, la ONU y otras organizaciones internacionales tanto sociales como académicas, la inclusión de las personas con discapacidad en los sistemas educativos desde un enfoque de derechos; perspectiva que también motivó a la investigación pedagógica en diferentes países europeos y latinoamericanos a reconocer la importancia de la inclusión como un principio pedagógico necesario. En ese orden, emergieron inquietudes desde el ámbito normativo-institucional que no solo cuestionaban el acceso a la educación como tal, sino que se orientaban a identificar las barreras culturales, sociales y económicas que exacerbaban la exclusión y la discriminación en diferentes escenarios. De igual manera, desde el ámbito formativo-pedagógico, se planteó la discusión respecto a la

implementación de prácticas y procesos pertinentes en los mismos espacios de aprendizaje en los cuales interactúan diferentes actores educativos, así como sociales. Esto conlleva a la imperiosa necesidad de problematizar la formación de los docentes respecto a la atención adecuada de la diversidad funcional en las aulas, los recursos pedagógicos disponibles para implementar dichas estrategias y la incorporación del lenguaje inclusivo, entre otros.

El sistema educativo colombiano ha enfrentado estas mismas problemáticas y desafíos estructurales que han llevado a discutir temas como la discriminación, la exclusión y la falta de oportunidades, en especial para la población en condición de discapacidad. A pesar de ser la educación un derecho fundamental para niños, niñas y adolescentes, el Estado continúa en mora de fortalecer la política pública de educación desde el enfoque de Diseño Universal de Aprendizaje (DUA), orientada a priorizar la inclusión a partir del acceso a la misma de una manera oportuna, pertinente y de calidad; que respete y valore el sujeto desde su cultura, sus necesidades, potencialidades, ritmos de aprendizaje y, en especial, su diversidad, para así promover su pleno desarrollo en las diferentes dimensiones tanto emocional como social, además de fortalecer el desarrollo de habilidades como la comunicación asertiva y efectiva, la cooperación entre pares, el pensamiento crítico, como también el respeto por el otro y lo otro.

En el contexto urbano, la educación inclusiva requiere mayor atención, pues las condiciones de la población con discapacidad incrementa aún más la vulnerabilidad, en especial en los barrios populares, donde se convive con las dificultades de infraestructura, de falta de acompañamiento tanto institucional como familiar, sobrecarga estudiantil en las aulas, escasa formación docente en atención a la diversidad, entre otros factores; todo ello, se constituyen como barreras significativas tanto para el desarrollo académico como socio emocional de los niños, niñas y adolescentes.

El caso de estudio se centró geográficamente en una de las instituciones educativas oficiales ubicada en la comuna 1- Popular, zona nororiental de la ciudad de Medellín. Las condiciones sociales, económicas, culturales, ambientales e históricas de la mayoría de las comunas en esta ciudad son muy similares debido a la conformación irregular de los barrios, los cuales se ubican en laderas consideradas como zonas de alto riesgo. A esto se suman las dinámicas de conflicto armado urbano que configuran las lógicas de dominación de grupos armados delincuenciales. En este contexto, las instituciones educativas se ven enfrentadas a la realidad cotidiana de miles de niños, niñas, adolescentes y jóvenes que conviven en situaciones de riesgo. La institución educativa, participe de esta investigación, cuenta con 3.500 estudiantes en total, de los cuales quinientos cuarenta (540) pertenecen a una de las sedes de básica primaria. Se identificaron como problemáticas centrales: (1) un alto número de niños con diagnóstico o presuntivo de dificultades cognitivas en básica primaria, (2) grupos conformados entre 43 y 46 estudiantes, lo que dificulta una atención individualizada, y (3) falta de herramientas, formación y capacitación para los docentes en el manejo de situaciones complejas dentro del aula.

Debido a ello, la educación inclusiva se considera como un punto de partida en esta construcción investigativa, pues implica una reconfiguración profunda de las prácticas y culturas escolares. En este sentido, es esencial la implementación de ajustes razonables (PIAR), estrategias de enseñanza diferenciadas y formación docente en metodologías inclusivas. El impacto de la educación inclusiva trasciende lo académico, pues contribuye al desarrollo socioemocional de los estudiantes, fomentando la empatía, el trabajo en equipo y la tolerancia. En consonancia, el formador o docente es un actor clave, podría decirse que es determinante para transformar la rigidez de los modelos tradicionales de la enseñanza, pues es allí donde subyace una de las principales barreras que impiden un engranaje pertinente entre el desarrollo normativo-institucional y las prácticas educativas orientadas a garantizar el derecho a la inclusión. Conocer las percepciones de los docentes sobre la educación inclusiva es fundamental para comprender los desafíos y oportunidades que enfrentan en su práctica diaria. Explorar sus percepciones permite identificar fortalezas y barreras dentro del contexto educativo, facilitando el diseño de estrategias que respondan a sus necesidades y potencien su rol en la construcción de espacios de aprendizaje accesibles y equitativos.

En este contexto, es crucial el diseño de un plan de mejora que permita consolidar estrategias para fortalecer la educación inclusiva. Este plan debe incluir políticas públicas, formación docente continua, evaluación de buenas prácticas y adecuaciones curriculares que garanticen una atención integral a los estudiantes. Evaluar el impacto de estas estrategias mediante indicadores como la participación estudiantil, el progreso académico y el bienestar socioemocional permitirá consolidar un sistema educativo más inclusivo y equitativo, en beneficio tanto de la comunidad científica como de la sociedad en general.

Los resultados de este ejercicio investigativo evidencian que, aunque los docentes reconocen la inclusión como un principio ético y educativo fundamental, también manifiestan limitaciones en su preparación profesional, escasez de recursos didácticos adaptados, y ausencia de apoyos permanentes como profesionales de apoyo o equipos interdisciplinarios. Asimismo, se identificó una tensión entre el ideal de inclusión y las realidades materiales y estructurales de la institución, lo que genera sentimientos de frustración e impotencia frente a las necesidades específicas de algunos estudiantes. Se concluye que la educación inclusiva es percibida como un acto político, ético y pedagógico que demanda compromiso institucional, formación continua y una transformación profunda de la cultura escolar. El estudio sugiere fortalecer los procesos de sensibilización y capacitación docente, establecer redes de apoyo y avanzar hacia un modelo de atención integral que articule la inclusión con la equidad, la diversidad y el derecho a una educación de calidad para todos.

El artículo se estructura en los siguientes apartados: fundamentación teórica, método, discusión, conclusiones y referencias. En la sección de fundamentación teórica se definen y desarrollan las categorías centrales del estudio, tales como diversidad, educación inclusiva, procesos educativos, docentes y estudiantes, discapacidad y percepciones. Estas categorías permiten comprender el enfoque del trabajo y contextualizar el análisis a partir de los referentes conceptuales que sustentan la investigación.

## **2. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA**

*Percepciones de los docentes*, hace referencia a las formas cómo los individuos asumen, interpretan y reconocen todo lo que le rodea, apoyándose en sus emociones, experiencias y saberes. De tal manera "La percepción es el proceso por el cual los individuos organizan

e interpretan sus impresiones sensoriales para dar significado a su entorno." (Robbins & Judge, 2013, p. 166). Esta cita explica la definición de la percepción, señalando que ésta no es un proceso solamente receptivo, sino la interpretación de los estímulos con base a las experiencias y conocimientos alcanzados. Esto implica que la percepción no refleja la realidad de manera objetiva, sino que está condicionada por elementos cognitivos como la memoria, las expectativas y el entorno.

*Educación inclusiva*, busca fomentar y garantizar el acceso, la permanencia y la participación de todos los estudiantes, sin importar sus limitaciones, lo que apunta a eliminar las barreras que imposibilitan el aprendizaje promoviendo un entorno equitativo para todos, además de valorar la diversidad. su objetivo es fomentar estrategias, metodologías y recursos que permitan ser adaptadas para atender a los estudiantes de manera integral garantizando su derecho a la educación. En este sentido, la UNESCO (2013) lo propone como "el proceso de abordar y responder a la diversidad de necesidades de todos los alumnos a través de prácticas inclusivas en el aprendizaje, las culturas y las comunidades, y reducir la exclusión dentro de la educación" (p. 21). Es decir, la educación inclusiva se constituye como un proceso que resalta la diversidad dentro del aula educativa y, asimismo, promueve las prácticas inclusivas para atender las necesidades de la comunidad educativa desde la equidad lo que permite valorar las diferencias desde lo cultural y lo social.

*Estudiantes con discapacidad*, son aquellos niños, niñas y jóvenes que presentan limitaciones físicas, sensoriales, cognitivas, psicosociales o múltiples, que pueden afectar su participación plena y efectiva en el entorno educativo en igualdad de condiciones con los demás. Estas discapacidades pueden ser de carácter permanente o temporal y

requieren, en muchos casos, la implementación de apoyos, ajustes razonables y estrategias pedagógicas diferenciadas que garanticen su derecho a una educación inclusiva, equitativa y de calidad.

La atención a estudiantes con discapacidad constituye una dimensión fundamental de la educación inclusiva, orientada a garantizar el acceso, la permanencia y el éxito académico de todos los alumnos, independientemente de sus condiciones emocionales, cognitivas, físicas o sensoriales. En este sentido, se promueve la equidad y la inclusión mediante la implementación de ajustes razonables, estrategias pedagógicas personalizadas y el uso de recursos que permitan eliminar las barreras que limitan el aprendizaje y la participación plena en el entorno escolar. De tal manera “Normativas internacionales, como la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, enfatizan el derecho a una educación sin discriminación, promoviendo entornos accesibles y adaptados a la diversidad de necesidades del estudiantado” (Organización de las Naciones Unidas, 2006, art. 24) Por lo tanto, esta cita resalta la importancia de reconocer y promocionar una educación inclusiva, puesto que, la educación es un derecho para todos con la posibilidad de ser accesible y equitativa.

*Básica primaria*, De acuerdo con lo mencionado por la Unesco, el objetivo de la educación básica primaria es fortalecer las habilidades de las niñas y niños desde la parte emocional y social lo que les permite tener un desarrollo de manera afectiva y respetuosa en cualquier contexto, donde se implementa además nuevas estrategias didácticas que les permita a los estudiantes un aprendizaje significativo. En tal sentido, "La educación primaria no solo transmite conocimientos, sino que también moldea actitudes, valores y habilidades esenciales para la vida en sociedad" (UNESCO, 2021, p. 45).

### 3. MÉTODO (PARTICIPANTES, INSTRUMENTO, PROCEDIMIENTO)

El ejercicio investigativo se fundamenta en el paradigma interpretativo-comprensivo de la realidad social, en la que el conocimiento se construye desde las experiencias vividas y los significados que los sujetos otorgan a su entorno (Flick (2015). De esta manera, se propone un dialogo desde el saber, evidenciando las subjetividades que se construyen en un mismo espacio a través de experiencias que emergen desde lo individual y se comprenden desde la colectividad. Asimismo, el enfoque de la investigación siendo de corte cualitativo, orientó el proceso para explorar, describir y comprender “las percepciones” en toda su profundidad, enfocándose en interpretar los significados, experiencias y entornos; este enfoque, además, permitió la identificación de categorías de análisis emergentes, como: barreras institucionales, rol de la familia, recursos educativos, actitudes docentes, entre otras.

En la presente investigación se contó con la participación de 14 docentes, de una Institución Educativa pública de Medellín- Colombia, con experiencia entre 3 y 10 años, donde sus perspectivas fueron fundamentales para la construcción del análisis de los resultados alcanzados. Se exploraron y se reconocieron sus prácticas, las percepciones y, además, sus reflexiones el objeto de investigación, favoreciendo un entendimiento detallado y situado del entorno educativo en el que llevan a cabo su labor. Fue relevante para el estudio reconocer que, del total de participantes, el 57% (8) cuentan con cursos sobre diversidad y cultura y neurodiversidad, diplomados en DUA-PIAR, inclusión desde la primera infancia, TDAH, estrategias pedagógicas para dificultades de aprendizaje. De igual manera, el ejercicio tuvo un alcance explicativo debido a que trascendió del mero

hecho descriptivo a establecer relaciones de causalidad entre conceptos, factores determinantes del fenómeno en sí.

Las técnicas de recolección de la información se sustentan en la elaboración de instrumentos los cuales fueron validados por expertos y ajustados según lo indicado para posteriormente ser abordados con los participantes. Se realizaron entrevistas semiestructuradas y grupos focales. El análisis de contenido fue la técnica de análisis que respaldó la categorización e interpretación de los datos de forma sistemática, facilitando la comprensión e identificación de patrones y significados.

El análisis de contenido se llevó a cabo como un proceso riguroso desde la transcripción hasta el contraste y la interpretación de las categorías. Dentro de estas fases de análisis se dio sentido y se identificó el significado de las recurrencias en el discurso de los participantes, al igual que, se realizó una contrastación con los referentes teóricos y antecedentes del objeto de estudio, todo ello conlleva a la interpretación crítica de los hallazgos, para ello se consideró el contexto institucional y los principios de la educación inclusiva.

La especificidad del estudio se propuso desde la identificación de las percepciones de los docentes sobre educación inclusiva y, a su vez, llegar a una descripción de estas para, finalmente, plantear una explicación sobre las causas mismas del fenómeno, la incidencia en la percepción de los docentes y en el rol que desempeñan. El análisis se fundamentó en cuatro momentos sustanciales que derivaron en la generación de los resultados de la investigación, los cuales se ampliarán más adelante. Así pues, la lectura comprensiva, como punto de partida en el proceso de codificación contribuyó en la preparación inicial de

todo el compendió de información recolectada a partir de entrevistas y grupo focal; este proceso garantizó la codificación inicial y la identificación de unidades de significado tales como: falta de formación, sobrecarga docente, apoyo institucional insuficiente, participación familiar baja, estrategias diferenciadas, inclusión como principio, barreras físicas, actitud empática, recursos didácticos limitados.

Esta codificación permitió la agrupación en categorías temáticas gruesas, mismas que fueron de mayor representatividad en la comprensión de la inclusión educativa desde la voz de los docentes. En la última fase de este proceso de codificación se realizó la identificación de patrones, donde se evidencian relatos comunes y contradicciones entre algunas categorías de análisis en términos del fenómeno social en sí, más no en el proceso investigativo como tal. Ejemplo de ello es la contradicción entre el discurso normativo y las prácticas reales cotidianas en los espacios y procesos de aprendizaje. Finalmente, se realizó una triangulación teórica y normativa, contrastando los hallazgos a partir del análisis de discurso, con marcos teórico-conceptuales clave y con la legislación educativa vigente.

#### **4. RESULTADOS (o CONTENIDO)**

Existe un desajuste claro entre la normativa inclusiva y su aplicación efectiva. Aunque los marcos legales y teóricos promueven la educación inclusiva como derecho, en la práctica son los docentes quienes, con creatividad y compromiso, tratan de sostenerla. La inclusión no se garantiza por el sistema, sino a pesar de él. Esto evidencia la necesidad de un rediseño institucional y político que realmente habilite la equidad educativa.

Desde la percepción de los docentes, entendida esta como la interpretación que una persona hace de la realidad a partir de sus experiencias y contexto (Moscovici, 1986), se evidencia que la inclusión se entiende como un ideal necesario, pero difícil de realizar debido a barreras estructurales. De otro lado, las limitaciones del entorno social y económico en la ciudad de Medellín impactan la participación familiar y la dotación institucional. Todo ello repercute en las prácticas inclusivas, las cuales se sostienen más en la voluntad de los docentes que en políticas públicas coherentes. Estas dinámicas generan tensiones entre los mismos actores que adquieren corresponsabilidad en la implementación de las políticas de inclusión educativa y, de igual manera, entre estos y las acciones que responden a la aplicación de la norma. Estas tensiones pueden ser de alta tensión y se manifiestan especialmente en la formación de los docentes para asumir las prácticas adecuadas en el aula. Como lo indica uno de los docentes “tengo estudiantes presuntivos y con diagnóstico, pero no tengo formación para atenderlos correctamente” (Entrevista, Docente 5, 2025).

De igual manera, las condiciones que brinda la institucionalidad en los espacios de aprendizaje continúan siendo inseguros, no garantizan la atención adecuada debido a la sobrecarga en el aula. Por ello coinciden en que “el aula no es segura, hay materiales peligrosos, no está adecuada para niños con discapacidad”. Respecto al rol de la familia, se evidencia una tensión alta debido a la ausencia de participación familiar, de allí que la percepción de los docentes se manifieste sobre la falta de acompañamiento a los procesos de los niños y las niñas con discapacidad. Por último, se presenta tensión en la disponibilidad de recursos educativos, los cuales no cumplen con las exigencias que desde la ley 1618 y el decreto 1421 se estiman para la atención pertinente en aulas con personas con discapacidad.

En el ejercicio investigativo se reconocen tres actores fundamentales para lograr una educación inclusiva garante de derechos; el sistema educativo, por un lado, como ecosistema principal donde se desarrollan las dinámicas propias de la formación, el aprendizaje, la inclusión y, además, continúa siendo un sistema tradicional que presenta falencias en diferentes dimensiones concernientes a lo institucional, a lo didáctico-formativo y al fortalecimiento de capacidades. Por otro lado, se encuentra la familia, misma que debe estar involucrada en el acompañamiento de los niños y las niñas como un acto de corresponsabilidad; de igual manera, se inscriben en el proceso los docentes, a los cuales se les adjudica el compromiso de generar espacios de aprendizaje inclusivos, garantizar la equidad educativa para todos los estudiantes y constituirse como un agente de cambio y adaptabilidad pedagógica.

Los docentes como actores clave en el ejercicio de comprensión narran y describen a través de sus experiencias los procesos pedagógicos institucionales, las acciones de mejora, las estrategias innovadoras y contextualizadas. Por ende, también son actores que interlocutan y construyen con la sociedad misma representada en grupos familiares, entidades estatales o cualquier otro actor de la sociedad.

Ahora bien, transversal a su rol de docentes coexisten condiciones sociales, culturales, psicológicas, históricas que influyen en sus prácticas pedagógicas, en este ejercicio se priorizó la percepción que ellos como docentes tienen sobre la discapacidad nombrándola desde la diversidad. Describen que la discapacidad no debe verse como una limitación absoluta, sino como parte de la diversidad humana. No obstante, su percepción también se relaciona con una sobrecarga en los procesos pedagógicos (también relacionan lo laboral). Esta surge como una de las tensiones principales, dado que la puesta en marcha de un plan de educación inclusiva requiere el desmonte de las barreras estructurales que

tiene el mismo sistema. La normativa colombiana imprime ciertas obligaciones al sistema educativo, sin embargo, este aún carece de un fortalecimiento organizativo flexible que promueva escuelas inclusivas, como lo menciona Booth y Ainscow. Esa alineación de principios mencionada también por la UNESCO, es menester de todo el sistema, no sólo de la base a la cual pertenece el docente y las personas con discapacidad.

Por otro lado, la fuerza emergente en los procesos de inclusión es resultado del compromiso docente en las aulas, pese a ello, continúa la dificultad en la implementación efectiva de prácticas inclusivas a causa de la falta de formación especializada y de recursos pedagógicos adaptados. Existe una disposición positiva hacia la inclusión de estudiantes con discapacidad. Muchos docentes expresan empatía, compromiso y deseo de apoyar, pero también reconocen sentirse inseguridad, la cual parte de la escasa cualificación al respecto.

Otro aspecto consustancial, es la necesidad de comprender la discapacidad desde el contexto y las relaciones. Las percepciones docentes reflejan que la discapacidad no es estática ni se define solo por el diagnóstico clínico, sino que se construye a partir de las condiciones del entorno, la interacción con el otro, y las oportunidades reales de participación. En este sentido, el rol de la familia es relevante para el proceso pedagógico.

Los docentes mencionan que en el trabajo colaborativo, tiene mayor relevancia el acompañamiento familiar y el acompañamiento interdisciplinario, no obstante expresan que la comunicación con los padres de los estudiantes que presentan algún diagnóstico de discapacidad es limitada y poco efectiva, ya que la mayoría de las veces recae en el docente toda la responsabilidad, frente a las particularidades del estudiante, lo estipulado en el currículo y el manejo de los recursos con los que se dispone. Así también, algunos docentes señalan su preocupación frente a las posturas de sus compañeros y directivos,

que evidencian de algún modo barreras actitudinales, igualmente miedo a lo desconocido, además de la falta de conocimiento. Lo que refleja la necesidad de una formación en inclusión, tanto al equipo docente, directivos y familias.

Por consiguiente, la inclusión depende de factores como el acompañamiento institucional, la formación continua, la presencia de profesionales de apoyo, y el diseño de ambientes accesibles. En este sentido, la discapacidad se concibe también como un desafío colectivo que debe ser asumido por toda la comunidad educativa. De conformidad con los hallazgos de la presente investigación es pertinente seguir cuestionando e interpelando el sistema educativo en el cual se encuentran inmersos los docentes y a su vez problematizar si ¿estará percibiendo el docente la discapacidad como una carga en el aula de clase y qué implicaciones puede tener en el acto pedagógico desde su compromiso ético y social?

El ejercicio investigativo planteó como uno de sus objetivos diseñar un plan de mejora sobre educación inclusiva para ser presentado a la institución educativa. Esta propuesta de intervención se nombró *“Incluir con Sentido: Transformación Educativa para la Equidad”*, y tiene como objetivo general - Potenciar la capacidad institucional y pedagógica para llevar a cabo una educación inclusiva adecuada, auténtica y eficiente que promueva el derecho a la educación de los estudiantes con discapacidad en escenarios vulnerables-. Este plan de intervención propone diseñar y poner en marcha una propuesta de cualificación continua para docentes, centrada en inclusión, adaptaciones pedagógicas, atención a la discapacidad y utilización de material didáctico accesible; Fortalecer las condiciones de la institución educativa por medio de pequeñas reformas físicas, además de una utilización adecuada de los materiales didácticos y una reorganización frente al acompañamiento que se otorga a los docentes; Favorecer el

compromiso de las familias, a través de una participación en los procesos formativos de los estudiantes, por medio de formaciones y sensibilizaciones; Estructurar y consolidar en la institución educativa, estrategias pedagógicas diferenciadas y ajustadas a las necesidades propias de los estudiantes con discapacidad y, por último, Crear una red de apoyo interinstitucional con entidades como universidades, fundaciones y organizaciones sociales que aporten una asistencia técnica y estable relacionado con la inclusión. El plan de acción tiene los siguientes componentes (ver tabla 2)

*Tabla 2. Componentes del plan de mejora*

<b>COMPONENTE ESTRATÉGICO</b>	<b>ACCIÓN/ PROPUESTA</b>
Formación Docente	Planificación y realización de un ciclo de talleres y/o diplomados relacionados con la educación inclusiva, metodologías diferenciadas, discapacidad y usos adecuado de los recursos disponibles y accesibles.
Adecuación Institucional	Realizar gestiones para la mejora institucional en cuanto al acceso físico, adquisición de materiales, como también el mejoramiento en el acompañamiento pedagógico.
Participación Familiar	Implementar sesiones formativas, espacios de diálogos y estrategias de acercamiento con las familias para promover su participación activa.

Sistematización Pedagógica	Recopilación, validación y socialización de experiencias significativas en inclusión, utilizando guías didácticas, además de las articulaciones con entidades que promuevan y garanticen la permanencia de los procesos inclusivos.
Red Institucional	Articulaciones con entidades como: universidades, ONGs, entre otras que puedan garantizar la continuidad de los procesos inclusivos.

## 5. DISCUSIÓN/CONCLUSIONES

### 5.1 Discusión

*Desde el análisis de contenido, las percepciones de los docentes muestran lo siguiente en las entrevistas y grupos focales:*

**Las codificaciones fueron organizadas en las siguientes categorías emergentes:**

Categoría	Códigos Asociados	Justificación
<b>Formación</b>	Falta de formación	Gratis
<b>Condiciones Institucionales</b>	Apoyo institucional insuficiente	Se evidencian limitaciones estructurales
<b>Rol de la Familia</b>	Participación familiar baja	Coinciden en la escasa participación

<b>Compromiso Docente</b>	Inclusión como principio, actitud empática del docente.	Refleja el deseo de mejorar sus prácticas continuamente
<b>Recursos educativos</b>	Recursos didácticos limitados	Desde la institución

### Identificación de Patrones:

Se observó una discrepancia entre lo que se evidencia en las normas y la realidad de la práctica a pesar de que hay mayor sensibilización con relación a la inclusión su implementación de manera asertiva y efectiva se puede ver limitada en cuanto a la ausencia con relación a las condiciones estructurales de la institución donde los docentes consideran la importancia de recibir también una formación adecuada y un acompañamiento frente a este proceso.

<b>Contradicciones</b>	<b>Patrón dominante</b>	<b>Similitudes</b>
Aunque se promueve la inclusión desde la normativa, en la práctica persisten formas de exclusión (por ejemplo, en modelos de aceleración como "Brújula").	Existe una conciencia creciente sobre la importancia de la inclusión, pero no se materializa por la falta de condiciones estructurales y humanas adecuadas.	Todos los docentes destacan la necesidad de mayor formación y acompañamiento, tanto institucional como familiar.

## Interpretación Sociocultural

Teniendo en cuenta el paradigma interpretativo la inclusión es vista como un ideal fundamental en los procesos de educación; sin embargo, es difícil llevarla a cabo por causa de las barreras estructurales, además las limitaciones que se evidencian en el entorno social y económico de la ciudad de Medellín impactando también la participación de las familias y a su vez la dotación institucional. Por ello la práctica inclusiva es llevada a cabo más desde la práctica y la voluntad del docente y su deseo de mejorar los procesos inclusivos que en las políticas públicas coherentes. Es relevante resaltar que, las limitaciones económicas y sociales del entorno de Medellín se reflejan en la escasa participación familiar y falta de dotación institucional; aunque los docentes muestran compromiso y transformación personal, no hay un sistema de apoyo coherente que facilite la práctica inclusiva. Y, de otro lado, la inclusión se implementa “a la medida del docente” y su creatividad, más que desde un plan articulado de política pública real y efectiva que se evidencie en la escuela.

Para realizar la triangulación con los antecedentes teóricos y con la normativa, se examinaron los hallazgos relacionados con los referentes teóricos donde se hizo una comparación frente a (Booth, Ainscow, Echeita, UNESCO) y normativos (Ley 115, Ley 1618, Decreto 1421, Lineamientos MEN). Evidenciando las categorías, los hallazgos, las teorías asociadas, las normativas aplicables y las tensiones didácticas. En tal sentido, se encuentra que, la condición institucional fue la categoría más frecuente, lo que refleja las profundas limitaciones estructurales (como sobrecarga docente, espacios inadecuados, y escaso apoyo administrativo). Respecto a la formación y capacitación aparece con alta

frecuencia, mostrando la necesidad urgente de profesionalización para responder efectivamente a la diversidad y, en cuanto al rol de la Familia y Compromiso Docente tienen igual peso: mientras se percibe escasa colaboración de las familias, los docentes muestran una actitud de compromiso creciente. Los recursos educativos fueron menos mencionados, pero sigue siendo una limitación crítica especialmente en lo visual, tecnológico y de adecuación del material. En la categoría Formación docente, el análisis de contenido muestra lo siguiente (ver tabla 3).

*Tabla 3 Formación Docente*

<b>CATEGORÍA FORMACIÓN DOCENTE</b>			
<b>HALLAZGO</b>	<b>TEORÍA</b>	<b>NORMATIVA</b>	<b>OBSERVACIÓN</b>
Docentes reportan falta de preparación para abordar la diversidad y atender a estudiantes con discapacidad.	<p>Teoría</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Echeita Ainscow &amp; Booth destacan la formación continua como pilar de la inclusión.</li> <li>- Echeita afirma que no hay inclusión posible sin capacitación adecuada,</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- El Decreto 1421 de 2017 establece que las entidades deben garantizar la formación docente en inclusión.</li> <li>- Ley 115 y Lineamientos MEN promueven el desarrollo profesional en</li> </ul>	<p>Tensión:</p> <p>Se reconoce normativamente la obligación de formar, pero los testimonios muestran que esto no se cumple en la práctica</p>

	reconociendo la diversidad como norma, no como excepción.	atención a la diversidad.	
--	---	---------------------------	--

Desde el paradigma interpretativo, este estudio de caso permitió comprender, a partir de los relatos de los docentes, las tensiones existentes entre el discurso normativo sobre inclusión y la realidad cotidiana en el contexto escolar. En la categoría "formación docente", los participantes manifestaron una percepción reiterada de falta de preparación para atender a estudiantes con discapacidad, lo cual evidencia una brecha entre el marco normativo y su aplicación efectiva. Si bien el Decreto 1421 de 2017 y los lineamientos del MEN reconocen el derecho a la formación continua en inclusión, los testimonios recopilados muestran que dicha formación no siempre se garantiza ni responde a las necesidades concretas del aula.

Echeita y Ainscow (2011) señalan que "no puede haber inclusión educativa real sin una transformación profunda en la formación y cultura profesional del profesorado" (p. 17), planteamiento que se ve reflejado en los hallazgos. Esta contradicción entre la obligatoriedad normativa y la ausencia de formación efectiva genera una tensión estructural en el sistema educativo. En los relatos analizados, todos los docentes coincidieron en la necesidad de mayor acompañamiento institucional y estrategias

concretas para responder a la diversidad, lo que configura un patrón dominante: existe sensibilidad frente al tema, pero sin condiciones estructurales, acompañamiento técnico y formación continua, la inclusión se convierte en un ideal lejano. Este estudio de caso permite afirmar, desde la comprensión de los significados atribuidos por los actores, que la inclusión no puede ser abordada como una excepción, sino como una norma que exige coherencia entre política, formación y práctica pedagógica. (Echeita, 2011, p. 15-29)

## **5.2 Conclusiones**

A partir de la mirada de los docentes, la educación inclusiva implica más que sólo estrategias pedagógicas, de esta manera se concibe como compromiso ético asociado a los principios de justicia y equidad en el contexto escolar, a pesar de ello, desde la mirada interpretativa, esta concepción ética está determinada por las prácticas cotidianas de los docentes, los cuales no cuentan con recursos suficientes, una formación adecuada, además de la falta de acompañamientos determinantes en el aula. En este sentido la educación inclusiva se considera en mayor medida como un compromiso propio y permanente, más que como una política escolar verdaderamente eficiente, lo que pone en evidencia una tensión significativa entre las normas establecidas y la realidad práctica.

Las percepciones relacionadas con la inclusión emergen a partir de una perspectiva que integra el contexto y las relaciones sociales, en donde el entorno, el contacto y los sentimientos contribuyen en las posibilidades para que se de manera asertiva la educación inclusiva. Las voces de los docentes evidencian que la inclusión no se percibe de forma metodológica o conceptual, sino como un fenómeno que está determinado al contexto, que está determinado por las relaciones con el otro, los vínculos tanto entre

compañeros como las familias y el clima institucional. Esta mirada relacional concuerda con el enfoque interpretativo, ya que los sentidos atribuidos a la percepción provienen de la conexión constante con el alumnado y las condiciones del contexto escolar. Por lo tanto, más que una estrategia uniforme la inclusión se muestra como una práctica social determinante, donde los docentes emocionalmente se hallan entre el compromiso, pero también la entrega y el agotamiento.

Pese a que los docentes aprecian y entienden la importancia de la inclusión, aún no está integrada como una práctica institucional, las percepciones registradas evidencian una inclusión desarticulada, donde no hay un trabajo articulado que promueva apropiación real, en este sentido se evidencia más un trabajo individual. Desde el enfoque interpretativo; esto deja ver la necesidad relevante para habilitar espacios de diálogo y de reflexión dentro del entorno escolar, en donde las trayectorias y el aporte de los docentes contribuyan a la base, para replantear el sentido de la inclusión, la cual no debe ser vista sólo como un mandato legal, sino como cultura en acción, adaptada al entorno y compartida colectivamente.

## 6. REFERENCIAS

Booth, T., & Ainscow, M. (2011). *Index for Inclusion: Developing Learning and Participation in Schools*. CSIE.

[Index 2002 complete\\_05](#)

Caballero, C. R., & Ríos, G. A. (2019). *Accesibilidad de la población con discapacidad, acorde con el Decreto 1421 de 2017 en dos establecimientos educativos de carácter oficial del municipio de Piedecuesta*. Universidad Cooperativa de Colombia. [content](#)

Figuroa, L. A., Ospina, M. S., & Tuberquia, J. (2019). *Prácticas pedagógicas inclusivas desde el diseño universal de aprendizaje y plan individual de ajuste razonable.*

<https://revistas.uniminuto.edu/index.php/IYD>

Gobernación de Antioquia. (2015). *Política Pública de Discapacidad e Inclusión social del departamento de Antioquia 2015-2024.*

[Política Pública de Discapacidad e Inclusión Social del Departamento de Antioquia 2015-2024](#)

Kaga, Y., & Sretenov, D. (2021). *Inclusión en la atención y la educación de la primera infancia: informe sobre inclusión y educación.* UNESCO.

[https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379502\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379502_spa)

Naciones Unidas. (2006). *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y su Protocolo Facultativo.*

<https://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>

Reyes-Parra, P. A., Moreno, A. N., Amaya, A., & Avendaño, M. (2020). *Educación inclusiva: Una revisión sistemática de investigaciones en estudiantes, docentes, familias e instituciones y sus implicaciones para la orientación educativa.* *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 31(3), 86-108.

<https://doi.org/10.5944/reop.vol.31.num.3.2020.29263>

#### 4. Ponencia 1

### CAPÍTULO XXVII

**Educación inclusiva en Estudiantes de básica primaria con discapacidad, desde la perspectiva docente en la institución Educativa Antonio Derka, Medellín, Colombia**

Alejandra García Castaño

[alejandra.garciaca@amigo.edu.co](mailto:alejandra.garciaca@amigo.edu.co)

Universidad Católica Luis Amigó Medellín- Colombia

Lucero Adriana Alzate Giraldo

[lucero.alzategi@amigo.edu.co](mailto:lucero.alzategi@amigo.edu.co)

Universidad Católica Luis Amigó Medellín- Colombia

## **RESUMEN**

La educación inclusiva en Colombia enfrenta grandes retos, especialmente en la atención a estudiantes con discapacidades. La investigación "Educación inclusiva en estudiantes de básica primaria con discapacidad, desde la perspectiva docente en la institución Educativa Antonio Derka, Medellín, Colombia" busca identificar las barreras que dificultan la integración de estos estudiantes y proponer soluciones para mejorar su inclusión en el sistema educativo. El estudio emplea un enfoque cualitativo, implementando entrevistas semiestructuradas con los docentes para recoger sus experiencias y percepciones sobre la inclusión. Este enfoque permite analizar en profundidad las prácticas actuales y evaluar los ajustes necesarios para atender la diversidad de manera efectiva. Se espera que los resultados revelen las principales barreras institucionales y sociales que enfrentan los estudiantes con discapacidad. Al comprender estas limitaciones, se podrán desarrollar estrategias didácticas más efectivas y adecuadas, además de mejorar las políticas educativas y la formación docente, promoviendo un entorno más inclusivo y equitativo. En conclusión, este estudio representa un paso importante hacia la mejora de la calidad educativa para los estudiantes con discapacidad en la institución Antonio Derka. Abordar

las barreras identificadas no solo impulsará la inclusión en el aula, sino que también fomentará un cambio en la percepción de la diversidad en el ámbito educativo, garantizando el derecho de todos los estudiantes a recibir una educación de calidad.

Palabras clave: diversidad, educación inclusiva, procesos educativos, docentes y estudiantes, posibilidades y barreras

Ponencia elaborada para optar al título de Magister en Educación de la Universidad Católica Luis Amigó. Medellín -Colombia.

## **Ponencia 2**

***INCLUIR DESDE LAS AULAS: SIGNIFICADOS Y DEAFÍOS DE LA EDUCACIÓN  
INCLUSIVA SEGÚN DOCENTES DE PRIMARIA EN MEDELLIN.***

Alejandra García Castaño

[alejandra.garciaca@amigo.edu.co](mailto:alejandra.garciaca@amigo.edu.co)

Universidad Católica Luis Amigó Medellín- Colombia

Sonia Ruth Quintero Arrubla

[sonia.quinteroar@amigo.edu.co](mailto:sonia.quinteroar@amigo.edu.co)

Universidad Católica Luis Amigó Medellín- Colombia

## **RESUMEN**

La educación inclusiva continúa siendo un desafío en las instituciones educativas colombianas, particularmente en básica primaria, donde persisten tensiones entre la normativa, la formación docente y las prácticas pedagógicas cotidianas. En este proyecto se propuso analizar las percepciones de los docentes sobre la educación inclusiva en estudiantes con discapacidad en una institución educativa de Medellín, Colombia, con el fin de identificar barreras, oportunidades y posibilidades de transformación desde la mirada de los actores educativos. Se desarrolló una investigación cualitativa con enfoque interpretativo, que privilegió la comprensión de los significados atribuidos por los docentes a sus experiencias en el aula. Se aplicaron entrevistas semiestructuradas y grupo focal con docentes de básica primaria, y el análisis de contenido permitió categorizar las percepciones en torno a la formación docente, los apoyos institucionales, las actitudes hacia la discapacidad y la adecuación de las prácticas pedagógicas.

Los resultados evidencian que, aunque los docentes reconocen la inclusión como un principio ético y educativo fundamental, también manifiestan limitaciones en su

preparación profesional, escasez de recursos didácticos adaptados, y ausencia de apoyos permanentes como profesionales de apoyo o equipos interdisciplinarios. Asimismo, se identificó una tensión entre el ideal de inclusión y las realidades materiales y estructurales de la institución, lo que genera sentimientos de frustración e impotencia frente a las necesidades específicas de algunos estudiantes. Se concluye que la educación inclusiva es percibida como un acto político, ético y pedagógico que demanda compromiso institucional, formación continua y una transformación profunda de la cultura escolar. El estudio sugiere fortalecer los procesos de sensibilización y capacitación docente, establecer redes de apoyo y avanzar hacia un modelo de atención integral que articule la inclusión con la equidad, la diversidad y el derecho a una educación de calidad para todos.

## **5. Anexos**

### **5.1. Instrumentos**

#### **5.1.1 Entrevista semiestructurada**

***PERCEPCIONES DE LOS DOCENTES SOBRE EDUCACIÓN INCLUSIVA EN ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD EN DE BÁSICA PRIMARIA EN UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA DE MEDELLÍN, COLOMBIA.***

**Objetivo general**

Analizar percepciones de los docentes sobre educación inclusiva en estudiantes con discapacidad en básica primaria en una institución educativa de Medellín, Colombia para plantear acciones de mejora.

**Objetivo específico:**

- Identificar percepciones de los docentes sobre educación inclusiva en estudiantes con discapacidad en básica primaria en una institución educativa de Medellín, Colombia.
- Describe percepciones de los docentes sobre educación inclusiva en estudiantes con discapacidad en de básica primaria en una institución educativa de Medellín, Colombia

Nombre de la persona entrevistada:

Identificación \_\_\_\_\_ Rol dentro de la  
institución \_\_\_\_\_

Fecha de realización de la  
entrevista \_\_\_\_\_

Nombre del entrevistador \_\_\_\_\_

**INSTRUMENTO 1: ENTREVISTA SEMI ESTRUCTURADA DIRIGIDO A DOCENTES (las respuestas recogen dos objetivos específicos)**

**PREGUNTAS PARA ENTREVISTAS SEMI ESTRUCTURADA**

<p><b>Aspectos Para Guiar Al Investigador En La entrevista</b></p> <p>(Esta información debe ser provista por los investigadores)</p>	<p><b>Preguntas Para Guiar Al Investigador En entrevista semi estructurada</b></p> <p>(Esta información debe ser provista por los investigadores)</p>
<p><b>1.</b></p> <p><b>Percepción General sobre educación inclusiva</b></p>	<p>1. ¿Qué significado tiene para esta institución educativa el concepto de educación inclusiva?</p> <p>2. ¿Describa acciones o espacios que organiza este contexto educativo para garantizar la educación inclusiva?</p>
<p><b>2.</b></p> <p><b>Percepción General sobre la mirada a la discapacidad en el marco de la educación inclusiva</b></p>	<p>3. ¿Cómo percibe la inclusión de estudiantes con discapacidad en esta institución educativa?</p> <p>4. ¿Qué estrategias pedagógicas utiliza para atender las necesidades de los estudiantes con discapacidad en esta institución?</p> <p>5. ¿Qué barreras han identificado en la implementación de la educación inclusiva en su aula?</p> <p>6. ¿Considera que cuenta con la formación y recursos adecuados para atender a estudiantes con discapacidad? ¿Por qué?</p>
<p><b>3.</b></p> <p><b>Percepción general sobre la relación familia contexto educativo y salud mental y emocional de docentes y estudiantes</b></p>	<p>7. ¿Cómo es el apoyo recibido por parte de la institución educativa y de las familias para la educación inclusiva??</p>

	8. ¿Cómo es la relación de este contexto educativo con las familias de estudiantes con discapacidad?
	9. ¿Qué recomendaciones daría para mejorar la educación inclusiva en la institución?

### 5.1.2 Grupo Focal



#### ***PERCEPCIONES DE LOS DOCENTES SOBRE EDUCACIÓN INCLUSIVA EN ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD EN DE BÁSICA PRIMARIA EN UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA DE MEDELLÍN, COLOMBIA.***

##### **Objetivo general**

**Analizar percepciones de los docentes sobre educación inclusiva en estudiantes con discapacidad en básica primaria en una institución educativa de Medellín, Colombia para plantear acciones de mejora.**

##### **Objetivo específico:**

- **Identificar percepciones de los docentes sobre educación inclusiva en estudiantes con discapacidad en básica primaria en una institución educativa de Medellín, Colombia.**
- **Describe percepciones de los docentes sobre educación inclusiva en estudiantes con discapacidad en de básica primaria en una institución educativa de Medellín, Colombia**

**Nombre de la persona entrevistada:**

**Identificación** \_\_\_\_\_

**Rol dentro de la institución** \_\_\_\_\_

**Fecha** \_\_\_\_\_ **de** \_\_\_\_\_ **realización** \_\_\_\_\_ **de** \_\_\_\_\_ **la**  
**entrevista** \_\_\_\_\_

**Nombre del entrevistador** \_\_\_\_\_

**INSTRUMENTO 2: GRUPO FOCAL CON DOCENTES** (las respuestas recogen dos objetivos específicos)

<b>PREGUNTAS PARA ENTREVISTAS SEMI ESTRUCTURADA</b>	
<b>Aspectos Para Guiar Al Investigador En La entrevista</b> (Esta información debe ser provista por los investigadores)	<b>Preguntas Para Guiar Al Investigador En entrevista semi estructurada</b> (Esta información debe ser provista por los investigadores)
1. Percepción General sobre <i>educación inclusiva</i>	1. ¿Qué significa para ustedes la educación inclusiva y cómo la perciben en esta institución?
	0. ¿Cuáles han sido los principales desafíos que han enfrentado al trabajar con estudiantes con discapacidad?
2. Percepción General sobre la mirada a la discapacidad en el marco de la educación inclusiva	0. ¿Qué estrategias han implementado para garantizar la participación de estudiantes con discapacidad en el aula? ¿Cuáles han sido efectivas?
	¿Consideran que la institución educativa brinda el apoyo necesario para la educación inclusiva? ¿Qué aspectos podrían mejorarse? argumentar
	0. ¿Cómo ha sido la relación con las familias de los estudiantes con discapacidad? ¿Qué rol juegan en la inclusión educativa?
	0. ¿Considera que cuenta con la formación y recursos adecuados para atender a estudiantes con discapacidad? ¿Por qué?
3. Recomendaciones	0. ¿Qué recomendaciones daría para mejorar la educación inclusiva en la institución?

### 5.1.3 Validación de expertos

### 5.1.4 Grupo Focal

## INSTRUMENTO 2 VALIDACIÓN DE EXPERTO

### *PERCEPCIONES DE LOS DOCENTES SOBRE EDUCACIÓN INCLUSIVA EN ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD EN DE BÁSICA PRIMARIA EN UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA DE MEDELLÍN, COLOMBIA.*

#### **Objetivo general**

Analizar percepciones de los docentes sobre educación inclusiva en estudiantes con discapacidad en básica primaria en una institución educativa de Medellín, Colombia para plantear acciones de mejora.

#### **Objetivo específico:**

- Identificar percepciones de los docentes sobre educación inclusiva en estudiantes con discapacidad en básica primaria en una institución educativa de Medellín, Colombia.
- Describe percepciones de los docentes sobre educación inclusiva en estudiantes con discapacidad en de básica primaria en una institución educativa de Medellín, Colombia

Aplicado por docente investigador

**SOLICITUD: Revisión de instrumento grupo focal**

Sus valiosos aportes consistirán en la evaluación de la pertinencia de cada una de las preguntas, o ítems, con los objetivos propuestos para la investigación, las variables a ser medidas, las dimensiones de las variables y la redacción de las mismas.

Gracias por su apoyo y acompañamiento.

**CALIFICACIÓN DEL EXPERTO: A: Adecuada, M: Medianamente Adecuada, Inadecuada.**

**Tabla para la validación del instrumento de recolección de información.**

Calificación Del Experto: A: Adecuada, M: Medianamente Adecuada, Inadecuada. Señale con una X la valoración de la pregunta que se hace el investigador para la entrevista.				
Aspectos Para Guiar Al Investigador En grupo focal.  (Esta información debe ser provista por los investigadores)	Preguntas Para Guiar Al Investigador En entrevista semi estructurada  (Esta información debe ser provista por los investigadores)	Valoración del experto		
		A	M	I
1.  Percepción General sobre <i>educación inclusiva</i>	1. ¿Qué significa para ustedes la educación inclusiva y cómo la perciben en esta institución?	X		

	<p>0. ¿Cuáles han sido los principales desafíos que han enfrentado al trabajar con estudiantes con discapacidad?</p>	<p>A X</p>	<p>M</p>	<p>I</p>
<p>2. Percepción General sobre la mirada a la discapacidad en el marco de la educación inclusiva</p>	<p>0. ¿Qué estrategias han implementado para garantizar la participación de estudiantes con discapacidad en el aula? ¿Cuáles han sido efectivas?</p>	<p>A X</p>	<p>M</p>	<p>I</p>
	<p>0. ¿Consideran que la institución educativa brinda el apoyo necesario para la educación inclusiva? ¿Qué aspectos podrían mejorarse? argumentar</p>	<p>A X</p>	<p>M</p>	<p>I</p>
	<p>0. ¿Cómo ha sido la relación con las familias de los estudiantes con discapacidad? ¿Qué rol juegan en la inclusión educativa?</p>			

	0. ¿Cómo es el apoyo recibido por parte de la institución educativa y de las familias para la educación inclusiva??			
3. Recomendaciones	0. ¿Qué recomendaciones daría para mejorar la educación inclusiva en la institución?	X		
		X		

### Observaciones generales

### Resumen de la plantilla final

Fecha): 10/03/2025

Nombre del evaluador: Ledys Alcira Arrieta Pérez

Señale a continuación con una "X" la valoración del cumplimiento del criterio:

Criterio	Escala de valoración		
	Adecuada	Medianamente Adecuada	Inadecuada
	a	Adecuada	a

Pertinencia de las preguntas con el objetivo	X		
Redacción de las preguntas	X		
Coherencia de las preguntas con el objetivo	X		

### Observaciones del evaluador

Las preguntas son bien estructuradas, su formulación apunta a la intención del objetivo, es oportuno.



Firma del evaluador.

Celular: 3114108335

### 5.1.4 Entrevista semiestructurada

#### INSTRUMENTO 2 VALIDACIÓN DE EXPERTO

***PERCEPCIONES DE LOS DOCENTES SOBRE EDUCACIÓN INCLUSIVA EN ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD EN DE BÁSICA PRIMARIA EN UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA DE MEDELLÍN, COLOMBIA.***

Objetivo general

**Analizar percepciones de los docentes sobre educación inclusiva en estudiantes con discapacidad en básica primaria en una institución educativa de Medellín, Colombia para plantear acciones de mejora.**

**Objetivo específico:**

- **Identificar percepciones de los docentes sobre educación inclusiva en estudiantes con discapacidad en básica primaria en una institución educativa de Medellín, Colombia.**
- **Describe percepciones de los docentes sobre educación inclusiva en estudiantes con discapacidad en de básica primaria en una institución educativa de Medellín, Colombia**

**Aplicado por docente investigador**

**SOLICITUD: Revisión de instrumento entrevista semi estructurada**

Sus valiosos aportes consistirán en la evaluación de la pertinencia de cada una de las preguntas, o ítems, con los objetivos propuestos para la investigación, las variables a ser medidas, las dimensiones de las variables y la redacción de las mismas.

Gracias por su apoyo y acompañamiento.

**CALIFICACIÓN DEL EXPERTO: A: Adecuada, M: Medianamente Adecuada, Inadecuada.**

**Tabla para la validación del instrumento de recolección de información.**

Calificación Del Experto: A: Adecuada, M: Medianamente Adecuada, Inadecuada. Señale con una X la valoración de la pregunta que se hace el investigador para la entrevista.				
Aspectos Para Guiar Al Investigador En La entrevista (Esta información debe ser provista por los investigadores)	Preguntas Para Guiar Al Investigador En entrevista semi estructurada (Esta información debe ser provista por los investigadores)	Valoración del experto		
1.  Percepción General sobre <i>educación inclusiva</i>	1. ¿Qué significado tiene para esta institución educativa el concepto de educación inclusiva?	A X	M	I
	0. ¿Describa acciones o espacios que organiza este contexto educativo para garantizar la educación inclusiva?	A X	M	I

<p>2.</p> <p>Percepción General sobre la mirada a la discapacidad en el marco de la educación inclusiva</p>	<p>0. ¿Cómo percibe la inclusión de estudiantes con discapacidad en esta institución educativa?</p>	<p>A</p> <p>X</p>	<p>M</p>	<p>I</p>
	<p>0. ¿Qué estrategias pedagógicas utiliza para atender las necesidades de los estudiantes con discapacidad en esta institución?</p> <p>0. ¿Qué barreras han identificado en la implementación de la educación inclusiva en su aula?</p>	<p>A</p> <p>X</p>	<p>M</p>	<p>I</p>
	<p>0. ¿Considera que cuenta con la formación y recursos adecuados para atender a estudiantes con discapacidad? ¿Por qué?</p>	<p>A</p> <p>X</p>	<p>M</p>	<p>I</p>

<p>3.</p> <p>Percepción general sobre la relación familia contexto educativo y salud mental y emocional de docentes y estudiantes</p>	<p>0. ¿Cómo es el apoyo recibido por parte de la institución educativa y de las familias para la educación inclusiva??</p>	X		
	<p>0. ¿Cómo es la relación de este contexto educativo con las familias de estudiantes con discapacidad?</p>	X		
	<p>0. ¿Qué recomendaciones daría para mejorar la educación inclusiva en la institución?</p>	X		
	<p>0. ¿Qué propone para mejorar el estado de la salud mental y la detección temprana de dificultades emocionales en el aula en un contexto educativo</p>	X		

Observaciones generales

Resumen de la plantilla final

Fecha): 10/03/2025

Nombre del evaluador: Ledys Alcira Arrieta Perez

Señale a continuación con una "X" la valoración del cumplimiento del criterio:

Criterio	Escala de valoración		
	Adecuada	Medianamente Adecuada	Inadecuada
Pertinencia de las preguntas con el objetivo	X		
Redacción de las preguntas	X		
Coherencia de las preguntas con el objetivo	X		

Observaciones del evaluador

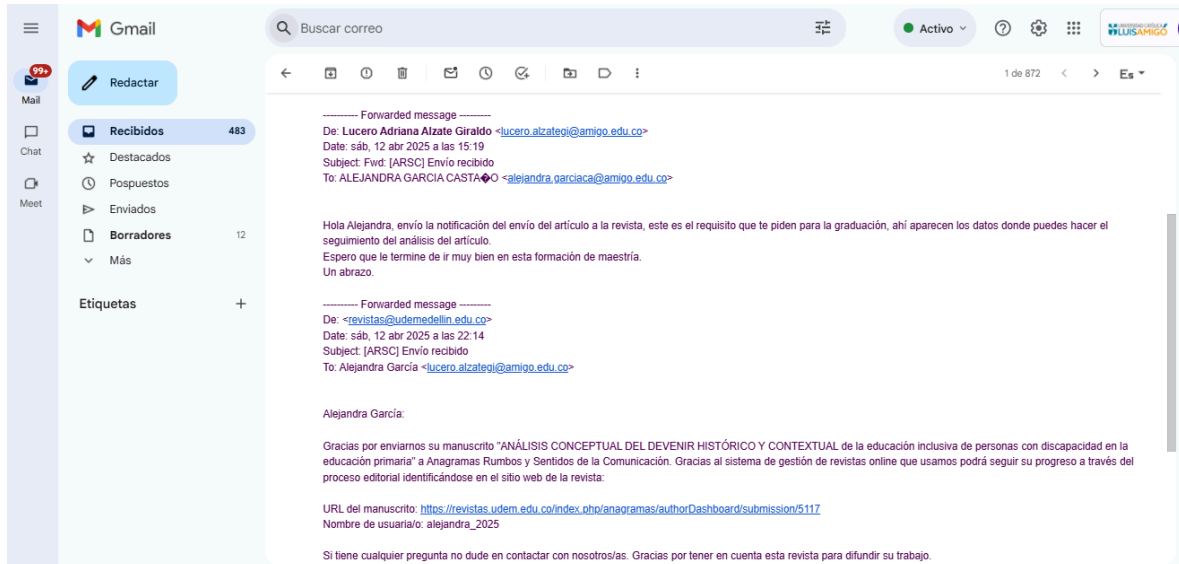
Las preguntas son bien estructuradas, su formulación apunta a la intención del objetivo, es oportuno.



Firma del evaluador.

Celular: 3114108335

## 5.2. Pantallazo o carta de recepción del artículo de revisión



URL del manuscrito: <https://revistas.udem.edu.co/index.php/anagramas/authorDashboard/submission/5117>

## 5.3. Pantallazo o carta de recepción del artículo de resultados



Medellín, 07 de julio de 2025

El Fondo Editorial de la Corporación Internacional de Investigación y Desarrollo en Innovación, Emprendedurismo y Sostenibilidad CIIDIES, NIT: 901.337.500-7,

Mediante la presente se permite informar que el capítulo de libro denominado *"Incluir desde las aulas: Significados y desafíos de la educación inclusiva según docentes de primaria en Medellín"*, de autoría de Alejandra García Castaño y Sonia Ruth Quintero Amubla, cumple con los requisitos de la Convocatoria 2025-1 para la recepción de manuscritos a incluir en la publicación del libro compilación de capítulos resultado de investigación titulado *Perspectivas Científicas Internacionales volumen I*, de la Colección Internacional *Global Research Insights — Perspectivas de Investigación Global*, coedición entre el Fondo Editorial CIIDIES (Colombia) y la Editorial COPEIN (México).

Los capítulos resultado de investigación que integran esta publicación, cumplen con los requisitos para ser reconocidos como "Productos resultados de actividades de Generación de Nuevo Conocimiento", bajo la Tipología "2.2.1.4 Capítulos en libro resultado de investigación" descrito en el Anexo 1. de la Convocatoria nacional para el reconocimiento y medición de grupos de investigación, desarrollo tecnológico o de innovación y para el reconocimiento de investigadores del Sistema Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación - 2024. (MINCIENCIAS, 2024), y otros organismos de Latinoamérica como el SENACYT en Panamá, el SENESCYT en Ecuador, el CONCYTEC en Perú, el CONOCIT en Venezuela y por el CONACYT en México, instituciones que ya han avalado producción de sus investigadores a través de este tipo de productos resultado de investigación.

Esta publicación digital garantiza ISBN, depósito legal ante la Biblioteca Nacional de Colombia, DOI para el libro y DOI para cada capítulo, arbitraje bajo sistema doble par ciego, e Indexación en DIALNET, Academia, RIISS y Google Scholar.

Atentamente,

*Mauricio Bedoya*  
Mauricio Alejandro Bedoya Jiménez  
Jefe Fondo Editorial CIIDIES

#### 5.4. Pantallazo y enlace de la publicación de la ponencia



The screenshot shows a page from a conference proceedings. At the top left is the CTS logo. To the right is the conference title: 'Congreso Internacional de Ciencia, Tecnología y Sociedad 3ra Edición'. Below this is the chapter title 'CAPÍTULO XXVII' and the paper title 'Educación inclusiva en Estudiantes de básica primaria con discapacidad, desde la perspectiva docente en la institución Educativa Antonio Derka, Medellín, Colombia'. The authors listed are Alejandra García Castaño and Lucero Adriana Alzate Giraldo, both from Universidad Católica Luis Amigó Medellín-Colombia. The 'RESUMEN' section describes a study on inclusive education in Colombia, focusing on primary school students with disabilities. It mentions the use of a qualitative approach with semi-structured interviews. The 'Palabras clave' section lists diversity, inclusive education, educational processes, teachers, and students. At the bottom, there is a footer with the REDALAC logo, page number 50 of 218, and contact information: +521 311 690 3162, redalac.org.

[Libro-de-Memorias-del-Congreso-Internacional-de-Ciencia-Tecnologia-y-Sociedad-3ra-Edicion.pdf](#)

#### 5.5. Constancia de participación como ponente

Ponencia 1



El Consejo Científico de la Red Latinoamericana para el Avance de la Ciencia otorga el siguiente

**CERTIFICADO DE PONENTE**

A:

*Lic. Alejandra García Castaño*

En reconocimiento a su destacada participación en la **3ra Edición del Congreso Internacional de Ciencia, Tecnología y Sociedad**, celebrado del 13 al 16 de noviembre de 2024.

Agradecemos y felicitamos por su compromiso y excelencia al presentar el trabajo titulado:

**“Educación inclusiva en estudiantes de básica primaria con discapacidad, desde la perspectiva docente en la institución Educativa Antonio Derka, Medellín, Colombia”**

Verificable aquí:



México, 20 de noviembre de 2024



**Dr. Francisco Hernández García**  
Pdte. Consejo Científico de la REDALAC

Ponencia 2



AS: 076



Facultad de  
Administración  
de Empresas  
Espoch



El Rector de la Escuela Superior Politécnica de Chimborazo ESPOCH y el Coordinador General de la Red Internacional de Innovación, Solidaridad y Sostenibilidad RIISS

Hacen constar que:

*Alejandra García Castaño*

Asistió al

**Congreso Internacional de Emprendimiento, Innovación, Sostenibilidad, TIC's y Educación.  
RIISS – ESPOCH –FADE. Riobamba, Ecuador 2025.**

realizado de manera presencial y virtual durante los días 18, 19 y 20 de junio de 2025, con una duración de 20 horas.

Dado en Riobamba, Ecuador el 20 de junio de 2025

**UBEIMAR AURELIO OSORIO ATEHORTÚA**

Coordinador

Red Internacional de Innovación, Solidaridad y Sostenibilidad  
RIISS



PO: 031-1-25



Facultad de  
Administración  
de Empresas  
Espoch



El Rector de la Escuela Superior Politécnica de Chimborazo ESPOCH y el Coordinador General de la Red Internacional de Innovación, Solidaridad y Sostenibilidad RIISS

Hacen constar que:

*Alejandra García Castaño*

En el marco del Congreso Internacional de Emprendimiento, Innovación, Sostenibilidad, TIC's y Educación. RIISS-ESPOCH-FADE. Riobamba 2025 presentó ante pares académicos la ponencia resultado de investigación titulada: **Incluir desde las aulas: Significados y desafíos de la educación inclusiva según docentes de primaria en Medellín**, presentación realizada en sesión de la mesa temática: **Educación y transformación social**, el 19 de junio de 2025.

Dado en Riobamba, Ecuador el 19 de junio de 2025

**UBEIMAR AURELIO OSORIO ATEHORTÚA**

Coordinador

Red Internacional de Innovación, Solidaridad y Sostenibilidad  
RIISS

## 5.6. Constancias de Participación en Coloquios



**LA UNIVERSIDAD CATÓLICA LUIS AMIGÓ**  
*Personería Jurídica según resolución No. 17701 de 1984 del Ministerio de Educación Nacional  
y reconocimiento como Universidad según Resolución No. 21211 del 10 de noviembre de 2016*

**Hace constar que:**  
**ALEJANDRA GARCÍA CASTAÑO**  
**C.C. 1037592192**

**Participó como Ponente**  
**XIII Coloquio de Investigación de Posgrados en Educación y Humanidades**

Orientado por la Escuela de Posgrados y la Facultad de Educación y Humanidades  
realizado en Medellín el 05 de junio de 2025  
con una intensidad horaria de cuatro (4) horas

Para constancia se firma en Medellín a los 4 días del mes de julio de 2025

  
**CARLOS MAURICIO AGUDELO GALLEGO**  
Decano Facultad de Educación y Humanidades

  
**CARMEN YSABEL MARTÍNEZ DE MERIÑO**  
Líder Grupo Educación, Infancia y Lenguas Extranjeras

VIGILANCIA MINEDUCACIÓN

@uenLinea - Versión: 20194