



REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL “GERVASIO RUBIO”
DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN



**PRACTICAS PEDAGÓGICAS PARA LA INCLUSIÓN DE ESTUDIANTES CON
DISCAPACIDAD INTELECTUAL CONGÉNITA DE BÁSICA SECUNDARIA**

Intensión Investigativa para Optar al Grado de Doctor en Educación

Bucaramanga, Marzo 2025



REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL “GERVASIO RUBIO”
DOCTORADO EN CIENCIAS DE EDUCACIÓN



**PRACTICAS PEDAGÓGICAS PARA LA INCLUSIÓN DE ESTUDIANTES CON
DISCAPACIDAD INTELECTUAL CONGÉNITA DE BÁSICA SECUNDARIA**

Intensión Investigativa para Optar al Grado de Doctor en Educación

Autor: Mónica Cuervo Galvis

Tutor: Dr. Carlos Gámez

Bucaramanga, Marzo 2025



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL "GERVASIO RUBIO"
SECRETARIA

A C T A

Reunidos el día Martes, cuatro del mes de marzo de dos mil veinticinco, en la sede de la Subdirección de Investigación y Postgrado, del Instituto Pedagógico Rural "Gervasio Rubio," los Doctores: CARLOS GÁMEZ (TUTOR), XAVIER RAMÍREZ, ADRIANA INGUANZO, CARMEN NARVÁEZ y ROBERTO CARLOS ASÍS, Cédulas de Identidad Números V.-14605720, V.-18715130, V.-15881744, V.-12464824 y CC.-17956069, respectivamente, jurados designados en el Consejo Directivo N° 665, con fecha del 20 de febrero de 2025, de conformidad con el Artículo 164 del Reglamento de Estudios de Postgrado Conducentes a Títulos Académicos, para evaluar la Tesis Doctoral Titulada: "PRACTICAS PEDAGÓGICAS PARA LA INCLUSIÓN DE ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL CONGÉNITA DE BÁSICA SECUNDARIA", presentado por la participante Mónica CUERVO GALVIS, cédula de ciudadanía N° CC.-43758776 / pasaporte N° P.-AT911071, como requisito parcial para optar al título de Doctor en Educación, acuerdan, de conformidad con lo estipulado en los Artículos 177 y 178 del Reglamento de Estudios de Postgrado de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador el siguiente veredicto:

APROBADO, en fe de lo cual firmamos:

DR. CARLOS GÁMEZ
C.I.N. V.- 14605720

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL GERVASIO RUBIO
TUTOR

DR. XAVIER RAMÍREZ
C.I.N. V.- 18715130

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL GERVASIO RUBIO

DRA. ADRIANA INGUANZO
C.I.N. V.- 15881744

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL GERVASIO RUBIO

DRA. CARMEN NARVÁEZ
C.I.N. V.- 12464824

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR /
INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL GERVASIO RUBIO

DR. ROBERTO CARLOS ASÍS
C.C.N.- 17956069

UNIVERSIDAD DE SANTANDER

RECONOCIMIENTO

A Dios, fuente de sabiduría y fortaleza, por haberme guiado en este camino y darme la paciencia, el entendimiento y la perseverancia para alcanzar esta meta. En los momentos de incertidumbre y dificultad, Su presencia ha sido mi refugio y mi inspiración.

A mi familia: mi mamá, mis hijos Danna Sofía y Sergio Andrés, mi esposo, hermanas y sobrinos cuyo amor incondicional ha sido el pilar fundamental en este viaje y por su apoyo inquebrantable, por ser mi mayor fuente de motivación y alegría.

Este logro no es solo mío, sino también de ustedes, quienes han estado a mi lado en cada paso del camino.

Tabla de contenidos

	Pp.
ACEPTACIÓN DEL TUTOR.....	¡Error! Marcador no definido.
RECONOCIMIENTO	4
Tabla de contenidos.....	5
Lista de Tablas.....	8
Lista de figuras.....	11
Resumen.....	13
Introducción.....	14
El Problema.....	17
Planteamiento del problema.....	17
Objetivos del Estudio.....	33
Justificación e Importancia de la Investigación.....	33
Referente Teórico.....	45
Antecedentes del Estudio.....	45
Fundamentos teóricos	63
Fundamentación Legal	112
Categorías de Estudio	116
Marco Metodológico	118
Naturaleza del Estudio	118
Paradigma de la investigación.....	119
Enfoque de la investigación.....	121
Método de la investigación	122

Nivel de la investigación	123
Escenario	124
Informantes claves	125
Técnicas e instrumento de recolección de la información	126
Rigor científico de la investigación	128
Fases de la investigación	130
Técnicas de análisis de la información	131
Análisis y Presentación de los Resultados	135
Presentación de los Códigos	136
Contrastación de los Hallazgos	314
Hallazgos.....	322
Construcción Teórica	325
Derivación Teórica 1: Fundamentos y Enfoques de la Educación Inclusiva – Visión General de este Constructo	327
Derivación Teórica 2: Estrategias y Dinámicas en la Práctica Docente – Visión General de ese Constructo	327
Derivación Teórica 3: Rol y Competencias del Docente en la Inclusión – Visión Ampliada.....	328
Presentación del constructo teórico.....	328
Consideraciones finales	344
Referencias	346
Anexos	365
Anexo A. Categorías iniciales de estudio	365
Anexo B. Guion de Entrevista	367

Anexo C. Validación	369
Anexo D. Entrevistas	384

Lista de Tablas

Tabla	pp.
1. Trazando el Camino: Evolución Histórica de la Educación Inclusiva y la Discapacidad Congénita	65
2. Un Pasaje para la Inclusividad en Educación: Evolución Histórica desde la Segregación hasta la Adaptación Inclusiva	66
3. Hitos en el Fomento de los Derechos y la Instrucción con inclusión colombiana.....	67
4. Evolución de la educación en Colombia.....	75
5. Niveles de coeficiente intelectual.....	111
6. Categorías de estudio	116
7. Informantes claves	126
8. Fundamentos y Enfoques de la Educación Inclusiva	138
9. Matriz de Análisis Documental- Adaptación Curricular.....	141
10. Matriz de Análisis Documental – Metodología Educativa	143
11. Matriz de Análisis Documental – Personalización	145
12. Matriz de Análisis Documental – Personalización del Aprendizaje	147
13. Matriz de Análisis Documental – Enseñanza Adaptativa.....	149
14. Matriz de Análisis Documental – Enseñanza Diferenciada.....	151
15. Matriz de Análisis Documental – Evaluación Formativa	154
16. Matriz de Análisis Documental – Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP).....	156
17. Matriz de Análisis Documental – Inclusión	160
18. Matriz de Análisis Documental – Inclusión Escolar	162
19. Matriz de Análisis Documental – Igualdad en la Educación	165

20. Matriz de Análisis Documental – Educación Inclusiva	167
21. Matriz de Análisis Documental – Educación de Calidad.....	169
22. Matriz de Análisis Documental – Educación Educativa	172
23. Matriz de Análisis Documental – Normativas	175
24. Matriz de Análisis Documental – Normativas	180
25. Matriz de Análisis Documental – Legislación.....	183
26. Matriz de Análisis Documental – Políticas Educativas	185
27. Matriz de Análisis Documental – Inclusión	187
28. Matriz de Análisis Documental – Educación Inclusiva.....	190
29. Resumen de la relación entre Códigos Selectivos, Códigos, Código Axial, Codificación Abierta para la categoría central 1	193
30. Estrategias y dinámicas en la Práctica Docente.....	201
31. Matriz de Análisis Documental – Capacitación.....	203
32. Matriz de Análisis Documental – Formación Docente	205
33. Matriz de Análisis Documental – Desarrollo Continuo.....	207
34. Matriz de Análisis Documental – Falta de Recursos	210
35. Matriz de Análisis Documental – Falta de Tiempo.....	212
36. Matriz de Análisis Documental – Motivación	215
37. Matriz de Análisis Documental – Enseñanza Colaborativa.....	220
38. Matriz de Análisis Documental – Enseñanza Adaptativa.....	222
39. Matriz de Análisis Documental – Formación en Estrategias Inclusivas	224
40. Matriz de Análisis Documental – Metodologías Activas	226
41. Matriz de Análisis Documental – Refuerzo Positivo	229
42. Matriz de Análisis Documental – Inclusión	233
43. Matriz de Análisis Documental – Diversidad.....	236
44. Matriz de Análisis Documental – Diversidad en el Aula.....	238
Tabla 5. Matriz de Análisis Documental – Innovación	240
46. Matriz de Análisis Documental – Flexibilidad.....	243

47. Matriz de Análisis Documental – Autoaprendizaje.....	245
48. Matriz de Análisis Documental – Materiales Didácticos	248
49. Matriz de Análisis Documental – Recursos Educativos	251
50. Matriz de Análisis Documental – Recursos Insuficientes	253
51. Resumen de la relación entre Códigos Selectivos, Códigos, Código Axial, Codificación Abierta para la categoría central 2	257
52. Rol y Competencias del Docente en la Inclusión.....	266
53. Matriz de Análisis Documental – Apoyo y Respeto	269
54 Matriz de Análisis Documental – Apoyo Emocional.....	271
55 Matriz de Análisis Documental – Apoyo Interdisciplinario	274
56 Matriz de Análisis Documental – Apoyo Profesional	276
57 Matriz de Análisis Documental – Apoyo Social.....	279
58 Matriz de Análisis Documental –Familia.....	282
59. Matriz de Análisis Documental – Compartir Experiencias	284
60. Matriz de Análisis Documental – Calidad de la Enseñanza.....	287
61. Matriz de Análisis Documental – Accesibilidad.....	292
62. Matriz de Análisis Documental – Adaptación Curricular	294
63. Matriz de Análisis Documental – Adaptabilidad.....	297
64. Matriz de Análisis Documental – Inclusión	300
65. Matriz de Análisis Documental – Educación Inclusiva.....	302
66. Matriz de Análisis Documental – Formación Especializada.....	305
67. Resumen de la relación entre Códigos Selectivos, Códigos, Código Axial, Codificación Abierta para la categoría central 3	308
68. Matriz Triangular de los Hallazgos	315
69. Significado del constructo Fundamentos y Enfoques de la Educación Inclusiva – Visión General de este Constructo	333

Lista de figuras

Figura	pp.
1. Código axial numero 1 Elementos curriculares	140
2. Códigos axial numero 2 Políticas educativas	177
3. Código axial numero 3 Referentes legales de la E.I.....	179
4. Red semántica Código central 1. Fundamentos y Enfoques de la Educación Inclusiva.....	196
5. Código axial numero 4 Experiencia docente de básica secundaria	202
6. Código axial numero 5 Prácticas docentes	219
7. Código axial numero 6 Estrategias docentes en formación inclusiva	232
8. Red semántica Código central 2. Estrategias y dinámicas en la Práctica Docente	261
9. Código axial numero 7 Rol del docente.....	268
10. Código axial numero 8 Discapacidad intelectual congénita y las prácticas pedagógicas inclusivas	291
11. Red semántica Código central 3. Rol y Competencias del Docente en la Inclusión	311
12. Prácticas Educativas Inclusivas y Adaptativas	324
13. Fundamentos y Enfoques de la Educación Inclusiva – Visión General de este Constructo	330
14. Derivación Teórica 2: Estrategias y Dinámicas en la Práctica Docente – Visión General de ese Constructo	339
15. Derivación Teórica 3: Rol y Competencias del Docente en la Inclusión – Visión Ampliada	340
16. Prácticas Educativas Inclusivas y Adaptativas	342

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL “GERVASIO RUBIO”
DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

**PRACTICAS PEDAGÓGICAS PARA LA INCLUSIÓN DE ESTUDIANTES CON
DISCAPACIDAD INTELECTUAL CONGÉNITA DE BÁSICA SECUNDARIA**

Autor: Mónica Cuervo Galvis

Tutor: Carlos Gámez

Fecha: Marzo, 2025

Resumen

La presente investigación tuvo como objetivo general, Generar constructos teóricos para fortalecer las Prácticas Pedagógicas Inclusivas de los docentes en estudiantes con discapacidad Intelectual Congénita de Básica Secundaria del Instituto Gabriel García Márquez de Floridablanca, Santander. Metodológicamente tuvo un enfoque cualitativo, bajo un paradigma interpretativo y como método la teoría fundamentada. Se empleó una entrevista semi-estructurada, dirigida a 3 informantes claves docentes y para la técnica de análisis de la información se empleó la categorización, codificación mediante Ti 25, así como luego el muestreo teórico. Los hallazgos evidenciaron que la educación inclusiva requiere formación docente especializada, apoyo emocional y profesional, así como estrategias adaptativas para atender la diversidad en el aula. Sin embargo, la falta de recursos, la escasa capacitación y la rigidez normativa limitan la efectividad de estas prácticas. Así, se expuso la necesidad de una mayor articulación entre normativas, recursos y formación docente para consolidar entornos de aprendizaje equitativos y accesibles, donde la enseñanza flexible y contextualizada favorezca la inclusión y el desarrollo de todos los estudiantes. En este sentido, se logró la construcción teórica constituida de: Derivación Teórica 1: Fundamentos y Enfoques de la Educación Inclusiva – Visión General de este Constructo, Derivación Teórica 2: Estrategias y Dinámicas en la Práctica Docente – Visión General de ese Constructo y Derivación Teórica 3: Rol y Competencias del Docente en la Inclusión – Visión Ampliada.

Descriptores: prácticas pedagógicas inclusivas, Discapacidad Intelectual Congénita, educación inclusiva.

Introducción

La educación inclusiva se definió como un enfoque pedagógico que tiene como objetivo asegurar que todos los estudiantes, sin importar sus diferencias individuales, puedan acceder, mantenerse y tener éxito en el entorno escolar, ya sean estas de tipo físico, cognitivo, social o cultural, implicando puesta en marcha de tácticas que permitan que cada estudiante pueda aprender y participar plenamente en un entorno educativo de calidad, eliminando las barreras para el aprendizaje y la participación que puedan surgir en las interacciones entre los estudiantes y los diversos escenarios educativos. Por tanto, fue relevante buscar atender las necesidades de cada estudiante en el aula, reconociendo la diversidad como exponen Castillo Salinas, Mateus Ayala, Pinzón Bonilla, y Rueda Bejarano (2021) “a modo de elemento valioso que fortalece los procesos de enseñanza y aprendizaje, promoviendo la igualdad de oportunidades a través de la creación de entornos seguros, equitativos y democráticos” (p. 4)

Sin embargo, los retos y dificultades que afrontan los educativos en la ejecución segura de prácticas pedagógicas inclusivas en el aula, especialmente para estudiantes con discapacidad intelectual congénita, son diversos y complejos, de manera que, la implementación de prácticas inclusivas puede verse obstaculizada por la falta de capacitación adecuada y la insuficiencia de recursos, lo que dificulta la aplicación efectiva de estrategias que promuevan la equidad y la diversidad. Así, los docentes requieren apoyo y desarrollo profesional continuo para identificar y estar a la mira los requerimientos específicos de uno a uno de los educandos, de igual forma, para diseñar y ejecutar estrategias de enseñanza que promuevan la participación equitativa y el éxito académico de todos los alumnos. La escasez de recursos y la inflexibilidad del currículum escolar también representan desafíos significativos, ya que limitan la capacidad de los educadores para adaptar el contenido y los métodos de enseñanza a las necesidades individuales de cada estudiante, lo que puede dar lugar a una atención desigual hacia la diversidad de pericias, intereses y maneras de aprender asistentes en clase.

En este sentido, el presente estudio tuvo como propósito, generar constructos desde las Prácticas pedagógicas para la inclusión de estudiantes con discapacidad intelectual congénita de básica secundaria. Para ello, se presentó este documento estructurado de la siguiente forma:

El capítulo I, titulado El Problema, abordó varios aspectos fundamentales para la comprensión y contextualización de la investigación, donde el Planteamiento del problema identifica los principales desafíos y necesidades relacionadas con las prácticas pedagógicas inclusivas para estudiantes con discapacidad intelectual objeto de estudio, junto a los Objetivos que fijan el propósito general y específicos que guiarán la investigación, mientras la Justificación e Importancia de la Investigación, proporcionó argumentos que respaldaron la relevancia y necesidad de abordar la problemática identificada, sentando así las bases para comprender el contexto, los objetivos y la relevancia de la investigación en el contorno de la instrucción inclusiva y la discapacidad intelectual congénita.

Seguidamente, el capítulo II, titulado Referente Teórico, abordó los Antecedentes del Estudio que proporcionaron un recorrido diacrónico del objeto de estudio, destacando la evolución y desarrollo de las prácticas pedagógicas inclusivas, en tanto, los Fundamentos teóricos y Fundamentos epistemológicos ofrecieron una base conceptual y metodológica para el estudio, destacando la importancia de adoptar un enfoque reflexivo y participativo, junto a los Fundamentos Ontológicos centrados en profundizar en el universo personal de los estudiantes con discapacidad intelectual congénita. Las Bases Legales se refirieron a las políticas, normativas y referentes legales relacionados con la educación inclusiva a nivel nacional, para por último mostrar las Categorías de Estudio.

En este orden, el capítulo III, denominado Referente Metodológico, presentó la estrategia de la autora para abordar de forma coherentemente paradigmática el estudio, especificando: Naturaleza del Estudio, Paradigma, Enfoque, Método, el nivel de la investigación, el contexto en el que se desarrolló, los informantes clave, las técnicas

utilizadas para la recolección de datos, el rigor científico aplicado, las etapas del proceso investigativo y las técnicas de análisis empleadas.

En tanto, el Capítulo IV comprendió el análisis y presentación de los resultados del estudio, estructurado en dos partes. En primer lugar, se presentó el proceso de codificación y categorización de la información obtenida en las entrevistas a los docentes, lo que permitió identificar tres códigos centrales a través del muestreo teórico hasta lograr la saturación de la información. En segundo lugar, se expuso la contrastación de los hallazgos, donde se destacan los resultados más relevantes y su relación con la fundamentación teórica del constructo del estudio, proporcionando así un sustento sólido para la interpretación de los datos obtenidos.

El Capítulo V abordó la teorización derivada del análisis de los resultados, estructurada en tres derivaciones teóricas que consolidan el constructo del estudio. La Derivación Teórica 1 se centra en los Fundamentos y Enfoques de la Educación Inclusiva, proporcionando una visión general de este concepto y su marco teórico. La Derivación Teórica 2 explora las Estrategias y Dinámicas en la Práctica Docente, identificando enfoques metodológicos clave en la enseñanza inclusiva. Finalmente, la Derivación Teórica 3 profundiza en el Rol y Competencias del Docente en la Inclusión, ofreciendo una visión ampliada que culmina en la presentación del constructo teórico que fundamenta la investigación.

CAPÍTULO I

El Problema

Planteamiento del problema

Comprender el complejo fenómeno de las múltiples y cambiantes relaciones que se dan en las escuelas requiere un corpus de conocimientos holístico que, de manera transdisciplinar, pueda explicar lo que acontece en tales espacios. De manera, significativa, Baena Extremera y Ruiz Montero (2019) plantean que “si bien la llamada Psicología de la Educación, entre otras disciplinas, puede aportar datos valiosos sobre los fenómenos sociales que ocurren en el espacio educativo, retorna siempre la necesidad de pensar en una elaboración estructurada transversalmente, que permita estudiar los fenómenos desde una perspectiva amplia” (p. 16), entendiendo así, que lo transdisciplinario remite a la simultaneidad: entre disciplinas afines, entre disciplinas dispares y, debiera decirse que, más allá de todas las disciplinas, con los avatares propios del momento histórico social presente.

La educación inclusiva, como enfoque internacional respaldado por organizaciones como UNICEF, UNESCO y la ONU, se basa en un marco de valores y principios universales que buscan endosar el camino imparcial a la instrucción para la totalidad de los individuos, sin importar su origen, condición social, género, orientación sexual, habilidades o discapacidades, reconociendo la diversidad como un elemento enriquecedor en el proceso educativo y se esfuerza por crear entornos de aprendizaje que sean acogedores, respetuosos y adaptables a las necesidades individuales de cada estudiante. Por tanto, a nivel internacional se promueve a través de políticas, programas y proyectos que buscan eliminar las barreras que impiden la participación plena en la educación. Esto puede incluir medidas como la capacitación de docentes en pedagogías inclusivas, La modificación de los currículos para abordar la diversidad estudiantil y la oferta de recursos y apoyos complementarios.

Cabe señalar que, dicha inclusión educativa sostiene D'Alessio (2011) "tiene fundamento en diversas teorías de la ciencia de la educación que promueven la equidad y la participación de todos los estudiantes, independientemente de sus diferencias, así entre las influyentes se encuentra la Teoría Sociocultural de Lev Vygotsky" (p. 5), donde el aprendizaje comprende un proceso social mediado por la interacción con otros y con el entorno cultural, en el cual, el conocimiento se construye a través de la colaboración y el diálogo, por ende, las aulas deben ser espacios donde se fomente la interacción y se valoren las contribuciones de cada estudiante, reconociendo sus contextos culturales y sociales .

Complementando esta perspectiva, Booth y Ainscow (2002) desarrollaron la Teoría de la Educación Inclusiva, que propone la creación de culturas, políticas y prácticas escolares que eliminen las barreras al aprendizaje y la participación, desde la cual la inclusión se refiere a la integración física de estudiantes con diversas necesidades y a la transformación de las instituciones educativas para que sean más receptivas y adaptativas a la diversidad del alumnado, con el objetivo es construir comunidades educativas donde todos los estudiantes se sientan valorados y apoyados en su proceso de aprendizaje.

En función de lo expuesto, desde la perspectiva de la teoría sociocultural de Vygotsky y la educación inclusiva propuesta por Booth y Ainscow, las prácticas pedagógicas hacen referencia según (González, Medina, Pérez, y Estupiñan, 2017) "un conjunto de estrategias que buscan facilitar el aprendizaje mediante la interacción social y la eliminación de barreras en el aula" (p. 8), en este sentido, el aprendizaje mediado pone a los docentes hacia la construcción del conocimiento al adaptar sus metodologías a las necesidades de cada estudiante, fomentando la participación activa y el apoyo entre pares.

Así, en contextos inclusivos, de acuerdo con Vygotsky (1978); Booth y Ainscow (2002), la enseñanza se enriquece a través del trabajo colaborativo y la personalización de los contenidos, permitiendo que los estudiantes con diversas capacidades se integren de manera más equitativa al entorno escolar. No obstante, la implementación de estas

prácticas podría debe considerar lo relacionado con la formación docente y la disponibilidad de recursos, por lo que la adaptación a cada particularidad de la enseñanza en contextos diversos es de realizarse

Aunado a ello, otra perspectiva para la inclusión educativa es la Teoría de la Enseñanza Adaptativa, que según Galili (2014) “aboga por la personalización del aprendizaje según las necesidades individuales de cada estudiante, sosteniendo que los docentes deben emplear estrategias flexibles y recursos diversificados para atender las distintas formas de aprender de sus estudiantes” (p. 9), de modo que la enseñanza adaptativa implica una evaluación continua y una retroalimentación constante, permitiendo ajustar las metodologías y los contenidos para optimizar el potencial de aprendizaje de cada individuo.

De este modo y con base en Galili (2014) las prácticas pedagógicas pueden orientarse hacia la personalización del aprendizaje, ajustando estrategias y metodologías a las necesidades individuales de los estudiantes, de manera que, los docentes podrían emplear diferentes niveles de apoyo y retroalimentación para responder a la diversidad en el aula, permitiendo que cada estudiante avance a su propio ritmo y desarrolle su potencial. En entornos inclusivos, este enfoque podría favorecer la participación de estudiantes con discapacidad intelectual congénita mediante el uso de materiales diferenciados, estrategias flexibles y tecnologías de apoyo. Sin embargo, la efectividad de estas prácticas podría depender de factores como la capacitación docente y la infraestructura disponible, lo que indica la necesidad de seguir explorando formas de fortalecer la adaptación curricular y metodológica en diversos contextos educativos

Por lo tanto, la educación inclusiva se sustenta en un marco teórico que enfatiza la interacción social, la adaptación a la diversidad y la transformación de las prácticas educativas, proporcionando bases para desarrollar entornos de aprendizaje que reconozcan y valoren las diferencias individuales, promoviendo una educación equitativa y de calidad para todos.

Al respecto, para Herrera Fernández y Calderón (2019), el análisis de las prácticas pedagógicas en el contexto de la educación inclusiva “ha sido un eje central en múltiples

investigaciones doctorales y artículos científicos en los últimos años, destacando la necesidad de transformar las metodologías tradicionales en las aulas para garantizar una enseñanza equitativa y accesible para todos los estudiantes” (p.3).

En este sentido, las prácticas pedagógicas comprenden medios para fortalecer los puntos de vista inclusivos en la enseñanza, incluso cuando se trata de estudiantes con discapacidad intelectual congénita. En este contexto, generar constructos teóricos para las prácticas pedagógicas inclusivas de los docentes permite desarrollar estrategias adaptativas que favorezcan el aprendizaje y participación activa de estos estudiantes en el entorno escolar. Además, estas prácticas contribuyen a la creación de un ambiente educativo que promueva la equidad, fomente la autonomía de los estudiantes y optimice su desarrollo cognitivo y socioemocional, respondiendo de manera efectiva a sus necesidades y potencialidades individuales.

En este sentido, Moscoso (2019) resalta la importancia de “identificar y promover buenas prácticas pedagógicas que permitan a los docentes desarrollar competencias inclusivas dentro del aula, generando así estrategias que favorezcan la diversidad funcional y la equidad educativa” (p. 33), así las prácticas pedagógicas y las competencias inclusivas en el aula están estrechamente relacionadas, ya que las primeras buscan implementar enfoques y métodos de enseñanza que promuevan la participación activa de todos los estudiantes, independientemente de sus características y necesidades.

En tanto, las competencias inclusivas, por su parte, son las habilidades y conocimientos que los docentes deben desarrollar para adaptar su enseñanza a la diversidad del aula, asegurando que cada estudiante reciba el apoyo adecuado para su aprendizaje. Al integrar las prácticas pedagógicas inclusivas, los docentes fomentan un ambiente que respeta y valora la diversidad, promueve la equidad y facilita el acceso al conocimiento, permitiendo que los estudiantes con diferentes capacidades puedan aprender y desarrollarse de manera significativa.

Sin embargo, Valverde Riascos (2023) señala que “la inclusión educativa no depende de la disposición del docente únicamente, también tiene dependencia de

factores estructurales como el diseño curricular, la disponibilidad de recursos didácticos y el acceso a tecnologías adaptadas” (p. 12), dichos factores implican elementos que proporcionan las herramientas y condiciones para que los docentes puedan desarrollar prácticas inclusivas de manera efectiva. De este modo, la inclusión educativa debe ser entendida como un esfuerzo conjunto que involucra tanto a los educadores como a la infraestructura y los recursos del sistema educativo, garantizando que los estudiantes con diversas necesidades puedan participar plenamente en el proceso educativo.

A pesar de los avances teóricos y metodológicos, persisten situaciones negativas en la educación inclusiva, ya que, según Angenscheidt Bidegain y Navarrete Antola, (2017) “uno de los principales obstáculos es la actitud de los docentes hacia la diversidad, pues muchas veces existe resistencia al cambio en las estrategias pedagógicas, lo que dificulta la integración efectiva de los estudiantes con necesidades especiales” (p.23).

Ello, puso de manifiesto una realidad en la implementación de la educación inclusiva, donde, a pesar de los avances en los enfoques teóricos y metodológicos, persisten barreras para su pleno desarrollo, dada la actitud de los docentes frente a la diversidad que, sigue siendo una situación a superar, ya que, la resistencia al cambio y la posible falta de disposición para adaptar las estrategias pedagógicas dificultan la integración de los estudiantes con necesidades especiales. Este fenómeno destacó la importancia de fomentar una cultura de apertura y capacitación continua en los docentes, que no solo les permita comprender las necesidades de los estudiantes, sino también desarrollar las competencias necesarias para implementar enfoques pedagógicos más inclusivos y efectivos.

En tal razón, estudios como el de Vélez Latorre (2013), plantearon que, es fundamental modificar las prácticas pedagógicas, así como un cambio estructural en la formación inicial de los docentes, para que la educación inclusiva sea vista como un derecho fundamental y no como una carga adicional en la enseñanza.

Así las cosas, las investigaciones revisadas indicaron que, aunque existen múltiples esfuerzos para mejorar la educación inclusiva a través de prácticas pedagógicas innovadoras, persisten dificultades estructurales, actitudinales y

metodológicas que impiden su total implementación. La falta de formación específica en educación inclusiva, la resistencia al cambio y la ausencia de políticas públicas efectivas fueron algunas de las barreras más recurrentes identificadas en los estudios. Para superar estos desafíos, se requiere un enfoque integral que involucre tanto a docentes como a instituciones educativas y gobiernos, asegurando así que la inclusión no sea solo un ideal, sino una realidad tangible en las aulas.

Particularmente en Colombia existe el principio de educación inclusiva como síntesis de reconocimiento, valor y reacción, a largo plazo, La variedad en características, intereses, oportunidades y expectativas de niños, adolescentes, jóvenes y adultos. Su propósito es fomentar su desarrollo, aprendizaje y participación junto a sus pares de la misma edad, para el MEN (2018) en un entorno de aprendizaje común, sin discriminación ni exclusión, “con aseguramiento dentro del marco de los derechos humanos y proporcionando el apoyo y ajuste razonable necesario en el proceso educativo, mediante prácticas, políticas y culturas que eliminan las barreras existentes en el entorno escolar” (p. 2)

De esta forma, la formación inclusiva implica la implementación de variedad de estrategias que permiten que todos los niños, niñas, adolescentes y jóvenes puedan aprender y participar plenamente, teniendo en cuenta sus potencialidades y características individuales, en un entorno educativo de calidad, donde, los muros para la instrucción y la intervención surgen en las interacciones entre los estudiantes y los diversos escenarios educativos, por ello, según Elía et al. (2021), “las actividades inclusivas deben dirigirse a superar las limitaciones físicas, individuales e institucionales que pueden afectar el proceso de aprendizaje” (p. 12)

En este sentido, las prácticas pedagógicas inclusivas, se especificó, deben enfocarse en eliminar las barreras que dificultan el aprendizaje de los estudiantes con discapacidad intelectual congénita, considerando tanto los desafíos individuales como las limitaciones estructurales del sistema educativo, mediante la adaptación de los contenidos y metodologías de enseñanza, además de transformar la cultura institucional para fomentar una educación equitativa y accesible. Por ello, la capacitación docente es

importante en este proceso, permitiendo que los educadores desarrollen estrategias diferenciadas y utilicen herramientas tecnológicas que potencien la autonomía y el aprendizaje significativo, para lo cual es necesario que la infraestructura y los recursos escolares se adecúen a las necesidades de estos estudiantes, garantizando su plena participación en el aula y en la vida escolar.

Lo anterior también se apreció de forma concordante con los principios de la Unesco (2021), “en asegurar que cada persona pueda acceder a una educación de calidad, sin importar sus diferencias individuales” (p. 1), de lo cual se desprendió que, la educación inclusiva no debe limitarse a la mera integración de estudiantes con discapacidad intelectual congénita en la educación secundaria, sino que debe garantizar condiciones equitativas para su aprendizaje y desarrollo, implicando diseñar entornos pedagógicos que respeten y valoren la diversidad, asegurando que las diferencias individuales no sean un obstáculo, sino una oportunidad para fortalecer procesos educativos más flexibles y accesibles. De modo que, la formación docente debe enfocarse en estrategias de enseñanza diversificadas, fomentando una cultura escolar que promueva el respeto y la participación activa de todos los estudiantes, siendo una necesidad que, las políticas educativas brinden recursos adecuados y adapten los currículos para que la calidad educativa no dependa de la homogeneización, sino del reconocimiento de cada estudiante como sujeto de derecho en su proceso de aprendizaje.

Así, la educación inclusiva en Colombia, en consonancia con los principios establecidos por La UNESCO se esfuerza por asegurar que todos los estudiantes, sin importar sus características individuales, puedan acceder a una educación de calidad. Esto implica no solo reconocer y valorar la diversidad presente en las aulas, sino también eliminar los muros que puedan limitar la instrucción y la intervención de los estudiantes, reflejándose en políticas y prácticas educativas que buscan promover el desarrollo integral de todos los estudiantes, incluidos aquellos con necesidades educativas especiales o en situaciones de vulnerabilidad. Sin embargo, a pesar de los esfuerzos

realizados, hay extenuaciones y desdenes en la ejecución cierta de la instrucción inclusivamente en el país.

Una de las debilidades principales se relaciona con el currículum educativo, tal como explican Vallejo Ruiz et al., 2020, “a menudo, el currículum no está diseñado de manera flexible para adaptarse a las necesidades individuales de todos los estudiantes” (p.15). Aunque Colombia ha avanzado en la promoción de la educación inclusiva, aún enfrenta desafíos significativos en la implementación efectiva de políticas y prácticas inclusivas en el sistema educativo. Abordar estas debilidades requiere un enfoque integral que considere el currículum, la situación actual y las necesidades específicas de los estudiantes, en línea con los principios de la UNESCO sobre inclusión educativa.

Sin embargo, la inflexibilidad del currículum escolar, representa un desafío considerable para la implementación efectiva de prácticas pedagógicas inclusivas, al respecto Aizencang y Bendersky (2013), refieren que, “en muchos casos, los planes de estudio están diseñados de manera estándar, lo que limita la capacidad de los educadores para adaptar el contenido y los métodos de enseñanza a las necesidades individuales de cada estudiante” (p.33), pudiendo dar lugar a una atención desigual hacia la diversidad de habilidades, intereses y estilos de aprendizaje presentes en el aula, lo que afecta negativamente la participación y el rendimiento académico de algunos estudiantes.

Además, con fundamento en Lledó Carreres y Arnaiz Sánchez (2010), la escasez de recursos y la falta de capacitación para los docentes, pueden obstaculizar aún más la implementación de prácticas pedagógicas inclusivas, en este sentido, los educadores requieren apoyo y desarrollo profesional continuo para poder atender las necesidades específicas de cada estudiante, así como para diseñar y ejecutar estrategias de enseñanza que promuevan la participación equitativa y el éxito académico de todos los alumnos.

Es de señalar que, en el contexto educativo, las prácticas pedagógicas inclusivas emergen como una respuesta fundamental a la diversidad presente en las aulas contemporáneas. Este enfoque pedagógico se erigió como un pilar esencial en la

búsqueda de una educación equitativa y de calidad para todos los estudiantes, donde los educadores se enfrentan al desafío de adaptar el currículum y los métodos de enseñanza para atender las necesidades individuales de cada estudiante, reconociendo sus diferencias en habilidades, estilos de aprendizaje e intereses, de manera que, la enseñanza diferenciada y la diversificación del currículum son elementos clave en este proceso, permitiendo el acceso equitativo al conocimiento y la participación activa en el aprendizaje.

Además, la colaboración entre docentes, estudiantes, padres y la comunidad educativa en general se convierte en un pilar fundamental para el éxito de estas prácticas, facilitando un ambiente de aprendizaje inclusivo, respetuoso y colaborativo. En suma, las prácticas pedagógicas inclusivas representan un compromiso con la justicia educativa y la igualdad de oportunidades, transformando las aulas en espacios donde cada estudiante tiene la oportunidad de desarrollarse plenamente y alcanzar su máximo potencial académico y personal.

Así, el reto en Colombia y en toda Latinoamérica para alcanzar una educación inclusiva óptima, en sus mayores posibilidades, es alto, puesto que se trata de un proceso dinámico y cambiante que, a través de los años, ha sufrido cambios estructurales, con ciertas mejoras en la prestación de servicios educativos. Sin embargo, por ejemplo, la carencia de avances en estrategias educativas para jóvenes y niños con discapacidad, en Colombia, es una problemática que requiere una reestructuración pronta. En dicho sentido la Fundación Saldarriaga Concha (2018) refiere para la educación básica y media, “en el caso de la población con discapacidad mental, representa el 53% del total de escolarizados discapacitados y existen pocas ofertas para permitirles el acceso a la educación superior o a la formación para la vida y el trabajo” (p. 33).

Al respecto, la poca formación especializada y de recursos adecuados comprende una limitante para implementación de prácticas inclusivas en el ámbito educativo, lo cual restringe las oportunidades de continuidad académica y desarrollo profesional para las personas con discapacidad. De lo que se desprende, la existencia de una brecha

estructural que afecta el acceso a la educación y la posibilidad de una inserción laboral equitativa, aportando así la exclusión social de este grupo que, sumado a la necesidad de políticas más sólidas y de estrategias que garanticen trayectorias formativas completas e integrales para esta población.

De manera que, en las últimas décadas, la comprensión de la discapacidad intelectual en el país ha avanzado significativamente. En este contexto, Colombia es un Estado que brinda una protección especial a los derechos humanos de las personas con discapacidad en el marco constitucional y legal. Esta protección se fortaleció con la ratificación e inclusión de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD) en 2011. A través de la CDPD, el Estado colombiano asumió la responsabilidad de transformar las percepciones, prácticas y normas que contravienen el derecho internacional de los derechos humanos.

Así como también, asumió la responsabilidad de crear, aplicar y evaluar políticas públicas que respeten la diversidad e incluyan a la población con discapacidad, garantizando así la protección, respeto y garantía de sus derechos. Además, la introducción de este instrumento a nivel internacional ha sido importante, ya que ha permitido al Estado colombiano fortalecer la perspectiva de la discapacidad y su inclusión social, viéndolo como un asunto de derechos humanos en lugar de una mera cuestión de salud pública o rehabilitación, como se había abordado anteriormente en las políticas públicas nacionales.

Así, la inclusión de estudiantes con discapacidad intelectual congénita en el sistema educativo ha sido respaldada por la Ley 115 de 1994 y el Decreto 1421 de 2017, los cuales establecen lineamientos para garantizar su derecho a la educación. No obstante, en la práctica, las escuelas enfrentan dificultades para implementar estas normativas debido a la insuficiencia de capacitación docente, la falta de materiales pedagógicos adaptados y la carencia de apoyo institucional suficiente.

De esta forma, uno de los principales obstáculos para la inclusión educativa de los estudiantes con DIC explica Uribe Ochoa (2022) “es que los docentes de aulas con estudiantes con discapacidad intelectual congénita (DIC) suelen contar con una

formación en educación convencional, sin especialización en DIC o en enfoques de educación inclusiva” (p. 15), limitando su capacidad para adaptar sus estrategias pedagógicas a las necesidades particulares de estos estudiantes, aunado a la rigidez del currículo escolar y la carencia de recursos didácticos accesibles dificultan el diseño de experiencias de aprendizaje significativas y equitativas.

Sin embargo, algunos docentes han desarrollado estrategias pedagógicas inclusivas que favorecen el aprendizaje de estudiantes con DIC, entre ellas, se encuentran el uso del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), la aplicación de metodologías activas como el aprendizaje basado en proyectos y el trabajo colaborativo. Además, la incorporación de tecnologías de apoyo ha permitido mejorar la participación y autonomía de estos estudiantes en el aula.

Es de señalar que, el DUA explica Moore (2007) “es un modelo educativo basado en la neurociencia y la diversidad del aprendizaje, que busca ofrecer múltiples formas de representación, expresión y compromiso para garantizar la participación efectiva de todos los estudiantes” (p, 55). En el contexto colombiano, el DUA se ha implementado mediante la flexibilización curricular, el uso de tecnologías de apoyo y la adaptación de materiales didácticos para responder a las necesidades específicas de los estudiantes con DIC.

En Colombia, explican Sarmiento Ortiz y Ruiz Quiroga (2022) que, la implementación del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) para estudiantes con discapacidad intelectual congénita (DIC) enfrenta diversas problemáticas que limitan su efectividad en el aula, ya que, a pesar de que el DUA propone estrategias flexibles para atender la diversidad de los estudiantes, su aplicación es insuficiente debido a la falta de formación especializada de los docentes, la escasez de recursos didácticos adaptados y las deficiencias en la infraestructura escolar. Además, muchos planes curriculares aún no integran plenamente los principios del DUA, lo que dificulta la personalización del aprendizaje y la eliminación de barreras para estos estudiantes.

Mientras el ABP de acuerdo con los postulados de Dewey (1938) “es una metodología activa que permite a los estudiantes construir su conocimiento a partir de la

resolución de problemas reales, promoviendo la autonomía y la aplicación práctica del saber” (p. 23) que, en la educación inclusiva, facilita la participación de estudiantes con DIC al involucrarlos en procesos de aprendizaje colaborativos, en los cuales pueden contribuir según sus habilidades y fortalezas individuales.

No obstante, la implementación del Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) para estudiantes con discapacidad intelectual congénita (DIC) en Colombia enfrenta múltiples desafíos que dificultan su aplicación efectiva, ya que, para Doria y Nisperuza (2022) aunque el ABP favorece el aprendizaje activo y el desarrollo de habilidades, su uso en contextos inclusivos con D.I.C es limitado debido a la falta de capacitación docente en estrategias adaptativas, la carencia de materiales accesibles y las dificultades para ajustar los problemas planteados a las capacidades de estos estudiantes. Además, la rigidez curricular y la falta de apoyo institucional dificultan la personalización del aprendizaje dentro de esta metodología.

En tanto, desde la teoría sociocultural de Vygotsky (1978), el aprendizaje comprende un proceso mediado por la interacción social, por lo cual, el trabajo colaborativo permite a los estudiantes con DIC desarrollar habilidades comunicativas y cognitivas en un entorno de apoyo mutuo. De modo que, en Colombia, esta metodología ha sido promovida mediante estrategias de enseñanza diferenciada y el diseño de actividades que fomentan la inclusión dentro del aula regular.

Si bien Colombia ha avanzado en la formulación de políticas para la educación inclusiva entre las cuales se atienden a los que presentan D.I.C, persisten desafíos en su implementación efectiva. La capacitación docente, la adaptación curricular y el acceso a recursos son elementos clave para garantizar una educación equitativa y de calidad para estudiantes con DIC.

Específicamente en el departamento de Santander, los organismos internacionales han tenido una presencia activa en la promoción de la educación inclusiva para estudiantes con discapacidad. La UNESCO ha respaldado políticas nacionales alineadas con la Declaración de Salamanca (1994), impulsando la inclusión en el sistema educativo colombiano. Asimismo, la Convención sobre los Derechos de las

Personas con Discapacidad de la ONU (2006) ha servido como referencia para la formulación de normativas como el Decreto 1421 de 2017, que regula la atención educativa a estudiantes con discapacidad en el país. En Santander, organismos como la UNICEF y la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) han colaborado con programas de formación docente y estrategias para mejorar la accesibilidad en las instituciones educativas. Estas acciones buscan fortalecer la educación inclusiva en la región, garantizando que los estudiantes con discapacidad intelectual congénita (DIC) reciban el apoyo necesario para su aprendizaje y desarrollo dentro de las aulas.

No cabe duda, la Educación Inclusiva trae grandes beneficios a los educandos, tanto para aquellos que presentan algún tipo de discapacidad como aquellos que no la tienen, puesto que se promueve el diálogo entorno a las diferencias, así como el respeto a las personas con algún tipo de discapacidad. Sin embargo, pese a los múltiples beneficios aún hoy día se cuenta con un sinnúmero de obstáculos en relación a la educación inclusiva como lo señala la UNESCO (2022) en su artículo, La inclusión en la educación, donde relaciona varios de ellos entre los cuales se mencionan algunos: “La discriminación y barreras físicas dificultan la educación inclusiva. Planes de estudio no adaptados y falta de capacitación en maestros también obstaculizan, mientras que la falta de apoyo político puede socavar los esfuerzos inclusivos” (p. 6).

En relación a lo anterior se presentó un escenario que contextualizó la problemática de la educación inclusiva en Colombia, la cual, sin duda, se caracteriza por una complejidad que implica la suma de las particularidades de cada entidad educativa, inmersa en su propio sistema de pautas culturales y a su vez, las de cada nivel educativo, que de acuerdo a las cifras anteriores no es favorable para el nivel Básica Secundaria.

Dentro del contexto nacional de la educación inclusiva, el Instituto Gabriel García Márquez de Floridablanca, Santander, atiende a un grupo de estudiantes con Discapacidad Intelectual Congénita en el nivel de educación Básica Secundaria. Sin embargo, su integración en los programas de inclusión del Ministerio de Educación requiere un análisis crítico para determinar su eficacia y viabilidad, ya que, a pesar de que la inclusión es una realidad en el discurso institucional, la falta de evidencia concreta

sobre su impacto en el desarrollo académico y social de los estudiantes genera interrogantes sobre la pertinencia de las estrategias actuales. Esta investigación buscó fundamentar con datos y análisis detallados la situación real de estos estudiantes, justificando la necesidad de ajustar y fortalecer las prácticas pedagógicas para garantizar una educación inclusiva efectiva.

Es de señalar que, en la mencionada institución hay estudiantes con discapacidad intelectual congénita (DIC) que presentan debilidades cognitivas que afectan su capacidad de aprendizaje y adaptación en el entorno escolar, lo cual es coherente con lo explicado por Ruiz, Lacruz-Pérez, y Tárraga-Mínguez (2023), entre estas dificultades se encuentran “la limitada capacidad para la abstracción, el procesamiento lento de la información, la dificultad para generalizar conocimientos y la baja retención de conceptos complejos” (p. 12), al mismo tiempo pueden presentar dificultades en la resolución de problemas, en la planificación y en la toma de decisiones, lo que impacta su autonomía y desempeño académico..

A pesar de que la discapacidad intelectual congénita (DIC) implica debilidades cognitivas comunes, los estudiantes de la institución presentan diferentes grados de afectación, lo que hace que su capacidad de aprendizaje y adaptación varíe significativamente. Algunos pueden desarrollar mayor autonomía en ciertas habilidades académicas y sociales, mientras que otros requieren apoyos constantes para procesar la información y realizar actividades básicas. Esta diversidad dentro de la DIC resalta la importancia de enfoques pedagógicos flexibles y personalizados, que permitan atender las necesidades individuales de cada estudiante y potenciar sus habilidades según su nivel de desarrollo.

Aunque los tutores de los estudiantes con discapacidad intelectual congénita (DIC) asisten a las clases para brindar apoyo, los docentes enfrentan grandes desafíos, ya que, a pesar de su esfuerzo y compromiso, no son especialistas en la atención de la diversidad de niveles de DIC que presentan sus alumnos. Además, deben administrar el tiempo de manera eficiente para atender tanto a estos estudiantes como a la mayoría de la clase, que no presenta deficiencias cognitivas y requiere también una enseñanza

estructurada y efectiva. Esta situación genera una carga adicional para los docentes, quienes necesitan estrategias y recursos adecuados para equilibrar la enseñanza inclusiva con la educación convencional, asegurando así una atención equitativa para todos los estudiantes.

En ciertos niveles de discapacidad intelectual congénita (DIC), es posible integrar a los estudiantes en algunas actividades junto con sus compañeros, promoviendo así su participación y socialización en el aula. Esta integración, además de fortalecer sus habilidades comunicativas y socioemocionales, responde a uno de los principios fundamentales de la educación inclusiva: garantizar que todos los estudiantes, independientemente de sus capacidades, formen parte activa del proceso de aprendizaje. Adaptar las actividades a sus necesidades y brindar los apoyos adecuados permite que los estudiantes con DIC se beneficien de la interacción con sus pares, fomentando un ambiente de respeto, cooperación y equidad dentro de la comunidad educativa.

Sobre ello, explica Moore (2007) es fundamental que las instituciones educativas fomenten una cultura inclusiva en todos sus niveles, implicando la sensibilización de la comunidad educativa, la adaptación de los espacios físicos y la implementación de políticas que aseguren el acompañamiento y apoyo necesario para los estudiantes con DIC. Asimismo, la colaboración entre docentes, familias y especialistas en educación especial resulta esencial para fortalecer los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Sin embargo, las acciones desplegadas para el manejo de la educación inclusiva en el establecimiento educativo, muestra que los programas y estrategias no se adaptan a las necesidades de los niños. Cabe señalar que, si bien resultan manifiestas algunas carencias en cuanto a la instrucción y el aprendizaje cooperativo, así como en la solución colaborativa de problemas, la educación inclusiva, como proceso complejo, no puede reducirse a algunos comentarios claves. de modo que, para Abascal (2016) “es útil el apoyo en políticas y planes gubernamentales de la mano de la práctica de cada docente en el aula y la participación de los familiares en el proceso de aprendizaje” (p. 6).

Al mismo tiempo, el departamento de Santander, Colombia, presenta diversas problemáticas que impactan la educación inclusiva para estudiantes con discapacidad intelectual congénita (DIC), a lo cual no escapa la institución objeto de estudio, sobre lo cual Guardo Porras (2023), expone que hay factores como la falta de recursos especializados, y las barreras de acceso a tecnología y material didáctico dificultan la atención adecuada de estos estudiantes, que en conjunto con los rasgos culturales de la región, caracterizados por un fuerte sentido de disciplina y exigencia académica, pueden generar desafíos en la aceptación y adaptación de modelos de enseñanza más flexibles para la diversidad. Aunado a ello, la falta de sensibilización en algunas comunidades sobre la importancia de la inclusión educativa también puede influir en las expectativas y oportunidades de los estudiantes con DIC.

Para lograr un genuino entendimiento de las deficiencias en la educación inclusiva del instituto mencionado, fue necesario llevar a cabo un proceso de indagación, caracterización y análisis que contemple los diversos significados atribuidos a esta problemática por sus protagonistas. Este proceso incluyó la recopilación de testimonios y perspectivas de docentes, así como una evaluación crítica de las políticas y estrategias implementadas, pudiendo identificar la comprensión integral y multifacética, que considere las experiencias vividas y dinámicas institucionales y gubernamentales, para abordar las posibles áreas de mejora y desarrollar soluciones efectivas que respondan a las necesidades específicas en el proceso educativo.

En virtud de lo antes expuesto, surgen los siguientes interrogantes que orientarán el proceso investigativo: ¿Qué constructos teóricos permiten el fortalecimiento de las Prácticas pedagógicas Inclusivas de los docentes en estudiantes con discapacidad Intelectual Congénita de Básica Secundaria del Instituto Gabriel García Márquez de Floridablanca, Santander?

¿Cuáles son las concepciones docentes, los elementos curriculares en cuanto a las políticas educativas, normativas y referentes legales relacionados con la educación inclusiva y la D.I.C en el contexto colombiano?

¿Qué se caracteriza a partir de la experiencia docente las prácticas pedagógicas referente a la educación inclusiva en básica secundaria del Instituto Gabriel García Márquez de Floridablanca Santander?

¿Cómo se Interpretan las prácticas pedagógicas docentes para la inclusión de estudiantes con discapacidad intelectual congénita en básica secundaria del Instituto Gabriel García Márquez, Santander?

¿Cómo derivar desde las categorías emergentes teorías sobre las prácticas pedagógicas y la educación inclusiva del estudiante con discapacidad intelectual congénita del Instituto Gabriel García Márquez de Floridablanca, Santander?

Objetivos del Estudio

Objetivo general

Generar constructos teóricos para las Prácticas pedagógicas Inclusivas de los docentes en estudiantes con discapacidad Intelectual Congénita de Básica Secundaria del Instituto Gabriel García Márquez de Floridablanca, Santander.

Objetivos Específicos

Desvelar desde las concepciones docentes los elementos curriculares relacionados con la educación inclusiva y la D.I.C en el contexto colombiana.

Caracterizar a partir de la experiencia docente las prácticas pedagógicas referente a la educación inclusiva en básica secundaria del Instituto Gabriel García Márquez, Santander en estudiante con discapacidad intelectual congénita

Derivar desde las categorías emergentes teorías sobre las prácticas pedagógicas y la educación inclusiva en estudiante con discapacidad intelectual congénita del Instituto Gabriel García Márquez de Floridablanca, Santander.

Justificación e Importancia de la Investigación

Históricamente, en Colombia, al igual que en gran parte de otros países y

sociedades, los sistemas educativos de acuerdo con Beltrán Villamizar, Martínez Fuentes, y Vargas Beltrán (2015), “se han construido sobre el ideal de la *normalidad*, lo que implica la exclusión de todo lo que no se ajuste a lo normal, un ideal, en rigor, inexistente” (p. 4). De ello se desprende, que esta exclusión va, en general, acompañada de una vulneración incluso de tales derechos no reconocidos, mientras que la sociedad tiende a normalizar alguna forma de privilegio, que contribuye a través del acto de reproducir el delito.

En función de lo anterior, se formula el Decreto 1421, correspondiente al año 2017, por el cual se ajustó la atención educativa desde la inclusión de Decretos integrados, incluidos los desafíos de cada una de estas dependencias oficiales: Ministerio Nacional de Educación, Secretaría de Educación, Educación, Familia y Organizaciones Estudiantiles y, por esta razón, ha aumentado la implementación progresiva, lo que permite tener una implementación total en el año 2022. En consecuencia, resulta importante conocer la experiencia que hasta ahora se tiene en las escuelas, tales como el Instituto Gabriel García Márquez de Floridablanca, Santander.

Lo expresado admite, en cierta medida, edificar un sistema educativo que reconozca que el desafío de educar en la diversidad se convierte en un reto fundamental que debe orientarse hacia la construcción de un cuerpo conceptual, oficial y regulado que le de sustento, y lo que ello implica en términos de praxis, propiciando, de tal modo, condiciones que permitan avanzar decididamente en el sistema educativo desde la práctica docente.

En consecuencia, este estudio Interpretó las prácticas pedagógicas inclusivas implementadas por los docentes de Básica Secundaria, en estudiantes con Discapacidad Intelectual Congénita, del Instituto Gabriel García Márquez de Floridablanca, Santander, ya que desde sus particularidades pudo optar ciertos conocimientos que tiendan a un incremento de la calidad de la educación inclusiva en el país, considerando los aspectos que se señalan a continuación:

La justificación de este estudio en cuanto al alcance del contexto radicó en la

necesidad de analizar críticamente la educación inclusiva en el nivel de Básica Secundaria en Colombia, considerando las particularidades de cada institución educativa y las condiciones socioculturales en las que opera. En este sentido, el Instituto Gabriel García Márquez de Floridablanca, Santander, representa un escenario en el que la educación inclusiva, especialmente para estudiantes con Discapacidad Intelectual Congénita (DIC), se enfrenta a diversos desafíos que requieren atención. Aunque estos estudiantes están integrados en los programas de inclusión promovidos por el Ministerio de Educación, la efectividad de dichas estrategias fue un aspecto que debió investigarse en profundidad, para ello fue posible, evaluar en qué medida las prácticas actuales responden a las necesidades específicas de esta población y qué ajustes pueden realizarse para optimizar su desarrollo académico y social.

El estudio cobró relevancia en este contexto, ya que buscó proporcionar evidencia empírica sobre las experiencias educativas de los estudiantes con DIC y el nivel de adaptación de las estrategias pedagógicas a sus características cognitivas y socioemocionales. Como han señalado Ruiz, Lacruz-Pérez y Tárraga-Mínguez (2023), estos estudiantes pueden enfrentar dificultades en la abstracción de conceptos, procesamiento de información y toma de decisiones, lo que demanda enfoques flexibles y personalizados. Sin embargo, la falta de formación especializada de los docentes sobre esta condición D.I.C y la escasez de recursos adaptativos limitan la implementación efectiva de la educación inclusiva, por lo cual, esta investigación pretende describir estas dificultades y generar conocimiento teórico que permita orientar mejoras en la formación docente, en la estructuración de apoyos específicos y en la formulación de políticas institucionales que favorezcan la inclusión efectiva de los estudiantes con DIC en entornos escolares regulares.

Además, la investigación tomó en cuenta los factores estructurales y culturales que influyen en la educación inclusiva en Santander, donde la disponibilidad de recursos y la percepción social sobre la diversidad pueden condicionar las oportunidades de aprendizaje para los estudiantes con discapacidad D.I.C. Como menciona Guardo Porras (2023), la ausencia de materiales didácticos accesibles y la

limitada sensibilización en algunas comunidades pueden generar barreras adicionales para la integración de estos estudiantes. A partir de este análisis contextualizado, el estudio buscó analizar las problemáticas existentes y contribuir al diseño de estrategias que permitan fortalecer la educación inclusiva en la institución objeto de estudio y servir como referencia para la implementación de mejoras en otros contextos educativos similares. Al adoptar una perspectiva integral, esta investigación generó soluciones que responden a las necesidades específicas de los estudiantes con DIC y promuevan una educación más equitativa y accesible.

En otra vertiente, la investigación se justificó desde una perspectiva práctica al reconocer la necesidad de fortalecer las prácticas pedagógicas inclusivas para estudiantes con discapacidad intelectual congénita, dado que la educación inclusiva requiere estrategias didácticas que permitan a todos los estudiantes participar activamente en el proceso de aprendizaje. Desde el enfoque sociocultural de Vygotsky (1978), el aprendizaje es un proceso mediado por la interacción, lo que sugiere que los docentes pueden desempeñar un papel importante al diseñar entornos de enseñanza que favorezcan la cooperación y el apoyo mutuo. En este sentido, adaptar los métodos pedagógicos para atender la diversidad en el aula podría contribuir a la construcción de experiencias de aprendizaje más equitativas, donde cada estudiante, independientemente de sus capacidades, tenga la oportunidad de desarrollar su potencial en un ambiente de apoyo y colaboración.

Asimismo, la teoría de la educación inclusiva de Booth y Ainscow (2002), destaca la importancia de transformar las políticas y prácticas escolares para eliminar las barreras que limitan la participación de los estudiantes con discapacidad. En la práctica, esto implica no solo ajustar los contenidos y metodologías de enseñanza, sino también generar una cultura institucional que valore la diversidad y promueva la equidad en el acceso a la educación. La implementación de prácticas inclusivas en el aula podría verse beneficiada por estrategias como el aprendizaje colaborativo, el uso de materiales accesibles y la flexibilización curricular, elementos que requieren ser fortalecidos en los contextos educativos actuales. Sin embargo, la falta de capacitación docente específica

en el D.I.C y recursos adecuados sigue representando un desafío, lo que refuerza la pertinencia de este estudio para contribuir a la mejora de las condiciones de enseñanza y aprendizaje en la educación inclusiva.

Por otro lado, la teoría de la enseñanza adaptativa aportó un enfoque clave para la personalización del aprendizaje en función de las necesidades de cada estudiante. La aplicación de estrategias diferenciadas podría permitir que los estudiantes con discapacidad intelectual congénita accedan a experiencias educativas ajustadas a sus ritmos y estilos de aprendizaje, favoreciendo su desarrollo cognitivo y social. En este contexto, la presente investigación cobra relevancia al proponer lineamientos teóricos y prácticos que orienten a los docentes en la implementación de prácticas inclusivas efectivas. A través del análisis e interpretación de estas estrategias, el estudio buscó generar conocimientos aplicables que contribuyan a la mejora de la enseñanza inclusiva, asegurando que la educación responda a la diversidad del estudiantado y fomente la equidad en el aprendizaje.

Desde una perspectiva teórica, la investigación se fundamentó en la comprensión histórica de la exclusión en los sistemas educativos, fenómeno que ha limitado el acceso equitativo al aprendizaje para diversas poblaciones, incluyendo a los estudiantes con discapacidad intelectual congénita. A lo largo del tiempo, según Herrera Fernández y Calderón (2019) “los modelos educativos han transitado desde enfoques segregacionistas hasta propuestas más inclusivas, evidenciando la necesidad de transformar las estructuras escolares para garantizar una educación accesible para todos” (p. 6). Sin embargo, la persistencia de barreras pedagógicas, curriculares y actitudinales apunta la importancia de seguir consolidando un marco teórico que sustente el desarrollo de prácticas inclusivas efectivas, permitiendo que la diversidad estudiantil sea atendida de manera equitativa dentro de los entornos escolares.

En este sentido, la educación inclusiva implica la presencia de estudiantes con discapacidad en las aulas regulares ya su vez, la construcción de entornos de aprendizaje que respondan a sus necesidades, promoviendo su participación activa y

el reconocimiento de sus derechos. De acuerdo con D'Alessio (2011b), "La evolución de las políticas educativas en distintos países ha permitido avances significativos en esta materia, pero la falta de un cuerpo conceptual sólido sigue dificultando la implementación de estrategias que garanticen su plena efectividad" (p. 8). Por ello, esta investigación buscó contribuir a la discusión académica sobre la educación inclusiva, sistematizando conocimientos que orienten la toma de decisiones en los espacios educativos y que permitan fortalecer la formación docente en prácticas que favorezcan la equidad y la diversidad.

Además, el estudio respondió a la necesidad de generar una base conceptual que no solo enmarque la educación inclusiva dentro de las normativas existentes, sino que también la articule con principios pedagógicos y sociales que sustenten su aplicación en distintos contextos. La inclusión educativa debe ser entendida como un proceso dinámico que requiere de enfoques teóricos sólidos para su consolidación, integrando perspectivas interdisciplinarias que permitan comprender sus desafíos y oportunidades. En este sentido, la presente investigación aportó elementos clave para el desarrollo de un modelo educativo más inclusivo, en el que la educación de calidad sea un derecho garantizado para todos los estudiantes, sin distinción de sus condiciones individuales.

Desde una perspectiva metodológica, esta investigación se orientó hacia la interpretación de las prácticas pedagógicas inclusivas implementadas en el Instituto Gabriel García Márquez, con el propósito de analizar su impacto y su relación con los desafíos que enfrentan los docentes en la atención a estudiantes con discapacidad intelectual congénita. A través de un enfoque cualitativo, se buscó no solo describir estas prácticas, sino también identificar patrones, dificultades y oportunidades que permitan la construcción de marcos teóricos aplicables a otros contextos educativos. La sistematización de estas experiencias contribuirá al desarrollo de modelos de intervención que favorezcan la educación inclusiva, brindando herramientas que puedan ser adoptadas y ajustadas a nivel nacional para mejorar la equidad y la calidad educativa en diversos entornos escolares.

En este sentido, generar constructos teóricos implicó según Constantino, Alfonso Serafín, y Hernández Pérez (2019) “la creación de conceptos, categorías y relaciones que permitan explicar un fenómeno de estudio a partir del análisis e interpretación de datos” (p.13). Desde una visión metodológica, este proceso buscó describir una realidad y a la vez, desarrollar un marco conceptual que facilite la comprensión y la aplicación del conocimiento en contextos similares. En investigaciones cualitativas, como la presente, la generación de constructos teóricos se fundamentó en la identificación de patrones emergentes, la interpretación de prácticas y la integración de perspectivas previas con los hallazgos del estudio.

En el contexto de esta investigación, generar constructos teóricos resultó esencial para comprender y fortalecer las prácticas pedagógicas inclusivas dirigidas a estudiantes con discapacidad intelectual congénita. A partir del análisis de las experiencias docentes en el Instituto Gabriel García Márquez, se pudo establecer principios y modelos que orienten la enseñanza inclusiva, identificando estrategias efectivas, barreras existentes y oportunidades de mejora. Estos constructos permitieron consolidar una base teórica que explica la realidad educativa analizada, y sirve como referente para la implementación de políticas y metodologías inclusivas en otros entornos educativos.

La importancia de este producto teórico radicó en su capacidad para trascender la descripción de las prácticas actuales y aportar conocimientos que puedan ser aplicados en la formación docente, el diseño curricular y la toma de decisiones en educación inclusiva. Al sistematizar y estructurar el conocimiento generado, el estudio contribuirá al desarrollo de marcos conceptuales que favorezcan la equidad educativa, promoviendo un modelo de enseñanza adaptado a la diversidad del estudiantado y alineado con los principios de inclusión y accesibilidad.

Corresponde señalar que la investigación sostenida, contribuye al mandato legal donde cada organización del Ministerio de Educación, en la educación nacional, tuvo que desarrollar un plan de implementación progresivo mediante el cual se debió determinar la situación actual de la población que espera el procesamiento para ser

incluida en el sistema, registrado y dependiendo de esto, identificando sus prioridades en el primer año. (MEN, 2018). Por ende, resulta significativo concebir que el reconocimiento de la pluralidad y las diferencias, en el sistema educativo, alberga propuestas de inclusión que apuntan a reconocer el derecho a la instrucción para todos, independiente de sus condiciones, dando la oportunidad de reflejar el sistema educativo como una totalidad integral, en cada uno de ellos, sus divisiones y agencias.

Al mismo tiempo, al develar la relación entre los lineamientos de la educación inclusiva nacional con respecto a la implementada para estudiantes con Discapacidad Intelectual Congénita de Básica Secundaria del Instituto Gabriel García Márquez de Floridablanca Santander; se abre un horizonte de retroalimentación para los planes y para la praxis pedagógica de la mencionada educación en el país, lo que a su vez podrá sustentar posteriores estudios y generar concepciones sólidas y fértiles en las ciencias de la educación, a nivel teórico.

En función de lo anterior, se destacan las particularidades del objeto de estudio, ya que la implementación de un plan a nivel nacional para la educación inclusiva no puede dejar por fuera la cultura e idiosincrasia de quienes integran el sistema educativo. En este sentido se trata puntualmente de los docentes y de los estudiantes, quienes desde sus diferentes perspectivas y posiciones intervienen en un proceso complejo como lo es la educación.

Consecuentemente, se buscó profundizar desde la teoría fundamentada, la cual no solo describe conductas, sino que también buscó identificar los factores que las motivan. El enfoque central fue precisar las circunstancias culturales desde las cuales se comprende su función; así, la interpretación se centra en categorías como educación inclusiva y discapacidad intelectual congénita en el contexto de la educación secundaria en el Instituto Gabriel García Márquez de Floridablanca, Santander.

Aunado a ello, temporalmente se justificó este estudio para comprender y fortalecer la educación inclusiva hacia estudiantes con Discapacidad Intelectual Congénita (DIC) en un momento en el que las políticas educativas han avanzado en

su enfoque hacia la inclusión, pero persisten desafíos en su implementación efectiva. En Colombia, el marco normativo ha establecido lineamientos para garantizar el acceso y la permanencia de los estudiantes con discapacidad en el sistema educativo regular; sin embargo, la práctica pedagógica aún enfrenta obstáculos que dificultan la aplicación de estos principios. En este contexto, el Instituto Gabriel García Márquez de Floridablanca, Santander, representó un espacio donde se pudo evaluar las condiciones actuales de la educación inclusiva en la Básica Secundaria, identificando fortalezas y áreas de mejora en la atención a estudiantes con DIC.

Este estudio cobró especial relevancia en la actualidad, ya que la integración de estudiantes con discapacidad intelectual en las aulas convencionales sigue siendo un reto en muchos centros educativos. A pesar de los avances en la sensibilización y las políticas de inclusión, la falta de formación especializada en los docentes, la escasez de recursos adaptativos y la resistencia a metodologías más flexibles limitan el impacto de estas iniciativas. Como señalan Ruiz, Lacruz-Pérez y Tárraga-Mínguez (2023), los estudiantes con DIC requieren estrategias diferenciadas que faciliten su aprendizaje, pero la implementación de estas estrategias depende de factores como el acceso a formación continua y el apoyo institucional. En este sentido, la investigación se situó en un momento clave para analizar el impacto de las prácticas inclusivas actuales y proponer mejoras que respondan a las necesidades del contexto educativo contemporáneo.

Además, el estudio contribuyó a generar conocimientos aplicables en un período en el que la educación inclusiva sigue en proceso de consolidación y ajuste. Como menciona Guardo Porras (2023), la evolución de la inclusión educativa requiere investigaciones que proporcionen evidencia sobre su efectividad y sostenibilidad a largo plazo. La presente investigación, al centrarse en la caracterización y análisis de las prácticas pedagógicas inclusivas en el Instituto Gabriel García Márquez, buscó aportar insumos que permitan fortalecer la formación docente, mejorar los modelos de enseñanza y generar estrategias que garanticen una educación equitativa para los

estudiantes con DIC. De este modo, el estudio se alineó con la necesidad actual de optimizar la educación inclusiva y asegurar que las políticas implementadas tengan un impacto real en la calidad del aprendizaje de esta población estudiantil.

Estos aspectos definieron el alcance contextual, teórico, metodológico y temporal de la investigación, que se centró en comprender el desarrollo del fenómeno educativo seleccionado. Donde, la inserción de niños y/o adolescentes con discapacidad en aulas de calidad no sólo resulta beneficiosa para ellos, sino también un valioso adelanto para la sociedad en su conjunto. Al acercar las aulas a la realidad social, se enfatiza la relevancia de la diversidad y el compromiso con el respeto y la correspondencia de circunstancias. Por ello el presente estudio, representó una oportunidad para indagar sobre educación inclusiva como sistema, ya que la categoría mencionada se despliega en un contexto que intenta responder a fundamentos tales como: flexibilidad, compromiso, racionalidad, continuidad, contextualización y formulación.

Los mismos, a su vez, se operacionalizaron en virtud de un conjunto de políticas, recursos humanos, información, relaciones interpersonales, entre otras; propias de la idiosincrasia en Básica Secundaria del Instituto Gabriel García Márquez de Floridablanca, Santander, encontrándose orientadas por lineamientos del Ministerio de Educación Nacional, como por ciertas políticas tanto internacionales como municipales.

Desde lo práctico como resultado del estudio, se pudo elaborar una caracterización de la práctica docente dirigida a la Discapacidad Intelectual Congénita de los estudiantes de Básica Secundaria del Instituto Gabriel García Márquez de Floridablanca Santander. Ello resultó sumamente necesario para reconocer tanto aspectos positivos o logros alcanzados, como aquello por mejorar en cuanto a condiciones relevantes para el aprendizaje en el aula como son: objetivos, contenidos, actividades, estrategias y recursos; donde el docente constituye -mediante sus accionar- un actor fundamental en el logro de los objetivos de la educación inclusiva en el país.

Por lo expresado, se comprendió desde la práctica, la dicotomía entre normalidad y anormalidad, explorando las ideas de Foucault sobre las figuras del monstruo humano, el incorregible y el onanista, que delinearon el dominio de las anomalías desde el siglo XVIII. Se buscó capturar las transformaciones históricas en la percepción de las anomalías para comprender las implicaciones actuales de la discapacidad intelectual y su relación con la noción de normalidad.

Consecuentemente, fue de suma importancia capturar las transformaciones operadas sobre las llamadas anomalías en el devenir histórico a partir de ese suelo fundante, para así poder dar cuenta sobre cuál es la índole de las implicaciones que se hallan en juego actualmente en torno a la discapacidad intelectual y su categorización conceptual como elemento analizable desde la noción de normalidad.

Lo explicado fue factible, en la medida de lo posible, gracias a la colaboración de los sujetos involucrados como docentes del establecimiento educativo, quienes intervendrán en calidad de entrevistados. A su vez, como investigadora, se coordinaron los recursos materiales y económicos necesarios para sostener un estudio con credibilidad científica, garantizando la coherencia paradigmática del mismo dentro de la corriente humanista, como paradigma que busca valorar el sentido humano, principios que no suponen una mera reacción a estímulos de la realidad externa, sino productos de la razónmisma creada por un *espíritu* que persigue afirmarse en una sociedad dominada por ciertos idealismos, objetos y contravalores absorbidos.

Ello también, por considerar que la educación implica la transformación del intelecto hacia la posible elucidación causal de la realidad y la apreciación de las ciencias, del movimiento ideológico, religioso y artístico, entre otros, lo cual no puede ser valorado en función de criterios cuantificables, sino que sólo pudo ser interpretado de manera que cada elemento emerja de la realidad a partir de las versiones de quienes viven la problemática.

De esta forma, se entendió cómo es, cómo transcurre la educación inclusiva implementada para los estudiantes con Discapacidad Intelectual Congénita de Básica

Secundaria del Instituto Gabriel García Márquez de Floridablanca Santander, ya que no se trata sólo de los niños/as con discapacidad, sino también de todos los estudiantes sin distinción de raza, circunstancias sociales, culturales o religiosas, dentro de su discapacidad singular. Por tanto, se consideró que se debe distinguir el enfoque habitual de la educación y el de la educación inclusiva, donde no se utilizan programas especiales para alumnos específicos, sino que se atienden las necesidades de cada alumno en el aula y con ello la posibilidad de brindar al establecimiento un documento que dé cuenta de la condición de la ya mencionada educación desde los cimientos institucionales hasta praxis misma del docente en el aula,

En cuanto al aporte académico, este se reflejó en la producción científica generada por la investigación, la cual está inscrita en el núcleo de investigación de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto Pedagógico Rural Gervasio Rubio. La investigación se enmarca dentro de la línea denominada Dimensiones de la Gerencia Educacional, que busca explorar y desarrollar nuevas perspectivas y estrategias para la gestión educativa en diversos contextos. Este núcleo de investigación se dedica a producir conocimiento relevante y aplicable que pueda contribuir al mejoramiento de las prácticas pedagógicas y de gestión en instituciones educativas a nivel nacional e internacional, de manera que, la producción científica resultante no solo enriquece el ámbito académico, sino que también proporciona bases sólidas para la implementación de políticas educativas más inclusivas y efectivas.

CAPÍTULO II

Referente Teórico

En este capítulo se presentó un análisis de los antecedentes investigativos a nivel internacional, nacional y local, enfocándose en tesis doctorales relacionadas con el tema de estudio. A continuación, se ofreció una fundamentación teórica de la investigación, abordando conceptos clave como educación inclusiva, condiciones de discapacidad, flexibilidad curricular, diseño universal del aprendizaje y plan individual de ajustes razonables. El capítulo concluyó con un repaso histórico de la argumentación legal relacionada con la formación inclusiva y la discapacidad intelectual congénita.

Antecedentes del Estudio

En el presente apartado, se realizó una reseña de los antecedentes a nivel internacional, nacional y local, que abordan líneas investigativas desarrolladas sobre la temática de la Educación Inclusiva y la Discapacidad Intelectual Congénita en la educación secundaria básica. Este análisis incluye un estudio interpretativo de las prácticas educativas inclusivas llevadas a cabo por los docentes en diversos contextos. A nivel internacional, se revisan estudios comparativos y casos de éxito en distintos países que han implementado políticas efectivas de inclusión educativa. En el ámbito nacional, se exploran investigaciones realizadas en Colombia, mientras a nivel local, se presentan investigaciones específicas de Santander, ilustrando cómo se aplican y adaptan estas prácticas en un contexto particular.

En el ámbito internacional, se han llevado a cabo investigaciones significativas sobre educación inclusiva que abordan diversas discapacidades. Estos estudios, a nivel doctoral, han contribuido con nuevos conocimientos, perspectivas y enfoques en este

campo de estudio. A continuación, se presentan ejemplos destacados que ofrecieron referencia al conocimiento alcanzado y relevante para el presente estudio, así, cada uno de estos estudios exploró diferentes aspectos de la implementación de prácticas inclusivas, analizando tanto los desafíos como las mejores prácticas observadas en contextos educativos diversos a nivel mundial, proporcionando una base sólida para contextualizar y enriquecer la comprensión de cómo abordar la educación inclusiva de manera efectiva y adaptada a las necesidades específicas de los estudiantes con discapacidades.

Así, se presentó el estudio a nivel doctoral de Iriarte (2024) en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto Pedagógico de Caracas, Venezuela, cuyo objetivo fue generar constructos teóricos que fortalezcan las prácticas pedagógicas inclusivas de los docentes en estudiantes con Discapacidad Intelectual Congénita en la educación básica secundaria. Desde un enfoque cualitativo y bajo el paradigma interpretativo, se empleó la entrevista en profundidad como técnica de recolección de datos, con un guion estructurado para orientar la indagación. A través del método de teoría fundamentada y la triangulación de datos, se analizaron las respuestas de ocho docentes de la Institución Etnoeducativa Técnica en Agroindustria y Sistemas de San Pablo, en María la Baja. Los hallazgos evidenciaron la percepción docente sobre la implementación de la educación inclusiva, la necesidad de formación especializada, la importancia de la adaptación curricular y el rol fundamental de la participación familiar en los procesos educativos. Entre las conclusiones, se destacó que la inclusión enfrenta desafíos significativos, como la falta de infraestructura adecuada, insuficientes materiales pedagógicos y la ausencia de capacitación docente en estrategias inclusivas. Además, se identificó la urgencia de realizar ajustes en el Proyecto Educativo Institucional (PEI) y en el sistema de evaluación para garantizar mejores condiciones de aprendizaje.

Este estudio constituyó un referente fundamental para la presente investigación, tanto en el ámbito metodológico como en el teórico, dado que ofreció un marco de análisis robusto para comprender y fortalecer las prácticas pedagógicas inclusivas.

Desde el punto de vista metodológico, el uso de la teoría fundamentada y la triangulación de datos proporcionó un modelo analítico riguroso en la comprensión de las percepciones y prácticas docentes en entornos inclusivos. La aplicación de entrevistas en profundidad con un guion estructurado sirvió como herramienta para recolectar información cualitativa significativa, facilitando la identificación de categorías emergentes en torno a la educación inclusiva. Estos elementos metodológicos resultaron de gran utilidad para la presente investigación, ya que orientaron el diseño de estrategias de recolección y análisis de datos hacia la obtención de un panorama detallado sobre la realidad de la educación inclusiva en el Instituto Gabriel García Márquez de Floridablanca, Santander.

En el ámbito teórico, los hallazgos aportaron categorías relevantes que enriquecieron la discusión sobre la educación inclusiva, particularmente en lo que respecta a la formación docente, la adecuación curricular y la corresponsabilidad familiar en los procesos de aprendizaje de los estudiantes con discapacidad intelectual. La identificación de barreras y oportunidades en la implementación de prácticas inclusivas brinda insumos valiosos para diseñar estrategias de mejora en contextos educativos similares. En este sentido, la presente investigación se benefició del análisis detallado sobre la importancia de la capacitación docente en estrategias inclusivas, la necesidad de adaptar el currículo a las necesidades específicas del estudiantado y el papel de las familias en la consolidación de un entorno educativo equitativo.

Además, el estudio de Iriarte resaltó la urgencia de realizar ajustes en el Proyecto Educativo Institucional (PEI) y en los sistemas de evaluación para garantizar mejores condiciones de aprendizaje, lo cual constituyó una línea de acción en la investigación actual. La consideración de estos elementos permitió estructurar propuestas concretas para fortalecer la educación inclusiva en el Instituto Gabriel García Márquez, asegurando que los estudiantes con discapacidad intelectual cuenten con herramientas pedagógicas adecuadas, docentes capacitados y un entorno de aprendizaje accesible y equitativo.

En definitiva, este antecedente contribuye con un enfoque metodológico sólido, y enriquece la discusión teórica, ofreciendo una base para la formulación de estrategias innovadoras en el ámbito de la educación inclusiva.

En este contexto, Gajardo (2021) llevó a cabo una investigación doctoral en la Universidad de Valladolid, España, titulada "Actitudes y prácticas del profesorado comprometido con la inclusión. Un estudio de casos". El objetivo del estudio fue explorar cómo los docentes, profundamente comprometidos con la transformación educativa, entienden y aplican la inclusión en el aula. También se buscó identificar las mejoras propuestas para crear entornos de aprendizaje que se alineen con los principios de la educación inclusiva, así como analizar la relación entre las actitudes de los docentes hacia la inclusión y sus prácticas educativas.

Dicho estudio fue relevante, ya que buscó contribuir a eliminar las barreras que obstaculizan la apreciación de la diferencia como un recurso enriquecedor en el ámbito educativo y aspirar a construir una sociedad verdaderamente inclusiva, es esencial demostrar que este proceso puede iniciar en la escuela. Así, bajo un estudio cualitativo con un diseño de estudio de caso investigó tres ejemplos específicos: una maestra de educación infantil, una maestra y directora de escuela primaria, y un profesor de secundaria, profundizando en cómo estos educadores perciben y practican la inclusión educativa, así como las propuestas de mejora que sugieren para promover aulas que se alineen con los principios de la educación inclusiva.

En este sentido, los resultados mostraron que una actitud inclusiva se basa en: a) conocimientos pedagógicos adquiridos de referentes clave; b) sentimientos profundos de amor y resistencia frente a la injusticia; c) un pensamiento práctico que surge de la reflexión personal y del diálogo colaborativo, particularmente en redes críticas de docentes como los MRP. Desvelando que la ideología de cada docente se manifiesta a través de un compromiso ético, moral y político, impulsado por un deseo de transformación. Ello, se considera un aporte teórico importante para ubicar a la investigadora en prácticas inclusivas más allá de implementadas por los docentes de Básica Secundaria, lo cual sirve como referencia para introducir propuestas al construir

referentes teóricos desde el Estudio Interpretativo, siendo el principal aporte mostrar cómo las actitudes inclusivas y prácticas educativas pueden transformar el ambiente escolar hacia la verdadera inclusión social.

De manera que, Rodríguez (2019) realizó un estudio doctoral en la Universidad Católica Andrés Bello en Caracas, Venezuela, llevó a cabo un estudio titulado "La diversidad funcional: estrategias didácticas desde una perspectiva teórico-conceptual de la educación inclusiva". Este estudio es significativo porque abordó una problemática en la U.E.N. "Luis Hurtado Higuera", ubicada en El Junquito, que recibe anualmente a un gran número de estudiantes con discapacidades (PDF) que, a pesar de los esfuerzos por incluir a esta población, se observó que muchos estudiantes abandonan la Primaria o la Media General sin completar sus estudios.

Por ello, el objetivo de la investigación fue Identificar los factores que inciden en este fenómeno y analizar cómo la práctica docente afecta negativamente los resultados, para lo cual se adoptó un enfoque cualitativo e interpretativo fenomenológico, para lo cual, se emplearon notas de campo, observación tanto participante como no participante, y entrevistas, siguiendo el método de sistematización de experiencias propuesto por Oscar Jara (1989). Este método incluye cinco etapas: punto de partida, preguntas iniciales, recuperación del proceso vivido, reflexiones profundas y conclusiones finales.

Dado lo anterior, los resultados proporcionaron un acercamiento teórico y contribuyeron al conocimiento de la sociedad sobre los componentes que intervienen en el abandono colegial y el impacto de las estrategias de inclusión en estudiantes con diversidad funcional, brindando así un punto de partida valioso para futuras investigaciones.

El estudio referido, constituyó un aporte teórico significativo para la presente investigación, ya que ofreció un marco conceptual sólido sobre la educación inclusiva y el impacto de las estrategias didácticas en estudiantes con diversidad funcional. Su enfoque en la identificación de factores que inciden en la deserción escolar y en el análisis del papel de la práctica docente permite establecer puntos de comparación con

las dinámicas educativas del Instituto Gabriel García Márquez, en particular con respecto a la atención brindada a estudiantes con Discapacidad Intelectual Congénita (D.I.C).

Desde el punto de vista metodológico, la adopción de un enfoque cualitativo e interpretativo fenomenológico en dicho estudio resultó altamente relevante, ya que proporcionó herramientas para analizar las experiencias docentes y estudiantiles en contextos inclusivos. La combinación de notas de campo, observación participante y no participante, y entrevistas permitió una recolección de datos detallada y profunda sobre las dificultades y oportunidades en la implementación de estrategias inclusivas. En este sentido, el método de sistematización de experiencias de Oscar Jara (1989), utilizado en dicho estudio, se convirtió en una referencia metodológica para la presente investigación, ya que facilitó la reconstrucción y análisis de prácticas pedagógicas en función de cinco etapas esenciales: punto de partida, preguntas iniciales, recuperación del proceso vivido, reflexiones profundas y conclusiones finales.

En el ámbito teórico, el análisis sobre los factores que afectan la permanencia escolar de estudiantes con diversidad funcional permitió comprender cómo las estrategias didácticas pueden influir positiva o negativamente en los resultados académicos de esta población. Este hallazgo cobró especial relevancia para la presente investigación, pues posibilitó un examen crítico de las estrategias inclusivas implementadas por los docentes de educación básica secundaria del Instituto Gabriel García Márquez, contrastando sus prácticas con las identificadas en el estudio de Rodríguez (2019).

Asimismo, este antecedente amplía la discusión sobre la educación inclusiva al subrayar la necesidad de diseñar estrategias que respondan a las necesidades individuales de los estudiantes y que fomenten la permanencia escolar. La identificación de obstáculos como la falta de capacitación docente en educación inclusiva, la ausencia de recursos didácticos adecuados y la limitada adaptación curricular, brindó insumos valiosos para la construcción del marco teórico de la presente investigación.

En tal razón, representó un referente esencial para la presente investigación, no solo porque permitió establecer comparaciones con las prácticas inclusivas del Instituto

Gabriel García Márquez, sino también porque proporcionó herramientas metodológicas y teóricas para la construcción del constructo teórico objeto de estudio. Su énfasis en la sistematización de experiencias y en la relación entre estrategias didácticas y permanencia escolar fortaleció el análisis de la educación inclusiva en contextos similares, orientando la formulación de propuestas pedagógicas innovadoras y sostenibles.

Aunado a ello Rivero (2019) en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador - Caracas, elaboró un estudio doctoral bajo el título, Aproximación a la construcción del saber pedagógico del docente venezolano en el marco de la educación inclusiva, ya que, durante la última década, la Educación Inclusiva ha emergido como un paradigma relevante en el ámbito educativo de nuestro país, llegando a formar parte integral del discurso cotidiano de los docentes, reflejando la construcción de un conocimiento específico que revela vínculos significativos entre la teoría y la práctica educativa.

Por tanto, el interés de la investigadora en formación docente radicó en explorar, a través de las experiencias y perspectivas de los propios docentes, la elaboración de su Saber Pedagógico en torno a la Educación Inclusiva, así como identificar las interacciones y la influencia de la formación universitaria en este proceso. De manera que, se siguió una metodología de enfoque cualitativo, basada en la fenomenología y el interpretativismo, utilizando el método de la teoría fundamentada junto con la técnica de la entrevista, el Método de Comparación Constante (Glaser y Strauss, 1967) y la herramienta ATLAS-ti©, permitiendo un análisis profundo, interpretación y reflexión sobre el discurso de los docentes y la construcción de su Saber Pedagógico en entornos escolares inclusivos.

Por lo tanto, los hallazgos revelaron un Saber Pedagógico influenciado principalmente por experiencias personales y emocionales, donde el docente se percibe a sí mismo como el punto de referencia principal en su práctica educativa, aunque reconoce la universidad como una fuente de conocimiento, su relevancia tiende a disminuir en el transcurso de su experiencia diaria en el aula.

Así, la mencionada investigación constituyó un referente metodológico y teórico relevante para la presente investigación, al abordar la construcción del saber pedagógico en el marco de la educación inclusiva desde la perspectiva de los docentes. Su enfoque en la relación entre la teoría y la práctica educativa proporcionó un modelo analítico valioso para comprender cómo los docentes construyen su conocimiento sobre inclusión y cómo este influye en su desempeño dentro del aula.

Desde el punto de vista metodológico, la utilización de un enfoque cualitativo basado en la fenomenología y el interpretativismo, combinado con el método de la teoría fundamentada y la técnica del Método de Comparación Constante de Glaser y Strauss (1967), permitió un análisis profundo del discurso docente en relación con la educación inclusiva. La aplicación de la herramienta ATLAS-ti© en este proceso representó un aporte, ya que facilitó la codificación, categorización y generación de redes conceptuales que enriquecen la interpretación de los datos cualitativos. En este sentido, la presente investigación se benefició de esta estrategia metodológica, dado que ofrece una estructura sistemática para el análisis del discurso docente en el Instituto Gabriel García Márquez, lo cual permitió identificar patrones y tendencias en la construcción del saber pedagógico vinculado a la educación inclusiva.

En el ámbito teórico, los hallazgos de Rivero (2019) aportaron una visión crítica sobre la manera en que los docentes perciben su propio proceso de aprendizaje y formación en educación inclusiva. La identificación de que el saber pedagógico está influenciado principalmente por experiencias personales y emocionales, y que la formación universitaria, aunque reconocida como una fuente de conocimiento, pierde relevancia con el tiempo, brindó insumos valiosos para la presente investigación. Estos resultados permitieron cuestionar y analizar el impacto de la formación académica en la práctica inclusiva y explorar cómo los docentes del Instituto Gabriel García Márquez articulan sus conocimientos previos con sus experiencias diarias en el aula.

Asimismo, este antecedente proporcionó un marco de referencia para la integración de metodologías interpretativas en la investigación educativa, fortaleciendo la capacidad de análisis de los discursos docentes y su relación con la implementación

de estrategias inclusivas. La posibilidad de utilizar herramientas tecnológicas como ATLAS-ti© para la organización y análisis de datos cualitativos amplió las perspectivas metodológicas de la presente investigación, facilitando la construcción de un marco teórico sólido basado en la experiencia y percepción de los docentes.

De manera que, el estudio representó un aporte para la presente investigación tanto en el plano metodológico como teórico, ya que, que el enfoque en la construcción del saber pedagógico y el uso de herramientas analíticas avanzadas ofreció una base para profundizar en la comprensión de las prácticas inclusivas y en la formación docente en el contexto del Instituto Gabriel García Márquez. La aplicación de estos elementos permitió una interpretación estructurada de las percepciones y experiencias docentes, contribuyendo a la formulación de estrategias que fortalezcan la educación inclusiva y la capacitación de los profesionales de la enseñanza.

A nivel nacional se encontró un grupo de tres investigaciones doctorales, cruciales para la investigación nacional, abordando temas relevantes y actuales, como la educación inclusiva y la discapacidad intelectual congénita, generando nuevo conocimiento y proponiendo soluciones innovadoras para problemas concretos, contribuyendo al avance científico y académico del país, siendo las pertinentes con el estudio presente y compartidas para enriquecer el debate académico y la comprensión de fenómenos nacionales.

Así, Sierra Cárdenas (2019), realizó una investigación doctoral denominada, La integración de la educación inclusiva y las comunidades de aula como parte de la cultura institucional en la Universidad De La Costa (C.U.C.) en Barranquilla, Colombia, dentro del contexto de la Institución Educativa Juana Arias de Benavides y en la sede Rodrigo Vives de Andreis. Ello, partiendo de que, las comunidades de aprendizaje representan una oportunidad tangible para liberar no solo a los individuos, sino también a las prácticas arraigadas que aún persisten en un oscurantismo en pleno siglo XXI, por lo cual se aborda el objetivo de Integrar la perspectiva de educación inclusiva y el concepto de comunidad en el entorno cultural de la institución educativa.

En el contexto de los Derechos Humanos, esta investigación se llevó a cabo mediante entrevistas semiestructuradas y análisis documental, centrándose en los procesos de inclusión y las comunidades de aprendizaje. Al enfocarse en las voces de los docentes y los documentos, se pudieron identificar hallazgos y realizar su interpretación correspondiente. Este estudio tuvo un enfoque cualitativo descriptivo con un enfoque etnográfico específico en una institución educativa. Durante las entrevistas con los docentes, se priorizó la intención de los narradores, lo que se desarrolló a partir de sus experiencias y un análisis hermenéutico.

En este sentido, se obtuvo como resultado una propuesta de investigación centrada en comprender la situación de las comunidades en el aula y los procesos de inclusión, caracterizando la labor docente en su interacción y formación diaria, que recabó las perspectivas de los diferentes actores involucrados sobre las estrategias implementadas determinando que si se avanza hacia una escuela verdaderamente democrática e inclusiva.

Por lo tanto, se constituyó en un aporte teórico y metodológico fundamental para la presente investigación, ya que abordó la integración de la educación inclusiva y las comunidades de aula como parte de la cultura institucional. Su enfoque en el análisis de las políticas educativas, normativas y referentes legales vinculados a la Diversidad e Inclusión Cultural (D.I.C.) en el contexto colombiano permitió establecer una base conceptual sólida para examinar las concepciones curriculares y su relación con la práctica docente en entornos educativos inclusivos.

Desde el punto de vista metodológico, la investigación se fundamentó en un enfoque cualitativo descriptivo con un énfasis etnográfico, lo que permitió captar de manera profunda la realidad educativa a través de las voces de los docentes y el análisis documental. La combinación de entrevistas semiestructuradas y un análisis hermenéutico de los relatos docentes proporcionó un modelo analítico que facilitó la interpretación de las dinámicas inclusivas en el aula. Este enfoque resultó altamente relevante para la presente investigación, ya que permitió una aproximación comprensiva

a las experiencias de los docentes del Instituto Gabriel García Márquez, identificando las estrategias pedagógicas implementadas y su alineación con las políticas de inclusión.

A nivel teórico, este estudio ofreció una visión crítica sobre el papel de las comunidades de aprendizaje como un mecanismo para la transformación educativa y el fortalecimiento de la cultura institucional inclusiva. Al centrar su análisis en la interacción docente y en la formación diaria de los educadores, proporcionó insumos valiosos para la presente investigación al permitir la identificación de buenas prácticas y áreas de mejora en el abordaje de la educación inclusiva. Además, el reconocimiento de la necesidad de una escuela genuinamente democrática e inclusiva refuerza la importancia de examinar cómo las políticas educativas pueden ser aplicadas de manera efectiva en la práctica docente.

El énfasis de la investigación en la relación entre la inclusión y la comunidad escolar amplió la comprensión sobre la corresponsabilidad en la educación inclusiva, destacando la participación activa de docentes, estudiantes y familias en la construcción de entornos educativos más equitativos. Este enfoque fue clave para la presente investigación, ya que permitió analizar el grado de apropiación de la educación inclusiva en el Instituto Gabriel García Márquez y proponer estrategias de mejora basadas en la evidencia recopilada en estudios previos.

Por ello, el estudio representó un referente esencial para la presente investigación, al proporcionar herramientas conceptuales y metodológicas para el análisis de la educación inclusiva en comunidades escolares. Su integración de perspectivas docentes y normativas ofreció un marco de referencia para evaluar el impacto de las políticas inclusivas en la práctica educativa, facilitando la formulación de estrategias que fortalezcan la diversidad y la inclusión cultural en el contexto colombiano.

A su vez, Florido Mosquera (2019) realizó un estudio doctoral intitulado, Orientaciones curriculares para integrar la educación inclusiva en colegios públicos del Distrito Capital, Universidad Santo Tomás en Bogotá, Colombia. Que como objetivo analizó la educación inclusiva como eje del proyecto educativo institucional en el Colegio República Bolivariana de Venezuela, a través de la sistematización de su experiencia.

Para el diseño de una propuesta de lineamientos curriculares para su adopción en los colegios públicos de la ciudad. Metodológicamente, el estudio se basó en un enfoque cualitativo interpretativo, priorizando la argumentación y el análisis del discurso como herramientas clave para comprender los procesos educativos. Los hallazgos resaltan que la educación inclusiva es un acto político y pedagógico que no solo reduce las barreras de aprendizaje para los estudiantes marginados, sino que también amplía sus capacidades y oportunidades en entornos significativos.

En función de ello, se constituyó en un referente fundamental para la presente investigación, tanto en el plano metodológico como en el teórico, al abordar la educación inclusiva desde una perspectiva curricular dentro del contexto de los colegios públicos del Distrito Capital. Su análisis sobre la integración de la educación inclusiva como eje del Proyecto Educativo Institucional (PEI) permitió comprender cómo estas prácticas pueden articularse dentro de una estructura pedagógica formal, proporcionando herramientas clave para evaluar y fortalecer las estrategias implementadas en el Instituto Gabriel García Márquez de Floridablanca, Santander.

Desde una perspectiva metodológica, este estudio resaltó la importancia del enfoque cualitativo interpretativo, destacando la argumentación y el análisis del discurso como estrategias clave para comprender los procesos educativos inclusivos. Su énfasis en la reflexión en la acción posicionó al docente no solo como facilitador del aprendizaje, sino también como un investigador de su propia práctica pedagógica. Este enfoque resultó valioso para la presente investigación, pues permitió examinar cómo los docentes del Instituto Gabriel García Márquez perciben y aplican la educación inclusiva, identificando los retos y oportunidades dentro de sus prácticas diarias.

Además, la investigación referenciada enfatizó la importancia de la participación activa de la comunidad educativa en la construcción de respuestas a los desafíos de la inclusión. Este aspecto fue crucial para la presente investigación, ya que permitió analizar cómo la corresponsabilidad entre docentes, estudiantes y familias contribuyó a la consolidación de un entorno educativo verdaderamente inclusivo. Asimismo, reforzó la necesidad de que las instituciones educativas desarrollen políticas y estrategias

alineadas con una visión inclusiva de la educación, garantizando que las transformaciones curriculares y pedagógicas sean sostenibles en el tiempo.

Mientras, en el plano teórico ofreció una perspectiva crítica sobre la educación inclusiva como un proceso que trasciende la normatividad, subrayando que la verdadera inclusión requiere cambios estructurales profundos en el currículo, las metodologías de enseñanza y las dinámicas escolares. Este aporte fue clave para la presente investigación, ya que permitió analizar hasta qué punto las prácticas pedagógicas del Instituto Gabriel García Márquez estaban alineadas con una visión inclusiva que va más allá del cumplimiento normativo, promoviendo un cambio significativo en la cultura institucional.

De este modo, el estudio proporcionó un modelo para el diseño de lineamientos curriculares que faciliten la integración de la educación inclusiva en colegios públicos. Estos lineamientos pudieron servir como base para proponer estrategias de mejora en el Instituto Gabriel García Márquez, asegurando que las adaptaciones curriculares y metodológicas respondan de manera efectiva a las necesidades de los estudiantes con Diversidad e Inclusión Cultural (D.I.C.).

En este sentido, la investigación de Florido Mosquera (2019) representó un aporte crucial para la presente investigación al ofrecer herramientas metodológicas y conceptuales que permiten fortalecer el análisis de las prácticas inclusivas en el Instituto Gabriel García Márquez. Su enfoque integral reforzó la importancia de la reflexión docente, la participación de la comunidad educativa y la transformación curricular como elementos esenciales para consolidar una educación verdaderamente inclusiva y equitativa.

Por otro lado, Aguirre García (2020) en la Universidad de Manizales – Colombia, desarrolló una investigación doctoral intitulada, Saberes y prácticas pedagógicas de los maestros: una perspectiva de la educación inclusiva en el contexto rural, enfocándose en la Institución Educativa Juan Crisóstomo Osorio en el municipio de Aranzazu. El estudio tenía como objetivo analizar la relación entre el conocimiento pedagógico y la práctica desde la perspectiva de la educación inclusiva en un entorno rural. Resulta

definitivo para entender la forma en que los conocimientos de los maestros se integran con sus prácticas pedagógicas en el marco de la educación inclusiva en el ámbito rural. Se utilizó una metodología cualitativa con un diseño metodológico basado en la Teoría Fundamentada. Los resultados indicaron que los conocimientos pedagógicos sobre el reconocimiento y la atención a la diversidad se consideran tanto una oportunidad como un desafío.

Así las cosas, representó un referente para la presente investigación, tanto desde el punto de vista teórico como metodológico, al analizar la relación entre el conocimiento pedagógico y la práctica docente en el marco de la educación inclusiva en entornos rurales. Su enfoque sobre la Institución Educativa Juan Crisóstomo Osorio en Aranzazu, Colombia, permitió comprender las particularidades y los desafíos que enfrentan los docentes al implementar estrategias inclusivas en contextos con limitaciones estructurales y acceso desigual a recursos educativos.

Desde la perspectiva teórica, esta investigación proporcionó elementos fundamentales para la construcción del marco conceptual sobre educación inclusiva, destacando cómo el reconocimiento y la atención a la diversidad pueden ser vistos tanto como una oportunidad como un desafío dentro de la práctica pedagógica. Estos hallazgos resultaron particularmente relevantes para la presente investigación, ya que ofrecieron un punto de comparación sobre la manera en que los docentes de básica secundaria del Instituto Gabriel García Márquez de Floridablanca, Santander, implementan estrategias de inclusión para estudiantes con Discapacidad Intelectual Congénita (D.I.C.). Al contrastar las experiencias en un entorno rural con el contexto educativo en el que se desarrolla la presente investigación, se pudieron identificar factores comunes y diferencias clave que permitan la formulación de estrategias efectivas de inclusión.

En el plano metodológico, se basó en la Teoría Fundamentada, lo que representó un aporte significativo al proporcionar una orientación estructurada para la generación del constructo teórico en el presente estudio. La Teoría Fundamentada permitió analizar los discursos y experiencias de los docentes desde una perspectiva inductiva, facilitando

la identificación de patrones y categorías emergentes que lograron enriquecer la comprensión de las prácticas pedagógicas inclusivas. Este enfoque metodológico resultó valioso para la presente investigación, ya que permitió una exploración profunda y contextualizada de la manera en que los docentes construyen y aplican sus saberes pedagógicos en la enseñanza de estudiantes con D.I.C.

Asimismo, el estudio resaltó la importancia de comprender las dinámicas educativas desde una perspectiva holística, considerando los conocimientos pedagógicos, y las condiciones materiales y culturales que influyen en la implementación de estrategias inclusivas. En este sentido, su investigación permitió reflexionar sobre cómo la formación docente, la infraestructura escolar y el apoyo institucional afectan la efectividad de los procesos de inclusión, aspectos que también fueron analizados en la presente investigación dentro del contexto del Instituto Gabriel García Márquez.

De tal modo que, la investigación de Aguirre García (2020) ofreció un marco de referencia esencial para la presente investigación al proporcionar herramientas teóricas y metodológicas que facilitan el análisis de las prácticas pedagógicas inclusivas en diferentes contextos. Su enfoque en la Teoría Fundamentada como metodología de análisis y su exploración de los desafíos y oportunidades en la educación inclusiva en el ámbito rural enriquecen la discusión sobre cómo los docentes pueden mejorar sus estrategias de enseñanza para garantizar una educación equitativa y de calidad para los estudiantes con Discapacidad Intelectual Congénita.

A nivel regional, se presentaron las tesis fundamentales para comprender el contexto, identificar tendencias, generar conocimiento, orientando la presente investigación y apoyar la toma de decisiones informadas con respecto a generar un constructo teórico sobre educación inclusiva y discapacidad intelectual congénita.

De esta forma, Guardo Porras (2023) elaboró una investigación a nivel doctoral denominada, Lineamientos curriculares para el desarrollo de habilidades en la inclusión de estudiantes con discapacidad en el municipio de Los Santos, Santander, realizados en la Universidad Santo Tomás. El análisis de los contenidos de los planes de estudio es fundamental para supervisar las políticas públicas orientadas a la inclusión educativa

de personas con discapacidad. Por ello, el estudio tuvo como objetivo examinar el currículo subyacente en las dinámicas educativas de las escuelas públicas del municipio de Los Santos, Santander.

Así, esta exploración adoptó un enfoque de tipología cualitativa que facilitó una perspicacia reflexiva de la práctica curricular mediante la abstracción metódica en torno a la acción educativa. De manera que los resultados permitieron la identificación de las habilidades desarrolladas en el aula y se propone compendios para un proyecto curricular inclusivo que fomente el desarrollo de habilidades en los estudiantes con discapacidad.

De esta forma, se configuró como un referente para la presente investigación, ya que proporcionó un marco analítico sobre la relación entre el currículo educativo y la implementación de estrategias inclusivas en el aula. Al centrarse en el análisis del currículo subyacente en las dinámicas educativas de las escuelas públicas del municipio de Los Santos, Santander, este estudio ofreció una perspectiva crítica sobre la forma en que las políticas de inclusión educativa establecidas por el Ministerio de Educación Nacional se materializan en la práctica docente.

Desde un punto de vista teórico, aportó un análisis reflexivo sobre la correlación entre las normativas nacionales y la realidad de las prácticas pedagógicas en contextos específicos, lo que resultó fundamental para la presente investigación. En este sentido, su trabajo permitió establecer puntos de comparación con las estrategias implementadas por los docentes de Básica Secundaria del Instituto Gabriel García Márquez con estudiantes que presentan Diversidad e Inclusión Cultural (D.I.C.). La identificación de las habilidades desarrolladas en el aula y la propuesta de compendios para un proyecto curricular inclusivo brindaron insumos valiosos para evaluar la efectividad de las estrategias de enseñanza y adaptar nuevas metodologías que favorezcan la inclusión.

En el plano metodológico, el enfoque cualitativo de la investigación, basado en una abstracción metódica de la acción educativa, constituyó un aporte significativo para la presente investigación. Este enfoque permite comprender el currículo no solo como un documento normativo, sino como un conjunto de prácticas que emergen en el aula y que

pueden ser analizadas desde una perspectiva crítica y reflexiva. La identificación de estas prácticas resultó fundamental para explorar cómo los docentes interpretan y aplican los lineamientos curriculares en su labor cotidiana, y cómo estos impactan en la educación inclusiva de los estudiantes con D.I.C.

Asimismo, reforzó la necesidad de considerar el currículo educativo como un elemento dinámico que debe adaptarse a las necesidades específicas de los estudiantes, promoviendo la equidad en el acceso a la educación. Esta perspectiva teórica y metodológica fue crucial para la presente investigación, ya que proporcionó herramientas para evaluar la relación entre las políticas educativas nacionales y la realidad de las aulas en el Instituto Gabriel García Márquez, permitiendo así identificar oportunidades de mejora en las prácticas pedagógicas inclusivas.

De modo que, representó un aporte fundamental para la presente investigación, tanto en el ámbito teórico como metodológico. Su análisis del currículo subyacente y su propuesta de lineamientos para un proyecto curricular inclusivo constituyeron un referente valioso para comprender cómo se implementan las políticas de inclusión educativa en la práctica docente. Al integrar estos hallazgos en la presente investigación, se buscó fortalecer el análisis de las prácticas pedagógicas inclusivas y generar propuestas que contribuyan a la mejora de la enseñanza para estudiantes con Diversidad e Inclusión Cultural en el Instituto Gabriel García Márquez.

En este orden de ideas, Uribe Ochoa (2022) elaboró una investigación de doctorado denominada, Agentes, procesos y factores configuradores de cuatro experiencias significativas en educación inclusiva con estudiantes con discapacidad en el departamento de Santander, Colombia, con el fin de examinar los elementos que facilitan la inclusión de niños, niñas y adolescentes con discapacidad dentro del marco de la política pública de educación inclusiva del Estado colombiano, en línea con los lineamientos internacionales de la UNESCO y la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de las Naciones Unidas de 2006. Esto busca garantizar su acceso y permanencia en aulas regulares junto a sus compañeros y transformar

percepciones, actitudes, prácticas y entornos para lograr una integración completa en la vida escolar, promoviendo su desarrollo y participación plena en la sociedad.

En cuanto a la metodología utilizada fue la Teoría Fundamentada Constructivista (Charmaz, 2006), con un enfoque cualitativo que combinó análisis documental, observación en el terreno y entrevista semiestructuradas con diversos figurantes de 4 colectividades pedagógicas en Santander. El estudio se enfocó en las experiencias significativas relacionadas con la instrucción en inclusión de alumnos con discapacidad, explorando las importancias cognoscitivas, de emoción y praxis de su ejecución para los diversos participantes, así como sus percepciones sobre los beneficios que este proceso puede aportar a la sociedad, contribuyendo como resultado al avance de la línea de investigación sobre Políticas públicas, calidad de la educación y territorio al revelar que la implementación de una política pública influye en contextos específicos que afectan a personas, instituciones y entornos.

El estudio referido, constituyó un referente metodológico y teórico fundamental para la presente investigación, al analizar los agentes, procesos y factores que configuran experiencias significativas en educación inclusiva con estudiantes con discapacidad en el departamento de Santander. Su enfoque se alineó con la política pública de educación inclusiva del Estado colombiano y los lineamientos internacionales de la UNESCO y la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2006), proporcionando un marco de referencia sólido para examinar cómo estas normativas impactan en la realidad educativa y en la transformación de actitudes, prácticas y entornos escolares.

Desde el punto de vista metodológico, adoptó la Teoría Fundamentada Constructivista (Charmaz, 2006), combinando análisis documental, observación en el terreno y entrevistas semiestructuradas con actores educativos. Estas metodologías permitieron una interpretación profunda y contextualizada de las prácticas pedagógicas inclusivas, lo que resultó clave para la presente investigación. En este sentido, la aplicación de este enfoque en el análisis de las prácticas pedagógicas inclusivas en estudiantes con Discapacidad Intelectual Congénita del Instituto Gabriel García Márquez

en Floridablanca, Santander, facilitó la construcción de referentes teóricos sólidos y basados en evidencia empírica.

A su vez, teóricamente, el estudio resaltó la importancia de comprender la educación inclusiva no solo desde la normatividad, sino desde su implementación en contextos específicos, donde las experiencias de docentes, estudiantes y otros actores educativos juegan un papel determinante en la efectividad del proceso. Sus hallazgos permitieron identificar estrategias que han resultado exitosas en la inclusión de niños, niñas y adolescentes con discapacidad, ofreciendo enfoques clave para mejorar las prácticas pedagógicas inclusivas en el Instituto Gabriel García Márquez.

Asimismo, la mencionada investigación contribuyó a la presente al aportar elementos para evaluar cómo la educación inclusiva se traduce en acciones concretas dentro del aula, proporcionando evidencia sobre el impacto que las políticas públicas tienen en la transformación de los procesos educativos. La identificación de factores que favorecen la inclusión permitió establecer estrategias más efectivas para fortalecer el acompañamiento a estudiantes con Discapacidad Intelectual Congénita, optimizando la intervención pedagógica y garantizando su acceso y permanencia en el sistema educativo en igualdad de condiciones.

Al respecto, se consideró un insumo esencial para la presente investigación, tanto en el ámbito metodológico como en el teórico. Su enfoque basado en la Teoría Fundamentada Constructivista proporcionó herramientas analíticas valiosas para interpretar las prácticas pedagógicas inclusivas, mientras que sus hallazgos sobre experiencias significativas en inclusión educativa contribuyen a mejorar las estrategias de enseñanza en el Instituto Gabriel García Márquez. Al integrar estos aportes, la presente investigación se fortaleció en su propósito de analizar y proponer mejoras en las prácticas pedagógicas inclusivas en estudiantes con Discapacidad Intelectual Congénita, asegurando así una educación más equitativa y de calidad.

Fundamentos teóricos

La investigación en curso, centrada en el objetivo principal de la misma, ha implicado la necesaria construcción de una fundamentación teórica amplia, a la par que pertinente a la temática puesta en estudio. A continuación, se presentan aquellas herramientas teóricas- conceptuales necesarias para otorgar sustento al mismo, en su relación con: educación inclusiva, prácticas educativas inclusivas y la problemática de la llamada deficiencia intelectual cognitiva. En torno a las mismas se han sumado y explicitado otras herramientas teóricas con el propósito de profundizar y/o ampliar las conceptualizaciones centrales.

Recorrido diacrónico del objeto de estudio

El análisis diacrónico del centro de tesis de la educación inclusiva, con especial atención en la Discapacidad Intelectual Congénita (D.I.C.), abarca un recorrido a lo largo de diversas etapas históricas que han marcado la evolución de las estrategias y pericias educativas. En sus inicios, las concepciones sobre la inclusión eran limitadas y predominaba un enfoque segregacionista, donde los estudiantes con diversidad funcional, incluyendo aquellos con D.I.C., eran excluidos de los sistemas educativos convencionales.

La educación inclusiva, enfocada en incluir almas con discapacidad en la instrucción, comprende el concepto desarrollado principalmente en el siglo XX y XXI; aunque como se muestra en la tabla 1, los principios de la educación especial se remontan al siglo XVIII y principios del XIX en Europa, la educación integradora y finalmente la educación inclusiva con apoyo especializado para personas con discapacidad congénita se ha perfeccionado en el siglo XX y XXI, en el siglo XX, se establecieron escuelas especiales y se desarrollaron enfoques de educación especial para estudiantes con discapacidad, mientras en la actualidad, la educación inclusiva se esfuerza por garantizar que las personas con discapacidad tener acceso a la educación

y recibir el apoyo necesario para participar en el aula y tener éxito en su proceso de aprendizaje (Hornby y Kauffman, 2024).

Tabla 1.

Trazando el Camino: Evolución Histórica de la Educación Inclusiva y la Discapacidad Congénita

Año	Descripción
Antigüedad	En la antigüedad, las sociedades tenían diversos enfoques hacia la discapacidad, desde la exclusión hasta la integración en roles limitados (D'Alessio, 2011a).
Siglos XVIII-XIX	Durante los siglos XVIII y XIX, surgieron los primeros intentos de educación especial, aunque aún se centraban en la segregación y la asistencia caritativa (Suhardi, Fitriani, y Khairat, 2023).
Siglo XX	En el siglo XX, se produjo un cambio hacia enfoques más inclusivos con la aparición de movimientos de derechos civiles y una mayor conciencia sobre la diversidad. Surgieron las primeras leyes y políticas educativas inclusivas (D'Alessio, 2011a).
Siglo XXI	Para el siglo XXI, la instrucción de inclusión se convierte en un principio fundamental en muchas partes del mundo, promoviendo la participación activa de todas las personas, incluidas aquellas con discapacidad congénita, en entornos educativos regulares. Se enfatiza la adaptación del currículo, el apoyo individualizado y la eliminación de barreras para garantizar una educación equitativa y de calidad para todos (Hornby y Kauffman, 2024).

Nota. Elaboración propia

Así, con el paso del tiempo, se han producido importantes cambios impulsados por movimientos sociales y avances en la comprensión de la diversidad humana, se han implementado direcciones y programas de instrucción inclusiva que reconocen el justo de todos los alumnos a tomar una instrucción con calidad, independientemente de sus características individuales. Este cambio de paradigma ha promovido la adopción de rumbos más holísticos y centrales en el estudiante, con un énfasis en la adaptación del currículo y la provisión de apoyos individualizados para avalar la intervención y el triunfo pedagógico de todos los alumnos, comprendidos aquellos con D.I.C.

A lo largo de este proceso de evolución, se han registrado importantes hitos que han influido en la forma en que se aborda la inserción de alumnos con D.I.C. en los programas de educación inclusiva. Desde la promulgación de leyes y políticas de educación inclusiva hasta la implementación de prácticas pedagógicas innovadoras y la formación especializada del profesorado, se han realizado esfuerzos significativos para garantizar la plena participación y el camino equitativo a la instrucción para todos los estudiantes, no obstante, permanecen retos en la ejecución segura de estos programas, incluyendo la necesidad de superar barreras físicas y sociales, así como garantizar la disponibilidad de recursos y apoyos adecuados.

Así, la educación inclusiva tiene un recorrido diacrónico desde la instrucción especial hasta la instrucción integradora y finalmente la educación inclusiva como se considera en la tabla 2. Dicho adelantamiento ha estado relacionado principalmente con la inserción de almas con discapacidad en el régimen pedagógico, de manera que, en algunos países, como Italia, se ha desarrollado una política de integración escolar para la inclusión de alumnos con discapacidad en los salones regulares (D'Alessio, 2011b). no obstante, de estos avances, aún hay obstáculos para el progreso de la instrucción inclusivamente y la introducción de almas con discapacidad en la educación, especialmente en Australia (Spandagou, 2021).

Tabla 2.

Un Pasaje para la Inclusividad en Educación: Evolución Histórica desde la Segregación hasta la Adaptación Inclusiva

Año	Descripción
1800	Montelli (2023) “Inicio de la educación segregada para personas con discapacidad, con enfoque en la custodia y cuidado más que en la educación” (p. 6)
1910	Burge, Ouellette-Kuntz, Hutchinson, y Box (2008) “Surgimiento de las primeras escuelas especiales para niños con discapacidad, separadas de la educación regular.” (p.3)

1948	Winzer (2009) “La Declaración Universal de los Derechos Humanos garantiza el derecho a la educación para todas las personas, incluidas aquellas con discapacidad” (p. 12)
1970	Movimientos de derechos civiles y discapacidad impulsan la integración escolar de personas con discapacidad en la educación regular (Harris, 2005).
1990	Dussan (2011) “Sanción de la Ley que garantiza la educación para todos los niños con discapacidad (IDEA) en Estados Unidos, que promueve la inclusión educativa” (p. 9)
2006	Burge, Ouellette-Kuntz, Hutchinson, y Box (2008) “Promulgación de la Convención de los Derechos de los Sujetos con Discapacidad desde las Naciones Unidas, que destaca el derecho a la instrucción con inclusión” (p. 8).
2010	Montelli (2023) “Mayor enfoque global en la inclusión educativa, con énfasis en la adaptación curricular y el apoyo individualizado para estudiantes con discapacidad” (p. 12)
2020	Harris (2005) “Avances en tecnología educativa y estrategias de enseñanza inclusiva para facilitar el paso y la intervención de individuos con discapacidad en la instrucción” (p.26)

Nota. Elaboración propia

En Colombia, la evolución de la instrucción con inclusión y la vigilancia a personas con discapacidad intelectual congénita ha sido progresiva como se muestra en la tabla 3, a nivel jurídico, la Constitución colombiana de 1991 estableció como un ergido primordial la formación inclusiva para indivisas los individuos, incluyendo a aquellos con discapacidades. Desde entonces, se han desarrollado políticas y leyes para garantizar la inclusión y el acceso a la educación para todos, en 1994, se aprobó la Ley Estatutaria de la Salud, que estableció el derecho a educación especializada para personas con discapacidades, además, en 2010, se promulgó una nueva Ley General de Educación que establece la educación inclusiva y la atención a personas con discapacidades como un área prioritaria de la política educativa nacional, pese estos logros, todavía hay retos y limitaciones en la ejecución segura de estas trazas y leyes en la práctica (García Castillo, 2020).

Tabla 3.

Hitos en el Fomento de los Derechos y la Instrucción con inclusión colombiana

Año	Descripción
-----	-------------

1940	Castillo Salinas, Mateus Ayala, Pinzón Bonilla, y Rueda Bejarano (2021) "Primeros intentos de integración educativa en Colombia" (p. 4)
1970	Lizarazo (2022) "Auge de movimientos por los haberes de los sujetos discapacitados en Colombia" (p. 15)
1991	Hurtado (2016) "Constitución Política de Colombia reconoce los derechos de los sujetos discapacitados" (p. 23)
1994	García Castillo (2020) "Ley 115 (Ley General de Educación) instituye principios de instrucción inclusiva" (p. 33)
2001	Lizarazo (2022) "Creación del Programa Nacional de Educación Especial Inclusiva en Colombia" (p. 16)
2006	Lizarazo (2022) "Ratificación del Acuerdo sobre los Derechos de los sujetos discapacitados" (p. 18).
2010	García Castillo (2020) "Nueva Ley General de Instrucción que instituye la instrucción inclusivamente y la vigilancia a sujetos con discapacidades" (p. 28)
2013	García Castillo (2020) "Plan Nacional Decenal de Educación 2016-2025 enfatiza la educación inclusiva" (p.29)
2016	Castillo Salinas, Mateus Ayala, Pinzón Bonilla, y Rueda Bejarano (2021) "Implementación de guías y esquemas para fortalecer la educación con inclusión en Colombia" (p. 9)
2020	Castillo Salinas, Mateus Ayala, Pinzón Bonilla, y Rueda Bejarano (2021) "Ley 1996 promueve la inserción de alumnos discapacitados en la instrucción superior colombiana" (p. 10)

Nota. Elaboración propia.

El análisis de la tabla 3 muestra la evolución de la educación inclusiva en Colombia a lo largo de ocho décadas, reflejando una transformación progresiva desde los primeros intentos de integración educativa hasta la implementación de normativas más estructuradas y programas específicos para la inclusión de estudiantes con discapacidad. Inicialmente, en la década de 1940, se observa el surgimiento de iniciativas para integrar a estudiantes con discapacidad en el sistema educativo, aunque en un contexto aún limitado y segregador. No obstante, con el auge de movimientos en favor de los derechos de las personas con discapacidad en los años 70, se impulsaron cambios que generarían un reconocimiento progresivo de la educación inclusiva como un derecho fundamental.

El avance más significativo en esta trayectoria se evidencia en la década de 1990, cuando la Constitución Política de 1991 y la Ley General de Educación de 1994 establecen principios de inclusión educativa, consolidando un marco normativo que garantiza el acceso a la educación para las personas con discapacidad. A partir de este punto, la evolución de la educación inclusiva se orienta hacia la formulación de políticas específicas, como la creación del Programa Nacional de Educación Especial Inclusiva en 2001 y la ratificación de acuerdos internacionales en 2006, lo que demuestra el compromiso del país con la promoción de un sistema educativo equitativo y accesible.

En los años más recientes, la implementación de nuevas leyes y planes nacionales ha fortalecido el desarrollo de estrategias concretas para la inclusión. La Ley General de Instrucción de 2010, el Plan Nacional Decenal de Educación 2016-2025 y la Ley 1996 de 2020 reflejan una continuidad en la construcción de un modelo educativo inclusivo, con un énfasis en la mejora de guías pedagógicas, la adaptación curricular y la inserción de estudiantes con discapacidad en la educación superior. De esta manera, la tabla muestra una evolución normativa y programática que, si bien ha avanzado significativamente, aún enfrenta retos en su implementación efectiva, especialmente en términos de recursos, formación docente y adaptación de metodologías para garantizar una educación verdaderamente inclusiva.

Educación Inclusiva

El concepto de inclusión es tomado en consideración desde diferentes campos sociales, tales como: trabajo, salud, educación, cultura y política, entre otros. Su propósito es contribuir a mejorar la calidad de vida de las personas para proteger y protegerlos con el fin de preservar la sociedad en su conjunto. La inclusión implica un cambio conceptual en el término mismo, que se refiere únicamente a las personas excluidas, minorías como las minorías étnicas o las personas con discapacidad cuyos derechos humanos son vulnerados y que entienden es un principio orientador, ayudante

y espiritualizador para aceptar que la sociedad se compone de seres distintos de la educación general y la educación especial, brindando una gama de servicios a todos los niños (Jiménez, 2020).

En cuanto a la educación, la integración cumple con ese principio de normalización, donde los estudiantes son acogidos y atendidos de acuerdo a sus características. En este sentido, la educación inclusiva se asimila a un acercamiento de las niñas y niños de acuerdo con sus necesidades de aprendizaje; en ese orden, desde la década de 1990, se aprecia una proliferación del término integrado, implicando una adaptación de los excluidos a un sistema donde cada alumno debe ajustarse a lo que ya fue diseñado, no a las necesidades propias y concreta de cada uno de ellos. (Sánchez y Mora, 2013).

Por tanto, cuando se escucha o se lee la expresión educación inclusiva, La mayoría de las personas asocia este concepto con la educación especial y/o la discapacidad. Hace varias décadas, se entendía principalmente a través de un diagnóstico médico con una perspectiva patológica de la diferencia, centrada especialmente en los aspectos cognitivos. Como resultado, las personas con necesidades educativas especiales eran separadas en escuelas especiales debido a sus diferencias. La lucha por cambiar esta situación comenzó en los años setenta, cuando padres de niños con necesidades educativas especiales y algunas organizaciones comenzaron a luchar por el derecho a una educación de calidad, la inclusión en lugar de la segregación y la integración en centros educativos regulares (Arnaiz, 2004; Echeita, 2006)

Actualmente, la educación inclusiva adquiere relevancia gracias a las nuevas perspectivas humanísticas educativas, por ser este un derecho inherente a la condición humana. En tal contexto, un autor como Echeita (2006), señala que El concepto de inclusión es complejo y varía a nivel internacional, ya que abarca una amplia gama de interpretaciones, cada una enfocándose en diferentes aspectos relevantes. No obstante, el denominador común en la educación inclusiva es la reducción de la exclusión social.

Así pues, La inclusión educativa se refiere al acceso, la participación y los logros de todos los estudiantes, especialmente aquellos que corren el riesgo de ser excluidos o marginados. Además, requiere una transformación en la cultura, las políticas y las prácticas escolares para atender adecuadamente la diversidad de necesidades educativas de todos los alumnos (Ainscow, 2001; Arnaiz, 2003; Blanco, 2006; Booth, 2006; Ecehita, 2006).

La educación inclusiva se concibe como una educación personalizada que está adaptada a las necesidades de todos los niños, niñas y jóvenes, agrupados por edad, pero con una diversidad de habilidades y niveles de competencia. Se basa en una atención individualizada que respeta las diferencias individuales. Reconociendo que, aunque los estudiantes pueden ser similares, no son idénticos, la educación inclusiva aborda las necesidades desde una perspectiva multidimensional, fomentando la interacción social entre todos los estudiantes, sin importar su raza, género, creencias religiosas, ideología política, situación económica o cultural. Además, se enfoca en el desarrollo integral del individuo, promoviendo el crecimiento de sus inteligencias y competencias, incluyendo sus diversas capacidades.

Por tanto, corresponde ser mirada como un compendio o conjunto que afronta y compensa los múltiples y variados requerimientos de la totalidad de los alumnos mediante una madura intervención en el aprendizaje y una reducción de la exclusión en el sistema educativo implican cambios y transformaciones en los contenidos, enfoques, estructuras y estrategias. Estos ajustes se basan en una visión común de que el sistema educativo debe educar a todos los niños, niñas y jóvenes. Según el Ministerio de Educación de Ecuador (2022), "el objetivo de la educación inclusiva es que tanto docentes como estudiantes se sientan cómodos con la diversidad, viéndola no como un problema, sino como un desafío y una oportunidad de enriquecimiento." (p. 1).

De esta forma, es importante mencionar que el planteo de Una educación inclusiva requiere una transformación significativa en la estructura, funcionamiento y enfoque pedagógico de las escuelas para atender adecuadamente las necesidades

educativas de todos los niños, niñas y jóvenes. Esto asegura su acceso, permanencia y éxito en el entorno escolar.

Tal como plantea (Ainscow; 2001) Para que el compromiso con la inclusión se convierta en acción efectiva, debe integrarse en todos los aspectos de la vida escolar. En lugar de considerarse como una tarea separada gestionada por una persona o grupo específico, debe ser un elemento central en todo el trabajo escolar (p. 13)

En definitiva, si bien la permeabilidad de la inclusión en la vida escolar es un objetivo deseable, se necesita ser conscientes de los retos que implica y establecer estrategias claras para su implementación efectiva. Solo con un compromiso sostenido y una acción concertada se podrá construir una educación verdaderamente inclusiva que responda a la diversidad y garantice el derecho a la educación de todos.

Educación y educación inclusiva

Plan Integrado de Ajustes Razonables - (PIAR)

El PIAR se creó en 2017 con la promulgación del Decreto 1421, el cual orienta las acciones educativas de inclusión para que los centros educativos y docentes utilicen herramientas más eficaces en la flexibilización curricular de estudiantes con dificultades de aprendizaje. Este decreto permite identificar los apoyos pedagógicos necesarios para cada estudiante, según las necesidades educativas identificadas en las primeras fases del proceso de inclusión, con el fin de asegurar su éxito escolar (MEN, 2010)

Por lo tanto, cada centro educativo debe desarrollar un formato para integrarlo en el currículo escolar, teniendo en cuenta prácticas pedagógicas inclusivas basadas en el Diseño Universal de Aprendizaje (DUA) y un plan individual de ajuste razonable. Este formato debe contemplar la organización de actividades, materiales, espacios y apoyos que faciliten la comunicación; incluir la intervención de recursos humanos, como intérpretes y especialistas de salud, en el proceso educativo; y utilizar tecnologías que mejoren el acceso a la información y el aprendizaje. Además, debe enfocarse en conocer y actuar sobre aspectos como el entorno y la vida familiar, las capacidades intelectuales,

el bienestar emocional, la conducta adaptativa, el desarrollo personal, y la salud y bienestar físico del estudiante.

De esta forma, tanto los DUA como los PIAR buscan promover el desarrollo personal a través de estrategias que permitan al estudiante reconstruir su autoestima, reconociéndose como un ser humano capaz de desempeñarse adecuadamente en tareas relacionadas con la construcción de conocimientos y la confianza en sí mismo. Estas estrategias facilitan que el estudiante experimente que es capaz de alcanzar sus objetivos y que posee el potencial para lograrlos, aunque esto requiera un mayor esfuerzo. Además, subrayan la importancia de las interacciones como medio para que los estudiantes se reconozcan y se sientan parte integral de la sociedad.

El Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) es un enfoque pedagógico que busca garantizar el acceso equitativo al aprendizaje mediante la diversificación de estrategias didácticas, materiales y evaluaciones, permitiendo que todos los estudiantes, incluidas las personas con Discapacidad Intelectual Congénita (DIC), participen activamente en el proceso educativo. Su relación con las estrategias pedagógicas radica en la necesidad de adaptar la enseñanza a las diversas formas en que los estudiantes perciben, procesan y expresan el conocimiento, lo que implica la implementación de metodologías flexibles y personalizadas. En el contexto de la educación inclusiva en Colombia, el DUA se alinea con los principios establecidos en la Ley 115 de 1994 y en el Plan Nacional Decenal de Educación 2016-2025, que enfatizan la necesidad de fortalecer las prácticas docentes para atender la diversidad en el aula (García Castillo, 2020). Así, la incorporación de estrategias basadas en el DUA, como el uso de materiales multisensoriales, la enseñanza diferenciada y la evaluación adaptativa, contribuye a la eliminación de barreras para el aprendizaje y favorece la construcción de entornos escolares más inclusivos (Castillo Salinas, Mateus Ayala, Pinzón Bonilla y Rueda Bejarano, 2021).

Cultura docente

Uno de los principales problemas que actualmente enfrentan las políticas públicas en el sector educativo remite a cómo mejorar el desempeño docente. Los *diagnósticos coincidentes* enfatizan que las sugerencias tradicionales ya no son suficientes, pero también hay comprobaciones sólidas de que no resulta tarea tan sencilla determinar qué cambios son los apropiados, y mucho menos ponerlos en práctica (Pita-Torres, 2020). En este sentido, las políticas para docentes en América Latina abordan una problemática compleja que incluye, entre otras cuestiones: las condiciones de trabajo, la formación inicial y continua, así como la gestión institucional. Entre los problemas que enfrentan estas políticas, se destacan, según Torres y Gonnet (2016):

- (a) Las condiciones de trabajo; en referencia a una carrera docente piramidal compuesta por una serie de cargos que involucran diferentes funciones, con una sola forma de aumentar los salarios, que es ascender en la jerarquía del sistema educativo. Para un maestro de aula, sus ingresos sólo mejoran, dramáticamente, cuando se convierte en el director de la escuela y, por lo tanto, en el supervisor. En otras palabras, la promoción a otros puestos sólo se puede hacer saliendo del aula, lo que lleva a la consecuencia no deseada de ceder las funciones docentes a quienes son buenos maestros. En la mayoría de los países, el principal determinante de los aumentos salariales es la antigüedad.
- (b) Los programas cortos y los programas muy teóricos a menudo sacrifican la experiencia en el aula y el preparativo de las asignaturas, talantes esenciales de una buena alineación docente.
- (c) Las instituciones de gestión basadas en sistemas de evaluación docente no operan sobre bases objetivas porque existen pocos indicadores reales y no hay cultura de evaluación.

El referido escenario da cuenta del contexto bajo el cual se desarrolla la labor docente en algunas regiones de América Latina, marcando con ello, significativamente, una cultura fuertemente regida por hábitos por parte de los docentes, en el proceso

educativo. De esta manera, puede afirmarse que los docentes -como grupo- poseen un hábitus que les caracteriza, consolidando un grupo social con rasgos en común.

El habitus del grupo también se expresa en actitudes y gestos individuales: la pertenencia de una persona a cierta clase social se descubre, generalmente, por la forma en que camina, habla, ríe o llora, y por lo que hace, piensa y dice. Nacidos y criados en el habitus de un grupo en particular, los sujetos a menudo desconocen las formas en que ese habitus moldea y limita la forma en que piensan, actúan e interactúan con el mundo en el que habitan. Como expresión interna de las posiciones del grupo al que pertenece una persona, el habitus proporciona a cada persona una idea precisa de su tipo de personalidad y de lo que debe pensar, sentir, como así también la idea de cómo deben comportarse las personas como ella. El habitus da a los sujetos la sensación de que están justo donde están, tras el criterio que su estructura interior se corresponde plenamente con la estructura de su mundo exterior.

En tal sentido la cultura del docente en Colombia se une a 240 años de un *rol*, cuya evolución data de maestros que apenas sabían leer y escribir, hasta la actualidad donde se estudian doctorados. Dicha evolución se resume en la Tabla 1.

Tabla 4.

Evolución de la educación en Colombia

Periodos	Tipo de educación
1776 – 1909	En este período, la educación pasó a estar bajo la administración del Virreinato del Nuevo Reino de Granada, con el propósito de implementar un modelo de enseñanza en las escuelas públicas primarias. La intención de asegurar la lealtad se centró en alterar el equilibrio entre el poder civil y el eclesiástico en el sistema educativo mediante la nacionalización de la educación, una transformación inspirada

en las reformas borbónicas que buscaban fortalecer la relación entre el Estado y los habitantes del reino.

1913 -1952

El giro hacia el segundo período estuvo marcado por hechos decisivos, no sólo por su importancia en la reconstrucción de la tradición mercantil del estado, sino también por su parte en el carácter de progreso del régimen pedagógico. El período de supremacía moderada estuvo fuertemente influenciado por la Iglesia Católica; la dirección y control de las escuelas nacionales se concentró allí por la Legislación 39 de 1903 emitida por el Congreso de Colombia en 1903), fue decisiva para el desarrollo de las escuelas ordinarias, no obstante en la dirección de la alineación docente, se caracteriza por un carácter hondamente sectario, orientada al cumplimiento disciplinar, entendiendo la pedagogía como la supervisión de determinadas conductas; gracias a la Ley, en 1910 las normas adquirieron mayor fuerza, reconociendo su papel en la formación de los maestros del país (Bayona-Rodríguez y Urrego-Reyes, 2019)

1952-1979

Desde principios de la década de 1950 hasta la década de 1960, Colombia vivió un notable crecimiento económico que impulsó un significativo avance en el ámbito educativo. No obstante, a pesar del incremento en el número de instituciones educativas y estudiantes, el país sigue estando rezagado en comparación con el resto de la región en cuanto a cobertura y calidad educativa. Las condiciones globales destacaron la importancia de fomentar la educación técnica y profesional, lo que llevó a la creación de entidades como el Servicio Nacional de Aprendizaje (SENA) en 1957, siguiendo las

recomendaciones de la Organización Internacional del Trabajo (OIT), (Bayona-Rodríguez y Urrego-Reyes, 2019).

1979-1994

Decreto 85 del 23 de enero de 1980, introdujo una serie de reformas al Orden 2277 del 1979 instituye que, en las franjas campestres y remotas, un docente miembro puede ser designado para ejercer si cumple con los requisitos: Nivel mínimo de un Licenciatura en algún modo. Además, especifica que, para las comunidades indígenas, se puede asignar a una persona bilingüe sin necesidad de cumplir con los requisitos estipulados en el Orden 2277 (Bayona-Rodríguez y Urrego-Reyes, 2019).

1995-2016

La Legislación de Educación General estableció las bases para la reestructuración de las escuelas normales y el desarrollo de la acreditación de las facultades educativas, que se convirtió en un requisito indispensable para los programas de estudio. De esta manera, la formación docente en este período experimentó cambios importantes, adaptándose a la creciente necesidad de definir las características objetivas de la calidad educativa (Bayona-Rodríguez y Urrego-Reyes, 2019).

Nota. Adaptado de Bayona-Rodríguez y Urrego-Reyes (2019).

Debe señalarse que, en el contexto de la evolución educativa colombiana, se hizo presente el viejo normalismo fundacional, posición que sostenía que la tarea más legítima que debían realizar los docentes de las escuelas ordinarias era aprender a enseñar, es decir, lo que, actualmente, se sigue llamando formación docente (Andrade y Villa, 2020). En referencia a la concepción de los estudios normalistas, Silvero (2016) señala,

Un aspecto a considerar, en el esfuerzo por recopilar más datos que refuercen nuestra hipótesis sobre el término "normal", es la connotación de

violencia simbólica asociada a él. Este término ha sido envuelto en un supuesto naturalismo que lo presenta como sinónimo de garantía epistemológica y excelencia moral. Esto se refleja en los textos normalistas, las normativas y los discursos relacionados, que incluyen referencias directas o alusiones a personas consideradas como cretinas, enfermas, con discapacidades físicas, menores, vagabundos y delincuentes; es decir, a aquellos considerados incapaces para el estudio y la instrucción primaria (p. 33).

Sin duda, el párrafo anterior describe ese modelo educativo de tradición normalista, centrado en la enseñanza, donde el lugar principal lo ocupa el docente, situado en su contexto lógicamente intencional, con la misión esencial de formar docentes para satisfacer las necesidades de una determinada época y sociedad (Sánchez, González y Monroy, 2019). Según los autores esta normalidad se hace presente en las aulas de clases a pesar que, a lo largo del siglo XX, La ciencia y la tecnología han desempeñado un papel crucial en la introducción de cambios que impactan la manera en que las personas viven, ampliando su comprensión del mundo y allanando el camino, inclusive, para nuevas formas de economía basadas en el desarrollo del conocimiento.

La situación ha generado un cambio en la cultura docente, sin embargo, el conductismo tradicional pareciera prevalecer aún en las aulas. Un cambio en la cultura del docente implica reconocer el impacto de la ciencia y la tecnología en el desarrollo económico y social de los países. Así, dar prioridad al siglo XXI alude a una educación que habilite, en las personas, capacidades para adquirir y transformar conocimientos y habilidades, que potencie capacidades de innovar y aplicar los conocimientos a problemas, resolviéndolos. A su vez, la educación debe brindar conocimientos e instrumentos para atender la otra cara del progreso científico y tecnológico, es decir: los problemas medio ambientales y las desigualdades sociales.

Este enfoque de reflexión forza a reconsiderar el papel de la educación en el siglo XXI para formar ciudadanos competentes y definir cómo lograrlo. Un ejemplo de esto es el trabajo llevado a cabo en la Unión Europea (UE), que subraya la importancia del

aprendizaje continuo y la mejora de las competencias para el desarrollo personal, la participación social y el éxito profesional (MEN, 2009).

Las prácticas pedagógicas y la educación inclusiva

Los Métodos didácticos en función del tipo de autoestima

Como punto de partida puede decirse que los procesos son un unido de compendios que facilitan la creación de situaciones específicas para transmitir los contenidos de diferentes áreas académicas. Son esenciales para la implementación de cualquier estrategia didáctica, ya que determinan la forma en que se llevará a cabo la clase, por ello y para orientarla hacia la autoestima debe considerarse que en el ser humano esta característica, vinculada a la valoración que el sujeto tiene sobre sí mismo, Es garante de numerosos desengaños y triunfos, ya que una autoestima saludable, asociada a una visión positiva de uno mismo, puede potenciar la capacidad del individuo para desarrollar sus habilidades y elevar su seguridad personal. En cambio, una autoestima baja puede conducir a sentimientos de derrota y fracaso.

En tanto categoría producida en el amplio campo de la psicología, la llamada autoestima fue considerada, ya en el siglo XIX, por el psicólogo norteamericano funcionalista James (1842-1910). Pero este constructo teórico adquirirá relevancia a partir de la psicología humanista del Siglo XX, de la mano de autores como K. Roger, entre muchos otros. Si bien coexisten sinnúmero de significaciones sobre la autoestima, suele ser entendida como el conjunto de percepciones, sentimientos y comportamiento dirigidos hacia nosotros mismos, en cuanto a modo de ser y/o de comportarnos.

Sobre este tema, Gaja (2007) plantea, a su vez, las mezclas de competencias y logros generan distintos tipos de autoestima, lo que significa que esta puede experimentarse de diversas maneras. Esto depende de las diferentes combinaciones entre los niveles de competencia y logros de una persona cuando siente que debe enfrentar la vida y sus desafíos.

Consecuentemente, y en términos de una orientación de los métodos didácticos hacia la autoestima, según Brenes (2003), se deben comprender éstos, como un ligado de reglas que deben seguirse para alcanzar de manera rápida y efectiva un objetivo específico, lo que implica que existirán tantos métodos como objetivos se propongan. Sin embargo, todos ellos comparten la idea de que, sin orden y disciplina, no se puede lograr el objetivo. Por esta razón, todos los métodos, ya sean inductivos o deductivos, coinciden en su esencia. Los métodos inductivos o sintéticos permiten llegar al todo al estudiar los efectos para identificar las causas, mientras que el método deductivo o analítico procede de lo universal a lo particular.

La autora sostiene que la didáctica es la ciencia que estudia los métodos más efectivos para llevar a cabo la enseñanza. Desde esta perspectiva, la didáctica es tan antigua como el acto educativo en sí. Sin embargo, el término no se utilizó para designar el estudio de los principios educativos hasta el siglo XVI, cuando Ratke (1575-1635) lo empleó para describir su propio método didáctico. Posteriormente, Comenio (1592-1671) lo incorporó en su obra **Didáctica Magna** (1632), cuyo propósito era establecer fundamentos para acelerar el proceso de enseñanza en el menor tiempo posible.

Por tanto, a los efectos de la investigación realizada para este estudio, Se coincide con la opinión de Gaja (2007), quien afirma que las distintas combinaciones de competencia y merecimiento generan diversos tipos de autoestima, lo que significa que esta puede experimentarse de manera muy variada según las combinaciones entre los niveles de competencia y merecimiento de una persona al enfrentar la vida y sus desafíos. En este sentido, la investigadora de este estudio mostró que es fundamental que los profesionales de la docencia trabajen para fomentar una autoestima equilibrada en sus estudiantes, lo que les permitirá crecer, ser creativos y sentirse bien sin complejos.

De manera que, El docente debe procurar identificar cinco áreas clave para el desarrollo de la autoestima del niño: el ámbito social (los sentimientos del niño respecto a sus relaciones con amigos), el área académica (su percepción sobre su rol como estudiante), el entorno familiar (cómo se siente en su papel dentro de la familia), la

imagen corporal (cómo percibe su apariencia física o sus habilidades físicas) y la autoestima global (su valoración general de sí mismo).

Acorde con lo señalado, la posibilidad de establecer métodos didácticos apropiados, supone, tal como entiende Satir, citada por Karam Cárdenas (2005), tener en cuenta que la tipología de autoestima que cada persona desarrolla está determinado por su capacidad para tener conciencia de sí mismo, reconocer su identidad y valorarla, emitiendo juicios que la aprueben o la rechacen, basados en los pensamientos, sentimientos y experiencias asimilados a lo largo de su vida.

Por tanto, si se parte de que niños/as con Deficiencia intelectual congénita, presentan una baja autoestima a raíz de sus dificultades académicas, el psicólogo debe estar consciente que en un grado de autoestima bajo, según Gaja (2007, p. 30), las personas tienden a victimizarse ante sí y ante los demás. Sentirse inmerecedor puede llevar a estas personas a mantener relaciones perjudiciales, las cuales no solo refuerzan negativamente su percepción, sino que también complican la búsqueda de fuentes de merecimiento, como ser valorado por los demás o defender sus propios derechos.

En dicha perspectiva la investigadora del presente estudio, Indicó que un niño con baja autoestima está expuesto a diversas inseguridades, lo que puede generar dificultades en sus relaciones, tendencias a ocultar sus sentimientos, temores, inestabilidad emocional y una visión pesimista. Por ello los métodos didácticos deben estar orientados a cambiar esta condición hacia las posibilidades de logro de una autoestima medio o alto.

Señala Gaja (2007) que la autoestima grado medio, Se encuentra en un punto intermedio entre el alta y la baja autoestima, y se desarrolla a partir de un historial de éxitos y fracasos en el ámbito de la competencia, con un sentido de merecimiento que puede incluir también la posibilidad de rechazo. Esta forma de autoestima es la más común por diversas razones, incluyendo el hecho de que la vida inevitablemente presenta desafíos y dificultades, lo que da lugar a patrones de respuesta y comportamiento muy variados.

Mientras que, para la autoestima positiva o alta, el autor mencionado entiende que Es el resultado de un historial caracterizado por altos niveles de competencia y merecimiento. Este historial da lugar a una norma evolutiva que lleva a evitar situaciones y comportamientos asociados con la baja autoestima. Así, las personas con alta autoestima mantienen una sensación constante de valía y capacidad positiva, lo que les permite enfrentar mejor los desafíos y pruebas de la vida, en lugar de adoptar una postura defensiva. Además de sentirse más capaces, estas personas cuentan con una serie de recursos internos e interpersonales que les protegen de las fluctuaciones en su sentido de merecimiento y, en gran medida, de ciertas experiencias traumáticas.

En este contexto, la investigadora de este estudio deduce que los niños y niñas con alta autoestima presentan rasgos evidentes de confianza en sí mismos, no tienen problemas para expresar sus sentimientos ni para sentirse orgullosos de sus logros.

Para los mencionados fines, según Álvarez (2013), el método es el componente del proceso educativo que define la estructura interna de los pasos necesarios para transformar el contenido y alcanzar el objetivo, reflejándose en el camino o enfoque elegido por el sujeto para su desarrollo. En otras palabras, el método es el medio para lograr los aprendizajes. De acuerdo con Norfolk (2006), los métodos son pautas organizadas que el docente sigue para alcanzar los objetivos. No obstante, es importante destacar que no existe un método universalmente mejor, ya que ningún método se adapta perfectamente a todos los objetivos o circunstancias. Además, la relación entre el procedimiento seleccionado y el objetivo deseado es crucial, por lo que es fundamental que el docente tenga conocimiento y disposición al elegir y determinar la técnica de enseñanza, considerando diversos factores como:

- (a) Los objetivos del aprendizaje, que pueden ser cognitivos, psicomotores o afectivos.
- (b) El contenido, tanto en términos de cantidad como de nivel de dificultad.
- (c) El tiempo necesario para consolidar los contenidos deseados.
- (d) El espacio físico, incluyendo la amplitud y disposición del aula, así como el material disponible.

(e) El número de alumnos, que es un factor fundamental relacionado con el espacio y el tiempo disponible.

(f) La personalidad del docente.

(g) Las características particulares del grupo, incluyendo sus necesidades e intereses, que pueden influir positiva o negativamente en el logro de los objetivos.

Según Delgado Noguera, citado por Méndez (2005), el término método es ambiguo y polimórfico, ya que se han empleado diversos criterios y categorías para definirlo y clasificarlo. Por lo tanto, sugiere que es útil asociar el término método didáctico con definiciones más específicas, como las estrategias didácticas.

Accesibilidad en los métodos Didácticos: Un Enfoque Holístico para Mejorar la Experiencia de Aprendizaje

Un pensamiento holístico implica para Ávila y Buitriago (2020), revisar los temas y/o contenidos y asegurarse de que los mismos estén configurados para el uso popular o colectivo, también significa excluir del contenido aquello que no cumple con las expectativas

Al configurar el temario en los métodos didácticos explican Baena Extremera y Ruiz Montero (2019) señalan, se debe asegurar que cada detalle esté cuidadosamente considerado para garantizar una experiencia de aprendizaje accesible y efectiva, implicando que todas las imágenes incluidas cuenten con texto alternativo o sean etiquetadas de manera clara si son meramente decorativas, a su vez, se evita el uso de imágenes de texto en el contenido y se verifica que no haya animaciones o imágenes parpadeantes a menos que sean esenciales para el documento, explicando su propósito en la descripción completa o el texto alternativo.

También, todos los documentos de Word y PowerPoint deben estar estructurados correctamente, y los archivos PDF etiquetados para la accesibilidad. Cada video que se comparte incluye subtítulos, garantizando que el contenido sea accesible para todos los estudiantes, asegurando de que los colores utilizados tengan un contraste adecuado entre el fondo y el primer plano, y se evita el uso de tablas para el diseño en cualquier

parte del contenido, priorizando la claridad y la accesibilidad en cada aspecto del material didáctico.

Selección de Instrumentos y Tecnologías:

La adopción de una perspectiva holística en el ámbito educativo implica reconocer la interacción dinámica entre los estudiantes y las herramientas pedagógicas, ajustándolas en función de sus necesidades y capacidades. En este sentido, Baena Extremera y Ruiz Montero (2019) enfatizan la importancia de considerar cómo los recursos tecnológicos pueden facilitar o dificultar el aprendizaje, especialmente en entornos inclusivos. La selección y uso de tecnología en el aula requieren un análisis riguroso que valore su accesibilidad y adaptabilidad, garantizando que los estudiantes con Discapacidad Intelectual Congénita (DIC) puedan interactuar eficazmente con estos recursos. Aspectos como el contraste de colores, la ampliación integral de la interfaz, la navegación mediante teclado, la correcta asignación de etiquetas en formularios y la disponibilidad de contenido en formatos accesibles son criterios fundamentales para evaluar la idoneidad de una herramienta digital (García Castillo, 2020).

Asimismo, la compatibilidad de los programas con diversos navegadores y la reducción de barreras tecnológicas, como la necesidad de complementos adicionales, son elementos clave en la construcción de entornos de aprendizaje verdaderamente inclusivos (Castillo Salinas, Mateus Ayala, Pinzón Bonilla y Rueda Bejarano, 2021). Desde una perspectiva doctoral, este análisis permite avanzar hacia la formulación de principios metodológicos que orienten el diseño y la implementación de tecnologías educativas alineadas con los preceptos de la educación inclusiva, asegurando que su integración en el aula responda a criterios de equidad, accesibilidad y eficacia pedagógica.

Consideraciones para una Experiencia Educativa Inclusiva

Discapacidad intelectual congénita (D.I.C.) y las prácticas docentes

Sobre la noción de normalidad

Como punto de partida, corresponde plantear que tanto la llamada normalidad, como su contracara: la anormalidad, constituyen nociones de dudoso estatuto epistemológico en el terreno teórico / conceptual. Sin embargo, la significación de normal se usa o esgrime frecuentemente y de modo indiscriminado a nivel social. En variedad de ocasiones se escucha o se lee que algunas cosas, situaciones o conductas son o no son normales. Pero indudablemente, al intentar precisar la idea de normalidad, la cuestión se complica, ya que es difícil demarcar teóricamente qué es normal y qué es patológico, anormal, extraño o raro.

Aspectos verdaderamente peligrosos de la noción de normalidad son los sentidos y/o insinuaciones coligadas, dada su utilización en múltiples discursos, prácticas sociales y situaciones, como una referencia a lo correcto o incorrecto Quizás, una forma simple de acercarse al vocablo sea mediante lo opuesto a la normalidad, es decir, lo patológico, atribuyendo los procesos y comportamientos que no son normales a una patología, como plantea Sánchez Hernández (2013). Pero ocurre que toda posibilidad de precisar lo patológico se torna igualmente difícil por los múltiples discernimientos que se presentan -desde distintas disciplinas científicas y campos de saber- sobre el sentido del mismo, con el aditamento de esa sostenida connotación de peligro añadido, instalando -de distinto modo- el interrogante de qué hacer con lo extraño o anormal.

Así, al momento de tener que precisar en el campo de la psicología, por ejemplo, lo patológico o lo anormal, resulta común apelar a 4 (cuatro) juicios diferentes, aunque corresponde destacar que tal apelación no constituye una necesidad u obligación de acatamiento a todos estos criterios para discurrir sobre lo anormal. Se consideran, entonces, cuatro dimensiones que demarcan de forma cualitativa diferente, algo de lo normal y anormal, según Calvache y Jadad (2021).

De esta forma, el juicio estadístico es tomado como fundamento en las concepciones donde la normalidad es aquello que es más probable. Se trata de un juicio matemático asentado en los datos. Es decir, aquellos comportamientos más repetidos

serán los normales; a diferencia de aquellos, que apenas se originan, yacerán como patológicos o anormales. Pareciera este juicio, poseer un alto valor al presumir un procedimiento objetivo de medir la normalidad, sin embargo, disipa su eficacia al presentar alta variabilidad; y a su vez implica el inconveniente de precisar el umbral porcentual que envuelve el cambio o pasaje de anormal a normal.

Por otra parte, una segunda dimensión es la que refiere al juicio biológico. Este apela a procesos y leyes biológicas naturales para determinar la normalidad, remiten estrictamente a comportamientos o términos que continúen la normalidad biológica y que no discurrirán como patológicos. No obstante, la debilidad de este juicio es que las leyes biológicas son patrones científicos epocales, cambiantes, por ende, pueden transformarse en parciales y/o errados cuando una referencia nueva puede descifrarse como patología, en lugar de seguir siendo considerada, como hasta ese momento, una parte coligada al transcurso normal.

En esta perspectiva, Canguilhem (1982) refiere que lo normal es, por algún criterio, lo que ocurre en la mayoría de los casos de las especies. En medicina, la condición que se quiere restaurar se llama estado normal; lo interesante es que el tratamiento apunta a eso porque se considera normal para el paciente, es decir, porque conviene lograr esa normalidad. La normalidad no es un promedio correlacionado de conceptos sociales, no es un juicio de realidad, sino un juicio de valor. En contrapartida, considera el autor, la anomalía tiene como característica que es constitucional y congénita, aunque se manifieste tardíamente desde el nacimiento. Por lo tanto, las anomalías pueden enfermar, pero no son patológicas per se.

A su vez el juicio social, tiene como sustento la idea que la normalidad remite a lo que la sociedad admite como normal en cada momento histórico. Fundamentalmente, mediante la propia intersubjetividad en juego y junto al consecuente discernimiento social, se instituyen las particularidades que debe tener o cumplir la normalidad. La subjetividad -como juicio- considera los comportamientos patológicos como aquellos que ve como tales, en la persona (otra) que ejecuta las conductas. Presenta así, esta persona otra, un principio con deficiencia en variedad de momentos, porque expone una

subjetividad que se juzga distinta, que interpela a los demás, hallándose crecidamente sesgada debido a que se tiende a estimar como normales todas las conductas propias.

Por último y ligado a lo anterior amerita mencionar que la anormalidad, para Foucault (2000), se presenta simplemente como:

Protección de la sociedad frente a los peligros que podrían derivarse de individuos en un estado anormal. Con la medicalización de lo anormal y la exclusión de lo enfermizo, la psiquiatría podrá asumir una función que se limita a la protección y el mantenimiento del orden. (p. 146).

A su vez, explica León (2021), que Foucault -tal como se mencionó en páginas anteriores- considera la condición del anormal como la consecuencia de unir tres grupos o figuras históricas de muy diferente origen: el monstruo humano, el incorregible (que designa al individuo gravemente inadaptado a técnicas disciplinarias, como el ejército, la escuela o el taller de los siglos XVII, XVIII y XIX) y, posteriormente, el onanista. Hoy quizá tenemos que vernos frente a la problemática de la identidad sexual más visible y nos referimos a onanista como el término al cual Foucault menciona como masturbador, pero que, en rigor, involucra a la identidad sexual o a las problemáticas de género, interrogante éste que trasciende el alcance de este Estudio.

Es de señalar que para Witto Mättig (2000) la constatación histórica realizada por Foucault en Los Anormales, en su publicación, preparaba ya el nacimiento de una nueva concepción del poder; el biopoder, desplegado en su subsiguiente Curso en el Collège de France, encontrando luego en el texto La voluntad de saber, su zona definitiva. Plantea el autor:

Si los distintos tipos de anormalidad ya no están bajo el control exclusivo del soberano, el Estado o la religión, entonces estos no pueden reclamar el origen de su autoridad o los efectos asociados a ella. En cambio, los anormales generan una serie indefinida de distribuciones horizontales de poder (Witto Mättig; 2000, p. 6).

Un ejemplo de concepciones que aparentan normalidad, queda materializado en las palabras que Sartre (1961) derrama en el Prefacio del libro de Fanon (2009) *Los condenados de la tierra, en el que se revela la negación de la identidad de la víctima y la

función del salvajismo de los opresores en relación con un proyecto político específico, en concordancia con esto Sartre (1961) afirma:

Ustedes, tan liberales y humanitarios, que elevan el aprecio por la cultura a un nivel exquisito, parecen olvidar que tienen colonias donde se cometan asesinatos en su nombre. Fanon revela a sus compañeros, especialmente a aquellos aún demasiado influenciados por el pensamiento occidental, la complicidad de los metropolitanos con sus agentes coloniales. Les invito a leerlo, porque les hará sentir vergüenza, y como dijo Marx, la vergüenza es un sentimiento revolucionario. Como ven, yo también me aferro a la ilusión subjetiva. También les digo: "Todo está perdido, a menos que... Como europeo, tomo el libro de un enemigo y lo convierto en una herramienta para la transformación de Europa. Úsenlo". (p. 14)

Así la anormalidad, se convierte en una categoría política y social que recae sobre la subjetividad de quienes se encuentran fuera de rangos [la norma] aceptados por determinados grupos; tal como lo explica Foucault: el soberano, la religión, el Estado o desde donde se ejerza el poder. De manera que la normalidad o anormalidad son formas de clasificación de los individuos, con una fina línea divisoria que no depende del sujeto como tal sino de lo que socialmente se sancione sobre tal binarismo, en cada época y en cada sociedad.

Discapacidad Intelectual Congénita en la Educación desde la Teoría Social de la Discapacidad

La Teoría Social de la Discapacidad, para Díaz y Cesanelli (2021) advierte un enfoque que busca comprender la discapacidad no como una condición individual, sino como el resultado de la interacción entre las características del individuo y las barreras presentes en el entorno social. Desde esta perspectiva, la discapacidad no se limita a las limitaciones físicas, sensoriales o intelectuales de una persona, sino que también abarca las barreras ambientales, sociales y culturales que dificultan su participación plena en la sociedad.

En el contexto educativo, explican Garay Ordoñez y Carhuanchó (2019) que se pone de relieve la importancia de eliminar las barreras que impiden el acceso y la

participación plena de las personas con discapacidad en los entornos educativos, implicando no solo la provisión de recursos y apoyos específicos, sino también la promoción de un ambiente inclusivo donde se reconozcan y valoren las habilidades y potencialidades de cada individuo, independientemente de sus diferencias.

Específicamente, en el caso de la discapacidad intelectual congénita, explican Ruiz, Lacruz-Pérez, y Tárraga-Mínguez (2023), esta teoría enfatiza la necesidad de adaptar el currículo y las estrategias pedagógicas para satisfacer las necesidades individuales de los estudiantes, incluyendo la implementación de metodologías educativas flexibles y centradas en el estudiante, que reconozcan y aprovechen sus fortalezas y capacidades, así como la provisión de apoyos adicionales según sea necesario.

Asimismo, señala Rondal (2013), que la teoría destaca la importancia de fomentar la inclusión social y la participación activa de las personas con discapacidad intelectual congénita en todos los aspectos de la vida, incluida la educación, abordando no solo la integración en el ámbito escolar, sino también la promoción de oportunidades de aprendizaje y desarrollo personal en la comunidad y en la sociedad en general.

Así, se destaca la necesidad de desafiar los estereotipos y prejuicios asociados con la discapacidad intelectual congénita, así como de promover una cultura de respeto, aceptación y valoración de la diversidad humana en el entorno educativo y más allá. Esto incluye la sensibilización y la educación de la comunidad sobre las capacidades y necesidades de las personas con discapacidad, así como la promoción de una cultura de inclusión y respeto mutuo.

Por lo tanto, la Teoría Social de la Discapacidad proporciona un marco conceptual para entender y abordar la discapacidad intelectual congénita en el contexto educativo y social, al centrarse en la eliminación de las barreras sociales y la promoción de la inclusión y la participación plena de las personas con discapacidad, esta teoría ofrece una base sólida para la construcción de entornos educativos y sociales más inclusivos y equitativos.

En este sentido, la Teoría Social de la Discapacidad, que se aleja del modelo médico tradicional, se centra en las barreras sociales y estructurales que impiden la participación plena de las personas con discapacidad, promoviendo en su lugar una visión que considera la discapacidad como un producto de la interacción entre las personas y su entorno. En este sentido, la teoría sostiene que la discapacidad no debe ser vista únicamente como una limitación individual, sino como un fenómeno social que resulta de la exclusión y la marginación generada por normas y prácticas sociales.

Desde esta perspectiva, la discapacidad intelectual congénita, en lugar de ser considerada como un obstáculo interno que debe ser "curado" o "superado", es entendida como una situación que debe ser abordada a través de la eliminación de las barreras sociales, culturales y físicas que impiden la inclusión plena de las personas en todos los ámbitos de la vida, especialmente en el educativo. La Teoría Social de la Discapacidad impulsa la necesidad de transformar los entornos educativos y sociales para que sean accesibles, equitativos e inclusivos, permitiendo que los estudiantes con discapacidad intelectual congénita participen activamente en su aprendizaje y desarrollo, sin ser restringidos por actitudes o estructuras que los excluyan.

Esta teoría fundamenta el enfoque de la educación inclusiva, que busca crear ambientes de aprendizaje que reconozcan la diversidad humana como una riqueza, favoreciendo la adaptación curricular, el uso de metodologías flexibles y el trabajo colaborativo. Al enfocarse en la eliminación de barreras y la promoción de la participación, ofrece una base sólida para desarrollar estrategias pedagógicas y políticas sociales que garanticen la equidad y el acceso a oportunidades para todas las personas, sin importar sus características individuales. Por lo tanto, este marco teórico es esencial para la creación de entornos educativos y sociales más inclusivos, en los que se valore la diversidad y se fomente el respeto y la participación activa de todos los individuos.

La Teoría de las Capacidades en la Educación Inclusiva para Personas con Discapacidad Intelectual Congénita

La Teoría de las Capacidades de acuerdo con Lancheros Pineda (2020), sostiene que todas las personas tienen habilidades y talentos diferentes, y que a través de la educación se pueden promover y desarrollar estas capacidades para que cada persona alcance su potencial, así en la instrucción inclusivamente hacia individuos discapacitados intelectual congénita, esta teoría es relevante, ya que, se la razón que estas personas tienen habilidades y necesidades educativas únicas que deben ser atendidas.

Así, por medio de la identificación y el progreso de sus destrezas, junto con la exclusión de muros sociales, se puede promover una formación inclusivamente y equitativa para individuos discapacitados intelectual congénita. Es esencial reconocer que estas personas tienen capacidades y talentos valiosos que pueden contribuir de manera significativa a la sociedad si se les brinda la oportunidad y el apoyo adecuados.

En este sentido, explica Constantino (2017), se destaca la categoría de apadrinar una dirección centrada en la persona en el adiestramiento inclusivo, que examine y aprecie las fortalezas individuales de cada estudiante, conllevando no solo a identificar y desarrollar las habilidades académicas de los estudiantes, sino también fomentar su crecimiento personal y su participación activa en la comunidad.

De manera que, se subraya la necesidad de eliminar las barreras que restringen el acceso de las personas con discapacidad intelectual congénita a oportunidades educativas y sociales, incluyendo la eliminación de prejuicios y estereotipos, así como la creación de entornos inclusivos que fomenten la participación y el aprendizaje de todos los estudiantes.

Así, para Lancheros Pineda (2020), al promover una educación inclusiva basada en la Teoría de las Capacidades, se reconoce y valora la variedad de habilidades y talentos de cada individuo. Esto no solo ayuda a las personas con discapacidad intelectual congénita a alcanzar su máximo potencial, sino que también enriquece la experiencia educativa de toda la comunidad escolar al promover la inclusión y la diversidad.

De esta forma, la Teoría de las Capacidades ofrece un marco conceptual sólido para promover una educación inclusiva y equitativa para personas con discapacidad intelectual congénita. Al centrarse en el desarrollo de las habilidades individuales y la eliminación de barreras sociales, esta teoría contribuye a la creación de entornos educativos que promueven el éxito y el bienestar de todos los estudiantes, independientemente de sus capacidades o discapacidades.

Inteligencias múltiples

La teoría de las inteligencias múltiples, propuesta por Howard Gardner (1983), plantea que la inteligencia no es una capacidad única y medible de manera uniforme, sino un conjunto de habilidades diversas que varían entre individuos. En el contexto de la educación inclusiva, esta teoría adquiere una gran relevancia, ya que permite comprender y abordar la diversidad de estilos de aprendizaje dentro del aula. Su aplicación resulta fundamental en el diseño de estrategias pedagógicas que respondan a las necesidades específicas de los estudiantes con DIC, permitiendo potenciar sus capacidades individuales y mejorar su participación en el proceso educativo.

En el marco de esta investigación, la teoría de las inteligencias múltiples cobra especial importancia al brindar un sustento teórico para el desarrollo de metodologías inclusivas y personalizadas. Su implementación en las prácticas pedagógicas permite adaptar los contenidos curriculares a las fortalezas de cada estudiante, promoviendo un aprendizaje significativo y equitativo. Así, la educación inclusiva se ve fortalecida al reconocer y valorar la diversidad cognitiva, lo que favorece la integración de los estudiantes con DIC en entornos educativos convencionales.

El psicólogo norteamericano Gardner (1983), en su libro *Estructura de la mente: la teoría de las inteligencias múltiples*, despliega su idea acerca de las inteligencias múltiples, argumentando que la perspicacia de la inteligencia consiste en que no se rige por una única habilidad común, sino que el horizonte de inteligencia de cada sujeto está conformado de muchas inteligencias diferentes, tales como: lógico-matemática, lingüística-verbal, corporal-cinestésica, musical, interpersonal e intrapersonal,

naturalista, espacial (Galarza et al, 2022). Aunque algunos estudiosos consideraron que su trabajo era especulativo, la teoría de Gardner fue muy estimada por los profesores, quienes encontraron en ella un enfoque marcadamente extenso de sus propios marcos conceptuales, uniéndolos por sobre los términos tradicionales de las calificaciones, los planes de estudios y las evaluaciones. Posteriormente se le añadirían trabajos como el de Goleman sobre la llamada inteligencia emocional (Echeverría et al, 2022).

En cuanto a los modos de aprendizaje, no hay modos puros, y si los hubiera, no funcionarían ya que, según esta teoría, todos los individuos poseen más o menos las ocho inteligencias.

Gardner insiste en que todas las inteligencias tienen la misma importancia y que de acuerdo con esto, el problema radica en que el sistema escolar actual no las trate por igual, sino como privilegiadas. Sin embargo, en la generalidad de los regímenes escolares presentes, se fomenta que los docentes implementen la enseñanza y el aprendizaje de tareas promotoras de la diversidad de inteligencias, asumiendo que los estudiantes tienen diferentes niveles de inteligencia, el desarrollo de la inteligencia varía entre ellos y ante lo cual, es necesario para todos ponerlos en práctica

En esta línea de pensamiento Galarza et al. (2022) plantean que las investigaciones llevadas a cabo sobre las inteligencias múltiples son una vía directa que permite constatar que los planes de estudio en los centros educativos están centrados de modo predominante en el dominio de la inteligencia lingüística y matemática, en detrimento del reconocimiento y despliegue de otros tipos de inteligencia. Como consecuencia de tal situación se podría llegar a sostener que los estudiantes que no se destacan en estos saberes tradicionales no obtendrían reconocimiento y el aporte de otros campos.

Cuando en el proceso de enseñanza de los alumnos se tiene en cuenta y se comprende que todos somos diferentes, con distintas combinatorias en términos de inteligencias, entonces es posible un desarrollo efectivo de diferentes estrategias para adquirir conocimientos. Para ello, uno de los cambios a realizar afecta a la forma de la evaluación ya que resulta inadecuado seguir evaluando o valorando a la persona bajo la

idea de la existencia de una sola inteligencia; en tal sentido cabe considerar que el ser humano es sumamente -en su propio devenir- cada vez más complejo a la par que cambiante.

Teorías Cognoscitivas y desarrollo de niños, niñas y jóvenes

Las llamadas teorías *cognoscitivas* suelen ser incluidas -por muchos autores- dentro del espacio teórico de la llamada psicología cognitiva, la cual, corresponde decir, no constituye un campo unificado de saberes. Según Stasiejko (2001) la psicología cognitiva A finales de la década de 1950, en el ámbito de la psicología experimental y académica anglosajona estadounidense, surgió una nueva corriente. Esto implicó un cambio gradual del modelo conductista hacia explicaciones cognitivas. Entre sus primeros representantes se puede mencionar a Simon, (1916-2001); Newell, (1927-1992); Bruner, (1915-2016), Ausubel, (1918-2008); Gagné, (1916-2002), entre otros.

El objetivo de este nuevo enfoque en psicología, en términos generales, fue desarrollar una ciencia objetiva de los procesos mentales. Se entendía que lo mental es una organización interna del sujeto, independiente de los niveles biológicos-neurológicos y de la influencia social. Así, no se considera que funcione únicamente en respuesta a estímulos externos, sino en función de su propia organización funcional interna y los procesos que ocurren en ella. (Stasiejko; 2001: p. 115-116; cursivas en el original)

En consecuencia, según la autora referida las metas del plan cognitivista son:

- Investigar el funcionamiento mental.
- Plasmar teorías explicativas acerca de la eficacia de lo mental en la producción de conductas, es decir, cómo lo mental determina las conductas.

En equivalente perspectiva teórica, Carretero (2004) afirma que la psicología cognitiva, desde sus comienzos, si bien se orienta al análisis detallado de los llamados procesos intelectuales, que varían en complejidad, como la percepción, la atención, la memoria, el lenguaje y el razonamiento, también intenta estudiar otros aspectos más generales del comportamiento del ser humano. Igualmente, Fierro (2011) entiende que

la psicología cognitiva comprende El estudio de la cognición se centra en los procesos mentales involucrados en la adquisición del conocimiento. Su objetivo es investigar los mecanismos fundamentales y profundos mediante los cuales se genera el conocimiento, abarcando desde la percepción, la memoria y el aprendizaje, hasta la formación de conceptos y el razonamiento lógico. En este sentido, lo cognitivo o cognoscitivo -según este autor- hace referencia al suceso de aprendizaje en sus operaciones de acumular, recobrar, reconocer, entender, organizar y utilizar los datos obtenidos mediante los sentidos.

En esta línea de aproximación a la llamada psicología cognitiva amerita señalar, tal como plantea Carretero (2004), que, en su constitución dentro del movimiento cognitivo, no pueden quedar por fuera autores como Piaget y Vigotsky, quienes No solo han sido precursores de este movimiento, sino auténticos cognitivistas que han hecho contribuciones clave a la comprensión de la mente humana. Además, como señala Carretero (ob. cit), estos autores han abordado un aspecto que durante mucho tiempo no formó parte de la agenda de la psicología y la ciencia cognitiva: el desarrollo. (p. 176).

En este sentido, la perspectiva genética es una vertiente que se tienen al echar un vistazo el trabajo cognitivo de carácter evolutivo, de modo que trasciende a esencial considerar la génesis de los procesos mentales, siendo esta génesis una explicación necesaria y suficiente. También es preciso decir que si bien hay entre estos dos autores un interés común en el estudio de las diferencias que se producen a lo largo del desarrollo, más la visión constructivista que comparten, existen asimismo algunas diferencias entre ellos. Así, la teoría piagetiana es una posición que pone el énfasis en el desarrollo, mientras que Vigostky se centra en el aprendizaje.

Piaget (1985) plantea la siguiente idea: "El sistema de conocimiento del ser humano debe analizarse desde perspectivas biológicas y genéticas, al igual que otros aspectos. Incluso si no se está interesado en una teoría del conocimiento desde el punto de vista de la epistemología, es necesario abordarla desde el enfoque biológico" (p. 3).

De esta manera encara la epistemología como una ciencia experimental, abocada al análisis del proceso de construcción del conocimiento. No se ocupa tanto del estudio

diacrónico de la construcción de las ciencias, sino que se vuelca a estudiar este proceso en el nivel ontogenético, es decir en cómo se produce el mismo en el ser humano, para lo cual se apoya en datos que le proporciona la psicología del niño y en su asombrosa capacidad de observación de los niños. Se formula, entre otros, los siguientes interrogantes: ¿cuál es la naturaleza de la lógica y la matemática?; ¿cuál es el papel del objeto y del sujeto en el conocimiento?; ¿cuál es el papel de los sistemas de conjunto? En su texto *Psicología de la inteligencia* Piaget (1991), sostiene:

Inseparable elucidación psicológica eventualmente se basa en la biología o en la lógica. Para algunos, los fenómenos mentales solo se comprenden plenamente cuando se relacionan con el organismo, especialmente en funciones básicas como la percepción y la motricidad, que son fundamentales para el desarrollo inicial de la inteligencia. Sin embargo, la neurología no puede explicar por qué dos más dos son cuatro o por qué las leyes de la deducción parecen imposibles de evitar para la mente. Esta situación da lugar a una segunda tendencia, que considera que las relaciones lógicas y matemáticas son irreducibles y que el análisis de estas debe acompañarse del estudio de las funciones intelectuales superiores. La cuestión es si la lógica, al ser concebida fuera de las explicaciones de la psicología experimental, puede ofrecer alguna explicación válida sobre la experiencia psicológica en sí misma. (p. 13)

Por ende, toda conducta, tanto si es referido a un acto que se manifiesta externamente o se internaliza en el pensamiento, y que se presenta como una adaptación o, mejor aún, como una readaptación. Esto implica que los sujetos actúan cuando enfrentan una necesidad, es decir, cuando el equilibrio entre el organismo y el entorno se ve temporalmente alterado. La acción busca restablecer ese equilibrio, es decir, readaptar el organismo.

En esta perspectiva, Una conducta es un caso específico de interacción entre el mundo exterior y el sujeto. A diferencia de los intercambios fisiológicos, que son materiales y conllevan una transformación interna de los cuerpos en contacto, las conductas estudiadas por la psicología son de naturaleza funcional. Estas conductas operan a distancias cada vez mayores en el espacio y el tiempo, y siguen trayectorias cada vez más complejas, así para Annoni (2004), la conducta, desde una perspectiva funcional, implica aspectos afectivos y cognitivos íntimamente relacionados: el primero

regula la energía necesaria para alcanzar objetivos valorizados, mientras que el segundo organiza la acción para lograr la meta propuesta. (p.16)

Aunado a ello, la vida emocional y la cognitiva están entrelazadas, ya que toda interacción con el entorno implica tanto una organización como una valoración simultánea, donde los llamados sentimientos e inteligencia para Piaget (1991) son componentes de los mecanismos sensoriomotores básicos, enfatizando que se debe comprender que la inteligencia no es una facultad separada, sino una forma de equilibrio hacia la cual tienden las diversas formas de adaptación cognitiva o motriz, lo que sugiere una continuidad funcional entre ellas.

Entonces, La inteligencia no es una categoría separada y discontinua dentro de los procesos cognitivos, ni es simplemente una estructura entre otras; más bien, es el estado de equilibrio al que tienden todas las estructuras. Su desarrollo debe buscarse a través de la percepción, el hábito y cada estructura de la inteligencia debe entenderse como una forma específica de equilibrio. Este equilibrio es más estable en un campo limitado y más inestable en sus límites. Las estructuras se desarrollan sucesivamente, siguiendo una ley de evolución en la que cada nueva estructura proporciona un equilibrio más estable a los procesos que se encontraban en la anterior.

Así, para Piaget (1999), La inteligencia es un término general que se refiere a las formas superiores de organización o equilibrio estructural de las conductas. En esencia, es un sistema de operaciones activas y vivientes, que representa la forma más avanzada de adaptación y el instrumento clave para el intercambio entre el sujeto y el entorno. Cuando sus procesos superan los contactos inmediatos y espontáneos, se logran relaciones más amplias y estables, lo que convierte a la inteligencia en un punto de llegada más que de partida. Sus raíces se entrelazan con las adaptaciones sensoriomotrices más generales y, en última instancia, con la adaptación biológica en sí misma. En esta perspectiva, la inteligencia resulta del equilibrio entre las acciones del organismo sobre el medio y las respuestas del medio hacia el organismo.

Esto es posible gracias a la presencia de dos mecanismos clave: asimilación y acomodación. La asimilación, en su sentido más amplio, se refiere a la acción del

organismo sobre los objetos a su alrededor, basada en las conductas previas relacionadas con esos objetos o similares. De esta manera, toda interacción entre el ser vivo y su entorno tiene el carácter distintivo de que el ser vivo no se somete pasivamente al entorno, sino que lo modifica, dándole una estructura específica. Así, desde una perspectiva fisiológica, el organismo absorbe sustancias y las transforma en función de sus propias necesidades.

En el campo de la psicología, las modificaciones no son sustanciales sino funcionales, y están determinadas por la motricidad, la percepción y las acciones, ya sean reales o imaginarias. La asimilación mental consiste en integrar objetos en los esquemas de conducta, que son acciones que pueden repetirse de manera activa. Por otro lado, el medio ambiente siempre influye en el organismo, lo que se denomina acomodación. Esto significa que el individuo no simplemente sufre pasivamente las reacciones del entorno, sino que las ajusta a sus propios procesos mentales. En palabras de Piaget (1991) "la acomodación se define como una armonía en los cambios entre el supeditado y las cosas, donde la presión del entorno resulta en una modificación de la acción en relación con ellos" (p. 18),

Con el desarrollo de la vida mental, los intercambios entre el sujeto y los objetos evolucionan desde una interacción directa con el entorno hacia intercambios mediados que ocurren a distancias espaciales y temporales cada vez mayores, con trayectorias cada vez más complejas. El avance de la actividad mental, desde la percepción hasta el pensamiento formal, depende de la creciente distancia en estos intercambios, es decir, del equilibrio entre la asimilación de la realidad a la acción propia y la acomodación de la acción a la realidad. De este modo, la inteligencia, cuyas operaciones lógicas constituyen un equilibrio tanto dinámico como estable entre el universo y el pensamiento, extiende y completa el conjunto de procesos adaptativos.

Aunque a partir la vista biológica, la inteligencia emerge a modo de función del organismo, como una de sus actividades y los objetos hacia los cuales tiende, como correspondientes al medio, en rigor, elabora conocimientos que son la expresión misma de esos intercambios. Y desde los intercambios sensomotrices y representativos

iniciales, la inteligencia elabora, en su propio despliegue o desarrollo, el pensamiento científico mismo.

El énfasis en las interacciones entre el organismo y el entorno lleva a la formulación de una teoría operativa de la inteligencia. En este contexto, las operaciones intelectuales, cuya forma más avanzada es matemática y lógica, se consideran acciones reales tanto en términos de producción del sujeto como de experiencia posible sobre la realidad. Sin embargo, es crucial entender cómo se desarrollan estas operaciones a partir de la acción material y qué leyes de equilibrio regulan su evolución. Según Annoni (2004), "las operaciones se entienden como sistemas integrales que, en lugar de ser estáticas y predefinidas, son dinámicas, reversibles y no se ciñen a sí mismas, sino que se consolidan al final del proceso genético, tanto individual como social" (p. 18)

Como destacado representante de los planteos cognitivos, Piaget inició sus trabajos -hacia 1919- en institutos de psicología de Zúrich y de París, lugares donde va elaborando su suposición sobre la existencia del discernimiento e inclinando sus publicaciones hacia la psicología infantil, postulando la concepción de una inteligencia sensomotriz como punto de partida que permitirá comprender el desarrollo espontáneo y real de la inteligencia. Cabe destacar que sus estudios intentan responder al por qué los niños no pueden resolver ciertos problemas a cierta edad y pueden hacerlo a una edad posterior. Desde este interrogante fundamental logra realizar un estudio completo sobre el desarrollo cognitivo.

Sus estudios parten de la concepción que el desarrollo es resultado de un proceso constructivo en el que el niño organiza y reorganiza activamente -a través del tránsito secuencial por diferentes etapas o estadios, cada vez más complejos- esquemas, desde los cuales significa el entorno y actúa sobre él. Así, su inteligencia se orienta hacia un pensamiento, que apelando a conceptos formales -propios del pensamiento lógico formal o hipotético deductivo- expliquen de manera más móvil a la par que más estable, sus relaciones con lo que lo rodea: objetos, personas y consigo mismo.

En este sentido, el cognoscitivismo, desde los principios de Piaget, refiere al aprendizaje de los sujetos como el aspecto experiencial que les permite, en el transcurso

de su vida, la permanente interacción con otros individuos u objetos. Según Fierro (2011), examina cambios cualitativos en los niños, organizándolos en cuatro etapas: sensorio motriz, pre operacional, operaciones concretas y operaciones formales.

Con respecto a la primera etapa, comprende a los niños en edades de entre cero y dos años. El período sensorio motriz da cuenta de una inteligencia basada en la coordinación de acciones motrices y perceptivas, a partir de la manipulación de los objetos que están al alcance del niño. Por lo cual en un ámbito atravesado por lo pedagógico (Jardines o Maternales), los docentes o personas encargadas del cuidado de estos niños/as, debieran orientar estrategias educativas basadas en el juego con los objetos y con el propio cuerpo, con la expectativa de un aprendizaje generalizado y gradual de las tareas y su extensión a más cantidad de eventos, conjugándolas con conductas también más extensas que se van generalizando.

Secuencialmente se estructura una segunda etapa o estadio denominado, generalmente, como pre-lógico, presente en niños/as de edades entre 3 y 7 años. También conocido como fase pre-operatoria, donde, según Piaget, a partir de una interiorización de las acciones se inician las posibilidades de un pensamiento propiamente dicho, en su relación, además, con una paulatina adquisición del lenguaje. Un pensamiento basado fundamentalmente en la intuición, el manejo de la imaginación y del lenguaje. Es un pensamiento fuertemente egocéntrico: los niños/as son auto dirigidos e individualistas; pueden usar estas habilidades para ver e interpretar el mundo desde su propia perspectiva o punto de vista y presentan, según Fierro (2012), funciones características tales como:

- (a) Función simbólica: implica el uso mental de símbolos, es decir vocabularios o representaciones gráficas para representar aquellos fenómenos que no se dan en lo físico.
- (b) Concentración: los estímulos o eventos presentes se convierten en único punto de concentración o consideración. La intuición del pensamiento o pensamiento intuitivo se basa en la creencia absoluta en algo, sin la posibilidad de razonar el

por qué. El niño/a afirma todo el tiempo sin poder aún explicar esas afirmaciones que realiza.

- (c) Individualismo: relacionado con lo anterior remite a la incapacidad para situarse en la condición o situación de otro sujeto; sólo ve la realidad desde sus concepciones.
- (d) Seriación: es la capacidad adquirida por los niños respecto a la posibilidad de ordenar u organizar objetos de acuerdo a las características perceptivas de los mismos, tales como forma, tamaño u otras.
- (e) Categorización: Remite a la capacidad de denominar y reconocer cosas de acuerdo a su imagen, dimensiones u otra propiedad.
- (f) Incapacidad de preservación o irreversibilidad: dada las características fuertemente intuitivas y egocéntricas, esta incapacidad es propia de un pensamiento pre-categorial, pre-operatorio, es decir con incapacidad para la identificación de las transformaciones que sufren los objetos en cuanto masa y/o volumen.
- (g) Pensamiento animista o vitalista: creencias de que las cosas inanimadas tienen vida. Es decir, suponer que a los objetos le pasan las mismas situaciones que vive él (el niño)

Luego se presenta, con base en García y Sarabia (2019), la fase de los Procedimientos concretos, alcanzada entre los 8 y 11 años, donde la conformación de la cognición es lógica, pero con dependencia referencial concreta. Los niños, en este estadio particular de actividad intelectual, pueden considerar los puntos de vista de otras personas y considerar múltiples puntos de vista simultáneamente, sus procesos de pensamiento son más lógicos, flexibles y organizados que en la primera infancia. Usan un pensamiento más lógico para observar y aplicar sobre cosas, individuos, animales y sucesos. De igual forma, comprenden mejor las categorías de espacio, tiempo, causalidad y pueden utilizar operaciones de clasificación, razonamiento inductivo, deductivo y conservación, logrando tener un orden específico y lógico para la disposición

de los objetos. Asimismo, el pensamiento egocéntrico se desvanece y el niño/a tiene más posibilidades de experiencias con amigos y hermanos.

Acorde al despliegue hasta aquí producido se sucede, como etapa final del desarrollo del pensamiento, lo que se denomina pensamiento formal o hipotético deductivo. Las operaciones lógicas formales, instaladas entre 12 y 15 años de los sujetos, van más allá de las experiencias concretas, de modo que resulta posible pensar en un nivel de abstracción lógica mayor, de igual forma empiezan a imaginar y/o proyectar posibilidades para el futuro, quedando fascinados con lo que pueden llegar a ser. Para García y Sarabia (2019), en la resolución de problemas los pensamientos estratégicos formales son más metódicos, despliegan hipótesis sobre las razones que dan origen a las cosas, del modo que ocurren y luego valoran esos supuestos de modo inferencial.

De esta forma, los sujetos (adolescentes) pueden pensar en términos abstractos, formulaan proposiciones que evalúan de manera mental, con criterios de aceptación o rechazo de acuerdo a las consecuencias de estas comprobaciones mentales. Por tanto, pueden trascender el aquí y ahora, para comprender las cosas en función de la capacidad para considerar posibilidades y realidades y formular y aplicar reglas, principios y teorizaciones generales.

Las mencionadas etapas, de acuerdo con Fierro (2011), permiten una visión sobre el desarrollo cognitivo de los niños y adolescentes, importantes en lo pedagógico, de modo que este planteo teórico cognitivo ha brindado aportes fundamentales al estudio del proceso de enseñanza y aprendizaje y ha contribuido a una mejor comprensión de ciertas habilidades requeridas para el proceso de aprendizaje como la atención, la memoria y el razonamiento, entre otras.

Cabe señalar que, desde esta teoría, el ser humano es concebido en términos de una complejidad estructural cognitiva afectiva que, desde un punto de sostén en lo biológico, llega a la realización de diferentes actividades inteligentes mediante las cuales procesa la información, de una manera absolutamente diferente a la concepción simple puramente reactiva hasta entonces sostenida y popularizada por el planteo conductista.

De ahí la importancia de cómo las personas organizan, filtran, codifican, categorizan y evalúan la información que les llega y cómo mediante la construcción y uso de herramientas, estructuras o esquemas mentales acceden a una interpretación fáctica reconocida y compartida. Esta representación de la realidad será diferente para cada sujeto ya que dependerá de sus propios estereotipos y de su singular manera de interacción con la realidad en la que está inmerso, por tanto, también se irá modificando progresivamente a partir de los intercambios que pueda realizar de manera interactiva.

Además del enfoque propuesto por Piaget, es relevante destacar dentro de las teorías cognitivas el concepto de aprendizaje significativo desarrollado por Ausubel (2002). Ausubel centra su teoría en el aprendizaje en el aula, con el objetivo de que el conocimiento adquiera un significado relevante para el alumno. En su enfoque, explican Martínez, Arrieta y Meleán (2012) que los principios de Ausubel resaltan la importancia de los conocimientos previos, los cuales, al relacionarse con la nueva información, se organizan jerárquicamente y se acumulan.

Ello, dando lugar a un conocimiento más complejo, elaborado y estable, así, para que se origine el aprender significativo se solicita ciertos criterios fundamentales. En primer lugar, es crucial la disposición del alumno hacia el aprendizaje significativo, lo que implica una motivación y actitud adecuadas.

Además, es esencial que el ramplón de lo aprendido sea potencialmente revelador, es decir, que tenga un significado lógico y pueda relacionarse con las estructuras cognitivas del estudiante. Asimismo, la estructura cognitiva del alumno debe contar con ideas de anclaje adecuadas, según Martínez, Arrieta y Meleán (2012) “que permitan la interacción con el nuevo material de aprendizaje” (p. 27). Ofreciendo así una perspectiva valiosa para diseñar prácticas educativas que fomenten una agudeza honda y perpetua de las temáticas por parte de los estudiantes.

Así, aprender compone la recapitulación de la forma y el contenido recibido por la percepción, que funciona en cada individuo de forma relativa y personal, estando, además influenciado por el contexto, actitudes y motivaciones personales. Para

Martínez, Arrieta, y Meleán (2012) “Desde una perspectiva cognitiva el aprendizaje va más allá de los simples cambios de comportamiento observable” (p. 2).

El profesorado parte de la idea que en los diferentes niveles académicos un alumno activo debe instruirse a instruirse y a cavilar. Los catedráticos facilitan específica vigilancia a la premisa y organización de la experiencia pedagógico didáctica para lograr esos objetivos, por ende, no debe asumir ese lugar de protagonista único, en detrimento del compromiso cognitivo de los estudiantes. La relación profesor-alumno queda así fundada en la jerarquía de la retroalimentación como pauta y sustentáculo para la concreción de adecuadas conexiones u operaciones mentales. Por tanto, es importante destacar dos factores clave según Sánchez Soto, Pulgar Neira, y Ramírez Díaz (2015), que impulsan el sumario de aprender: “se destaca la importancia de que los estudiantes participen activamente en su propio proceso de aprendizaje, mientras que los maestros deben crear un entorno educativo que facilite y motive a los alumnos a involucrarse con el contenido que están aprendiendo” (p.12).

Con el advenimiento de los planteos cognitivos, la evaluación si bien ha sufrido algunos cambios, en los patrones de comportamiento mantiene su función principal, planteada en los siguientes términos: la valoración pedagógica, asevera la conexión entre las tipologías del alumno y las tipologías del régimen de instrucción.

Explica Jara (2012) que cualesquiera de los cambios más notables son: el provecho se agrupa en el proceso de aprendizaje más que en los resultados obtenidos, ya que el objetivo es comprender el funcionamiento mental de los estudiantes antes de completar la tarea mediante la comprensión de su desempeño y las estrategias que utilizan; los datos recogidos son cualitativos, mediante: cuestionarios, observando comportamientos, observando sus reflejos e interacciones; se trata más de las estrategias que usan los estudiantes para lograr sus metas que del grado en que las logran.

Varios autores entienden que las perspectivas de aprendizaje cognitivo, centrados en la comprensión, la generalización, la abstracción, la observación, el sumario, la evaluación, la toma de decisiones, la resolución de problemas y el pensamiento creativo

parecen ser más pertinentes para la educación superior en comparación con el enfoque conductista. No obstante, en la educación primaria, un enfoque cognitivo también implica, según Sánchez, Pulgar y Ramírez (2015), centrarse en enseñar a los estudiantes a aprender por sí mismos, desarrollar procesos mentales nuevos o más complejos para facilitar el aprendizaje, y fomentar una comprensión más profunda y dinámica de conceptos e ideas.

Así, las perspectivas cognitivas se aplican en una amplia gama de aspectos. Algunos autores situados en estas perspectivas plantean que ciertos procesos mentales básicos son heredados y se manifiestan de manera automática, pero a partir de esta disposición biológica pueden ser programados o modificados ante la presencia de factores externos que dan lugar a nuevas experiencias. Cabe decir que los primeros teóricos cognitivos estaban particularmente interesados en pensar la mente humana al modo de una computadora. Y, si bien, de modo más reciente, las investigaciones del cerebro han llevado a explorar el vínculo entre la cognición y el desarrollo y fortalecimiento de las redes neuronales en el cerebro, existen por otra parte, autores que -dentro del campo cognitivo- sostienen que la mente es el resultado de un entramado simbólico de origen externo, es decir determinado por la cultura; tal es el planteo de psicólogo norteamericano Bruner (1997), entre otros.

En relación con aquellos que conciben la mente en conexión con el uso de la computadora, en términos prácticos, sostienen que este elemento ha introducido mejoras en los procesos de aprendizaje basados en la tecnología. Autores como Fuentes Canosa, Umaña Serrato, Risso Miguez y Facal Mayo (2021) delinean los siguientes parámetros:

- (a) Se aborda la importancia de considerar la interacción entre los factores genéticos y las experiencias de aprendizaje en el desarrollo del individuo. Esto se vincula con la idea de descomponer el aprendizaje en pasos manejables y analizar las respuestas de los estudiantes para guiarlos hacia el próximo paso más apropiado, según lo planteado en el Smart Tutoring System y el aprendizaje adaptativo.

- (b) Además, se examina la integración de los niveles mentales y neurales en el estudio del aprendizaje, lo cual está relacionado con la representación de los procesos mentales en programas informáticos, como la inteligencia artificial. Asimismo, se destaca la importancia de considerar diversas actividades cognitivas, como el entendimiento, el análisis, el resumen y la valoración, en conexión con las derivaciones de aprendizaje establecidas.
- (c) En lo que respecta al aprendizaje basado en dificultades, se analiza la influencia de las experiencias de aprendizaje en la configuración de las habilidades cognitivas del individuo, vinculado al examen de las formas de pensar que emplean aquellos con habilidad para resolver dificultades con éxito.
- (d) Finalmente, la planificación de la instrucción se relaciona con la importancia de diseñarla de manera que garantice el logro de los objetivos de aprendizaje. Esto se alinea con la idea de fomentar el diseño de la instrucción para asegurar el éxito de las consecuencias y propósitos establecidos.

Consecuentemente, los teóricos cognitivos han acrecentado una visión de cómo los sujetos encausan y connotan los datos de novedad, cómo asienten, descifran, integran, resuelven, instauran y tramitan el discernimiento, así como también una mayor agudeza de los contextos que impresionan a las condiciones intelectuales de los estudiantes.

Prácticas Pedagógicas Inclusivas

El ejercicio de la práctica pedagógica no se limita simplemente al rol cotidiano del maestro, sino que abarca una escena diversa y compleja de interacciones interpersonales dentro del ámbito escolar (Vasco, Martínez y Vasco, 2008). Las relaciones entre docentes y estudiantes, que son numerosas y variadas, son esenciales para el proceso de aprendizaje. Estas relaciones están influenciadas por las condiciones del contexto social, económico, político y cultural, lo que plantea al maestro retos y desafíos continuos.

Las prácticas pedagógicas inclusivas, a su vez, se entrama en el reconocimiento del derecho de todas las personas a una educación de calidad, atendiendo y respetando su diversidad. Implican transformaciones en cuanto a propósitos de aprendizaje, secuencias didácticas, enfoques, estrategias metodológicas, recursos y evaluación. Basadas, además, en reflexiones pedagógicas del equipo interdisciplinario de docentes y con la participación activa de todos los miembros de la organización educativa, en el proceso de restructuración de los ajustes curriculares de las diversas asignaturas y del Plan Integral de Ajustes Razonables (PIAR).

Con el propósito de para mejorar las didácticas y prácticas en aulas inclusivas, es fundamental que los actores educativos comprendan a fondo el Diseño Universal de Aprendizaje (DUA). Esto permitirá realizar las adaptaciones curriculares necesarias, ajustando la flexibilidad al ritmo de los aprendizajes mientras se mantienen claras las metas, que consisten en desarrollar las competencias mínimas requeridas para las tareas propuestas. Para tal posibilidad resulta necesario, además, como sostiene Arnaiz Sánchez (2011), la colaboración entre profesionales, que el profesorado sea apoyado para que pueda abrirse a la reflexión y que los aspectos específicos de sus prácticas puedan ser comunicados en un tiempo de asistencia y en contextos de trabajo que ayuden innovaciones y métodos de mejora educativa.

Cabe señalar que específicamente en Colombia, Figueroa Zapata, Ospina García y Tuberquia Tabera (2019) en una investigación realizada acerca de las prácticas inclusivas mencionan que la obligación de las instituciones educativas consiste en brindar Una educación de calidad debe ser accesible para todos los niños sin excepción, buscando que cada uno desarrolle las habilidades mínimas necesarias para su integración en la sociedad. La integración debe coordinarse con los recursos proporcionados por el Estado y las estrategias didácticas del docente. Según los datos obtenidos, los autores concluyen que el modelo de inclusión actualmente implementado se limita a experimentar con actividades individualizadas. Se observa una escasa aplicación del Diseño Universal de Aprendizaje (DUA) y una falta de diseño de Planes Individuales de Ajuste Razonables (PIAR).

Pedagogía desarrollada

Pensar en la pedagogía de manera integral, significa ser capaz de repensar cómo se lleva a cabo el aprendizaje, proporcionando a los alumnos los medios para lograr un aprendizaje fecundo. En dicho sentido, corresponde revisar el plan de estudios en pos de encontrar formas de garantizar estas mejores prácticas a lo largo del curso, siendo necesario o importante atender los siguientes aspectos:

(a) Diseñar un plan de estudios que permita un acceso equitativo para todos los estudiantes.

(b) Definir claramente los objetivos del curso y los resultados esperados, ya sea en el plan de estudios general o en cada unidad específica del curso.

(c) Dedicar el tiempo necesario para desarrollar actividades diferenciadas cuando sea apropiado. Ofrecer a los estudiantes diversas opciones para demostrar su conocimiento y comprensión puede aumentar la participación y garantizar que se satisfagan todos los estilos y necesidades de aprendizaje sin requerir adaptaciones complicadas.

(d) Facilitar oportunidades para el aprendizaje colaborativo a lo largo del curso.

(e) Proporcionar instrucción explícita para cada unidad, evaluación y actividad, asegurando que los estudiantes comprendan exactamente lo que se espera de ellos.

(f) Implementar los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) en todo el programa de estudios.

Diseño Universal de Aprendizaje - (DUA)

Tras un exhaustivo proceso de investigación, recolección y análisis de datos, se concluye que el término "Prácticas Pedagógicas" debe abordar, entre otros aspectos, la evolución del concepto de aprendizaje a lo largo del tiempo. Así, se puede afirmar que "El objetivo de la educación en el siglo XXI no se limita a la adquisición de conocimientos, sino que se centra en el dominio del aprendizaje" (CAST, 2008, p. 22). En este contexto, el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) sugiere prácticas educativas inclusivas

que eliminan la necesidad de desglosar contenidos, realizar planificaciones diferenciadas, o separar a los estudiantes en grupos de discapacidad y regulares.

El Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) busca promover procesos pedagógicos accesibles para todos al flexibilizar el currículo, adaptándolo a las necesidades y ritmos individuales, de manera que se eviten desventajas para los estudiantes más vulnerables. Además, pretende enfrentar las deficiencias de la diversidad mediante la implementación de metodologías adaptables y el diseño de estrategias que atiendan y reconozcan las diversas necesidades educativas del mayor número posible de estudiantes (Alba, 2012).

Discapacidad Intelectual Congénita (D.I.C.)

La expresión Discapacidad Intelectual Congénita (D.I.C) se utiliza hacia referir a personas con situaciones doctos mínimos al intermedio, específicamente, Schalock et al. (2010), la refiere a la noción de discapacidad intelectual remite a restricciones reveladoras tanto en el trabajo docto como en la conducta adaptativo de las personas. Por otro lado, el término congénito hace referencia a cualquier rasgo, condición o patología presente en el nacimiento, adquirido durante el desarrollo intrauterino.

Para obtener una comprensión más precisa de la discapacidad intelectual, comúnmente se recurre al Coeficiente Intelectual o, de manera más apropiada, al Coeficiente de Inteligencia. Este indicador permite evaluar la inteligencia de una persona mediante la aplicación de una prueba estandarizada. Los resultados varían según el tema, y estos datos deben ajustarse según el grupo y la ubicación del estudio, como señala Pandelo y Huertas Martínez (2022). Según Cortes (2015), "El CI es el puntaje obtenido al dividir la edad mental por la edad cronológica; para eliminar el decimal, el resultado se multiplica por 100" (p. 314).

Un cociente con una puntuación superior a 100 indica que la persona posee una inteligencia mayor al término medio y una persona con una puntuación inferior a 100 se considera que tiene un nivel de inteligencia inferior al promedio. El concepto de edad mental, en la actualidad apenas se usa, pero sí el CI, basado en el grado de desviación

que las personas obtienen de la media, según plantea Cortes (2015). También debe señalarse que Las pruebas de inteligencia modernas incluyen tablas estandarizadas que permiten comparar el desempeño del individuo evaluado con el de personas de la misma edad. Cada persona presenta diferencias individuales derivadas de diversas fuentes y posee características únicas en términos de personalidad, inteligencia, motivación y estilo de aprendizaje, tal como lo señala Villatoro Higueros (2014).

Para el cociente intelectual limitado, debe señalarse que, en nuestro contexto, sólo los psicólogos realizan las pruebas necesarias para diagnosticar a los niños con o sin Cociente de inteligencia crítica. Rodríguez (2004) comprobó que el 85% de las personas en dicha situación, tienen un coeficiente intelectual entre 70 y 83, lo cual afecta, en gran medida, sus habilidades orales y escritas; de modo que las actividades de los niños son mucho más lentas que en lo habitual. En la escuela se comprueba, sin embargo, que, si se les compara con sus compañeros y si se brinda apoyo constante, los niños pueden alcanzar un promedio llamado normal. Dada esta perspectiva de lo que significa la inteligencia limitada, el cociente de inteligencia límite se tiene en cuenta a menudo para delimitar un diagnóstico, y su indicación es similar a la del déficit mental.

En virtud de lo explicitado, en el campo educativo se insinúa la realidad del límite entre el rendimiento normal y el bajo rendimiento, pero esto responde a razones ajenas a dificultades de aprendizaje y otros factores que giran en torno a los niños/as, como, por ejemplo, los problemas de salud. Ocurre con la mayoría de los niños/as, (en comparación con cada 7 niños del mismo grupo, es decir, en la misma aula o con el mismo nivel social y cultural, cada 7 niños), que la velocidad educativa del desempeño marginal es más lenta. Así, para Bravo (2002) "Los niños cuyo coeficiente intelectual alcanza un nivel crítico tienen mayor dificultad para mantener su capacidad para prestar atención a los estímulos verbales, expresar o despertar (...) el material aprendido también es más débil" (p. 190).

La aprobación de la Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud (CIF) por parte de la Asamblea Mundial de la Salud en 2001 logró integrar los dos modelos previos que explicaban la discapacidad. Este enfoque bio-

psico-social se presenta como un concepto integrador que, al incorporar los postulados de ambas teorías, busca mejorar las investigaciones actuales y sensibilizar a la comunidad global sobre la condición, estableciendo una responsabilidad social y un compromiso para cada nación (García, 2005).

Puntualmente, en Colombia, se han implementado medidas legislativas para abordar esta situación emergente, alineándose con normas internacionales. Esto ha conducido a la adopción de reformas constitucionales reflejadas en leyes como la Ley 100 de 1993, la Ley 115 de 1994, la Ley 361 de 1997, la Ley 762 de 2002, la Ley 582 de 2000, y el Plan Nacional de Atención a las Personas con Discapacidad. No obstante, su aplicación efectiva aún está incompleta y depende del esfuerzo de cada región y sus respectivos administradores (Moreno, 2006).

Constructivismo y colaboración para niños/as con discapacidad intelectual congénita

Es importante señalar que el nivel de Coeficiente Intelectual viene determinado por los resultados obtenidos tras evaluación de la prueba de inteligencia administrada al sujeto. Este CI se basa en la puntuación media, obtenida tras varios estudios, por lo tanto, para poder determinar el nivel de inteligencia, éste debe estar estandarizado para las pruebas que se usarán, de modo que se pueden usar diferentes pruebas, para múltiples aplicaciones, con el fin de verificar la información. Reynolds y Kampahuss (2013) realizaron las siguientes evaluaciones en niños, de acuerdo con la Tabla 5.

Tabla 5.

Niveles de coeficiente intelectual

Ciento treinta en adelante	Grandemente superior
Entre ciento veinte y ciento veintinueve	Preferente
Entre ciento diez y ciento diecinueve	Alta ponderación
Entre noventa y ciento nueve	Ponderación promedio

Entre setenta y setenta y nueve	Bajado o restringido
Entre sesenta y sesenta y nueve	Carencia intelectual insustancial
Entre cincuenta y cincuenta y nueve	Carencia intelectual media
A partir de cuarenta nueve hasta lo menor	Carencia intelectual alto

Nota. Tomado de Reynolds y Kampahuss (2013)

Bajo el planteamiento especificado, el constructivismo y la colaboración en la educación de niños/as con discapacidad intelectual congénita están estrechamente relacionados con las teorías de Bruner y Vigotsky, al respecto, Bruner (1997) destaca la importancia de presentar conocimiento de manera accesible, fomentando la construcción de una comunidad de aprendizaje colaborativo. Esta perspectiva, basada en el andamiaje, promueve la interacción entre un sujeto experto y otro menos experto para facilitar el aprendizaje gradual y la independencia del alumno.

Por otro lado, Vigotsky (1988) propone una relación dialéctica entre aprendizaje y desarrollo, donde el aprendizaje crea la zona de desarrollo próximo, fundamental para el crecimiento cognitivo. A diferencia de Piaget, Vigotsky sostiene que el aprendizaje precede al desarrollo, siendo la mediación social un elemento clave en la construcción del conocimiento y la formación de estructuras mentales.

Por lo tanto, el constructivismo y la colaboración en la educación de personas con discapacidad intelectual congénita se basan en principios que enfatizan la participación activa del alumno, la interacción social y el apoyo mutuo para alcanzar el máximo potencial de aprendizaje.

Fundamentación Legal

A nivel internacional, la educación inclusiva se sustenta en diversos tratados y convenios que han sido adoptados por Colombia, estableciendo un marco de referencia para garantizar el derecho a la educación de las personas con discapacidad. La

Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2006), ratificada por Colombia mediante la Ley 1346 de 2009, establece la obligación de los Estados de asegurar un sistema educativo inclusivo en todos los niveles. Asimismo, la Declaración de Salamanca (UNESCO, 1994) enfatiza la necesidad de transformar los sistemas educativos para que respondan a la diversidad de los estudiantes, promoviendo el acceso equitativo y la permanencia de las personas con discapacidad en las instituciones educativas. Sin embargo, aunque estas normativas han influenciado la legislación colombiana, estudios como el de Ávila y Buitriago (2020) evidencian que su implementación sigue enfrentando barreras estructurales y metodológicas.

Por otro lado, la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible de la ONU establece en su Objetivo de Desarrollo Sostenible (ODS) 4 la necesidad de garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad para todas las personas, incluyendo aquellas con discapacidad. La UNESCO (2021) ha resaltado la importancia de adaptar las políticas educativas para eliminar las barreras de aprendizaje y participación, alineándose con las disposiciones del Decreto 1421 de 2017 en Colombia. No obstante, como señalan Rose y Meyer (2002), el éxito de estos enfoques depende de la implementación efectiva de estrategias como el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), que permitan la flexibilización curricular y la adopción de metodologías inclusivas. A pesar de estos avances normativos, la brecha entre la teoría y la práctica persiste, lo que exige un mayor compromiso en la ejecución de políticas que garanticen la equidad educativa en el país.

En Colombia, el marco legal y normativo que respalda la educación inclusiva está conformado por una serie de leyes, decretos y políticas que apoyan este enfoque. Entre las normativas clave se encuentran la Constitución Política de Colombia, la Ley 115 de 1994, la Ley 361 de 1997, la Ley 762 de 2002, la Ley 1145 de 2007, la Ley 1346 de 2009, la Ley 1618 de 2013, el Decreto 366 de 2009 y el Decreto 1421 de 2017. Estas disposiciones legales abordan la protección de los derechos de las personas con discapacidad y la eliminación de la discriminación y la promoción de la educación inclusiva en el país, sin embargo, a pesar de este sólido respaldo jurídico, el documento

señala que la implementación de la educación inclusiva en la práctica no ha logrado alcanzar los resultados esperados, con altas tasas de exclusión y deserción escolar para personas con discapacidad (Ávila y Buitriago, 2020).

Así, la Ley 361 de 1997 y la Ley 762 de 2002 refuerzan el derecho de las personas con discapacidad a una educación inclusiva, exigiendo ajustes razonables en el entorno escolar. Sin embargo, diversos estudios han evidenciado que estos ajustes no siempre se realizan de manera efectiva, debido a limitaciones presupuestarias y a la falta de capacitación docente en estrategias inclusivas (Ávila y Buitriago, 2020).

En tanto, el Decreto 366 de 2009 establece la contratación de docentes de apoyo pedagógico para estudiantes con discapacidad. No obstante, Florido Mosquera (2019) explica que, en la realidad, el acceso a estos profesionales es desigual, especialmente en zonas rurales y comunidades con bajos recursos, mostrando inequidad en la implementación de modelos educativos inclusivos y ha contribuido a tasas elevadas de deserción escolar en poblaciones con discapacidad.

Mientras, el Decreto 1421 de 2017 establece los lineamientos para la atención educativa de la población con discapacidad en Colombia, incluyendo la implementación de planes individuales de ajuste razonable. Sin embargo, Angenscheidt Bidegain y Navarrete Antola (2017), explican que su aplicación es inconsistente y que muchos docentes desconocen las herramientas necesarias para su implementación adecuada.

En el esfuerzo por construir una sociedad más equitativa y justa, el sistema educativo es determinante al proporcionar igualdad de oportunidades para todos los individuos, sin importar sus diferencias y circunstancias. En Colombia, esta tarea se refleja en una serie de documentos legales que sientan las bases para una educación inclusiva.

La Constitución Política de Colombia, como piedra angular del ordenamiento jurídico, sienta las bases para una sociedad igualitaria y diversa. Reconociendo El derecho a una educación libre de discriminación, junto con el reconocimiento de la diversidad cultural y étnica, forma la base para un sistema educativo inclusivo. Por otro lado, la Ley 115 de 1994, también conocida como la Ley General de Educación, asegura

un acceso equitativo y una educación de calidad para todos los ciudadanos colombianos. Su énfasis en la diversidad estudiantil resalta la necesidad de adaptar las prácticas educativas para asegurar la inclusión de personas con discapacidad y de diferentes contextos culturales.

En tanto, la Legislación 361 del 1997 se centra individualmente en la igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad, promoviendo su intervención activa en todos los ámbitos de la sociedad, incluida la educación. Esta ley destaca la necesidad de eliminar barreras físicas, sociales y culturales que obstaculizan su acceso a una educación inclusiva.

Mientras, la Legislación 762 de 2002 establece medidas para proteger y promover los derechos de los individuos con discapacidad, incluido su acceso a la instrucción. Reconociendo la importancia de proporcionar recursos y apoyos necesarios, esta ley aboga por una participación equitativa y efectiva en el sistema educativo. También, la Ley 1145 de 2007 refuerza estos principios al promover la inserción social de personas en situación de discapacidad, enfocándose en la implementación de políticas y programas que garanticen su inclusión educativa.

En la misma línea, la Ley 1346 de 2009 establece medidas adicionales para proteger los derechos de las personas con discapacidad, incluyendo su acceso a una educación inclusiva, abogando por políticas y estrategias que aseguren la igualdad de oportunidades en el ámbito educativo.

Finalmente, la Ley 1618 de 2013 amplía este enfoque al garantizar los derechos de la participación plena de las personas con discapacidad en todos los ámbitos de la vida social, económica, política y cultural del país. Esta ley establece lineamientos específicos para la implementación de políticas educativas inclusivas que promuevan su participación plena en el sistema educativo colombiano.

Así, estos documentos legales delinean un marco normativo sólido que justifica la necesidad de investigar y promover la educación inclusiva en Colombia. Al reconocer la diversidad de la población y garantizar el acceso equitativo a la educación para todos los

individuos, independientemente de sus diferencias, se sientan las bases para una sociedad más inclusiva y justa.

Categorías de Estudio

La categorización presentada en la tabla 6 se centra en diversos aspectos esenciales para generar constructos teóricos para fortalecer las Prácticas pedagógicas Inclusivas de los docentes en estudiantes con discapacidad Intelectual Congénita de Básica Secundaria del Instituto Gabriel García Márquez de Floridablanca, Santander.

Tabla 6.

Categorías de estudio

Objetivo general	Generar constructos teóricos para fortalecer las Prácticas pedagógicas Inclusivas de los docentes en estudiantes con discapacidad Intelectual Congénita de Básica Secundaria del Instituto Gabriel García Márquez de Floridablanca, Santander	
Objetivos específicos	Categorías	Sub categorías
Desvelar desde las concepciones docentes los elementos curriculares relacionados con la educación inclusiva D.I.C en el contexto colombiana.	Concepciones docentes educativas en educación inclusiva	<ul style="list-style-type: none"> • Elementos curriculares • Políticas educativas • Referentes legales de la E.I
Caracterizar a partir de la experiencia docente las prácticas pedagógicas referente a la educación inclusiva en básica secundaria del Instituto Gabriel García Márquez, Santander en estudiante con discapacidad intelectual congénita	Prácticas pedagógicas en educación inclusiva	<ul style="list-style-type: none"> • Experiencia docente de básica secundaria. • Prácticas docentes. • Estrategias docentes en formación inclusiva
Derivar desde las categorías emergentes teorías sobre las prácticas pedagógicas y la educación inclusiva en estudiante con discapacidad intelectual congénita del Instituto Gabriel García Márquez	La educación inclusiva	<ul style="list-style-type: none"> • Rol del docente • Discapacidad intelectual congénita y las prácticas pedagógicas inclusivas

de Floridablanca,
Santander

CAPÍTULO III

Marco Metodológico

En este capítulo se detalla el marco metodológico, el cual guía el recorrido del autor a través del proyecto de investigación. Según Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio (2014), el marco metodológico "es la herramienta que el investigador empleará para interpretar la realidad objeto de estudio" (p. 26). Este marco incluye varios componentes esenciales: el paradigma de la investigación, el enfoque, el método, el diseño y las fases de la investigación. También abarca la descripción del escenario, la identificación de los informantes clave, las técnicas e instrumentos de recolección de datos, y la validez y confiabilidad de los instrumentos cualitativos.

Naturaleza del Estudio

Dentro de la perspectiva interpretativa, la teoría fundamentada (Glaser y Strauss, 1967), como diseño cualitativo, se considera adecuada para el estudio de la realidad social, cuyos precedentes descansan, a su vez, en el interaccionismo simbólico de autores como Blumer (1982), Goffman (1959), entre muchos más. Para comprender el funcionamiento del mundo y acceder a la mente humana, se requiere observar cómo actúa. La investigación basada en la teoría fundamentada es interpretativa en lugar de meramente descriptiva. El investigador desarrolla conceptos a partir de las declaraciones y acciones de las personas, empleando un método inductivo para descubrir teorías, conceptos, hipótesis y proposiciones que emergen directamente de los datos, en lugar de basarse en suposiciones previas, investigaciones previas o marcos teóricos preexistentes, según explican Rekalde, Vizcarra y Macazaga (2014).

Ofrece, así, una nueva perspectiva sobre la inducción, que, de acuerdo con Hernández, Fernández, y Baptista (2014) no surge a partir de la teoría o la literatura existentes, sino a partir de datos de escenarios; el análisis de datos a través del proceso

de comparación constante conduce a la creación de conceptos y teorías interpretativas. Este enfoque no buscó desarrollar teorías formales, sino que se enfoca en teorización sobre problemas concretos, los cuales pueden ser agrupados en categorías más amplias a medida que se incorporan nuevos estudios de otros campos pertinentes. En otras palabras, el investigador no trata de probar sus ideas desarrollando una teoría fundamentada, sino que solamente muestra que son plausibles.

El fundamento principal de la teoría fundamentada es que las teorías del investigador se desarrollan a partir de los datos recolectados. En otras palabras, al recoger y analizar datos cualitativos, el investigador puede generar una teoría nueva basada en esos datos. Así, la teoría fundamentada inicia con la recopilación de datos en respuesta a una pregunta específica, como en este estudio: ¿Cómo son las prácticas pedagógicas inclusivas implementadas por los docentes de Básica Secundaria en estudiantes con Discapacidad Intelectual Congénita del Instituto Gabriel García Márquez de Floridablanca Santander?

De modo que, de acuerdo con Charmaz., citada por Palacios Rodríguez (2021; p. 28), el diseño expuesto se caracteriza como una propuesta constructivista, con sustento en 2 explicaciones. Primero, durante el proceso de investigación, tanto las acciones de los participantes como las del propio investigador/a se construyen socialmente. Por lo tanto, estas acciones no son meramente individuales, sino que están influenciadas por factores sociales, culturales, interactivos y contextuales. En segundo lugar, se subraya la necesidad de mantener una reflexividad explícita y constante, ya que esta actitud permite reconocer y comprender las circunstancias y los factores que impactan el proceso de investigación.

Paradigma de la investigación

En La estructura de las revoluciones científicas, Kuhn (1971) explora las teorías a través del concepto de paradigmas. En un sentido amplio, un paradigma se define como el conjunto de conocimientos científicos, valores, técnicas y creencias de una comunidad

en un período específico de su historia, constituyendo así una tradición de pensamiento y una lógica implícita. En un sentido más específico, Kuhn utiliza el término *paradigma teórico* para referirse a elementos dentro de este conjunto, como las soluciones-modelo que sirven como ejemplos o modelos predominantes dentro del *paradigma cultural*. Este uso restringido del término siempre está relacionado con el concepto más amplio de *paradigma* (Singer, 1987).

Entre los múltiples *paradigmas teóricos* actuales y en el sentido de cierta clase de elementos que comparten similitudes, se incluye el *Paradigma Interpretativo*, el cual buscó interpretar supuestos sobre prácticas, políticas, desarrollo económico, religión, etc., generalmente existentes en una comunidad o cultura, con el propósito de asegurar o garantizar que toda esta información pueda ser conocida por el público.

Este *paradigma*, para Hurtado (2016), se fundamenta en un proceso de conocimiento, entendido como permanente interacción entre el sujeto y el objeto; de hecho, ambos son indivisibles o inseparables. En tal perspectiva, la percepción no sólo afecta, perturba y da forma al objeto de la percepción, sino que, a su vez, individuo o grupo perceptivo, afecta, da forma al observador. Tal contexto (mutuamente interactuante) no puede eliminarse, incluso si el observador o investigador lo deseara, igualmente siempre estaría afectado por sus juicios de valor como investigador, y tal cuestión debe ser tenida en cuenta en sus informes.

Desde ese punto de vista, el *paradigma interpretativo* ha estado frecuentemente presente en el campo de la educación, porque ataña a una metodología en la que los investigadores apelan básicamente a una observación del objeto de estudio, habiendo, además, un vínculo de simultaneidad entre el observador y lo observado, afectando uno el comportamiento del otro, tal como ocurre en la posibilidad de Interpretar las prácticas pedagógicas inclusivas implementadas por los docentes de Básica Secundaria en estudiantes con Discapacidad Intelectual Congénita. Por lo cual su orientación es la apropiada pues no intenta producir generalizaciones sobre los resultados logrados, sino poder arribar a la elaboración de una descripción ideográfica, en profundidad, de modo

que el objeto de estudio es estrictamente individual, en este caso, para el Instituto Gabriel García Márquez de Floridablanca Santander.

Por tanto, la interpretación surge de la observación, valoración y análisis de cada estudiante, dejando los resultados individuales sin generalizar a los demás, aunque tengan las mismas características y tiempo de observación. El objetivo final de la investigación, basada en el paradigma interpretativo, es entender el comportamiento de los sujetos objeto de estudio, lo que se logra interpretando los significados que se le otorgan al comportamiento propio y ajeno y a los objetos en los que están presentes, espacios de su convivencia, es decir el entorno de estudio, como el fin último de llegar a la comprensión del comportamiento, las acciones y los pensamientos de los estudiantes que presentan Discapacidad Intelectual Congénita (Ricoy Lorenzo, 2006).

Dicho paradigma permite entender la realidad como dinámica e incomparable; se designa cualitativa, fenomenológica-naturalista o humanista. Su foco de provecho es el distinguido de la actividad humana y la práctica social. Su perspectiva se alza críticamente sobre la concepción científica del paradigma positivista de explicación, predicción y control, proponiendo en su lugar conceptos tales como compresión, significado y acción, siendo sus principales características las siguientes: su orientación se pone hacia el descubrimiento y la búsqueda de relaciones entre distintos elementos o aspectos que influyen en algo, conduciendo de cierta manera a este proceso o praxis investigativa a nivel doctoral.

Enfoque de la investigación

El enfoque cualitativo de la presente investigación buscó generar teoría a partir de los testimonios compilados, en vez de probar o verificar teorías precedentes. Este enfoque implicó un proceso iterativo de recopilación y análisis de datos, donde se buscó identificar patrones, conceptos y relaciones emergentes a partir de la información obtenida. A diferencia de otros enfoques cualitativos, la teoría fundamentada no parte de hipótesis predefinidas, permitiendo así que la teoría brote de modo inductivo a medida

que se explora el fenómeno de tesis. Los científicos esgrimen sistemáticas como la codificación abierta, axial y selectiva para ordenar y examinar los datos de manera sistemática, identificando así categorías y temas relevantes. El resultado final fue la edificación de una teoría que está fundamentada en los datos empíricos y ofreciendo una comprensión más profunda y holística del fenómeno investigado. (Bernal Torres, 2016).

Método de la investigación

Cabe destacar, como señala Bernal Torres (2016), que la teoría fundamentada, proviene de una perspectiva micro interaccionista, lo que no significa que no pueda tratar con elementos macro. También indica que consigue perfeccionarse con la usanza de otras metodologías de examen de testimonios cualitativos; como la revisión documental, que en este estudio implica una indagación de las políticas, normativas y referentes legales afines con la educación inclusiva a nivel nacional, municipal e institucional. Por lo tanto, la teoría fundamentada, desde una vertiente constructivista, describe una posición pre-teórica como interpretativa, tras la premisa que teorizar requiere la práctica de ver el mundo como una teoría. De esta manera se posiciona en el plano interpretativo, sosteniendo una distinción entre la teoría fundamentada constructivista y la objetivista.

De manera similar, la teoría fundamentada constructivista se ocupa de las discrepancias y gentilezas que brotan en circunstancias determinadas y de la edificación del significado, el comportamiento y la práctica en situaciones específicas, posibilitando reflexionar acerca de la importancia de la educación inclusiva con niños y niñas que presentan D.I.C (Palacios, 2021). Corresponde señalar que este diseño cualitativo, con enfoque constructivista, estudia fenómenos basados en la experiencia compartida entre investigadores, participantes y datos, donde la investigadora (en este estudio) forma parte de los docentes de Básica Secundaria en relación a los estudiantes con Discapacidad Intelectual Congénita del Instituto Gabriel García Márquez de

Floridablanca Santander, en ese sentido, el proceso de formación de teorías no puede ser ignorado por quien investiga.

Así, este proceso investigativo corresponde ser visto como una estructura en la que confluyen no sólo el investigador, como un elemento, sino también los demás elementos relacionados con el contenido social, cultural e histórico. Todos los factores que son inseparables a la indagación y no consiguen ser escondidos o incapaces por una postura neutral u objetiva. Como resultado, es importante que la subjetividad sea reconocida durante la recopilación y el análisis de datos y que se mantenga vigente en las posiciones, creencias, interacciones y experiencias de todos y cada uno, en tanto incide en cómo se interpretan los datos. Por lo tanto, es importante considerar su recurrente presencia durante la exploración de datos y la construcción del análisis.

Nivel de la investigación

La investigación abordó un nivel interpretativo que, permitió caracterizar y detallar procesos, interacciones y dinámicas sociales con base en la información emergente del estudio, tal como lo definen Hernández, Fernández y Baptista (2014). En este caso, se buscó desarrollar constructos teóricos que refuerzen las prácticas pedagógicas inclusivas para estudiantes con discapacidad intelectual congénita en el nivel de Básica Secundaria del Instituto Gabriel García Márquez de Floridablanca, Santander. Este objetivo se abordará mediante un diseño de investigación basado en la teoría fundamentada, que implica una exploración exhaustiva de las experiencias, percepciones y prácticas de los docentes y otros actores implicados en la educación inclusiva. El enfoque se centró en identificar los factores que afectan la eficacia de estas prácticas. A través de la recolección y análisis de datos cualitativos, como entrevistas, se pretende desarrollar teorías sustantivas que expliquen cómo y por qué ciertos enfoques pedagógicos resultan más efectivos en la inclusión de estudiantes con discapacidad intelectual congénita. Este proceso proporcionará un marco conceptual robusto para

orientar el diseño y la implementación de intervenciones educativas inclusivas más efectivas en el contexto particular del Instituto Gabriel García Márquez.

En este contexto, se llevaron a cabo entrevistas para recopilar datos sobre las prácticas pedagógicas actuales, las percepciones de los docentes y otros aspectos relevantes para la educación inclusiva en el Instituto, que se analizaron utilizando técnicas de codificación y categorización para identificar patrones, temas emergentes y relaciones causales. A partir de estos análisis, se generaron constructos teóricos que explican la forma en que las prácticas pedagógicas pueden fortalecerse para mejorar la inclusión de estudiantes con discapacidad intelectual congénita.

Escenario

El escenario seleccionado, la Básica Secundaria del Instituto Gabriel García Márquez de Floridablanca, Santander, constituida por una población estudiantil diversa, compuesta principalmente por estudiantes provenientes de familias campesinas y de áreas rurales circundantes. Además, cuenta con un equipo docente comprometido y capacitado, que conoce de cerca las necesidades específicas de los estudiantes y está orientado a promover una educación inclusiva y de calidad.

La infraestructura del Instituto refleja las condiciones propias de un entorno rural, con aulas y espacios educativos adaptados a las características del medio ambiente circundante. Asimismo, el escenario incluye recursos educativos que se integran con la naturaleza, aprovechando el entorno como un recurso pedagógico enriquecedor. En conclusión, la Básica Secundaria del Instituto Gabriel García Márquez de Floridablanca, Santander, en su calidad de institución rural, se distingue por su conexión con la comunidad local, su adaptación al entorno natural y su compromiso con una educación inclusiva y contextualizada.

Informantes claves

Puntualmente se trató de tres (03) informantes claves, docentes pertenecientes a las áreas básicas y la orientadora del Instituto. A modo de síntesis, para la selección de los informantes, se aplicaron criterios específicos que se codificaron de la siguiente manera:

- **Capacidad de colaboración (CC):** Se priorizó la participación de aquellos informantes que mostraron disposición y capacidad para colaborar activamente en la investigación, facilitando el acceso a la información requerida. Esta codificación permitió identificar a los informantes que demostraron una actitud proactiva y colaborativa durante el proceso de investigación.
- **Comprendión del fenómeno (CF):** Se consideró la capacidad de los informantes para comprender y reflexionar sobre las prácticas pedagógicas inclusivas implementadas en el contexto de la Básica Secundaria del Instituto Gabriel García Márquez de Floridablanca, Santander. Esta codificación permitió identificar a los informantes que mostraron una comprensión clara y profunda del fenómeno estudiado.
- **Accesibilidad geográfica (AG):** Se evaluó la accesibilidad geográfica de los informantes, priorizando aquellos que se encontraban físicamente cerca del centro educativo donde se realizó la investigación. Esta codificación permitió identificar a los informantes que estaban ubicados en el mismo entorno geográfico que la investigadora, facilitando así la logística de las entrevistas.
- **Accesibilidad temporal (AT):** Se consideró la disponibilidad de los informantes para participar en entrevistas en un horario conveniente para ambas partes. Esta codificación permitió identificar a los informantes que mostraron disponibilidad para coordinar entrevistas en horarios flexibles y adaptados a las necesidades de la investigación.
- **Accesibilidad interpersonal (AI):** Se evaluó la accesibilidad interpersonal de los informantes, considerando su disposición a establecer relaciones de confianza y colaboración con la investigadora. Esta codificación permitió identificar a los

informantes que mostraron una actitud abierta y receptiva hacia la investigadora, facilitando así el desarrollo de entrevistas semi-estructuradas en un ambiente de confianza y respeto mutuo.

De manera que los informantes claves quedaron identificados como se presenta en la tabla

Tabla 7.

Informantes claves

Informante	Tipo	Código	Criterios de selección	Relación con el estudiante
1	Docente	DOC1	CC, CF	Docente de Estudiantes con DIC
2	Docente	DOC2	CF, AT	Docente de Estudiantes con DIC
3	Docente	DOC3	CC, AG, AI	Docente de Estudiantes con DIC

Técnicas e instrumento de recolección de la información

La técnica de este estudio es la entrevista semiestructurada, técnica de investigación cualitativa ampliamente utilizada que combina elementos de flexibilidad y estructura, donde el investigador prepara un conjunto de preguntas guía que abordan temas específicos relacionados con el objeto de estudio, permitiendo a los participantes responder de manera amplia y detallada según sus experiencias y perspectivas individuales. A diferencia de las entrevistas completamente estructuradas, las semiestructuradas permiten adaptarse dinámicamente durante la conversación, explorando aspectos inesperados o profundizando en temas emergentes. Esto facilita una comprensión más rica y contextualizada de los fenómenos estudiados, capturando tanto la complejidad de las respuestas como la interacción entre el entrevistador y el entrevistado (Arias, 2016).

Acorde a un diseño de investigación basado en la teoría fundamentada, se ha de emplear la entrevista, técnica que para Arias (2016), supone un tipo específico de interacción social dirigido a la recopilación de información y en la que los investigadores, a través del diálogo, se dirigen a sujetos “expertos”, con información útil, como fuente de información. En este caso, esta investigadora mantiene un diálogo directo con cada una de las tres (03) personas que participan en la cotidaneidad escolar de (5) cinco estudiantes con Discapacidad Intelectual Congénita, con el fin de conocer y comprender las percepciones que tienen sobre las prácticas pedagógicas inclusivas implementadas por los docentes de básica secundarios del establecimiento donde se realizó la investigación.

Particularmente, se implementan entrevistas semiestructuradas que, según Tamayo y Tamayo (2015), son aquellas en las que ocurren un mayor o menor margen de maniobra en la formulación de preguntas y respuestas, y porque a partir de la interacción entre dos o más personas -aplicadas a dar respuestas verbales a las preguntas- dicha situación supone la posibilidad de establecer un verdadero diálogo. Por tanto, se dirigen a las entrevistadas preguntas en torno al tema en cuestión, donde esta investigadora, siguiendo el planteo de Ruíz Olabuénaga (2012), interviene -en dicho diálogo- a modo de metafórica herramienta conducente al análisis y la investigación, requiriendo habilidades y actitudes adecuadas. Circunstancia ésta, que ha implicado una preparación previa, formulada para encaminar de manera efectiva el progreso de la entrevista, en pos de develar impresiones de los entrevistados, evocar conciencia crítica, reflexionar más allá de los datos e interpretar la información en el contexto de su registro.

En esta perspectiva, Galeano (2020) opina que el sujeto “experto” en el estudio, otorga la experiencia, la empatía y las conexiones en el campo, razones que impulsaron a esta investigadora a intentar convertirse en fuente de información y al servicio de que puedan habilitarse accesos a nuevos escenarios de comunicación efectiva. En consecuencia, se ha delimitado: una fase primera, la cual implica un contacto inicial, cara a cara, para aminorar tensiones y generar un diálogo orientativo sobre el propósito de la entrevista, explicitando función e importancia de sus respuestas para el logro de los

objetivos propuestos; la etapa siguiente abarca preguntas sugeridas sobre el tema a tratar, como puede observarse en las dimensiones, sub-dimensiones y preguntas generadas por quien investiga, presentadas en el anexo B, pero dependiendo de cómo fuera desarrollándose la entrevista, o que no se respondieran todas las preguntas planeadas, aspecto característico en las entrevistas semiestructuradas.

Por otro lado, se empleó un análisis documental como técnica secundaria para complementar la recopilación de información y fortalecer la interpretación de los datos obtenidos. Este enfoque permitió examinar diversas fuentes relevantes, como documentos institucionales, normativas, informes previos y literatura académica, con el fin de contextualizar y profundizar en el objeto de estudio. A través del análisis documental, se logró identificar tendencias, patrones y aspectos clave que enriquecieron el proceso investigativo, proporcionando un marco teórico y empírico más sólido.

Como instrumento de recolección y organización de la información, se utilizó una matriz de análisis, la cual facilitó la sistematización de los datos teóricos obtenidos. Esta matriz permitió estructurar la información de manera clara y ordenada, estableciendo criterios de clasificación y comparación que favorecieron la extracción de hallazgos relevantes. Asimismo, su aplicación contribuyó a mejorar la validez y fiabilidad del estudio, al garantizar un tratamiento riguroso de las fuentes documentales y una interpretación objetiva de los resultados.

Rigor científico de la investigación

El rigor científico se manifiesta en la coherencia paradigmática al garantizar que todos los aspectos de la investigación, desde la formulación de la pregunta de investigación hasta la interpretación de los resultados, estén alineados con el marco teórico y metodológico adoptado. En este caso, al utilizar un enfoque de teoría fundamentada, se asegura que las preguntas de investigación y los métodos de recolección y análisis de datos sean consistentes con los principios y procedimientos asociados con este paradigma.

Conjuntamente, la coherencia paradigmática implica que los conceptos y las teorías emergentes de los datos se relacionen de manera coherente con los supuestos subyacentes del enfoque de investigación seleccionado. Esto se logra mediante una reflexión constante sobre cómo los hallazgos se integran con el cuerpo existente de conocimiento en el campo de estudio y cómo contribuyen a la comprensión teórica del fenómeno investigado. En última instancia, para Borjas García (2020) “la coherencia paradigmática garantiza la solidez y la validez interna de la investigación al mantener una alineación estrecha entre la teoría, los métodos y los resultados obtenidos” (p. 13).

A su vez, la rigurosidad científica se manifiesta a través de diversos aspectos fundamentales que garantizan la calidad y confiabilidad de los resultados obtenidos que según (Marín-Liébana, Blasco Magraner, y Botella Nicolás, 2021)

La validez del estudio se refiere a la precisión y exactitud de las conclusiones, asegurando que estas reflejen fielmente la realidad investigada, la dependencia implica la transparencia en los procedimientos utilizados y la justificación de las decisiones tomadas durante el proceso de investigación, lo que contribuye a la credibilidad de los hallazgos.

Por otro lado, la confirmabilidad se relaciona con la objetividad y la imparcialidad del investigador, asegurando que los resultados sean consistentes y reproducibles. La transferibilidad se refiere a la capacidad de los hallazgos para ser aplicados o generalizados a otros contextos, mientras que la neutralidad implica evitar sesgos o influencias personales que puedan distorsionar los resultados. En conjunto, estos principios de rigurosidad científica garantizan la solidez metodológica y la fiabilidad de la investigación, fortaleciendo su contribución al conocimiento científico y académico (p. 6).

En relación a lo anterior, el autor aborda de manera precisa y detallada los aspectos fundamentales que garantizan la rigurosidad científica en una investigación. Es importante que un estudio investigativo cumpla con criterios como la validez, dependencia, confirmabilidad, transferibilidad y neutralidad para asegurar la calidad y confiabilidad de sus resultados. La validez del estudio se refiere a la importancia de que las conclusiones reflejen de manera precisa la realidad investigada, lo cual es esencial para que los hallazgos sean aceptados y útiles en el ámbito académico y científico. La dependencia, por su parte, promueve la transparencia en los procedimientos utilizados y

la justificación de las decisiones tomadas durante la investigación, lo que contribuye significativamente a la credibilidad de los hallazgos.

En este sentido, el rigor científico en la investigación cualitativa es fundamental para garantizar la validez y confiabilidad de los hallazgos, asegurando que estos sean objetivos y representativos de la realidad estudiada. Según Guba y Lincoln (1998), la confirmabilidad enfatiza la necesidad de que los resultados sean verificables y estén respaldados por datos obtenidos de manera sistemática, reduciendo la posibilidad de sesgos del investigador.

Por otro lado, la transferibilidad se refiere a la posibilidad de que los resultados puedan ser aplicados en otros contextos similares, lo que amplía su relevancia y utilidad dentro del ámbito científico. Esto implica que la investigación debe proporcionar descripciones detalladas del contexto, la metodología utilizada y las condiciones en las que se realizó el estudio, permitiendo a futuros investigadores evaluar su aplicabilidad en diferentes escenarios, siguiendo este principio, se promueve una mayor generalización cualitativa, basada en la pertinencia y coherencia de los hallazgos más que en la replicabilidad exacta.

Mientras, la neutralidad es clave para evitar que las percepciones o creencias del investigador influyan en la interpretación de los resultados. En este sentido, Cuba y Licón destacan la importancia de mantener una postura crítica y reflexiva a lo largo del proceso de investigación, asegurando que los datos sean analizados con imparcialidad. Esto se logra a través de la documentación transparente del proceso investigativo, la reflexión constante sobre el rol del investigador y la revisión por parte de pares académicos, lo que fortalece la credibilidad del estudio y su contribución al conocimiento científico.

Fases de la investigación

El estudio se estructuró en varias fases siguiendo los principios de la Teoría Fundamentada, de acuerdo con los principios de Hernández Sampieri et al. (2014). En la primera fase denominada preparación, se lleva a cabo un proceso de muestreo teórico,

donde se seleccionaron informantes clave que representan una diversidad de perspectivas relevantes para el fenómeno de estudio, implicando la identificación de características específicas de los informantes que contribuirán a una comprensión profunda del tema.

En la segunda fase denominada desarrollo de campo, se recopilarán datos a través de entrevistas semi-estructuradas, datos que serán analizados de manera constante y comparativa utilizando técnicas de codificación y categorización, siguiendo los lineamientos de la Teoría Fundamentada. Durante esta fase, se buscó identificar patrones emergentes y relaciones entre categorías para desarrollar un marco conceptual sólido.

En la tercera fase denominada revelación de categorías y análisis, se refinaron las categorías y se elaboraron proposiciones teóricas que capturen las principales dimensiones del fenómeno estudiado, las cuales serán validadas mediante un proceso de triangulación, donde se compararán y contrastarán con la literatura existente y la experiencia práctica de los investigadores.

Finalmente, en la cuarta fase denominada cierre, se elaboró un informe final que presentó los hallazgos del estudio, junto con las implicaciones prácticas y teóricas derivadas de los mismos. Este informe proporcionó una base sólida para la comprensión del fenómeno de estudio y ofreció recomendaciones para la práctica educativa y futuras investigaciones en el campo de la educación inclusiva para personas con discapacidad intelectual congénita.

Técnicas de análisis de la información

Según Galeano (2020: p. 39) el análisis, a partir de la información obtenida mediante las técnicas seleccionadas, implica procedimientos de interpretación de esos datos los cuales permitirán que el mismo resulte lo más detallado y profundo, a nivel de los contenidos comunicacionales obtenidos. Pero, para la puesta en marcha de tal proceso resulta necesario emprender un trabajo de construcción de categorías cuyas

características fundamentales son: la complementariedad, ya que cada una de ellas deberá relacionarse de manera coherente y articulada con las demás, si bien encierra información que las otras no tienen. Otra característica es la especificidad: puesto que cada categoría comporta un campo específico de conocimiento y, por último, la exhaustividad: cada categoría debe tematizar la realidad objeto de estudio evitando dejar por fuera aspectos observables relevantes.

Por su parte Delgado (2012), respecto a la categorización, concluye que esta reside en congregar y dividir contenidos en unidades temáticas para poder formar categorías representativas que enuncien las ideas clave expresadas por los estudiantes.

En relación a ello, la triangulación para Strauss y Corbin (2016), utiliza múltiples fuentes de información o informantes relacionados o asignados para analizar un problema o situación en particular. La triangulación ocurre cuando hay acuerdo o conflicto entre estas fuentes, por lo cual se triangulará (en esta investigación) entre la información de campo, las políticas, normativas y referentes legales relacionados con la educación inclusiva a nivel nacional, municipal e institucional y las perspectivas de la investigadora. Los autores mencionados además plantean que la categorización es un método que consiente catalogar cualitativamente las concepciones planteadas en los discursos según el texto, según temas comunes, para lo cual, esta investigadora ha de considerar tres aspectos diferentes. El primero refiere a la forma conceptual y alcance de las categorías, mientras que el segundo se basa en hechos narrativos y el tercero implica enumerar macro categorías y rasgos adquiridos en contextos naturales.

Acorde a Galeano (2020), esta investigadora trabajará con categorías durante la codificación puesto que evalúa el significado de cada oración añadida al texto, organiza y corrige errores para impedir desórdenes al examinar e interpretar los datos que produce el trabajo intelectual y mecánico que permite precisar datos, hallar patrones, nombrar temas y desplegar sistemas de categorías. Y, retomando la cuestión de la triangulación, según Strauss y Corbin (2016), comprende la determinación de ciertos entendimientos o concomitancias de disímiles apreciaciones y fuentes de información o de diferentes perspectivas de diferentes fenómenos. Por su parte, Vásquez et al (2011) plantean que

se trata de puntos de vista teóricos, operaciones, estrategias metodológicas; resultados obtenidos con disímiles herramientas o interpretaciones utilizadas por los observadores, o varios de estos métodos a la vez.

A partir de las múltiples referencias acopiadas el análisis de los datos ha de seguir un método que abarca tres fases básicas. Una descripción que contiene un orden conceptual, codificación y comparación. La codificación (abierta, selectiva, axial) y la comparación constante son herramientas clave en este método. La codificación abierta es el proceso analítico que permite identificar conceptos y desentrañar sus propiedades y dimensiones en los datos. La codificación selectiva implica un proceso de consolidación y diferenciación teórica, enfocándose en las categorías centrales emergentes. La codificación axial, por su parte, se dedica a asignar categorías y subcategorías, denominadas axiales porque todo gira en torno a un eje o categoría principal con subcategorías jerárquicamente relacionadas.

Dicho lo cual, el proceso analítico deviene dinámico y creativo, donde el interés de la investigadora gira en torno generar teorías que expliquen los datos, y de esta forma se puede construir conocimiento a partir de la propia experiencia de los participantes mediante la construcción de relaciones, como se mencionó anteriormente. De manera que, en aras de apoyar el proceso constructivo del análisis, se empleó el programa Atlas Ti 25, que permitió realizar la codificación y categorización, así como la construcción ideográfica que permitirá explicar las prácticas pedagógicas inclusivas implementadas por los docentes de Básica Secundaria en estudiantes con Discapacidad Intelectual Congénita del Instituto Gabriel García Márquez de Floridablanca Santander

Aunado a lo anterior, el presente estudio empleó la teoría fundamentada como enfoque metodológico, la cual se basó en la generación de teoría a partir de los datos recolectados y analizados de manera sistemática. En este contexto, el muestreo teórico fue un proceso clave, ya que permitió seleccionar a los participantes o fuentes de información en función de su capacidad para aportar al desarrollo de categorías emergentes y a la construcción del marco teórico. Como lo plantea Strauss y Corbin (2016), este tipo de muestreo no buscó representar a una población de manera

estadística, sino que su objetivo fue asegurar la profundidad y riqueza en la interpretación de los fenómenos estudiados. A través de la codificación abierta, axial y selectiva, se buscó identificar patrones, establecer relaciones entre conceptos y construir un sistema categorial coherente, de manera que, la triangulación de fuentes, incluyendo normativas, políticas, referentes legales y percepciones de la investigadora, garantiza la validez y fiabilidad de los hallazgos.

Siguiendo a Hernández, Fernández y Baptista (2014), la teoría fundamentada en este estudio se aplica mediante un enfoque inductivo, donde los datos recolectados a partir de entrevistas, documentos y observaciones son analizados con el propósito de construir categorías emergentes que expliquen las prácticas pedagógicas inclusivas en la educación secundaria. La categorización se desarrolla siguiendo criterios de complementariedad, especificidad y exhaustividad, tal como lo señala Galeano (2020), asegurando que cada categoría abarque un campo particular de conocimiento y mantenga una interconexión lógica con las demás. El uso del software Atlas Ti 25 facilitó este proceso al permitir la organización y visualización de las relaciones entre las categorías y subcategorías. Así, el estudio se fundamentó en la generación de conocimiento a partir de la propia experiencia de los participantes, en línea con los principios de la teoría fundamentada.

CAPÍTULO IV

Análisis y Presentación de los Resultados

En lo concerniente al análisis y la presentación de los resultados fue imprescindible tomar en cuenta que los mismos se llevaron a cabo con la finalidad de darle cumplimiento a lo plasmado en los objetivos de la investigación, para ello se requirió dilucidar y entender la información emanada en las entrevistas realizadas por el autor, entre los que se encontraron como objetivo general: Generar constructos teóricos para las Prácticas pedagógicas Inclusivas de los docentes en estudiantes con discapacidad Intelectual Congénita de Básica Secundaria del Instituto Gabriel García Márquez de Floridablanca, Santander

Además, se plantearon como específicos:

1. Develar desde las concepciones docentes los elementos curriculares relacionados con la educación inclusiva y la D.I.C en el contexto colombiana.
2. Caracterizar a partir de la experiencia docente las prácticas pedagógicas referente a la educación inclusiva en básica secundaria del Instituto Gabriel García Márquez, Santander en estudiante con discapacidad intelectual congénita
3. Derivar desde las categorías emergentes teorías sobre las prácticas pedagógicas y la educación inclusiva en estudiante con discapacidad intelectual congénita del Instituto Gabriel García Márquez de Floridablanca, Santander

En razón de lo señalado, la metodología empleada por el investigador en el capítulo que se estableció a continuación teniendo como objetivo exponer los resultados que permitieron la construcción de los aportes teóricos basados en entrevistas, que se derivó de la información recabada por el autor en el contexto seleccionado para realizar la indagación, por ende, se planteó un proceso metodológico estructurado para ofrecer soluciones al personal docente y estudiantes.

Se consideró que, para lograr los resultados se empleó un camino metodológico en la investigación conforme a los parámetros del paradigma interpretativo, con énfasis en

el enfoque de investigación cualitativo, de acuerdo a los postulados del método teoría fundamentada en relación con ello, se seleccionan como informantes clave a 3 docentes de la institución objeto de estudio, estos informantes clave fueron seleccionados de manera intencional, a los mismos se les aplicó una entrevista, se desarrolló para la interpretación de la información el micro - análisis, así como la codificación según la teoría fundamentada, junto a un muestreo teórico.

En este sentido, después de realizar los procesos precedidos, el investigador ejecutó una triangulación de la información, seguidamente para el análisis se empleó el software informática Atlas. Ti 25, después se ejecutó la sistematización y la codificación de la información que desde la perspectiva de Strauss y Corbin (2016) fue definida como: "Patrones repetidos de acontecimientos, sucesos, o acciones/interacciones que representen lo que las personas dicen o hacen, solas o en compañía, en respuesta a los problemas y situaciones en los que se encuentran" (p. 142). Para concluir, con la presentación de las categorías, categorías axiales y de los códigos.

Presentación de los Códigos

En cuanto a la presentación de los códigos emanados de las entrevistas realizadas a los informantes clave y posteriormente llevar a cabo el análisis de la información según el método seleccionado, se procedió a establecer un camino sistematizado en el método cualitativo, lo que permitió la representación de los códigos. Los códigos centrales se muestran a continuación:

Fundamentos y Enfoques de la Educación Inclusiva

Estrategias y dinámicas en la Práctica Docente

Rol y Competencias del Docente en la Inclusión

En correspondencia con las códigos centrales presentados, la investigadora de la información obtenida en el material recolectado de los entrevistados pudo relacionar las códigos Concepciones docentes políticas educativas en educación inclusiva, prácticas pedagógicas en educación inclusiva y la educación inclusiva y la discapacidad intelectual

congénita, para ejecutar la contrastación entre ellas, por lo que se desprendieron las códigos axiales que constituyeron el punto de partida para poder efectuar el análisis.

Código Central 1: Fundamentos y Enfoques de la Educación Inclusiva

La educación inclusiva ha evolucionado como una visión educativa orientada al logro de la igualdad de oportunidades para todos los estudiantes, independientemente de sus condiciones o capacidades que, según Hornby y Kauffman (2024), ha pasado por diversas etapas históricas, desde la segregación hasta la integración y, finalmente, la inclusión, con el objetivo de eliminar inconvenientes y proporcionar apoyo especializado en el aula. La educación inclusiva no solo se basa en principios pedagógicos, sino que también está respaldada por marcos normativos y enfoques psicopedagógicos que buscan adaptar el currículo y las metodologías a la diversidad del aula. En este sentido, el Diseño Universal de Aprendizaje (DUA) y los Planes Individuales de Ajustes Razonables (PIAR) han sido herramientas para lograr que los estudiantes con necesidades educativas especiales reciban el apoyo adecuado para su desarrollo integral (García Castillo, 2020).

Desde la perspectiva de la investigadora, la educación inclusiva debe ser vista no solo como una política educativa, sino como una transformación cultural dentro de las instituciones escolares, ya que, la verdadera inclusión no se limita a la presencia de estudiantes con discapacidad en aulas regulares, sino que implica la adaptación de estrategias pedagógicas, materiales y metodologías que permitan su participación activa. De modo que, si bien las normativas han avanzado de forma trascendente en países como Colombia con leyes como la Ley 1618 de 2013 y el Decreto 1421 de 2017, su implementación efectiva comprende una situación a mejorar debido a la falta de formación docente y recursos suficientes en las instituciones educativas (Castillo Salinas, Mateus Ayala, Pinzón Bonilla y Rueda Bejarano, 2021).

Así, el concepto de educación inclusiva se vincula estrechamente con la discapacidad intelectual congénita y las prácticas pedagógicas inclusivas, en este sentido, la Teoría Social de la Discapacidad enfatiza que la discapacidad no es solo una

limitación individual, sino el resultado de barreras sociales y estructurales que restringen la participación de las personas con discapacidad en la sociedad (Díaz y Cesanelli, 2021). Mientras, en el contexto educativo, esto implica la necesidad de eliminar obstáculos en el currículo, la evaluación y la infraestructura escolar para el acceso equitativo al aprendizaje; particularmente se destaca que la inclusión real de estudiantes con discapacidad intelectual congénita depende en gran medida de la formación especializada de los docentes y del trabajo colaborativo con profesionales de apoyo, como terapeutas y orientadores (Garay Ordoñez y Carhuanchó, 2019).

Por lo tanto, la educación inclusiva no solo debe entenderse desde una perspectiva normativa o curricular, sino también desde un enfoque basado en el desarrollo de capacidades, ya que, la Teoría de las Capacidades de Lancheros Pineda (2020) sugiere que todas las personas poseen habilidades y talentos diferentes que pueden potenciarse con el apoyo adecuado. Aplicada a la educación inclusiva, esta teoría resalta la importancia de adaptar los procesos de enseñanza y aprendizaje para que cada estudiante pueda desarrollar su máximo potencial; así el éxito de la educación inclusiva radica en la flexibilidad curricular, el uso de metodologías activas y la implementación de prácticas docentes que reconozcan y valoren la diversidad en el aula (Montelli, 2023).

De modo que, se presenta a continuación la tabla 8 que representa el código central del Fundamentos y Enfoques de la Educación Inclusiva, con el fin de conocer la realidad referida al proceso de aprendizaje de los estudiantes de educación básica secundaria en educación inclusiva

Tabla 8.

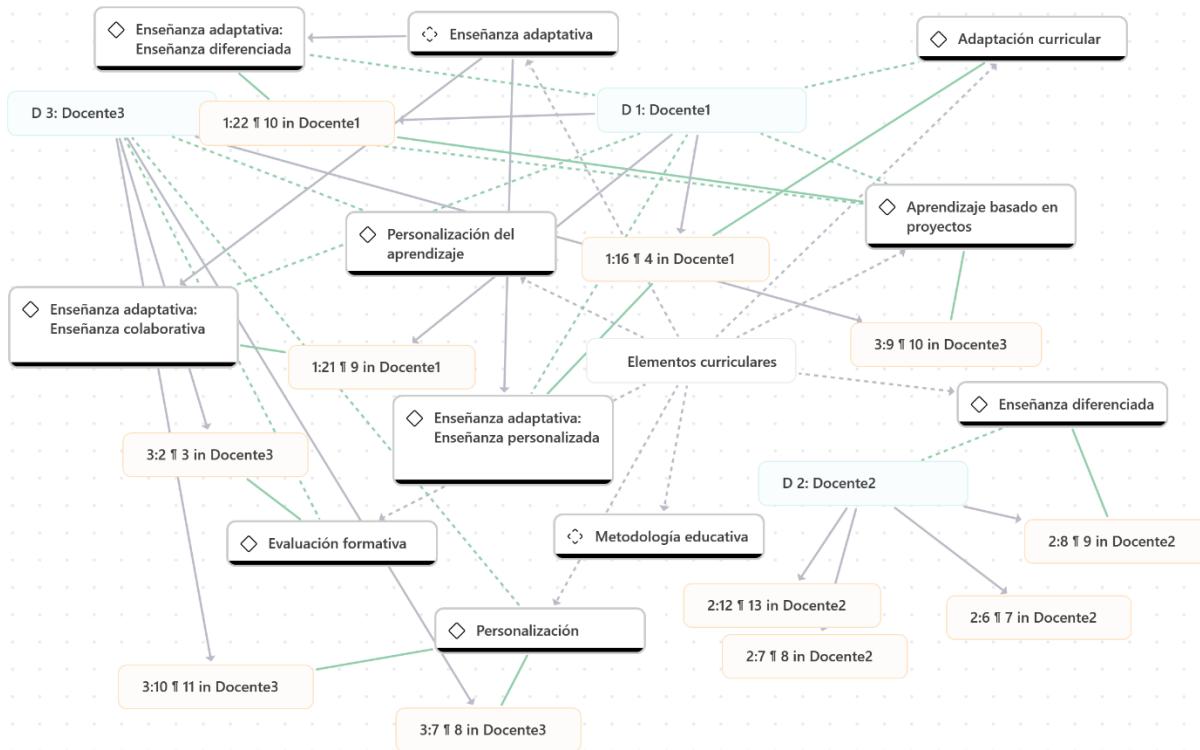
Fundamentos y Enfoques de la Educación Inclusiva

Codificación Abierta	Código Axial	Códigos	Códigos Selectivos
<ul style="list-style-type: none"> • Adaptación curricular • Metodología educativa • Personalización • Personalización del aprendizaje • Enseñanza adaptativa 	Elementos curriculares del	Concepciones docentes políticas educativas en educación inclusiva	Fundamentos y Enfoques de la Educación Inclusiva

<ul style="list-style-type: none"> • Enseñanza diferenciada • Evaluación formativa • Aprendizaje basado en proyectos 	
<ul style="list-style-type: none"> • Inclusión • Inclusión escolar • Igualdad • Educación inclusiva • Educación de calidad • Educación educativa • Normativas 	Políticas educativas
<ul style="list-style-type: none"> • Normativas • Legislación • Políticas educativas • Inclusión • Educación inclusiva 	Referentes legales de la E.I

En concordancia con lo establecido en el cuadro precedido en el código central Fundamentos y Enfoques de la Educación Inclusiva, es preciso ejecutar el análisis de las códigos axiales que se relacionan con los códigos provenientes de la información obtenida en el estudio, para que de esta manera se pueda otorgar un fundamento al progreso de la investigación, por lo que se presenta a continuación el primer código axial denominado **Elementos curriculares**, que se puede apreciar en la siguiente red semántica:

Figura 1.
Código axial numero 1 Elementos curriculares



Nota. Obtenido mediante el Software Atlas.ti 25

Como se puede apreciar en el gráfico precedido, en lo correspondiente a la códigos emergente Fundamentos y Enfoques de la Educación Inclusiva, se presentan una serie de códigos abiertos denominados: Adaptación curricular, Metodología educativa, Personalización, Personalización del aprendizaje, Enseñanza adaptativa, Enseñanza diferenciada, Evaluación formativa, Aprendizaje basado en proyectos, en este caso, éstos se derivan de la información recabada por los informantes clave , que se presentan a continuación:

Adaptación curricular

Testimonios:

DOC 1. "En teoría, el currículo debería permitir adaptaciones que atiendan a las necesidades individuales de los estudiantes con discapacidad, sin embargo, en la práctica, muchas veces es rígido y no contempla todas las realidades"

DOC 2. "El currículo sigue estando diseñado para la educación tradicional, lo que nos obliga a los docentes a hacer muchas adaptaciones".

DOC 3 "En teoría, el currículo debería permitir la adaptación a las necesidades de cada estudiante, pero en la práctica sigue siendo rígido y centrado en estándares generales"

Tabla 9.

Matriz de Análisis Documental- Adaptación Curricular

Autor	Cita sobre Adaptación Curricular	Análisis de Contenido
Tomlinson et al. (2021)	"Los docentes frecuentemente deben realizar ajustes improvisados debido a la falta de un diseño curricular verdaderamente inclusivo."	Se evidencia que la adaptación curricular no está planificada dentro del currículo general, lo que obliga a los docentes a realizar modificaciones sobre la marcha sin una guía clara. Esto genera inconsistencias en la enseñanza y dificulta la inclusión efectiva.
Florian y Black-Hawkins (2019)	"La necesidad de adaptaciones constantes por parte del profesorado evidencia que el currículo sigue respondiendo a un modelo tradicional de enseñanza, enfocado en estándares	El currículo actual aún se basa en un enfoque estandarizado, lo que implica que las adaptaciones no están contempladas de manera estructural, sino que dependen de cada docente, dificultando la personalización del aprendizaje.

	generales y no en la diversidad estudiantil."
Booth y Ainscow (2020)	"Un currículo inclusivo debe considerar desde su diseño la heterogeneidad del aula, evitando que las adaptaciones sean únicamente responsabilidad del docente." Se resalta la importancia de un enfoque curricular que integre la diversidad desde su concepción, en lugar de delegar completamente la adaptación a los docentes. Esto permitiría una educación más equitativa y planificada.

En este sentido, las declaraciones de los docentes entrevistados reflejan una problemática común en la educación inclusiva: la brecha entre la teoría y la práctica en la adaptación curricular. Aunque, en principio, el currículo debe ser flexible para responder a las necesidades de los estudiantes con discapacidad, en la práctica sigue presentando rigideces estructurales que limitan su aplicación efectiva. Esta contradicción se alinea con lo señalado por Tomlinson et al. (2021), quienes destacan que los docentes frecuentemente deben realizar ajustes improvisados debido a la falta de un diseño curricular verdaderamente inclusivo. Asimismo, la necesidad de adaptaciones constantes por parte del profesorado evidencia que el currículo sigue respondiendo a un modelo tradicional de enseñanza, enfocado en estándares generales y no en la diversidad estudiantil (Florian y Black-Hawkins, 2019).

Esto coincide con las afirmaciones de los docentes entrevistados, quienes resaltan la ausencia de una estructura curricular flexible que facilite la atención a las diferencias individuales. Según Booth y Ainscow (2020), un currículo inclusivo debe considerar desde su diseño la heterogeneidad del aula, evitando que las adaptaciones sean únicamente responsabilidad del docente. De este modo, el muestreo teórico permitió identificar patrones en el discurso de los entrevistados que refuerzan la necesidad de replantear el diseño curricular para garantizar una educación verdaderamente inclusiva

Metodología educativa

Testimonios:

DOC1 "Implemento estrategias visuales y táctiles, reduzco la carga cognitiva de las tareas y utilizo el refuerzo positivo"

DOC2. "Uso mucho el aprendizaje cooperativo, permitiendo que los compañeros sirvan de apoyo, y desglosa las tareas en pasos pequeños para facilitar la comprensión"

DOC3 "Considero que las metodologías activas, como el aprendizaje basado en proyectos y el uso de material concreto, ayudan mucho"

Tabla 10.

Matriz de Análisis Documental – Metodología Educativa

Autor	Cita sobre Metodología Educativa	Análisis de Contenido
Meyer, Rose y Gordon (2014)	"Estas estrategias buscan responder a la diversidad en el aula, garantizando la accesibilidad de los contenidos y fomentando una enseñanza más inclusiva."	Se enfatiza el uso del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) como una estrategia metodológica clave para atender la diversidad, promoviendo la accesibilidad de los contenidos y asegurando que todos los estudiantes puedan participar activamente en su aprendizaje.
Johnson, Johnson y Holubec (2020)	"El énfasis en el aprendizaje cooperativo y la descomposición de tareas en pasos más manejables responde a la necesidad de estructurar el aprendizaje de manera progresiva,"	Se destaca la importancia del aprendizaje cooperativo y la fragmentación de tareas para mejorar la comprensión y la participación estudiantil, lo que favorece un aprendizaje más

	facilitando la comprensión y estructurado y accesible para participación de todos los diversos niveles de habilidad. estudiantes."
Dewey (2018)	"La educación debe partir de la experiencia directa del estudiante para ser significativa." Se resalta el aprendizaje experiencial como un enfoque metodológico esencial para lograr que la enseñanza sea relevante y significativa, permitiendo que los estudiantes construyan conocimiento a partir de sus vivencias y experiencias directas.

En este caso, las respuestas de los docentes revelan un enfoque metodológico centrado en la diversificación de estrategias didácticas para mejorar el aprendizaje de los estudiantes. Se observa la implementación de metodologías activas, el uso de apoyos visuales y táctiles, la reducción de la carga cognitiva y el refuerzo positivo, lo que coincide con los principios del diseño universal para el aprendizaje (DUA) propuestos por Meyer, Rose y Gordon (2014). Estas estrategias buscan responder a la diversidad en el aula, garantizando la accesibilidad de los contenidos y fomentando una enseñanza más inclusiva. Además, el énfasis en el aprendizaje cooperativo y la descomposición de tareas en pasos más manejables responde a la necesidad de estructurar el aprendizaje de manera progresiva, facilitando la comprensión y participación de todos los estudiantes (Johnson, Johnson y Holubec, 2020).

Las metodologías activas, como el aprendizaje basado en proyectos y el uso de material concreto, también resaltan la importancia del aprendizaje experiencial, alineándose con los postulados de Dewey (2018), quien plantea que la educación debe partir de la experiencia directa del estudiante para ser significativa. De esta manera, el análisis del discurso de los docentes mediante el muestreo teórico permitió evidenciar la relevancia de metodologías flexibles y participativas en la educación actual, reafirmando

la necesidad de un enfoque pedagógico inclusivo y adaptado a la diversidad del alumnado.

Personalización

Testimonios:

DOC1 "La calidad de la enseñanza mejora cuando se permite personalizar los contenidos y evaluar el progreso de manera justa para cada estudiante"

DOC 2 "Una planificación flexible que permita ajustes según el ritmo de cada estudiante es esencial"

DOC3 "Se debe partir de un diagnóstico individualizado para identificar fortalezas y áreas de mejora en cada estudiante"

Tabla 11.

Matriz de Análisis Documental – Personalización

Autor	Cita sobre Personalización	Análisis de Contenido
Pane et al. (2017, p. 12)	"La personalización implica no solo ajustes en los materiales, sino también en la forma de evaluar el progreso, garantizando que cada estudiante sea medido de acuerdo con su propio desarrollo y capacidades."	Se enfatiza que la personalización del aprendizaje abarca tanto los contenidos como las evaluaciones, permitiendo que cada estudiante sea valorado según su propio avance, en lugar de aplicar estándares generales.
Tomlinson (2021, p. 6)	"La enseñanza diferenciada mejora la calidad educativa al considerar las diferencias individuales dentro del aula."	Se resalta la importancia de adaptar la enseñanza a las características individuales de los estudiantes, lo que contribuye a

		una educación más equitativa y efectiva.
Bray y McClaskey (2019, p. 15)	"Una enseñanza personalizada debe partir del conocimiento profundo del estudiante, identificando sus fortalezas y áreas de mejora para diseñar estrategias pedagógicas adecuadas."	Se destaca la relevancia de realizar un diagnóstico individualizado que permita ajustar la enseñanza a las necesidades específicas de cada alumno, promoviendo su desarrollo integral.
Zimmerman (2020, p. 10)	"Las investigaciones sobre el aprendizaje autorregulado destacan la necesidad de brindar autonomía y apoyo diferenciado a los alumnos."	Se subraya la relación entre personalización y autonomía, enfatizando que los estudiantes deben contar con apoyo adaptado a su ritmo de aprendizaje para fortalecer su capacidad de autorregulación.

En este caso, los entrevistados destacaron la importancia de adaptar los contenidos y las evaluaciones a las necesidades individuales de los estudiantes, lo que se alinea con los principios del aprendizaje personalizado descritos por Pane et al. (2017). La personalización implica no solo ajustes en los materiales, sino también en la forma de evaluar el progreso, garantizando que cada estudiante sea medido de acuerdo con su propio desarrollo y capacidades. Esto coincidió con los estudios de Tomlinson (2021), quien enfatiza que la enseñanza diferenciada mejora la calidad educativa al considerar las diferencias individuales dentro del aula.

Asimismo, la planificación flexible y el diagnóstico individualizado emergieron como elementos clave para la personalización efectiva del aprendizaje. Según Bray y McClaskey (2019), una enseñanza personalizada debe partir del conocimiento profundo del estudiante, identificando sus fortalezas y áreas de mejora para diseñar estrategias

pedagógicas adecuadas. En esta línea, la propuesta de realizar ajustes según el ritmo de cada estudiante coincidió con las investigaciones sobre el aprendizaje autorregulado, que destacan la necesidad de brindar autonomía y apoyo diferenciado a los alumnos (Zimmerman, 2020). A través del muestreo teórico, se evidenció que la personalización es un factor esencial para mejorar la enseñanza y fomentar una educación equitativa, adaptada a la diversidad de ritmos y estilos de aprendizaje.

Personalización del aprendizaje

Testimonios:

DOC1 "Intento adaptar las actividades a las capacidades de los estudiantes con discapacidad, siguiendo el Plan Individual de Ajustes Razonables (PIAR)"

DOC 2 "Diseñamos actividades en distintos formatos, incluyendo material visual, táctil y auditivo"

DOC3 "Intento personalizar las actividades según las habilidades y dificultades de cada estudiante"

Tabla 12.

Matriz de Análisis Documental – Personalización del Aprendizaje

Autor	Cita sobre Personalización del Aprendizaje	Análisis de Contenido
Florian y Black-Hawkins (2019, p. 5)	"La personalización del aprendizaje debe ir más allá de simples modificaciones, promoviendo estrategias que permitan la plena participación de todos los estudiantes."	Se enfatiza que la personalización no debe limitarse a ajustes mínimos, sino que debe incluir estrategias efectivas que garanticen la participación equitativa de los estudiantes, especialmente aquellos con discapacidad.

Rose et al. "El Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) propone la enfoque multisensorial y la diversificación de los métodos de enseñanza para atender la variedad de estilos de aprendizaje presentes en el aula." (2018, p. 63)	Se destaca la importancia del Aprendizaje (DUA) propone la enfoque multisensorial y la diversificación de los métodos de diversificación de materiales y enseñanza para atender la estrategias didácticas para responder a las necesidades individuales de los estudiantes.	
Tomlinson (2021, p. 19)	"La enseñanza diferenciada es clave para lograr una educación equitativa y efectiva, asegurando que cada estudiante reciba las herramientas necesarias para su desarrollo."	Se resalta la enseñanza diferenciada como una estrategia esencial para proporcionar los recursos adecuados a cada estudiante, garantizando una educación inclusiva y de calidad.

En este caso, las respuestas de los docentes reflejan una clara orientación hacia la adaptación de las actividades según las capacidades individuales de los estudiantes, especialmente aquellos con discapacidad. La referencia al Plan Individual de Ajustes Razonables (PIAR) resalta la importancia de proporcionar apoyos específicos para garantizar la equidad en el aprendizaje, lo que coincide con los principios de la educación inclusiva planteados por Florian y Black-Hawkins (2019). Estos autores enfatizan que la personalización del aprendizaje debe ir más allá de simples modificaciones, promoviendo estrategias que permitan la plena participación de todos los estudiantes. Además, el uso de distintos formatos de material (visual, táctil y auditivo) y la adaptación de las actividades según las habilidades y dificultades de cada estudiante refuerzan la idea de un enfoque multisensorial en la enseñanza.

Así, según Rose et al. (2018), el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) propone la diversificación de los métodos de enseñanza para atender la variedad de estilos de aprendizaje presentes en el aula. En la misma línea, Tomlinson (2021) señala que la enseñanza diferenciada es clave para lograr una educación equitativa y efectiva,

asegurando que cada estudiante reciba las herramientas necesarias para su desarrollo. A través del muestreo teórico, se evidencia que la personalización del aprendizaje no solo mejora la experiencia educativa, sino que también fomenta una mayor inclusión y accesibilidad en los procesos de enseñanza.

Enseñanza adaptativa

Testimonios:

DOC1 "Implemento estrategias visuales y táctiles, reduzco la carga cognitiva de las tareas y utilizo el refuerzo positivo"

DOC 2 "Por ejemplo, en matemáticas uso fichas manipulativas, en lectura incorporo imágenes para facilitar la comprensión, y en escritura trabajamos con tableros imantados o plastificados para mayor autonomía"

DOC3 "En lectura utilizo textos con apoyo visual y, en matemáticas empleo materiales manipulativos"

Tabla 13.

Matriz de Análisis Documental – Enseñanza Adaptativa

Autor	Cita sobre Enseñanza Adaptativa	Análisis de Contenido
Rose et al. (2018, p. 45)	"El Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) propone el uso de múltiples representaciones para facilitar el acceso a la información y promover el aprendizaje significativo."	Se enfatiza la importancia de diversificar los métodos de enseñanza para garantizar que todos los estudiantes puedan acceder a la información según sus necesidades y estilos de aprendizaje.
Florian y Black-Hawkins	"La enseñanza adaptativa busca ajustar los métodos pedagógicos a las necesidades individuales, que permite la participación	Se destaca la enseñanza adaptativa como una estrategia

(2019, p. 112)	p. asegurando que cada estudiante pueda participar activamente en su proceso de aprendizaje."	equitativa de todos los estudiantes, adaptando los métodos pedagógicos a sus necesidades específicas.
Mayer (2021, p. 78)	"El aprendizaje es más efectivo cuando se combinan elementos visuales y táctiles, ya que esto facilita la construcción del conocimiento y refuerza la memoria a largo plazo."	Se resalta el aprendizaje multisensorial como una técnica clave en la enseñanza adaptativa, mejorando la comprensión y la retención del conocimiento a través de materiales manipulativos y visuales.
Tomlinson (2021, 134)	"La inclusión de herramientas como tableros imantados o plastificados fomenta la autonomía de los estudiantes, alineándose con enfoques pedagógicos que promueven el aprendizaje activo y autodirigido."	Se enfatiza el uso de recursos didácticos adaptativos que fomentan la autonomía y el aprendizaje activo, permitiendo que los estudiantes participen de manera más independiente en su proceso de aprendizaje.

En este caso, las respuestas reflejan un enfoque basado en la implementación de estrategias visuales y táctiles, la reducción de la carga cognitiva y el uso del refuerzo positivo. Estas prácticas coinciden con los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), el cual propone el uso de múltiples representaciones para facilitar el acceso a la información y promover el aprendizaje significativo (Rose et al., 2018). La enseñanza adaptativa busca ajustar los métodos pedagógicos a las necesidades individuales, asegurando que cada estudiante pueda participar activamente en su proceso de aprendizaje (Florian y Black-Hawkins, 2019).

El uso de materiales manipulativos en matemáticas y de imágenes para apoyar la comprensión lectora resalta la importancia del aprendizaje multisensorial. Según Mayer (2021), el aprendizaje es más efectivo cuando se combinan elementos visuales y táctiles, ya que esto facilita la construcción del conocimiento y refuerza la memoria a largo plazo.

Además, la inclusión de herramientas como tableros imantados o plastificados fomenta la autonomía de los estudiantes, alineándose con enfoques pedagógicos que promueven el aprendizaje activo y autodirigido (Tomlinson, 2021). A través del muestreo teórico, se evidenció que la enseñanza adaptativa no solo mejora el acceso a los contenidos, sino que también contribuye a la equidad en el aprendizaje, asegurando que todos los estudiantes, independientemente de sus habilidades, tengan oportunidades efectivas para aprender.

Enseñanza diferenciada

Testimonios:

DOC1 "La enseñanza diferenciada, el aprendizaje basado en proyectos, la gamificación y la retroalimentación constante han demostrado ser efectivas"

DOC 2 "La enseñanza diferenciada y el uso de metodologías multisensoriales se presentan como prácticas efectivas"

DOC3 "Considero que las metodologías activas, como el aprendizaje basado en proyectos y el uso de material concreto, ayudan mucho; además, establecer rutinas claras beneficia a los estudiantes"

Tabla 14.

Matriz de Análisis Documental – Enseñanza Diferenciada.

Autor	Cita sobre Enseñanza Diferenciada	Análisis de Contenido
Charmaz (2014, p. 67)	"El muestreo teórico permitió analizar la enseñanza diferenciada como un enfoque que responde a	Se enfatiza que la enseñanza diferenciada es una estrategia clave para atender la

	la diversidad del aula mediante estrategias flexibles y adaptadas a las necesidades individuales de los estudiantes."	diversidad en el aula, ajustando metodologías y contenidos según las necesidades individuales.
Tomlinson (2021, p. 152)	"La enseñanza diferenciada implica ajustar el contenido, los procesos y los productos de aprendizaje para asegurar que todos los estudiantes participen de manera significativa en su educación."	Se destaca que la diferenciación no solo abarca la adaptación de contenidos, sino también la forma en que se enseñan y se evalúan los aprendizajes, garantizando una educación equitativa.
Rose et al. (2018, p. 45)	"El Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) propone utilizar múltiples formas de representación y expresión para garantizar que los estudiantes con diferentes estilos de aprendizaje puedan acceder a la información y demostrar su conocimiento."	Se refuerza la importancia de estrategias multisensoriales y flexibles para mejorar la comprensión y expresión del aprendizaje en distintos estudiantes.
Mayer (2021, p. 78) y Florian y Black-Hawkins (2019, p. 112)	"La enseñanza multisensorial mejora la retención y comprensión de los contenidos al activar diversas áreas del cerebro."	Se subraya que el uso de materiales concretos y la estimulación multisensorial favorecen el aprendizaje significativo y la memorización de conceptos.
Zimmerman (2020, p. 98)	"La enseñanza diferenciada no solo implica adaptar los contenidos, sino también"	Se enfatiza la necesidad de un ambiente organizado y estructurado que permita a los

proporcionar un ambiente estudiantil regular su estructurado y predecible que aprendizaje y desarrollar facilite la autonomía del estudiante."

El muestreo teórico permitió analizar la enseñanza diferenciada como un enfoque que responde a la diversidad del aula mediante estrategias flexibles y adaptadas a las necesidades individuales de los estudiantes (Charmaz, 2014). Los docentes entrevistados destacan la combinación de metodologías activas, como el aprendizaje basado en proyectos y la gamificación, junto con la retroalimentación constante. Esto coincide con los planteamientos de Tomlinson (2021), quien señala que la enseñanza diferenciada implica ajustar el contenido, los procesos y los productos de aprendizaje para asegurar que todos los estudiantes participen de manera significativa en su educación.

Además, la integración de metodologías multisensoriales y el uso de materiales concretos refuerzan la efectividad de la enseñanza diferenciada. Según Rose et al. (2018), el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) propone múltiples formas de representación y expresión para garantizar que los estudiantes con diferentes estilos de aprendizaje puedan acceder a la información y demostrar su conocimiento. La enseñanza multisensorial, como lo plantean Mayer (2021) y Florian y Black-Hawkins (2019), mejora la retención y comprensión de los contenidos al activar diversas áreas del cerebro.

Por otro lado, la importancia de establecer rutinas claras en el aula se alinea con los principios de la autorregulación y la estructuración del aprendizaje. Zimmerman (2020) sostiene que la enseñanza diferenciada no solo implica adaptar los contenidos, sino también proporcionar un ambiente estructurado y predecible que facilite la autonomía del estudiante. En este sentido, el muestreo teórico evidenció que la enseñanza diferenciada, combinada con metodologías activas y multisensoriales,

representa una estrategia efectiva para atender la diversidad, fomentar la motivación y mejorar el aprendizaje de los estudiantes.

Evaluación formativa

Testimonios:

DOC1 la evaluación basada en procesos más allá de los resultados"

DOC 2 "Ajustamos los criterios de evaluación para que se centren en el proceso más que en el resultado"

DOC3 "La educación inclusiva efectiva requiere flexibilidad curricular, metodologías adaptadas y evaluación formativa"

Tabla 15.

Matriz de Análisis Documental – Evaluación Formativa

Autor	Cita sobre Evaluación Formativa	Análisis de Contenido
Charmaz (2014, p. 67)	"El muestreo teórico permite analizar la evaluación formativa como una estrategia clave en la educación inclusiva, ya que pone el énfasis en el proceso de aprendizaje más que en los resultados finales."	Destaca que la evaluación formativa prioriza el desarrollo del aprendizaje en lugar de centrarse únicamente en los resultados finales.
Black Wiliam (2018, p. 112)	y "La evaluación formativa es fundamental para proporcionar retroalimentación efectiva y promover un aprendizaje continuo."	Resalta la importancia de la retroalimentación como elemento clave para la mejora constante en el proceso educativo.
Florian Black- Hawkins	y "La personalización de la evaluación es esencial para garantizar la equidad en el aprendizaje, ya que cada	Enfatiza la necesidad de adaptar la evaluación a las capacidades individuales de los

-
- (2019, p. 98) estudiante avanza a su propio ritmo y con distintos apoyos." Reafirma la importancia de la educación equitativa.
- Rose et al. "El Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) enfatiza la flexibilidad en los métodos de evaluación para atender la diversidad en el aula. Los estudiantes pueden demostrar sus conocimientos a través de distintos formatos."
- Sadler (2019, p. 75) sostiene que la evaluación efectiva debe proporcionar información clara y específica sobre el progreso del estudiante, promoviendo la autorregulación y la toma de decisiones basada en evidencia."
-

El muestreo teórico permite analizar la evaluación formativa como una estrategia clave en la educación inclusiva, ya que pone el énfasis en el proceso de aprendizaje más que en los resultados finales (Charmaz, 2014). Los docentes entrevistados resaltan la importancia de evaluar el desarrollo de competencias de los estudiantes a lo largo del tiempo, lo que se alinea con los principios de Black y Wiliam (2018), quienes afirman que la evaluación formativa es fundamental para proporcionar retroalimentación efectiva y promover un aprendizaje continuo.

Este enfoque permite a los docentes ajustar su enseñanza de acuerdo con las necesidades individuales de los estudiantes, favoreciendo la mejora progresiva en lugar de una medición estática del desempeño. Asimismo, la adaptación de los criterios de evaluación resalta la flexibilidad como un elemento central en la educación inclusiva. Florian y Black-Hawkins (2019) sostienen que la personalización de la evaluación es esencial para garantizar la equidad en el aprendizaje, ya que cada estudiante avanza a

su propio ritmo y con distintos apoyos. En esta línea, el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) propuesto por Rose et al. (2018) enfatiza la importancia de diversificar las formas de evaluación, permitiendo a los estudiantes demostrar sus conocimientos a través de distintos formatos.

Por otro lado, la evaluación formativa no solo implica ajustes en los criterios, sino también la integración de metodologías adaptadas que faciliten la participación activa de los estudiantes en su propio proceso de aprendizaje. Según Sadler (2019), una evaluación efectiva debe proporcionar información clara y específica sobre el progreso del estudiante, promoviendo la autorregulación y la toma de decisiones basada en evidencia. A partir del muestreo teórico, se evidenció que la evaluación formativa, al centrarse en los procesos y no solo en los resultados, contribuye a un aprendizaje más significativo, equitativo y adaptado a las necesidades individuales de los estudiantes.

Aprendizaje basado en proyectos

Testimonios:

DOC1 "La enseñanza diferenciada, el aprendizaje basado en proyectos, la gamificación y la retroalimentación constante han demostrado ser efectivas"

DOC 2 No se identificó una cita textual directa relacionada con el aprendizaje basado en proyectos en esta entrevista

DOC3 "Considero que las metodologías activas, como el aprendizaje basado en proyectos y el uso de material concreto, ayudan mucho"

Tabla 16.

Matriz de Análisis Documental – Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP)

Autor	Cita sobre Aprendizaje Basado en Proyectos	Análisis de Contenido
Charmaz (2014, p. 89)	"El muestreo teórico permite analizar el aprendizaje basado en proyectos (ABP) como una estrategia efectiva dentro de	Destaca el ABP como una metodología activa que fomenta la

	las metodologías activas, promoviendo la diferenciación en la enseñanza y la participación activa de los estudiantes en la construcción de su propio conocimiento."	autonomía y la diferenciación en la enseñanza.
Larmer et al. (2019, p. 132)	"El ABP fomenta el pensamiento crítico, la resolución de problemas y la colaboración, adaptándose a los distintos estilos de aprendizaje."	Reafirma la importancia del ABP en el desarrollo de habilidades cognitivas y sociales en los estudiantes.
Kolb (2015, p. 56)	"El aprendizaje es más significativo cuando los estudiantes interactúan con su entorno y aplican conocimientos en contextos reales."	Resalta el valor del aprendizaje experiencial en el ABP, alineado con la teoría del aprendizaje experiencial de Kolb.
Rose et al. (2018, p. 74)	"El Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) promueve diversas formas de representación y expresión para facilitar la comprensión de los contenidos."	Vincula el ABP con el DUA, enfatizando la importancia de múltiples formas de acceso al conocimiento.
Tomlinson (2021, p. 145)	"La enseñanza diferenciada, cuando se combina con metodologías activas como el ABP, permite ajustar los contenidos y procesos de aprendizaje según las capacidades individuales de los estudiantes."	Sostiene que la combinación del ABP con la enseñanza diferenciada fortalece la personalización del aprendizaje.
Richards (2018, p. 99)	"La enseñanza diferenciada permite que los docentes ajusten los contenidos, los	Reafirma que la enseñanza diferenciada

procesos y los productos de aprendizaje y el ABP favorecen la inclusión en la enseñanza y la evaluación, según las habilidades y necesidades de equidad y el acceso a la educación de cada estudiante, garantizando así un acceso equitativo al conocimiento."

Echeita Sarrionandia (2011, p. 167) Destaca la importancia del currículo y la evaluación se diseñan de la flexibilidad curricular para priorizando la equidad sobre la estandarización." Ainscow (2011, desde una perspectiva flexible, para garantizar la inclusión en el aprendizaje.

El muestreo teórico permite analizar el aprendizaje basado en proyectos (ABP) como una estrategia efectiva dentro de las metodologías activas, promoviendo la diferenciación en la enseñanza y la participación activa de los estudiantes en la construcción de su propio conocimiento (Charmaz, 2014). Los docentes entrevistados destacan la relación del ABP con la enseñanza diferenciada, la gamificación y la retroalimentación constante, lo que coincide con las investigaciones de Larmer et al. (2019), quienes señalan que el ABP fomenta el pensamiento crítico, la resolución de problemas y la colaboración, adaptándose a los distintos estilos de aprendizaje.

Además, el uso de material concreto dentro del ABP resalta la importancia del aprendizaje experiencial. Según Kolb (2015), el aprendizaje es más significativo cuando los estudiantes interactúan con su entorno y aplican conocimientos en contextos reales. Esto también se alinea con el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), que promueve diversas formas de representación y expresión para facilitar la comprensión de los contenidos (Rose et al., 2018).

Por otro lado, la integración del ABP en la enseñanza diferenciada apuntó que este enfoque puede ser altamente flexible y adaptable a diversas necesidades educativas. Tomlinson (2021) sostiene que la enseñanza diferenciada, cuando se combina con metodologías activas como el ABP, permite ajustar los contenidos y procesos de aprendizaje según las capacidades individuales de los estudiantes. A partir del muestreo

teórico, se evidencia que el aprendizaje basado en proyectos, al fomentar la participación activa y el aprendizaje significativo, se convierte en una herramienta poderosa para mejorar la enseñanza y atender la diversidad en el aula.

En relación con la información emitida por los entrevistados informantes y el muestreo teórico respecto a la primera pregunta basada en los Elementos curriculares, se puede deducir que su aporte como investigadora resaltó la necesidad de flexibilizar el currículo para atender las necesidades individuales de los estudiantes con discapacidad. Por lo tanto, una de las premisas fundamentales es que la personalización del aprendizaje y la evaluación adaptativa son estrategias esenciales para mejorar la calidad de la enseñanza inclusiva.

En este sentido, Richards (2018) manifiesta que la enseñanza diferenciada permite que los docentes ajusten los contenidos, los procesos y los productos de aprendizaje según las habilidades y necesidades de cada estudiante, garantizando así un acceso equitativo al conocimiento, lo cual se alinea con los hallazgos de los informantes clave, quienes destacan la importancia de la enseñanza diferenciada, el aprendizaje basado en proyectos y la gamificación como herramientas efectivas para mejorar la participación y el aprendizaje de los estudiantes con discapacidad.

Asimismo, la accesibilidad y flexibilidad curricular juegan un papel fundamental en la educación inclusiva. Echeita Sarrionandia y Ainscow (2011) sostienen que la inclusión educativa solo es posible si el currículo y la evaluación se diseñan desde una perspectiva flexible, priorizando la equidad sobre la estandarización. Esto se evidencia en los testimonios de los informantes clave, quienes resaltan la importancia de emplear materiales multisensoriales, fomentar la colaboración entre los estudiantes y adaptar los criterios de evaluación para centrarse en el proceso más que en los resultados.

De esta forma, los informantes clave reafirman la necesidad de transformar las prácticas pedagógicas hacia un aprendizaje significativo e inclusivo. A su vez, el uso mixto de metodologías activas, como la gamificación y el aprendizaje basado en proyectos, junto con la adaptación de la evaluación y el uso de materiales accesibles,

representa un camino viable para atender la diversidad en el aula y fomentar un entorno de respeto y empatía entre los estudiantes.

Con referencia al código central 1 se manifiesta el segundo código axial llamada **Políticas educativas**, de la que se desprende la siguiente red semántica:

De acuerdo con lo expuesto en el gráfico anterior, en cuanto al códigos emergente Fundamentos y Enfoques de la Educación Inclusiva, se presentan una serie de códigos denominados: Inclusión, Inclusión escolar, Igualdad, Educación inclusiva, Educación de calidad, Educación educativa, Normativas, en este caso, éstos se emanen de la información suministrada por los informantes clave, que se presentan a continuación:

Inclusión

Testimonios:

DOC1 "La educación inclusiva es pedagógica, que procura el acceso, la permanencia, la participación y el aprendizaje de todos los estudiantes"

DOC2 "La educación inclusiva significa crear un ambiente de aprendizaje donde todos los estudiantes puedan desarrollarse y participar activamente"

DOC3 "La educación inclusiva implica que todos los estudiantes, sin importar sus capacidades, puedan acceder, participar y progresar en el sistema educativo"

Tabla 17.

Matriz de Análisis Documental – Inclusión

Autor	Cita sobre Inclusión	Análisis de Contenido
Charmaz (2014, p. 112)	"El muestreo teórico permite analizar la inclusión educativa como un enfoque pedagógico que garantiza el acceso, la permanencia, la participación y el aprendizaje de todos los estudiantes, independientemente de sus capacidades o condiciones individuales."	Define la inclusión como un proceso que abarca acceso, permanencia, participación y aprendizaje de todos los estudiantes, independientemente de sus capacidades o condiciones individuales.

Ainscow (2020, p. 89)	"La inclusión es un proceso continuo que busca eliminar las barreras al aprendizaje y promover la equidad en el aula."	Recalca la inclusión como una práctica en evolución, orientada a la eliminación de barreras.
Florian y Spratt (2019, p. 135)	"La inclusión implica un cambio en la práctica docente, adoptando metodologías que permitan a todos los estudiantes aprender juntos en un mismo espacio."	Destaca la necesidad de adaptar la enseñanza para garantizar la inclusión efectiva.
Rose et al. (2018, p. 74)	"El Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) promueve múltiples formas de representación, expresión y compromiso para garantizar la participación de todos los estudiantes."	Vincula la inclusión con el DUA, resaltando la necesidad de enfoques flexibles en la enseñanza.
Booth y Ainscow (2021, p. 47)	"Una educación verdaderamente inclusiva debe garantizar que todos los estudiantes no solo accedan al aula, sino que también participen activamente y alcancen su máximo potencial."	Plantea la inclusión como un proceso integral que va más allá del acceso a la educación.

El muestreo teórico permite analizar la inclusión educativa como un enfoque pedagógico que garantiza el acceso, la permanencia, la participación y el aprendizaje de todos los estudiantes, independientemente de sus capacidades o condiciones individuales (Charmaz, 2014). Los docentes entrevistados enfatizan que la educación inclusiva no se limita al acceso a la escuela, sino que implica la creación de entornos de aprendizaje donde todos los estudiantes puedan desarrollarse activamente.

Esto concuerda con los planteamientos de Ainscow (2020), quien señala que la inclusión es un proceso continuo que busca eliminar las barreras al aprendizaje y promover la equidad en el aula. Además, la educación inclusiva requiere la implementación de estrategias pedagógicas flexibles y adaptadas. Florian y Spratt (2019) sostienen que la inclusión implica un cambio en la práctica docente, adoptando metodologías que permitan a todos los estudiantes aprender juntos en un mismo espacio. En este sentido, el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), propuesto por Rose et al. (2018), promueve múltiples formas de representación, expresión y compromiso para garantizar la participación de todos los estudiantes.

Por otro lado, la inclusión no solo es una cuestión de acceso, sino también de progreso dentro del sistema educativo. Booth y Ainscow (2021) destacan que una educación verdaderamente inclusiva debe garantizar que todos los estudiantes no solo accedan al aula, sino que también participen activamente y alcancen su máximo potencial. Desde el muestreo teórico, se evidenció que la inclusión educativa no es un concepto estático, sino un proceso en constante evolución que requiere cambios estructurales y pedagógicos para garantizar la equidad en la enseñanza y el aprendizaje.

Inclusión escolar

Testimonios:

DOC1 "Adaptar el entorno escolar para que todos los estudiantes puedan desarrollarse en igualdad de oportunidades es clave"

DOC2 "Es adaptar metodologías, recursos y evaluación para que cada niño tenga acceso real a la educación"

DOC3 "No se trata solo de incluir físicamente en el aula, sino de proporcionar herramientas y apoyos que faciliten su integración escolar"

Tabla 18.

Matriz de Análisis Documental – Inclusión Escolar

Autor	Cita sobre Inclusión Escolar	Análisis de Contenido
-------	------------------------------	-----------------------

Charmaz (2014, p. 112)	"El muestreo teórico permite analizar la inclusión escolar como un proceso que va más allá de la mera presencia de los estudiantes en el aula, abarcando la adaptación del entorno, las metodologías y los recursos educativos para garantizar una participación equitativa."	Define la inclusión escolar como un proceso integral, que va más allá de la simple presencia, y aboga por la adaptación del entorno y las metodologías para garantizar equidad.
Ainscow (2020, p. 95)	"La inclusión escolar implica un compromiso con la equidad y la eliminación de barreras que dificultan el aprendizaje y la participación."	Resalta la inclusión escolar como un proceso de compromiso con la equidad, enfocándose en la eliminación de barreras que limitan el acceso al aprendizaje.
Florian y Black- Hawkins (2019, p. 122)	"La inclusión no significa simplemente colocar a todos los estudiantes en un mismo espacio, sino asegurar que cada uno reciba las herramientas necesarias para acceder y beneficiarse de la educación."	Enfatiza la importancia de proporcionar los apoyos adecuados para cada estudiante y garantizar su acceso efectivo a la educación.
Rose et al. (2018, p. 83)	"El Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) enfatiza la necesidad de diversificar las estrategias pedagógicas y los formatos de evaluación para atender a la diversidad en el aula."	Vincula la inclusión escolar con el DUA, destacando la necesidad de enfoques pedagógicos y evaluaciones diversificadas para apoyar a todos los estudiantes.

Booth y Ainscow (2021, p. 68) "Una educación inclusiva debe considerar tanto la accesibilidad física como la pedagógica, promoviendo la autonomía y el desarrollo integral del alumnado." Amplía la inclusión escolar, señalando que debe considerar tanto el acceso físico como pedagógico, para fomentar la autonomía y el desarrollo integral.

El muestreo teórico permite analizar la inclusión escolar como un proceso que va más allá de la mera presencia de los estudiantes en el aula, abarcando la adaptación del entorno, las metodologías y los recursos educativos para garantizar una participación equitativa (Charmaz, 2014). Los docentes entrevistados destacan la importancia de modificar el entorno escolar para brindar igualdad de oportunidades, lo que coincide con los planteamientos de Ainscow (2020), quien señala que la inclusión escolar implica un compromiso con la equidad y la eliminación de barreras que dificultan el aprendizaje y la participación.

Además, la inclusión escolar requiere un enfoque integral que abarque la adaptación de metodologías, recursos y evaluación. Florian y Black-Hawkins (2019) sostienen que la inclusión no significa simplemente colocar a todos los estudiantes en un mismo espacio, sino asegurar que cada uno reciba las herramientas necesarias para acceder y beneficiarse de la educación. En este sentido, el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), propuesto por Rose et al. (2018), enfatiza la necesidad de diversificar las estrategias pedagógicas y los formatos de evaluación para atender a la diversidad en el aula.

Por otro lado, la inclusión escolar implica proporcionar apoyos adecuados para garantizar la integración efectiva de todos los estudiantes. Booth y Ainscow (2021) destacan que una educación inclusiva debe considerar tanto la accesibilidad física como la pedagógica, promoviendo la autonomía y el desarrollo integral del alumnado. Desde el muestreo teórico, se evidencia que la inclusión escolar requiere un enfoque holístico que combine la adecuación del entorno con estrategias didácticas flexibles y sistemas

de apoyo personalizados, asegurando así una educación equitativa y de calidad para todos.

Igualdad

Testimonios:

DOC1 "... desarrollarse en igualdad de oportunidades"

DOC2 "Crear un ambiente en el que cada estudiante, sin importar sus condiciones, tenga las mismas posibilidades de aprender"

DOC3 "... donde cada estudiante se sienta valorado y tenga oportunidades reales de desarrollo"

Tabla 19.

Matriz de Análisis Documental – Igualdad en la Educación

Autor	Cita sobre Igualdad en la Educación	Análisis de Contenido
Rose et al. (2018, p. 87)	"El enfoque del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) propone múltiples medios de representación, garantizar expresión y compromiso, asegurando que cada estudiante tenga oportunidades reales de aprendizaje."	Presenta el DUA como una herramienta clave para garantizar igualdad de oportunidades en el aprendizaje, al ofrecer diferentes formas de acceso a la información.
Nussbaum (2011, p. 48)	"Una educación verdaderamente igualitaria debe centrarse en la capacitación de los estudiantes, proporcionándoles herramientas para su autonomía y participación activa en la sociedad."	Destaca que la igualdad educativa no solo implica el acceso, sino el desarrollo integral de los estudiantes, promoviendo su autonomía y participación social.

Muestreo Teórico (2025)	"La igualdad en la educación no se reduce a un concepto abstracto, sino que requiere acciones concretas para eliminar barreras y garantizar oportunidades efectivas de aprendizaje y crecimiento para todos."	Resalta que la igualdad educativa debe ser entendida como un proceso activo y práctico, orientado a eliminar barreras y garantizar el acceso equitativo a la educación.
-------------------------	---	---

El muestreo teórico permite analizar la igualdad en el ámbito educativo como un principio fundamental para garantizar que todos los estudiantes, independientemente de sus condiciones, tengan las mismas oportunidades de aprendizaje y desarrollo (Charmaz, 2014). Los docentes entrevistados enfatizan la importancia de crear un entorno en el que cada estudiante se sienta valorado y pueda acceder a una educación equitativa. Esto coincide con las ideas de Sen (2009), quien plantea que la igualdad de oportunidades no significa tratar a todos por igual, sino proporcionar los apoyos y recursos necesarios para que cada individuo pueda alcanzar su máximo potencial. Además, la igualdad en la educación requiere estrategias que promuevan la equidad en el acceso y la participación, para Fraser (2018) la justicia educativa implica la redistribución de recursos, el reconocimiento de la diversidad y la garantía de participación para todos los estudiantes.

En este sentido, el enfoque del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), desarrollado por Rose et al. (2018), propone múltiples medios de representación, expresión y compromiso, asegurando que cada estudiante tenga oportunidades reales de aprendizaje. Por otro lado, la igualdad en la educación no solo debe verse desde la perspectiva del acceso, sino también desde la posibilidad de desarrollo integral de cada estudiante. Nussbaum (2011) argumenta que una educación verdaderamente igualitaria debe centrarse en la capacitación de los estudiantes, proporcionándoles herramientas para su autonomía y participación activa en la sociedad. A partir del muestreo teórico, se evidencia que la igualdad en la educación no se reduce a un concepto abstracto, sino

que requiere acciones concretas para eliminar barreras y garantizar oportunidades efectivas de aprendizaje y crecimiento para todos

Educación inclusiva

Testimonios:

DOC1 "La educación inclusiva es pedagógica, que procura el acceso, la permanencia, la participación y el aprendizaje de todos"

DOC2 "Significa crear un ambiente de aprendizaje donde todos los estudiantes puedan desarrollarse y participar activamente"

DOC3 "Implica que todos los estudiantes, sin importar sus diferencias, puedan acceder, participar y progresar en el sistema educativo"

Tabla 20.

Matriz de Análisis Documental – Educación Inclusiva

Autor	Cita sobre Educación Inclusiva	Análisis de Contenido
Charmaz (2014, p. 73)	"La educación inclusiva garantiza el acceso, la permanencia, la participación y el aprendizaje de todos los estudiantes, sin importar sus diferencias."	Defiende la educación inclusiva como un enfoque que promueve la igualdad de oportunidades para todos los estudiantes, independientemente de sus características individuales.
Ainscow (2020, p. 56)	"La educación inclusiva es un proceso en constante evolución que busca eliminar las barreras al aprendizaje y garantizar la equidad en la educación."	Enfatiza que la inclusión es un proceso dinámico, donde la eliminación de barreras y la garantía de equidad son esenciales para la mejora continua del sistema educativo.
Florian y Spratt	"La inclusión no se trata de adaptar a los estudiantes a un	Sostienen que la verdadera inclusión implica un cambio en las estructuras

(2019, p. sistema rígido, sino de transformar educativas para adaptarse a las 42) el sistema para responder a la necesidades diversas de los diversidad de necesidades." estudiantes, no solo un ajuste superficial.

Rose et al. "El Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) propone ofrecer múltiples formas de involucrar a los estudiantes, representación, expresión y adaptando los métodos de compromiso, permitiendo que enseñanza para maximizar su cada estudiante participe activamente según sus capacidades."

Booth y Ainscow (2021, p. 128) "La inclusión es un compromiso con la justicia educativa y el desarrollo integral de todos los estudiantes, asegurando que cada uno reciba el apoyo necesario para alcanzar su máximo potencial." Afirman que la inclusión no solo debe garantizar el acceso, sino también el progreso y el apoyo necesario para que todos los estudiantes logren su máximo potencial.

El muestreo teórico permite analizar la educación inclusiva como un enfoque pedagógico que garantiza el acceso, la permanencia, la participación y el aprendizaje de todos los estudiantes, sin importar sus diferencias (Charmaz, 2014). Los docentes entrevistados destacan que la educación inclusiva no se limita solo a la integración física de los estudiantes en el aula, sino que requiere la creación de ambientes de aprendizaje en los que todos puedan desarrollarse y participar activamente. Este planteamiento concuerda con Ainscow (2020), quien sostiene que la educación inclusiva es un proceso en constante evolución que busca eliminar las barreras al aprendizaje y garantizar la equidad en la educación.

Además, la educación inclusiva implica la implementación de estrategias didácticas y estructurales que permitan a todos los estudiantes acceder a una enseñanza de calidad. Florian y Spratt (2019) afirman que la inclusión no se trata de adaptar a los estudiantes a un sistema rígido, sino de transformar el sistema para responder a la diversidad de necesidades. En este sentido, el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), desarrollado por Rose et al. (2018), propone ofrecer múltiples formas de representación, expresión y compromiso, permitiendo que cada estudiante participe activamente según sus capacidades.

Asimismo, la educación inclusiva no solo debe enfocarse en el acceso, sino también en la permanencia y el progreso de los estudiantes dentro del sistema educativo. Booth y Ainscow (2021) destacan que la inclusión es un compromiso con la justicia educativa y el desarrollo integral de todos los estudiantes, asegurando que cada uno reciba el apoyo necesario para alcanzar su máximo potencial. Desde el muestreo teórico, se evidencia que la educación inclusiva no es una práctica aislada, sino un modelo pedagógico que requiere la transformación de las políticas, metodologías y estructuras educativas para garantizar la equidad y la participación de todos.

Educación de calidad

Testimonios:

DOC1 "La calidad de la enseñanza mejora cuando se permite personalizar los contenidos y evaluar el progreso de manera justa"

DOC2 "Una educación de calidad requiere que el currículo se adapte a las necesidades de todos los estudiantes"

DOC3 "La calidad de la enseñanza se fortalece con acompañamiento constante y acceso a materiales didácticos adecuados"

Tabla 21.

Matriz de Análisis Documental – Educación de Calidad

Autor	Cita sobre Educación de Calidad	Análisis de Contenido
-------	---------------------------------	-----------------------

Charmaz (2014, p. 94)	"La educación de calidad es un proceso integral que va más allá del cumplimiento de estándares académicos, abarcando la personalización de los contenidos, la adaptación curricular y el acceso equitativo a recursos educativos."	Enfatiza que la calidad educativa no solo se mide por el cumplimiento de estándares, sino por la capacidad del sistema educativo para adaptarse a las necesidades de los estudiantes y garantizar el acceso a recursos.
Darling- Hammond et al. (2019, p. 123)	"Una educación de calidad debe centrarse en la equidad, garantizando que cada estudiante reciba el apoyo necesario para alcanzar su máximo potencial."	Subraya que la equidad es fundamental para garantizar una educación de calidad, ya que cada estudiante debe recibir el apoyo necesario para su desarrollo integral.
Fullan y Quinn (2016, p. 211)	"La calidad educativa se fortalece cuando los docentes cuentan con formación continua y estrategias que les permitan acompañar de manera efectiva el proceso de aprendizaje de los estudiantes."	Plantean que la educación de calidad depende del desarrollo profesional continuo de los docentes y su capacidad para implementar estrategias pedagógicas efectivas.
Rose et al. (2018, p. 98)	"El Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) resalta la importancia de diversificar las estrategias pedagógicas para responder a la diversidad en el aula y garantizar una educación inclusiva."	Destacan la importancia de adaptar las estrategias pedagógicas para responder a las necesidades diversas de los estudiantes, promoviendo una enseñanza más inclusiva y equitativa.
UNESCO (2021, p. 60)	"Una educación de calidad no solo debe enfocarse en los resultados de	Define la educación de calidad de manera holística, señalando

aprendizaje, sino también en el que debe incluir tanto los bienestar de los estudiantes y en la formación docente."

bienestar general de los estudiantes y la capacitación docente.

El muestreo teórico permite analizar la educación de calidad como un proceso integral que va más allá del cumplimiento de estándares académicos, abarcando la personalización de los contenidos, la adaptación curricular y el acceso equitativo a recursos educativos (Charmaz, 2014). Los docentes entrevistados enfatizan que la enseñanza mejora cuando se permite evaluar el progreso de manera justa y cuando el currículo se adapta a las necesidades de todos los estudiantes.

Este planteamiento coincide con la perspectiva de Darling-Hammond et al. (2019), quienes sostienen que una educación de calidad debe centrarse en la equidad, garantizando que cada estudiante reciba el apoyo necesario para alcanzar su máximo potencial. Además, la educación de calidad implica una planificación curricular flexible y la provisión de materiales didácticos adecuados. Según Fullan y Quinn (2016), la calidad educativa se fortalece cuando los docentes cuentan con formación continua y estrategias que les permitan acompañar de manera efectiva el proceso de aprendizaje de los estudiantes.

En este sentido, el enfoque del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), propuesto por Rose et al. (2018), resalta la importancia de diversificar las estrategias pedagógicas para responder a la diversidad en el aula y garantizar una educación inclusiva. Por otro lado, la educación de calidad requiere de un enfoque holístico que combine la enseñanza personalizada con el acceso equitativo a recursos didácticos. UNESCO (2021) sostiene que una educación de calidad no solo debe enfocarse en los resultados de aprendizaje, sino también en el bienestar de los estudiantes y en la formación docente. Desde el muestreo teórico, se evidencia que la educación de calidad

no es un concepto único, sino un proceso dinámico que implica adaptabilidad, equidad y acompañamiento constante para mejorar los resultados educativos

Educación educativa

Testimonios:

DOC1 "Una educación educativa debe transformar el aprendizaje en una experiencia significativa para cada estudiante"

DOC2 "Creo que la educación educativa implica integrar metodologías que faciliten un aprendizaje real y participativo"

DOC3 "Una educación educativa se basa en estrategias que responden a la diversidad y potencian el desarrollo integral de cada alumno"

Tabla 22.

Matriz de Análisis Documental – Educación Educativa

Autor	Cita sobre Educación Educativa	Análisis de Contenido
Charmaz (2014, p. 45)	"La educación busca transformar el aprendizaje en una experiencia relevante y participativa para cada estudiante."	Destaca la importancia de hacer del aprendizaje una experiencia significativa, en la que el estudiante se convierta en protagonista de su proceso educativo.
Novak (2019, p. 63)	"El aprendizaje significativo ocurre cuando los estudiantes pueden relacionar la nueva información con conocimientos previos, favoreciendo la comprensión profunda en lugar de la simple memorización."	Resalta que el aprendizaje debe estar conectado con las experiencias previas del estudiante, favoreciendo la comprensión profunda y la retención duradera del conocimiento.

Freire (2018, "La educación debe ser un acto de liberación en el que los estudiantes sean participantes activos de su propio aprendizaje." p. 78)	<p>Afirma que la educación debe liberar a los estudiantes para permitirles asumir un papel activo, liberador y transformador en su proceso de aprendizaje, rompiendo con los métodos tradicionales y pasivos.</p>
Fullan y Langworthy basado en proyectos o el (2014, p. 92)	<p>"Metodologías como el aprendizaje cooperativo permiten integral el estudiante, que los estudiantes no solo promoviendo habilidades adquieran conocimientos, sino que sociales y críticas, que son también desarrollen habilidades esenciales para su formación crítica y social esenciales para su formación."</p>
Perkins (2020, p. 103)	<p>"Una enseñanza de calidad debe enfocarse en el desarrollo del pensamiento crítico y en la aplicación del conocimiento en contextos reales."</p>
	<p>Subrayan que las metodologías activas permiten el desarrollo del estudiante, que los estudiantes no solo promoviendo habilidades adquieran conocimientos, sino que sociales y críticas, que son también desarrollen habilidades esenciales para su formación crítica y social esenciales para su formación."</p>
	<p>Sostiene que la educación transformadora debe fomentar el pensamiento crítico, asegurando que el conocimiento se pueda aplicar en situaciones reales y cotidianas, no solo en el aula.</p>

El muestreo teórico permite analizar la educación como un enfoque que busca transformar el aprendizaje en una experiencia relevante y participativa para cada estudiante (Charmaz, 2014). Los docentes entrevistados destacan que este tipo de educación debe integrar metodologías que permitan una conexión real entre los contenidos y la vida cotidiana de los estudiantes. Esto coincide con las ideas de Novak (2019), quien sostiene que el aprendizaje significativo ocurre cuando los estudiantes

pueden relacionar la nueva información con conocimientos previos, favoreciendo la comprensión profunda en lugar de la simple memorización.

Además, una educación transformadora implica la implementación de estrategias que respondan a la diversidad del aula y potencien el desarrollo integral de los estudiantes. Según Freire (2018), la educación debe ser un acto de liberación en el que los estudiantes sean participantes activos de su propio aprendizaje. En este sentido, metodologías como el aprendizaje basado en proyectos o el aprendizaje cooperativo permiten que los estudiantes no solo adquieran conocimientos, sino que también desarrollen habilidades críticas y sociales esenciales para su formación (Fullan y Langworthy, 2014).

Por otro lado, la educación significativa no solo se basa en la metodología, sino también en el papel del docente como facilitador del aprendizaje. Perkins (2020) enfatiza que una enseñanza de calidad debe enfocarse en el desarrollo del pensamiento crítico y en la aplicación del conocimiento en contextos reales. Desde el muestreo teórico, se evidencia que la educación transformadora no es un modelo único, sino un proceso dinámico que requiere innovación pedagógica y adaptabilidad para responder a las necesidades de los estudiantes.

Normativas

Testimonios:

DOC1 "El Decreto de 2009 regula la provisión de apoyos pedagógicos, y el Decreto 1421 refuerza la necesidad de diseñar PIAR"

DOC2 "La Ley 1618 de 2013 y el Decreto 1421 de 2017 han sido avances importantes, aunque falta implementación efectiva"

DOC3 "La Ley 1618 de 2013 establece el marco para el ejercicio pleno de los derechos de las personas con discapacidad"

Tabla 23.

Matriz de Análisis Documental – Normativas

Autor	Cita sobre Normativas	Análisis de Contenido
UNESCO (2021, p. 58)	"La existencia de un marco normativo sólido es fundamental para garantizar que las políticas de inclusión sean aplicadas de manera efectiva en las instituciones educativas."	Resalta la importancia de contar con un marco normativo robusto para que las políticas de inclusión se implementen adecuadamente, lo cual es crucial para asegurar el acceso a una educación inclusiva de calidad.
Echeita y Duk (2020, p. 74)	"El éxito de la inclusión educativa depende no solo de la existencia de leyes, sino de su correcta ejecución, lo que requiere formación docente, recursos formación docente, recursos adecuados y un cambio de mentalidad en la comunidad educativa."	Destacan que, si bien las leyes son necesarias, su éxito depende de una ejecución efectiva que incluya ejecución, formación docente y recursos adecuados. Además, subrayan la importancia de un cambio cultural en la comunidad educativa hacia la inclusión.
Decreto 1421 de 2017	"El Decreto 1421 de 2017 enfatiza la necesidad de crear estrategias pedagógicas flexibles para atender las necesidades específicas de los estudiantes con discapacidad, alineándose con el enfoque del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA)."	El decreto subraya la importancia de crear estrategias pedagógicas flexibles para abordar las necesidades diversas de los estudiantes, y hace referencia al Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), lo que refuerza la idea de personalización educativa.
Ley 1618 de 2013	"La Ley 1618 de 2013 establece un marco legal para la garantía	Esta ley establece un marco legal crucial para la inclusión educativa,

de los derechos de los asegurando que los estudiantes con estudiantes con discapacidad." discapacidad tengan los mismos derechos y acceso a una educación de calidad.

Giné et al. "La efectividad de las políticas de inclusión depende de su articulación con programas fundamentales, su capacitación y seguimiento en las escuelas." Los autores refuerzan la idea de que, aunque las leyes sean efectivas, depende de la implementación de programas de capacitación docente y mecanismos de seguimiento, asegurando que las políticas de inclusión no se queden en el papel.

El muestreo teórico permitió analizar el impacto de las normativas educativas en la inclusión y el acceso a una educación de calidad para estudiantes con discapacidad. Los docentes entrevistados hicieron referencia a diferentes disposiciones legales, como el Decreto de 2009, el Decreto 1421 de 2017 y la Ley 1618 de 2013, que regulan la provisión de apoyos pedagógicos y el derecho a la educación inclusiva. Según UNESCO (2021), la existencia de un marco normativo sólido es fundamental para garantizar que las políticas de inclusión sean aplicadas de manera efectiva en las instituciones educativas. Sin embargo, los docentes advirtieron que, aunque estas normativas representan avances importantes, su implementación aún enfrenta retos en la práctica. Además, la normativa educativa no solo establece derechos, sino que también impone responsabilidades a las instituciones y docentes en la adaptación curricular y el diseño de planes individuales de ajustes razonables (PIAR).

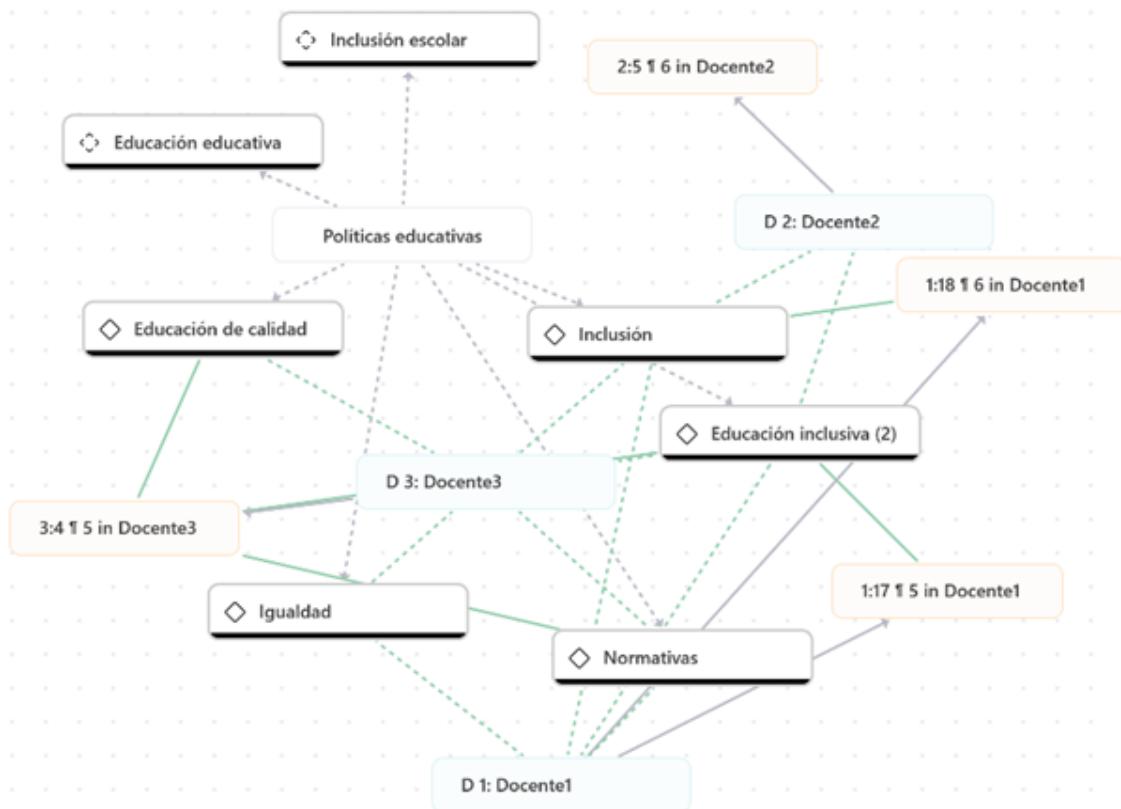
De acuerdo con Echeita y Duk (2020), el éxito de la inclusión educativa depende no solo de la existencia de leyes, sino de su correcta ejecución, lo que requiere formación docente, recursos adecuados y un cambio de mentalidad en la comunidad educativa. En

este sentido, el Decreto 1421 de 2017 enfatiza la necesidad de estrategias pedagógicas flexibles para atender las necesidades específicas de los estudiantes con discapacidad, alineándose con el enfoque del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) propuesto por Rose et al. (2018).

Por otro lado, las leyes y decretos que regulan la educación inclusiva en Colombia buscan garantizar el ejercicio pleno de los derechos de los estudiantes con discapacidad. La Ley 1618 de 2013 establece un marco legal para la garantía de estos derechos, sin embargo, como mencionan diferentes estudios (Giné et al., 2021), la efectividad de estas políticas depende de su articulación con programas de capacitación y seguimiento en las escuelas. Desde el muestreo teórico, se evidencia que las normativas juegan un papel clave en la promoción de la inclusión educativa, pero su impacto real depende de su aplicación efectiva en el contexto escolar.

Figura 2.

Código axial número 2 Políticas educativas



Nota. Obtenido mediante el Software Atlas.ti 25

En torno a las citas más relevantes de los entrevistados informantes clave respecto a la códigos axial **Políticas Educativas**, se pudo deducir como aporte de la investigadora la importancia del marco normativo en la consolidación de la educación inclusiva, siendo una de las premisas fundamentales que la existencia de normativas y directrices claras no garantiza, por sí sola, la implementación efectiva de la educación inclusiva, sino que requiere del compromiso de las instituciones educativas, la formación docente y la asignación adecuada de recursos.

Al respecto, según Ainscow (2001), la educación inclusiva no debe entenderse únicamente como un marco normativo, sino como un proceso de cambio estructural y cultural dentro de las instituciones educativas, ya que, si bien normativas como la Ley 1618 de 2013 y el Decreto 1421 de 2017 han representado avances en el reconocimiento del derecho a una educación equitativa, los hallazgos sugirieron que su implementación sigue siendo desigual debido a la falta de formación especializada para los docentes y la insuficiencia de recursos en muchas instituciones.

Asimismo, la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de la ONU establece que los Estados deben garantizar una educación inclusiva de calidad mediante la eliminación de tensiones y la provisión de apoyos adecuados (Unesco, 2021). En este sentido, los informantes clave refuerzan esta idea al señalar que, a pesar de los esfuerzos normativos del Ministerio de Educación Nacional (MEN) y la existencia de lineamientos como la Guía 34, la realidad en muchas instituciones educativas evidencia la persistencia de obstáculos en la materialización de estos derechos.

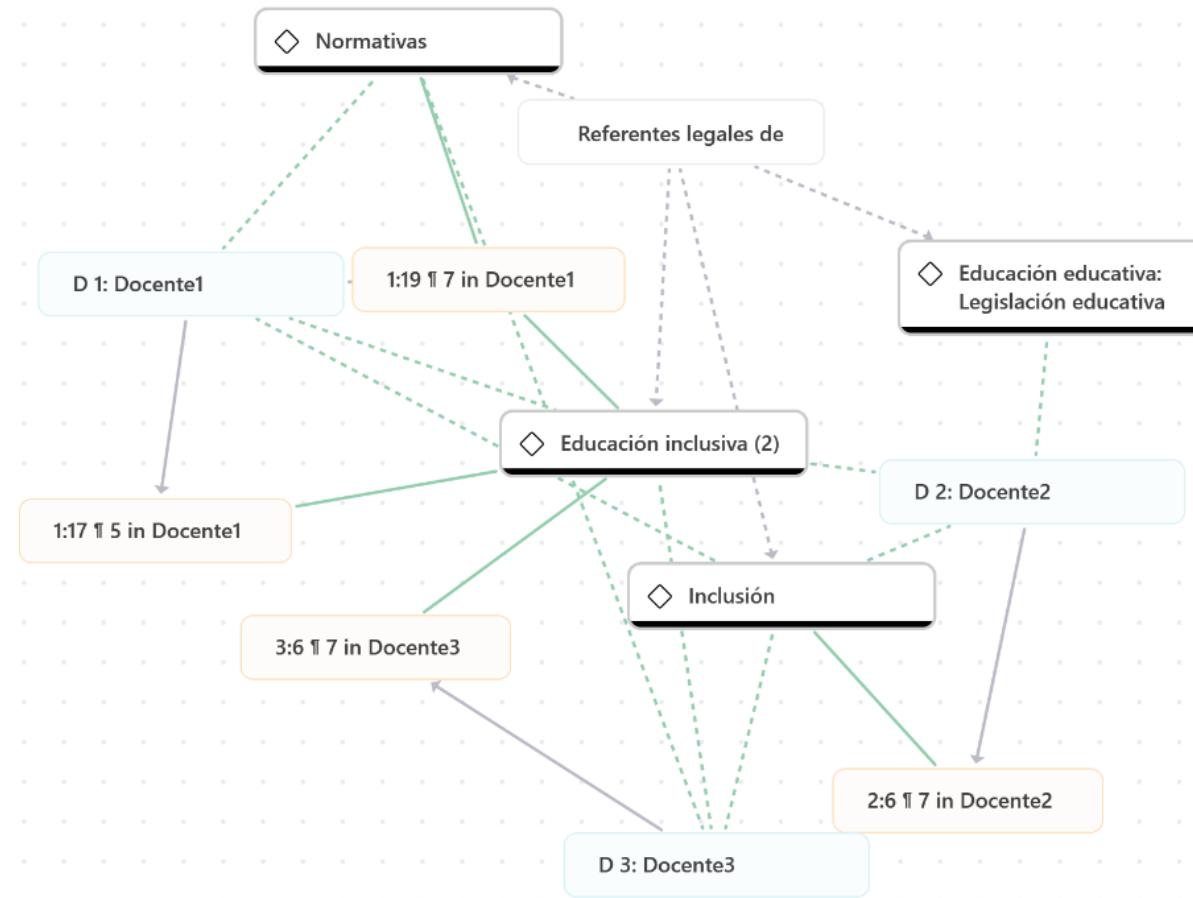
Por lo tanto, las políticas educativas son determinantes en la consolidación de la educación inclusiva, pero su efectividad depende de su implementación real en el contexto escolar. De manera que, la diferencia entre la normativa y la práctica demuestra la necesidad de fortalecer la formación docente, destinar mayores recursos a la

educación inclusiva y fomentar un cambio estructural que permita la aplicación efectiva de los ajustes razonables en beneficio de los estudiantes con discapacidad.

Seguidamente, en torno el código central 1 se hace presente el tercer código axial llamada **Referentes legales de la E.I.**, de la que se desprende la siguiente red semántica:

Figura 3.

Código axial numero 3 Referentes legales de la E.I



Nota. Obtenido mediante el Software Atlas.ti 25

En función del gráfico anterior, en cuanto al código emergente Fundamentos y Enfoques de la Educación Inclusiva, se presentan una serie de códigos denominados: Normativas, Legislación, Políticas educativas, Inclusión, Educación inclusiva, en este

caso, éstos se emanan de la información suministrada por los informantes clave, que se presentan a continuación:

Normativas

Testimonios:

DOC1 "El Decreto de 2009 regula la provisión de apoyos pedagógicos, y el Decreto 1421 refuerza la necesidad de diseñar PIAR"

DOC2 "La Ley 1618 de 2013 y el Decreto 1421 de 2017 han sido avances importantes"

DOC3 "Existen varias normativas que fortalecen la educación inclusiva; la Ley 1618 establece el marco para el ejercicio de los derechos"

Tabla 24.

Matriz de Análisis Documental – Normativas

Autor	Cita sobre Normativas	Análisis de Contenido
UNESCO (2021, p. 58)	"La existencia de normativas inclusivas es un elemento clave para garantizar el acceso, la permanencia y la participación de los estudiantes con discapacidad en el sistema educativo."	Subraya que un marco normativo sólido es esencial para lograr la inclusión educativa, asegurando que los estudiantes con discapacidad puedan acceder, permanecer y participar activamente en el sistema educativo.
Echeita y Duk (2020, p. 74)	"La normativa es un punto de partida esencial, pero su impacto real depende de su aplicación en la práctica, lo que requiere la formación docente, recursos para los docentes y la asignación de	Destacan que, aunque las normativas representan un avance, su éxito radica en su correcta implementación, la capacitación de los docentes y la asignación de

	adecuados y estrategias recursos adecuados para su aplicación efectiva.
Decreto 1421 de 2017	"Refuerza la necesidad de flexibilizar el currículo y diseñar estrategias de enseñanza centradas en las necesidades de cada estudiante, alineándose con principios del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA)."
Ley 1618 de 2013	"Establece un marco legal fundamental para el ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad, enfatizando la necesidad de garantizar condiciones adecuadas para su desarrollo educativo."
Giné et al. (2021, p. 46)	"El éxito de estas regulaciones radica en su articulación con programas de capacitación, monitoreo y adaptación curricular efectiva."

El muestreo teórico permitió analizar la importancia de las normativas en la consolidación de una educación inclusiva y equitativa. Los docentes entrevistados destacaron la relevancia de marcos legales como el Decreto de 2009, el Decreto 1421 de 2017 y la Ley 1618 de 2013, los cuales regulan la provisión de apoyos pedagógicos y refuerzan la necesidad de diseñar Planes Individuales de Ajustes Razonables (PIAR).

Según la UNESCO (2021), la existencia de normativas inclusivas es un elemento clave para garantizar el acceso, la permanencia y la participación de estudiantes con discapacidad en el sistema educativo. Sin embargo, los docentes reconocen que, aunque estas leyes representan avances significativos, aún existen desafíos en su implementación efectiva dentro de las instituciones educativas.

Por otro lado, la Ley 1618 de 2013 establece un marco legal fundamental para el ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad, enfatizando la necesidad de garantizar condiciones adecuadas para su desarrollo educativo. En este sentido, Echeita y Duk (2020) señalan que la normativa es un punto de partida esencial, pero su impacto real depende de su aplicación en la práctica, lo que requiere formación docente, recursos adecuados y estrategias pedagógicas adaptadas. El Decreto 1421 de 2017, por su parte, refuerza la necesidad de flexibilizar el currículo y diseñar estrategias de enseñanza centradas en las necesidades de cada estudiante, alineándose con principios del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) (Rose et al., 2018).

Desde una perspectiva teórica, la normatividad educativa representa un pilar fundamental en la construcción de escuelas inclusivas. Sin embargo, como indican diversos estudios (Giné et al., 2021), el éxito de estas regulaciones radica en su articulación con programas de capacitación, monitoreo y adaptación curricular efectiva. En este sentido, la educación inclusiva no solo debe estar respaldada por normativas, sino también por una cultura escolar que promueva la equidad y la participación activa de todos los estudiantes.

Legislación

Testimonios:

DOC1 "La Ley 1618 y el Decreto 1421 son fundamentales para garantizar el derecho a ajustes razonables en el aula"

DOC2 "La legislación vigente, como la Ley 1618 de 2013, busca asegurar que cada estudiante reciba una educación adecuada"

DOC3 "La Ley 1618 de 2013 establece el marco legal para el pleno ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad"

Tabla 25.

Matriz de Análisis Documental – Legislación

Autor	Cita sobre Legislación	Análisis de Contenido
UNESCO (2021, p. 62)	"Contar con un marco legal sólido es un elemento clave para promover la equidad en los sistemas educativos, garantizando que los estudiantes con discapacidad tengan acceso a los apoyos y recursos necesarios para su aprendizaje."	Destaca que una legislación inclusiva es fundamental para asegurar la equidad en la educación, proporcionando a los estudiantes con discapacidad los recursos necesarios para su formación.
Echeita y Duk (2020, p. 79)	"Una legislación inclusiva es solo el primer paso, ya que su efectividad depende de la formación docente, la asignación de recursos y la implementación de estrategias pedagógicas adecuadas."	Enfatizan que las normativas por sí solas no garantizan la inclusión, sino que deben ir acompañadas de formación docente y estrategias pedagógicas adaptadas para ser efectivas.
Decreto 1421 de 2017	"Refuerza el derecho a ajustes razonables en el aula, promoviendo un enfoque educativo más flexible y adaptado a la diversidad estudiantil, en línea con el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA)."	Subraya la importancia de adaptar el currículo y flexibilizar la enseñanza para responder a las necesidades específicas de cada estudiante, favoreciendo la equidad educativa.
Ley 1618 de 2013	"Establece un marco legal fundamental para el ejercicio pleno de los derechos de las personas con discapacidad, destacando la necesidad de adaptar los procesos	Proporciona la base legal para garantizar la inclusión de estudiantes con discapacidad en el sistema educativo, asegurando

	educativos a sus necesidades que sus necesidades sean específicas."	atendidas adecuadamente.
Giné et al. (2021, p. 50)	"El éxito de estas regulaciones radica en su implementación efectiva y en su articulación con políticas de formación y apoyo a docentes."	Plantean que la legislación educativa debe estar respaldada por políticas de capacitación y acompañamiento docente para lograr una implementación efectiva en el aula.

El muestreo teórico permitió analizar el impacto de la legislación en la garantía del derecho a una educación inclusiva y equitativa. Los docentes entrevistados destacan la importancia de normativas como la Ley 1618 de 2013 y el Decreto 1421 de 2017, que regulan los ajustes razonables en el aula y buscan asegurar que cada estudiante reciba una educación adecuada. Según la UNESCO (2021), contar con un marco legal sólido es un elemento clave para promover la equidad en los sistemas educativos, garantizando que los estudiantes con discapacidad tengan acceso a los apoyos y recursos necesarios para su aprendizaje. Sin embargo, los docentes coinciden en que, aunque estas leyes representan avances importantes, su implementación aún enfrenta desafíos en términos de aplicación y seguimiento dentro de las instituciones educativas.

La Ley 1618 de 2013 establece un marco legal fundamental para el ejercicio pleno de los derechos de las personas con discapacidad, destacando la necesidad de adaptar los procesos educativos a sus necesidades específicas. En este sentido, Echeita y Duk (2020) señalan que una legislación inclusiva es solo el primer paso, ya que su efectividad depende de la formación docente, la asignación de recursos y la implementación de estrategias pedagógicas adecuadas. Por su parte, el Decreto 1421 de 2017 refuerza el derecho a ajustes razonables en el aula, promoviendo un enfoque educativo más flexible y adaptado a la diversidad estudiantil, en línea con el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) propuesto por Rose et al. (2018). Desde el análisis teórico, la

legislación educativa es un pilar clave en la consolidación de un sistema educativo inclusivo.

No obstante, estudios como los de Giné et al. (2021) sugieren que el éxito de estas regulaciones radica en su implementación efectiva y en su articulación con políticas de formación y apoyo a docentes. En este sentido, la educación inclusiva no solo debe estar respaldada por normativas, sino también por estrategias que permitan su aplicación real en el aula, promoviendo la equidad y la participación activa de todos los estudiantes.

Políticas educativas

Testimonios:

DOC1 "El Ministerio de Educación Nacional ha desarrollado lineamientos como la Guía 34 para orientar estrategias de una educación equitativa"

DOC2 "En la práctica, las políticas educativas requieren mayor implementación, pese a los avances normativos"

DOC3 "Sin embargo, la implementación real de estas políticas sigue siendo un desafío en muchas instituciones"

Tabla 26.

Matriz de Análisis Documental – Políticas Educativas

Autor	Cita sobre Políticas Educativas	Análisis de Contenido
UNESCO (2021, p. 45)	"Las políticas educativas deben ir acompañadas de mecanismos efectivos de aplicación y monitoreo para asegurar que los principios de equidad y diversidad se reflejen en la práctica."	Resalta que las políticas educativas por sí solas no garantizan la equidad, sino que requieren estrategias de implementación y seguimiento que aseguren su aplicación efectiva en el aula.
Echeita y Duk (2020, p. 82)	"Muchas iniciativas gubernamentales establecen directrices para la inclusión, pero	Señalan que la brecha entre la formulación y la implementación de políticas es un obstáculo

	enfrentan dificultades en su ejecución debido a la falta de infraestructura, capacitación y apoyo institucional."	importante para la inclusión, destacando la necesidad de inversión en recursos y formación docente.
Guía 34 del Ministerio de Educación Nacional	"Orienta estrategias para garantizar el acceso y la equidad en el aprendizaje, sirviendo como marco de referencia para la inclusión educativa."	Proporciona lineamientos clave para promover la equidad en la educación, pero su éxito depende de la capacidad de los centros educativos para adaptarla a sus necesidades específicas.
Giné et al. (2021, p. 53)	"Una política educativa efectiva debe considerar la participación activa de la comunidad educativa y fomentar estrategias que promuevan la inclusión real dentro de las aulas."	Subrayan la importancia de la colaboración entre docentes, familias y estudiantes en la implementación de políticas inclusivas para lograr un impacto significativo.

El muestreo teórico permitió analizar el impacto de las políticas educativas en la promoción de una educación equitativa e inclusiva. Los docentes entrevistados mencionan que el Ministerio de Educación Nacional ha desarrollado lineamientos como la Guía 34, que busca orientar estrategias para garantizar el acceso y la equidad en el aprendizaje. Sin embargo, coinciden en que la implementación de estas políticas sigue siendo un reto en muchas instituciones. De acuerdo con la UNESCO (2021), las políticas educativas deben ir acompañadas de mecanismos efectivos de aplicación y monitoreo para asegurar que los principios de equidad y diversidad se reflejen en la práctica. Si bien los marcos normativos representan avances significativos, su efectividad depende de factores como la asignación de recursos, la formación docente y la adaptación de metodologías a las realidades de cada contexto educativo.

Por otro lado, la brecha entre la formulación de políticas y su implementación en el aula sigue siendo un desafío. Según Echeita y Duk (2020), muchas iniciativas gubernamentales establecen directrices para la inclusión, pero enfrentan dificultades en su ejecución debido a la falta de infraestructura, capacitación y apoyo institucional. En este sentido, la Guía 34 representa un marco de referencia, pero su éxito radica en la capacidad de los centros educativos para adaptarla a sus necesidades y contextos específicos. La investigación de Giné et al. (2021) señala que una política educativa efectiva debe considerar la participación activa de la comunidad educativa y fomentar estrategias que promuevan la inclusión real dentro de las aulas.

Desde el análisis teórico, se evidencia que las políticas educativas pueden ser una herramienta clave para transformar la educación, siempre que vayan acompañadas de estrategias concretas que faciliten su implementación. En este sentido, es fundamental no solo contar con normativas bien estructuradas, sino también fortalecer los procesos de formación docente y asegurar la provisión de recursos adecuados para garantizar su aplicación efectiva.

Inclusión

Testimonios:

DOC1 "La educación inclusiva procura el acceso, la permanencia, la participación y el aprendizaje de todos los estudiantes"

DOC2 "Significa crear un ambiente en el que todos los estudiantes puedan desarrollarse y participar activamente"

DOC3 "Implica que cada estudiante, sin importar sus capacidades, tenga la oportunidad de progresar en el sistema educativo"

Tabla 27.

Matriz de Análisis Documental – Inclusión

Autor	Cita sobre Inclusión	Análisis de Contenido
-------	----------------------	-----------------------

UNESCO (2021, p. 50)	"La educación inclusiva es un derecho fundamental que exige la eliminación de barreras para el aprendizaje y la participación, permitiendo que todos los estudiantes, independientemente de sus capacidades, tengan igualdad de oportunidades."	Destaca la educación inclusiva como un derecho esencial, enfatizando la necesidad de eliminar obstáculos para garantizar la equidad en el acceso y la participación.
Ainscow (2020, p. 73)	"La inclusión no solo implica modificar currículos o metodologías, sino también fomentar un cambio en la cultura escolar para valorar la diversidad como un elemento enriquecedor."	Señala que la inclusión educativa va más allá de los ajustes pedagógicos; requiere un cambio estructural en la mentalidad y cultura de las instituciones.
Giné et al. (2021, p. 89)	"La inclusión es un proceso en constante evolución, que requiere políticas de apoyo, formación docente continua y una infraestructura accesible que facilite la participación de todos los estudiantes."	Subraya que la inclusión no es un objetivo estático, sino un proceso de mejora continua que necesita respaldo institucional y recursos adecuados.
Booth y Ainscow (2019, p. 112)	"Es crucial fortalecer la capacitación docente y promover estrategias basadas en el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), permitiendo que la educación inclusiva se traduzca en prácticas efectivas dentro del aula."	Plantean que la formación docente y la implementación del DUA son estrategias clave para convertir la inclusión en una realidad efectiva dentro de las aulas.

El muestreo teórico sobre inclusión permite analizar cómo la educación inclusiva busca garantizar el acceso, la permanencia, la participación y el aprendizaje de todos los estudiantes. Los docentes entrevistados coinciden en que la inclusión no solo se limita a

la presencia física en el aula, sino que implica crear un entorno de aprendizaje donde cada estudiante pueda desarrollarse de manera equitativa. Según la UNESCO (2021), la educación inclusiva es un derecho fundamental que exige la eliminación de barreras para el aprendizaje y la participación, permitiendo que todos los estudiantes, independientemente de sus capacidades, tengan igualdad de oportunidades. Sin embargo, para que este modelo sea efectivo, es necesario el compromiso institucional, el apoyo docente y el desarrollo de estrategias pedagógicas adaptadas a la diversidad del alumnado.

En la práctica, la inclusión educativa requiere más que un marco normativo; se necesita una transformación estructural que garantice que cada estudiante pueda progresar dentro del sistema educativo. De acuerdo con Ainscow (2020), la inclusión no solo implica modificar currículos o metodologías, sino también fomentar un cambio en la cultura escolar para valorar la diversidad como un elemento enriquecedor. La investigación de Giné et al. (2021) destaca que la inclusión es un proceso en constante evolución, que requiere políticas de apoyo, formación docente continua y una infraestructura accesible que facilite la participación de todos los estudiantes.

Desde una perspectiva teórica, la educación inclusiva es un pilar fundamental para garantizar una enseñanza equitativa y de calidad. No obstante, su implementación sigue enfrentando desafíos, ya que muchas instituciones aún operan bajo modelos educativos tradicionales que no siempre responden a las necesidades de todos los estudiantes. Como señalan Booth y Ainscow (2019), es crucial fortalecer la capacitación docente y promover estrategias basadas en el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), permitiendo que la educación inclusiva se traduzca en prácticas efectivas dentro del aula.

Educación inclusiva

Testimonios:

DOC1 "La educación inclusiva es pedagógica, buscando adaptar el entorno escolar para garantizar la igualdad de oportunidades"

DOC2 "Crear un ambiente de aprendizaje adaptado es esencial para que cada niño tenga acceso real a la educación"

DOC3 "Se trata de proporcionar herramientas y apoyos que permitan a todos los estudiantes participar y progresar"

Tabla 28.

Matriz de Análisis Documental – Educación Inclusiva

Autor	Cita sobre Educación Inclusiva	Análisis de Contenido
UNESCO (2021, p. 60)	<p>"La educación inclusiva debe garantizar que todos los estudiantes, independientemente de sus diferencias, tengan acceso a un aprendizaje significativo mediante el uso de metodologías y recursos adaptados a sus necesidades."</p>	<p>Enfatiza la necesidad de adaptar independientemente de sus diferencias, para garantizar un aprendizaje equitativo para todos los estudiantes.</p>
Ainscow (2020, p. 81)	<p>"La educación inclusiva no solo requiere cambios curriculares, sino también el desarrollo de estrategias docentes que promuevan la equidad en la enseñanza."</p>	<p>Destaca que la inclusión va más allá de la modificación curricular, ya que también requiere cambios en la práctica docente para garantizar la equidad.</p>
Booth y Ainscow (2019, p. 94)	<p>"El Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) es una de las estrategias más efectivas para atender la diversidad en el aula, ya que facilita la implementación de metodologías accesibles y ajustadas</p>	<p>Resalta la importancia del DUA como un enfoque que permite la adaptación de metodologías a la diversidad del aula.</p>

a las necesidades de cada estudiante."
Giné et al. (2021, p. 105) "La inclusión educativa requiere un compromiso colectivo que involucre a docentes, familias y gestores educativos para lograr una enseñanza verdaderamente equitativa y accesible para todos." Señala que la educación inclusiva solo puede ser efectiva si hay una colaboración entre todos los actores del sistema educativo.

El muestreo teórico sobre educación inclusiva permitió analizar cómo la adaptación del entorno escolar es fundamental para garantizar la igualdad de oportunidades. Los docentes entrevistados destacan que la educación inclusiva no solo implica la integración de estudiantes con diferentes capacidades en el aula, sino que requiere una transformación pedagógica que asegure su participación efectiva. Según la UNESCO (2021), la educación inclusiva debe garantizar que todos los estudiantes, independientemente de sus diferencias, tengan acceso a un aprendizaje significativo mediante el uso de metodologías y recursos adaptados a sus necesidades. Esta perspectiva refuerza la importancia de generar ambientes de aprendizaje flexibles y accesibles, donde cada niño pueda desarrollarse plenamente.

Desde un enfoque práctico, la educación inclusiva implica proporcionar herramientas y apoyos que permitan a todos los estudiantes participar y progresar dentro del sistema educativo. De acuerdo con Ainscow (2020), esto no solo requiere cambios curriculares, sino también el desarrollo de estrategias docentes que promuevan la equidad en la enseñanza. La investigación de Booth y Ainscow (2019) enfatiza que el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) es una de las estrategias más efectivas para atender la diversidad en el aula, ya que facilita la implementación de metodologías accesibles y ajustadas a las necesidades de cada estudiante.

Desde una perspectiva teórica, la educación inclusiva es un pilar clave en la transformación del sistema educativo hacia un modelo más equitativo y accesible. No

obstante, su implementación sigue siendo un desafío en muchas instituciones debido a la falta de recursos, formación docente y apoyo institucional. Como señalan Giné et al. (2021), la inclusión educativa requiere un compromiso colectivo que involucre a docentes, familias y gestores educativos para lograr una enseñanza verdaderamente equitativa y accesible para todos.

Así, de los datos relevantes citados y suministrados los informantes clave respecto al código axial **Referentes Legales de la Educación Inclusiva**, la investigadora infirió en su aporte la relevancia de los marcos normativos como base para la consolidación de una educación equitativa y accesible, dado que, aunque existen leyes y decretos que respaldan el derecho a la educación inclusiva, su implementación efectiva continúa enfrentando múltiples situaciones distributivas.

Sobre lo cual, Echeita (2006), señala que la legislación educativa inclusiva debe entenderse como un conjunto de mecanismos que buscan la equidad y la participación de todos los estudiantes, en especial aquellos con discapacidad. En este sentido Colombia, posee normativas como la Ley 1618 de 2013 y el Decreto 1421 de 2017 diseñadas para tener ajustes razonables en las instituciones educativas, permitiendo la eliminación de dificultades para el acceso al aprendizaje; no obstante, los informantes clave destacan que la carencia de recursos, la falta de formación docente y el escaso acompañamiento interdisciplinario han limitado la materialización de estos derechos en el aula.

Asimismo, Ainscow (2001) sostiene que una legislación efectiva debe ir acompañada de estrategias de implementación claras, con monitoreo constante y asignación de recursos adecuados. En línea con esta perspectiva, los informantes clave enfatizaron que, aunque las leyes establecen la obligación de realizar adaptaciones curriculares y metodológicas, en la práctica, las instituciones educativas enfrentan dificultades para cumplir con estos mandatos debido a la rigidez del currículo y la falta de formación en enseñanza inclusiva.

De tal manera que, si bien los referentes legales de la educación inclusiva han evolucionado en los últimos años, su impacto real sigue dependiendo de la

implementación efectiva en los contextos escolares. De manera que, las políticas inclusivas trasciendan el papel y se conviertan en prácticas concretas, es necesario fortalecer la formación docente, asignar mayores recursos y promover un acompañamiento institucional que facilite la aplicación de los ajustes reflexivos en beneficio de los estudiantes con discapacidad.

Así las cosas, se resumen los hallazgos con un análisis entre: Códigos Selectivos, Códigos, Código Axial, Codificación Abierta para la categoría central 1.

Tabla 29.

Resumen de la relación entre Códigos Selectivos, Códigos, Código Axial, Codificación Abierta para la categoría central 1

Análisis Comparativo de Códigos y Relaciones	Código Axial	Códigos	Códigos Selectivos
A pesar de que el currículo en teoría debería ser flexible y adaptable para atender las necesidades individuales de los estudiantes (DOC1, DOC2 y DOC3), en la práctica persiste una rigidez estructural que obliga a los docentes a implementar adaptaciones improvisadas y a asumir la responsabilidad de ajustar los contenidos y metodologías (Tomlinson et al., 2021; Florian y Black-Hawkins, 2019). Esta discrepancia se refleja en la adopción de estrategias metodológicas diversas –como el aprendizaje cooperativo, las metodologías activas y el uso de apoyos multisensoriales– que responden a un enfoque de diseño universal para el aprendizaje y al reconocimiento de la diversidad del aula (Meyer, Rose, y Gordon, 2014; Johnson, Johnson, y Holubec, 2020). Paralelamente, la personalización de la enseñanza a partir de diagnósticos individualizados y planificación flexible se presenta como un elemento esencial para garantizar la equidad educativa (Pane et al., 2017; Bray y McClaskey, 2019), mientras que la integración de la evaluación formativa –centrada en los procesos más que en los resultados– y metodologías diferenciadas, como el aprendizaje basado en proyectos, subraya la importancia de una educación inclusiva que trascienda el modelo tradicional y promueva la participación activa de todos los estudiantes (Rose et al., 2018; Tomlinson, 2021).	Elementos curriculares	Concepciones docentes políticas educativas en educación inclusiva	Fundamentos y Enfoques de la Educación Inclusiva

La educación inclusiva se configura como un enfoque integral que va más allá del acceso físico al aula, buscando garantizar la permanencia, la participación y el aprendizaje de todos los estudiantes mediante la adaptación del entorno, de las metodologías y de los recursos educativos (Charmaz, 2014; Ainscow, 2020). En este sentido, la inclusión escolar implica no solo la adaptación de metodologías y evaluaciones para ofrecer igualdad de oportunidades y un ambiente en el que cada estudiante se sienta valorado (Florian y Spratt, 2019; Sen, 2009), sino también el establecimiento de apoyos específicos que faciliten su integración y progreso (Booth y Ainscow, 2021). Asimismo, la educación de calidad y transformadora se fundamenta en la implementación del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), el cual promueve múltiples formas de representación, expresión y compromiso para responder a la diversidad del alumnado (Rose et al., 2018; UNESCO, 2021). Por otra parte, las normativas educativas—como el Decreto de 2009, el Decreto 1421 (2017) y la Ley 1618 (2013)—establecen un marco legal para la provisión de apoyos pedagógicos y la garantía de los derechos de las personas con discapacidad, aunque su efectividad depende de una correcta implementación, capacitación docente y seguimiento continuo (Echeita y Duk, 2020; Giné et al., 2021).

Políticas
educativas

La existencia de normativas y legislación inclusivas—como el Decreto de 2009, el Decreto 1421 de 2017 y la Ley 1618 de 2013—constituyen pilares fundamentales para garantizar el acceso, la permanencia, la participación y el aprendizaje de los estudiantes con discapacidad, al regular la provisión de apoyos pedagógicos y el diseño de Planes Individuales de Ajustes Razonables (PIAR) (UNESCO, 2021). No obstante, a pesar de representar avances significativos, el impacto real de estos marcos legales depende de su implementación efectiva en las instituciones, lo cual requiere una articulación con programas de capacitación docente, recursos adecuados y estrategias pedagógicas adaptadas (Echeita y Duk, 2020; Giné et al., 2021). Paralelamente, las políticas educativas—ejemplificadas en lineamientos como la Guía 34 del Ministerio de Educación Nacional—buscan transformar las condiciones estructurales y culturales del sistema educativo, promoviendo un enfoque basado en el

Referentes
legales de la
E.I

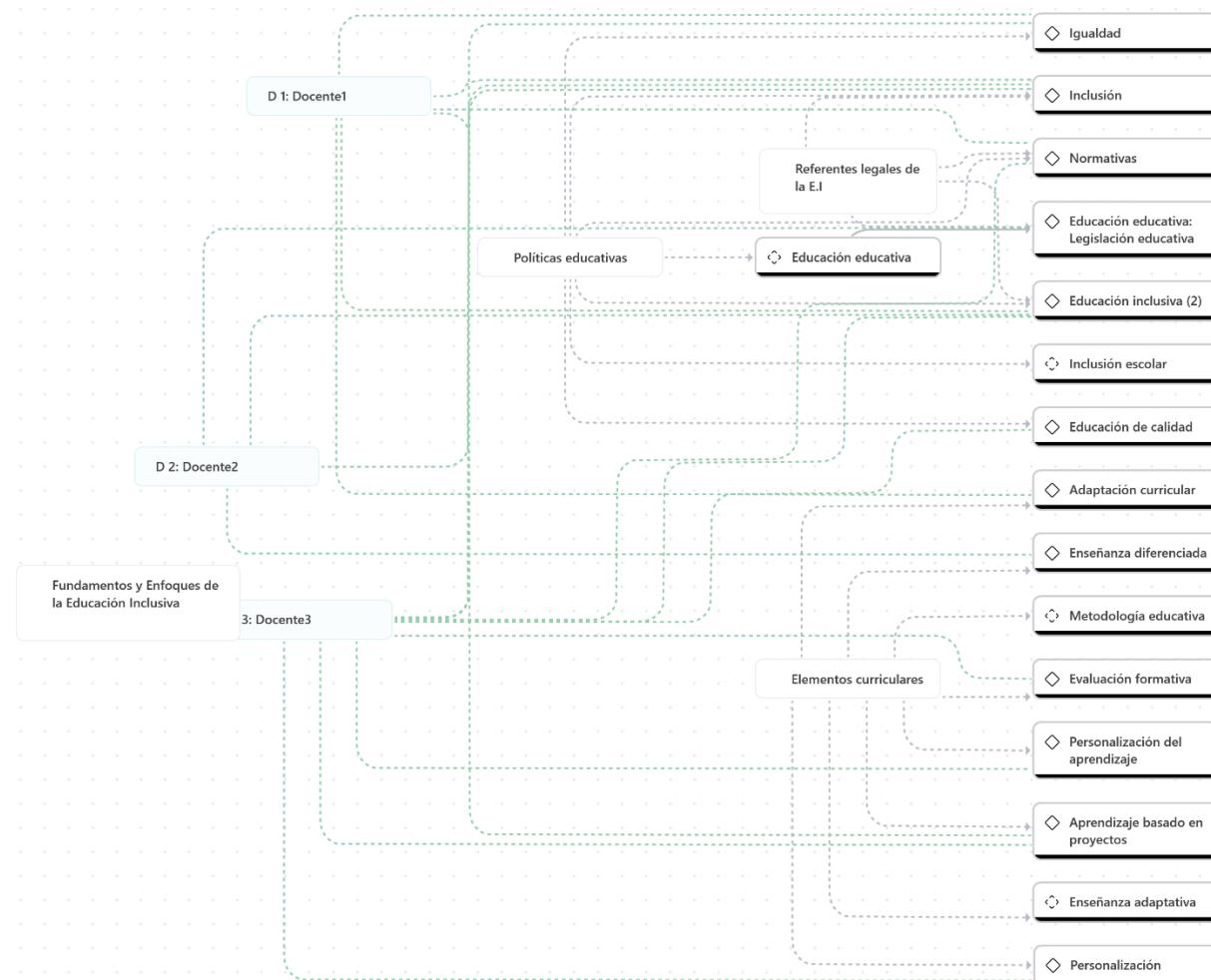
Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) (Rose et al., 2018) que oriente la práctica hacia una educación equitativa e inclusiva.

En función a estos hallazgos se tiene la siguiente Red semántica de la figura 4, que engloba todos los hallazgos obtenidos en el código central 1, donde se puede detallar que, los fundamentos y enfoques de la educación inclusiva se sustentan en la interconexión de diversas dimensiones pedagógicas, normativas y metodológicas que buscan una enseñanza equitativa y adaptada a la diversidad en el aula. Como se evidencia en la red semántica, la educación educativa y las políticas educativas se articulan con referentes legales y normativas, estableciendo el marco que regula y orienta las prácticas docentes inclusivas, resaltando la importancia de un marco legislativo sólido y actualizado que responda a las necesidades de los estudiantes, donde la inclusión a parte de un principio teórico, sea una realidad tangible dentro del contexto escolar.

Asimismo, el código de elementos curriculares refleja la necesidad de metodologías activas y estrategias didácticas diferenciadas que favorezcan la adaptación curricular y la personalización del aprendizaje, ya que, la inclusión escolar depende de ajustes normativos y de la capacidad de los docentes para diseñar estrategias pedagógicas que fomenten la igualdad y la accesibilidad. En este sentido, herramientas como la evaluación formativa, el aprendizaje basado en proyectos y la enseñanza adaptativa emergen para atender las diversas necesidades del estudiantado, apuntalando a que la capacitación docente es decisiva en la consolidación de una educación inclusiva efectiva.

Figura 4.

Red semántica Código central 1. Fundamentos y Enfoques de la Educación Inclusiva



Nota. Obtenido mediante el Software Atlas.ti 25

Desde una visión investigativa, este hallazgo pone de manifiesto la necesidad de una transformación estructural en la educación inclusiva, donde la integración de los códigos axiales evidencie que la inclusión no es un proceso aislado, es un modelo sistémico que involucra a docentes, políticas educativas y estrategias curriculares. Para que la educación inclusiva sea efectiva, debe existir articulación entre los marcos normativos, la formación docente y los recursos disponibles, promoviendo un entorno de aprendizaje flexible y contextualizado. De manera que, la educación inclusiva es un

derecho que debe materializarse a través de un compromiso colectivo, donde la adaptación y la equidad sean principios rectores en el desarrollo de prácticas pedagógicas transformadoras.

De esta forma, los hallazgos en la código selectiva Fundamentos y Enfoques de la Educación Inclusiva evidencian una estrecha relación con la **Código las Concepciones docentes sobre las políticas educativas en educación inclusiva**, ya que, estas determinan la manera en que los educadores interpretan y aplican los marcos normativos en su práctica pedagógica que, según Ainscow (2020), la educación inclusiva debe entenderse como un proceso en constante evolución, en el que las políticas educativas deben proporcionar directrices claras y recursos adecuados para atender la diversidad en el aula. No obstante, en la red semántica analizada, se observa que los docentes perciben obstáculos en la implementación de estas políticas, especialmente en lo que respecta a la adaptación curricular, la formación en metodologías inclusivas y el acceso equitativo a recursos educativos; así la diferencia entre el marco normativo y la realidad escolar devela la necesidad de fortalecer la capacitación docente y la infraestructura educativa para lograr una inclusión efectiva.

Asimismo, la educación inclusiva integra estudiantes con necesidades educativas especiales, y a la vez promover una transformación ordenada en las políticas y prácticas educativas (Booth y Ainscow, 2011). En concordancia con este planteamiento, los hallazgos revelan que los docentes conciben la educación inclusiva como un derecho fundamental que requiere estrategias de enseñanza diferenciadas y un enfoque pedagógico flexible, sin embargo, la falta de formación especializada y el limitado acompañamiento institucional generan incertidumbre y resistencia entre los docentes al momento de aplicar estos enfoques. Por lo tanto, se presenta la necesidad de un esquema político-educativo que o solo imponga normativas y brinde acompañamiento, recursos y espacios de reflexión pedagógica para que los docentes puedan apropiarse de la inclusión como un principio transformador en sus prácticas educativas.

Posición crítica de la investigadora

El análisis crítico de los hallazgos reflejados en la red semántica del código central Fundamentos y Enfoques de la Educación Inclusiva permite evidenciar que la inclusión educativa es un proceso sistémico que involucra múltiples dimensiones interconectadas, incluyendo aspectos pedagógicos, normativos y metodológicos. Desde la perspectiva de la investigadora, quien además es docente en la institución objeto de estudio y trabaja directamente con estudiantes con discapacidad intelectual congénita, se reconoce que la consolidación de una educación inclusiva efectiva no depende exclusivamente del compromiso del profesorado, sino de la articulación entre políticas educativas, formación docente y disponibilidad de recursos adecuados.

Uno de los aspectos más relevantes que se desprenden de la red semántica es la relación entre las políticas educativas y los referentes normativos como base reguladora de la educación inclusiva. Los hallazgos destacan la importancia de un marco legislativo sólido y actualizado que no solo establezca principios teóricos, sino que garantice la aplicación real de prácticas inclusivas dentro del contexto escolar. Sin embargo, la investigación señala que los docentes perciben una brecha significativa entre el marco normativo y su implementación en el aula, lo que dificulta la adaptación curricular y el acceso equitativo a recursos educativos. Este hallazgo es coherente con Ainscow (2020), quien plantea que la educación inclusiva debe entenderse como un proceso en evolución, donde las políticas educativas deben proporcionar directrices claras y apoyo tangible para atender la diversidad en el aula.

En relación con la práctica docente, los resultados muestran que la inclusión escolar no solo requiere ajustes normativos, sino también metodologías activas y estrategias didácticas diferenciadas que permitan personalizar el aprendizaje. Se identifican enfoques como la evaluación formativa, el aprendizaje basado en proyectos y la enseñanza adaptativa como herramientas clave para responder a las diversas necesidades del estudiantado. Sin embargo, la investigación evidencia que la falta de formación especializada en metodologías inclusivas genera incertidumbre y resistencia entre los docentes, lo que dificulta la apropiación de la inclusión como un principio

transformador en sus prácticas pedagógicas. Este punto coincide con Booth y Ainscow (2011), quienes argumentan que la educación inclusiva debe integrar a los estudiantes con necesidades educativas especiales al mismo tiempo que impulsa una transformación estructural en las políticas y prácticas educativas.

Desde una mirada investigativa, los hallazgos reflejan que la educación inclusiva no puede abordarse como un proceso aislado, sino como un modelo sistémico que requiere la articulación entre formación docente, políticas educativas y recursos adecuados. Para que la inclusión sea efectiva, es necesario que los marcos normativos trasciendan el ámbito legal y se materialicen en estrategias pedagógicas accesibles y aplicables en la realidad escolar. En este sentido, se observa la necesidad de fortalecer la capacitación docente, así como de proporcionar acompañamiento institucional y espacios de reflexión pedagógica que permitan a los educadores apropiarse de la inclusión como un principio rector en su quehacer diario.

En conclusión, la investigación evidencia que la educación inclusiva es un derecho fundamental que debe traducirse en prácticas pedagógicas equitativas y sostenibles. No obstante, los desafíos identificados en torno a la formación docente, la infraestructura educativa y la aplicación efectiva de políticas inclusivas ponen de manifiesto la necesidad de un enfoque político-educativo integral. Es imperativo que las políticas no solo impongan normativas, sino que brinden recursos y apoyo continuo para garantizar que la inclusión sea una realidad tangible y no solo un principio teórico dentro del sistema educativo.

Código central 2: Estrategias y dinámicas en la Práctica Docente

En el código central Estrategias y Dinámicas en la Práctica Docente, se abordan los métodos y enfoques que los docentes emplean en el aprendizaje significativo y equitativo en el aula, según Spandagou (2021), la enseñanza efectiva requiere la combinación de conocimientos disciplinares, pedagógicos y del contexto del estudiante, implicando que, las estrategias docentes deben ser flexibles y adaptativas para responder a la diversidad del aula. En este sentido, la capacitación, la formación docente

y el desarrollo continuo se convierten en elementos para fortalecer la práctica pedagógica inclusiva y mejorar la calidad educativa.

En razón de ello, la perspectiva como investigadora, permite afirmar que, la práctica docente en entornos inclusivos exige un enfoque exhaustivo que combine la enseñanza colaborativa, la enseñanza adaptativa y el uso de metodologías activas. Ya que, los hallazgos indican que los docentes recurren a estrategias como el aprendizaje basado en proyectos, la gamificación y el refuerzo positivo para fomentar la motivación y el compromiso de los estudiantes; no obstante, persisten amenazas, como la falta de recursos y el tiempo limitado para planificar adaptaciones curriculares, lo que afecta la implementación efectiva de estas estrategias.

Aunado a ello, la formación en estrategias inclusivas son un medio hacia que los docentes puedan atender la diversidad en el aula, según Richards (2018), la enseñanza diferenciada permite ajustar los contenidos, procesos y productos de aprendizaje en función de las necesidades individuales de los estudiantes, lo cual se develó en los hallazgos, donde los informantes clave destacan que la flexibilidad curricular y el uso de materiales didácticos accesibles, como imágenes, videos y materiales manipulativos, son esenciales para lograr una educación equitativa. Sin embargo, también señalan que la falta de formación específica en educación inclusiva limita la aplicación efectiva de estas estrategias en la práctica cotidiana.

Desde lo expuesto, las estrategias y dinámicas en la práctica docente deben enfocarse en la innovación, la flexibilidad y la equidad para el aprendizaje de todos los estudiantes, en lo cual, los docentes han adoptado enfoques inclusivos como la enseñanza colaborativa y el autoaprendizaje, evidenciando a su vez, la necesidad de mayor formación, recursos adecuados y apoyo institucional para consolidar una enseñanza verdaderamente inclusiva. En este sentido, las políticas educativas deben promover espacios de capacitación continua y acceso a herramientas didácticas que permitan la implementación efectiva de estrategias inclusivas en el aula

En consonancia, se muestra en lo continuo la tabla 9, que representa el código central Estrategias y dinámicas en la Práctica Docente, con el fin de conocer la realidad

referida al proceso de aprendizaje de los estudiantes de educación básica secundaria en educación inclusiva.

Tabla 30.

Estrategias y dinámicas en la Práctica Docente

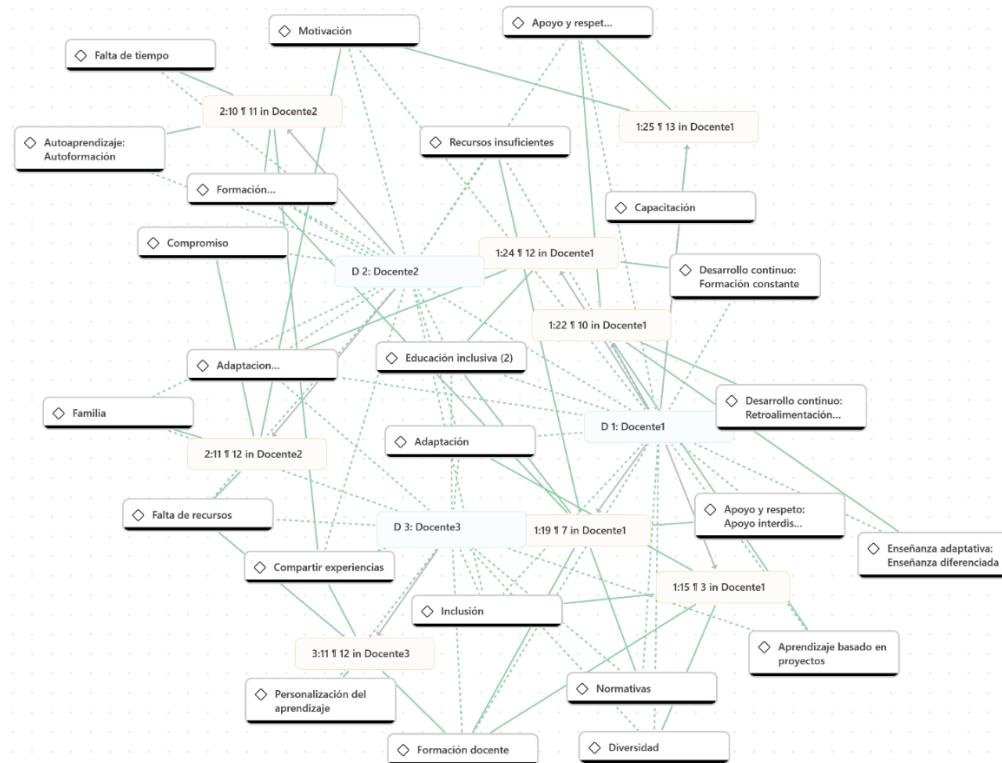
Codificación Abierta	Código Axial	Código	Códigos Selectivos
<ul style="list-style-type: none"> • Capacitación • Formación docente • Desarrollo continuo • Falta de recursos • Falta de tiempo • Motivación 	Experiencia docente básica secundaria	Prácticas pedagógicas educación inclusiva	Estrategias y dinámicas en la Práctica Docente
<ul style="list-style-type: none"> • Enseñanza colaborativa • Enseñanza adaptativa • Formación en estrategias inclusivas • Metodologías activas • Refuerzo positivo 	Prácticas docentes		
<ul style="list-style-type: none"> • Inclusión • Diversidad • Diversidad en el aula • Innovación • Flexibilidad • Autoaprendizaje • Materiales didácticos • Recursos educativos • Recursos insuficientes 	Estrategias docentes en formación inclusiva		

Así, tomando como base la tabla expuesta anteriormente en la código central Estrategias y dinámicas en la Práctica Docente, es preciso ejecutar el análisis de las códigos axiales que se relacionan con los códigos provenientes de la información

obtenida en el estudio, para que de esta manera se pueda otorgar un fundamento al progreso de la investigación, por lo que se presenta a continuación la cuarta código axial denominada ***Experiencia docente de básica secundaria***, que se puede apreciar en la siguiente red semántica:

Figura 5.

Código axial numero 4 Experiencia docente de básica secundaria



Nota. Obtenido mediante el Software Atlas.ti 25

De acuerdo con la Red semántica precedida, en lo correspondiente al código emergente Experiencia docente de básica secundaria, se presentan una serie de códigos denominados: Capacitación, Formación docente, Desarrollo continuo, Falta de recursos, Falta de tiempo, Motivación, en este caso, éstos se derivan de la información recabada por los informantes clave, que se presentan a continuación:

Capacitación

Testimonios:

DOC1 "Para abordarlo, busco capacitarme constantemente y adaptar los recursos disponibles"

DOC2 "Trato de abordarlo con autoformación y compartiendo experiencias con mis colegas"

DOC3 "Para enfrentar los desafíos, trato de autoformarme constantemente y compartir experiencias con otros docentes"

Tabla 31.

Matriz de Análisis Documental – Capacitación

Autor	Cita sobre Capacitación	Análisis de Contenido
Darling-Hammond et al. (2020, p. 45)	"La formación docente efectiva debe ser continua, reflexiva y basada en la práctica, permitiendo a los educadores mejorar sus metodologías y adaptarse a las necesidades de sus estudiantes."	Resalta la importancia de la formación continua y reflexiva para mejorar la enseñanza y adaptarla a los contextos diversos.
Avalos (2019, p. 32)	"El desarrollo profesional no se limita a la adquisición de conocimientos teóricos, sino que se fortalece mediante la interacción con otros educadores y la construcción de comunidades de aprendizaje."	Subraya el valor del aprendizaje colaborativo y la creación de comunidades docentes como estrategias clave para la capacitación.
Imbernón (2021, p. 78)	"La formación docente debe responder a los cambios en la educación, promoviendo una enseñanza más inclusiva y equitativa."	Destaca la necesidad de que la capacitación se adapte a los cambios educativos y fomente la inclusión.

Fullan y Hargreaves (2021, p. 60) "La mejora educativa depende de docentes reflexivos y dispuestos a innovar en sus prácticas, construyendo redes de apoyo que faciliten la implementación efectiva de metodologías educativas." Enfatiza el papel de la docente, además de la importancia de las redes de aprendizaje conjunto y la apoyo para la mejora efectivas."

El muestreo teórico sobre la capacitación docente resaltó la importancia de la formación continua y el intercambio de experiencias como estrategias clave para mejorar la práctica educativa. Los docentes entrevistados coinciden en que la capacitación no solo implica acceder a cursos formales, sino también desarrollar estrategias de autoformación y colaboración entre colegas. Según Darling-Hammond et al. (2020), la formación docente efectiva debe ser continua, reflexiva y basada en la práctica, permitiendo a los educadores mejorar sus metodologías y adaptarse a las necesidades de sus estudiantes. En este sentido, la autoformación se convierte en una herramienta fundamental para enfrentar los desafíos educativos en contextos diversos.

Además, el aprendizaje colaborativo entre docentes es un componente esencial de la capacitación, ya que facilita el intercambio de buenas prácticas y estrategias innovadoras. De acuerdo con Avalos (2019), el desarrollo profesional no se limita a la adquisición de conocimientos teóricos, sino que se fortalece mediante la interacción con otros educadores y la construcción de comunidades de aprendizaje. La investigación de Imbernón (2021) enfatiza que la formación docente debe responder a los cambios en la educación, promoviendo una enseñanza más inclusiva y equitativa.

En este contexto, compartir experiencias con otros docentes permite generar estrategias adaptadas a las necesidades específicas de los estudiantes. Desde una perspectiva teórica, la capacitación docente es un proceso continuo que requiere compromiso y acceso a recursos formativos adecuados. Sin embargo, la autoformación y la colaboración entre docentes son alternativas viables para fortalecer el desarrollo

profesional en contextos donde la formación estructurada es limitada. Como señalan Fullan y Hargreaves (2021), la mejora educativa depende de docentes reflexivos y dispuestos a innovar en sus prácticas, construyendo redes de apoyo que faciliten el aprendizaje conjunto y la implementación de metodologías efectivas.

Formación docente

Testimonios:

DOC1 "También es importante la formación docente en estrategias inclusivas y la participación de profesionales de apoyo"

DOC2 "Se evidencia la falta de formación especializada en algunos docentes, lo que dificulta la inclusión"

DOC3 "Otro reto es la formación docente, ya que no todos los maestros tienen conocimientos en educación especial"

Tabla 32.

Matriz de Análisis Documental – Formación Docente

Autor	Cita sobre Formación Docente	Análisis de Contenido
Florian y Spratt (2019, p. 50)	"Una formación docente adecuada debe incluir estrategias para atender la diversidad en el aula y fomentar prácticas pedagógicas adaptadas a las necesidades de cada estudiante."	Destaca la importancia de capacitar a los docentes en estrategias inclusivas para garantizar la participación equitativa de todos los estudiantes.
Forlin y Chambers (2021, p. 68)	"Muchos sistemas educativos no proporcionan una preparación adecuada en educación especial dentro de la formación inicial del	Señala que la falta de formación especializada en educación inclusiva limita la aplicación efectiva de metodologías adaptadas.

	profesorado, lo que impacta en la calidad de la enseñanza."	
Ainscow (2020, p. 42)	"La formación docente debe incluir experiencias prácticas y conocimientos teóricos con colaborativas que permitan a los educadores desarrollar competencias inclusivas."	Resalta la necesidad de integrar experiencias prácticas y colaborativas para fortalecer las competencias docentes en inclusión.
Loreman et al. (2021, p. 75)	"Una educación inclusiva efectiva requiere que los docentes cuenten con herramientas metodológicas y una mentalidad abierta al cambio."	Subraya la importancia de dotar a los docentes con herramientas pedagógicas y fomentar una actitud proactiva hacia la diversidad.

El muestreo teórico sobre la formación docente evidenció la necesidad de capacitar a los educadores en estrategias inclusivas y en el manejo de la diversidad en el aula. Los docentes entrevistados coinciden en que la formación en educación inclusiva es clave para garantizar la participación efectiva de todos los estudiantes. Sin embargo, también señalan que la falta de capacitación especializada representa una barrera para la inclusión educativa. Según Florian y Spratt (2019), una formación docente adecuada debe incluir estrategias para atender la diversidad en el aula y fomentar prácticas pedagógicas adaptadas a las necesidades de cada estudiante. En este sentido, la participación de profesionales de apoyo puede fortalecer la capacidad del docente para implementar ajustes razonables y garantizar una educación equitativa.

Además, la ausencia de formación especializada en algunos docentes genera dificultades en la aplicación de metodologías inclusivas. Como señalan Forlin y Chambers (2021), muchos sistemas educativos no proporcionan una preparación adecuada en educación especial dentro de la formación inicial del profesorado, lo que impacta en la calidad de la enseñanza. La investigación de Ainscow (2020) sugiere que

la formación docente debe incluir experiencias prácticas y colaborativas que permitan a los educadores desarrollar competencias inclusivas. Esto implica la integración de conocimientos teóricos con la práctica pedagógica, promoviendo el desarrollo profesional continuo y el trabajo conjunto con especialistas en educación especial.

Desde un enfoque teórico, la formación docente en educación inclusiva no solo es una necesidad, sino una condición esencial para garantizar el acceso y la participación de todos los estudiantes en el sistema educativo. Como afirman Loreman et al. (2021), una educación inclusiva efectiva requiere que los docentes cuenten con herramientas metodológicas y una mentalidad abierta al cambio. Por ello, es fundamental fortalecer los programas de formación inicial y continua, asegurando que los docentes adquieran habilidades para responder a la diversidad en sus aulas.

Desarrollo continuo

Testimonios:

DOC1 "Para mejorar la práctica inclusiva, busco capacitarme constantemente y actualizar mis estrategias"

DOC2 "Mi desarrollo continuo se basa en la autoformación y en compartir experiencias con mis colegas"

DOC3 "Me autoformo constantemente y comparto experiencias para avanzar en mi desarrollo profesional"

Tabla 33.

Matriz de Análisis Documental – Desarrollo Continuo

Autor	Cita sobre Desarrollo Continuo	Análisis de Contenido
Avalos (2019, p. 95)	"El desarrollo profesional continuo es clave para mejorar la práctica"	Destaca la necesidad de un aprendizaje constante que

	docente y responder a los desafíos de la diversidad en el aula."	permite a los docentes adaptarse y mejorar sus estrategias frente a la diversidad estudiantil.
Darling-Hammond et al. (2020, p. 112)	"El desarrollo profesional continuo es clave para mejorar la práctica docente y responder a los desafíos de la diversidad en el aula."	Refuerza la importancia de la formación continua como un proceso que permite a los educadores perfeccionar sus enfoques pedagógicos y atender las diversas necesidades de los estudiantes.
Kennedy (2021, p. 88)	"La colaboración entre educadores fomenta la construcción de conocimientos colectivos y promueve la implementación de prácticas más efectivas en el aula."	Subraya que la colaboración entre docentes es crucial para compartir experiencias y fortalecer las estrategias inclusivas en la práctica educativa.
Timperley et al. (2020, p. 102)	"El desarrollo profesional debe ser continuo, contextualizado y alineado con las necesidades del entorno educativo para generar un impacto real en la práctica pedagógica."	Resalta que la actualización continua debe ser relevante para el contexto educativo, lo que asegura que las estrategias sean efectivas y aplicables en el aula.
Opfer y Pedder (2019, p. 65)	"Los docentes que buscan mejorar de manera continua tienden a desarrollar prácticas más efectivas y a generar ambientes de aprendizaje más inclusivos."	Enfatiza que la mentalidad de aprendizaje continuo permite a los docentes innovar y crear entornos educativos más inclusivos y equitativos.

El muestreo teórico sobre el desarrollo continuo en la educación inclusiva destacó la importancia de la capacitación permanente y la actualización constante de estrategias pedagógicas. Los docentes entrevistados coinciden en que el aprendizaje no termina con la formación inicial, sino que requiere un proceso de autoformación y colaboración con colegas. Como indican Avalos (2019) y Darling-Hammond et al. (2020), el desarrollo profesional continuo es clave para mejorar la práctica docente y responder a los desafíos de la diversidad en el aula. La actualización constante en metodologías inclusivas permite a los educadores fortalecer sus estrategias y adaptar sus enfoques a las necesidades de todos los estudiantes. Asimismo, el intercambio de experiencias entre docentes se presenta como una estrategia fundamental para el desarrollo profesional.

Según Kennedy (2021), la colaboración entre educadores fomenta la construcción de conocimientos colectivos y promueve la implementación de prácticas más efectivas en el aula. El aprendizaje entre pares, a través de comunidades de práctica y espacios de reflexión, contribuye a la consolidación de estrategias inclusivas y al fortalecimiento de la enseñanza. Por otro lado, la investigación de Timperley et al. (2020) resalta que el desarrollo profesional debe ser continuo, contextualizado y alineado con las necesidades del entorno educativo para generar un impacto real en la práctica pedagógica.

Desde un enfoque teórico, el desarrollo profesional continuo no solo implica la actualización de conocimientos, sino también la construcción de una mentalidad de aprendizaje constante. Como plantean Opfer y Pedder (2019), los docentes que buscan mejorar de manera continua tienden a desarrollar prácticas más efectivas y a generar ambientes de aprendizaje más inclusivos. Por ello, la autoformación y el trabajo colaborativo se consolidan como pilares esenciales en la mejora de la educación inclusiva y en la formación de docentes comprometidos con la equidad educativa.

Falta de recursos

Testimonios:

DOC1 "Principalmente, la falta de formación específica y la carencia de materiales adecuados son obstáculos"

DOC2 "A veces es difícil por la falta de materiales, lo que nos obliga a buscar alternativas"

DOC3 "Uno de los mayores desafíos es la falta de recursos y materiales específicos para la enseñanza inclusiva"

Tabla 34.

Matriz de Análisis Documental – Falta de Recursos

Autor	Cita sobre Falta de Recursos	Análisis de Contenido
Florian y Spratt (2020, p. 143)	"La falta de recursos afecta la calidad de la enseñanza inclusiva, limitando la posibilidad de adaptar los contenidos a las necesidades individuales de los alumnos."	Señala cómo la insuficiencia de recursos materiales impide la personalización de la enseñanza y limita la implementación de estrategias inclusivas adaptadas a cada estudiante.
Sharma y Salend (2021, p. 95)	"La enseñanza inclusiva requiere recursos didácticos específicos, como materiales multisensoriales y tecnologías de apoyo, que muchas veces no están disponibles en todas las instituciones."	Destaca la necesidad de recursos específicos, como tecnologías de apoyo, para facilitar una educación inclusiva, subrayando la falta de disponibilidad de estos en muchas escuelas.
Ainscow (2019, p. 121)	"La falta de formación especializada limita la implementación efectiva de estrategias inclusivas, ya que muchos docentes no cuentan con herramientas para suplir la ausencia de materiales adecuados."	Resalta que la ausencia de formación docente en inclusión educativa agrava la falta de recursos, haciendo difícil que los docentes puedan adaptarse a las necesidades de sus estudiantes.

Echeita y Ainscow (2020, p. 134) "La falta de recursos en la educación inclusiva no solo es un problema de disponibilidad de materiales, sino también de políticas educativas que no priorizan la dotación de herramientas necesarias en las escuelas." Subraya que el problema de la falta de recursos no solo es estructural, sino también político, debido a la falta de voluntad para asignar presupuestos suficientes para una educación inclusiva.

Loreman et al. (2021, p. 159) "Para lograr una inclusión efectiva, es fundamental garantizar tanto los recursos materiales como el fortalecimiento de la formación docente, asegurando así que todos los estudiantes reciban una educación equitativa y de calidad." Resalta que la inclusión efectiva depende no solo de los recursos materiales, sino también del fortalecimiento de la capacitación docente, garantizando así el acceso equitativo a la educación.

El muestreo teórico sobre la falta de recursos en la educación inclusiva reveló que la carencia de materiales adecuados y la ausencia de formación específica representan barreras significativas para los docentes. Los entrevistados coinciden en que la insuficiencia de herramientas pedagógicas obliga a los maestros a buscar alternativas para garantizar el aprendizaje de todos los estudiantes. Según investigaciones recientes, la falta de recursos afecta la calidad de la enseñanza inclusiva, limitando la posibilidad de adaptar los contenidos a las necesidades individuales de los alumnos (Florian y Spratt, 2020). Esta situación pone en evidencia la necesidad de una inversión sostenida en materiales y formación docente para fortalecer la inclusión en las aulas.

Además, la escasez de materiales adecuados impacta directamente en la efectividad de las estrategias inclusivas. Como indican Sharma y Salend (2021), la enseñanza inclusiva requiere recursos didácticos específicos, como materiales multisensoriales y tecnologías de apoyo, que muchas veces no están disponibles en todas las instituciones. Los docentes, ante esta situación, recurren a la creatividad y a la

adaptación de recursos, pero esto no siempre es suficiente para atender las diversas necesidades de los estudiantes con discapacidad. La falta de formación especializada también se señala como un factor que limita la implementación efectiva de estrategias inclusivas, ya que muchos docentes no cuentan con herramientas para suplir la ausencia de materiales adecuados (Ainscow, 2019).

Por otro lado, la investigación de Echeita y Ainscow (2020) destaca que la falta de recursos en la educación inclusiva no solo es un problema de disponibilidad de materiales, sino también de políticas educativas que no priorizan la dotación de herramientas necesarias en las escuelas. La asignación insuficiente de presupuesto y la falta de programas de capacitación continua agravan la brecha en la educación inclusiva, generando desigualdades en el acceso al aprendizaje. Como plantean Loreman et al. (2021), para lograr una inclusión efectiva, es fundamental garantizar tanto los recursos materiales como el fortalecimiento de la formación docente, asegurando así que todos los estudiantes reciban una educación equitativa y de calidad.

Falta de tiempo

Testimonios:

DOC1 "La organización del tiempo en el aula limita la implementación de ajustes individuales"

DOC2 "La falta de tiempo para planificar adecuaciones curriculares es un reto constante"

DOC3 "También enfrento el reto del tiempo, ya que la personalización del aprendizaje requiere más dedicación"

Tabla 35.

Matriz de Análisis Documental – Falta de Tiempo

Autor	Cita sobre Falta de Tiempo	Análisis de Contenido
-------	----------------------------	-----------------------

Florian y Camedda (2020, p. 58)	"La sobrecarga laboral de los docentes y la falta de tiempo para atender a las necesidades específicas de los estudiantes dificultan la aplicación efectiva de estrategias inclusivas."	Señala cómo la falta de tiempo debido a la sobrecarga de trabajo afecta directamente la implementación de estrategias inclusivas, limitando la capacidad de atención a las necesidades individuales.
Sharma y Sokal (2020, p. 83)	"Los docentes requieren más tiempo para desarrollar estrategias diferenciadas que permitan atender la diversidad en el aula, pero las demandas administrativas y curriculares muchas veces reducen estas oportunidades."	Destaca que la falta de tiempo para planificación diferenciada y estrategias personalizadas está relacionada con las demandas adicionales de tipo administrativo y curricular.
Rouse (2021, p. 102)	"La falta de espacios para la reflexión y la planificación colaborativa entre docentes afecta la efectividad de la enseñanza inclusiva."	Subraya la importancia de los espacios de reflexión y planificación colaborativa entre docentes para una enseñanza inclusiva efectiva, indicando que la falta de estos afecta la calidad de las prácticas pedagógicas.
Ainscow (2019, p. 127)	"La educación inclusiva requiere cambios en la planificación escolar para garantizar que los docentes cuenten con el tiempo suficiente para diseñar estrategias adecuadas para cada estudiante."	Resalta la necesidad de reorganizar la planificación escolar para proporcionar a los docentes el tiempo necesario para adaptar sus estrategias a las necesidades de todos los estudiantes.

Forlin (2021, p. 118) "Las instituciones deben considerar la reducción de la carga administrativa y la asignación de espacios específicos para la planificación inclusiva como estrategias clave para mitigar este problema." Indica que la solución a la falta de tiempo en educación inclusiva radica en la reducción de tareas administrativas y la creación de espacios dedicados a la planificación inclusiva.

El muestreo teórico sobre la falta de tiempo en la educación inclusiva evidenció que la organización del tiempo en el aula representa una barrera significativa para la implementación de ajustes individuales. Los docentes entrevistados destacan que la personalización del aprendizaje y la planificación de adecuaciones curriculares requieren una dedicación adicional que muchas veces no es viable dentro de la carga horaria establecida. Esta problemática está respaldada por investigaciones recientes que indican que la sobrecarga laboral de los docentes y la falta de tiempo para atender a las necesidades específicas de los estudiantes dificultan la aplicación efectiva de estrategias inclusivas (Florian y Camedda, 2020). La falta de planificación adecuada genera limitaciones en la adaptación curricular y en la atención personalizada, lo que puede afectar el aprendizaje de los estudiantes con discapacidad.

Asimismo, estudios han demostrado que la gestión del tiempo en la enseñanza inclusiva es un desafío global. Según Sharma y Sokal (2020), los docentes requieren más tiempo para desarrollar estrategias diferenciadas que permitan atender la diversidad en el aula, pero las demandas administrativas y curriculares muchas veces reducen estas oportunidades. Además, investigaciones como la de Rouse (2021) enfatizan que la falta de espacios para la reflexión y la planificación colaborativa entre docentes afecta la efectividad de la enseñanza inclusiva. En este sentido, se destaca la importancia de establecer modelos de gestión del tiempo más flexibles que permitan a los maestros diseñar e implementar adaptaciones curriculares de manera efectiva.

Por otro lado, la literatura sugirió que la falta de tiempo no solo es un problema de organización individual, sino también una cuestión estructural dentro del sistema educativo. Según Ainscow (2019), la educación inclusiva requiere cambios en la planificación escolar para garantizar que los docentes cuenten con el tiempo suficiente para diseñar estrategias adecuadas para cada estudiante. La investigación de Forlin (2021) señala que las instituciones deben considerar la reducción de la carga administrativa y la asignación de espacios específicos para la planificación inclusiva como estrategias clave para mitigar este problema. En conclusión, abordar la falta de tiempo en la educación inclusiva requiere reformas a nivel institucional que permitan optimizar la gestión del tiempo y garantizar una enseñanza equitativa para todos los estudiantes.

Motivación

Testimonios:

DOC1 "La motivación intrínseca del docente es clave para superar los desafíos de la inclusión"

DOC2 "Como facilitadores, el compromiso de algunos compañeros y la motivación de la familia resultan estratégicos"

DOC3 "Destaco el compromiso de algunos docentes y el apoyo de la familia, factores que impulsan la motivación en el aula"

Tabla 36.

Matriz de Análisis Documental – Motivación

Autor	Cita sobre Motivación	Análisis de Contenido			
Ryan y Deci (2020, p. 74)	"Los docentes con altos niveles de motivación intrínseca tienen mayor disposición para innovar en sus estrategias pedagógicas y en sus estrategias pedagógicas y adaptar su enseñanza, lo	Señala	cómo	la	motivación intrínseca del docente impacta directamente en su disposición para innovar y adaptar su enseñanza, lo

	adaptar su enseñanza a las que resulta fundamental para la necesidades diversas de sus implementación de prácticas estudiantes."	Resalta la importancia del apoyo del entorno educativo, especialmente la implicación de las familias, como factores que fortalecen la motivación docente y mejoran la enseñanza inclusiva.
Wentzel (2019, p. 92)	"La colaboración entre colegas y pueden potenciar la motivación docente, al proporcionar un sistema de apoyo que facilita el proceso de enseñanza-aprendizaje."	Resalta la importancia del apoyo del entorno educativo, especialmente la implicación de las familias, como factores que fortalecen la motivación docente y mejoran la enseñanza inclusiva.
Hornby y Blackwell (2018, p. 55)	"La implicación de las familias contribuye a fortalecer la motivación del profesorado y a mejorar el rendimiento de los estudiantes en entornos inclusivos."	Destaca el papel esencial de la implicación de las familias en la motivación docente, indicando que el apoyo familiar tiene un impacto directo en la motivación y en el rendimiento de los estudiantes en contextos inclusivos.
Korthagen (2021, p. 115)	"La motivación docente puede verse afectada por la falta de reconocimiento, la sobrecarga laboral y la ausencia de incentivos para la formación continua."	Identifica factores institucionales y estructurales, como la falta de reconocimiento y la sobrecarga laboral, que afectan negativamente la motivación docente, sugiriendo que estos aspectos deben ser abordados para mejorar la motivación.

El análisis sobre la motivación en el contexto educativo destacó que la motivación intrínseca del docente es un factor clave para superar los desafíos de la inclusión. La literatura sobre el tema resalta que la pasión y el compromiso personal de los docentes

influyen directamente en la implementación de prácticas inclusivas efectivas. Investigaciones recientes han señalado que los docentes con altos niveles de motivación intrínseca tienen mayor disposición para innovar en sus estrategias pedagógicas y adaptar su enseñanza a las necesidades diversas de sus estudiantes (Ryan y Deci, 2020). En este sentido, la motivación docente no solo impacta en su desempeño profesional, sino también en la calidad del aprendizaje de sus estudiantes.

Por otro lado, el apoyo del entorno educativo y familiar también se reconoce como un factor esencial en la motivación de los docentes. Estudios como los de Wentzel (2019) indican que la colaboración entre colegas y el compromiso de las familias pueden potenciar la motivación docente, al proporcionar un sistema de apoyo que facilita el proceso de enseñanza-aprendizaje. La implicación de las familias, en particular, se ha identificado como un elemento que contribuye a fortalecer la motivación del profesorado y a mejorar el rendimiento de los estudiantes en entornos inclusivos (Hornby y Blackwell, 2018). Además, la existencia de redes de apoyo entre docentes favorece el intercambio de estrategias y la construcción de prácticas más efectivas para la educación inclusiva.

En este contexto, es importante destacar que la motivación no solo debe ser individual, sino que debe estar respaldada por políticas educativas que fomenten un entorno laboral favorable. Según estudios de Korthagen (2021), la motivación docente puede verse afectada por la falta de reconocimiento, la sobrecarga laboral y la ausencia de incentivos para la formación continua. Para contrarrestar estos efectos, se recomienda la implementación de programas de desarrollo profesional que refuerzen el bienestar emocional del docente y promuevan espacios de colaboración y apoyo mutuo. En conclusión, la motivación en el ámbito educativo es un fenómeno multifactorial que depende tanto de la actitud y compromiso individual como de las condiciones institucionales y el respaldo del entorno social.

De las citas precedidas, con la información emitida por los informantes clave respecto a la código axial **Experiencia Docente de Básica Secundaria**, el aporte como investigadora resaltó la importancia de la formación docente, el desarrollo continuo y la optimización de recursos para la educación inclusiva, dado que, la falta de capacitación

especializada y la escasez de materiales dificultan la implementación de estrategias inclusivas, lo que obliga a los docentes a recurrir a la autoformación y la adaptación de recursos existentes.

Lo cual se sustenta en Shulman (1986), quien explica que, la enseñanza efectiva requiere el conocimiento del contenido, conocimiento pedagógico y de los estudiantes. En este sentido, los informantes clave destacan que, aunque el currículo debería permitir adecuaciones a las necesidades de los estudiantes, en la práctica es rígido y muchas veces impide la personalización del aprendizaje. Mientras, la enseñanza diferenciada, el aprendizaje basado en proyectos y la gamificación han demostrado ser estrategias valiosas en este contexto, pero su aplicación efectiva depende de la capacitación docente y del acceso a recursos adecuados.

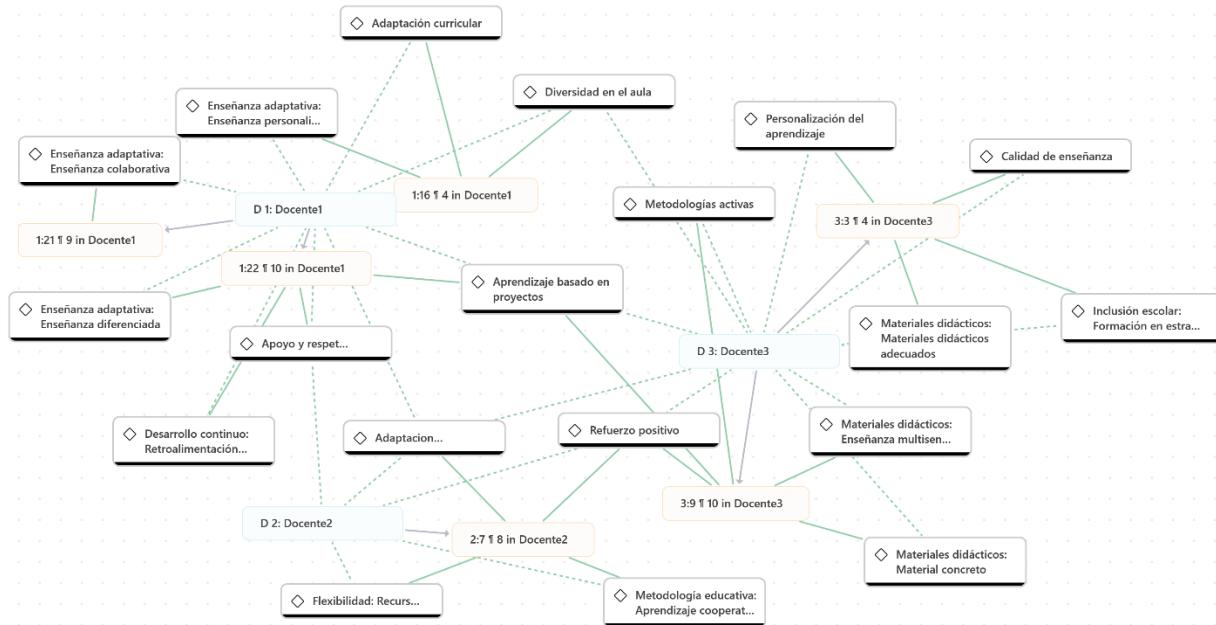
Asimismo, Imbernón (2001), enfatiza que la formación continua del docente es esencial para enfrentar los obstáculos de la educación inclusiva, sin embargo, los informantes clave reportan que la falta de tiempo y recursos limita sus oportunidades de capacitación, obligándolos a recurrir a la autoformación y al intercambio de experiencias con colegas, lo cual es coherente con la necesidad de fortalecer los programas de formación docente, cerciorando que los educadores cuenten con las herramientas necesarias para atender la diversidad en el aula.

Así las cosas, la experiencia docente en la educación inclusiva de básica secundaria se vio marcada por la falta de formación especializada, la escasez de materiales y el tiempo limitado para realizar adaptaciones curriculares; no obstante, los informantes clave también destacan el compromiso de los docentes y el apoyo de algunos compañeros de clase y familias como factores facilitadores del proceso inclusivo. De manera que, para mejorar la práctica docente en este ámbito, es necesario que las instituciones educativas promuevan políticas de formación continua, flexibilización curricular y dotación de recursos logrando una educación de calidad y equitativa para todos los estudiantes.

En cuanto al código central 2 se presenta la quinta código axial llamada **Prácticas docentes**, de la que se desprende la siguiente red semántica:

Figura 6.

Código axial numero 5 Prácticas docentes



Nota. Obtenido mediante el Software Atlas.ti 25

En este sentido, la Red semántica precedida, que comprende al código emergente Prácticas docentes, se presentan una serie de códigos denominados: Enseñanza colaborativa, Enseñanza adaptativa, Formación en estrategias inclusivas, Metodologías activas, Refuerzo positivo, en este caso, éstos se derivan de la información recabada por los informantes clave, que se presentan a continuación:

Enseñanza colaborativa

Testimonios:

DOC1 "Trabajo en conjunto con el tutor de la estudiante y tomo todas las medidas para que sus actividades sean comprensibles y accesibles"

DOC2 "Uso mucho el aprendizaje cooperativo, permitiendo que los compañeros sirvan de apoyo"

DOC3 "Una estrategia ha sido fomentar el aprendizaje cooperativo, donde los compañeros cumplen un papel activo en el apoyo y refuerzo de los aprendizajes"

Tabla 37.

Matriz de Análisis Documental – Enseñanza Colaborativa

Autor	Cita sobre Enseñanza Colaborativa	Ánalisis de Contenido
Johnson, Johnson y Smith (2020, p. 108)	"La enseñanza colaborativa se basa en el aprendizaje cooperativo, donde los estudiantes trabajan juntos para alcanzar objetivos comunes, lo que fortalece la construcción del conocimiento y el desarrollo de habilidades sociales."	Resalta cómo la colaboración entre estudiantes mejora no solo el conocimiento académico, sino también las habilidades sociales, lo cual es esencial para el éxito de la educación inclusiva.
Friend y Cook (2021, p. 152)	"El trabajo conjunto entre docentes y especialistas facilita la implementación de ajustes razonables, promoviendo una educación más equitativa y personalizada."	Subraya la importancia de la colaboración entre docentes y otros profesionales en la implementación de estrategias educativas más inclusivas, lo que asegura una enseñanza accesible y comprensible para todos los estudiantes.
Slavin (2019, p. 75)	"El aprendizaje cooperativo no solo mejora el rendimiento académico, sino que también fortalece la autoestima y la empatía entre los	Destaca que la enseñanza colaborativa no solo tiene beneficios académicos, sino también emocionales y sociales,

estudiantes, creando un ambiente escolar más inclusivo." como el fortalecimiento de la autoestima y la empatía, lo que contribuye a un ambiente inclusivo y equitativo.

La enseñanza colaborativa es un enfoque pedagógico que fomenta la interacción entre estudiantes y docentes para mejorar el aprendizaje y la inclusión en el aula. Este modelo se basa en el aprendizaje cooperativo, donde los estudiantes trabajan juntos para alcanzar objetivos comunes, lo que fortalece la construcción del conocimiento y el desarrollo de habilidades sociales (Johnson, Johnson y Smith, 2020). En este sentido, la colaboración entre docentes y otros profesionales de apoyo es clave para garantizar que las estrategias de enseñanza sean accesibles y comprensibles para todos los estudiantes. Diversos estudios han demostrado que el trabajo conjunto entre docentes y especialistas facilita la implementación de ajustes razonables, promoviendo una educación más equitativa y personalizada (Friend y Cook, 2021).

Además, la enseñanza colaborativa permite que los estudiantes asuman un rol activo en el proceso educativo, fomentando la ayuda mutua y el refuerzo de los aprendizajes dentro del grupo. Según Slavin (2019), el aprendizaje cooperativo no solo mejora el rendimiento académico, sino que también fortalece la autoestima y la empatía entre los estudiantes, creando un ambiente escolar más inclusivo. La participación de los compañeros como apoyo en el aprendizaje es una estrategia efectiva para garantizar que los contenidos sean accesibles a todos, especialmente en contextos de diversidad. En este sentido, la enseñanza colaborativa se consolida como una metodología fundamental en la educación inclusiva, promoviendo la equidad y el desarrollo integral de los estudiantes.

Enseñanza adaptativa

Testimonios:

DOC1 "Implemento estrategias visuales y táctiles, reduzco la carga cognitiva de las tareas y utilizo el refuerzo positivo"

DOC2 "En matemáticas uso fichas manipulativas, en lectura incorporo imágenes para facilitar la comprensión, y en escritura trabajamos con tableros imantados para mayor autonomía"

DOC3 "Intento personalizar las actividades según las habilidades y dificultades de cada estudiante"

Tabla 38.

Matriz de Análisis Documental – Enseñanza Adaptativa

Autor	Cita sobre Enseñanza Adaptativa	Análisis de Contenido	
Tomlinson (2021, p. 34)	"La enseñanza adaptativa implica modificar estrategias, contenidos y evaluaciones para responder a la diversidad en el aula."	Resalta la flexibilidad del enfoque pedagógico, adaptando las metodologías para satisfacer las necesidades individuales de los estudiantes y mejorar la accesibilidad del contenido.	
Sousa y Tomlinson (2018, p. 56)	"La enseñanza adaptativa permite que los estudiantes con diferentes habilidades y estilos de aprendizaje accedan a los contenidos de manera efectiva, promoviendo su autonomía y participación activa en el aula."	Subraya cómo la enseñanza adaptativa promueve la autonomía de los estudiantes, al ofrecerles la oportunidad de aprender a su propio ritmo y con el apoyo necesario, lo que fomenta su participación activa.	
Meyer, Rose y Gordon (2016, p. 72)	"Los materiales concretos facilitan la comprensión de conceptos abstractos y refuerzan el aprendizaje a largo plazo."	Destaca la importancia de los recursos manipulativos y materiales concretos en la enseñanza adaptativa, particularmente en	

áreas como matemáticas y lectura, para facilitar la comprensión de conceptos complejos.

La enseñanza adaptativa es un enfoque pedagógico que ajusta la instrucción según las necesidades individuales de los estudiantes, permitiendo que cada uno avance a su propio ritmo y reciba el apoyo necesario. Según Tomlinson (2021), la enseñanza adaptativa implica modificar estrategias, contenidos y evaluaciones para responder a la diversidad en el aula. Este enfoque puede incluir el uso de materiales visuales y táctiles, la reducción de la carga cognitiva y la implementación del refuerzo positivo para mejorar la experiencia de aprendizaje. En este sentido, la enseñanza adaptativa permite que los estudiantes con diferentes habilidades y estilos de aprendizaje accedan a los contenidos de manera efectiva, promoviendo su autonomía y participación activa en el aula (Sousa y Tomlinson, 2018).

Asimismo, el uso de recursos manipulativos, imágenes y tableros de apoyo son estrategias clave dentro de la enseñanza adaptativa, especialmente en áreas como matemáticas y lectura. Los estudios han demostrado que los materiales concretos facilitan la comprensión de conceptos abstractos y refuerzan el aprendizaje a largo plazo (Meyer, Rose y Gordon, 2016). Además, adaptar las actividades según las habilidades y dificultades de cada estudiante permite un aprendizaje más personalizado y significativo, asegurando que todos los estudiantes puedan progresar en el sistema educativo. De este modo, la enseñanza adaptativa no solo mejora el rendimiento académico, sino que también fortalece la motivación y el compromiso de los estudiantes con su propio aprendizaje.

Formación en estrategias inclusivas

Testimonios:

DOC1 "También es importante la formación docente en estrategias inclusivas y la participación de profesionales de apoyo"

DOC2 "Se evidencia la falta de formación especializada en estrategias inclusivas que dificulta la implementación en el aula"

DOC3 "Otro reto es la formación en estrategias inclusivas, ya que no todos los maestros tienen conocimientos en educación especial"

Tabla 39.

Matriz de Análisis Documental – Formación en Estrategias Inclusivas

Autor	Cita sobre Formación en Estrategias Inclusivas	Análisis de Contenido
Florian y Black-Hawkins (2019, p. 142)	"La preparación docente en prácticas inclusivas es clave para responder a la diversidad en el aula, permitiendo que los maestros diseñen experiencias de aprendizaje accesibles y efectivas."	La cita subraya la importancia de la formación en prácticas inclusivas como una herramienta esencial para la adaptación de la enseñanza, de manera que todos los estudiantes, independientemente de sus características, puedan acceder a un aprendizaje de calidad.
Ainscow (2020, p. 118)	"La capacitación en educación inclusiva implica el conocimiento de metodologías diferenciadas, la adaptación de contenidos y la colaboración con profesionales de apoyo para atender mejor las necesidades de los estudiantes con discapacidad o dificultades de aprendizaje."	Resalta que la formación debe incluir metodologías diferenciadas y la colaboración interprofesional, lo que permite una atención integral a las necesidades diversas de los estudiantes.
Sharma y Sokal	"Una barrera importante para la implementación efectiva de la preparación específica en educación	Reconoce que la falta de

-
- (2019, p. 97) educación inclusiva es la falta de formación especializada entre los docentes, lo que dificulta su aplicación en la práctica diaria." Subraya la importancia de la formación continua y práctica, lo que garantiza que los docentes no solo adquieran conocimiento teórico, sino que puedan adquirir herramientas efectivas y aplicarlas en diversos contextos educativos."
- (2020, p. 75) Tomlinson y Moon "La formación docente en estrategias inclusivas debe ser continua y enfocada en la aplicación práctica, de modo que los maestros puedan adquirir que puedan implementarlo de manera efectiva en el aula.
-

La formación en estrategias inclusivas es un pilar fundamental para garantizar una educación equitativa y de calidad para todos los estudiantes. Según Florian y Black-Hawkins (2019), la preparación docente en prácticas inclusivas es clave para responder a la diversidad en el aula, permitiendo que los maestros diseñen experiencias de aprendizaje accesibles y efectivas. La capacitación en educación inclusiva implica el conocimiento de metodologías diferenciadas, la adaptación de contenidos y la colaboración con profesionales de apoyo para atender mejor las necesidades de los estudiantes con discapacidad o dificultades de aprendizaje (Ainscow, 2020). Sin embargo, diversos estudios han señalado que una barrera importante para la implementación efectiva de la educación inclusiva es la falta de formación especializada entre los docentes, lo que dificulta su aplicación en la práctica diaria (Sharma y Sokal, 2019).

En este contexto, fortalecer la formación en estrategias inclusivas no solo beneficia a los estudiantes con necesidades especiales, sino que también mejora la enseñanza para todo el grupo, promoviendo un enfoque pedagógico más flexible y

accesible. Tomlinson y Moon (2020) destacan que la formación docente en estrategias inclusivas debe ser continua y enfocada en la aplicación práctica, de modo que los maestros puedan adquirir herramientas efectivas y aplicarlas en diversos contextos educativos. Además, la participación de especialistas en educación especial y terapeutas dentro del entorno escolar puede complementar la labor docente y contribuir a una mejor atención de los estudiantes. En definitiva, invertir en la capacitación docente en inclusión es una necesidad urgente para avanzar hacia una educación más equitativa y efectiva para todos.

Metodologías activas

Testimonios:

DOC1 "La enseñanza diferenciada, el aprendizaje basado en proyectos, la gamificación y la retroalimentación constante han demostrado ser efectivas"

DOC2 "La enseñanza diferenciada y el uso de metodologías multisensoriales se presentan como prácticas efectivas"

DOC3 "Considero que las metodologías activas, como el aprendizaje basado en proyectos y el uso de material concreto, ayudan mucho"

Tabla 40.

Matriz de Análisis Documental – Metodologías Activas

Autor	Cita sobre Metodologías Activas	Análisis de Contenido
Freeman et al. (2019, p. 125)	"Las metodologías activas favorecen la participación activa de los estudiantes, promoviendo el aprendizaje significativo a través de estrategias como el aprendizaje basado en proyectos, la gamificación y el uso de materiales concretos."	Resalta cómo las metodologías activas fomentan una participación activa, involucrando a los estudiantes en su proceso de aprendizaje a través de enfoques prácticos, lo que favorece la comprensión y el compromiso.

Tomlinson (2021, p. 92)	"La enseñanza diferenciada, dentro de este enfoque, permite atender la diversidad en el aula y responder a las necesidades individuales de cada estudiante, optimizando la experiencia educativa."	Destaca la importancia de adaptar la enseñanza a las diversas necesidades de los estudiantes, asegurando que todos tengan la oportunidad de aprender de acuerdo con su ritmo y estilo.
Mayer (2020, p. 70)	"Las metodologías multisensoriales han demostrado ser efectivas para fortalecer la comprensión y la retención de los contenidos, especialmente en estudiantes con diferentes estilos de aprendizaje."	Subraya que el uso de diversas modalidades sensoriales en el aprendizaje mejora la comprensión y retención de información, lo que es clave para estudiantes con estilos de aprendizaje variados.
Michael (2022, p. 58)	"La retroalimentación constante y el uso de estrategias interactivas permiten a los estudiantes desarrollar autonomía y habilidades de pensamiento crítico."	Resalta la importancia de la retroalimentación continua y la interacción activa en el aula, lo que promueve el desarrollo de habilidades cognitivas más profundas y la autonomía en el aprendizaje.
Hattie (2020, p. 88)	"La incorporación de tecnologías y materiales manipulativos facilita la interacción con los contenidos y mejora la motivación del alumnado."	Indica que la tecnología y los materiales manipulativos son herramientas eficaces para hacer que los contenidos sean más accesibles, aumentando la motivación de los estudiantes a través de la interacción directa.

Las metodologías activas han emergido como una estrategia fundamental para mejorar la enseñanza y el aprendizaje en entornos educativos diversos. Según Freeman et al. (2019), estas metodologías favorecen la participación activa de los estudiantes, promoviendo el aprendizaje significativo a través de estrategias como el aprendizaje basado en proyectos, la gamificación y el uso de materiales concretos. La enseñanza diferenciada, dentro de este enfoque, permite atender la diversidad en el aula y responder a las necesidades individuales de cada estudiante, optimizando la experiencia educativa (Tomlinson, 2021). Además, las metodologías multisensoriales han demostrado ser efectivas para fortalecer la comprensión y retención de los contenidos, especialmente en estudiantes con diferentes estilos de aprendizaje (Mayer, 2020).

Por otro lado, diversos estudios han señalado que la implementación de metodologías activas requiere una planificación adecuada y un cambio en la mentalidad docente. Michael (2022) destaca que la retroalimentación constante y el uso de estrategias interactivas permiten a los estudiantes desarrollar autonomía y habilidades de pensamiento crítico. Asimismo, la incorporación de tecnologías y materiales manipulativos facilita la interacción con los contenidos y mejora la motivación del alumnado (Hattie, 2020). En definitiva, las metodologías activas representan un cambio de paradigma en la educación actual, promoviendo una enseñanza más dinámica, participativa y centrada en el estudiante.

Refuerzo positivo

Testimonios:

DOC1 "Utilizo el refuerzo positivo junto con estrategias adaptativas para facilitar el aprendizaje"

DOC2 "También aplico refuerzos positivos y desglosó las tareas en pasos pequeños para facilitar la comprensión"

DOC3 "El refuerzo positivo, combinado con la enseñanza multisensorial, es una práctica que ha dado buenos resultados"

Tabla 41.

Matriz de Análisis Documental – Refuerzo Positivo

Autor	Cita sobre Refuerzo Positivo	Análisis de Contenido
Skinner (1953, p. 45)	"El refuerzo positivo consiste en la aplicación de estímulos agradables después de una conducta deseada, lo que aumenta la probabilidad de que dicha conducta se repita en el futuro."	Skinner describe el refuerzo positivo como un principio básico de la psicología conductual, destacando su efectividad en aumentar comportamientos deseados, lo cual se aplica ampliamente en contextos educativos para reforzar comportamientos y habilidades positivas.
Ryan y Deci (2020, p. 132)	"El refuerzo positivo se ha utilizado para mejorar el desempeño académico y el comportamiento en el aula, especialmente cuando se combina con estrategias adaptativas y multisensoriales."	El refuerzo positivo se presenta como una herramienta efectiva tanto el desempeño académico como el comportamiento de los estudiantes, en especial aquellos con necesidades educativas especiales.
Hattie y Timperley (2019, p. 67)	"La fragmentación de tareas en pasos pequeños ha demostrado ser una técnica efectiva para mejorar la comprensión y el aprendizaje progresivo en estudiantes con diversas necesidades educativas."	La fragmentación de tareas junto con el refuerzo positivo ayuda a los estudiantes a abordar objetivos complejos de manera gradual, lo cual es esencial para estudiantes con dificultades en el aprendizaje, promoviendo su éxito paso a paso.

Deci y Ryan (2017, p. 78)	"El refuerzo positivo no solo impacta en la motivación extrínseca, sino que también fomenta la autonomía y el desarrollo de la motivación intrínseca en los estudiantes."	El refuerzo positivo, además de motivar extrínsecamente, tiene un impacto en el desarrollo de la motivación intrínseca, ayudando a los estudiantes a internalizar el valor del aprendizaje y a tomar el control de su propio proceso educativo.
Mayer (2020, p. 89)	"La combinación del refuerzo positivo con metodologías multisensoriales ha sido especialmente efectiva para los estudiantes con dificultades de aprendizaje, ya que permite diversificar los estímulos y mejorar la retención de la información."	Se destaca cómo el refuerzo positivo, al ser combinado con enfoques multisensoriales, optimiza la experiencia de aprendizaje y mejora la retención de información, lo cual es crucial para estudiantes con dificultades de aprendizaje.

El refuerzo positivo es una estrategia clave en la educación que busca motivar y fortalecer el aprendizaje mediante la valoración de los logros y avances de los estudiantes. Según Skinner (1953), el refuerzo positivo consiste en la aplicación de estímulos agradables después de una conducta deseada, lo que aumenta la probabilidad de que dicha conducta se repita en el futuro. En el contexto educativo, este enfoque se ha utilizado para mejorar el desempeño académico y el comportamiento en el aula, especialmente cuando se combina con estrategias adaptativas y metodologías multisensoriales (Ryan y Deci, 2020). Además, la fragmentación de tareas en pasos pequeños ha demostrado ser una técnica efectiva para mejorar la comprensión y el aprendizaje progresivo en estudiantes con diversas necesidades educativas (Hattie y Timperley, 2019).

Por otro lado, los estudios recientes destacan que el refuerzo positivo no solo impacta en la motivación extrínseca, sino que también fomenta la autonomía y el

desarrollo de la motivación intrínseca en los estudiantes (Deci y Ryan, 2017). La combinación del refuerzo positivo con metodologías multisensoriales ha sido especialmente efectiva para estudiantes con dificultades de aprendizaje, ya que permite diversificar los estímulos y mejorar la retención de la información (Mayer, 2020). En definitiva, esta estrategia educativa contribuye a un ambiente de aprendizaje más inclusivo y motivador, promoviendo el desarrollo de habilidades cognitivas y socioemocionales.

En relación con la información emitida por los informantes clave respecto a la código axial **Prácticas Pedagógicas**, la investigadora realizó un aporte en cuanto a la importancia de la enseñanza colaborativa, la personalización del aprendizaje y el uso de metodologías activas para mejorar la educación inclusiva, en razón de que, la educación inclusiva implica la adaptación curricular y la implementación de estrategias pedagógicas diferenciadas que permitan la participación equitativa de todos los estudiantes.

En función de ello, según Sierra Cárdenas (2019) con base en los postulados de Vigotsky, el aprendizaje es un proceso social en el que la interacción con otros facilita el desarrollo cognitivo, en correspondencia con los informantes clave, quienes destacan el uso de la enseñanza colaborativa y el aprendizaje cooperativo como estrategias para fomentar la inclusión en el aula. De lo cual, la creación de un entorno de respeto y empatía, sumado a la utilización de materiales multisensoriales y recursos visuales como pictogramas, ha demostrado ser una herramienta efectiva para mejorar la comprensión y el desempeño de los estudiantes con discapacidad.

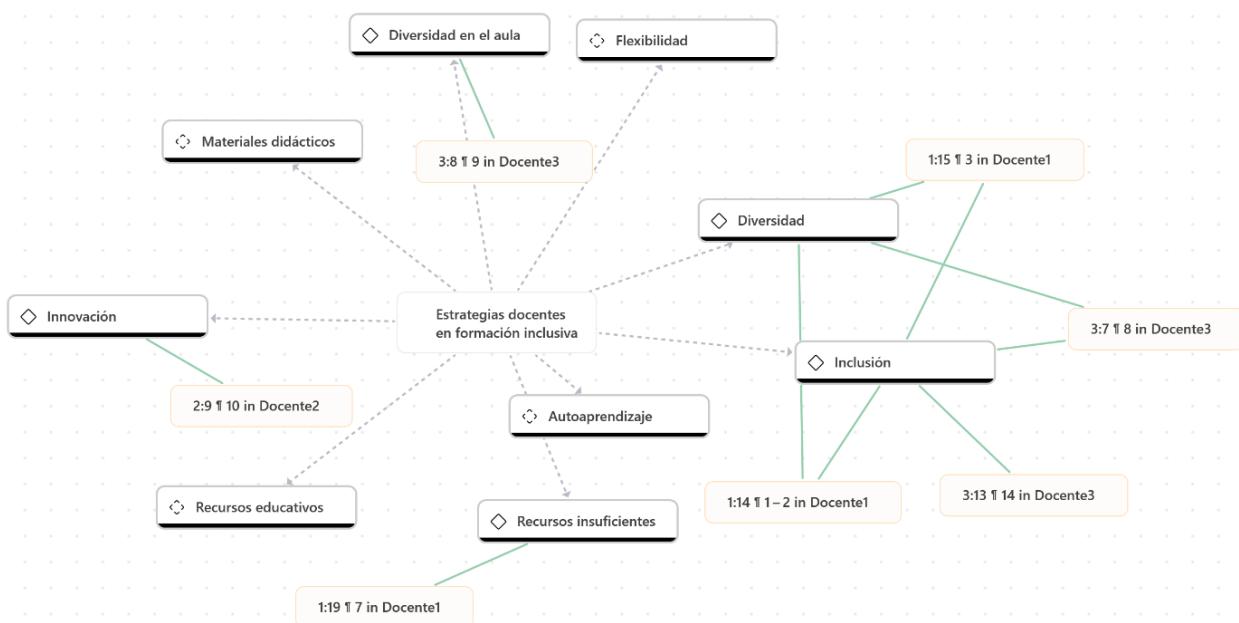
Asimismo, Richards (2018) enfatiza que la enseñanza diferenciada permite que los docentes ajusten los contenidos y las estrategias de aprendizaje según las necesidades individuales de los estudiantes; alineándose con lo señalado por los informantes clave quienes avalan que la enseñanza adaptativa, el aprendizaje basado en proyectos y la gamificación son metodologías activas que han resultado eficaces en la educación inclusiva. Sin embargo, también evidencian que la rigidez del currículo y la falta de formación en estrategias inclusivas son problemáticas para su implementación.

En derivativa, las prácticas pedagógicas inclusivas requieren de metodologías activas y una estructura flexible que permita adaptaciones en el proceso de enseñanza-aprendizaje. La implementación de estrategias como el refuerzo positivo, la enseñanza multisensorial y el establecimiento de rutinas claras han demostrado ser elementos fundamentales para fortalecer el aprendizaje de los estudiantes con discapacidad. En tal sentido, para consolidar una educación verdaderamente inclusiva, es imprescindible que las instituciones educativas promuevan la formación docente en estrategias inclusivas y doten de los recursos necesarios para su aplicación efectiva en el aula.

Seguidamente, con respecto al código central 2 se presenta la sexta código axial llamada ***Estrategias docentes en formación inclusiva***, de la que se desprende la siguiente red semántica:

Figura 7.

Código axial numero 6 Estrategias docentes en formación inclusiva



Nota. Obtenido mediante el Software Atlas.ti 25

De tal manera que, sobre la Red semántica antecedida, que advierte al código emergente Experiencia docente de básica secundaria, se señalan una serie de códigos denominados: Inclusión, Diversidad, Diversidad en el aula, Innovación, Flexibilidad, Autoaprendizaje, Materiales didácticos, Recursos educativos y Recursos insuficientes en este caso, éstos se derivan de la información recabada por los informantes clave, que se presentan a continuación:

Inclusión

Testimonios:

DOC1 "La educación inclusiva procura el acceso, la permanencia, la participación y el aprendizaje de todos los estudiantes"

DOC2 "Significa crear un ambiente en el que todos los estudiantes puedan desarrollarse y participar activamente"

DOC3 "Implica que cada estudiante, sin importar sus capacidades, tenga la oportunidad de progresar en el sistema educativo"

Tabla 42.

Matriz de Análisis Documental – Inclusión

Autor	Cita sobre Inclusión	Análisis de Contenido
Ainscow (2020, p. 50)	"La inclusión no se limita solo a la integración de estudiantes con discapacidad, sino que implica la adaptación del entorno escolar para responder a la diversidad y garantizar oportunidades equitativas de aprendizaje."	Ainscow subraya que la inclusión educativa es un proceso más amplio que simplemente integrar a estudiantes con discapacidad; requiere transformar el entorno escolar y las prácticas pedagógicas para responder a las diversas necesidades de todos los

		estudiantes, promoviendo una educación equitativa.
Booth y Ainscow (2019, p. 84)	"Para lograr una educación inclusiva, es necesario desarrollar estrategias pedagógicas que permitan la participación activa de todos los estudiantes, promoviendo un ambiente de aprendizaje en el que cada persona pueda desarrollarse plenamente."	Booth y Ainscow destacan la importancia de diseñar estrategias pedagógicas activas que fomenten la participación de todos los estudiantes, sin importar sus características individuales, creando un entorno donde todos puedan crecer y desarrollarse.
Florian (2019, p. 115)	"La inclusión efectiva requiere el diseño de prácticas pedagógicas que faciliten el acceso real al currículo y la implementación de ajustes razonables para aquellos estudiantes que lo necesiten."	Florian resalta la necesidad de adaptar las prácticas pedagógicas para garantizar que todos los estudiantes tengan un acceso real y efectivo al currículo, destacando la importancia de ajustes razonables para estudiantes con necesidades especiales.
Slee (2018, p. 132)	"La inclusión requiere un sistema educativo flexible, que valore la diversidad como un elemento enriquecedor y fomente la equidad en el aprendizaje."	Slee enfatiza la importancia de un sistema educativo flexible que reconozca la diversidad como un recurso positivo y que promueva la equidad en el aprendizaje, asegurando que todos los estudiantes tengan las mismas oportunidades de éxito.

La inclusión educativa es un principio fundamental que busca garantizar el acceso, la permanencia y la participación de todos los estudiantes en el sistema educativo, independientemente de sus capacidades o condiciones individuales. Según Ainscow (2020), la inclusión no se limita solo a la integración de estudiantes con discapacidad, sino que implica la adaptación del entorno escolar para responder a la diversidad y garantizar oportunidades equitativas de aprendizaje. Para lograr una educación verdaderamente inclusiva, es necesario desarrollar estrategias pedagógicas que permitan la participación activa de todos los estudiantes, promoviendo un ambiente de aprendizaje en el que cada persona pueda desarrollarse plenamente (Booth y Ainscow, 2019).

En este sentido, los estudios recientes destacan la importancia de un enfoque holístico en la educación inclusiva, donde no solo se modifiquen las metodologías de enseñanza, sino también la cultura y las políticas institucionales (Florian, 2019). La inclusión efectiva requiere el diseño de prácticas pedagógicas que faciliten el acceso real al currículo y la implementación de ajustes razonables para aquellos estudiantes que lo necesiten (Slee, 2018). Así, se reconoce la necesidad de un sistema educativo flexible, que valore la diversidad como un elemento enriquecedor y fomente la equidad en el aprendizaje.

Diversidad

Testimonios:

DOC1 "La educación inclusiva promueve la diversidad, reconociendo y valorando las diferencias individuales"

DOC2 "Fomentar la diversidad es esencial para atender las distintas necesidades en el aula"

DOC3 "Una enseñanza inclusiva debe respetar la diversidad y potenciar las fortalezas de cada estudiante"

Tabla 43.

Matriz de Análisis Documental – Diversidad

Autor	Cita sobre Diversidad	Análisis de Contenido
Tomlinson (2019, p. 45)	"Atender la diversidad implica adaptar las estrategias de enseñanza para responder a las necesidades, intereses y capacidades de cada estudiante."	Tomlinson destaca la importancia de personalizar la enseñanza para que cada estudiante reciba el apoyo adecuado según sus necesidades y características individuales, lo cual es clave para una educación inclusiva y equitativa.
Florian y Spratt (2019, p. 76)	"La educación inclusiva no solo reconoce la diversidad como un hecho, sino que la convierte en una oportunidad para enriquecer el aprendizaje colectivo."	Florian y Spratt argumentan que la diversidad no debe ser vista como un obstáculo, sino como una oportunidad para enriquecer la experiencia educativa, promoviendo el aprendizaje colectivo y aprovechando las diferencias individuales como un recurso valioso.
Ainscow (2020, 120)	"La atención a la diversidad requiere la implementación de metodologías flexibles y personalizadas, que favorezcan la participación de todos los estudiantes."	Ainscow señala que, para responder efectivamente a la diversidad en el aula, es necesario utilizar metodologías adaptativas que permitan que todos los estudiantes participen activamente y se beneficien de las experiencias de aprendizaje.
Meyer, Rose y Gordon	"El Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) busca eliminar barreras y garantizar	Meyer, Rose y Gordon destacan el enfoque del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), que busca crear un

(2016, p. 102) Booth y Ainscow (2019, p. 98)	<p>el acceso equitativo al currículo accesible para todos los estudiantes, eliminando barreras físicas y cognitivas para garantizar una educación equitativa.</p> <p>Booth y Ainscow enfatizan la importancia de centrarse en las fortalezas de los estudiantes, creando un ambiente escolar positivo que favorezca su desarrollo integral y permita a todos los estudiantes alcanzar su máximo potencial.</p>
--	--

La diversidad en el ámbito educativo se refiere al reconocimiento y valoración de las diferencias individuales entre los estudiantes, promoviendo un entorno de aprendizaje equitativo e inclusivo. Según Tomlinson (2019), atender la diversidad implica adaptar las estrategias de enseñanza para responder a las necesidades, intereses y capacidades de cada estudiante. La educación inclusiva no solo reconoce la diversidad como un hecho, sino que la convierte en una oportunidad para enriquecer el aprendizaje colectivo (Florian y Spratt, 2019). Así, el aula se convierte en un espacio donde las diferencias no son obstáculos, sino recursos que potencian la experiencia educativa.

Desde una perspectiva pedagógica, la atención a la diversidad requiere la implementación de metodologías flexibles y personalizadas, que favorezcan la participación de todos los estudiantes (Ainscow, 2020). Esto implica la adopción de enfoques como el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), que busca eliminar barreras y garantizar el acceso equitativo al currículo (Meyer, Rose y Gordon, 2016). Además, la enseñanza basada en fortalezas y el fomento de un clima escolar positivo son esenciales para que cada estudiante pueda desarrollar su potencial (Booth y Ainscow, 2019). En este sentido, la diversidad no debe ser vista como un desafío, sino como un elemento clave para construir sociedades más inclusivas y justas.

Diversidad en el aula

Testimonios:

DOC1 "Adaptar el entorno escolar implica fomentar la diversidad y el respeto en el aula"

DOC2 "La inclusión se materializa al reconocer la diversidad presente en cada estudiante"

DOC3 "Se trata de generar un entorno donde se valore la diversidad y se atiendan las diferencias"

Tabla 44.

Matriz de Análisis Documental – Diversidad en el Aula

Autor	Cita sobre Diversidad en el Aula	Análisis de Contenido
Tomlinson (2021, p. 15)	"La enseñanza diferenciada permite a los docentes adaptar sus estrategias para responder a las necesidades específicas de cada alumno, promoviendo así un aprendizaje equitativo."	Tomlinson resalta la importancia de la enseñanza diferenciada como una herramienta para personalizar el aprendizaje y asegurar que todos los estudiantes reciban el apoyo adecuado según sus necesidades individuales. Este enfoque promueve la equidad en el aula al reconocer las diferencias de cada alumno.
Florian y Black-Hawkins (2019, p. 50)	"La inclusión no solo implica la presencia física de los estudiantes en el aula, sino también su participación activa y el reconocimiento de sus fortalezas y desafíos."	Florian y Black-Hawkins enfatizan que la inclusión va más allá de la integración física de los estudiantes, abogando por una participación activa que reconozca tanto las fortalezas como las dificultades de los estudiantes. Este enfoque

		promueve una participación auténtica y significativa de todos los alumnos.
Meyer, Rose Gordon (2016, 85)	"El Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) busca eliminar barreras y facilitar el acceso equitativo al currículo."	Meyer, Rose y Gordon defienden el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) como una estrategia clave para crear un entorno inclusivo que elimine las barreras de aprendizaje, permitiendo que todos los estudiantes, independientemente de sus habilidades, tengan acceso al currículo de manera equitativa.
Ainscow (2020, 110)	"El aprendizaje cooperativo y la personalización de la enseñanza han demostrado ser eficaces para fomentar la participación de todos los estudiantes, sin importar sus habilidades o antecedentes."	Ainscow subraya el valor del aprendizaje cooperativo y la personalización de la enseñanza como prácticas que favorecen la inclusión, promoviendo la colaboración entre estudiantes y adaptando el contenido educativo a sus necesidades y contextos, lo que facilita la participación de todos.

La diversidad en el aula representa un reto y una oportunidad para el desarrollo de prácticas inclusivas que atiendan las diferencias individuales de los estudiantes. Según Tomlinson (2021), la enseñanza diferenciada permite a los docentes adaptar sus estrategias para responder a las necesidades específicas de cada alumno, promoviendo así un aprendizaje equitativo. La inclusión, en este sentido, no solo implica la presencia física de los estudiantes en el aula, sino también su participación activa y el reconocimiento de sus fortalezas y desafíos (Florian y Black-Hawkins, 2019). Para ello, es necesario fomentar un ambiente en el que la diversidad sea vista como un valor y no como un obstáculo para la enseñanza.

Desde un enfoque pedagógico, la diversidad en el aula se atiende mediante estrategias como el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), que busca eliminar barreras y facilitar el acceso equitativo al currículo (Meyer, Rose y Gordon, 2016). Además, el aprendizaje cooperativo y la personalización de la enseñanza han demostrado ser eficaces para fomentar la participación de todos los estudiantes, sin importar sus habilidades o antecedentes (Ainscow, 2020). En este sentido, la diversidad no debe limitarse a ser un concepto teórico, sino que debe traducirse en prácticas concretas que permitan a cada estudiante sentirse valorado y apoyado en su proceso de aprendizaje.

Innovación

Testimonios:

DOC1 "La educación inclusiva demanda enfoques innovadores para superar la rigidez curricular"

DOC2 "Es necesaria la innovación en el diseño curricular para responder a las nuevas realidades educativas"

DOC3 "Innovar en las metodologías y recursos es clave para atender las necesidades diversas"

Tabla 45.

Matriz de Análisis Documental – Innovación

Autor	Cita sobre Innovación	Análisis de Contenido
Fullan y Langworthy (2021, p. 33)	"La innovación educativa implica no solo la incorporación de nuevas tecnologías, sino también la transformación de enfoques pedagógicos para que el aprendizaje sea más flexible y didácticos que permitan un adaptado a las necesidades de los	Fullan y Langworthy enfatizan que la innovación educativa va más allá de la adopción de tecnologías. Se trata de transformar las metodologías y enfoques pedagógicos para que el aprendizaje sea más flexible y didácticos que permitan un adaptado a las necesidades de los

	<p>aprendizaje más flexible y personalizado."</p>	<p>estudiantes. Este enfoque promueve la personalización del aprendizaje, clave para la inclusión.</p>
Collins y Halverson (2018, p. 77)	<p>"La rigidez curricular ha sido señalada como un obstáculo para la inclusión, por lo que es necesario replantear el diseño curricular desde una perspectiva adaptativa que contemple la diversidad del estudiantado."</p>	<p>Collins y Halverson señalan que el diseño curricular tradicional, rígido y homogéneo, limita la inclusión. La solución está en adoptar un enfoque adaptativo, flexible y que valore la diversidad estudiantil, permitiendo una educación que se ajuste a las necesidades de todos los alumnos.</p>
Ertmer y Ottenbreit-Leftwich (2020, p. 142)	<p>"Modelos como el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) y el uso de herramientas digitales han demostrado ser efectivos en la personalización del aprendizaje y en la participación activa de los estudiantes."</p>	<p>Ertmer y Ottenbreit-Leftwich destacan la efectividad del Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) y las herramientas digitales como métodos innovadores para personalizar el aprendizaje. Estas estrategias promueven la participación activa y el desarrollo de habilidades prácticas, favoreciendo la inclusión de todos los estudiantes.</p>
Meyer, Rose y Gordon (2016, p. 65)	<p>"El Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) es una propuesta innovadora que facilita el acceso equitativo al conocimiento mediante la diversificación de los métodos de enseñanza y evaluación."</p>	<p>Meyer, Rose y Gordon resaltan que el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) es una de las propuestas más innovadoras para garantizar la inclusión. Al diversificar métodos de enseñanza y evaluación, DUA asegura que todos los estudiantes, independientemente de sus</p>

necesidades o habilidades, puedan acceder y participar activamente en el proceso de aprendizaje.

La innovación en la educación es un elemento clave para garantizar la inclusión y responder a las necesidades cambiantes de los estudiantes. Según Fullan y Langworthy (2021), la innovación educativa implica no solo la incorporación de nuevas tecnologías, sino también la transformación de metodologías y enfoques didácticos que permitan un aprendizaje más flexible y personalizado. La rigidez curricular ha sido señalada como un obstáculo para la inclusión, por lo que es necesario replantear el diseño curricular desde una perspectiva adaptativa que contemple la diversidad del estudiantado (Collins y Halverson, 2018). En este sentido, la innovación en la educación no es un lujo, sino una necesidad para construir ambientes de aprendizaje más equitativos y efectivos.

Desde un enfoque práctico, la innovación en las metodologías y recursos se ha convertido en una estrategia clave para mejorar la enseñanza inclusiva. Modelos como el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) y el uso de herramientas digitales han demostrado ser efectivos en la personalización del aprendizaje y en la participación activa de los estudiantes (Ertmer y Ottenbreit-Leftwich, 2020). Asimismo, el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) es una propuesta innovadora que facilita el acceso equitativo al conocimiento mediante la diversificación de los métodos de enseñanza y evaluación (Meyer, Rose y Gordon, 2016). Estos enfoques permiten que la educación se adapte a las necesidades reales del alumnado, fomentando un aprendizaje más significativo y accesible.

Flexibilidad

Testimonios:

DOC1 "Considero esenciales la flexibilidad curricular y las adaptaciones en los materiales de enseñanza"

DOC2 "Una planificación flexible que permita ajustes según el ritmo de cada estudiante es fundamental"

DOC3 "La educación inclusiva efectiva requiere flexibilidad curricular, metodologías adaptadas y evaluación formativa"

Tabla 46.

Matriz de Análisis Documental – Flexibilidad

Autor	Cita sobre Flexibilidad	Ánalisis de Contenido
Tomlinson (2017, p. 45)	"La flexibilidad curricular permite ajustar los contenidos, metodologías y materiales a las diversas necesidades del alumnado, promoviendo así una enseñanza más equitativa y significativa."	Tomlinson enfatiza que la flexibilidad curricular es fundamental para la educación inclusiva, permitiendo que los contenidos, metodologías y materiales se adapten a las distintas necesidades de los estudiantes. Este enfoque promueve la equidad y asegura que el aprendizaje sea significativo para todos los alumnos, independientemente de sus capacidades.
Meyer, Rose y Gordon (2016, p. 92)	"La rigidez en los programas y educativos puede generar barreras para el aprendizaje, por lo que es fundamental adoptar un enfoque que contemple variaciones en la planificación y evaluación."	Meyer, Rose y Gordon argumentan que la rigidez curricular limita el acceso al aprendizaje y puede crear barreras para los estudiantes. Proponen la flexibilidad fundamental en la planificación y evaluación como un medio para superar esas barreras, permitiendo una mayor participación y progreso de los estudiantes a diferentes ritmos y capacidades.
Hall, Meyer y Rose (2020, p. 108)	"Metodologías como el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) y la enseñanza diferenciada son	Hall, Meyer y Rose subrayan que las metodologías como el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) y la enseñanza diferenciada son esenciales

herramientas valiosas para personalizar la enseñanza y facilitar el acceso a los contenidos." para la flexibilidad educativa. Estas metodologías permiten personalizar la enseñanza, asegurando que los estudiantes puedan acceder a los contenidos según sus necesidades y capacidades, promoviendo una educación inclusiva.

Black y Wiliam (2018, p. 77) y "La evaluación formativa desempeña un papel fundamental en este proceso, ya que permite realizar ajustes continuos en la función del progreso de cada estudiante." Black y Wiliam destacan la evaluación formativa como una herramienta clave para asegurar la flexibilidad en el proceso de aprendizaje. Esta evaluación permite realizar ajustes continuos, adaptando la enseñanza al progreso individual de cada estudiante y promoviendo un enfoque más inclusivo y personalizado.

La flexibilidad en la educación inclusiva es un principio clave para garantizar el acceso y la participación de todos los estudiantes en el proceso de aprendizaje. Según Tomlinson (2017), la flexibilidad curricular permite ajustar los contenidos, metodologías y materiales a las diversas necesidades del alumnado, promoviendo así una enseñanza más equitativa y significativa. La rigidez en los programas educativos puede generar barreras para el aprendizaje, por lo que es fundamental adoptar un enfoque que contemple variaciones en la planificación y en la evaluación (Meyer, Rose y Gordon, 2016). La flexibilidad no solo implica modificar los materiales de enseñanza, sino también reestructurar el diseño pedagógico para que todos los estudiantes puedan progresar según sus propios ritmos y capacidades.

En este sentido, la flexibilidad en la planificación y en la evaluación es clave para garantizar una educación inclusiva efectiva. Estudios recientes sugirieron que metodologías como el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) y la enseñanza

diferenciada son herramientas valiosas para personalizar la enseñanza y facilitar el acceso a los contenidos (Hall, Meyer y Rose, 2020). Además, la evaluación formativa desempeña un papel fundamental en este proceso, ya que permite realizar ajustes continuos en función del progreso de cada estudiante (Black y Wiliam, 2018). Así, la flexibilidad educativa no solo favorece la equidad, sino que también mejora la calidad del aprendizaje y la motivación del estudiantado.

Autoaprendizaje

Testimonios:

DOC1 "El autoaprendizaje se potencia cuando se adaptan los contenidos a las capacidades individuales"

DOC2 "Fomentar el autoaprendizaje es fundamental para que el estudiante asuma responsabilidad en su proceso"

DOC3 "Promuevo el autoaprendizaje mediante actividades personalizadas que estimulan la autonomía"

Tabla 47.

Matriz de Análisis Documental – Autoaprendizaje

Autor	Cita sobre Autoaprendizaje	Análisis de Contenido
Zimmerman (2002, p. 69)	"El autoaprendizaje se basa en la autorregulación, donde los alumnos establecen metas, monitorean su progreso y ajustan sus estrategias de estudio."	Zimmerman destaca que el autoaprendizaje es un proceso de autorregulación, donde los estudiantes toman el control de su aprendizaje, estableciendo metas, monitoreando su progreso y adaptando sus estrategias. Este enfoque promueve la autonomía y la independencia, permitiendo que los

estudiantes desarrollen competencias que serán útiles a largo plazo.

Paris y Paris "En el contexto de la educación inclusiva, adaptar los contenidos a las capacidades individuales facilita la motivación y el compromiso de los estudiantes con su propio aprendizaje." Paris y Paris subrayan que el ya que adaptar los contenidos a las capacidades individuales de los estudiantes facilita su motivación y compromiso. Este enfoque fomenta la participación activa de los estudiantes, permitiéndoles desarrollar una mayor responsabilidad sobre su aprendizaje.

Winne y Hadwin "El uso de tecnologías educativas y el aprendizaje basado en proyectos son estrategias efectivas para fomentar el autoaprendizaje, ya que permiten la personalización y promoción de la autonomía." Winne y Hadwin destacan que el uso de tecnologías educativas y el aprendizaje basado en proyectos son herramientas efectivas para promover el autoaprendizaje. Estas estrategias permiten que los estudiantes personalicen su aprendizaje, fomentando su autonomía y responsabilidad. Además, brindan oportunidades para aplicar lo aprendido en contextos reales, mejorando el compromiso.

Schunk y Greene "La retroalimentación constante es un factor clave para el éxito del proceso de

autoaprendizaje, ya que ayuda a reflexionar sobre su desempeño y a mejorar sus estrategias de aprendizaje." Esta retroalimentación permite a los estudiantes reflexionar sobre su desempeño, lo que les ayuda a ajustar y mejorar sus estrategias de aprendizaje, lo que optimiza su progreso y desempeño.

El autoaprendizaje es un enfoque educativo que permite a los estudiantes asumir un papel activo y autónomo en su proceso de formación. Según Zimmerman (2002), el autoaprendizaje se basa en la autorregulación, donde los alumnos establecen metas, monitorean su progreso y ajustan sus estrategias de estudio. Este modelo fomenta la independencia y la responsabilidad en el aprendizaje, lo que es clave para el desarrollo de competencias a largo plazo. En el contexto de la educación inclusiva, adaptar los contenidos a las capacidades individuales facilita la motivación y el compromiso de los estudiantes con su propio aprendizaje (Paris y Paris, 2001).

Asimismo, los estudios recientes destacan la importancia de estrategias como el aprendizaje basado en proyectos y el uso de tecnologías educativas para fomentar el autoaprendizaje (Winne y Hadwin, 2012). La personalización de las actividades y la promoción de la autonomía permiten a los estudiantes desarrollar habilidades de resolución de problemas y pensamiento crítico. Además, la retroalimentación constante es un factor clave para el éxito del autoaprendizaje, ya que ayuda a los estudiantes a reflexionar sobre su desempeño y a mejorar sus estrategias de aprendizaje (Schunk y Greene, 2018).

Materiales didácticos

Testimonios:

DOC1 La adaptación de materiales de enseñanza es clave para el aprendizaje inclusivo"

DOC2 "El uso de recursos didácticos accesibles es esencial para garantizar el aprendizaje de todos"

DOC3 "Utilizo materiales didácticos variados para adaptar las actividades a cada estudiante"

Tabla 48.

Matriz de Análisis Documental – Materiales Didácticos

Autor	Cita sobre Materiales Didácticos	Análisis de Contenido
Mayer (2021, p. 112)	"Los recursos educativos deben diseñarse de manera accesible y adaptable para responder a las diferentes necesidades de los estudiantes."	Mayer destaca la importancia de diseñar recursos educativos que sean accesibles y adaptables, lo cual es fundamental para asegurar que todos los estudiantes, independientemente de sus capacidades, puedan acceder al contenido y participar de manera activa en el proceso de aprendizaje. Esto asegura que el material didáctico sea inclusivo.
Moreno y Park (2019, p. 57)	"La adaptación de materiales permite que todos los alumnos, independientemente de sus capacidades, puedan interactuar con los contenidos y participar activamente en el proceso educativo."	Moreno y Park subrayan que la adaptación de los materiales es esencial para la inclusión, ya que permite que todos los estudiantes, incluyendo aquellos con discapacidades o necesidades especiales, puedan interactuar con los contenidos. Esto facilita una participación activa y equitativa en el proceso de aprendizaje.

Sweller et al. (2019, p. 35)	"La combinación de elementos visuales, táctiles y digitales en los materiales didácticos mejora la comprensión y el desarrollo de habilidades en diversos contextos educativos."	Sweller y sus colaboradores resaltan que la integración de elementos visuales, táctiles y digitales en los materiales didácticos mejora significativamente la comprensión y el desarrollo de habilidades. La combinación de estos elementos multisensoriales hace que los contenidos sean accesibles para una gama más amplia de estudiantes, particularmente en entornos diversos.
CAST (2018, p. 23)	"El empleo de herramientas digitales, como software educativo y materiales manipulativos, ha demostrado ser efectivo para mejorar la motivación y el acceso al aprendizaje."	CAST señala que el uso de herramientas digitales y materiales manipulativos en la educación inclusiva es efectivo para mejorar la motivación y facilitar el acceso al aprendizaje. Estos recursos permiten una personalización del aprendizaje, aumentando la participación activa de los estudiantes y adaptándose a sus necesidades.
Rose et al. (2018, p. 41)	"El Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) sugiere que los materiales deben ofrecer múltiples formas de representación, expresión y compromiso para atender la diversidad en el aula."	Rose y sus colaboradores defienden el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), que promueve la creación de materiales didácticos que presenten múltiples formas de representación, expresión y compromiso. Esto permite que los estudiantes puedan interactuar con los contenidos de diversas

maneras, favoreciendo la inclusión y la participación activa de todos.

El uso de materiales didácticos en la educación inclusiva es fundamental para garantizar la equidad en el aprendizaje. Según Mayer (2021), los recursos educativos deben diseñarse de manera accesible y adaptable para responder a las diferentes necesidades de los estudiantes. La adaptación de materiales permite que todos los alumnos, independientemente de sus capacidades, puedan interactuar con los contenidos y participar activamente en el proceso educativo (Moreno y Park, 2019). Además, la combinación de elementos visuales, táctiles y digitales en los materiales didácticos mejora la comprensión y el desarrollo de habilidades en diversos contextos educativos (Sweller et al., 2019). Por otro lado, investigaciones recientes destacan la importancia de los materiales multisensoriales y la tecnología en la enseñanza inclusiva.

El empleo de herramientas digitales, como software educativo y materiales manipulativos, ha demostrado ser efectivo para mejorar la motivación y el acceso al aprendizaje (CAST, 2018). Asimismo, el diseño universal para el aprendizaje (DUA) sugiere que los materiales deben ofrecer múltiples formas de representación, expresión y compromiso para atender la diversidad en el aula (Rose et al., 2018). En este sentido, la utilización de recursos variados y accesibles se posiciona como una estrategia clave para personalizar la enseñanza y potenciar el aprendizaje significativo.

Recursos educativos

Testimonios:

DOC1 "El acceso a recursos educativos adecuados potencia la calidad del aprendizaje"

DOC2 "El uso de recursos educativos, como pictogramas y apoyos visuales, facilita la comprensión"

DOC3 "El acceso a recursos educativos adecuados refuerza la enseñanza inclusiva"

Tabla 49.

Matriz de Análisis Documental – Recursos Educativos

Autor	Cita sobre Recursos Educativos	Análisis de Contenido
Tobin y Behling (2018, p. 142)	"El uso de materiales diversificados y accesibles favorece la participación activa de los estudiantes con diferentes estilos de aprendizaje."	Tobin y Behling destacan la diversificación y accesibilidad de los materiales como factores esenciales para facilitar la participación activa de los estudiantes con diferentes estilos de aprendizaje. La personalización de los recursos educativos es clave para incluir a todos los estudiantes.
CAST (2018, p. 56)	"La integración de herramientas visuales y recursos digitales como pictogramas, apoyos visuales y recursos digitales permite mejorar la comprensión y facilita la enseñanza inclusiva."	CAST enfatiza la importancia de usar herramientas visuales como pictogramas y apoyos visuales, así como recursos digitales, que son cruciales para mejorar la comprensión y apoyar la enseñanza inclusiva, facilitando que los estudiantes con diferentes necesidades puedan acceder al aprendizaje.
Rose et al. (2018, p. 90)	"La disponibilidad de recursos educativos adaptados fortalece la autonomía del estudiante y su capacidad para construir conocimiento de manera significativa."	Rose y sus colaboradores subrayan que la disponibilidad de recursos adaptados no solo apoya el acceso al aprendizaje, sino que también fortalece la autonomía de los estudiantes. La capacidad de los estudiantes para construir conocimiento de manera significativa se ve

potenciada cuando tienen acceso a recursos educativos que responden a sus necesidades individuales.

Meyer et al. (2014, p. 112) "El Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) resalta la importancia de proporcionar (DUA), que destaca la necesidad de múltiples medios de ofrecer múltiples formas de representación, acción y expresión en los recursos educativos, lo que facilita el acceso al aprendizaje para estudiantes con diversas necesidades." Meyer y sus colegas defienden el Aprendizaje

Sweller et al. (2019, p. 75) "La implementación de materiales interactivos, manipulativos y digitales en la enseñanza ha mostrado impacto positivo en la retención y resultados positivos en la aplicación de conocimientos. Estos recursos son especialmente efectivos en contextos diversos, ya que permiten una personalización del aprendizaje que favorece la comprensión y el aprendizaje práctico." Sweller y sus colaboradores destacan que los materiales interactivos, manipulativos y digitales tienen un impacto positivo en la retención y aplicación de conocimientos. Estos recursos son especialmente efectivos en contextos diversos, ya que permiten una personalización del aprendizaje que favorece la comprensión y el aprendizaje práctico.

El acceso a Recursos Educativos adecuados es un factor determinante para potenciar la calidad del aprendizaje y fomentar la inclusión en el aula. Según Tobin y Behling (2018), el uso de materiales diversificados y accesibles favorece la participación activa de los estudiantes con diferentes estilos de aprendizaje. En este sentido, la integración de herramientas como pictogramas, apoyos visuales y recursos digitales permite mejorar la comprensión y facilita la enseñanza inclusiva (CAST, 2018). Además,

las investigaciones han demostrado que la disponibilidad de recursos educativos adaptados fortalece la autonomía del estudiante y su capacidad para construir conocimiento de manera significativa (Rose et al., 2018).

Por otro lado, el enfoque del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) resalta la importancia de proporcionar múltiples medios de representación, acción y expresión en los recursos educativos (Meyer et al., 2014). La implementación de materiales interactivos, manipulativos y digitales en la enseñanza ha mostrado resultados positivos en la retención y aplicación de conocimientos, especialmente en contextos de diversidad (Sweller et al., 2019). Además, la accesibilidad de estos recursos permite eliminar barreras en el aprendizaje y garantizar que todos los estudiantes, independientemente de sus capacidades, puedan participar en igualdad de condiciones.

Recursos insuficientes

Testimonios:

DOC1 "La carencia de materiales adecuados es uno de los mayores desafíos en el aula"

DOC2 "A veces es difícil por la falta de materiales, lo que nos obliga a buscar alternativas"

DOC3 "Uno de los mayores desafíos es la falta de recursos y materiales específicos para la enseñanza inclusiva"

Tabla 50.

Matriz de Análisis Documental – Recursos Insuficientes

Autor	Cita sobre Recursos Insuficientes	Análisis de Contenido

UNESCO (2020, p. 25)	<p>"La falta de materiales didácticos adaptados dificulta la personalización de la enseñanza y restringe las oportunidades de aprendizaje para estudiantes con necesidades diversas."</p>	<p>La falta de materiales adaptados es señalada como un obstáculo clave en la educación inclusiva. Según UNESCO, la carencia de recursos no solo limita la personalización de la enseñanza, sino que restringe las oportunidades de aprendizaje para estudiantes con diversas necesidades, lo cual va en contra de los principios inclusivos.</p>
Florian y Spratt (2013, p. 142)	<p>"Los docentes deben recurrir a estrategias alternativas, como la reutilización de materiales y el diseño de recursos caseros, para suplir estas carencias y garantizar la equidad en el aprendizaje."</p>	<p>Florian y Spratt enfatizan que, frente a la escasez de recursos, los docentes deben ser creativos, utilizando estrategias como la reutilización de materiales y la creación de recursos caseros. Estas estrategias buscan garantizar la equidad en el aprendizaje, permitiendo que todos los estudiantes, independientemente de las carencias, puedan participar activamente.</p>
Ainscow (2020, p. 78)	<p>"La enseñanza inclusiva requiere materiales accesibles, tecnología adaptativa y apoyo pedagógico especializado, elementos que suelen ser insuficientes en muchas instituciones."</p>	<p>Ainscow subraya la importancia de los materiales accesibles, la tecnología adaptativa y el apoyo pedagógico especializado en la educación inclusiva. Sin embargo, estos elementos son frecuentemente insuficientes en muchas instituciones, lo que limita gravemente la efectividad de las estrategias inclusivas.</p>

Loreman et al. (2019, p. 56) "La ausencia de recursos adecuados no solo afecta la implementación de estrategias inclusivas, sino que también aumenta la carga de trabajo del docente, quien debe encontrar soluciones creativas para suplir estas deficiencias." Loreman y sus colaboradores destacan que la falta de recursos adecuados no solo afecta las estrategias inclusivas, sino que también aumenta la carga de trabajo del docente. Los maestros se ven obligados a buscar soluciones creativas para suplir estas carencias, lo cual puede generar estrés y afectar la calidad educativa.

El acceso limitado a recursos educativos representa un obstáculo significativo en la implementación de prácticas inclusivas dentro del aula. Según UNESCO (2020), la falta de materiales didácticos adaptados dificulta la personalización de la enseñanza y restringe las oportunidades de aprendizaje para estudiantes con necesidades diversas. La investigación de Florian y Spratt (2013) resalta que los docentes deben recurrir a estrategias alternativas, como la reutilización de materiales y el diseño de recursos caseros, para suplir estas carencias y garantizar la equidad en el aprendizaje. Asimismo, los estudios recientes destacan la relación entre la escasez de recursos y la calidad de la educación inclusiva. Según Ainscow (2020), la enseñanza inclusiva requiere materiales accesibles, tecnología adaptativa y apoyo pedagógico especializado, elementos que suelen ser insuficientes en muchas instituciones. En este sentido, la ausencia de recursos adecuados no solo afecta la implementación de estrategias inclusivas, sino que también aumenta la carga de trabajo del docente, quien debe encontrar soluciones creativas para suplir estas deficiencias (Loreman et al., 2019). Ante esta realidad, es esencial promover políticas educativas que garanticen la dotación de recursos necesarios para fortalecer la enseñanza inclusiva.

En relación con la información emitida por los informantes clave respecto a la código axial **Estrategias Docentes en Formación Inclusiva**, se pudo deducir como aporte de la investigadora, el manifestar la necesidad de adaptar los materiales

educativos, fomentar la flexibilidad en la enseñanza y fortalecer el rol del docente como facilitador del aprendizaje inclusivo, dada la realidad de que la educación inclusiva se basa en la presencia de estudiantes con discapacidad en el aula, pero también en la implementación de estrategias pedagógicas que promuevan la participación activa y el desarrollo equitativo de todos los alumnos.

En este marco, Booth y Ainscow (2002), refieren que, la educación inclusiva implica transformar las prácticas docentes en que todos los estudiantes, independientemente de sus capacidades, puedan aprender en igualdad de condiciones. En este sentido, los informantes clave destacan la importancia de la flexibilidad curricular, el uso de metodologías diferenciadas y la aplicación de recursos didácticos accesibles, como materiales manipulativos y pictogramas, así como la observación y el seguimiento del proceso de aprendizaje a modo de estrategias para evaluar el progreso de los estudiantes más allá de los resultados cuantitativos.

Asimismo, Richards (2018) enfatiza que la enseñanza diferenciada y la personalización del aprendizaje son estrategias efectivas para responder a la diversidad en el aula. En este respecto, los informantes clave se vieron en consonancia al mencionar que el uso de materiales visuales, videos y dinámicas interactivas, junto con estrategias escalonadas de enseñanza, permiten que los estudiantes con discapacidad puedan avanzar a su propio ritmo. No obstante, también se evidencia que la falta de materiales adecuados y la escasez de recursos educativos representan obstáculos en la implementación de estas estrategias inclusivas.

Por lo tanto, las estrategias docentes en formación inclusiva deben implicar innovación, flexibilidad y metodologías activas en la dirección de una educación equitativa y accesible para todos los estudiantes; en tanto la implementación de prácticas como el aprendizaje cooperativo, el uso de organizadores gráficos y la participación activa de la familia en el proceso educativo han demostrado ser fundamentales para el éxito de la educación inclusiva. Sin embargo, para fortalecer estas estrategias, es esencial que las instituciones educativas cuenten con un mayor respaldo en términos de formación docente, recursos pedagógicos y apoyo interdisciplinario.

En función de lo hasta ahora expuesto, se resumen los hallazgos con un análisis entre: Códigos Selectivos, Códigos, Código Axial, Codificación Abierta para la categoría central 2.

Tabla 51.

Resumen de la relación entre Códigos Selectivos, Códigos, Código Axial, Codificación Abierta para la categoría central 2.

Análisis Comparativo de Códigos y Relaciones	Código Axial	Código	Código Selectiva
El muestreo teórico sobre las estrategias y dinámicas en la práctica docente en la educación inclusiva de básica secundaria evidencia que la capacitación –mediante la autoformación y el intercambio de experiencias con colegas– se erige como un pilar esencial para enfrentar los desafíos de la inclusión (Darling-Hammond et al., 2020; Avalos, 2019), permitiendo a los docentes mejorar sus prácticas y adaptarlas a las necesidades de sus estudiantes. Asimismo, la formación especializada en estrategias inclusivas resulta indispensable para superar barreras y fortalecer la intervención educativa, aun cuando la carencia de recursos y materiales adecuados represente un reto significativo (Florian y Spratt, 2019; Forlin y Chambers, 2021). Por otro lado, el desarrollo profesional continuo, fundamentado en la actualización constante y la colaboración entre pares, facilita la implementación de metodologías efectivas y la optimización de la gestión del tiempo en el aula, aspectos críticos en la experiencia docente (Kennedy, 2021; Timperley et al., 2020), mientras que la motivación intrínseca y el apoyo del entorno escolar y familiar potencian el compromiso necesario para innovar y mejorar la práctica inclusiva (Ryan y Deci, 2020; Hornby y Blackwell, 2018). En general, los docentes entrevistados mantienen una posición comprometida y proactiva, resaltando la importancia de la formación continua, la colaboración profesional y el desarrollo de estrategias adaptativas para lograr ambientes de aprendizaje más equitativos y efectivos, a pesar de enfrentar limitaciones en recursos y tiempo.	Experiencia docente de básica secundaria	Prácticas pedagógicas en educación inclusiva	Estrategias y dinámicas en la Práctica Docente
Las prácticas docentes en educación inclusiva se configuran a partir de estrategias y dinámicas que integran la enseñanza colaborativa, la enseñanza	Prácticas docentes		

adaptativa y la formación en estrategias inclusivas, conformando un conjunto de prácticas pedagógicas que buscan responder a la diversidad del aula. En primer lugar, la enseñanza colaborativa se manifiesta en el trabajo conjunto entre docentes, tutores y estudiantes, donde el aprendizaje cooperativo permite que los compañeros asuman roles de apoyo activo, fortaleciendo tanto la comprensión como el desarrollo de habilidades sociales (Johnson, Johnson, y Smith, 2020; Friend y Cook, 2021). En segundo lugar, la enseñanza adaptativa se fundamenta en la modificación de estrategias, el uso de recursos visuales, táctiles y manipulativos, y la reducción de la carga cognitiva, lo cual posibilita que cada estudiante acceda a los contenidos de manera personalizada y autónoma (Tomlinson, 2021; Sousa y Tomlinson, 2018; Meyer, Rose, y Gordon, 2016). Por último, la formación en estrategias inclusivas emerge como un pilar esencial, dado que la capacitación continua y la participación de profesionales de apoyo permiten a los docentes diseñar e implementar metodologías efectivas, a pesar de las brechas existentes en la formación especializada (Florian y Black-Hawkins, 2019; Ainscow, 2020; Sharma y Sokal, 2019). En conjunto, estas prácticas se complementan con el uso de metodologías activas y el refuerzo positivo, configurando una experiencia educativa inclusiva que persigue el compromiso y la equidad en el aprendizaje. De manera general, los docentes comparten una posición comprometida y proactiva, en la que se destacan la necesidad de trabajar colaborativamente, adaptar la enseñanza a las necesidades individuales y fortalecer la capacitación en estrategias inclusivas, con el fin de superar los desafíos y garantizar un entorno educativo equitativo y accesible para todos los estudiantes

Las estrategias docentes en formación inclusiva se configuran a partir de prácticas pedagógicas que buscan garantizar la inclusión, la diversidad, la innovación y la flexibilidad en el aula, asegurando que cada estudiante acceda, permanezca y participe activamente en el proceso educativo. En primer lugar, la educación inclusiva procura no solo el acceso y la permanencia de todos los estudiantes, sino también la creación de ambientes en los que puedan desarrollarse y progresar, lo que implica la adaptación del entorno y la implementación de ajustes razonables (Ainscow, 2020; Booth y Ainscow, 2019; Slee, 2018). En paralelo, el reconocimiento y la valoración de la diversidad se

Estrategias docentes en formación inclusiva

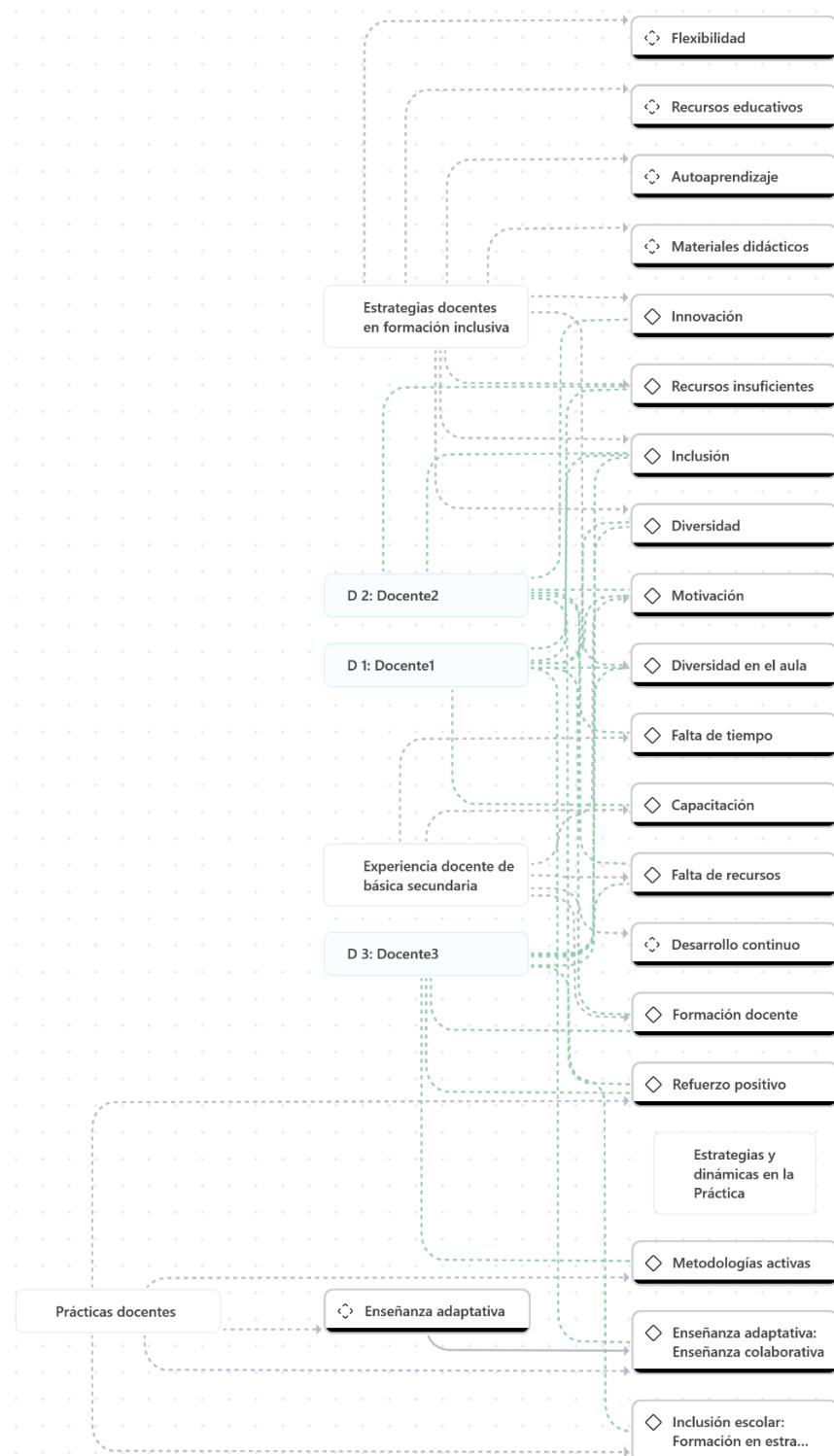
traducen en la adopción de metodologías diferenciadas y en el uso del Diseño Universal para el Aprendizaje, estrategias que facilitan la personalización del currículo y promueven el autoaprendizaje, al atender las necesidades, intereses y capacidades individuales (Tomlinson, 2019; Florian y Spratt, 2019; Meyer, Rose, y Gordon, 2016). Asimismo, la innovación en el diseño curricular y en las metodologías activas—como el aprendizaje basado en proyectos y el uso de herramientas digitales—resulta clave para superar la rigidez curricular y fomentar un aprendizaje más flexible y participativo (Fullan y Langworthy, 2021; Collins y Halverson, 2018; Ertmer y Ottenbreit-Leftwich, 2020). Complementariamente, la flexibilidad en la planificación, en la adaptación de materiales didácticos y en la evaluación formativa permite ajustar la enseñanza a los ritmos individuales de los estudiantes, potenciando su autonomía, a pesar de los desafíos que representa la insuficiencia de recursos educativos en algunos contextos (Tomlinson, 2017; Black y Wiliam, 2018; UNESCO, 2020; Loreman et al., 2019). En conjunto, estas estrategias reflejan una postura común y comprometida de los docentes, quienes abogan por un sistema educativo que valore la diversidad y fomente la innovación, garantizando oportunidades reales de desarrollo y aprendizaje para todos los estudiantes.

En la figura 8, se aprecia la red semántica de toda la código central dos donde se observa la integración de todas las códigos axiales y la visión de la investigadora, en que, las estrategias y dinámicas en la práctica docente constituyen un eje en la educación inclusiva, ya que permiten la aplicación de enfoques pedagógicos adaptativos y colaborativos, tal como se refleja en la red semántica, las estrategias docentes en formación inclusiva se vinculan estrechamente con la capacitación, la innovación y el desarrollo continuo, evidenciando que la preparación docente es un necesaria para enfrentar la diversidad en el aula. Sin embargo, la falta de recursos y tiempo limita la implementación de estrategias flexibles, por lo que se debe fortalecer la formación y el apoyo institucional para garantizar una enseñanza equitativa y accesible.

Así, dentro de la experiencia docente en educación secundaria, se destacan metodologías activas y prácticas de refuerzo positivo como herramientas para la enseñanza adaptativa, donde la enseñanza colaborativa y la personalización del aprendizaje emergen como enfoques efectivos para responder a la diversidad en el aula, promoviendo la inclusión escolar desde una perspectiva dinámica e innovadora. No obstante, la escasez de recursos educativos y materiales didácticos adecuados dificulta la consolidación de estas estrategias, resaltando la importancia de invertir en infraestructura y en el desarrollo profesional docente.

Figura 8.

Red semántica Código central 2. Estrategias y dinámicas en la Práctica Docente



Nota. Obtenido mediante el Software Atlas.ti 25

Desde una mirada investigativa, estos hallazgos muestran que la enseñanza inclusiva no puede desvincularse de la formación continua y del acceso a estrategias pedagógicas diversificadas, en tal sentido, la integración de metodologías activas con enfoques de enseñanza colaborativa y refuerzo positivo permite mejorar la calidad educativa y fomentar un ambiente de aprendizaje más flexible y motivador. Por ello, se deben repensar las políticas educativas para que prioricen la formación docente y la dotación de recursos para que las estrategias y dinámicas en la práctica docente sean sostenibles y efectivas en la consolidación de una educación verdaderamente inclusiva.

Al mismo tiempo, los hallazgos en el código Estrategias y dinámicas en la Práctica Docente reflejan una estrecha conexión con ***el código Prácticas pedagógicas en educación inclusiva***, evidenciando que la efectividad de la inclusión depende en gran medida de las metodologías empleadas en el aula. Según Florian y Spratt (2013), la educación inclusiva requiere que los docentes adopten estrategias de enseñanza flexibles, que permitan la participación activa de todos los estudiantes, independientemente de sus capacidades o necesidades específicas. En el análisis realizado, se identificó que los docentes implementan enfoques como la enseñanza adaptativa, metodologías activas y estrategias colaborativas para responder a la diversidad en el aula. Sin embargo, se destacó que la falta de tiempo y recursos representa un obstáculo en la aplicación de estas prácticas, limitando la posibilidad de ofrecer una educación verdaderamente inclusiva y equitativa.

Desde una perspectiva teórica, la educación inclusiva implica la adaptación de contenidos y una transformación en la dinámica de enseñanza, en la que los docentes actúan como mediadores del aprendizaje, fomentando el trabajo cooperativo y la autonomía del estudiante (Pujolàs, 2016). En consonancia, los hallazgos muestran que los docentes consideran que el refuerzo positivo y la motivación son útiles para potenciar la participación de los estudiantes en contextos diversos; no obstante, se evidencia la necesidad de mayor formación en estrategias inclusivas y el desarrollo de recursos didácticos accesibles para fortalecer estas prácticas. De este modo, se resalta la importancia de proporcionar acompañamiento pedagógico y herramientas que permitan

a los docentes consolidar enfoques inclusivos que promuevan el aprendizaje significativo para todos los estudiantes.

Posición crítica de la investigadora

El análisis crítico de los hallazgos presentados en la red semántica del código central "Estrategias y dinámicas en la Práctica Docente" permite reflexionar sobre el papel fundamental que desempeñan las estrategias pedagógicas en la educación inclusiva. Desde la perspectiva de la investigadora, quien además es docente en la institución objeto de estudio y trabaja directamente con estudiantes con discapacidad intelectual congénita, se reconoce que la formación y la innovación en las metodologías docentes son pilares esenciales para la consolidación de una enseñanza equitativa y adaptativa.

Los resultados reflejan que la enseñanza inclusiva se sostiene en enfoques pedagógicos diversificados, como la enseñanza adaptativa, las metodologías activas y las estrategias colaborativas. Sin embargo, se evidencia que la falta de recursos y tiempo limita la implementación efectiva de estas prácticas, lo que representa un desafío significativo para los docentes. Este hallazgo refuerza la necesidad de fortalecer la capacitación docente y el apoyo institucional, con el fin de garantizar que las estrategias inclusivas sean sostenibles y eficaces en el tiempo.

En la práctica, se observa que la enseñanza colaborativa y el refuerzo positivo son estrategias clave para atender la diversidad en el aula, alineándose con las propuestas de Florian y Spratt (2013), quienes sostienen que la educación inclusiva requiere metodologías flexibles que permitan la participación activa de todos los estudiantes, independientemente de sus capacidades o necesidades específicas. No obstante, el estudio revela que las limitaciones estructurales, como la escasez de materiales didácticos accesibles y la falta de tiempo para planificar estrategias personalizadas, dificultan la consolidación de estas prácticas.

Desde una mirada investigativa, los hallazgos subrayan que la educación inclusiva no puede desvincularse de la formación continua del docente ni del acceso a recursos adecuados. En este sentido, la teoría de Pujolàs (2016) enfatiza la importancia del

docente como mediador del aprendizaje, promoviendo el trabajo cooperativo y la autonomía del estudiante. Sin embargo, en el contexto analizado, los docentes perciben que su formación en estrategias inclusivas sigue siendo insuficiente, lo que limita su capacidad para generar experiencias de aprendizaje verdaderamente accesibles y significativas.

En conclusión, el estudio pone de manifiesto que la efectividad de la inclusión educativa depende en gran medida de las metodologías empleadas en el aula y del respaldo institucional con el que cuentan los docentes. Para fortalecer estas prácticas, es necesario replantear las políticas educativas, priorizando la formación docente en estrategias inclusivas y garantizando la dotación de recursos pedagógicos accesibles. Solo a través de un enfoque integral y sostenido en el tiempo será posible consolidar una educación inclusiva que responda a las necesidades de todos los estudiantes, asegurando su derecho a una enseñanza equitativa y de calidad.

Código central 3: Rol y Competencias del Docente en la Inclusión

En el código central Rol y Competencias del Docente en la Inclusión, se analiza el papel del docente como mediador en la educación inclusiva y las competencias necesarias hacia la equidad en el aula, según Echeita (2006), un docente inclusivo acompaña y guía el proceso de aprendizaje, facilitando la participación de todos los estudiantes a través de estrategias pedagógicas adaptadas y un enfoque basado en la diversidad, implicando que los docentes deben desarrollar competencias en apoyo emocional, trabajo interdisciplinario y colaboración con las familias para fomentar un entorno de aprendizaje accesible y enriquecedor.

Al respecto, como la investigadora, el docente inclusivo debe poseer habilidades para adaptar el currículo, generar dinámicas de enseñanza diferenciadas y brindar apoyo socioemocional a los estudiantes, en línea con lo que los informantes clave indica, los docentes que implementan estrategias como el refuerzo positivo, la enseñanza colaborativa y el uso de recursos multisensoriales logran un mayor impacto en el aprendizaje de los estudiantes con discapacidad. Sin embargo, persisten dificultades

como la falta de formación especializada y la escasez de apoyo interdisciplinario, lo que limita la efectividad de las prácticas inclusivas en muchas instituciones educativas.

A su vez, la colaboración con otros profesionales y con la familia es un aspecto interesante en la educación inclusiva, ya que, según Florido Mosquera (2019), la enseñanza inclusiva requiere un enfoque cooperativo en el que los docentes trabajen en conjunto con terapeutas, orientadores y familias para diseñar estrategias de apoyo individualizadas. En este sentido, los datos recabados en las entrevistas evidencian que los docentes valoran el trabajo con tutores sombra y la participación de la familia como factores determinantes en el éxito educativo de los estudiantes con necesidades especiales; no obstante, señalan que la falta de comunicación entre los actores educativos puede obstaculizar la aplicación de estos enfoques colaborativos.

Bajo lo expuesto, el rol del docente en la inclusión va más allá de la enseñanza tradicional y requiere competencias en apoyo emocional, profesional e interdisciplinario, sobre lo cual, a pesar de los esfuerzos de los docentes por compartir experiencias y adaptar sus estrategias, los hallazgos reflejan la necesidad de fortificar la formación continua y mejorar la disponibilidad de recursos en una educación verdaderamente equitativa. Por ello, las políticas educativas deben impulsar programas de capacitación que lleven al trabajo colaborativo entre docentes, familias y especialistas para consolidar prácticas inclusivas efectivas en el aula.

A partir de lo cual, se expone a continuación la tabla 10 que representa el código central Rol y Competencias del Docente en la Inclusión, para develar la realidad referida al proceso de aprendizaje de los estudiantes de educación básica secundaria en educación inclusiva

Tabla 52.

Rol y Competencias del Docente en la Inclusión

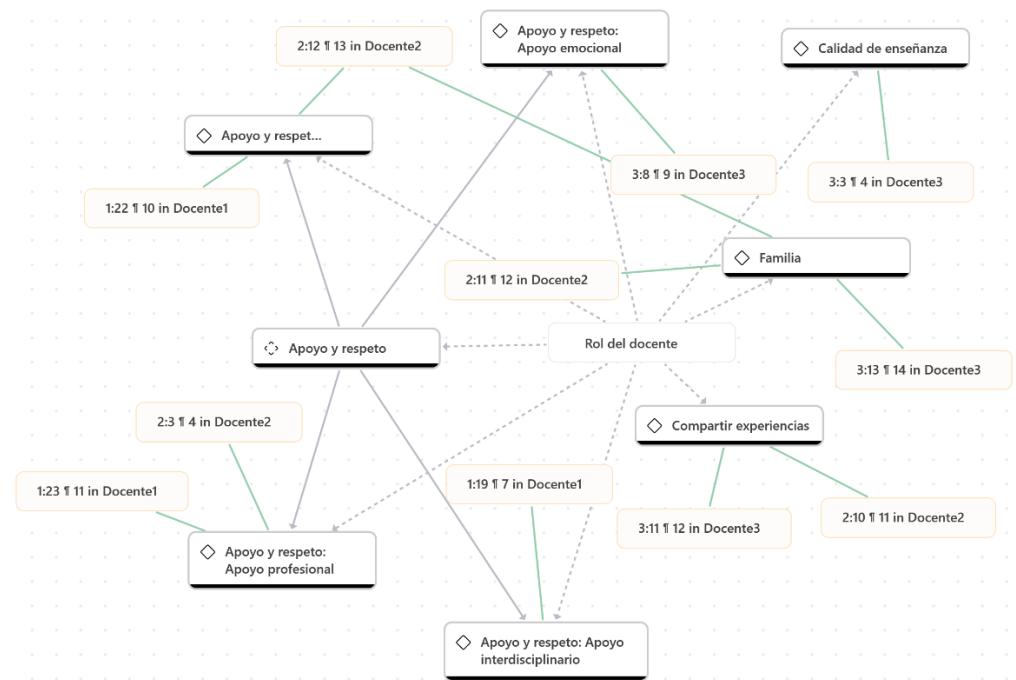
Codificación Abierta	Código Axial	Código	Código Selectiva
• Apoyo y respeto	Rol del docente	La educación inclusiva y la discapacidad	Rol y Competencias del Docente en la Inclusión

<ul style="list-style-type: none"> • Apoyo emocional • Apoyo interdisciplinario • Apoyo profesional • Apoyo social • Familia • Compartir experiencias • Calidad de enseñanza 	intelectual congénita
<ul style="list-style-type: none"> • Accesibilidad • Adaptación • Adaptaciones • Adaptabilidad • Inclusión • Educación inclusiva • Formación especializada 	Discapacidad intelectual congénita y las prácticas pedagógicas inclusivas

De esta forma, partiendo de la tabla expuesta arriba en la código central Rol y Competencias del Docente en la Inclusión, se desarrolla el análisis de las códigos axiales que se relacionan con los códigos provenientes de la información obtenida en el estudio, para que de esta manera se pueda otorgar un fundamento al progreso de la investigación, por lo que se presenta a continuación la séptima código axial denominada ***Rol del docente de básica secundaria***, que se puede apreciar en la siguiente red semántica:

Figura 9.

Código axial número 7 Rol del docente



Nota. Obtenido mediante el Software Atlas.ti 25

Con base en la Red semántica antepuesta, que abarca al código emergente Rol y Competencias del Docente en la Inclusión, se presentan una serie de códigos denominados: Apoyo y respeto, Apoyo emocional, Apoyo interdisciplinario, Apoyo profesional, Apoyo social, Familia, Compartir experiencias, Calidad de enseñanza, en este caso, éstos se derivan de la información recabada por los informantes clave, que se presentan a continuación:

Apoyo y respeto

Testimonios:

DOC1 "Fomentar la diversidad y el respeto en el aula es fundamental para la inclusión"

DOC2 "Crear un ambiente donde se valore cada aporte refuerza el apoyo y el respeto mutuo"

DOC3 "El respeto y la consideración entre compañeros facilitan la integración de todos"

Tabla 53.

Matriz de Análisis Documental – Apoyo y Respeto

Autor	Cita sobre Apoyo y Respeto	Análisis de Contenido
Booth y Ainscow (2021, p. 34)	"La creación de espacios donde se fomente la diversidad y se valore a cada estudiante como parte activa del aprendizaje contribuye significativamente a la integración."	Booth y Ainscow destacan la importancia de fomentar la diversidad y el respeto en el aula para lograr una integración efectiva. La valoración de cada estudiante como parte activa del aprendizaje fortalece el sentido de pertenencia y participación.
Florian y Black- Hawkins (2011, p. 120)	"El respeto entre pares facilita la colaboración y permite la construcción de redes de apoyo entre los estudiantes, lo que refuerza su sentido de pertenencia dentro del aula."	Estos autores enfatizan que el respeto mutuo en el aula es clave para fomentar la colaboración y la construcción de redes de apoyo entre los estudiantes. Esto fortalece su sentido de pertenencia y mejora la interacción en contextos educativos inclusivos.
Saloviita (2020, p. 56)	"Los docentes desempeñan un papel clave en la promoción de la cultura del respeto, creando estrategias de trabajo colaborativo y estableciendo	Saloviita resalta el rol del docente en la promoción del respeto y la convivencia dentro del aula. Las estrategias de trabajo colaborativo y el establecimiento de normas de

	normas de convivencia que fortalezcan las relaciones interpersonales."	convivencia son esenciales para fortalecer las relaciones interpersonales en contextos educativos.
Schachner et al. (2019, p. 87)	"Un entorno basado en el respeto y la valoración de la diversidad contribuye a la reducción del acoso escolar y mejora la cohesión grupal."	Estos investigadores evidencian que el respeto y la inclusión no solo benefician el aprendizaje, sino que también ayudan a reducir el acoso escolar y a mejorar la cohesión grupal, generando ambientes educativos más seguros y equitativos.

El apoyo y respeto en el aula son pilares fundamentales para la construcción de entornos educativos inclusivos. Según Booth y Ainscow (2021), la creación de espacios donde se fomente la diversidad y se valore a cada estudiante como parte activa del aprendizaje contribuye significativamente a la integración. El respeto mutuo y el reconocimiento de las diferencias individuales fortalecen la convivencia escolar, promoviendo una educación equitativa y participativa. En este sentido, el estudio de Florian y Black-Hawkins (2011) destaca que el respeto entre pares facilita la colaboración y permite la construcción de redes de apoyo entre los estudiantes, lo que refuerza su sentido de pertenencia dentro del aula.

Además, investigaciones recientes han evidenciado que el apoyo emocional y social dentro del aula tiene un impacto positivo en la motivación y el desempeño académico. Según Saloviita (2020), los docentes desempeñan un papel clave en la promoción de la cultura del respeto, creando estrategias de trabajo colaborativo y estableciendo normas de convivencia que fortalezcan las relaciones interpersonales. De igual manera, se ha demostrado que un entorno basado en el respeto y la valoración de la diversidad contribuye a la reducción del acoso escolar y mejora la cohesión grupal

(Schachner et al., 2019). Por ello, garantizar que cada estudiante se sienta valorado y apoyado es esencial para el éxito de la educación inclusiva.

Apoyo emocional

Testimonios:

DOC1 "El reconocimiento de las necesidades emocionales fortalece la atención individual"

DOC2 "El tutor sombra y el acompañamiento familiar brindan un soporte emocional vital"

DOC3 "Fomentar la empatía en el aula es clave para ofrecer apoyo emocional"

Tabla 54

Matriz de Análisis Documental – Apoyo Emocional

Autor	Cita sobre Apoyo Emocional	Análisis de Contenido
Elias et al. (2021, p. 45)	"El reconocimiento de las necesidades emocionales individuales permite una enseñanza más personalizada, favoreciendo la conexión entre docentes y estudiantes."	Elias et al. destacan que la atención a las emociones de los estudiantes permite personalizar la enseñanza y fortalecer la relación docente-alumno, lo que impacta positivamente en su bienestar y aprendizaje.
Durlak et al. (2022, p. 72)	"La educación socioemocional se ha convertido en un componente esencial en la pedagogía actual, ya que fortalece la resiliencia y la autoestima del alumnado."	Estos autores resaltan la importancia de la educación socioemocional en el aula, subrayando su impacto en el desarrollo de la resiliencia y la autoestima de los estudiantes.
Zins y Elias	"El respaldo de la familia y el seguimiento individualizado proporcionado por profesionales"	Zins y Elias enfatizan el rol de la familia y el tutor sombra en la provisión de apoyo emocional. La

- (2020, p. especializados pueden marcar la atención personalizada y el
98) diferencia en el desarrollo acompañamiento familiar son clave emocional y académico de los para el desarrollo integral de los estudiantes con necesidades estudiantes con necesidades educativas específicas." educativas especiales.
- Freitas y "El tutor sombra permite un apoyo Estos autores destacan la función del Castro constante, asegurando que el tutor sombra como facilitador del (2021, p. estudiante reciba orientación y aprendizaje y la estabilidad 110) estímulo en momentos de emocional, garantizando un dificultad." seguimiento continuo y brindando seguridad emocional a los estudiantes.
- Oberle "Las prácticas pedagógicas que Oberle et al. subrayan la importancia et al. priorizan el desarrollo de la de estrategias pedagógicas basadas (2022, p. empatía, la escucha activa y la en la empatía y la resolución de 130) resolución pacífica de conflictos conflictos, elementos clave para contribuyen a la construcción de fomentar un ambiente de aprendizaje comunidades escolares más seguro y colaborativo. cohesionadas."

El apoyo emocional en el aula, es un factor determinante en el bienestar y el rendimiento académico de los estudiantes, especialmente en contextos inclusivos. Según Elias et al. (2021), el reconocimiento de las necesidades emocionales individuales permite una enseñanza más personalizada, favoreciendo la conexión entre docentes y estudiantes. En este sentido, la educación socioemocional se ha convertido en un componente esencial en la pedagogía actual, ya que fortalece la resiliencia y la autoestima del alumnado (Durlak et al., 2022).

Así, cuando los docentes comprenden y atienden las emociones de sus estudiantes, se genera un ambiente de confianza que facilita el aprendizaje y la

integración en el aula. Además, el acompañamiento familiar y la figura del tutor sombra juegan un papel crucial en la provisión de apoyo emocional. De acuerdo con Zins y Elias (2020), el respaldo de la familia y el seguimiento individualizado proporcionado por profesionales especializados pueden marcar la diferencia en el desarrollo emocional y académico de los estudiantes con necesidades educativas específicas. El tutor sombra, en particular, permite un apoyo constante, asegurando que el estudiante reciba orientación y estímulo en momentos de dificultad (Freitas y Castro, 2021). Asimismo, la colaboración entre la escuela y la familia fortalece la red de apoyo del estudiante, creando una estructura sólida que le permite afrontar los desafíos del proceso de aprendizaje.

Finalmente, fomentar la empatía y el apoyo entre pares es una estrategia clave para fortalecer el bienestar emocional en el aula. Según Oberle et al. (2022), las prácticas pedagógicas que priorizan el desarrollo de la empatía, la escucha activa y la resolución pacífica de conflictos contribuyen a la construcción de comunidades escolares más cohesionadas. La implementación de actividades que promuevan el respeto y la solidaridad entre los estudiantes permite generar un entorno seguro y acogedor, donde cada alumno se sienta comprendido y valorado. De este modo, el apoyo emocional no solo beneficia el bienestar individual, sino que también impacta positivamente en la dinámica del aula y en la calidad del proceso educativo.

Apoyo interdisciplinario

Testimonios:

DOC1 "Es importante la participación de profesionales de apoyo para enriquecer el proceso educativo"

DOC2 "Integrar perspectivas de distintas disciplinas facilita estrategias más completas"

DOC3 "Cuando existe un equipo interdisciplinario, la inclusión se vuelve más efectiva"

Tabla 55

Matriz de Análisis Documental – Apoyo Interdisciplinario

Autor	Cita sobre Apoyo Interdisciplinario	Análisis de Contenido
Florian y Spratt (2021, p. 50)	"La colaboración entre docentes, terapeutas, psicólogos y otros profesionales enriquece el proceso de enseñanza y aprendizaje al proporcionar diversas perspectivas que atienden las necesidades individuales del estudiantado."	Florian y Spratt destacan la importancia del trabajo interdisciplinario para el desarrollo de estrategias inclusivas efectivas, permitiendo una atención integral y personalizada a los estudiantes.
Ainscow (2020, p. 85)	"La educación inclusiva no debe depender únicamente del docente en el aula, sino de un equipo multidisciplinario que pueda diseñar e implementar estrategias adaptadas a cada estudiante."	Ainscow subraya que la educación inclusiva requiere un enfoque colectivo, donde distintos profesionales colaboren para la adaptación curricular y el acompañamiento individualizado.
Waitoller y Thorius (2022, p. 112)	"Un equipo interdisciplinario posibilita la combinación de métodos pedagógicos, psicológicos y terapéuticos que optimizan la inclusión en el aula."	Estos autores enfatizan que la interacción de diferentes disciplinas permite el desarrollo de estrategias diversificadas que mejoran el aprendizaje y la participación de los estudiantes.
Booth y Ainscow (2021, p. 135)	"La educación inclusiva solo puede lograrse plenamente cuando los distintos actores educativos trabajan en conjunto para eliminar barreras y promover la equidad."	Booth y Ainscow refuerzan la idea de que el trabajo colaborativo entre profesionales es esencial para la eliminación de obstáculos en el aprendizaje y la

garantía de una educación equitativa.

Sharma et al. (2022, p. 160) resaltan que la evaluación constante y la adaptación de estrategias en una evaluación más precisa del progreso de los estudiantes, estudiante son aspectos clave en ajustando las intervenciones según sea necesario."

El Apoyo interdisciplinario en el ámbito educativo es fundamental para la implementación de estrategias inclusivas efectivas. Según Florian y Spratt (2021), la colaboración entre docentes, terapeutas, psicólogos y otros profesionales enriquece el proceso de enseñanza y aprendizaje al proporcionar diversas perspectivas que atienden las necesidades individuales del estudiantado. En este sentido, la educación inclusiva no debe depender únicamente del docente en el aula, sino de un equipo multidisciplinario que pueda diseñar e implementar estrategias adaptadas a cada estudiante (Ainscow, 2020). La participación activa de estos profesionales permite un enfoque más holístico en la enseñanza, garantizando que se aborden tanto las dimensiones académicas como las socioemocionales del aprendizaje.

Además, la integración de múltiples disciplinas facilita el desarrollo de estrategias pedagógicas más completas y efectivas. Según Waitoller y Thorius (2022), un equipo interdisciplinario posibilita la combinación de métodos pedagógicos, psicológicos y terapéuticos que optimizan la inclusión en el aula. Por ejemplo, la colaboración entre docentes y terapeutas del lenguaje puede mejorar la comunicación de estudiantes con dificultades en esta área, mientras que la intervención conjunta de educadores y especialistas en educación especial facilita la adaptación curricular. Así, el trabajo colaborativo entre profesionales amplía las oportunidades de aprendizaje y fortalece la respuesta educativa a la diversidad.

Finalmente, la efectividad de la inclusión en el aula aumenta significativamente cuando se dispone de un equipo interdisciplinario bien coordinado. Según Booth y Ainscow (2021), la educación inclusiva solo puede lograrse plenamente cuando los distintos actores educativos trabajan en conjunto para eliminar barreras y promover la equidad. Un equipo multidisciplinario no solo contribuye a la personalización de la enseñanza, sino que también permite una evaluación más precisa del progreso de los estudiantes, ajustando las intervenciones según sea necesario (Sharma et al., 2022). De este modo, el apoyo interdisciplinario se convierte en un pilar esencial para garantizar que la educación responda de manera efectiva a la diversidad en el aula.

Apoyo profesional

Testimonios:

DOC1 "Trabajo en conjunto con el tutor de la estudiante para garantizar actividades comprensibles"

DOC2 "El tutor sombra es fundamental para orientar y apoyar al estudiante"

DOC3 "La tutora o apoyo pedagógico resulta esencial para reforzar los aprendizajes"

Tabla 56

Matriz de Análisis Documental – Apoyo Profesional

Autor	Cita sobre Apoyo Profesional	Análisis de Contenido
Ainscow (2020, p. 75)	"La inclusión efectiva requiere la colaboración de profesionales del trabajo conjunto entre especializados, como tutores, especialistas para la pedagogos y docentes de apoyo, quienes trabajan conjuntamente para adaptar las estrategias didácticas a las necesidades de los estudiantes."	Ainscow resalta la importancia de la colaboración entre profesionales especializados para la personalización de la enseñanza, asegurando que cada estudiante reciba un apoyo adaptado a sus necesidades.

	necesidades individuales de los estudiantes."	
Florian y Spratt (2021, p. 95)	"La presencia de un tutor o apoyo pedagógico permite que los alumnos con necesidades educativas especiales reciban una atención más focalizada, facilitando su comprensión y participación en el proceso de aprendizaje."	La figura del tutor o apoyo pedagógico es clave para garantizar una atención individualizada, ayudando a los estudiantes a superar barreras en el aprendizaje.
Waitoller y Thorius (2022, p. 130)	"La presencia de un tutor especializado ayuda a disminuir las barreras de aprendizaje al proporcionar asistencia individualizada y diseñar estrategias adaptativas."	Un tutor especializado permite reducir las dificultades en el aprendizaje mediante estrategias adaptativas, promoviendo mayor autonomía y confianza en los estudiantes.
Sharma et al. (2022, p. 155)	"Este tipo de apoyo permite que los estudiantes desarrollen mayor autonomía y confianza en sus habilidades, promoviendo así una participación más activa en el aula."	Sharma et al. enfatizan que el apoyo profesional fomenta la autonomía y motiva a los estudiantes a participar activamente en las dinámicas del aula.
Booth y Ainscow (2021, p. 180)	"La intervención de especialistas facilita la implementación de metodologías inclusivas que favorecen la equidad en el aprendizaje."	Booth y Ainscow destacan que el apoyo profesional contribuye a una educación más equitativa, ya que ayuda en la aplicación de metodologías inclusivas.
Loreman et al.	"La capacitación continua de los profesionales de apoyo es clave para	Loreman et al. resaltan la importancia de la formación

(2022, p. garantizar estrategias innovadoras y constante para que los 200) eficaces dentro del aula." especialistas puedan aplicar estrategias innovadoras en el aula.

El apoyo profesional en la educación inclusiva juega un papel crucial en la personalización del aprendizaje y en la mejora de la accesibilidad educativa. Según Ainscow (2020), la inclusión efectiva requiere la colaboración de profesionales especializados, como tutores, pedagogos y docentes de apoyo, quienes trabajan conjuntamente para adaptar las estrategias didácticas a las necesidades individuales de los estudiantes. La presencia de un tutor o apoyo pedagógico permite que los alumnos con necesidades educativas especiales reciban una atención más focalizada, facilitando su comprensión y participación en el proceso de aprendizaje (Florian y Spratt, 2021). Esta sinergia entre profesionales no solo beneficia a los estudiantes con dificultades, sino que también contribuye a mejorar el ambiente inclusivo dentro del aula.

El papel del tutor sombra y del apoyo pedagógico es esencial para orientar y reforzar los aprendizajes en estudiantes que requieren adaptaciones específicas. Waitoller y Thorius (2022) destacan que la presencia de un tutor especializado ayuda a disminuir las barreras de aprendizaje al proporcionar asistencia individualizada y diseñar estrategias adaptativas. Este tipo de apoyo permite que los estudiantes desarrollen mayor autonomía y confianza en sus habilidades, promoviendo así una participación más activa en el aula (Sharma et al., 2022). Además, la colaboración entre docentes y tutores sombra mejora la planificación de las actividades académicas, asegurando que los contenidos sean accesibles y comprensibles para todos los estudiantes.

Finalmente, el apoyo profesional refuerza el desarrollo de prácticas inclusivas al proporcionar herramientas pedagógicas basadas en enfoques diferenciados. Booth y Ainscow (2021) afirman que la intervención de especialistas facilita la implementación de metodologías inclusivas que favorecen la equidad en el aprendizaje. La capacitación continua de los profesionales de apoyo es clave para garantizar estrategias innovadoras

y eficaces dentro del aula (Loreman et al., 2022). De esta manera, la educación inclusiva se fortalece con la presencia de expertos que trabajan de manera articulada con los docentes, brindando soporte tanto a los estudiantes como al profesorado en la aplicación de enfoques diversificados.

Apoyo social

Testimonios:

DOC1 "Fomentar la colaboración entre compañeros contribuye al apoyo social en el aula"

DOC2 "Algunos compañeros ayudan espontáneamente, lo que favorece la socialización"

DOC3 "El ambiente positivo entre pares refuerza el apoyo social en el proceso de inclusión"

Tabla 57

Matriz de Análisis Documental – Apoyo Social

Autor	Cita sobre Apoyo Social	Análisis de Contenido
Booth y Ainscow (2021, p. 85)	"Un entorno educativo inclusivo debe fomentar la colaboración entre compañeros para fortalecer el aprendizaje y la integración social."	Booth y Ainscow destacan la colaboración entre estudiantes como un pilar de la educación inclusiva, promoviendo la integración social y el aprendizaje mutuo.
Florian y Black-Hawkins (2022, p. 110)	"Cuando los estudiantes trabajan juntos, se crea un clima de apoyo en el que aquellos con dificultades pueden recibir ayuda de sus pares, lo que refuerza su inclusión en el aula."	Se resalta que la interacción entre pares mejora la confianza y la participación de los estudiantes con dificultades, favoreciendo su inclusión en el aula.

	confianza y participación en el proceso educativo."	
Vygotsky (2021, p. 50)	"El aprendizaje es un proceso social en el que los individuos construyen conocimiento a través de la interacción con otros."	Vygotsky subraya la dimensión social del aprendizaje, en la que la interacción y cooperación entre estudiantes son esenciales para la construcción del conocimiento.
Sharma et al. (2022, p. 135)	"Los estudiantes que brindan apoyo a sus compañeros no solo refuerzan sus propias habilidades, sino que también contribuyen a la formación de un entorno de respeto y solidaridad."	La ayuda entre pares no solo beneficia a los estudiantes con dificultades, sino que fortalece las habilidades socioemocionales del grupo en general.
Loreman et al. (2022, p. 190)	"Las escuelas que fomentan la cooperación y la interacción entre los estudiantes generan un sentido de comunidad que facilita la adaptación de los alumnos con necesidades especiales."	La cooperación y la interacción social en el aula contribuyen a generar un sentido de comunidad, facilitando la adaptación de los estudiantes con necesidades educativas especiales.
Waitoller y Thorius (2022, p. 210)	"Estrategias como el aprendizaje cooperativo y el trabajo en equipo permiten que todos los estudiantes se sientan valorados y participen activamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje."	El aprendizaje cooperativo y el trabajo en equipo fomentan la inclusión y garantizan que todos los estudiantes sean parte activa del proceso educativo.

El apoyo social dentro del aula es un factor clave en la educación inclusiva, ya que promueve la cooperación y el sentido de pertenencia entre los estudiantes. Según

Booth y Ainscow (2021), un entorno educativo inclusivo debe fomentar la colaboración entre compañeros para fortalecer el aprendizaje y la integración social. Cuando los estudiantes trabajan juntos, se crea un clima de apoyo en el que aquellos con dificultades pueden recibir ayuda de sus pares, lo que refuerza su confianza y participación en el proceso educativo (Florian y Black-Hawkins, 2022). Esta interacción colaborativa no solo beneficia a los alumnos con necesidades específicas, sino que también favorece el desarrollo de habilidades socioemocionales en todo el grupo.

La ayuda espontánea entre compañeros es una manifestación natural del apoyo social y una herramienta poderosa para la inclusión. De acuerdo con Vygotsky (2021), el aprendizaje es un proceso social en el que los individuos construyen conocimiento a través de la interacción con otros. En este contexto, los estudiantes que brindan apoyo a sus compañeros no solo refuerzan sus propias habilidades, sino que también contribuyen a la formación de un entorno de respeto y solidaridad (Sharma et al., 2022).

Además, la socialización dentro del aula fortalece la empatía y la aceptación de la diversidad, promoviendo una convivencia más armoniosa y enriquecedora para todos los estudiantes. Un ambiente positivo y colaborativo es fundamental para que el apoyo social tenga un impacto significativo en la inclusión educativa. Loreman et al. (2022) destacan que las escuelas que fomentan la cooperación y la interacción entre los estudiantes generan un sentido de comunidad que facilita la adaptación de los alumnos con necesidades especiales. Estrategias como el aprendizaje cooperativo y el trabajo en equipo permiten que todos los estudiantes se sientan valorados y participen activamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Waitoller y Thorius, 2022). De este modo, el apoyo social no solo mejora el rendimiento académico, sino que también contribuye al bienestar emocional de los estudiantes, reforzando su motivación y compromiso con el aprendizaje.

Familia

Testimonios:

DOC1 "El involucramiento familiar es crucial para potenciar el aprendizaje inclusivo"

DOC2 "La familia juega un papel importante, pues refuerzan lo aprendido en casa"

DOC3 "El acompañamiento en casa de la familia hace una gran diferencia en el progreso del estudiante"

Tabla 58

Matriz de Análisis Documental –Familia

Autor	Cita sobre Familia	Análisis de Contenido
Epstein (2022, p. 75)	"La participación familiar en la educación mejora el rendimiento académico, la motivación y la autoestima del alumnado."	Epstein resalta que el involucramiento familiar impacta positivamente en el rendimiento, motivación y autoestima de los estudiantes.
González y Padilla (2021, p. 90)	"Cuando los padres y cuidadores se involucran activamente en el proceso educativo, los estudiantes experimentan una mayor continuidad en su aprendizaje, lo que facilita su adaptación y progreso."	El apoyo de la familia genera continuidad en el aprendizaje, lo que permite una mejor adaptación y avance académico del estudiante.
Hornby y Blackwell (2022, p. 110)	"La práctica constante de los conocimientos adquiridos en la escuela dentro del hogar refuerza la comprensión y mejora la retención de la información."	La práctica en casa de los aprendizajes escolares mejora la comprensión y retención, favoreciendo un proceso educativo más sólido.
Guralnick (2021, p. 130)	"El apoyo emocional y motivacional que los padres brindan influye"	La seguridad emocional y el apoyo parental fomentan la confianza y autonomía del

<p>positivamente en la confianza y estudiante, impactando su autonomía de los estudiantes." (Turnbull et al. 2023, p. 150)</p> <p>Carter et al. (2022, p. 170)</p>	<p>desarrollo integral.</p> <p>"La colaboración entre familias y docentes favorece la implementación de planes educativos personalizados y fomenta una mayor integración del estudiante en el entorno escolar."</p> <p>"La comunicación constante entre la escuela y el hogar facilita la detección temprana de dificultades y la adaptación de metodologías para optimizar el aprendizaje."</p> <p>Una comunicación efectiva entre escuela y hogar permite una detección temprana de dificultades, favoreciendo la adaptación del proceso educativo.</p>
--	---

El papel de la Familia en la educación inclusiva es fundamental, ya que su involucramiento refuerza los aprendizajes adquiridos en la escuela y potencia el desarrollo integral del estudiante. Epstein (2022) destaca que la participación familiar en la educación mejora el rendimiento académico, la motivación y la autoestima del alumnado. Cuando los padres y cuidadores se involucran activamente en el proceso educativo, los estudiantes experimentan una mayor continuidad en su aprendizaje, lo que facilita su adaptación y progreso (González y Padilla, 2021). En el contexto de la educación inclusiva, esta participación es aún más relevante, ya que permite establecer estrategias conjuntas entre docentes y familias para atender las necesidades específicas de cada estudiante.

El refuerzo del aprendizaje en casa es una de las principales contribuciones de la familia en el proceso educativo. De acuerdo con Hornby y Blackwell (2022), la práctica constante de los conocimientos adquiridos en la escuela dentro del hogar refuerza la comprensión y mejora la retención de la información. Además, el apoyo emocional y motivacional que los padres brindan influye positivamente en la confianza y autonomía

de los estudiantes (Guralnick, 2021). En el caso de niños con necesidades educativas especiales, la continuidad entre la escuela y el hogar permite desarrollar estrategias de enseñanza más efectivas, adaptadas a sus ritmos de aprendizaje y requerimientos individuales.

El acompañamiento familiar marca una gran diferencia en el progreso del estudiante, especialmente en contextos de inclusión. Según Turnbull et al. (2023), la colaboración entre familias y docentes favorece la implementación de planes educativos personalizados y fomenta una mayor integración del estudiante en el entorno escolar. La comunicación constante entre la escuela y el hogar facilita la detección temprana de dificultades y la adaptación de metodologías para optimizar el aprendizaje (Carter et al., 2022). En este sentido, la educación inclusiva no solo depende de los esfuerzos de los docentes, sino también del compromiso y participación de las familias en la construcción de un entorno de aprendizaje accesible y equitativo para todos.

Compartir experiencias

Testimonios:

DOC1 "Compartir experiencias con colegas enriquece la práctica inclusiva"

DOC2 "Trato de abordarlo con autoformación y compartiendo experiencias con mis colegas"

DOC3 "Compartir experiencias fortalece el desarrollo profesional y la implementación de estrategias inclusivas"

Tabla 59.

Matriz de Análisis Documental – Compartir Experiencias

Autor	Cita sobre compartir experiencias	Análisis de Contenido

Hargreaves y Fullan (2022, p. 85)	"La colaboración docente permite la construcción de conocimiento colectivo, lo que favorece la implementación de metodologías inclusivas más efectivas."	La colaboración entre docentes fortalece el conocimiento colectivo, permitiendo el desarrollo de metodologías inclusivas más eficientes.
Meirink et al. (2021, p. 102)	"Cuando los docentes intercambian experiencias y reflexionan sobre su práctica, pueden identificar estrategias exitosas y adaptar enfoques según las necesidades específicas del aula."	El intercambio de experiencias facilita la reflexión pedagógica, ayudando a identificar y adaptar estrategias a la diversidad del aula.
Avalos (2021, p. 120)	"Los espacios de diálogo y la construcción de estrategias entre colegas generan oportunidades de aprendizaje significativas, especialmente en el ámbito de la educación inclusiva."	La socialización profesional y el diálogo entre docentes potencian el aprendizaje continuo y la capacitación docente, promoviendo prácticas inclusivas.
Van den Bossche et al. (2021, p. 138)	"Compartir experiencias facilita la resolución de problemas prácticos en el aula y fomenta el desarrollo de enfoques innovadores."	El compartir experiencias ayuda a resolver problemas educativos reales y favorece la aplicación de enfoques innovadores en inclusión.
Darling-Hammond et al. (2022, p. 155)	"El aprendizaje entre pares fortalece la confianza y la competencia de los educadores, promoviendo un enfoque más reflexivo y crítico de su práctica."	El aprendizaje colaborativo mejora la confianza y habilidades docentes, fomentando una enseñanza más crítica y reflexiva.

Shulman y "Los docentes que participan en La colaboración docente en Sherin (2022, comunidades de aprendizaje comunidades de aprendizaje p. 170) profesional tienden a adoptar facilita la aplicación de metodologías más flexibles y metodologías flexibles y centradas en el estudiante." centradas en el estudiante.

El compartir experiencias entre docentes es una estrategia clave para fortalecer la educación inclusiva y mejorar las prácticas pedagógicas. Según Hargreaves y Fullan (2022), la colaboración docente permite la construcción de conocimiento colectivo, lo que favorece la implementación de metodologías inclusivas más efectivas. Cuando los docentes intercambian experiencias y reflexionan sobre su práctica, pueden identificar estrategias exitosas y adaptar enfoques según las necesidades específicas del aula (Meirink et al., 2021).

Este proceso de socialización del conocimiento no solo enriquece la enseñanza, sino que también promueve un sentido de comunidad profesional basado en el aprendizaje continuo y la mejora educativa. El autoaprendizaje y la socialización profesional desempeñan un papel fundamental en la capacitación docente. De acuerdo con Avalos (2021), los espacios de diálogo y la co-construcción de estrategias entre colegas generan oportunidades de aprendizaje significativas, especialmente en el ámbito de la educación inclusiva.

Además, compartir experiencia facilita la resolución de problemas prácticos en el aula y fomenta el desarrollo de enfoques innovadores (Van den Bossche et al., 2021). Esto es particularmente relevante en el contexto de la inclusión, donde la diversidad de experiencias permite diseñar estrategias adaptadas a las distintas realidades de los estudiantes. El desarrollo profesional colaborativo potencia la implementación de estrategias inclusivas y la eficacia docente. Según Darling-Hammond et al. (2022), el aprendizaje entre pares fortalece la confianza y la competencia de los educadores, promoviendo un enfoque más reflexivo y crítico de su práctica. La investigación de Shulman y Sherin (2022) destaca que los docentes que participan en comunidades de

aprendizaje profesional tienden a adoptar metodologías más flexibles y centradas en el estudiante. Este tipo de colaboración no solo beneficia a los docentes, sino que también impacta positivamente en los estudiantes, ya que mejora la calidad de la enseñanza y fomenta una cultura escolar más inclusiva y participativa.

Calidad de enseñanza

Testimonios:

DOC1 "La calidad de la enseñanza mejora cuando se personalizan los contenidos y se evalúa el progreso de forma justa"

DOC2 "Una educación de calidad requiere que el currículo se adapte a las necesidades de todos los estudiantes"

DOC3 "La calidad de la enseñanza se fortalece con acompañamiento constante y acceso a materiales adecuados"

Tabla 60.

Matriz de Análisis Documental – Calidad de la Enseñanza

Autor	Cita sobre la Calidad de la Enseñanza	Ánalisis de Contenido
Darling-Hammond et al. (2022, p. 45)	"Un enfoque educativo de calidad implica ajustar los planes de estudio para responder a la diversidad de los estudiantes, asegurando que todos tengan acceso a una educación equitativa."	La personalización del contenido y la adaptación curricular son esenciales para garantizar una educación integral, integral del estudiante.
Graham et al. (2021, p. 78)	"La evaluación justa y continua permite monitorear el progreso de los estudiantes de manera integral, integral del estudiante,"	La evaluación continua es clave para medir el progreso del estudiante,

	<p>promoviendo un aprendizaje asegurando un aprendizaje significativo y sostenible." significativo.</p>
Hattie (2021, p. 92)	<p>"La retroalimentación constante y el apoyo pedagógico personalizado son elementos esenciales para optimizar los procesos de enseñanza y aprendizaje."</p> <p>El acompañamiento docente y la retroalimentación mejoran la calidad de la enseñanza y el aprendizaje.</p>
Schleicher (2021, p. 110)	<p>"El acceso a recursos educativos apropiados potencia la comprensión y facilita la participación activa de los estudiantes."</p> <p>La disponibilidad de materiales adecuados facilita el aprendizaje y la inclusión dentro del aula.</p>
Avalos (2021, p. 125)	<p>"La capacitación continua en estrategias inclusivas y metodologías activas contribuye significativamente a la calidad del aprendizaje."</p> <p>La formación docente en estrategias inclusivas impacta directamente en la calidad educativa.</p>
Timperley et al. (2021, p. 143)	<p>"La colaboración entre docentes y el aprendizaje basado en la reflexión permiten optimizar las prácticas pedagógicas y responder de manera efectiva a las necesidades del aula."</p> <p>El trabajo colaborativo y la reflexión docente favorecen la mejora constante de las estrategias pedagógicas.</p>

La calidad de la enseñanza en contextos inclusivos depende de diversos factores, entre ellos la personalización del contenido y la adaptación curricular. Según Darling-Hammond et al. (2022), un enfoque educativo de calidad implica ajustar los planes de estudio para responder a la diversidad de los estudiantes, asegurando que todos tengan acceso a una educación equitativa. Además, la evaluación justa y continua permite monitorear el progreso de los estudiantes de manera integral, promoviendo un aprendizaje significativo y sostenible (Graham et al., 2021). En este sentido, la

enseñanza de calidad no solo se basa en la transmisión de conocimientos, sino en la capacidad de adaptar las estrategias pedagógicas a las particularidades del alumnado.

Otro factor clave en la calidad educativa es el acompañamiento docente y el acceso a materiales adecuados. Según Hattie (2021), la retroalimentación constante y el apoyo pedagógico personalizado son elementos esenciales para optimizar los procesos de enseñanza y aprendizaje. Asimismo, el acceso a recursos educativos apropiados potencia la comprensión y facilita la participación activa de los estudiantes (Schleicher, 2021). De esta manera, la calidad de la enseñanza no solo depende de la metodología utilizada, sino también de la infraestructura pedagógica y el apoyo institucional con el que cuentan los docentes.

Finalmente, la formación docente y el desarrollo profesional juegan un papel fundamental en la mejora de la enseñanza. Según Avalos (2021), la capacitación continua en estrategias inclusivas y metodologías activas contribuye significativamente a la calidad del aprendizaje. Además, la colaboración entre docentes y el aprendizaje basado en la reflexión permiten optimizar las prácticas pedagógicas y responder de manera efectiva a las necesidades del aula (Timperley et al., 2021). En este contexto, una enseñanza de calidad no solo requiere conocimientos especializados, sino también la disposición de los docentes para innovar y mejorar constantemente sus estrategias.

En torno a la información suministrada por los informantes clave sobre la código axial ***Rol del Docente***, la investigadora como aporte expresó que el docente funge como mediador del aprendizaje inclusivo y como facilitador del apoyo emocional, social e interdisciplinario dentro del aula, requiriendo estrategias pedagógicas diferenciadas y la creación de un entorno de colaboración entre docentes, familias y especialistas en el fruto del éxito educativo de los estudiantes con necesidades especiales.

Aunado a esa postura, Echeita (2019) refieren que, el docente en un modelo inclusivo guía el proceso de aprendizaje, como un agente de cambio que adapta estrategias, fomenta la autonomía y promueve la igualdad de oportunidades. En este sentido, los informantes clave destacan la importancia de la enseñanza diferenciada, la planificación flexible y el trabajo interdisciplinario con terapeutas y tutores sombra,

resaltando la relevancia del aprendizaje cooperativo, en el cual los compañeros de clase pueden desempeñar un papel activo en el apoyo y refuerzo del aprendizaje, fortaleciendo así la socialización y la inclusión dentro del aula.

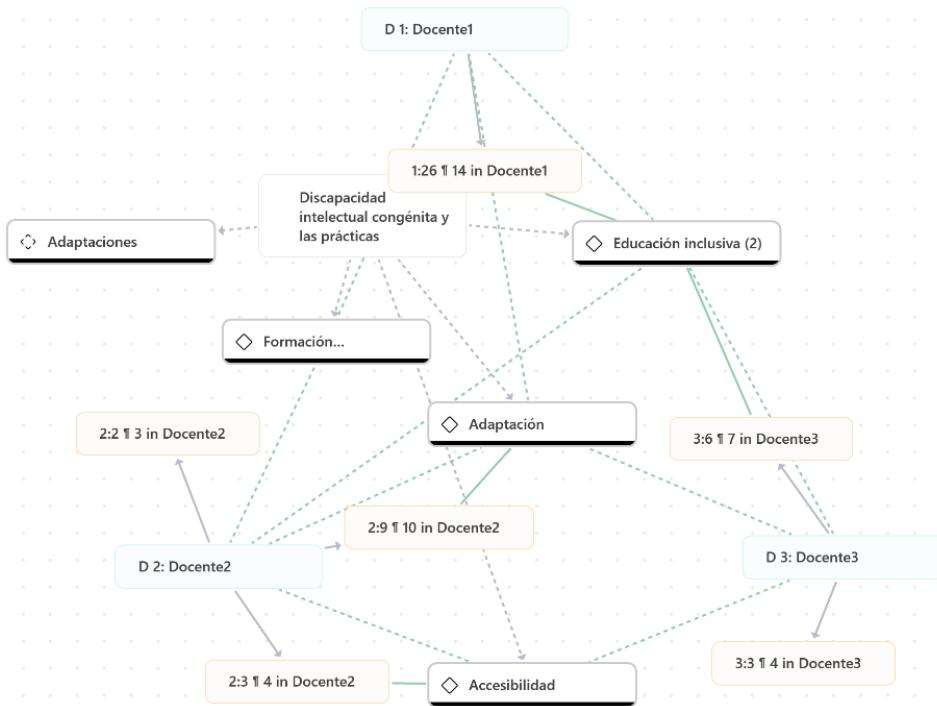
Asimismo, Florian y Spratt (2013) enfatizan que el docente inclusivo debe poseer habilidades de adaptación, resiliencia y trabajo colaborativo para una enseñanza de calidad en contextos diversos, que está alineado con los informantes clave sobre la falta de formación especializada, la escasez de recursos y el tiempo limitado para personalizar el aprendizaje. Sin embargo, muchos docentes recurren a la autoformación y al intercambio de experiencias con colegas para robustecer sus estrategias inclusivas, indicando la importancia del apoyo familiar, ya que el refuerzo en casa influye en el proceso de aprendizaje del estudiante.

De esta forma, el rol del docente en la educación inclusiva trasciende la enseñanza tradicional y se convierte en un trabajo multidimensional que requiere formación continua, colaboración con otros profesionales y una actitud flexible ante los problemas del aula. Ello, se respalda en la evidencia recopilada señalando que fortalecer la capacitación docente, dotar de recursos adecuados a las instituciones y fomentar el trabajo interdisciplinario con especialistas y familias permite consolidar un modelo educativo verdaderamente inclusivo y equitativo.

Así las cosas, también con respecto al código central 3, es expuesta la octava y última código axial llamada ***Discapacidad intelectual congénita y las prácticas pedagógicas inclusivas***, de la que se derivó la siguiente red semántica:

Figura 10.

Código axial numero 8 Discapacidad intelectual congénita y las prácticas pedagógicas inclusivas



Nota. Obtenido mediante el Software Atlas.ti 25

De esta forma, de acuerdo con lo mostrado en la Red semántica anterior, sobre el código emergente Rol y Competencias del Docente en la Inclusión, se presentan una serie de códigos denominados: Accesibilidad, Adaptación, Adaptaciones: Adaptabilidad, Inclusión, Educación inclusiva, y Formación especializada, que fueron obtenidos a partir de la información recabada de los informantes clave, que se presentan a continuación:

Accesibilidad

Testimonios:

DOC1 "Trabajo en conjunto con el tutor de la estudiante y tomo todas las medidas para que sus actividades sean comprensibles y accesibles"

DOC2 "Diseñamos actividades en distintos formatos, incluyendo material visual, táctil y auditivo"

DOC3 "Adapto las actividades para garantizar que sean accesibles a todos los estudiantes"

Tabla 61.

Matriz de Análisis Documental – Accesibilidad

Autor	Cita sobre Accesibilidad	Análisis de Contenido
Rose et al. (2022, p. 30)	"La accesibilidad en la enseñanza se logra a través de la implementación del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), el cual promueve múltiples formas de representación, expresión y compromiso en el proceso educativo."	El DUA permite la adaptación de materiales y estrategias, asegurando una enseñanza accesible para todos.
Meyer et al. (2021, p. 45)	"La accesibilidad no solo se limita a la infraestructura física, sino también a la forma en que se presentan los contenidos y se facilita la interacción en el aula."	La accesibilidad abarca infraestructura, presentación de contenidos e interacción en el aula.
Edyburn (2021, p. 58)	"La incorporación de recursos visuales, táctiles y auditivos permite atender diversas necesidades de aprendizaje, favoreciendo una educación más equitativa."	Materiales didácticos adaptados permiten una educación inclusiva y equitativa.
Burgstahler (2021, p. 75)	"La accesibilidad en el aula se potencia mediante la diversificación de formatos"	El uso de formatos diversos facilita el aprendizaje

de enseñanza, asegurando que cada estudiante pueda acceder a la información según las capacidades de cada estudiante.

información según sus capacidades individuales."

Rapp y Arndt (2022, p. 90) "El trabajo conjunto entre docentes, tutores y profesionales de apoyo permite diseñar estrategias efectivas para que las actividades sean comprensibles y accesibles para todos."

La accesibilidad en la educación inclusiva implica diseñar entornos de aprendizaje que garanticen la participación y comprensión de todos los estudiantes, independientemente de sus necesidades. Según Rose et al. (2022), la accesibilidad en la enseñanza se logra a través de la implementación del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), el cual promueve múltiples formas de representación, expresión y compromiso en el proceso educativo. Esto implica adaptar los materiales y estrategias para asegurar que todos los estudiantes puedan acceder al contenido de manera efectiva (Meyer et al., 2021). La accesibilidad no solo se limita a la infraestructura física, sino también a la forma en que se presentan los contenidos y se facilita la interacción en el aula. Uno de los aspectos fundamentales de la accesibilidad es el uso de materiales didácticos adaptados.

Según Edyburn (2021), la incorporación de recursos visuales, táctiles y auditivos permite atender diversas necesidades de aprendizaje, favoreciendo una educación más equitativa. La accesibilidad en el aula se potencia mediante la diversificación de formatos de enseñanza, asegurando que cada estudiante pueda acceder a la información según sus capacidades individuales (Burgstahler, 2021). En este sentido, el uso de tecnología educativa también desempeña un papel clave en la adaptación de los contenidos, facilitando la interacción y la comprensión. Además, la colaboración entre docentes y especialistas es un factor esencial para garantizar la accesibilidad.

De acuerdo con Rapp y Arndt (2022), el trabajo conjunto entre docentes, tutores y profesionales de apoyo permite diseñar estrategias efectivas para que las actividades sean comprensibles y accesibles para todos. La planificación colaborativa ayuda a identificar barreras y a desarrollar soluciones inclusivas que favorezcan la participación equitativa en el aula. En este contexto, la accesibilidad no solo se enfoca en la adaptación de materiales, sino en la creación de un entorno en el que todos los estudiantes puedan aprender de manera significativa.

Adaptación

Testimonios:

DOC1 "En teoría, el currículo debería permitir adaptaciones que atiendan a las necesidades individuales de los estudiantes"

DOC2 "El currículo sigue estando diseñado para la educación tradicional, lo que nos obliga a los docentes a hacer muchas adaptaciones"

DOC3 "En teoría, el currículo debería permitir la adaptación a las necesidades de cada estudiante, pero en la práctica sigue siendo rígido"

Tabla 62.

Matriz de Análisis Documental – Adaptación Curricular

Autor	Cita sobre Adaptación Curricular	Análisis de Contenido
Tomlinson (2021, p. 20)	"La diferenciación del currículo es clave para responder a la diversidad en el aula, asegurando que todos los estudiantes puedan acceder a los contenidos de acuerdo con sus capacidades y estilos de aprendizaje."	La curricular permite atender necesidades individuales en el aula inclusiva.

Florian y Spratt (2022, p. 35)	"Uno de los desafíos más importantes es la rigidez del currículo tradicional, el cual no siempre está diseñado para la educación inclusiva y obliga a los docentes a realizar modificaciones significativas."	La rigidez curricular dificulta la inclusión, lo que demanda modificaciones en la enseñanza.
Booth y Ainscow (2021, p. 50)	"Las adaptaciones pueden clasificarse en ajustes en los materiales, metodologías y evaluación, de manera que cada estudiante tenga acceso a los aprendizajes según sus posibilidades."	Las adaptaciones curriculares incluyen cambios en materiales, metodologías y evaluación.
Sousa y Tomlinson (2023, p. 65)	"La personalización del currículo permite que los estudiantes con diferentes ritmos y estilos de aprendizaje puedan participar activamente en el proceso educativo."	La personalización curricular favorece la participación y aprendizaje activo de los estudiantes.
Rapp y Arndt (2022, p. 80)	"La adaptación curricular es más efectiva cuando se trabaja de manera interdisciplinaria, involucrando a profesionales de apoyo y familias en el proceso educativo."	La colaboración interdisciplinaria mejora la implementación de adaptaciones curriculares.
Meyer et al. (2021, p. 95)	"El Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) facilita la creación de entornos flexibles que se ajusten a las necesidades de todos los estudiantes, eliminando barreras y promoviendo una educación más accesible."	El DUA ayuda a eliminar barreras de aprendizaje, promoviendo la inclusión.

La adaptación curricular es una estrategia esencial en la educación inclusiva, ya que permite atender las necesidades individuales de los estudiantes y favorecer su

aprendizaje. Según Tomlinson (2021), la diferenciación del currículo es clave para responder a la diversidad en el aula, asegurando que todos los estudiantes puedan acceder a los contenidos de acuerdo con sus capacidades y estilos de aprendizaje. Sin embargo, uno de los desafíos más importantes es la rigidez del currículo tradicional, el cual no siempre está diseñado para la educación inclusiva y obliga a los docentes a realizar modificaciones significativas (Florian y Spratt, 2022).

La adaptación curricular implica ajustar tanto los objetivos como las estrategias de enseñanza y evaluación, para garantizar una educación equitativa. En la práctica, los docentes deben implementar estrategias de adaptación que permitan flexibilizar los contenidos sin comprometer la calidad de la enseñanza. De acuerdo con Booth y Ainscow (2021), las adaptaciones pueden clasificarse en ajustes en los materiales, metodologías y evaluación, de manera que cada estudiante tenga acceso a los aprendizajes según sus posibilidades. La personalización del currículo es una estrategia efectiva para atender la diversidad en el aula, ya que permite que los estudiantes con diferentes ritmos y estilos de aprendizaje puedan participar activamente (Sousa y Tomlinson, 2023).

No obstante, la falta de formación docente en adaptaciones curriculares y la escasez de recursos adecuados siguen siendo barreras para su implementación efectiva. Además, la flexibilización del currículo requiere una planificación colaborativa entre docentes y especialistas. Según Rapp y Arndt (2022), la adaptación curricular es más efectiva cuando se trabaja de manera interdisciplinaria, involucrando a profesionales de apoyo y familias en el proceso educativo. La implementación de enfoques como el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) facilita la creación de entornos flexibles que se ajusten a las necesidades de todos los estudiantes, eliminando barreras y promoviendo una educación más accesible (Meyer et al., 2021). De esta manera, la adaptación curricular no solo beneficia a los estudiantes con necesidades educativas específicas, sino que también mejora la calidad de la enseñanza para toda la comunidad educativa.

Adaptabilidad

Testimonios:

DOC1 "La adaptabilidad es clave para responder a la diversidad de necesidades en el aula"

DOC2 "Una planificación flexible que permita ajustes según el ritmo de cada estudiante evidencia la adaptabilidad"

DOC3 "La educación inclusiva efectiva requiere una alta adaptabilidad en metodologías y evaluación"

Tabla 63.

Matriz de Análisis Documental – Adaptabilidad

Autor	Cita sobre Adaptabilidad	Análisis de Contenido
Tomlinson (2021, p. 15)	"La capacidad de ajustar estrategias, metodologías y evaluaciones a las necesidades individuales de los estudiantes es clave para lograr un aprendizaje significativo."	La adaptabilidad es esencial para ajustar la enseñanza a las necesidades individuales de los estudiantes.
Florian y Black- Hawkins (2022, p. 27)	"La educación inclusiva demanda docentes que sean flexibles en su planificación y ejecución de actividades, permitiendo modificaciones en función del ritmo y estilo de aprendizaje de cada estudiante."	Los docentes deben ser flexibles en su planificación y ejecución de actividades, permitiendo modificaciones en función del ritmo y estilo de aprendizaje de cada estudiante.

Rapp y Arndt (2022, p. 39)	"La enseñanza inclusiva requiere ajustes constantes en los materiales, actividades y evaluaciones, asegurando que todos los estudiantes puedan participar activamente en el proceso de aprendizaje."	La adaptabilidad implica ajustes constantes en las evaluaciones para garantizar la participación activa de todos los estudiantes.
Meyer et al. (2021, p. 52)	"Métodos como el aprendizaje basado en proyectos y el diseño universal para el aprendizaje (DUA) promueven ambientes flexibles donde los estudiantes pueden avanzar a su propio ritmo."	El aprendizaje basado en proyectos y el DUA permiten un ambiente flexible en el que los estudiantes pueden avanzar a su propio ritmo.
Booth y Ainscow (2021, p. 61)	"Una evaluación flexible permite que los estudiantes demuestren sus aprendizajes de diferentes maneras, reconociendo sus habilidades individuales."	La evaluación flexible permite que los estudiantes demuestren sus aprendizajes según sus capacidades individuales.
Sousa y Tomlinson (2023, p. 73)	"Estrategias como la autoevaluación, la coevaluación y las rúbricas personalizadas fomentan la equidad en el proceso evaluativo."	La autoevaluación, coevaluación y las rúbricas personalizadas promueven la equidad en la evaluación.

La adaptabilidad en la educación es un principio fundamental para atender la diversidad en el aula y garantizar una enseñanza inclusiva. Según Tomlinson (2021), la capacidad de ajustar estrategias, metodologías y evaluaciones a las necesidades individuales de los estudiantes es clave para lograr un aprendizaje significativo. La educación inclusiva demanda docentes que sean flexibles en su planificación y ejecución

de actividades, permitiendo modificaciones en función del ritmo y estilo de aprendizaje de cada estudiante (Florian y Black-Hawkins, 2022).

En este contexto, la adaptabilidad no solo implica cambios en la enseñanza, sino también en la disposición del docente para innovar y diversificar sus estrategias. En la práctica, la adaptabilidad se refleja en la planificación flexible** y el uso de metodologías diversificadas. De acuerdo con Rapp y Arndt (2022), la enseñanza inclusiva requiere ajustes constantes en los materiales, actividades y evaluaciones, asegurando que todos los estudiantes puedan participar activamente en el proceso de aprendizaje. Métodos como el aprendizaje basado en proyectos y el diseño universal para el aprendizaje (DUA) promueven ambientes flexibles donde los estudiantes pueden avanzar a su propio ritmo (Meyer et al., 2021).

Sin embargo, la rigidez de algunos currículos y la falta de recursos adecuados pueden dificultar la implementación de estrategias adaptativas en las aulas. Además, la adaptabilidad en la evaluación es fundamental para valorar de manera justa el progreso de cada estudiante. Según Booth y Ainscow (2021), una evaluación flexible permite que los estudiantes demuestren sus aprendizajes de diferentes maneras, reconociendo sus habilidades individuales. Estrategias como la autoevaluación, la coevaluación y las rúbricas personalizadas fomentan la equidad en el proceso evaluativo (Sousa y Tomlinson, 2023). Para que la adaptabilidad sea efectiva, es necesario un enfoque colaborativo en el que los docentes trabajen junto con especialistas y familias, asegurando que las estrategias implementadas respondan a las necesidades de todos los estudiantes.

Inclusión

Testimonios:

DOC1 "La educación inclusiva procura el acceso, la permanencia, la participación y el aprendizaje de todos los estudiantes"

DOC2 "Significa crear un ambiente en el que todos los estudiantes puedan desarrollarse y participar activamente"

DOC3 "Implica que cada estudiante, sin importar sus capacidades, tenga la oportunidad de progresar en el sistema educativo"

Tabla 64.

Matriz de Análisis Documental – Inclusión

Autor	Cita sobre Inclusión	Análisis de Contenido
Ainscow (2022, p. 14)	"La educación inclusiva no solo implica la integración de estudiantes con necesidades específicas en el aula regular, sino que requiere la transformación del sistema educativo, para atender la diversidad de manera equitativa."	La educación inclusiva implica una transformación del sistema educativo, no solo la integración de estudiantes con necesidades específicas.
UNESCO (2021, p. 20)	"La inclusión es un derecho fundamental que contribuye a reducir las desigualdades y promover una sociedad más justa."	La inclusión es un derecho fundamental que ayuda a reducir las desigualdades y promover una sociedad más justa.
Florian y Black-Hawkins (2022, p. 30)	"Un aula inclusiva es aquella en la que todos los estudiantes tienen la oportunidad de desarrollarse plenamente, interactuar con sus compañeros y recibir el apoyo necesario para su aprendizaje."	Un aula inclusiva es aquella donde todos los estudiantes tienen la oportunidad de desarrollarse y participar activamente en su aprendizaje.
Meyer et al. (2021, p. 40)	"El Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) se presenta como una estrategia efectiva, ya que permite flexibilizar la enseñanza y adaptar los	El DUA es una estrategia efectiva que flexibiliza la enseñanza y adapta los

contenidos a diferentes estilos de aprendizaje." Booth y Ainscow (2021, p. 45)	contenidos a los diferentes estilos de aprendizaje. La cultura inclusiva implica el respeto por la diversidad, la fomentar el respeto por la diversidad, colaboración entre docentes y la colaboración entre docentes y familias, y la implementación familias, y la implementación de prácticas equitativas de prácticas de enseñanza equitativas."
--	--

La inclusión es un enfoque que busca garantizar el acceso, la permanencia, la participación y el aprendizaje de todos los estudiantes, sin importar sus capacidades o condiciones individuales. Según Ainscow (2022), la educación inclusiva no solo implica la integración de estudiantes con necesidades específicas en el aula regular, sino que requiere la transformación del sistema educativo para atender la diversidad de manera equitativa. En este sentido, la UNESCO (2021) enfatiza que la inclusión es un derecho fundamental que contribuye a reducir las desigualdades y promover una sociedad más justa. Para lograrlo, es necesario implementar políticas educativas que favorezcan la eliminación de barreras y el desarrollo de estrategias pedagógicas diversificadas.

Un aspecto clave de la inclusión es la creación de ambientes de aprendizaje participativos y accesibles. Florian y Black-Hawkins (2022) argumentan que un aula inclusiva es aquella en la que todos los estudiantes tienen la oportunidad de desarrollarse plenamente, interactuar con sus compañeros y recibir el apoyo necesario para su aprendizaje. El Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) se presenta como una estrategia efectiva, ya que permite flexibilizar la enseñanza y adaptar los contenidos a diferentes estilos de aprendizaje (Meyer et al., 2021). Sin embargo, la falta de formación docente y la escasez de recursos siguen siendo desafíos para la implementación efectiva de la educación inclusiva en muchos contextos.

Además, la inclusión no se limita a la adaptación curricular, sino que también requiere un cambio en la mentalidad de la comunidad educativa. Booth y Ainscow (2021)

sostienen que la construcción de una cultura inclusiva en las escuelas implica fomentar el respeto por la diversidad, la colaboración entre docentes y familias, y la implementación de prácticas de enseñanza equitativas. La participación activa de toda la comunidad educativa es esencial para garantizar que cada estudiante tenga la oportunidad de progresar dentro del sistema educativo y desarrollar al máximo su potencial.

Educación inclusiva

Testimonios:

DOC1 "La educación inclusiva es pedagógica, buscando adaptar el entorno escolar para garantizar la igualdad de oportunidades"

DOC2 "Crear un ambiente de aprendizaje adaptado es esencial para que cada niño tenga acceso real a la educación"

DOC3 "Se trata de proporcionar herramientas y apoyos que permitan a todos los estudiantes participar y progresar"

Tabla 65.

Matriz de Análisis Documental – Educación Inclusiva

Autor	Cita sobre Educación Inclusiva	Análisis de Contenido
Ainscow (2022, p. 12)	"La educación inclusiva no se limita a la integración de estudiantes con discapacidades, sino que implica una transformación profunda en la cultura escolar para eliminar barreras y promover la equidad."	La educación inclusiva va más allá de la integración de estudiantes con discapacidades; busca una transformación cultural en la escuela para eliminar barreras y promover equidad.
UNESCO (2021, p. 25)	"La educación inclusiva es un derecho fundamental que debe garantizarse mediante políticas	La educación inclusiva es un derecho fundamental, y debe ser respaldada por políticas

	educativas que fomenten el acceso, la permanencia y el éxito académico."	educativas que promuevan el acceso, permanencia y éxito académico para todos los estudiantes.
Florian y Black-Hawkins (2022, p. 28)	"Un aula verdaderamente inclusiva no solo permite la diversidad, sino que la aprovecha para enriquecer el aprendizaje de todos."	Un aula inclusiva no solo acepta la diversidad, sino que la aprovecha para enriquecer el aprendizaje de todos los estudiantes.
Meyer et al. (2021, p. 35)	"El Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) plantea la necesidad de ofrecer múltiples formas de representación, expresión y participación en el proceso educativo."	El DUA promueve un enfoque flexible en el que se ofrecen múltiples formas de representación, expresión y participación, adaptándose a las necesidades de todos los estudiantes.
Booth y Ainscow (2021, p. 40)	"Promover una cultura escolar basada en la equidad y el respeto por las diferencias es esencial para construir sistemas educativos más justos."	La construcción de una cultura escolar inclusiva requiere la equidad y el respeto por la diversidad, lo que es esencial para un sistema educativo justo.

La Educación inclusiva es un enfoque pedagógico que busca garantizar la igualdad de oportunidades para todos los estudiantes mediante la adaptación del entorno escolar y la provisión de herramientas y apoyos adecuados. Según Ainscow (2022), la educación inclusiva no se limita a la integración de estudiantes con discapacidades, sino que implica una transformación profunda en la cultura escolar para eliminar barreras y promover la equidad. Para ello, es fundamental diseñar estrategias didácticas que permitan la participación de todos los estudiantes, independientemente de sus

capacidades o necesidades específicas. En esta línea, la UNESCO (2021) destaca que la educación inclusiva es un derecho fundamental que debe garantizarse mediante políticas educativas que fomenten el acceso, la permanencia y el éxito académico.

Un elemento clave de la educación inclusiva es la adaptación del entorno de aprendizaje. Florian y Black-Hawkins (2022) afirman que un aula verdaderamente inclusiva no solo permite la diversidad, sino que la aprovecha para enriquecer el aprendizaje de todos. Para ello, se utilizan estrategias como el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), que plantea la necesidad de ofrecer múltiples formas de representación, expresión y participación en el proceso educativo (Meyer et al., 2021). Además, la educación inclusiva requiere un trabajo colaborativo entre docentes, familias y profesionales de apoyo, quienes deben garantizar que cada estudiante reciba los recursos necesarios para su desarrollo integral.

Además de la adaptación pedagógica, la educación inclusiva implica un cambio en la concepción del aprendizaje y la diversidad. Booth y Ainscow (2021) sostienen que promover una cultura escolar basada en la equidad y el respeto por las diferencias es esencial para construir sistemas educativos más justos. Esto significa que las escuelas deben adoptar prácticas de enseñanza flexibles, fomentar la participación de todos los estudiantes y proporcionar apoyos personalizados según las necesidades de cada uno. Sin embargo, para lograr una implementación efectiva, es necesario que los docentes reciban formación continua en estrategias inclusivas y cuenten con los recursos adecuados para atender la diversidad en el aula.

Formación especializada

Testimonios:

DOC1 "La formación especializada en educación inclusiva es clave para atender adecuadamente a estudiantes con discapacidad"

DOC2 "La falta de formación especializada en algunos docentes dificulta la implementación de estrategias inclusivas"

DOC3 "No todos los maestros tienen conocimientos en educación especial, lo que evidencia la necesidad de una formación especializada"

Tabla 66.

Matriz de Análisis Documental – Formación Especializada

Autor	Cita sobre Formación Especializada	Análisis de Contenido	
Florian y Spratt (2022, p. 18)	"Los docentes que reciben formación en estrategias inclusivas están mejor preparados para diseñar ambientes de aprendizaje accesibles y flexibles."	La formación especializada permite a los docentes crear entornos de aprendizaje accesibles y flexibles, adaptados a la diversidad del aula.	
UNESCO (2021, p. 30)	"La capacitación docente debe incluir herramientas para la personalización de la enseñanza, la evaluación inclusiva y el trabajo interdisciplinario con otros profesionales."	La capacitación docente debe incorporar herramientas que permitan personalizar la enseñanza, aplicar evaluación inclusiva y fomentar el trabajo interdisciplinario.	
Forlin (2020, p. 12)	"En muchos países la preparación en educación inclusiva sigue siendo insuficiente, lo que limita la capacidad del profesorado para implementar estrategias adecuadas."	La falta de formación especializada en educación inclusiva limita la capacidad docente para implementar estrategias adecuadas y gestionar la diversidad.	
Sharma y Loreman	"La falta de conocimientos sobre inclusión refuerza la necesidad de una formación especializada."	La carencia de conocimientos sobre inclusión genera barreras	

(2021, p. de programas de formación continua y especializada." 22)	actitudinales y subraya la importancia de programas de formación continua y especializada.
Avramidis y Norwich (2021, p. 45) "La formación especializada debe incluir experiencias directas con estudiantes diversos, el uso de tecnologías inclusivas y el desarrollo de competencias para la enseñanza diferenciada."	La formación especializada debe involucrar experiencias directas con estudiantes diversos, promover el uso de tecnologías inclusivas y fomentar el desarrollo de competencias para la enseñanza diferenciada.

La formación especializada en educación inclusiva es fundamental para garantizar una enseñanza de calidad a estudiantes con diversas necesidades. Según Florian y Spratt (2022), los docentes que reciben formación en estrategias inclusivas están mejor preparados para diseñar ambientes de aprendizaje accesibles y flexibles. La formación no solo implica conocer metodologías específicas para estudiantes con discapacidad, sino también comprender la diversidad en el aula y aplicar enfoques pedagógicos que favorezcan la equidad. En este sentido, la UNESCO (2021) destaca que la capacitación docente debe incluir herramientas para la personalización de la enseñanza, la evaluación inclusiva y el trabajo interdisciplinario con otros profesionales.

Uno de los principales desafíos en la educación inclusiva es la falta de formación especializada entre los docentes. De acuerdo con Forlin (2020), en muchos países la preparación en educación inclusiva sigue siendo insuficiente, lo que limita la capacidad del profesorado para implementar estrategias adecuadas. Esta carencia se traduce en dificultades para adaptar el currículo, utilizar materiales accesibles y gestionar la diversidad en el aula. Además, algunos docentes pueden enfrentar barreras actitudinales debido a la falta de conocimientos sobre inclusión, lo que refuerza la necesidad de programas de formación continua y especializada (Sharma y Loreman, 2021). Para

superar estas limitaciones, es necesario adoptar programas de formación docente basados en la práctica y la investigación.

Según Avramidis y Norwich (2021), la formación especializada debe incluir experiencias directas con estudiantes diversos, el uso de tecnologías inclusivas y el desarrollo de competencias para la enseñanza diferenciada. Además, la colaboración entre instituciones educativas y profesionales del ámbito de la educación especial puede fortalecer la capacitación docente y garantizar una implementación más efectiva de las estrategias inclusivas. En este contexto, es esencial que las políticas educativas promuevan programas de formación especializados y continuos, asegurando que todos los docentes cuenten con las herramientas necesarias para atender la diversidad en el aula.

Desde la información brindada por los informantes clave respecto al código axial ***Discapacidad Intelectual Congénita y las Prácticas Pedagógicas Inclusivas***, se infirió y aportó como investigadora que, se debe adaptar el currículo y fortalecer el apoyo interdisciplinario en la inclusión efectiva de los estudiantes con discapacidad intelectual, ya que, se debe considerar la planificación flexible, el uso de metodologías accesibles y la intervención de especialistas para responder a las necesidades individuales de los estudiantes.

Según Schalock et al. (2010), la discapacidad intelectual implica limitaciones en el funcionamiento cognitivo y la adaptación social, también requiere un entorno educativo que promueva la accesibilidad y la personalización del aprendizaje. En este sentido, los informantes clave destacan la importancia del apoyo de tutores y terapeutas, así como el uso de materiales didácticos adaptados para fortalecer la autonomía del estudiante; sin embargo, agregan que la implementación de estas estrategias debe mejorar ante los obstáculos, como la falta de formación docente y la escasez de recursos especializados.

Asimismo, Echeita Sarrionandía (2006) sostienen que la inclusión de estudiantes con discapacidad intelectual debe ir más allá de la simple presencia en el aula, garantizando su participación activa en el proceso de aprendizaje. De lo cual, los informantes clave indican que el currículo debe ser flexible, en la práctica sigue siendo

rígido y basado en estándares generales que no siempre atienden la diversidad del aula, ante ello, la personalización del aprendizaje mediante estrategias como el uso de fichas manipulativas en matemáticas, imágenes para mejorar la comprensión lectora y herramientas interactivas para el desarrollo de la escritura.

De tal manera que, la educación inclusiva ha avanzado en términos normativos, su implementación efectiva en el contexto de la discapacidad intelectual congénita sigue siendo un reto. Sumado a ello, la información de los entrevistados arrojó que, es necesario fortalecer la formación docente en estrategias inclusivas, ofrecer la disponibilidad de materiales adaptados y fomentar el trabajo interdisciplinario con profesionales del área para proporcionar un entorno de aprendizaje accesible y equitativo para todos los estudiantes.

En función de lo hasta ahora expuesto, se resumen los hallazgos con un análisis entre: Códigos Selectivos, Códigos, Código Axial, Codificación Abierta para la categoría central 3.

Tabla 67.

Resumen de la relación entre Códigos Selectivos, Códigos, Código Axial, Codificación Abierta para la categoría central 3.

Análisis Comparativo de Códigos y Relaciones	Código Axial	Código	Código Selectiva
Intercambiar fortalece la convivencia y la integración en el aula (Booth y Ainscow, 2021; Florian y Black-Hawkins, 2011). Asimismo, se resalta la necesidad de proporcionar apoyo emocional, mediante el reconocimiento de las necesidades individuales y el acompañamiento especializado, así como el apoyo interdisciplinario y profesional que permita diseñar estrategias pedagógicas adaptadas a las particularidades de cada estudiante (Saloviita, 2020; Waitoller y Thorius, 2022). En general, la visión de los docentes se orienta hacia la construcción de entornos inclusivos en los que la empatía, la colaboración y la participación activa, tanto del alumnado como de sus familias, sean	Rol del docente	La educación inclusiva y la discapacidad intelectual congénita	Rol y Competencias del Docente en la Inclusión

elementos integradores y fundamentales para una educación equitativa y de calidad.

Los docentes entrevistados destacan que la accesibilidad en la educación inclusiva, especialmente en el contexto de la discapacidad intelectual congénita, es esencial para garantizar que todos los estudiantes puedan participar y progresar en el aula. Ellos enfatizan la importancia de trabajar conjuntamente con tutores y diseñar actividades en diversos formatos—visual, táctil y auditivo—para que los contenidos sean comprensibles y adaptados a las necesidades individuales (DOC1; DOC2; DOC3). Esta visión se alinea con el enfoque del Diseño Universal para el Aprendizaje, que promueve múltiples formas de representación, expresión y compromiso, permitiendo eliminar barreras y favorecer una educación equitativa (Rose et al., 2022; Meyer et al., 2021). Asimismo, los docentes resaltan la necesidad de una planificación colaborativa e interdisciplinaria que permita identificar y superar las limitaciones del currículo tradicional, fortaleciendo así las prácticas pedagógicas inclusivas y asegurando entornos de aprendizaje accesibles para todos los estudiantes.

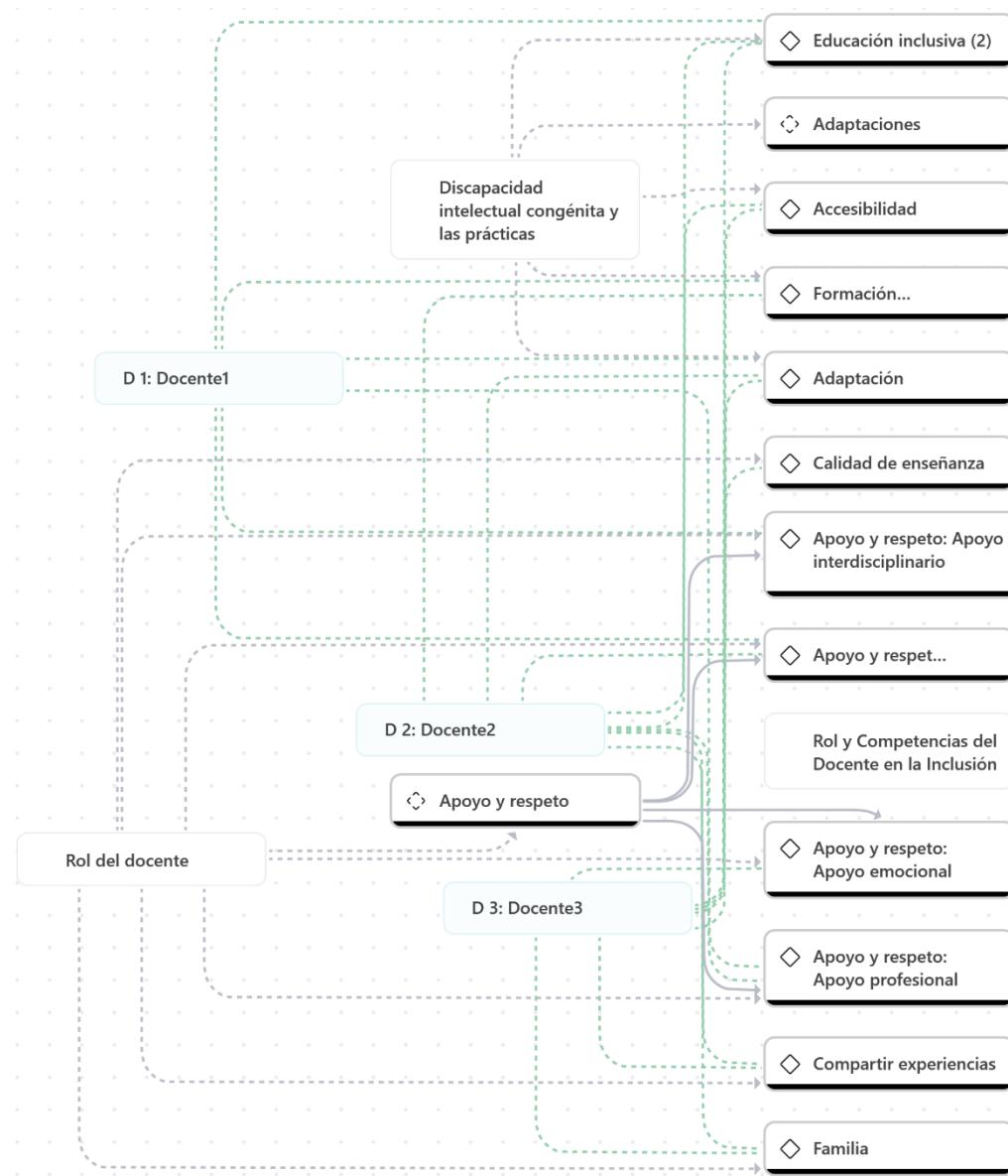
Discapacidad intelectual congénita y las prácticas pedagógicas inclusivas

Por otra parte, la red semántica de código central 3, mostrada en la figura 11, refleja desde la interpretación de la investigadora que, El rol y las competencias del docente en la inclusión se configuran en un eje hacia la equidad y la accesibilidad en los procesos educativos. De tal forma que, la red semántica evidencia que la inclusión educativa demanda adaptaciones curriculares y metodológicas y un compromiso profundo con la formación continua y la calidad de enseñanza. En este sentido, el docente se convierte en un mediador entre las necesidades de los estudiantes con discapacidad intelectual congénita y las prácticas inclusivas, promoviendo estrategias de accesibilidad que faciliten el aprendizaje y la participación equitativa en el aula. Un aspecto fundamental dentro del rol del docente es la dimensión del apoyo y respeto, que se manifiesta en distintos niveles: interdisciplinario, emocional y profesional. Por lo

cual, la colaboración con otros actores educativos, la familia y los especialistas permite la atención a la diversidad, generando un entorno de apoyo para el estudiante; asimismo, el apoyo emocional y profesional resulta propio para el bienestar del docente, pues su capacidad para gestionar las exigencias de la educación inclusiva depende, en gran medida, de los espacios de acompañamiento y formación con los que cuente.

Figura 11.

Red semántica Código central 3. Rol y Competencias del Docente en la Inclusión



Nota. Obtenido mediante el Software Atlas.ti 25

Desde la perspectiva investigativa, estos hallazgos develaron la necesidad de ampliar el concepto de inclusión más allá de la adaptación curricular, considerando

también el desarrollo de competencias socioemocionales en los docentes. La inclusión no puede recaer únicamente en el compromiso individual del profesorado, sino que debe estar respaldada por políticas educativas que fomenten la capacitación, el trabajo interdisciplinario y el apoyo institucional, por lo que, compartir experiencias y construir redes de colaboración entre docentes y familias se presenta como una estrategia para consolidar prácticas inclusivas sostenibles y eficaces.

En función de lo anterior, el código central Rol y Competencias del Docente en la Inclusión se relaciona estrechamente con ***el código La educación inclusiva y la discapacidad intelectual congénita***, ya que la formación y disposición del docente son factores determinantes en la implementación de estrategias efectivas para la inclusión de estudiantes con necesidades específicas. Según Echeita y Ainscow (2011), la educación inclusiva requiere de ajustes curriculares y de una transformación en la mentalidad del docente, quien debe asumir un papel de facilitador del aprendizaje en contextos diversos. En este sentido, los hallazgos indican que los docentes reconocen la importancia de la capacitación en metodologías inclusivas y el desarrollo de competencias socioemocionales para atender adecuadamente a estudiantes con discapacidad intelectual congénita; sin embargo, existen obstáculos como la falta de formación especializada y el escaso apoyo interdisciplinario, lo que dificulta la implementación de prácticas inclusivas efectivas.

Desde un enfoque teórico, la inclusión de estudiantes con discapacidad intelectual congénita implica una adaptación en los materiales y estrategias pedagógicas y el acompañamiento emocional y social que el docente debe brindar (Booth y Ainscow, 2015). En los hallazgos, se evidencia que los docentes perciben la accesibilidad, la adaptación curricular y el apoyo interdisciplinario como aspectos para la inclusión. Asimismo, se destaca la importancia del trabajo colaborativo entre docentes, familias y profesionales del área de la salud para un entorno de aprendizaje adecuado; al mismo tiempo, la implementación de estos elementos implica el abordaje para la mejora de la formación docente en educación inclusiva y de proporcionar recursos que faciliten la enseñanza en contextos de diversidad.

Posición crítica de la investigadora

El análisis crítico de los hallazgos obtenidos en la investigación permite reflexionar sobre la necesidad de una visión integral de la inclusión educativa, ya que, los resultados evidencian que este concepto no debe limitarse únicamente a la adaptación curricular, sino que también debe considerar la formación docente en competencias socioemocionales. Este aspecto resulta fundamental, ya que demuestra que la inclusión no depende exclusivamente de la aplicación de metodologías pedagógicas, sino también de la disposición emocional y actitudinal del profesorado.

Uno de los puntos clave del estudio es la relación entre el rol y las competencias del docente en la inclusión y la educación de estudiantes con discapacidad intelectual congénita. En este sentido, la perspectiva de Echeita y Ainscow (2011) resulta pertinente al señalar que la educación inclusiva requiere ajustes curriculares y una transformación en la mentalidad del docente, quien debe asumir un papel de facilitador del aprendizaje en contextos diversos. Sin embargo, los resultados de la investigación indican que esta transformación se ve obstaculizada por la falta de formación especializada y el escaso apoyo interdisciplinario. Aunque los docentes reconocen la importancia de desarrollar competencias inclusivas, enfrentan limitaciones estructurales que dificultan la aplicación efectiva de estrategias pedagógicas adaptadas.

El estudio destaca la necesidad de que las políticas educativas respalden la inclusión mediante la capacitación continua y la promoción del trabajo interdisciplinario. La evidencia obtenida indicó que la responsabilidad de la inclusión no puede recaer únicamente en el compromiso individual del docente, sino que es imprescindible la existencia de un marco institucional que facilite el acceso a recursos, formación especializada y apoyo profesional. Desde una perspectiva teórica, Booth y Ainscow (2015) subrayan que la inclusión implica tanto la adaptación de materiales y estrategias pedagógicas como el acompañamiento emocional y social por parte del profesorado.

Otro aspecto relevante en los hallazgos es la importancia del trabajo colaborativo. Aunque los docentes identifican la accesibilidad, la adaptación curricular y el apoyo interdisciplinario como elementos esenciales para la inclusión, la investigación indica que estos factores aún no se encuentran suficientemente desarrollados en la práctica. La propuesta de compartir experiencias y construir redes de colaboración entre docentes y familias se presenta como una estrategia clave para fortalecer la educación inclusiva. No obstante, la implementación de esta estrategia requiere un compromiso institucional que facilite espacios de diálogo y formación conjunta.

En conclusión, los hallazgos de la investigación ponen en evidencia que la inclusión educativa no debe depender exclusivamente del esfuerzo individual del docente. Si bien su rol es fundamental, los resultados confirman la necesidad de un enfoque sistémico en el que las políticas educativas, la formación docente y el trabajo colaborativo se articulen para generar prácticas inclusivas efectivas y sostenibles.

Contrastación de los Hallazgos

En lo referente a la contrastación de los hallazgos, en la que son tomados en cuenta una serie de evidencias que provienen de la realidad estudiada, a lo que Martínez (2009) manifiesta que: "La confrontación de la información, para darle validez por medio de las correspondencias que emergen desde las mismas" (p. 41). A tal efecto, las mismas se derivan de la información recabada por el investigador en el Instituto Gabriel García Márquez de Floridablanca, Santander; seleccionada para hacer el estudio y los basamentos teóricos al relacionarlos entre sí, con la finalidad de otorgarle asidero científico a los datos obtenidos al sistematizarla estableciendo códigos para hacer mención a la matriz triangular.

En razón de lo señalado, la contrastación o confrontación es descrita por Bisquerra Alzina (2004) como "...una técnica cualitativa que permite reconocer y analizar datos desde distintos ángulos para compararlos y contrastarlos entre sí" (p. 264). De lo que se puede deducir que, la presente técnica propia de la metodología cualitativa proporcionará

elementos para conllevar la confrontación de la información, desde la perspectiva del investigador.

Tabla 68.

Matriz Triangular de los Hallazgos

Unidad	Hallazgos	Informante	Informe	Informe	Códigos	Fundamentos
Temática		1	2	3	Iniciales	teóricos
Fundamentos y Enfoques de la Educación Inclusiva	Adaptación curricular	√	-	-	Concepciones docentes	√
	Metodología educativa	--	--	√	políticas	√
	Personalización	√	-	√	educativas en educación inclusiva	---
	Personalización del aprendizaje	---	√	√		√
	Enseñanza adaptativa	√	-	-		---
	Enseñanza diferenciada	--	√	√		√
	Evaluación formativa	---	√	√		√
	Aprendizaje basado en proyectos	√	-	√		√
	Inclusión	√	√	√		√
	Inclusión escolar	√	√	√		√
	Igualdad	√	√	-		√
	Education inclusiva	√	√	√		√
	Education de calidad	√	√	√		√
	Education educativa	√	√	√		√
	Normativas	√	√	-		√
	Legislación	√	√	√		√

	Políticas educativas	√	√	√	√
Estrategias y dinámicas en la Práctica Docente	Capacitación	√	-	-	√
	Formación docente	---	√	√	Prácticas pedagógicas en educación inclusiva
	Desarrollo continuo	√	---	---	---
	Falta de recursos	---	√	√	√
	Falta de tiempo	√	---	---	---
	Motivación	√	√	-	√
	Enseñanza colaborativa	√	√	√	√
	Enseñanza adaptativa	√	√	-	---
	Formación en estrategias inclusivas	√	√	√	√
	Metodologías activas	√	√	√	√
	Refuerzo positivo	√	√	√	√
	Inclusión	√	-	√	√
	Diversidad	√	-	√	√
	Diversidad en el aula	√	√	√	√
	Innovación	√	-	-	---
	Flexibilidad	√	√	√	√
	Autoaprendizaje	√	√	√	√
	Materiales didácticos	√	√	√	√

	Recursos educativos	√	√	√	√
	Recursos insuficientes	√	√	√	√
Rol y Competencias del Docente en la Inclusión	Apoyo y respeto	√	√	√	La educación inclusiva y la discapacidad
	Apoyo emocional	√	√	√	√
	Apoyo interdisciplinario	√	√	√	intelectual congénita
	Apoyo profesional	√	√	√	√
	Apoyo social	√	√	√	√
	Familia	---	√	√	√
	Compartir experiencias	---	√	√	√
	Calidad de enseñanza	---	-	√	---
	Accesibilidad	---	√	√	√
	Adaptación	√	√	√	√
	Adaptaciones	√	√	√	√
	Adaptabilidad	√	√	√	√
	Inclusión	√	√	√	√
	Educación inclusiva	√	√	√	√
	Formación especializada	√	√	-	√

Nota. Obtenido mediante el Software Atlas.ti 25. √: Correspondencia. ---: Incongruencia

En concordancia con lo expuesto en el cuadro precedido, es imperiosa la necesidad de destacar que con la finalidad de otorgarle soporte científico a la indagación se presenta la confirmabilidad como un aspecto donde se puede observar el establecimiento de la correspondencia entre los hallazgos presentados. En lo que se refiere al código

central 1 Fundamentos y Enfoques de la Educación Inclusiva, es preciso señalar que se hicieron presentes los siguientes códigos axiales: Elementos curriculares, Políticas educativas, Referentes legales de la E.I, que se manifiestan en los hallazgos provenientes de los entrevistados, en los códigos y los referentes a los basamentos teóricos, lo que permite concluir que, existe una apropiada adopción de los elementos.

Así, el código central Fundamentos y Enfoques de la Educación Inclusiva refleja la importancia de la adaptación curricular, las metodologías educativas y la enseñanza diferenciada como ejes fundamentales en la construcción de un modelo inclusivo. En este sentido, según Ainscow (2001), la educación inclusiva debe centrarse en superar las problemáticas para el aprendizaje, garantizando la participación equitativa de todos los estudiantes, mientras la metodología educativa y la enseñanza diferenciada son estrategias reconocidas por los tres informantes clave y la teoría, lo que reafirma la relevancia de estas prácticas en la educación inclusiva.

Desde la perspectiva investigativa, la personalización del aprendizaje es un factor determinante para el acceso equitativo a la educación, lo que se evidencia en la correspondencia de esta estrategia con los DOC 2 y 3, aunado al respaldo teórico. Al respecto, Tomlinson (2017) sostiene que la enseñanza diferenciada y la personalización permiten atender la diversidad del aula, adaptando los contenidos a las necesidades individuales de los estudiantes; sin embargo, la falta de consenso en algunos aspectos, como la adaptación curricular y la enseñanza adaptativa, indica que persisten negativamente en la implementación efectiva de estas estrategias en el contexto escolar.

Asimismo, se manifestó la importancia de la educación inclusiva, la igualdad y las normativas como elementos en la construcción de un entorno escolar equitativo, en consonancia con Echeita Sarrionandía (2006) quienes afirman que, las políticas educativas inclusivas deben endosar que todos los estudiantes, sin importar sus condiciones, tengan acceso a una educación de calidad. Es de señalar que, la presencia de estos códigos en los testimonios de los informantes y su correspondencia con la teoría demuestran que la legislación y las normativas han establecido un marco sólido para la

educación inclusiva, aunque su implementación sigue siendo un reto en muchos contextos.

De esta forma, el código Fundamentos y Enfoques de la Educación Inclusiva presenta una apropiada adopción de los elementos curriculares, políticos y normativos necesarios para avanzar hacia un modelo educativo más equitativo, no obstante, la incongruencia en algunos códigos evidencia la necesidad de fortalecer la formación docente en estrategias inclusivas y mejorar la asignación de recursos para su aplicación efectiva. Como plantea Florido Mosquera (2019), la inclusión depende de la normativa, de la capacidad de los docentes y las instituciones para traducirla en prácticas concretas que respondan a la diversidad de los estudiantes, lo cual hace parte del código Concepciones docentes políticas educativas en educación inclusiva que sostiene el fundamento teórico para la presente investigación.

En lo que se refiere al código central 2 Estrategias y dinámicas en la Práctica Docente, es preciso señalar que se hicieron presentes los siguientes códigos axiales: Experiencia docente de básica secundaria, Prácticas docentes, Estrategias docentes en formación inclusiva, que se manifestaron en los hallazgos provenientes de los entrevistados, en los códigos y los referentes a los basamentos teóricos, derivando en que, existe una apropiada adopción de los elementos

Ello refleja la importancia de la formación docente, la enseñanza colaborativa y el desarrollo de metodologías activas como pilares para la educación inclusiva que, según Shulman (1986), la práctica docente efectiva requiere la integración del conocimiento disciplinar, pedagógico y del contexto del estudiante, lo que implica la necesidad de estrategias flexibles y adaptativas, lo cual se alinea con los resultados donde la capacitación y la formación en estrategias inclusivas son determinantes y han sido reconocidos tanto por los informantes como por la teoría, lo que reafirma su relevancia en la enseñanza inclusiva.

Desde la perspectiva investigativa, la implementación de estrategias docentes en formación inclusiva permite atender la diversidad en el aula, promoviendo la participación de todos los estudiantes. En este sentido, Richards (2018) sostiene que la enseñanza

diferenciada y el uso de metodologías activas favorecen la inclusión al adaptar los procesos de enseñanza a las necesidades individuales, que en contraste con los resultados, prácticas como el aprendizaje basado en proyectos, la enseñanza colaborativa y el refuerzo positivo han sido destacadas por los informantes clave y respaldadas por la teoría, indican una adecuada incorporación de estas estrategias en la práctica docente.

Asimismo, la experiencia docente en educación inclusiva debe anteponerse a la falta de recursos y la limitación de tiempo para la planificación de adaptaciones curriculares, de lo que, Florido Mosquera (2019) señalan, la enseñanza inclusiva requiere que los docentes desarrollen habilidades de adaptación y trabajo colaborativo para obtener la equidad en el aula, alineándose con los resultados, si bien los docentes han implementado estrategias inclusivas, la escasez de recursos educativos y la falta de formación especializada representan debilidades para una implementación efectiva.

Por ello, el código Estrategias y Dinámicas en la Práctica Docente presenta una apropiada adopción de los elementos relevantes para la enseñanza inclusiva, incluyendo la experiencia docente, las prácticas pedagógicas y las estrategias de formación. No obstante, las dificultades en la asignación de recursos y el tiempo disponible para la planificación siguen representando problemáticas; como afirman Echeita Sarrionandía (2006), la educación inclusiva depende de la voluntad del docente y de las condiciones estructurales que permitan el desarrollo de prácticas pedagógicas equitativas y sostenibles, lo cual representa un lineamiento teórico para la código Practicas pedagógicas en educación inclusiva como constructo hacia la teoría de esta investigación.

Así las cosas, los hallazgos en la matriz de triangulación soportan el criterio de la confirmabilidad, en torno a la código central Rol y Competencias del Docente en la Inclusión, ratificando que se manifiestan las códigos axiales: Rol del docente, Discapacidad intelectual congénita y las prácticas pedagógicas inclusivas, en los hallazgos provenientes de los entrevistados, en los códigos y los referentes a los basamentos teóricos, derivando en que, existe una apropiada adopción de los elementos

De esta forma se evidencia la importancia del apoyo docente en el desarrollo de un entorno educativo equitativo y accesible, según Echeita Sarrionandía (2006), el rol del docente en la educación inclusiva trasciende la enseñanza tradicional, ya que implica el desarrollo de competencias en apoyo emocional, profesional e interdisciplinario. Los hallazgos reflejan que los docentes son necesarios en la adaptación de estrategias pedagógicas, en la colaboración con profesionales especializados y en la sensibilización de la comunidad educativa, lo que se respalda en los testimonios de los informantes clave y en los referentes teóricos.

En este sentido, el trabajo del docente en contextos inclusivos requiere la implementación de estrategias diferenciadas para atender la diversidad del aula, Florido Mosquera (2019) expresan que, los docentes deben desarrollar prácticas pedagógicas flexibles y adaptativas para la participación de todos los estudiantes. Los hallazgos evidencian que la enseñanza colaborativa, el refuerzo positivo y el aprendizaje basado en proyectos han sido estrategias fundamentales para fortalecer la educación inclusiva, lo que demuestra una apropiada adopción de estos elementos en la práctica docente.

Al mismo tiempo, la atención a estudiantes con discapacidad intelectual congénita demanda la personalización del aprendizaje y el trabajo conjunto con especialistas y familias, dado que, según Schalock et al. (2010), la educación inclusiva debe considerar no solo los ajustes curriculares, sino también el desarrollo de estrategias de apoyo socioemocional y la intervención de profesionales como terapeutas y tutores sombra. De lo cual los resultados mostraron que, aunque los docentes buscan implementar prácticas inclusivas, la falta de formación especializada y la escasez de recursos limitan su aplicación efectiva en el aula.

Consecuentemente, el código Rol y Competencias del Docente en la Inclusión presenta una adecuada adopción de los elementos esenciales para la enseñanza en entornos inclusivos, destacando la importancia del apoyo docente, la colaboración interdisciplinaria y la adaptación de estrategias pedagógicas. No obstante, las tensiones en la gestión, como la falta de formación y recursos, siguen afectando la calidad de la enseñanza inclusiva, en línea con lo que plantean Echeita Sarrionandía (2006), la

educación inclusiva no solo depende de la normativa vigente, sino de la capacidad del docente para transformar estas directrices en acciones concretas que promuevan la equidad y la participación de todos los estudiantes, lo cual es congruente con la código La educación inclusiva y la discapacidad intelectual congénita, la cual hace parte del fundamento teórico en este estudio.

Hallazgos

Los hallazgos reflejan que los docentes en la educación inclusiva, requieren formación especializada para atender la diversidad en el aula, develando la necesidad de apoyo emocional, profesional e interdisciplinario para una enseñanza equitativa; sin embargo, factores como la falta de recursos y la escasa capacitación limitan la efectividad de las prácticas inclusivas. De este modo, la educación inclusiva exige la personalización del aprendizaje y estrategias adaptativas, donde el refuerzo positivo y el aprendizaje basado en proyectos emergen como herramientas para fomentar la participación de los estudiantes con discapacidad intelectual congénita.

A su vez, se observa que los docentes emplean metodologías activas y adaptaciones curriculares para promover la accesibilidad y la igualdad en el aula, donde la enseñanza diferenciada y la evaluación formativa se destacan como enfoques efectivos para atender las necesidades individuales de los estudiantes. No obstante, situaciones negativas como la insuficiencia de recursos educativos y la rigidez de algunas normativas, dificulta la implementación de estrategias más flexibles, así, la formación en educación inclusiva sigue siendo un punto crítico para la mejora de las prácticas docentes.

Al mismo tiempo, la inclusión escolar se ve fortalecida por el desarrollo de estrategias docentes en formación inclusiva, donde la flexibilidad y la personalización del aprendizaje permiten mejorar la calidad educativa. Sin embargo, los hallazgos subrayan que las políticas educativas y la legislación vigente requieren ajustes para responder mejor a la diversidad en las aulas, en tanto, la falta de materiales didácticos adecuados

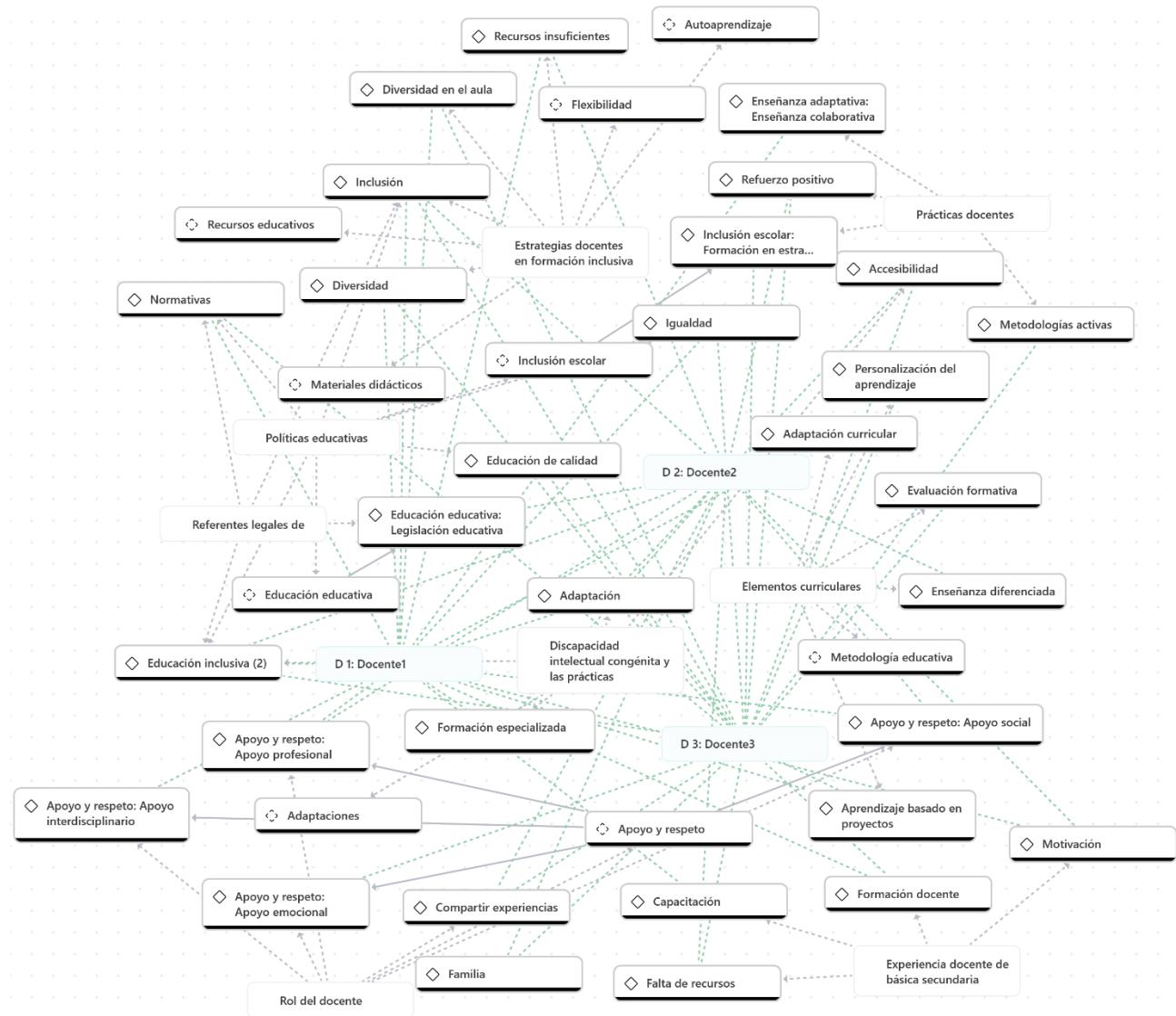
y la necesidad de fortalecer el apoyo social y familiar aparecen como aspectos fundamentales apuntalando a una educación inclusiva efectiva.

Así las cosas, la educación inclusiva depende en gran medida de la formación docente, la disponibilidad de recursos y el diseño de estrategias adaptativas, puesto que, pese a los esfuerzos por implementar metodologías inclusivas, la falta de capacitación y apoyo institucional comprende un obstáculo, por lo cual, se requiere una mayor articulación entre normativas, recursos y formación docente para consolidar un entorno de aprendizaje más equitativo y accesible para todos los estudiantes.

En suma, los hallazgos obtenidos evidencian que los diferentes elementos analizados, como el rol docente, la diversidad en el aula, las estrategias de enseñanza, la adaptación curricular y el apoyo en sus diversas formas, convergen en una comprensión macro de las Prácticas Educativas Inclusivas y Adaptativas. Como se aprecia en la Red semántica de la figura 9, que representa la red semántica, la interrelación entre normativas, políticas educativas, metodologías activas y necesidades de los estudiantes resalta la importancia de una enseñanza flexible y contextualizada, confirmando que la educación inclusiva no solo requiere de ajustes pedagógicos, sino también de un compromiso docente respaldado por recursos adecuados y formación especializada, garantizando así un aprendizaje equitativo y de calidad para todos los estudiantes.

Figura 12.

Prácticas Educativas Inclusivas y Adaptativas



Nota. Obtenido mediante el Software Atlas.ti 25

Capítulo V

Construcción Teórica

La construcción teórica que se expone, presentó una comprensión sistémica sobre el papel del docente en la educación inclusiva, con especial énfasis en la atención a estudiantes con discapacidad intelectual congénita. En este sentido, desde la visión de la investigadora, se considera que la inclusión educativa implica ajustes curriculares y metodológicos, al mismo tiempo que, un cambio profundo en la perspectiva docente, que debe fundamentarse en la equidad, la accesibilidad y el respeto a la diversidad.

En este sentido, la presente construcción teórica parte de analizar la forma en que, las competencias docentes influyen en la implementación de prácticas inclusivas efectivas, identificando tanto los obstáculos como las oportunidades dentro del contexto educativo. Partiendo de enfoques teóricos como los propuestos por Booth y Ainscow (2015), así como Echeita y Ainscow (2011), se pretende destacar la importancia de la formación docente, el apoyo interdisciplinario y la construcción de ambientes de aprendizaje adaptativos, contribuyendo al desarrollo de estrategias pedagógicas inclusivas, que permitan mejorar la participación y el aprendizaje de todos los estudiantes, independientemente de sus capacidades o condiciones.

Los hallazgos significativos de esta investigación evidencian que la educación inclusiva en el contexto de la educación básica secundaria enfrenta variedad de obstáculos, entre ellos, la falta de formación específica en los docentes, la escasez de recursos adaptativos y la necesidad de estrategias pedagógicas que atiendan la diversidad del aula. A su vez, se identificó que los docentes desempeñan un rol determinante en la implementación de prácticas inclusivas, pero su preparación y apoyo institucional resultan insuficientes para alcanzar un aprendizaje equitativo para todos los estudiantes.

Permitiendo de esta manera, desplegar diversas derivaciones teóricas sobre las prácticas pedagógicas inclusivas en docentes que trabajan con estudiantes con discapacidad intelectual congénita en educación básica secundaria. Las cuales, inciden directamente en el proceso educativo de los estudiantes del Instituto Gabriel García Márquez de Floridablanca, Santander, al resaltar la importancia de la capacitación docente, el desarrollo de estrategias de enseñanza adaptativa y el fortalecimiento del apoyo interdisciplinario, al mismo tiempo que, se incorpora la necesidad de generar entornos de aprendizaje accesibles y equitativos que favorezcan la participación activa y el desarrollo integral de los estudiantes con discapacidad intelectual congénita.

Afinadamente, se resalta, en este apartado, a modo de preámbulo, la importancia de las prácticas pedagógicas inclusivas como como directriz hacia el derecho a la educación de los estudiantes con discapacidad intelectual congénita. Según Booth y Ainscow (2011), la inclusión educativa implica la integración de estudiantes con necesidades especiales en el aula y la transformación de las prácticas docentes y los entornos de aprendizaje para eliminar las dificultades que restringen su participación. En este sentido, se destaca la necesidad de una formación docente continua que permita a los educadores desarrollar estrategias didácticas flexibles y adaptativas, favoreciendo así la equidad y la calidad educativa en la educación básica secundaria.

En atención a esta postura sobre la inclusión educativa y las prácticas pedagógicas inclusivas, se ofrece la Construcción Teórica, que va desde lo demostrativo, sustentado en el rigor investigativo del estudio, y que da por resultado estas “Derivaciones Teóricas” que, son producto de un razonamiento plausible, basado en la intuición, la inferencia y la construcción de conjetas, las cuales pueden fortalecer las prácticas pedagógicas inclusivas de los docentes que trabajan con estudiantes con discapacidad intelectual congénita en la educación básica secundaria. Esto resulta pertinente, dado el propósito de la investigación, que busca generar constructos teóricos que guíen la enseñanza inclusiva en el Instituto Gabriel García Márquez de Floridablanca, Santander, contribuyendo así a un proceso educativo más equitativo y ajustado a las necesidades de estos estudiantes.

Por consiguiente, se presentan los aportes teóricos derivados de esta investigación, los cuales contribuyen al fortalecimiento de ***las Prácticas Educativas Inclusivas y Adaptativas***, consolidando estrategias pedagógicas que promuevan la equidad y la accesibilidad en la enseñanza de estudiantes con discapacidad intelectual congénita. Estos aportes emergieron desde el análisis de los hallazgos, la integración de referentes teóricos y la construcción de derivaciones conceptuales que sustentan la importancia del rol docente, las metodologías activas, la personalización del aprendizaje y la articulación de políticas educativas inclusivas para garantizar un entorno educativo flexible y ajustado a la diversidad del aula.

Construcción Teórica 1: Fundamentos y Enfoques de la Educación Inclusiva – Visión General de este Constructo

Los fundamentos y enfoques de la educación inclusiva constituyen la base conceptual sobre la cual se desarrollan las políticas, metodologías y prácticas dirigidas a garantizar el derecho a la educación de todos los estudiantes, sin distinción. Este constructo reconoce que la inclusión es una meta normativa y un proceso dinámico que requiere la articulación entre elementos curriculares, políticas educativas y referentes legales. Desde esta perspectiva, se establece la necesidad de adaptar el currículo, diversificar las estrategias didácticas y ofrecer la accesibilidad, con el propósito de atender la diversidad del aula. Además, enfatiza el rol de las normativas como instrumentos que orientan la práctica docente, pero cuya efectividad depende de su aplicación real en los contextos educativos.

Construcción Teórica 2: Estrategias y Dinámicas en la Práctica Docente – Visión General de ese Constructo

Las estrategias y dinámicas en la práctica docente son el puente entre los principios de la educación inclusiva y su implementación efectiva en el aula. Este

constructo enfatiza que la enseñanza diferenciada, el aprendizaje basado en proyectos, la gamificación y la enseñanza colaborativa son herramientas esenciales para fomentar la equidad y la participación en el proceso educativo. Sin embargo, la falta de formación docente en metodologías inclusivas y la escasez de recursos siguen representando desafíos para su aplicación. La visión ampliada de esta categoría resalta que la inclusión no depende únicamente de la voluntad del docente, sino de la existencia de condiciones institucionales y políticas que permitan transformar la enseñanza en un proceso accesible, flexible y ajustado a las necesidades individuales de los estudiantes.

Construcción Teórica 3: Rol y Competencias del Docente en la Inclusión – Visión Ampliada

El rol y las competencias del docente en la inclusión abarcan tanto el dominio de estrategias pedagógicas como el compromiso social y emocional con la diversidad estudiantil. En esta visión ampliada, se reconoce que el docente no solo debe poseer conocimientos técnicos sobre educación inclusiva, sino también habilidades para gestionar la diversidad, colaborar con equipos interdisciplinarios y generar ambientes de aprendizaje empáticos y accesibles. Además, este constructo enfatiza la necesidad de un acompañamiento continuo a los docentes, asegurando que reciban formación especializada, apoyo institucional y espacios de reflexión pedagógica que les permitan consolidar su labor inclusiva. De esta manera, se refuerza la idea de que la calidad de la educación inclusiva está directamente relacionada con el desarrollo profesional y emocional de quienes la implementan.

Presentación del constructo teórico

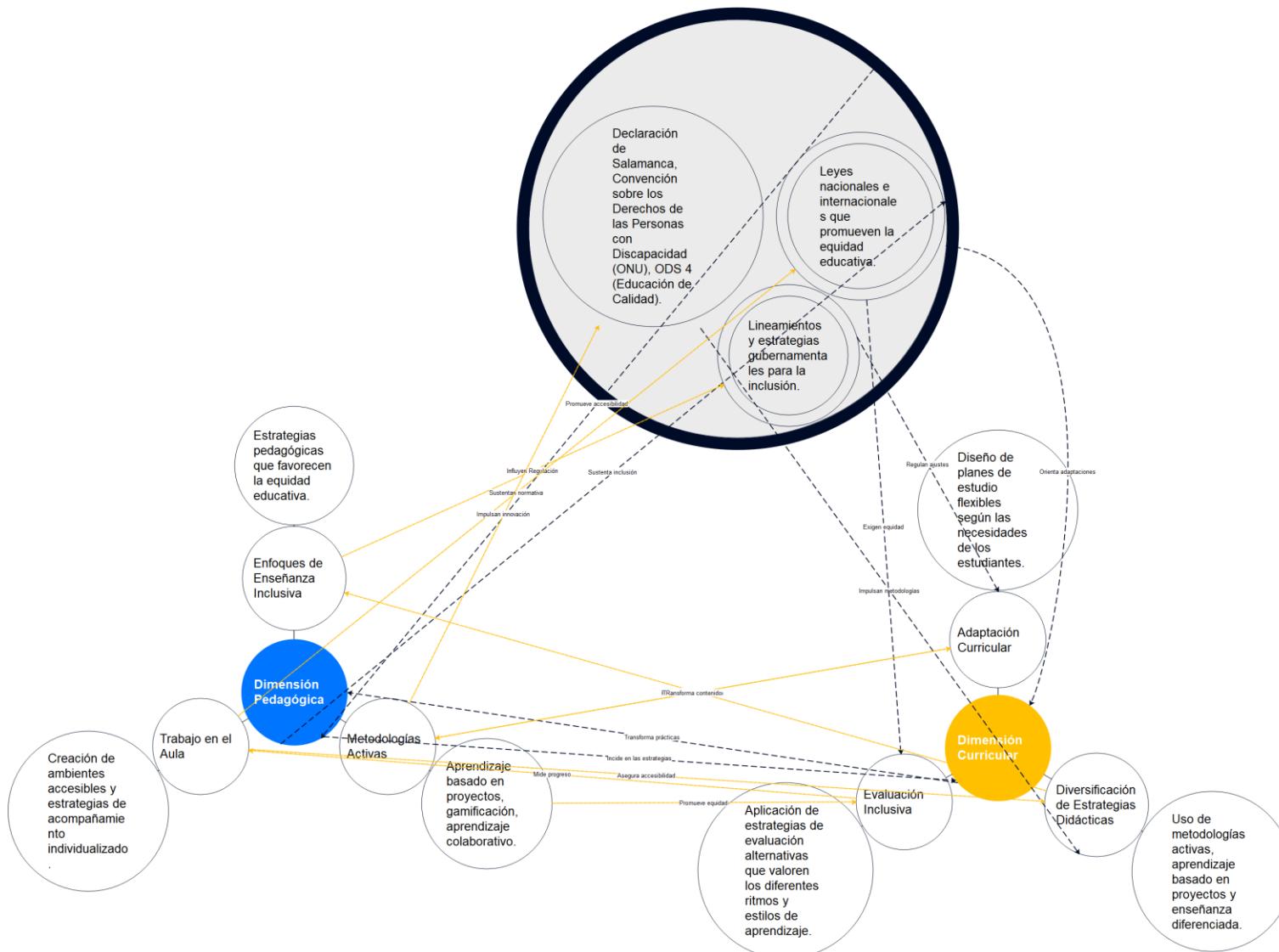
La figura 13, presenta el constructo teórico sobre la Derivación Teórica 1: Fundamentos y Enfoques de la Educación Inclusiva – Visión General de este Constructo, que articula los fundamentos de la educación inclusiva a través de dos dimensiones

principales: la dimensión pedagógica y la dimensión curricular, interconectadas mediante principios, estrategias y normativas que orientan la práctica educativa, el cual se fundamenta en que la educación inclusiva se basa en la integración de estudiantes con diversidad y en la transformación integral de los sistemas educativos para garantizar el derecho a una educación equitativa (UNESCO, 1994).

En la primera dimensión, la pedagogía inclusiva se centra en la adaptación de las estrategias de enseñanza para responder a la diversidad del estudiantado, de lo cual, según Booth y Ainscow (2002), la eliminación de obstáculos al aprendizaje es

Figura 13.

Fundamentos y Enfoques de la Educación Inclusiva – Visión General de este Constructo



fundamental para asegurar la participación activa de todos los alumnos. En este contexto, la implementación de metodologías activas, el aprendizaje colaborativo y el uso de estrategias de acompañamiento individualizado se presentan como pilares esenciales para una enseñanza inclusiva y dinámica.

Paralelamente, la dimensión curricular enfatiza la necesidad de adaptar y diversificar los contenidos y métodos de evaluación para que sean accesibles y significativos para cada estudiante. Tomlinson (2001) destaca que un currículo flexible debe permitir ajustes en los contenidos, procesos y productos del aprendizaje, posibilitando la personalización y adecuación a las necesidades individuales. Así, la adaptación curricular se convierte en un componente que vincula los principios normativos con las prácticas pedagógicas inclusivas.

En tanto, la evaluación inclusiva, considerada en esta estructura, se erige como una herramienta para identificar y valorar el progreso individual, de lo que, Black y Wiliam (1998) indican, la evaluación formativa es indispensable para detectar las fortalezas y áreas de mejora de cada estudiante, permitiendo realizar ajustes pedagógicos que favorezcan una verdadera equidad educativa. En este sentido, la personalización del aprendizaje, mediante evaluaciones adaptadas, garantiza que los estudiantes puedan demostrar sus competencias de manera justa y contextualizada.

Aunado a ello, la aplicación de estrategias didácticas diversificadas, como el aprendizaje basado en proyectos y la enseñanza diferenciada, complementa la dimensión curricular y pedagógica. De lo cual, García-Huidobro y Corvalán (2005) argumentan que el uso de metodologías activas y estrategias colaborativas permite a los docentes ajustar la enseñanza a los distintos niveles y estilos de aprendizaje presentes en el aula, fomentando la inclusión y la participación de todos los estudiantes, sin importar sus diferencias.

Por lo tanto, la interrelación entre la dimensión pedagógica y la dimensión curricular es fundamental para la consolidación de la educación inclusiva, sobre ello, Vygotsky (1978) enfatiza que el aprendizaje se construye en interacción con el entorno, lo que implica que la adaptación de los contenidos curriculares debe ir de la mano con

estrategias pedagógicas que respondan a la diversidad del estudiantado. Esta sinergia lleva a que los principios teóricos se traduzcan en prácticas efectivas y contextualizadas en el aula.

De manera que, el impacto de estas estrategias en la práctica docente es evidente, pues los docentes requieren formación continua para implementar adecuadamente los enfoques inclusivos, en tanto, Florian y Black-Hawkins (2011) resaltan la importancia de la profesionalización docente en el ámbito de la inclusión, subrayando que el desarrollo de competencias en estrategias pedagógicas inclusivas es esencial para transformar las aulas en espacios de aprendizaje equitativos y accesibles.

Por lo tanto, la construcción teórica expuesta en el mapa conceptual demuestra que los fundamentos y enfoques de la educación inclusiva se interrelacionan en una red dinámica que integra dimensiones normativas, curriculares y pedagógicas, las cuales son definitorias para desarrollar prácticas educativas inclusivas y adaptativas que respondan de manera efectiva a la diversidad del estudiantado, garantizando el derecho a una educación de calidad y equitativa para todos.

A continuación, se presenta la explicación de cada relación en el constructo teórico, destacando la conexión entre los marcos normativos (nodo central) y las dimensiones pedagógica y curricular, así como sus implicaciones en la práctica educativa. Así las conexiones presentes, mostraron la forma en que, las normativas internacionales y los lineamientos para la inclusión influyen directamente en las dimensiones pedagógica y curricular; interrelación que impulsa prácticas inclusivas eliminando obstáculos de aprendizaje, adaptan los contenidos y promueven metodologías activas, con el fin de obtener una educación equitativa y de calidad para todos los estudiantes.

Tabla 69.

Significado del constructo Fundamentos y Enfoques de la Educación Inclusiva – Visión General de este Constructo

Relación	Contenido	Significado	Praxis
			333

1. Declaración de Salamanca / Convención ONU / ODS4 → Dimensión Pedagógica	- Normativas y acuerdos internacionales (Declaración de Salamanca, Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, ODS4).	Proporcionan lineamientos para eliminar obstáculos de aprendizaje y promover la participación activa de todos los estudiantes.	La Declaración de Salamanca (1994) presenta la necesidad de adaptar la enseñanza a la diversidad, fomentando la enseñanza diferenciada, el aprendizaje colaborativo y metodologías activas.
2. Declaración de Salamanca / Convención ONU / ODS4 → Dimensión Curricular	- Mismos marcos normativos internacionales, enfocados en la adaptación del currículo.	Demandan la flexibilización de planes de estudio, evaluaciones y contenidos para atender la diversidad de necesidades de los estudiantes.	La Convención de la ONU (2006) insta a los Estados a garantizar un currículo accesible, implementando el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) y recursos adecuados para la diversidad en el aula.
3. Competencias y Lineamientos Principales para la Inclusión → Dimensión Pedagógica	- Competencias docentes y lineamientos que orientan la práctica inclusiva.	Establecen las habilidades y conocimientos que los docentes deben desarrollar para gestionar la diversidad y aplicar metodologías activas.	Un docente formado en competencias inclusivas puede aplicar el aprendizaje colaborativo, la retroalimentación formativa y la coenseñanza, alineándose con las políticas de inclusión vigentes.
4. Otros marcos legales y normativas internacionales → Dimensión Curricular	- Leyes nacionales, decretos específicos, lineamientos de ODS4, entre otros.	Obligan a reorganizar los contenidos, objetivos y evaluaciones en pro de la inclusión, garantizando la igualdad de acceso a la educación.	El ODS4 (Educación de Calidad) impulsa la adaptación de materiales y el rediseño de objetivos de aprendizaje para que cada estudiante reciba una educación ajustada a sus capacidades y ritmos.
5. Dimensión Pedagógica → Enfoques de Enseñanza Inclusiva, Metodologías Activas, Aprendizaje Basado en Proyectos, Trabajo en el Aula	- Estrategias y metodologías específicas que conforman la práctica inclusiva (enseñanza colaborativa, aprendizaje basado en proyectos, etc.).	Permiten responder a la diversidad del estudiantado mediante la participación activa y la motivación, promoviendo ambientes de aprendizaje accesibles.	Un docente que usa metodologías activas y proyectos colaborativos facilita que estudiantes con distintas capacidades participen, se motiven y cooperen en la construcción de conocimientos.
6. Dimensión Curricular → Adaptación Curricular, Diversificación de Estrategias	- Ajuste de objetivos, contenidos y estrategias de evaluación para responder a las necesidades de cada estudiante.	Permite diseñar planes de estudio y métodos de valoración que atiendan los diferentes estilos,	Un currículo flexible que contempla materiales en formato audiovisual y evaluaciones adaptadas (rúbricas o pruebas orales) asegura la equidad para estudiantes con

Didácticas, Evaluación Inclusiva 7. Interrelación Dimensión Pedagógica ↔ Dimensión Curricular	- Conexión bidireccional entre estrategias de enseñanza y contenido curricular.	ritmos y condiciones de aprendizaje. La coherencia entre la metodología de enseñanza y la adaptación de contenidos garantiza la efectividad de la inclusión.	necesidades educativas diversas. Si un docente opta por la enseñanza diferenciada, el currículo debe permitir modificaciones en objetivos y criterios de evaluación, ajustándose a las características de cada estudiante.
8. Enfoque Global (Nodo Central) → Dimensión Pedagógica y Curricular	- Marco general de referencia (Declaración de Salamanca, Convención ONU, ODS4, etc.).	Tanto la Dimensión Pedagógica como la Curricular se rigen por estos principios, asegurando que la inclusión sea normativa y que se traduzca en la práctica.	Los docentes deben implementar ajustes razonables, no discriminación y promoción de la participación activa, siguiendo los principios de la Convención de la ONU y las recomendaciones de la Declaración de Salamanca.

Seguidamente la figura 14, para la Derivación Teórica 2: Estrategias y Dinámicas en la Práctica Docente – Visión General de ese Constructo, sintetiza de manera clara las interacciones entre estrategias pedagógicas inclusivas, las condiciones necesarias para su implementación y las barreras que obstaculizan su aplicación en el aula. Esta representación gráfica permite comprender que la educación inclusiva no es un esfuerzo aislado del docente, sino un proceso que depende de múltiples factores estructurales e institucionales.

Didácticas Pedagógicas Inclusivas: Un Enfoque Colaborativo y Personalizado. El primer grupo de elementos, representado en el círculo azul, abarca las metodologías activas que facilitan la enseñanza en contextos de diversidad, promoviendo un aprendizaje equitativo. Entre ellas se destaca la construcción del aprendizaje en equipo, un principio fundamentado en la teoría del aprendizaje colaborativo de Lev Vygotsky (1978), quien argumenta que el conocimiento se desarrolla a través de la interacción social y el andamiaje cognitivo. Este concepto se complementa con la adaptación de contenidos y metodologías a los ritmos individuales de aprendizaje, alineado con la enseñanza diferenciada propuesta por Tomlinson (2001), quien enfatiza

la importancia de modificar contenido, proceso y producto según las necesidades específicas de cada estudiante.

Además, se resalta el trabajo colaborativo y la contextualización del conocimiento**, elementos clave en la teoría del aprendizaje situado de Lave y Wenger (1991), que sostiene que el aprendizaje ocurre dentro de comunidades de práctica y depende de su relevancia en el contexto del estudiante. Finalmente, se destaca la motivación a través del juego y las recompensas, vinculada con la teoría del refuerzo de Skinner (1957) y las estrategias de motivación intrínseca y extrínseca de Deci y Ryan (1985), quienes enfatizan la importancia del interés y la autonomía en la participación estudiantil.

A pesar de su efectividad, estas estrategias dependen en gran medida de la formación docente y del acceso a recursos adecuados, lo que genera desigualdades en distintos contextos educativos. Sin el respaldo institucional necesario, estas metodologías pueden quedar relegadas a esfuerzos individuales y poco sostenibles.

Condiciones Necesarias para una Educación Inclusiva: Entre la Teoría y la Realidad. El segundo grupo de elementos, reflejado en el círculo verde, destaca los factores estructurales e institucionales que facilitan una enseñanza inclusiva. En primer lugar, se menciona la necesidad de planes de estudio adaptativos según las necesidades individuales, un concepto basado en la educación por competencias y la personalización del aprendizaje, defendido por Coll (2007). Este enfoque promueve currículos flexibles que permitan a los estudiantes aprender a su propio ritmo.

Asimismo, se señala la importancia de normativas que respalden la educación accesible, alineadas con el Marco de Acción de Educación 2030 de la UNESCO, que enfatiza la equidad y la inclusión como principios fundamentales del derecho a la educación. Sin embargo, estas normativas deben traducirse en acciones concretas para garantizar su efectividad.

Otro aspecto clave es la infraestructura adecuada y el acompañamiento docente, enmarcado dentro de la teoría ecológica del desarrollo de Bronfenbrenner (1979), quien

sostiene que el aprendizaje y el desarrollo están influenciados por múltiples niveles del entorno, desde la escuela hasta las políticas gubernamentales, lo que hace esencial contar con condiciones materiales y apoyo pedagógico.

Aunque las políticas inclusivas han avanzado, la brecha entre teoría y práctica sigue siendo una realidad en muchos sistemas educativos. La falta de inversión en infraestructura y programas de acompañamiento docente limita la posibilidad de aplicar estas condiciones de manera equitativa.

Barreras en la Implementación: Obstáculos Sistémicos a la Inclusión Educativa.

Educativa. El tercer grupo, representado en el círculo naranja, expone los principales desafíos que impiden la aplicación efectiva de estrategias inclusivas. Entre ellos, la falta de capacitación en metodologías inclusivas es una de las problemáticas más evidentes. Investigaciones como las de Darling-Hammond (2006) enfatizan la necesidad de programas de formación continua para docentes, ya que, sin un conocimiento sólido en estrategias inclusivas, la implementación en el aula se vuelve deficiente.

Otro obstáculo fundamental es la infraestructura deficiente y los materiales inadecuados, una barrera estructural que ha sido ampliamente documentada en estudios sobre equidad educativa, como los de Reimers (2020). La falta de acceso a tecnologías, espacios adecuados y materiales adaptados refuerza la desigualdad educativa, afectando principalmente a los sectores más vulnerables.

De manera que, la ausencia de inversión en formación docente y en recursos educativos limita la efectividad de cualquier estrategia inclusiva. Mientras no se garantice un acceso equitativo a estos elementos esenciales, las iniciativas inclusivas seguirán siendo esfuerzos aislados sin un impacto sostenido.

Hacia una Educación Inclusiva Sostenible. La imagen analizada ofrece una visión estructurada de cómo las estrategias docentes, las condiciones institucionales y las barreras estructurales interactúan en el proceso de enseñanza. Desde una

perspectiva crítica, se evidencia que la educación inclusiva no puede depender únicamente de la voluntad del docente; se requiere un cambio sistémico que abarque la formación profesional, la inversión en infraestructura y la formulación de políticas públicas sólidas.

Si bien existen enfoques pedagógicos con un alto potencial transformador, su éxito depende de factores externos que muchas veces no están garantizados. La educación inclusiva debe ser vista como un compromiso colectivo que involucre a instituciones educativas, gobiernos y la sociedad en general.

De manera que, para superar estos desafíos, es esencial adoptar un enfoque integral que combine la innovación pedagógica con la capacitación docente continua y una reforma educativa centrada en la equidad. Solo de esta manera se podrá garantizar que las estrategias inclusivas no sean solo un ideal teórico, sino una realidad tangible para todos los estudiantes.

Figura 14.

Construcción Teórica 2: Estrategias y Dinámicas en la Práctica Docente – Visión General de ese Constructo

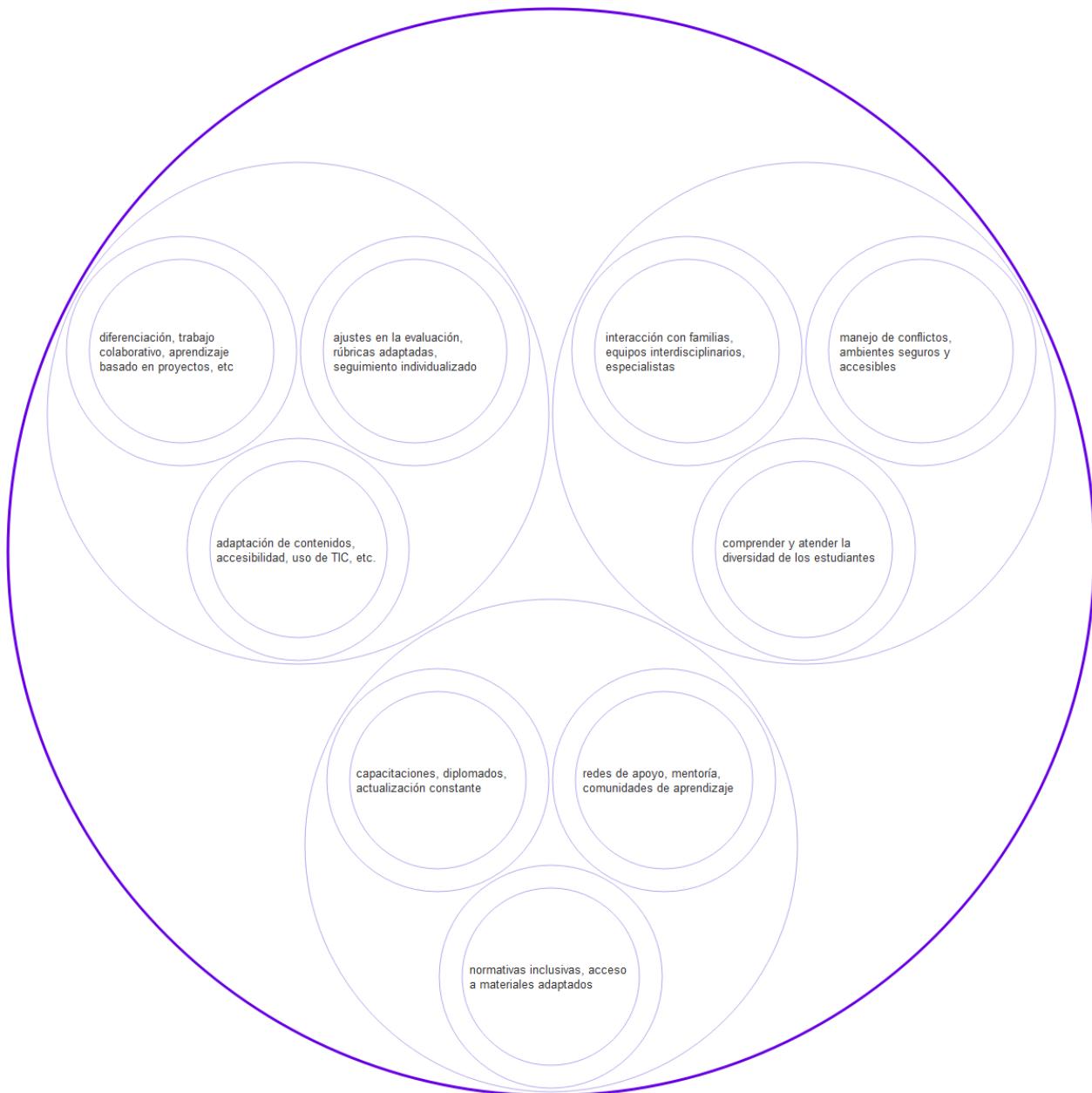


Seguidamente, para la construcción Teórica 3: Rol y Competencias del Docente en la Inclusión – Visión Ampliada, la figura 15, es contentiva de un diagrama conceptual estructurado en círculos concéntricos que organizan el rol y las competencias del

docente en la inclusión. Se observa una estructura tripartita que guía el análisis a través de tres ejes principales. En primer lugar, las competencias pedagógicas en la inclusión,

Figura 15.

construcción Teórica 3: Rol y Competencias del Docente en la Inclusión – Visión Ampliada



que engloban estrategias didácticas como la diferenciación, el aprendizaje basado en proyectos y la accesibilidad de contenidos mediante el uso de tecnologías de la información y la comunicación (TIC). En segundo lugar, se destacan las competencias socioemocionales y éticas, las cuales resaltan la importancia de la empatía, la gestión de conflictos y la interacción con diversos actores del entorno educativo. Finalmente, el tercer eje se centra en el apoyo institucional y la formación profesional, enfatizando la necesidad de contar con normativas inclusivas, redes de apoyo y procesos de actualización docente constante.

Este modelo visual refuerza la idea de que la educación inclusiva no se limita únicamente a la adaptación de contenidos, sino que requiere una transformación estructural en la práctica docente. Según Ainscow (2020), la inclusión educativa demanda un cambio en la cultura escolar, promoviendo el trabajo colaborativo y la innovación en las estrategias de enseñanza. De este modo, el diagrama resalta la necesidad de un enfoque integral, en el que el docente no solo cumpla el papel de facilitador del aprendizaje, sino que también se convierta en un agente de cambio social. Para Florian y Spratt (2013), la inclusión no es solo una estrategia pedagógica, sino un compromiso ético con la diversidad y la equidad, lo que implica un desarrollo continuo de competencias tanto emocionales como pedagógicas.

Desde el punto de vista del diseño visual, la utilización de círculos concéntricos refuerza la interconexión entre los distintos elementos, evitando una visión fragmentada del rol docente. Este enfoque holístico resulta clave para prevenir la segregación dentro del sistema educativo y garantizar un modelo de enseñanza que atienda las necesidades de todos los estudiantes. Booth y Ainscow (2011) señalan que la inclusión no solo se debe entender como un conjunto de prácticas, sino como una filosofía que transforme la educación en un espacio accesible y equitativo para todos.

En conclusión, la imagen ofrece una representación clara y estructurada de las múltiples dimensiones que conforman el rol del docente en la educación inclusiva. No obstante, su aplicación en la realidad educativa dependerá del respaldo institucional y de la disposición para brindar formación continua a los docentes. Sin un compromiso

efectivo por parte de las instituciones y la comunidad educativa, la implementación de estrategias inclusivas puede quedar solo en el plano teórico, limitando su impacto en la mejora del aprendizaje y la equidad educativa.

La construcción teórica presentada en la figura 16, representa la interrelación entre tres aspectos fundamentales de la educación inclusiva: estrategias de enseñanza inclusiva, rol y competencias del docente, y políticas y apoyo institucional. Estos elementos, al ser interdependientes, conforman una perspectiva integral que busca garantizar una educación equitativa para todos los estudiantes.

Figura 16.

Prácticas Educativas Inclusivas y Adaptativas



En este sentido, la Interrelación entre las construcciones Teóricas, considera que, las Estrategias de Enseñanza Inclusiva, el diseño y la implementación de metodologías pedagógicas adaptativas que permitan atender la diversidad estudiantil. Según Ainscow (2020), la educación inclusiva requiere prácticas innovadoras que permitan la participación activa de todos los alumnos, considerando sus capacidades y necesidades particulares. Entre estas estrategias se encuentran la diferenciación curricular, el uso de TIC para la accesibilidad y la flexibilización de la evaluación (Florian y Black-Hawkins, 2011).

Mientras, el Rol y Competencias del Docente, considera que, el docente inclusivo no solo debe poseer conocimientos técnicos sobre estrategias adaptativas, sino también desarrollar habilidades socioemocionales y éticas que le permitan gestionar la diversidad del aula. Florian y Spratt (2013) afirman que la formación docente debe enfocarse en desarrollar actitudes favorables hacia la inclusión, promoviendo prácticas de enseñanza que fomenten la equidad y la participación. Además, la colaboración con equipos interdisciplinarios y familias es esencial para generar entornos de aprendizaje efectivos.

En tanto, las Políticas y Apoyo Institucional, en cuanto a la implementación de una educación inclusiva no es responsabilidad exclusiva del docente; se requiere de un respaldo institucional que garantice recursos, formación continua y normativas inclusivas. Booth y Ainscow (2011) sostienen que la inclusión debe entenderse como un proceso continuo de transformación en el que las instituciones educativas juegan un papel clave, proporcionando apoyo, formación y acceso a materiales adaptados.

El Constructo General de Educación Inclusiva

El diagrama de Venn refleja que la inclusión no puede lograrse desde un solo enfoque, sino que resulta de la convergencia de estos tres ámbitos. En la intersección de los círculos se encuentra el modelo de prácticas educativas inclusivas y adaptativas, el cual implica una sinergia entre la acción pedagógica, la preparación docente y el respaldo institucional.

Este enfoque integral responde a la necesidad de evitar modelos fragmentados de inclusión que delegan toda la responsabilidad en el docente o en la institución de manera aislada. Como señala Booth y Ainscow (2011), la educación inclusiva no se trata únicamente de modificar estrategias de enseñanza, sino de transformar la cultura escolar en su totalidad, promoviendo la participación de todos los actores educativos. De esta manera, la intersección de los tres ejes propuestos en el diagrama refleja que la inclusión efectiva requiere de un equilibrio entre metodologías de enseñanza flexibles, docentes preparados para la diversidad y un respaldo normativo e institucional que facilite la implementación de estas estrategias.

Además, este modelo permite comprender que la educación inclusiva es un proceso dinámico y en constante evolución, que debe ajustarse a las particularidades de cada contexto educativo. Según Florian y Black-Hawkins (2011), la verdadera inclusión implica un cambio de mentalidad que fomente la construcción de comunidades de aprendizaje en las que todos los estudiantes tengan la oportunidad de desarrollarse plenamente. En este sentido, el diagrama de Venn no solo representa un marco teórico, sino que también funciona como una guía práctica para diseñar intervenciones educativas que integren estos tres elementos y favorezcan el aprendizaje equitativo en la escuela.

En conclusión, este modelo teórico subraya que la educación inclusiva debe abordarse desde una perspectiva holística, donde la interacción entre estrategias pedagógicas, formación docente y apoyo institucional permita construir ambientes de aprendizaje accesibles y equitativos para todos los estudiantes (Ainscow, 2020; Florian y Spratt, 2013).

Consideraciones finales

La construcción teórica expuesta en el capítulo V destaca la importancia de una visión sistémica en la educación inclusiva, donde el rol del docente se sitúa como eje central para transformar la enseñanza. Se enfatiza que la inclusión educativa no se reduce a ajustes superficiales, sino que requiere un cambio profundo en las prácticas y actitudes pedagógicas, fundamentadas en principios de equidad, accesibilidad y respeto a la diversidad.

De esta forma, en el análisis se identifican tres derivaciones teóricas fundamentales: los fundamentos y enfoques de la educación inclusiva, las estrategias y dinámicas en la práctica docente, y el rol y las competencias del educador. Cada uno de estos componentes resalta aspectos esenciales para la implementación de prácticas inclusivas, evidenciando que la integración de normativas, metodologías activas y enfoques personalizados resulta crucial para atender las necesidades de todos los estudiantes, en especial aquellos con discapacidad intelectual congénita.

Por lo tanto, se requiere de una formación docente continua y especializada, que permita desarrollar competencias técnicas y socioemocionales adecuadas para gestionar la diversidad en el aula. Asimismo, se destaca la importancia de adaptar el currículo y diversificar las estrategias de evaluación, de modo que el aprendizaje se personalice y responda a las particularidades de cada estudiante, garantizando así una educación equitativa.

También se reconoce que, a pesar de los avances teóricos, la implementación efectiva de la educación inclusiva enfrenta importantes desafíos. Las barreras estructurales, la escasez de recursos adaptativos y la falta de apoyo institucional limitan la aplicación de estrategias pedagógicas inclusivas. Por ello, se hace un llamado a fortalecer las condiciones materiales y a promover políticas públicas que respalden la transformación educativa de manera integral.

Así las cosas, se concluye que el éxito de la educación inclusiva depende de la interrelación entre la acción pedagógica, la formación profesional y el apoyo institucional. La convergencia de estos elementos no solo enriquece el proceso de enseñanza-aprendizaje, sino que también promueve un cambio cultural en el ámbito educativo. Este compromiso colectivo es esencial para que las prácticas inclusivas dejen de ser meros ideales teóricos y se conviertan en realidades tangibles que beneficien a toda la comunidad educativa.

Referencias

- Abascal, M. S. (2016). *Las prácticas inclusivas en las escuelas primarias de Córdoba: las condiciones pedagógicas y el acompañamiento a las trayectorias escolares reales de alumnos en situación de vulnerabilidad social.* (Tesis de Maestría en Investigación Educativa). Universidad Católica de Córdoba. Argentina.
- Aguirre García, J. P. (2020). *Saberes y prácticas pedagógicas de los maestros: Una lectura desde la educación inclusiva en el contexto rural* (Tesis Doctoral). Manizales.
- Ainscow, M. (2001). Comprendiendo el desarrollo de escuelas inclusivas. Notas y referencias bibliográficas. Disponible en: <http://cursoestatalxxetapa>.
- Aizencang, N. y Bendersky, B. (2013). *Escuela y prácticas inclusivas: Intervenciones psicoeducativas que posibilitan.* Buenos Aires: Manantial.
- Alba Pastor, C. (2021). *Diseño universal para el aprendizaje.* Ediciones Morata, S. L.
- Álvarez Lires, M., Arias Correa, A., Pérez Rodríguez, U. y Serralli Mendoza, J.F. (2013). La historia de las ciencias en el desarrollo de competencias científicas. *Enseñanza de las ciencias. Revista de investigación y experiencias didácticas* N° 31 (213-233)- ISSN: 0212-4521. España
- Andrade, I. L., y Villa, M. G. G. (2020). *Las escuelas normales y sus docentes: significados y prácticas educativas.* Newton Edición y Tecnología.
- Annoni, M. E. (2004). Teorías del Aprendizaje. Categorías conceptuales-metodológicas. Material de lectura-Asignatura Psicología General y del Aprendizaje. Escuela de Música. Facultad Humanidades y Artes. UNR. Argentina. (inédito)
- Arias, F. (2016). *Metodología de la investigación. Introducción a la metodología científica.* Caracas: Episteme.
- Arnaiz Sánchez, P. (2011). Escuelas eficaces e inclusivas: Cómo favorecer su desarrollo. *Educación Siglo XXI*, 30(1).25-44, Disponible en: <https://revistas.um.es/educatio/article/view/149121>

- Ausubel, D. (2002). *Adquisición y retención del conocimiento. Una perspectiva cognitiva*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Ávila, R., y Buitriago, P. (2020). Reflexiones Sobre Educación Inclusiva en Colombia: Estado De La Cuestión. *Educación y Ciencia*, 24, 1–16. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/7983719.pdf>
- Azcona, M., Manzini, F y Dorati, J. (2013). Precisiones Metodológicas sobre la Unidad de Análisis y la Unidad de Observación. Aplicación a la Investigación en Psicología. Instituto de Investigaciones en Psicología (Inipsi). Facultad de Psicología, Universidad Nacional de La Plata. Disponible en: <https://sedici.unip.edu.ar.Documento>
- Baena Extremera, A. y Ruiz Montero, P. (2019). *Metodologías activas en ciencias de la educación. Volumen II*. Wanceulen Editorial.
- Bavaresco, A. (2013). *Proceso Metodología de la Investigación*. Maracaibo: Scott Foreman.
- Beltrán Villamizar, Y. I., Martínez Fuentes, Y. L., y Torrado Duarte, O. E. (2015). *Creación de una comunidad de aprendizaje: Una experiencia de educación inclusiva en Colombia*. 13(2), 57-72. <http://dx.doi.org/10.15665/re.v13i2.498>
- Bernal Torres, C. (2016). *Metodología de la investigación*. México: Person Educación
- Blanco, R. (2008). Construyendo las bases de la inclusión y la calidad de la educación en la primera infancia. *Revista Educación*, 347, 33-54.
- Bayona-Rodríguez, H., y Urrego-Reyes, L. A. (2019). 240 años de profesión docente en Colombia. *Educación y Ciudad*, Vol2 (37). Disponible en: <https://doi.org/10.36737/01230425.v2.n37.2019.2143>
- Beltrán, L., Hernández, L., y Rubio, E. (2015). *Política pública en discapacidad intelectual*. Disponible en: https://repository.ugc.edu.co/bitstream/handle/11396/3876/Pol%C3%ADtica_p%C3%B3lica_discapacidad_intelectual.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Beltrán-Villamizar, Y. I., Martínez-Fuentes, Y. L., y Vargas-Beltrán, Á. S. (2015). El sistema educativo colombiano en el camino hacia la inclusión. Avances y retos.

Bisquerra Alzina, R. (2004). *Metodología de la investigación educativa*. Editorial La Muralla.

Blumer, H. (1982). *El interaccionismo simbólico, perspectiva y método*. Barcelona: Hora D L.

Booth, T., y Ainscow, M. (2002). *Index for Inclusion: Developing learning and participation in schools*. Bristol: CSIE (Centre for Studies on Inclusive Education).

Borjas García, J. E. (2020). Validez y confiabilidad en la recolección y análisis de datos bajo un enfoque cualitativo. *Trascender, contabilidad y gestión*, (15), 79-97. <https://doi.org/10.36791/tcg.v0i15.90>

Bravo, L. (2002). *Psicología de las dificultades del aprendizaje escolar*. Chile: Maval

Brenes Chacón, O. E. (2003). *Estrategias didácticas*. Montes de Oca, Costa Rica: Editorial de la Universidad de Costa Rica.

Bruner, J. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Aprendizaje Visor Ed.

Bourdieu, P. (2007). *El sentido práctico*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Burge, P., Ouellette-Kuntz, H., Hutchinson, N., y Box, H. (2008). A Quarter Century of Inclusive Education for Children with Intellectual Disabilities in Ontario: Public Perceptions. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*. Recuperado de <https://eric.ed.gov/?id=EJ842502>

Calvache, J. A., y Jadad, A. R. (2021). Toward the “next normal”: An opportunity to unlearn and reflect about life, death, and our mental health during the pandemic.

Colombian journal of anesthesiology, 49(3).
<https://doi.org/10.5554/22562087.e987>

Campa Álvarez, R. de los Á. (2019). *Proceso de inclusión educativa para la atención a la diversidad: Propuestas de mejora en la Educación Primaria del Estado de Sonora* (Tesis Doctoral). Universidad de Sonora.

Canguilhem, G. (1982). *Lo normal y lo patológico*. Argentina: Siglo XXI.

- Carretero, M. (2004). *Introducción a la psicología cognitiva*. Buenos Aires: Aiqué Grupo Editor.
- Carrillo, S. M., Oreste, J., Santos, F., Andrés, D., y Porras, R. (2018). Prácticas Pedagógicas frente a la Educación Inclusiva desde la perspectiva del Docente. *Revistaespacios.com*. Disponible en: <https://www.revistaespacios.com/a18v39n17/a18v39n17p15.pdf>
- CAST (2008). Universal design for learning guidelines version 1.0. Wakefield, MA. Author.
- Castel, R. (2009). *La metamorfosis de la cuestión social. Una crónica del salariado*. Buenos Aires-Barcelona-México: Paidós.
- Castillo Salinas, L. M., Mateus Ayala, G. P., Pinzón Bonilla, P. M., y Rueda Bejarano, J. (2021). *La educación inclusiva en Colombia*. Recuperado de <https://alejandria.poligran.edu.co/handle/10823/6506>
- Constantino, A. de O., Alfonso Serafín, A. de la C., y Hernández Pérez, R. (2019). Constructo teórico en el estudio del turismo comunitario en la provincia de Namibe, Angola. *Revista Universidad y Sociedad*, 11(1), 135-139.
- Constantino, R. (2017). Juntos y revueltos: Evolución, justificación y debates de la educación inclusiva en el derecho internacional de los derechos humanos. *Anuario de investigación del CICAJ 2016*. Recuperado de <https://repositorio.pucp.edu.pe/index/handle/123456789/110985>
- Córdoba, G., y Expósito, C. (2021). El valor de la inclusión: Un estudio sobre las políticas educativas y prácticas inclusivas en Argentina. *Conicet*, 23,5. Disponible en: <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/158075>
- Cortes, V. A. (2015). Correlación entre el desarrollo perceptivo motriz y el coeficiente intelectual. *Revista Paca*, 7, 147–161. <https://doi.org/10.25054/2027257x.2068>
- Cruz Vadillo, R. (2019). Educación inclusiva, profesores y estudiantes con discapacidad: una mirada desde lo relacional. *Sinéctica Revista Electrónica de Educación*, 53, 1–28. [https://doi.org/10.31391/s2007-7033\(2019\)0053-004](https://doi.org/10.31391/s2007-7033(2019)0053-004)

Decreto 1421 de 2017 [Ministerio de Educación Nacional]. De la educación inclusiva, la atención educativa a la población con discapacidad, 29 de agosto de 2017, Disponible en:

<https://www.mineducacion.gov.co/portal/normativa/Decretos/381928:Decreto-1421-de-agosto-29-de-2017>.

D'Alessio, S. (2011a). Inclusive Education and Special Needs Education. En *Inclusive Education in Italy* (pp. 23-42). Brill. https://doi.org/10.1007/978-94-6091-342-6_2

D'Alessio, S. (2011b). Inclusive Education in Italy: A Critical Analysis of the Policy of Integrazione Scolastica. En *Inclusive Education in Italy*. Brill. Recuperado de <https://brill.com/display/title/37124>

Delgado, C. (2012). *La Teoría Fundamentada: Decisión Entre Perspectivas*. Authorhouse. Disponible en: <https://books.google.at/books?id=FM1zSQ3m7t0>

Dewey, J. (1938). Experience and Education. Macmillan.

Díaz, C., y Cesanelli, M. S. (2021). Discapacidad y modelo social: abordajes en la formación de educadores de la provincia de buenos aires. *Escenarios. Revista de Trabajo Social y Ciencias Sociales*, (34). Recuperado de <https://revistas.unlp.edu.ar/escenarios/article/download/13350/12303/47074>

Díaz, F. y Hernández, G. (2002). Estrategias para un aprendizaje constructivo, una interpretación constructivista. Disponible en: <http://formacion.sigeyucatan.gob.mx/formacion/materiales/4/4/d1/p1/2.%20estrategias-docentes-para-un-aprendizaje-significativo.pdf>

Díaz, L. y Rodríguez, L. (2016). Inclusive education and functional diversity: Knowing realities, transforming paradigms and providing elements for practice. *Zona Próxima*, 24, 43–60. <https://doi.org/10.14482/zp.24.8721>

Doria, L. A. P., y Nisperuza, E. P. F. (2022). El aprendizaje basado en problemas (ABP) en la educación matemática en Colombia. Avances de una revisión documental. *Revista Boletín Redipe*, 11(2), 318-328. <https://doi.org/10.36260/rbr.v11i2.1686>

Dussan, C. P. (2011). Educación inclusiva: Un modelo de diversidad humana. *Educación y Desarrollo Social*, 5(1), 139-150.

- Echeita Sarrionandía, G. (2006). *Educación Inclusiva o Educación sin Exclusiones*. Madrid: Narcea.
- Echeita Sarrionandia, G., y Ainscow, M. (2011). *La educación inclusiva como derecho: Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente*. Recuperado de <https://repositorio.uam.es/handle/10486/661330>
- Echeita Sarrionandía, G., y Sandoval Mena, M. (2000). Educación inclusiva o educación sin exclusiones. *Revista de Educación*, num327(2002), p.31-48.3. Ministerio de Educación, Disponible en: <https://www.educacionyfp.gob.es>
- Echeverría Desiderio, S. V., Chenche Jácome, W. L., Mejía Caguana, D. R., y Espinosa Izquierdo, J. G. (2022). Desarrollo de inteligencias múltiples usando tecnologías. *Horizontes. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 6(22), 172–186. doi:10.33996/revistahorizontes.v6i22.325
- Elías, J. A., Anguiano-Escobar, B., Irasema Cervantes, D., y Ramírez-Bueno, R. (2021). Sistematización de una Experiencia de Inclusión en Educación Secundaria: Estrategia de Formación y Acción educativa. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 15(2), 173–190. <https://doi.org/10.4067/s0718-73782021000200173>
- Espinoza, L., Hernández, K., y Ledezma, D. (2020). Prácticas inclusivas del profesorado en aulas de escuelas chilenas: Un estudio comparativo. *Estudios Pedagógicos*, 46(1), 183–201. <https://doi.org/10.4067/s0718-07052020000100183>
- Fierro, M. (2012). El desarrollo conceptual de la ciencia cognitiva. Parte II. *Revista colombiana de psiquiatría*, 41(1), 185–196. doi:10.1016/s0034-7450(14)60076-7
- Figueroa Zapata, L. A., Ospina García, M. S., y Tuberquia Tabera, J. (2019). Prácticas pedagógicas inclusivas desde el diseño universal de aprendizaje y plan individual de ajuste razonable. *Inclusión y desarrollo*, 6(2), 4–14. <https://doi.org/10.26620/uniminuto.inclusion.6.2.2019.4-14>
- Filgueira Arias, C., y Gherab Martin, K. (2020). Aprendizaje en trabajo colaborativo. *EDU REVIEW. Revista Internacional de Educación y Aprendizaje*, 8(3), 135–141. <https://doi.org/10.37467/gka-revedu.v8.2702>

- Florido Mosquera, H. E. (2019). *Orientaciones curriculares para la incorporación de la educación inclusiva en Colegios Públicos del Distrito Capital* (Doctoral thesis, Universidad Santo Tomás). Universidad Santo Tomás. Recuperado de <https://repository.usta.edu.co/handle/11634/14892>
- Foucault, M. (2000). *Los Anormales*. Curso en el Collège de France (1974-1975). México, Argentina, Brasil, Colombia, Chile, España, Perú: Fondo de Cultura Económica.
- Fuentes Canosa, A., Umaña Serrato, J. P., Risso Migues, A., y Facal Mayo, D. (2021). Ciencias cognitivas y educación: Una propuesta de diálogo. *Sophia*, (30), 43–70. doi:10.17163/soph.n30.2021.01
- Fergusson, M. E. M., Rodríguez, M. C., Duque, M. G., Ramírez, L. Y., y Pardo, O. B. (2006). ¿Qué significa la discapacidad? *Aquichan*, 6(1), Article 1. <https://aquichan.unisabana.edu.co/index.php/aquichan/article/view/82>
- Fundación Saldarriaga Concha. (2018). Cuál es el panorama de la educación para personas con discapacidad en Colombia - *Fundación Saldarriaga Concha* Disponible en: <https://www.saldarriagaconcha.org/cual-es-el-panorama-de-la-educacion-para-personas-con-discapacidad-en-colombia/>
- Gaja, R. (2007). *Quiérete mucho. Guía sencilla y eficaz para aumentar la autoestima*. Barcelona España: Editorial Debolsillo.
- Gajardo, K. S. (2021). *Actitudes y prácticas del profesorado comprometido con la inclusión. Un estudio de casos* (Tesis Doctoral). Universidad de Valladolid, España.
- Galarza, J. C., et al (2022). Inteligencias múltiples y su desarrollo en los procesos pedagógicos, una revisión sistemática. *Conciencia Digital*, 5(1.1), 233–250. doi:10.33262/concienciadigital.v5i1.1.1995
- Galili, S. (2014). Cooperative Learning by Teacher Trainers as a Tool for Improving Teacher Training in Heterogeneous Elementary School Track Classes. *American Journal of Educational Research*, 2(8), 568-576. <https://doi.org/10.12691/education-2-8-2>

- Galeano, M. E. (2020). *Diseño de proyectos en la investigación cualitativa*. Medellín: Fondo Editorial Universidad Eafit.
- Garay Ordoñez, F. D., y Carhuanchó Mendoza, I. M. (2019). Modelo social como alternativa para el desarrollo de la persona con discapacidad, Callao. Perú. *Telos*, 21(3), 681-709.
- García Campos, J., y Sarabia López, S. (2019). ¿Qué es un contexto para las teorías cognitivas del razonamiento? *Critica; revista hispanoamericana de filosofía*, 51(151). doi:10.22201/iifs.18704905e.2019.04
- García Castillo, A. M. (2020). Educación inclusiva y marco legal en Colombia. Una mirada desde la alteridad y las diferencias. *Tesis Psicológica*, 15(2), 1–32. <https://doi.org/10.37511/tesis.v15n2a4>
- Gardner, H. ([1983] 1994). *Estructura de la mente: la teoría de las inteligencias múltiples*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Glaser, B. y Strauss, A (1967). *El descubrimiento de la teoría fundamentada. Estrategias para el análisis cualitativo*. New York: Aldine.
- Goldsmith Sánchez., H. B. (2016). *Actitud docente y prácticas educativas inclusivas en estudiantes con necesidades educativas especiales en Instituciones Educativas Públicas de la UGEL, Casma, 2014*. (Tesis de Maestría). Universidad Peruana Unión.
- González, A. (2020). *Prácticas pedagógicas y educación inclusiva desde el principio de equidad de estudiantes que presentan discapacidad intelectual en la I.D.E Arborizadora Alta, Sede B* [Maestría en Educación].
- González, D. M. M., Medina, M. G., Pérez, Y. N., y Estupiñán, L. L. (2017). Teorías que promueven la inclusión educativa. *Atenas*, 4(40), 90-104.
- Guba, E., y Lincoln, I. (1998). Paradigmas competitivos en la investigación cualitativa (Norman Desingylonna Lincoln). Recuperado de <https://www.hugoperezidiart.com.ar/sigloXXI-cl2012/guba-lincoln-1998.pdf>
- Guardo Porras, S. D. (2023). *Lineamientos curriculares para el desarrollo de capacidades en la inclusión de estudiantes con discapacidad en el municipio de los Santos*

- Santander (Doctoral thesis, Universidad Santo Tomás). Universidad Santo Tomás. Recuperado de <https://repository.usta.edu.co/handle/11634/48665>
- Harris, J. C. (2005). Etiology and Assessment. En *Intellectual Disability: Understanding Its Development, Causes, Classification, Evaluation, and Treatment* (p. 0). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oso/9780195178852.003.0008>
- Herrera Fernández, V., y Calderón, V. de la P. (2019). Prácticas Pedagógicas y Transformaciones Sociales. Interculturalidad y Bilingüismo en la Educación de Sordos. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 13(1), 73-88. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782019000100073>
- Hernández, S., Fernández, C., y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. México: Mc Graw Hill.
- Hornby, G., y Kauffman, J. M. (2024). Inclusive Education, Intellectual Disabilities and the Demise of Full Inclusion. *Journal of Intelligence*, 12(2), 20. <https://doi.org/10.3390/jintelligence12020020>
- Hurtado, L. T. (2016). *Inclusión educativa de las personas con discapacidad en Colombia*. Recuperado de <http://riberdis.cedid.es/handle/11181/4889>
- Hurtado, J. (2016). *Metodología y Técnica de Investigación aplicada a la comunicación*. Caracas: Panapo
- Imbernón, F. (2001). Claves para una nueva formación del profesorado. *Investigación en la Escuela*, (43), 57-66. <https://doi.org/10.12795/IE.2001.i43.06>
- Iriarte, D. (2024). Constructos teóricos para el fortalecimiento de la práctica pedagógica del docente que atiende a estudiantes con discapacidad: Tesis presentada como requisito para optar al grado de Doctor en Educación. Tesis doctorales. Recuperado de <http://espacio.digital.upel.edu.ve/index.php/TD/article/view/1577>
- Jara, V. (2012). “Desarrollo del pensamiento y teorías cognitivas para enseñar a pensar y producir conocimientos”. En: *Revista Sophia: Colección de Filosofía de la Educación*. N° 12. Quito: Editorial Universitaria Abya-Yala, PP. 53–66. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=441846101004>

- Jiménez, L. O., y Martínez, J. J. C. (2020). *Educación inclusiva: Abriendo puertas al futuro* (Luis Ortiz Jiménez y J. J. C. Martínez, Eds.). Dykinson.
- Johnson, D.W and Johnson, R.T. (1997): "Una visión global de l'aprenentatge cooperatiu", en *Suports. Revista catalana d'Educació especial i atenció a la diversitat.* 1, pp. 54-64
- Juárez Núñez, J. M., Comboni Salinas, S., y Garnique Castro, F. (2010). De la educación especial a la educación inclusiva. *Argumentos (México)*, 23(62), 41–83. Disponible en: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0187-57952010000100003
- Karam Cárdenas, T. (2004). La Idea de Comunicación en la Terapia Familiar de Virginia Satir. *Razón y Palabra*. N° 40- Agosto /Septiembre, 2004- Rev. Electrónica-México: Editorial México PAX
- Kuhn, T. (1971). *La estructura de las Revoluciones Científicas*. México: Breviarios del Fondo de Cultura Económica.
- Lancheros Pineda, J. N. (2020). *Actividades didácticas desde la perspectiva de la teoría de las inteligencias Múltiples para favorecer la Inclusión Educativa de un estudiante con Discapacidad Intelectual Grave de la I.E José María Carbonell Sede Calarma*. Recuperado de <http://repository.unad.edu.co/handle/10596/35778>
- León, M. A. (2021). Anormalidad y Cultura Psiquiátrica: una indagación a partir de la Revista de Psiquiatría y Disciplinas Conexas, Chile, 1935-1957. *Revista brasileira de história*, 42(87), 213–236. <https://doi.org/10.1590/1806-93472021v42n87-11>
- Lizarazo, N. (2022). *La incorporación social del estudiante rural colombiano con discapacidad intelectual en el marco de la educación inclusiva* (Tesis Doctoral). Universidad Pedagógica Experimental Libertador e Instituto Pedagógico Rural Gervasio Rubio, Rubio.
- Lledó Carreres, A., y Arnaiz Sánchez, P. (2010). Evaluación de las Prácticas Educativas del Profesorado de los Centros Escolares: Indicadores de Mejora desde la Educación Inclusiva. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y*

Cambio en Educación, 8(5), 96–109. Disponible en:
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55119084007>

Luna González, M. (2019). Hacia un Sistema Escolar Inclusivo: Desde las Políticas a las Prácticas. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 13 (1), 17–19.
<https://doi.org/10.4067/s0718-73782019000100017>

Manghi, D., Saavedra, C., y Bascuñan, N. (2018). Prácticas Educativas en Contextos de Educación Pública, Inclusión Más Allá de las Contradicciones. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 12(2), 21–39.
<https://doi.org/10.4067/s0718-73782018000200021>

Marín-Liébana, P., Blasco Magraner, J. S., y Botella Nicolás, A. M. (2021). Hacia una conceptualización de la educación musical crítica. Aplicación de los paradigmas científicos, las teorías curriculares y los modelos didácticos. *Márgenes Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 2(2), 3-24.
<https://doi.org/10.24310/mgnmar.v2i2.10016>

Martín, E. C., Gil, M. G., Salarirche, N. A., y Rizzo, A. L. (2020). *Educación inclusiva: Un desafío y una oportunidad para la innovación educativa en la formación inicial del profesorado*. Ediciones Octaedro.

Martínez, R., Arrieta, X., y Meleán, R. (2012). Desarrollo cognitivo conceptual y características de aprendizaje de estudiantes universitarios. *Omnia*, 18(3), 35–48. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=73725513006>

MEN (2007). Educación para todos. <https://www.mineducacion.gov.co/1621/article-141881.html>

MEN (2009). El ideal educativo del nuevo siglo. Recuperado de: Disponible en: <https://www.mineducacion.gov.co/1621/article-209856.html>

MEN. (2018). Educación inclusiva. Disponible en: <https://www.mineducacion.gov.co/portal/micrositios-preescolar-basica-y-media/Direccion-de-Calidad/Gestion-Institucional/374740:Educacion-inclusiva>

Méndez, G. (2005), *Técnicas de enseñanza en la iniciación al baloncesto*. España: Editorial INDE Publicaciones.

- Mill, S. (1996). *Aprendizaje colaborativo*. Bogotá: Limbes
- Ministerio de Educación. (2022). Inclusión y equidad: hacia la construcción de una política de educación inclusiva para Colombia. Nota técnica. Disponible en: https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-363488_recurso_17.pdf
- Ministerio de Educación Nacional, Ministerio de Salud y Protección Social, y Fundación Saldarriaga Concha. (2022). Documento: Educación para todas las personas sin excepción. Lineamientos de política para la inclusión y la equidad en educación. MEN. Disponible en: <https://www.colombiaaprende.edu.co/>
- Ministerio de Educación de Ecuador. (2022). Escuelas inclusivas. Gob.ec. Disponible en: <https://educacion.gob.ec/escuelas-inclusivas/>
- Ministerio de Educación Nacional. (2022). Revolución educativa Colombia aprende. Disponible en: <https://www.mineducacion.gov.co/1621/article-170215.html>
- Montelli, L. (2023, noviembre 21). Intellectual Disability Definition, History y Causes. Recuperado 7 de mayo de 2024, de Study.com website: <https://study.com/academy/lesson/history-of-intellectual-disability.html>
- Moore, S. L. (2007). David H. Rose, Anne Meyer, Teaching Every Student in the Digital Age: Universal Design for Learning: Association for Supervision and Curriculum Development, 1703 N. Beauregard St., Alexandria, VA 22311-1714, Product no. 101042, \$22.95 ASCD members, \$26.95 nonmembers, ISBN-0-87120-599-8. Educational Technology Research and Development, 55(5), 521-525. <https://doi.org/10.1007/s11423-007-9056-3>
- Moscoso, E. A. M. (2019). Buenas prácticas pedagógicas en la Institución Educativa Instituto Quimbaya (Quindío, Colombia): Una mirada desde la formación del profesorado. Revista Internacional de apoyo a la inclusión, logopedia, sociedad y multiculturalidad, 5(2), 25-39.
- Moreno, J. (2006). *Educación inclusiva desde la asistencia*. Mc. Graw Hill.
- Navarro, M. J. (2015). Análisis de la inclusión educativa desde la perspectiva del profesorado de educación infantil, primaria, secundaria y bachillerato en el contexto educativo español. *Investigación y posgrado*, 30(1), 33–55. Disponible

en: http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-00872015000100003yInq=esytInq=es

Padilla, A. (2011). *Inclusión educativa de personas con discapacidad*. Disponible en: <http://www.scielo.org.co/pdf/rcc/v40n4/v40n4a07.pdf>

Padrós Tuneu, N. (2009). La teoría de la inclusión: entre el desarrollo científico y la casualidad cotidiana. *Unirojas*, 171–179. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/serviet/articulo>

Palacios Rodríguez, O. (2021). La teoría fundamentada: origen, supuestos y perspectivas. *Investigaciones Sociales*, 22, 47–70. Disponible en: <https://www.redalyc.org/journal/4217/421769000003/html/>

Palma, J. (2019). *Acercamiento teórico a la inclusión social de los estudiantes con discapacidad auditiva. Mirada praxiológica* (Tesis Doctoral). Universidad Fermín Toro, Barquisimeto.

Pandelo, M. C., y Huertas Martínez, J. A. (2022). El habla privada como una ventana para investigar la motivación en adolescentes con discapacidad intelectual leve. *Interdisciplinaria: Revista de psicología y ciencias afines = journal of psychology and related sciences*, 39(3), 225-242.

Parra S. (2015). El cerebro de los tímidos percibe el mundo de forma distinta. *Xataka Ciencia*. Disponible en: <https://www.xatakaciencia.com/psicologia/el-cerebro-de-los-timidos-perciben-el-mundo-de-forma-distinta>

Pérez, J. L. N. (2017). *Actitud de los Docentes de Básica Primaria hacia a la Inclusión Educativa de Estudiantes con Discapacidad Cognitiva*. Grin Verlag.

Pérez Gómez, A. (1993). Cap: Los procesos de la enseñanza-aprendizaje. Análisis didáctico de las principales teorías del aprendizaje. En: J. Gimeno Sacristán y A. Pérez Gómez (1993). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.

Piaget, J. (1985). *Biología y conocimiento*. México: Siglo XXI.

_____ (1991). *Psicología de la inteligencia* -1° Ed. 1947- Argentina: Siglo XX- Psicología.

- Pita-Torres, B. A. (2020). Políticas Públicas y Gestión Educativa, entre la formulación y la implementación de políticas educativas. *Civilizar. Ciencias Sociales y Humanas* 20 (39), 139–152. <https://doi.org/10.22518/jour.ccsdh/2020.2a09>
- Ramírez Valbuena, W. Á. (2017). La inclusión: una historia de exclusión en el proceso de enseñanza aprendizaje. *Cuadernos de lingüística hispánica*, 30, 211–230. <https://doi.org/10.19053/0121053x.n30.0.6195>
- Ramos-Galarza, C. A. (2020). Alcances de una investigación. *CienciAmérica*, 9(3), 1–6. <https://doi.org/10.33210/ca.v9i3.336>
- Richards, G. (2018). Tomlinson, S. (2017) A Sociology of Special and Inclusive Education. Exploring the Manufacture of Inability. Abingdon: Routledge. *British Journal of Special Education*, 45(3), 363-364.
- Ricoy Lorenzo, C., (2006). Contribución sobre los paradigmas de investigación. *Educação* (Santa Maria. Online), 31(1), 11-22.
- Rivero, J. (2019). *Aproximación a la construcción del saber pedagógico del docente venezolano en el marco de la educación inclusiva* (Tesis Doctoral). Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Caracas.
- Rekalde, I., Vizcarra, M. T, y Macazaga, A.M. (2014). La observación como estrategia de investigación para construir contextos de aprendizaje y fomentar procesos participativos. *Educación XXI*. ISSN: 1139-613X. 17 (1), 201-220. doi: 10.5944/educxx1.17.1.1074 R.
- Reynolds, C. y Kampahuss, R. (2013). *R/AST y R/ST*. TEA.
- Rodríguez, C. M. (2019). *La diversidad funcional: Estrategias didácticas en una perspectiva teórico conceptual de educación inclusiva* (Tesis Doctoral). Universidad Católica Andrés Bello, Caracas.
- Rodríguez, G. (2004). Informe nacional sobre el desarrollo de la educación. (Informe 4) Disponible en: <http://www.oei.es/quipu/ecuador/ibeecuador.pdf>
- Rondal, J. A. (2013). Explaining grammatical difficulties in intellectual disabilities. *Revista de Logopedia, Foniatria y Audiología*, 33(2), 64-68. <https://doi.org/10.1016/j.rlfa.2013.04.002>

- Ruiz, C. B., Lacruz-Pérez, I., y Tárraga-Mínguez, R. (2023). An educational intervention in a student with intellectual, visual, hearing and motor disabilities. *Psicología Escolar e Educacional*, 27, e245088. <https://doi.org/10.1590/2175-35392023-245088-t>
- Ruiz Olabuénaga, J. I. R. (2012). *Metodología de la investigación cualitativa*. 4º ed. Bilbao. España: Universidad de Deusto.
- Sánchez Cardozo, N. A., y Mora Motta, C. L. (2013). *Educación inclusiva: Conceptos y rutas* (N. A. S. Cardozo y C. L. M. Motta, Eds.). Colombia: Sello Editorial Javeriano.
- Sánchez Soto, I. Pulgar Neira, J. y Ramírez Días, M. (2015). Estrategias cognitivas de aprendizaje significativo en estudiantes de tres titulaciones de Ingeniería Civil de la Universidad del Bío-Bío. *Revista Paradigma*, 36, 122–145.
- Sánchez Hernández, J. (2013). Relación entre criterios de normalidad de la personalidad, trastornos neuróticos y valores ético - morales. *Humanidades médicas*, 13(1), 5–21. Disponible en: http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S172781202013000100002y&lng=es&ty=&lng=es
- Sánchez Miranda, J. J., González Polo, A., y Monroy Rodríguez, A. (2019). La formación de docentes normalistas: De la tradición pedagógica a los entornos virtuales de aprendizaje. *RIDE Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 10(19). <https://doi.org/10.23913/ride.v10i19.539>
- Sarmiento Ortiz, J. J., y Ruiz Quiroga, J. G. (2022). Fortalecimiento de la lectura y escritura en la población diversa a partir de la implementación del DUA. Recuperado de <http://hdl.handle.net/11349/30314>
- Sartre, J-P. (1961) Prefacio. En: Fanon, F. (1963). *Los condenados de la tierra*. 1ra. Versión en español. México: Fondo de Cultura Económica. Disponible en: www.lahaine.org
- Schalock, R. L., Borthwick-Duffy, S. A., Bradley, V. J., Buntinx, W. H., Coulter, D. L., Craig, E. M., Tasse, M. (2010). *Intellectual Disability: Definition, Classification, and Systems of Supports*. Washington, DC: AAIDD.

- Sierra Cárdenas, E. P. (2019). *La incorporación de la educación inclusiva y las comunidades de aula como cultura institucional*. Recuperado de <http://hdl.handle.net/11323/122>
- Sierra Socorro, J. J., y García Reyes, O. (2020). La educación inclusiva. Su componente normativo desde los organismos internacionales y las políticas públicas nacionales. *Revista MENDIVE*, 18(1), 134–154. Disponible en: http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1815-76962020000100134
- Silvero, J. M. (2014). *Sociedad, cuerpo y civilización*. Asunción: Universidad Nacional de Paraguay.
- Singer, F. (1987). *Paradoja y Psicoanálisis. Producción y uso de las teorías*. Buenos Aires: Galerna.
- Skliar, C. (2008). ¿Incluir las diferencias? Sobre un problema mal planteado y una realidad insoportable. [En línea] Orientación y Sociedad, 8. Disponible en: https://www.fuentesmemoria.fhce.unlp.edu.ar_revistas/pr.3950.pdf
- Suárez, Y. (2019). *Constructo teórico sobre de la inclusión de estudiantes con discapacidad desde las creencias de los actores educativos en contextos de la educación primaria* (Tesis Doctoral). Universidad Pedagógica Experimental Libertador - Instituto Pedagógico Rural Gervasio Rubio, Rubio.
- Spandagou, I. (2021). Inclusive education is another country; developments, obstacles and resistance to inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*. (world). Recuperado de <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13603116.2021.1965805>
- Stasiejko, H. (2001). Psicología cognitiva. En: Colombo, M. E. y Stasiejko, H. (2001). *Psicología. La actividad mental*. Buenos Aires: Eudeba.
- Strauss, A., y Corbin, J. (2016). *Bases de la investigación cualitativa: Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Colombia: Ed. Universidad de Antioquia.

- Suhardi, S., Fitriani, W., y Khairat, A. (2023). Implementation of inclusive education for individuals with special needs. *Teaching English as a Foreign Language Overseas Journal*, 11(3), 146-154. <https://doi.org/10.47178/g0w4ys43>
- Tamayo Calle, E. I., y Amaya Pérez, L. D. (2018). Concepciones de discapacidad intelectual: relación con prácticas de educación inclusiva en estudiantes con discapacidad intelectual en educación básica en la ciudad de Medellín. Repositorio Institucional Universidad de Antioquia. Medellín, Colombia. Disponible en: <https://www.bibliotecadigital.udea.edu.co/handle/10495/19165>
- Tamayo y Tamayo, M. (2015). *Proceso de la Investigación Científica*. México: Limusa.
- Torres, E., y Gonnet, J. P. (2016). *La teoría social en América Latina: problemas, tendencias y desafíos actuales*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, CONICET: Esteban Torres, Juan Pablo Gonnet Editores.
- UNESCO. (2017). *Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación*. UNESCO Publishing.
- Unesco. (2020). La inclusión en la educación. Recuperado 23 de marzo de 2023, de La inclusión en la educación. Disponible en: <https://www.unesco.org/es/education/inclusion>
- UNESCO. (2021). *Hacia la inclusión en la educación: situación, tendencias y desafíos: 25 años después de la Declaración de Salamanca de la UNESCO*. UNESCO Publishing.
- UNESCO. (2022). *La inclusión en la educación*. Disponible en: <https://www.unesco.org/es/education/inclusion>
- Unesco, Unicef, Banco Mundial, UNFPA, PNUD, ONU Mujeres, y ACNUR. (2015). Recuperado 23 de marzo de 2023, de Declaración de Incheon. Disponible en: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa/PDF/245656spa.pdf?multi.page=1&zoom=auto,-25,582
- Uribe Ochoa, C. (2022). Agentes, procesos y factores configuradores de cuatro experiencias significativas en educación inclusiva con estudiantes con discapacidad en el departamento de Santander. *Doctorado en Educación y* 362

Sociedad.

Recuperado

de

https://ciencia.lasalle.edu.co/doct_educacion_sociedad/79

Vallejo Ruiz, M., Torres Soto, A., Curiel Marin, E., y Campillo Drieguez, O. (2020).

Percepción y prácticas docentes para una educación inclusiva. *Revista Psicología em Pesquisa*, 13(3), 26–47. <https://doi.org/10.34019/1982-1247.2019.v13.27718>

Valverde Riascos, O. O. (2023). Hacia una epistemología del saber pedagógico y de la

práctica pedagógica en la formación docente. Editorial UNIMAR.

<https://doi.org/10.31948/editorialunimar.206>

Vasco, C., Martínez, A., y Vasco, E. (2008). Educación, pedagogía y didáctica: una

perspectiva epistemológica. En: D. Hoyos (Ed.), *Filosofía de la educación.*

Enciclopedia Iberoamericana de filosofía de la educación (pp. 99-127). Madrid:

Editorial Trotta Consejo Superior de Investigaciones Científicas CSIC.

Vásquez Navarrete, M. L., Ferreira da Silva, M. R., Mogollón Pérez, A. S., Fernández de

Sanmamed, M. J., y Delgado Gallego, M. E. (2011). *Introducción a las técnicas*

cualitativas de investigación aplicadas en salud. Programa editorial Universidad

del Valle.

Vélez Latorre, L. (2013). La educación inclusiva en docentes en formación: Su evaluación

a partir de la teoría de facetas. Folios, (37), 95-113.

Vigotsky, L. (1988) *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. México: Grijalbo.

Villatoro Higueros, A. (2014). Correlación entre coeficiente intelectual y coeficiente

emocional en las niñas de segundo grado primaria, del centro escolar Entrevalles,

municipio Fraijanes. *Galileo* Universidad. Disponible en:

<http://biblioteca.galileo.edu/tesario/bitstream/123456789/365/1/Roxana%20Arely%20Villatoro%20Higueros.pdf>

Winzer, M. (2009). From integration to inclusion: A history of special education in the 20th

Century. *From Integration to Inclusion: A History of Special Education in the 20th*

Century, 1-292.

Witto Mättig, S. (2000). Reseña de “Los anormales” de Michael Foucault. *Polis*, 1(3), 0.

Universidad de Los Lagos Chile. Disponible en:
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=30510324>

Woolfolk, A. E. (2006). *Psicología Educativa*. México: Pearson Educación.

Anexos

Anexo A. Categorías iniciales de estudio

Objetivos	Categoría inicial:	Subcategorías iniciales:	Técnica	Ítems
1. Desarrollar desde las concepciones docentes los elementos curriculares en cuanto las políticas educativas, normativas y referentes legales relacionados con la educación inclusiva y la D.I.C en el contexto colombiana.	Prácticas pedagógicas inclusivas implementadas por los docentes de básica secundarios en estudiantes con Discapacidad Intelectual	<ul style="list-style-type: none"> • Prácticas pedagógicas inclusivas 	Entrevista	1-11

<p>2. Caracterizar a partir de la experiencia docente las prácticas pedagógicas referente a la educación inclusiva en básica secundaria del Instituto Gabriel García Márquez, Santander.</p>		<ul style="list-style-type: none"> • Docentes de básica secundario s 		12-19
<p>3. Interpretar las prácticas pedagógicas docentes para la inclusión de estudiantes con discapacidad intelectual congénita en básica secundaria del Instituto</p>		<ul style="list-style-type: none"> • Estudiantes con Discapacidad Intelectual 		20-22

Gabriel García Márquez, Santander.				
---	--	--	--	--

Anexo B. Guion de Entrevista

1. ¿Para usted que es la educación inclusiva?
2. Desde su concepción docente, ¿cuáles son los elementos curriculares que considera esenciales para garantizar una educación inclusiva efectiva en estudiante con discapacidad intelectual congénita?
3. ¿Cómo considera usted que el currículo implementado en la educación inclusiva contribuye significativamente a la calidad de enseñanza de los estudiantes con discapacidad?
4. ¿Qué políticas educativas reconoce como clave para fortalecer la educación inclusiva en el contexto colombiano?
5. ¿Cómo integra los lineamientos legales sobre educación inclusiva en su planificación curricular y en la enseñanza cotidiana?
6. Desde su experiencia docente en educación secundaria, ¿qué estrategias ha implementado para favorecer la inclusión de estudiantes con discapacidad?
7. ¿Qué prácticas docentes considera más efectivas para garantizar el aprendizaje equitativo en aulas con estudiantes diversos?
8. ¿Cómo adapta sus metodologías de enseñanza para atender las necesidades de estudiantes con discapacidad en su institución?
9. ¿Qué desafíos enfrenta al aplicar estrategias inclusivas en el aula y cómo los aborda?
10. ¿Qué barreras y facilitadores ha identificado en la enseñanza de estudiantes con discapacidad intelectual congénita en educación secundaria?

11. Además del docente, ¿cómo es la participación de otros actores en el apoyo educativo de los estudiantes con discapacidad intelectual congénita?

Anexo C. Validación

PROTOCOLO DE VALIDACIÓN DE JUICIO POR LOS EXPERTOS

Rubio, febrero de 2025

Dr. (a)

Presente.

Por medio de la presente me dirijo a usted, con la finalidad de solicitar su valiosa colaboración en la validación/valoración del contenido del instrumento que se aplicarán para la recolección de información en el desarrollo de la tesis doctoral que lleva por Título: **PRACTICAS PEDAGÓGICAS PARA LA INCLUSIÓN DE ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL CONGÉNITA DE BÁSICA SECUNDARIA** investigación en desarrollo como requisito exigido, para optar al Título de Doctor en Educación de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Sugerimos, para valorar cada uno de los ítems de los instrumentos presentados, los siguientes criterios: (a) **Adecuación** del ítem con la dimensión y el indicador (c) **Relevancia** con la intención investigativa (c) **Claridad**, y, cualquier otro que usted tenga a bien utilizar

De antemano gracias por su colaboración

Atentamente,

MONICA CUERVO GALVIS

Se anexa:

Cuadro Datos del Experto

Categorización

Instrumento tipo guion de entrevista dirigido a docentes

Instrumento tipo observación notas de campo dirigido a docentes

Constancia de validación/valoración (sugerida)

Datos del Experto

Apellidos: Narváez Albarracín
Nombres: Carmen Eleida
Número de cédula de identidad: 12464824
Institución donde trabaja: UPEL-IPRGR
Profesión: Ingeniero Industrial
Número móvil de contacto: 04126085719
Correo electrónico: cenamay555@gmail.com
Título de Pregrado: Ingeniero Industrial
Universidad: IUPSM
Año: 2001
Título de Postgrado (Especialización o Maestría): Magister en Planificación Global
Universidad: UPEL-IPRGR
Año: 2008
Título de Postgrado (Doctorado): Doctora en Educación
Universidad: UPEL-IPRGR
Año: 2015
Otros datos que desee incluir: investigadora activa del NIER de la UPEL-IPRGR

Línea de Investigación: Realidades Didácticas de la Carrera Docente

TITULO DEL TRABAJO

Autor: Mónica Cuervo Galvis

Tutor: Carlos Gámez

Fecha: Febrero 2025

RESUMEN

En Colombia la Discapacidad Intelectual, ha experimentado una serie de cambios dinámicos en el ámbito educativo conllevando a una serie de restructuraciones en materia legislativa y normatividad educativa, situación que particularmente ha impactado al Instituto Gabriel García Márquez del Municipio de Floridablanca Santander donde se aprecian debilidades en los procesos educativos, advirtiendo también la deserción de algunos estudiantes con D.I.C. Dicho proceso investigativo tiene como objetivo general generar constructos teóricos para fortalecer las Prácticas Pedagógicas Inclusivas de los docentes en estudiantes con discapacidad Intelectual Congénita de Básica Secundaria del Instituto Gabriel García Márquez de Floridablanca, Santander. Metodológicamente se plantea un estudio desde un enfoque cualitativo, bajo un paradigma interpretativo y como método la teoría fundamentada. La técnica o instrumento de cogida de dato es una entrevista semi-estructurada, dirigida a 9 informantes claves distribuidos entre padres y tutores, docentes y orientadora, y para la técnica de análisis de la información se empleará el programa Atlas Ti 25, que permite realizar la codificación y categorización de los hallazgos

Descriptores: prácticas pedagógicas inclusivas, Discapacidad Intelectual Congénita, educación inclusiva

I. Objetivos del Estudio

Objetivo General

Generar constructos teóricos para las Prácticas pedagógicas Inclusivas de los docentes en estudiantes con discapacidad Intelectual Congénita de Básica Secundaria del Instituto Gabriel García Márquez de Floridablanca, Santander

Objetivos Específicos

1. Desvelar desde las concepciones docentes los elementos curriculares relacionados con la educación inclusiva y la D.I.C en el contexto colombiana.
2. Caracterizar a partir de la experiencia docente las prácticas pedagógicas referente a la educación inclusiva en básica secundaria del Instituto Gabriel García Márquez, Santander en estudiante con discapacidad intelectual congénita
3. Derivar desde las categorías emergentes teorías sobre las prácticas pedagógicas y la educación inclusiva en estudiante con discapacidad intelectual congénita del Instituto Gabriel García Márquez de Floridablanca, Santander

II. Informantes claves y escenario de la investigación

Puntualmente se trata de 03 (tres) informantes claves: docentes, pertenecientes a las áreas básicas y la orientadora del Instituto. A modo de síntesis, para la selección de los informantes, se aplicaron criterios específicos que se codificaron de la siguiente manera:

- **Capacidad de colaboración (CC):** Se priorizó la participación de aquellos informantes que mostraron disposición y capacidad para colaborar activamente en la investigación, facilitando el acceso a la información requerida. Esta

codificación permitió identificar a los informantes que demostraron una actitud proactiva y colaborativa durante el proceso de investigación.

- **Comprendión del fenómeno (CF):** Se consideró la capacidad de los informantes para comprender y reflexionar sobre las prácticas pedagógicas inclusivas implementadas en el contexto de la Básica Secundaria del Instituto Gabriel García Márquez de Floridablanca, Santander. Esta codificación permitió identificar a los informantes que mostraron una comprensión clara y profunda del fenómeno estudiado.
- **Accesibilidad geográfica (AG):** Se evaluó la accesibilidad geográfica de los informantes, priorizando aquellos que se encontraban físicamente cerca del centro educativo donde se realizó la investigación. Esta codificación permitió identificar a los informantes que estaban ubicados en el mismo entorno geográfico que la investigadora, facilitando así la logística de las entrevistas.
- **Accesibilidad temporal (AT):** Se consideró la disponibilidad de los informantes para participar en entrevistas en un horario conveniente para ambas partes. Esta codificación permitió identificar a los informantes que mostraron disponibilidad para coordinar entrevistas en horarios flexibles y adaptados a las necesidades de la investigación.
- **Accesibilidad interpersonal (AI):** Se evaluó la accesibilidad interpersonal de los informantes, considerando su disposición a establecer relaciones de confianza y colaboración con la investigadora. Esta codificación permitió identificar a los informantes que mostraron una actitud abierta y receptiva hacia la investigadora, facilitando así el desarrollo de entrevistas semiestructuradas en un ambiente de confianza y respeto mutuo.

De manera que los informantes claves quedaron identificados como se presenta en la tabla

Informantes claves

Informante	Tipo	Código	Criterio de selección	Relación con el estudiante
1 e	Docente	DOC1	CC, CF	Docente de Estudiantes con DIC
2 e	Docente	DOC2	CF, AT	Docente de Estudiantes con DIC
3 e	Docente	DOC3	CC, AG, AI	Docente de Estudiantes con DIC

III. paradigma – enfoque y método.

Paradigma de la investigación

En La estructura de las revoluciones científicas, Kuhn (1971) explora las teorías a través del concepto de paradigmas. En un sentido amplio, un paradigma se define como el conjunto de conocimientos científicos, valores, técnicas y creencias de una comunidad en un período específico de su historia, constituyendo así una tradición de pensamiento y una lógica implícita. En un sentido más específico, Kuhn utiliza el término paradigma teórico para referirse a elementos dentro de este conjunto, como las soluciones-modo que sirven como ejemplos o modelos predominantes dentro del paradigma cultural. Este uso restringido del término siempre está relacionado con el concepto más amplio de paradigma (Singer, 1987).

Entre los múltiples paradigmas teóricos actuales y en el sentido de cierta clase de elementos que comparten similitudes, se incluye el Paradigma Interpretativo, el cual busca interpretar supuestos sobre prácticas, políticas, desarrollo económico, religión,

etc., generalmente existentes en una comunidad o cultura, con el propósito de asegurar o garantizar que toda esta información pueda ser conocida por el público.

Este paradigma, para Hurtado (2016), se fundamenta en un proceso de conocimiento, entendido como permanente interacción entre el sujeto y el objeto; de hecho, ambos son indivisibles o inseparables. En tal perspectiva, la percepción no sólo afecta, perturba y da forma al objeto de la percepción, sino que, a su vez, individuo o grupo perceptivo, afecta, da forma al observador. Tal contexto (mutuamente interactuante) no puede eliminarse, incluso si el observador o investigador lo deseara, igualmente siempre estaría afectado por sus juicios de valor como investigador, y tal cuestión debe ser tenida en cuenta en sus informes.

Desde ese punto de vista, el paradigma interpretativo ha estado frecuentemente presente en el campo de la educación, porque ataña a una metodología en la que los investigadores apelan básicamente a una observación del objeto de estudio, habiendo, además, un vínculo de simultaneidad entre el observador y lo observado, afectando uno el comportamiento del otro, tal como ocurre en la posibilidad de Interpretar las prácticas pedagógicas inclusivas implementadas por los docentes de Básica Secundaria en estudiantes con Discapacidad Intelectual Congénita. Por lo cual su orientación es la apropiada pues no intenta producir generalizaciones sobre los resultados logrados, sino poder arribar a la elaboración de una descripción ideográfica, en profundidad, de modo que el objeto de estudio es estrictamente individual, en este caso, para el Instituto Gabriel García Márquez de Floridablanca Santander.

Por tanto, la interpretación surge de la observación, valoración y análisis de cada estudiante, dejando los resultados individuales sin generalizar a los demás, aunque tengan las mismas características y tiempo de observación. El objetivo final de la investigación, basada en el paradigma interpretativo, es entender el comportamiento de los sujetos objeto de estudio, lo que se logra interpretando los significados que se le otorgan al comportamiento propio y ajeno y a los objetos en los que están presentes, espacios de su convivencia, es decir el entorno de estudio, como el fin último de llegar a

la comprensión del comportamiento, las acciones y los pensamientos de los estudiantes que presentan Discapacidad Intelectual Congénita (Ricoy Lorenzo, 2006).

Dicho paradigma permite entender la realidad como dinámica e incomparable; se designa cualitativa, fenomenológica-naturalista o humanista. Su foco de provecho es el distinguido de la actividad humana y la práctica social. Su perspectiva se alza críticamente sobre la concepción científica del paradigma positivista de explicación, predicción y control, proponiendo en su lugar conceptos tales como compresión, significado y acción, siendo sus principales características las siguientes: su orientación se pone hacia el descubrimiento y la búsqueda de relaciones entre distintos elementos o aspectos que influyen en algo, conduciendo de cierta manera a este proceso o praxis investigativa a nivel doctoral.

Enfoque de la investigación

El enfoque cualitativo de la presente investigación busca generar teoría a partir de los testimonios compilados, en vez de probar o verificar teorías precedentes. Este enfoque implica un proceso iterativo de recopilación y análisis de datos, donde se busca identificar patrones, conceptos y relaciones emergentes a partir de la información obtenida. A diferencia de otros enfoques cualitativos, la teoría fundamentada no parte de hipótesis predefinidas, permitiendo así que la teoría brote de modo inductivo a medida que se explora el fenómeno de tesis. Los científicos esgrimen sistemáticas como la codificación abierta, axial y selectiva para ordenar y examinar los datos de manera sistemática, identificando así categorías y temas relevantes. El resultado final es la edificación de una teoría que está fundamentada en los datos empíricos y que puede ofrecer una comprensión más profunda y holística del fenómeno investigado. (Bernal Torres, 2016)

Método de la investigación

Cabe destacar, como señala Bernal Torres (2016), que la teoría fundamentada, proviene de una perspectiva micro interaccionista, lo que no significa que no pueda tratar

con elementos macro. También indica que consigue perfeccionarse con la usanza de otras metodologías de examen de testimonios cualitativos; como la revisión documental, que en este estudio implica una indagación de las políticas, normativas y referentes legales afines con la educación inclusiva a nivel nacional, municipal e institucional. Por lo tanto, la teoría fundamentada, desde una vertiente constructivista, describe una posición pre-teórica como interpretativa, tras la premisa que teorizar requiere la práctica de ver el mundo como una teoría. De esta manera se posiciona en el plano interpretativo, sosteniendo una distinción entre la teoría fundamentada constructivista y la objetivista.

De manera similar, la teoría fundamentada constructivista se ocupa de las discrepancias y gentilezas que brotan en circunstancias determinadas y de la edificación del significado, el comportamiento y la práctica en situaciones específicas, posibilitando reflexionar acerca de la importancia de la educación inclusiva con niños y niñas que presentan D.I.C (Palacios, 2021). Corresponde señalar que este diseño cualitativo, con enfoque constructivista, estudia fenómenos basados en la experiencia compartida entre investigadores, participantes y datos, donde la investigadora (en este estudio) forma parte de los docentes de Básica Secundaria en relación a los estudiantes con Discapacidad Intelectual Congénita del Instituto Gabriel García Márquez de Floridablanca Santander, en ese sentido, el proceso de formación de teorías no puede ser ignorado por quien investiga.

Así, este proceso investigativo corresponde ser visto como una estructura en la que confluyen no sólo el investigador, como un elemento, sino también los demás elementos relacionados con el contenido social, cultural e histórico. Todos talantes que son inseparables a la indagación y no consiguen ser escondidos o incapaces por una postura neutral u objetiva. Como resultado, es importante que la subjetividad sea reconocida durante la recopilación y el análisis de datos y que se mantenga vigente en las posiciones, creencias, interacciones y experiencias de todos y cada uno, en tanto incide en cómo se interpretan los datos. Por lo tanto, es importante considerar su recurrente presencia durante la exploración de datos y la construcción del análisis.

IV. CUADRO DE CATEGORIAS INICIALES PARA EL INSTRUMENTO ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA

Objetivos	Categoría inicial:	Subcategorías iniciales:	Técnica	Ítems
1. Desvelar desde las concepciones docentes los elementos curriculares relacionados con la educación inclusiva y la D.I.C en el contexto colombiana.	Concepciones docentes políticas educativas en educación inclusiva	<ul style="list-style-type: none"> • Elementos curriculares • Políticas educativas • Referentes legales de la e.i 	Entrevista	1-4
2. Caracterizar a partir de la experiencia docente las prácticas pedagógicas referente a la educación inclusiva en	PRACTICAS PEDAGOGICAS EN EDUCACION INCLUSIVA	<ul style="list-style-type: none"> • Experiencia docente de basica secundaria. • Practicas docentes. • Estrategias docentes en formacion inclusiva 		5-7

básica secundaria del Instituto Gabriel García Márquez, Santander en estudiante con discapacidad intelectual congénita				
3. Derivar desde las categorías emergentes teorías sobre las prácticas pedagógicas y la educación inclusiva en estudiante con discapacidad intelectual congénita del Instituto Gabriel García Márquez de Floridablanca, Santander	LA EDUCACION INCLUSIVA Y LA DISCAPACIDAD INTELECTUAL CONGENITA	<ul style="list-style-type: none"> • Discapacidad intelectual congénita y las prácticas pedagógicas inclusivas • Rol del docente 	8- 11	

**INSTRUMENTO PARA LA VALORACIÓN DEL GUIÓN DE ENTREVISTA DE
DIRIGIDO A DOCENTES DEL INSTITUTO GABRIEL GARCÍA MÁQUEZ DE BÁSICA
SECUNDARIA**

ITE M	CRITERIOS					OBSERVACIÓ N
	E	B	M	X	C	
1						Observaciones realizadas en el instrumento directamente en cada una de las interrogantes
2						
3						
4						
5						
6						
7						
8						
9						
10						
11						
12						
13						
14						
15						
16						
17						
18						
19						
20						
21						
22						

E= Excelente / B= Bueno / M= Mejorar / X= Eliminar / C= Cambiar

Sugerencias: revisar las categorías iniciales y restructurar las preguntas

Nombre del Validador	Especialidad	Firma
Carmen Narváez	Doctora Educación	 Dra. Carmen Narvaez CI. 12464824

CONSTANCIA DE VALIDACIÓN/VALORACIÓN

Quien suscribe, Carmen Narváez, con título de Doctor. en Educación, por medio de la presente, manifiesto que he valorado el Guion de Entrevista de la participante Mónica Cuervo Galvis, estudiante de Doctorado en Educación de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, cuyo Trabajo tiene por título: **PRACTICAS PEDAGÓGICAS PARA LA INCLUSIÓN DE ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL CONGÉNITA DE BÁSICA SECUNDARIA** considero debe ajustar lo indicado para su posterior aplicación

Además, de los referidos a la construcción del ítem: (a) Adecuación del ítem con la dimensión y el indicador, y, (c) Relevancia con la intención investigativa (c) *Claridad*

En la ciudad de Rubio a los 21 días del mes de febrero de 2025.



Dra. Carmen Narvaez
CI. 12464824

Anexo D. Entrevistas

Entrevista 1

Entrevistadora: Buen día, la entrevista que estamos realizando tiene como objetivo conocer su perspectiva y experiencia docente en la educación inclusiva, particularmente en relación con estudiantes con discapacidad intelectual congénita. Sus respuestas serán confidenciales y contribuirán a nuestra investigación.

Para usted, ¿qué es la educación inclusiva?

Docente: La educación inclusiva es pedagógica, que procura el acceso, la permanencia, la participación y el aprendizaje de todos los estudiantes, sin importar sus condiciones o capacidades. Significa adaptar el entorno escolar para que todos los estudiantes puedan desarrollarse en igualdad de oportunidades, fomentando la diversidad y el respeto.

Desde su concepción docente, ¿cuáles son los elementos curriculares esenciales para lograr una educación inclusiva efectiva en estudiantes con discapacidad intelectual congénita?

Docente: Considero esenciales la flexibilidad curricular, las adaptaciones en los materiales de enseñanza, el uso de metodologías diferenciadas y la evaluación basada en procesos más allá de los resultados. También es importante la formación docente en estrategias inclusivas y la participación de profesionales de apoyo.

¿Cómo considera que el currículo implementado en la educación inclusiva contribuye significativamente a la calidad de enseñanza de los estudiantes con discapacidad?

Docente: En teoría, el currículo debería permitir adaptaciones que atiendan a las necesidades individuales de los estudiantes con discapacidad, sin embargo, en la práctica, muchas veces es rígido y no contempla todas las realidades. La calidad de la enseñanza mejora cuando se permite personalizar los contenidos y evaluar el progreso de manera justa para cada estudiante.

¿Qué políticas educativas reconoce como necesarias para fortalecer la educación inclusiva en el contexto colombiano?

Docente: Docente 1: El Decreto de 2009 regula la provisión de apoyos pedagógicos, y el Decreto 1421 refuerza la necesidad de diseñar Planes Individuales de Ajustes Razonables (PIAR), para estudiantes con discapacidad La Ley 1618 y el Decreto 1421 son fundamentales porque establecen el derecho a una educación inclusiva y la obligación de realizar ajustes razonables en las instituciones educativas para la participación de los estudiantes con discapacidad.

El Ministerio de Educación Nacional (MEN) también ha desarrollado lineamientos como la Guía 34 de Educación Inclusiva, que orienta a las instituciones en la aplicación de estrategias para una educación equitativa. A nivel internacional, Colombia se adhiere a la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de la ONU, que establece la educación inclusiva como un derecho fundamental.

Sin embargo, la implementación sigue siendo deficiente, porque muchas instituciones carecen de los recursos adecuados, formación especializada para los docentes y apoyo interdisciplinario necesario para hacer realidad la inclusión en el aula. A pesar de los avances normativos, es el tema del acceso a recursos y formación docente para lograr una educación inclusiva como debe ser.

¿Cómo integra los lineamientos legales sobre educación inclusiva en su planificación curricular y en la enseñanza cotidiana?

Docente: Intento adaptar las actividades a las capacidades de los estudiantes con discapacidad, siguiendo el Plan Individual de Ajustes Razonables (PIAR). Trabajo en conjunto con el tutor de la estudiante y tomo todas las medidas para de que sus actividades sean comprensibles y accesibles.

Desde su experiencia docente en educación secundaria, ¿qué estrategias ha implementado para favorecer la inclusión de estudiantes con discapacidad?

Docente: Utilizo materiales multisensoriales, trabajo en equipo con los estudiantes para fomentar la colaboración y adapto la evaluación a sus capacidades, al mismo tiempo fomento un ambiente de respeto y empatía en el aula.

¿Qué prácticas docentes considera más efectivas para lograr el aprendizaje equitativo en aulas con estudiantes diversos?

Docente: La enseñanza diferenciada, el aprendizaje basado en proyectos, la gamificación y la retroalimentación constante han demostrado ser efectivas. También se hace relevante la sensibilización de los compañeros para generar un entorno de apoyo.

¿Cómo adapta sus metodologías de enseñanza para atender las necesidades de estudiantes con discapacidad en su institución?

Docente: Implemento estrategias visuales y táctiles, reduzco la carga cognitiva de las tareas y utilizo el refuerzo positivo. También trabajo de la mano con especialistas para mejorar la accesibilidad del contenido.

¿Qué desafíos enfrenta al aplicar estrategias inclusivas en el aula y cómo los aborda?

Docente: Principalmente la falta de formación específica en educación inclusiva y la carencia de materiales adecuados. Para abordarlo, busco capacitarme constantemente y adaptar los recursos disponibles.

¿Qué obstáculos y facilitadores ha identificado en la enseñanza de estudiantes con discapacidad intelectual congénita en educación secundaria?

Docente: Entre los obstáculos están la falta de capacitación docente, el currículo inflexible y la escasez de personal de apoyo. Como facilitadores, destaco la voluntad de los docentes y el apoyo de algunos compañeros de clase.

A parte del docente, ¿cómo es la participación de otros actores en el apoyo educativo de los estudiantes con discapacidad intelectual congénita?

Docente: En el caso de mi escuela, la tutora es el principal apoyo directo de la estudiante. También contamos con la orientadora escolar, pero su intervención es limitada. Sería ideal contar con más especialistas en educación inclusiva.

Entrevista 2

Entrevistadora: Buen día. La entrevista que estamos realizando busca conocer sobre la práctica docente en relación con la educación inclusiva. Su opinión es muy

valiosa para la investigación, ya que usted tiene un estudiante con discapacidad intelectual congénita en sexto grado. Le pedimos que responda con sinceridad, su identidad será confidencial.

¿Para usted qué es la educación inclusiva?

Docente 2: La educación inclusiva significa crear un ambiente de aprendizaje donde todos los estudiantes, sin importar sus condiciones, puedan desarrollarse y participar activamente. Es adaptar las metodologías, los recursos y la evaluación para que cada niño tenga acceso real a la educación.

Desde su concepción docente, ¿cuáles son los elementos curriculares que considera esenciales para garantizar una educación inclusiva efectiva en estudiantes con discapacidad intelectual congénita?

Docente 2: Primero, una planificación flexible que permita ajustes según el ritmo de cada estudiante. También, el uso de recursos didácticos accesibles, evaluaciones adaptadas y metodologías que fomenten la socialización. Además, es fundamental el apoyo de profesionales como terapeutas o tutores sombra.

¿Cómo considera usted que el currículo implementado en la educación inclusiva contribuye significativamente a la calidad de enseñanza de los estudiantes con discapacidad?

Docente 2: Creo que aún hay muchas brechas. Si bien hay avances, el currículo sigue estando diseñado para la educación tradicional, lo que nos obliga a los docentes a hacer muchas adaptaciones. Para que realmente contribuya, debería haber más flexibilidad en los contenidos y estrategias específicas para cada tipo de necesidad educativa.

¿Qué políticas educativas reconoce como necesario para fortalecer la educación inclusiva en el contexto colombiano?

Docente 2: La Ley 1618 de 2013 y el Decreto 1421 de 2017 han sido avances importantes, pero en la práctica, falta implementación efectiva. También el direccionamiento diferencial del MEN ayuda, pero se necesita mayor formación para los docentes y más recursos en las escuelas.

¿Cómo integra los lineamientos legales sobre educación inclusiva en su planificación curricular y en la enseñanza cotidiana?

Docente 2: Intento aplicar los principios de accesibilidad y flexibilidad. Diseñamos actividades en distintos formatos, incluyendo material visual, táctil y auditivo. También, ajustamos los criterios de evaluación para que se centren en el proceso más que en el resultado.

Desde su experiencia docente en educación secundaria, ¿qué estrategias ha implementado para favorecer la inclusión de estudiantes con discapacidad?

Docente 2: Uso mucho el aprendizaje cooperativo, permitiendo que los compañeros sirvan de apoyo. También aplico refuerzos positivos y desglosó las tareas en pasos pequeños para facilitar la comprensión. El uso de pictogramas y recursos visuales ha sido útil en mi aula.

¿Qué prácticas docentes considera más efectivas para garantizar el aprendizaje equitativo en aulas con estudiantes diversos?

Docente 2: La enseñanza diferenciada y el uso de metodologías multisensoriales. También el trabajo por proyectos, donde cada estudiante puede aportar desde sus habilidades. Además, el uso de apoyos como organizadores gráficos y modelos de referencia ayuda mucho.

¿Cómo adapta sus metodologías de enseñanza para atender las necesidades de estudiantes con discapacidad en su institución?

Docente 2: A veces es difícil por la falta de materiales, pero busco alternativas. Por ejemplo, en matemáticas uso fichas manipulativas, en lectura incorporo imágenes para facilitar la comprensión, y en escritura trabajamos con tableros imantados o plastificados para mayor autonomía.

¿Qué desafíos enfrenta al aplicar estrategias inclusivas en el aula y cómo los aborda?

Docente 2: la falta de tiempo para planificar adecuaciones curriculares. Además, la falta de formación especializada en algunos docentes. Trato de abordarlo con autoformación y compartiendo experiencias con mis colegas.

¿Qué barreras y facilitadores ha identificado en la enseñanza de estudiantes con discapacidad intelectual congénita en educación secundaria?

Docente 2: Así Así, el currículo rígido y la falta de recursos. Como facilitadores, el compromiso de algunos compañeros y la motivación de la familia, que es estratégico en su aprendizaje.

Además del docente, ¿cómo es la participación de otros actores en el apoyo educativo de los estudiantes con discapacidad intelectual congénita?

Docente 2: En mi caso, el tutor sombra es fundamental. También, la familia juega un papel importante, pues refuerzan lo aprendido en casa. Algunos compañeros ayudan espontáneamente, lo que favorece la socialización.

Entrevista 3

Entrevistadora: Buen día. La entrevista que estamos realizando busca conocer sobre la práctica docente en relación con la educación inclusiva. Su opinión es muy valiosa para la investigación, ya que usted tiene un estudiante con discapacidad intelectual congénita en su aula. Le pedimos que responda con sinceridad, su identidad será confidencial.

¿Para usted qué es la educación inclusiva?

Docente 3: La educación inclusiva implica que todos los estudiantes, sin importar sus capacidades o diferencias, puedan acceder, participar y progresar en el sistema educativo. No se trata solo de incluir físicamente a los niños en el aula, sino de proporcionarles herramientas, estrategias y apoyos que les permitan aprender en igualdad de condiciones. Esto implica romper barreras y generar un entorno donde cada estudiante se sienta valorado y tenga oportunidades reales de desarrollo.

Desde su concepción docente, ¿cuáles son los elementos curriculares que considera esenciales para lograr una educación inclusiva efectiva en estudiantes con discapacidad intelectual congénita?

Docente 3: La educación inclusiva efectiva requiere flexibilidad curricular, metodologías adaptadas y evaluación formativa. Se debe partir de un diagnóstico individualizado para identificar fortalezas y áreas de mejora en cada estudiante. También

es importante la diferenciación pedagógica, el uso de recursos multisensoriales y la enseñanza basada en experiencias concretas. Otro elemento fundamental es el trabajo colaborativo con terapeutas, familias y otros docentes para diseñar estrategias que realmente respondan a las necesidades del estudiante.

¿Cómo considera usted que el currículo implementado en la educación inclusiva contribuye significativamente a la calidad de enseñanza de los estudiantes con discapacidad?

Docente 3: En teoría, el currículo debería permitir la adaptación a las necesidades de cada estudiante, pero en la práctica sigue siendo rígido y centrado en estándares generales que no siempre responden a la diversidad del aula. Para que realmente contribuya, se debe abordar una mayor personalización del aprendizaje, con objetivos realistas y alcanzables. La calidad de la enseñanza mejora cuando hay acompañamiento constante y cuando los docentes tenemos acceso a materiales didácticos adecuados y formación en estrategias inclusivas.

¿Qué políticas educativas reconoce como necesarias para fortalecer la educación inclusiva en el contexto colombiano?

Docente 3: Existen varias normativas que fortalecen la educación inclusiva en Colombia. La Ley 1618 de 2013 establece el marco para el ejercicio pleno de los derechos de las personas con discapacidad, incluyendo el acceso a una educación de calidad con ajustes razonables. El Decreto 1421 de 2017 desarrolla específicamente la educación inclusiva para estudiantes con discapacidad en la educación formal, detallando la obligatoriedad de ajustes en el currículo, la flexibilización de estrategias de evaluación y el acceso a apoyos pedagógicos.

Además, el Decreto 366 de 2009 regula el servicio de apoyo pedagógico para estudiantes con discapacidad, estableciendo la figura del docente de apoyo. A esto se suma el Marco Nacional de Educación Inclusiva del Ministerio de Educación, que busca reconocer la diversidad en el aula y ofrecer una educación equitativa.

Sin embargo, la implementación real de estas políticas sigue siendo un desafío. La falta de recursos, formación docente especializada y acompañamiento continuo limita

la aplicación efectiva de estos lineamientos en muchas instituciones. Es fundamental que las políticas vayan más allá del marco normativo y se traduzcan en acciones concretas que avalen el derecho a una educación verdaderamente inclusiva.

¿Cómo integra los lineamientos legales sobre educación inclusiva en su planificación curricular y en la enseñanza cotidiana?

Docente 3: En mi planificación, trato de diseñar actividades flexibles que permitan la participación de todos los estudiantes. Adapto los objetivos de aprendizaje según las capacidades individuales y utilizo recursos variados como imágenes, videos, materiales manipulativos y dinámicas interactivas. Además, aplico estrategias de enseñanza escalonada, donde se parte de lo más simple hasta llegar a lo más complejo, buscando que el estudiante con discapacidad pueda avanzar en su propio ritmo.

Desde su experiencia docente en educación secundaria, ¿qué estrategias ha implementado para favorecer la inclusión de estudiantes con discapacidad?

Docente 3: Una estrategia ha sido fomentar el aprendizaje cooperativo, donde los compañeros cumplen un papel activo en el apoyo y refuerzo de los aprendizajes. También he trabajado con el uso de organizadores gráficos y pictogramas para facilitar la comprensión. En la evaluación, aplico estrategias basadas en la observación y el seguimiento del proceso, en lugar de solo enfocarme en los resultados cuantitativos. Además, trato de involucrar a la familia para reforzar el aprendizaje en casa.

¿Qué prácticas docentes considera más efectivas para lograr el aprendizaje equitativo en aulas con estudiantes diversos?

Docente 3: Considero que las metodologías activas como el aprendizaje basado en proyectos y el uso de material concreto ayudan mucho. También es efectivo establecer rutinas claras y previsibles, ya que los estudiantes con discapacidad intelectual suelen beneficiarse de la estructura y repetición. El refuerzo positivo y la enseñanza multisensorial, que combina lo visual, auditivo y kinestésico, son prácticas que han dado buenos resultados en mi experiencia.

¿Cómo adapta sus metodologías de enseñanza para atender las necesidades de estudiantes con discapacidad en su institución?

Docente 3: Intento personalizar las actividades según las habilidades y dificultades de cada estudiante. Por ejemplo, en lectura utilizo textos con apoyo visual y en matemáticas empleo materiales manipulativos como fichas o bloques numéricos. También reduzco la cantidad de información en las actividades escritas y doy más tiempo para la realización de tareas. En lo posible, busco estrategias que permitan la autonomía del estudiante, con guías visuales y refuerzos estructurados.

¿Qué desafíos enfrenta al aplicar estrategias inclusivas en el aula y cómo los aborda?

Docente 3: Uno de los mayores desafíos es la falta de recursos y materiales específicos. Muchas veces debo crear mis propios recursos o adaptar los existentes. Otro reto es la formación docente, ya que no todos los maestros tienen conocimientos en educación especial. Para abordarlo, trato de autoformarme constantemente y compartir experiencias con otros docentes. También enfrento el reto del tiempo, ya que la personalización del aprendizaje requiere más dedicación.

¿Qué barreras y facilitadores ha identificado en la enseñanza de estudiantes con discapacidad intelectual congénita en educación secundaria?

Docente 3: Como barreras, veo la falta de formación docente en estrategias inclusivas, la ausencia de personal de apoyo especializado y la carencia de materiales didácticos adecuados. También la resistencia de algunos padres y compañeros a comprender la diversidad en el aula puede ser un obstáculo. En cuanto a facilitadores, destaco el compromiso de algunos docentes, el apoyo de la familia cuando se involucra activamente y la actitud positiva de los compañeros cuando hay un ambiente de respeto y colaboración.

Además del docente, ¿cómo es la participación de otros actores en el apoyo educativo de los estudiantes con discapacidad intelectual congénita?

Docente 3: En mi experiencia, la tutora o apoyo pedagógico es fundamental para reforzar los aprendizajes dentro y fuera del aula. También es de mencionar el rol de la familia, pues el acompañamiento en casa hace una gran diferencia en el progreso del estudiante. Sin embargo, en nuestra institución aún falta más trabajo interdisciplinario

con terapeutas o psicólogos que ayuden a complementar el proceso educativo. Cuando hay un equipo de apoyo sólido, la inclusión se vuelve más efectiva.