



REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL "GERVASIO RUBIO"



**LA INCLUSIÓN EDUCATIVA EN COLOMBIA Y SU IMPLICACIÓN EN LA LABOR
PEDAGÓGICA: UNA MIRADA DESDE LA REALIDAD DEL DOCENTE Y EL
ESTUDIANTE DE EDUCACIÓN BÁSICA PRIMARIA**

Abril, de 2026



REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL “GERVASIO RUBIO”



**LA INCLUSIÓN EDUCATIVA EN COLOMBIA Y SU IMPLICACIÓN EN LA LABOR
PEDAGÓGICA: UNA MIRADA DESDE LA REALIDAD DEL DOCENTE Y EL
ESTUDIANTE DE EDUCACIÓN BÁSICA PRIMARIA**

Intención Investigativa como Requisito Parcial para optar al Grado de Doctor en
Educación

Autora: Yakeline Castaño Bermeo
Tutor: Dr. Libardo Flórez Villamizar

Abril, de 2026

ACTA DE APROBACIÓN



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

A C T A

Reunidos el día martes, tres de marzo de dos mil veintiséis, en la sede de la Subdirección de Investigación y Postgrado, del Instituto Pedagógico Rural "Gervasio Rubio," los Doctores: **LIBARDO FLÓREZ (TUTOR)**, **MANUELITA HERNÁNDEZ**, **AURA BENTTI**, **ASDRÚBAL PATIÑO** Y **ROBERTO ASÍS**, Cédulas de Identidad Números V.-9466208, V.-9399622, V.-13999072, V.-9148853 y CC-17956069, respectivamente, jurados designados en el Consejo Directivo N° 695, con fecha del 28 de Enero de 2026, de conformidad con el Artículo 164 del Reglamento de Estudios de Postgrado Conducientes a Títulos Académicos, para evaluar la Tesis Doctoral Titulada: **"MODELO TEÓRICO DE ORIENTACIÓN VOCACIONAL PARA LA FORMACIÓN DE ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN MEDIA EN SU ELECCIÓN ACADÉMICA O LABORAL"**, presentado por la participante **CASTAÑO BERMEJO YAKELINE**, cédula de ciudadanía N° CC.-36301815/ pasaporte N° P.- D4027514, 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. LIBARDO FLÓREZ
C.I.N° V.- 9466208

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL GERVASIO RUBIO
TUTOR

DRA. MANUELITA HERNÁNDEZ
C.I.N° V.- 9399622

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL GERVASIO RUBIO

DRA. AURA BENTTI
C.I.N° V.- 13999072

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL GERVASIO RUBIO

DR. ASDRÚBAL PATIÑO
C.I.N° V.- 9148853

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL GERVASIO RUBIO

DR. ROBERTO ASÍS
C.I.N° CC- 17956069
UNIVERSIDAD DE SANTANDER COLOMBIA

TABLA DE CONTENIDO

ACTA DE APROBACIÓN	iii
TABLA DE CONTENIDO	iv
LISTA DE TABLAS	vi
LISTA DE FIGURAS.....	vii
RESUMEN.....	ixx
INTRODUCCIÓN	1
SECCIÓN I	4
EL PROBLEMA	4
Planteamiento del Problema.....	4
Objetivos de la investigación.....	13
Objetivo general.	13
Objetivos específicos.....	13
Justificación e Importancia.....	13
SECCIÓN II	16
MARCO TEÓRICO	16
Antecedentes de la Investigación	16
Antecedentes nacionales	16
Antecedentes internacionales.....	22
Breve reseña histórica (últimos 50 años) de la educación inclusiva en Colombia..	25
Bases Teóricas	27
La educación inclusiva en Colombia.....	27
La labor pedagógica de la mano con la inclusión educativa	30
Modelos teóricos que respaldan la educación inclusiva.....	33
Bases Legales	35
SECCIÓN III	38
ELEMENTOS METODOLÓGICOS	38
Naturaleza de la Investigación.....	38
Fases de la investigación cualitativa.....	411
Escenario	422
Informantes	433

Nivel de la investigación	45
Técnicas e instrumentos	45
Criterios de valoración	466
Análisis de la información	488
SECCIÓN IV	500
RESULTADOS ALCANZADOS	500
SECCIÓN V	183
CONSTRUCTOS TEÓRICOS	183
LA INCLUSIÓN EDUCATIVA EN COLOMBIA Y SU IMPLICACIÓN EN LA LABOR PEDAGÓGICA: UNA MIRADA DESDE LA REALIDAD DEL DOCENTE Y EL ESTUDIANTE DE EDUCACIÓN BÁSICA PRIMARIA	183
Constructo: Inclusión educativa	21313
Constructo: Estudiantes con condiciones diversas	21616
Constructo: Labor pedagógica	21818
Constructo: Educación básica primaria	2211
Acoplamiento teórico evaluativo de los constructos	2300
Comentarios finales	2363
SECCIÓN VI	2400
REFLEXIONES FINALES	2400
REFERENCIAS	253

LISTA DE TABLAS

Tabla 1. Caracterización de los informantes	44
Tabla 2. Categorías, sub categorías y códigos interpretados.....	500
Tabla 3. Secuencia de categorías de los estudiantes	1211

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Inclusión educativa.....	533
Figura 2. Garantía en igualdad de condiciones	555
Figura 3. Estudiantes con condiciones diversas	644
Figura 4. Responsabilidad compartida frente a la inclusión	65
Figura 5. Derechos educativos.....	711
Figura 6. Labor pedagógica	811
Figura 7. Estrategias pedagógicas	822
Figura 8. Objetivos de aprendizaje.....	87
Figura 9. Respeto ante las diferencias	933
Figura 10. Habilidades y competencias.....	96
Figura 11. Educación básica primaria	1033
Figura 12. Políticas de inclusión.....	1055
Figura 13. Derechos de igualdad	1100
Figura 14. Valor del trabajo pedagógico.....	115
Figura 15. Inclusión educativa.....	1244
Figura 16. Promover la inclusión	12525
Figura 17. Aprender de forma diferente.....	1300
Figura 18. Estudiantes con condiciones diversas	135
Figura 19. Oportunidades para aprender	136
Figura 20. Destacar las capacidades	1422
Figura 21. Labor pedagógica	146
Figura 22. Desempeño del docente	148
Figura 23. Organización de las clases.....	15353
Figura 24. Desarrollo de habilidades	158
Figura 25. Acciones pedagógicas frente a la inclusión	163
Figura 26. Educación básica primaria	168
Figura 27. Derecho de igualdad	169
Figura 28. Calidad educativa.....	174
Figura 29. Concepciones que manejan los docentes	179
Figura 30. Percepciones de los estudiantes	1800

Figura 31. Relación de la inclusión educativa y la labor pedagógica	1811
--	------



REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL “GERVASIO RUBIO”



LA INCLUSIÓN EDUCATIVA EN COLOMBIA Y SU IMPLICACIÓN EN LA LABOR PEDAGÓGICA: UNA MIRADA DESDE LA REALIDAD DEL DOCENTE Y EL ESTUDIANTE DE EDUCACIÓN BÁSICA PRIMARIA

Autora: Yakeline Castaño Bermeo

Tutor: Dr. Libardo Flórez Villamizar

Fecha: abril de 2026

RESUMEN

La educación colombiana enfrenta cambios significativos que han sido marcados por la exclusión, de ahí la necesidad de repensar cómo enfrentar la inclusión educativa donde no exista la discriminación y se logre garantizar el derecho pleno a la educación; desde allí nace la presente tesis doctoral cuyo objetivo general se enmarcó en: generar constructos teóricos sobre la inclusión educativa en Colombia y su implicación en la labor pedagógica: una mirada desde la realidad del docente y el estudiante de educación básica primaria; en la Institución Educativa Eduardo Santos de Neiva – Departamento del Huila - Colombia. Donde se asumió una metodología de investigación cualitativa asociada con el paradigma interpretativo y apoyada en el método fenomenológico; se seleccionaron seis informantes (tres docentes y tres estudiantes) los cuales fueron abordados a través de la entrevista semiestructurada; la información recolectada se procesó mediante la reducción fenomenológica, ideática y trascendental, lo cual permitió cubrir las etapas de descripción, construcción y difusión dando paso con ello, a las bases para el desarrollo de los constructos teóricos. Sobre los hallazgos más relevantes: Si bien la educación colombiana cuenta con un amplio marco legal, no se está logrando garantizar plenamente el derecho de igualdad sobre casos de estudiantes con condiciones diversas. Se requiere dentro de la educación básica primaria un compromiso ético donde el profesional de la pedagogía a través de sus acciones pueda no solo aceptar en espacio a estudiantes con condiciones diversas, debe desarrollar estrategias para que realmente el niño sea integrado y aceptado por el grupo. En tal sentido, los docentes deben adaptar acciones pedagógicas flexibles y variadas, por tanto, las autoridades educativas necesitan apuntar a la conformación de escuelas realmente inclusivas donde exista una infraestructura indicada, instalaciones óptimas y docentes capacitados para atender la diversidad de casos que se manifiestan en las entidades educativas oficiales.

Palabras clave: inclusión educativa, estudiantes con condiciones diversas, labor pedagógica, educación básica primaria.

INTRODUCCIÓN

Actualmente se ha observado que al pasar los días ciertos conceptos, parámetros y enfoques han evolucionado progresivamente con el fin de mejorar y de sustituir errores que en algún momento actuaron como un obstáculo, impidiendo el avance de los mismos; por ende, es pertinente hacer mención que los entornos educativos están sujetos a cambios significativos sobre todo, al momento de establecer relación con estudiantes que en ciertas oportunidades por algún factor político, social, histórico, económico o alguna discapacidad no se siente en la capacidad de relacionarse con otros compañeros. Por tanto, es importante hablar de la inclusión desde el punto de vista educativo en instituciones oficiales colombianas observando sus cambios, transformaciones, evoluciones, consecuencias ventajas, destrezas, herramientas, entre otras características importantes.

Primeramente, se debe definir qué es la inclusión educativa, la cual es asumida como un enfoque de suma importancia que busca garantizar que todos los estudiantes independientemente de sus características logren tener un acceso a una educación de calidad, por ende, la inclusión educativa especialmente en Colombia ha experimentado una notable transformación en los últimos años, impulsada por el marco legal y obteniendo un crecimiento de conciencia de la diversidad dentro del aula. Además, quienes hacen parte del personal de trabajo dentro de las instituciones, se han expuesto a cambios significativos, incluso dejando de un lado su forma de enseñar como la habían planteado por varios años, permitiendo cambiar a nuevas técnicas y estrategias que juegan un papel favorable dentro del proceso educativo de los estudiantes.

Ahora bien, a pesar de los logros alcanzados la implementación efectiva de la inclusión educativa en el país se enfrenta desafíos considerables, las desigualdades en el acceso y la calidad de educación, principalmente en zonas rurales y comunidades que no cuenta con la capacidad, juegan un papel desfavorable en la aceptación de dicha población, por lo que para superar esta serie de desafíos, es fundamental que entes políticos fortalezcan las relaciones con instituciones educativa, familia y sociedad, promoviendo una cultura de respeto y valoración a la diversidad en todos sus niveles educativos.

Ahora bien, a ello se une la parte de la labor pedagógica donde los docentes deben atender a las políticas del estado y a las normas legales y deben recibir en las instituciones educativas a los estudiantes que presentan algunas características diversas, en función a su formación académica. Teniendo en cuenta que el objetivo general se enmarca en: Generar constructos teóricos sobre la inclusión educativa en Colombia y su repercusión en la labor pedagógica: una mirada desde la realidad del docente y el estudiante de educación básica primaria; en la Institución Educativa Eduardo Santos de Neiva – Departamento del Huila - Colombia. Es significativo señalar que se asumieron varios objetivos específicos, para alcanzar los propósitos fundamentales de la presente investigación.

Es así, como la tesis doctoral se conformó en secciones de acuerdo a la normativa de la universidad: la primera, se denominó el problema y su planteamiento donde se describió la realidad encontrada en el colegio oficial seleccionado con respecto al tema central enmarcado en la inclusión educativa; además, se vincularon los objetivos asociados con sus respectivas interrogantes, al tiempo que se desarrolló la justificación desde diversas miradas; en su conjunto, esta sección permitió plantear de forma amplia y precisa la situación problema y con ello se estableció una hoja de ruta por medio de los objetivos.

En cuanto a la sección dos, integrada por las bases teóricas que de manera rigurosa permitieron relacionar los antecedentes desde el ámbito nacional e internacional, las teorías que fundamentan la tesis, los elementos conceptuales y las bases legales. Con relación a la tercera sección, permitió establecer cada uno de los componentes metodológicos que a partir de su naturaleza establecieron la importancia del paradigma, enfoque y el método; asimismo se señalaron el escenario, los informantes, las técnicas e instrumentos, criterios de rigurosidad y el tratamiento de la información que permitió avanzar en el análisis e interpretación de resultados.

Mientras la quinta sección, conllevó a la conformación del constructo teórico en correspondencia con el objetivo general trazado; allí la investigadora asumió una nueva postura a partir de las diversas narrativas cuya información se interpretó, lo cual permitió generar componentes destacables para la conformación de los nuevos elementos

teóricos. De esta forma, se desarrolló la sexta sección contextualizada en las reflexiones finales donde la investigadora plasmó un sentir particular que definió la experiencia adquirida dentro del proceso investigativo; a la vez, se condensaron características trascendentales y puntuales respecto a la estructura de la tesis.

SECCIÓN I

EL PROBLEMA

Planteamiento del Problema

A nivel mundial la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) ha venido promoviendo una política de inclusión que busca garantizar que las personas con discapacidad tengan igualdad de oportunidades y puedan participar plenamente en todos los aspectos de la sociedad. Esta política se fundamenta en el respeto a la dignidad humana, la no discriminación y el reconocimiento de la diversidad como una fuente de riqueza y fortaleza para la sociedad. Propósito que encontró eco en la mayoría de los países que buscan trabajar en colaboración con sus gobiernos, las organizaciones no gubernamentales, las instituciones educativas y otras entidades para desarrollar y promover marcos legales y políticas públicas inclusivas. Estas acciones están dirigidas a eliminar las barreras físicas, sociales y culturales que limitan la participación de las personas con diversas capacidades en la educación, el empleo y la vida pública.

Desde este enfoque integral se busca no solo mejorar la calidad de vida de las personas con diversas capacidades, sino también construir sociedades más justas, equitativas y cohesionadas. Al respecto es valioso establecer que la Declaración Mundial de la Educación para Todos es el referente estructural y básico con que instó a los gobiernos a centrar sus esfuerzos y unirse en la meta por disminuir la desigual tanto en lo educativo como social. UNESCO (1990), “buscó la universalización de la educación, así mismo reconoció la necesidad de suprimir la disparidad educativa particularmente en grupos vulnerables a la discriminación y la exclusión” (p. 11). Por ende, es necesario exponer la incidencia de la inclusión educativa en Colombia, su repercusión en la labor pedagógica, desde sus causas y consecuencia hasta sus proyecciones. Asimismo, es necesario resaltar la idea de Serra (2020), quien indica que:

La inclusión implica la aprobación tácita de la diversidad, en su calidad de variable, Constructiva y enriquecedora del grupo que establece sus propias relaciones en un ambiente multidimensional, lo cual el principio de inclusión se establece como un propósito y como una meta, siendo un procedimiento estrictamente satisfactorio en los entornos que se desenvuelve. (p.30)

En tal sentido, la inclusión se manifiesta principalmente como una aceptación activa de la diversidad, considerándola no como un obstáculo sino como un elemento constructivo que enriquece la dinámica grupal; por tanto, al reconocer las experiencias y perspectivas de cada uno de los estudiantes, permite fomentar un ambiente multidimensional donde dichas relaciones se fortalezcan y promuevan un sentido de pertenecía, de igual manera, la inclusión se observa como un objetivo y una meta, que se sujeta a un proceso en busca principalmente de que cada individuo se sienta tomado en cuenta y valorado, respetando sus inquietudes e ideas, así como sus características que hacen que su valor sea importante en los diversos entornos que se desenvuelve.

Ahora bien, es pertinente indicar que la inclusión se observa desde diferentes puntos de vista, por tanto es necesario desglosarla desde el punto de vista educativo, y es que la misma, es necesaria para el buen desenvolvimiento de los procesos académicos, resaltando la importancia de que cada uno de los estudiantes tiene el derecho, de asistir y obtener una educación de calidad, sin importar sus características, sino por el contrario que sean tomadas en cuenta como punto principal para iniciar la aceptación y la construcción de un ambiente donde el respeto sea la base principal del dialogo y del buen trato para dichos estudiantes.

Desde esa perspectiva Farrel (2021), indica que: “La inclusión educativa se refiere al nivel en el que una comunidad o escuela reconoce a todos como integrantes de pleno derecho del colectivo y les aprecia por su aporte” (p. 4), en tal sentido, se debe destacar que la inclusión educativa va más allá de la simple integración de estudiantes diversos dentro del aula de clase, pues debe buscar la construcción de una comunidad escolar donde cada individuo sea reconocido y valorado por las instituciones respetando sus derechos y responsabilidades, en dicho contexto la diversidad es un activo que busca que cada estudiante pueda ofrecer sus ventajas a las instituciones esto con el fin de establecer diálogos y lazos de amistad entre la diversidad con la población estudiantil.

Asimismo, la inclusión educativa se sujeta a valores que son de suma importancia, como la equidad y el respeto, base fundamental dentro de los entornos educativos, por lo que se refleja que el docente debe de impartir sus conocimientos de forma equitativa,

manteniendo el respeto ante la diversidad de estudiantes, que en algunas oportunidades no logran percibir los conocimientos de la misma manera que sus compañeros, por ende al establecerse dichos valores permite el buen desarrollo de los procesos educativos para la comunidad estudiantil que hace parte de este enfoque.

Ahora bien, la inclusión educativa observada desde el contexto colombiano, indica que es un proceso que se encuentra en constante evolución marcado por diversos avances significativos y desafíos que han sido superados de forma positiva, así como los que se han establecido actualmente. Por ende, su incidencia se manifiesta principalmente en la transformación de las prácticas pedagógicas, pues es necesario promover el acceso a la educación y la promoción de entornos de aprendizajes más equitativos, de ahí que su implementación efectiva es una meta propuesta, la cual se debe superar de forma exitosa, resolviendo problemas que puedan orientar el progreso educativo sin mayores obstáculos. De acuerdo con lo planteado por Zambrano (2018).

Las prácticas pedagógicas, que se definen como el conjunto de acciones deliberadas diseñadas por el profesor para promover el aprendizaje significativo de sus alumnos, van más allá de la simple impartición de saberes, incluyendo una variedad de estrategias y técnicas que se ajustan a las demandas individuales y grupales del salón de clases, incentivando la participación activa, el razonamiento crítico y la construcción colectiva del conocimiento, mientras incorporan la evaluación formativa como instrumento. (p. 39).

En tal sentido dichas prácticas se observan como incidencia dentro de la inclusión educativa donde debe de ser resaltada, siguiendo la misma idea del autor quien indica que las prácticas pedagógicas son herramientas, estrategias o dinámicas que el docente pueda establecer dentro de su salón de clase para que la apreciación del conocimiento sea diferente. Es decir, los estudiantes en ciertas oportunidades se enfrentan a factores que no le permiten avanzar en la captación del conocimiento, por lo que el docente al establecer estas estrategias logra mejorar un avance progresivamente y así desarrollar dentro del estudiante un aprendizaje significativo.

Sin embargo la inclusión demanda un cambio en las estrategias de enseñanza, exigiendo a los docentes diseñar planes de estudios flexibles que puedan ser adaptados a las necesidades de cada uno de los estudiantes, por lo que en este caso se promueve el uso de metodologías activas y participativas que fomente la colaboración, el respeto, y la valoración a la diversidad, es decir el docente debe estar atento, a las dificultades

que expongan estos estudiantes, con el fin de desarrollar alguna estrategia para que el mismo logre superarla y así pueda obtener un avance significativo dentro de los procesos educativos.

De igual forma, otra incidencia que usualmente se observa dentro de estos contextos es el desarrollo de nuevas competencias, y es que el docente se debe encontrar en constante actualización con el fin de adquirir nuevas habilidades para identificar y atender las necesidades específicas de cada uno de los estudiantes, entendiéndose que no todos logran comprender y asimilar los temas expuestos en el salón de clase de la misma manera. En ese sentido debe de estar presto a incluir dentro de la planificación a estudiantes con discapacidad y dificultad de aprendizaje, por lo que al momento de comprender y entender esta población permite la construcción de espacios creativos para el entendimiento de nuevos conceptos y temas.

Asimismo, se requiere que para la implementación efectiva de la inclusión educativa exista una capacitación profunda en el Diseño Universal del Aprendizaje (DUA), observándose como una metodología que busca eliminar barreras y hacer un aprendizaje más accesible para todos los estudiantes; además, es crucial el dominio de la elaboración de Planes Individuales de Ajustes Razonables (PIAR). Lo que se expresa como una herramienta personalizada que garantiza la participación y el progreso de cada estudiante según sus necesidades, esta formación integral permite que los encargados de impartir los conocimientos puedan crear entornos de aprendizajes equitativos y positivos donde la diversidad sea valorar y que cada estudiante tenga la misma oportunidad de cumplir con los procesos educativos, alcanzando y desarrollando nuevos potenciales. Es así como la creación de entornos inclusivos juega un papel importante dentro de estos parámetros por lo que; Pujolás (2021), indica que:

Al hacer referencia a los entornos inclusivos, permite el aprendizaje colaborativo y cooperativo, empleando técnicas distintas a las convencionales, con el propósito de potenciar las capacidades de todos los estudiantes. Esto posibilita que se integren de manera positiva en su comunidad, asegurando la igualdad de oportunidades. (p. 210)

En tal sentido se debe destacar la idea de los autores, los cuales hacen referencia a los entornos inclusivos, pues es de suma importancia la creación de estos entornos dentro de los contextos educativos, especialmente en Colombia, puesto que allí se

observa que, en ciertas instituciones oficiales, dichas creaciones en ocasiones solo logran conformarse por la falta de capacitación. Sin embargo, estos espacios promueven un aprendizaje colaborativo y cooperativo, donde se pueden empelar diversas técnicas, con el fin de potenciar la capacidad de todos los estudiantes posibilitando la integración de la comunidad, teniendo presente la igualdad de oportunidades.

Aunado a esto, la labor pedagógica se enfoca en construir un clima de aula donde todos los estudiantes se sientan valorados, respetados y tomados en cuenta al momento de realizar sus participaciones, favoreciendo su experiencias y características, como destrezas y habilidades con el fin de potenciar su rendimiento académico. En tal sentido, es necesario que se fomente un ambiente de colaboración entre docentes, familia y otros profesionales de áreas específicamente que atiendan las características de esta población; por lo que al momento de plantear dicha colaboración, permite esencialmente que el estudiante se sienta en un ambiente de confort y así pueda complementar su desarrollo integral, personal y profesional; teniendo presente que educarse es un derecho que cada uno de los individuos debe tener sin importar sus características, y así que no puedan establecerse como un obstáculo.

Por lo tanto, es necesario interpretar y desarrollar algunas de las causas y consecuencias que se observan al momento de instituir la inclusión educativa, por ende se debe establecer que estas causas necesitan ser superadas satisfactoriamente para el buen desenvolvimiento del estudiante dentro de los parámetros educativos, por lo que el trabajo en equipo, la familia y la sociedad juega un papel importante, así como la facilitación de recursos que son de suma valía para establecer espacios dinámicos e integrados que logren atender las necesidades de cada uno de los estudiantes.

En tal sentido, se observa que una de las causas principales que se establece al momento de impartir la inclusión educativa en Colombia es que en algunas instituciones la falta de recursos financieros y materiales son notables, limitando principalmente la implementación de prácticas inclusivas, desfavoreciendo a estudiantes con diversas características que quieren ser atendido y educados como los demás estudiantes, asimismo, se resalta otra causa que es un desafío que al pasar de los años ha evolucionado y aun en ciertos individuos sigue persistiendo y es que la falta de formación

docente es evidente, ya que el no obtener buena información al respecto dificulta la adquisición de competencias necesarias para atender la diversidad.

Por ende, se debe destacar que dentro de la educación colombiana aún existen docentes que no obtienen dicha información, por lo tanto, Medrano (2023), sugiere que: “Es imprescindible capacitar a los maestros para que incorporen la inclusión, los respaldos, las técnicas y la implicación.” (p. 16), en tal sentido, es fundamental intervenir en la capacitación de los docentes para que logren integrar eficazmente la inclusión en sus prácticas pedagógicas; esto implica no solo comprender y entender los conceptos de inclusión en su totalidad, sino también dominar diferentes estrategias de apoyo necesario para tender la diversidad en el aula.

Por lo tanto, es crucial que el gremio de educadores logre adquirir habilidades en el manejo de técnicas de enseñanza con el fin de dejar a un lado el enfoque tradicional, para convertirse en docentes modernos, capaces de plantear nuevas estrategias creativas que logren atender a la diversidad en general, así como las falencias que surgen al momento de impartir algún concepto y teoría, por ende es imprescindible, la importancia de estas herramientas y estrategias ya que favorecen al estudiante y permiten que el docente pueda obtener el máximo rendimiento académico por parte de cada uno de ellos.

Asimismo es preciso indicar, que los docentes deben de crear un ambiente inclusivo promocionando el respeto y la empatía, por lo que al fomentar un clima positivo dentro del aula de clase permiten que el resto de estudiantes valore la diversidad y se promueva el respeto hacia las diferencias; en tanto se debe enseñar a los educandos a desarrollar la empatía y la comprensión hacia los demás; además, la implementación de estrategias no debe quedar a un lado, puesto que permiten prevenir y abordar el acoso escolar, creando un entorno seguro y acogedor para todos los estudiantes.

Por otro lado, se observa otra causa que desfavorece la inclusión educativa y son las actitudes discriminatorias y los estereotipos que generan obstáculos significativos, a esta problemática se le suma la brecha existente entre la formulación de políticas inclusivas y su efectividad en la implementación en el ámbito educativo, lo que dificulta notablemente la materialización de entornos de aprendizajes equitativos y respetuosos

de la diversidad, por lo que es necesario que actualmente dentro de estos parámetros, se establezcan cambios que sean notables para el desarrollo de la inclusión educativa.

La Institución Educativa Eduardo Santos de Neiva, no es ajena al noble propósito de ser una escuela incluyente y ha venido aunando esfuerzos por lograr la ejecución de una política educativa encaminada hacia el cambio y la transformación. Ahora bien, se debe mencionar las consecuencias a la exclusión, donde se resalta la idea de; Castel (2020), el cual indica que: “la exclusión es un proceso que comienza en un área de vulnerabilidad y concluye en un espacio de aislamiento social” (p. 27). Al mismo tiempo, en el contexto de la inclusión educativa, la exclusión se revela como un proceso insidioso que se inicia en los márgenes de la vulnerabilidad, donde las desigualdades y los obstáculos no permiten que los estudiantes logren avanzar dentro de los entornos educativos.

En consecuencia, la exclusión se debe interrumpir desde el momento en que el docente observe este factor, ya que si no se trabaja en ello puede culminar en un espacio de aislamiento social donde la falta de participación será notable y la desigualdad limitará las oportunidades de desarrollo y crecimiento personal. De igual manera, dicha exclusión genera un impacto negativo en el desarrollo personal y social de cada uno de los estudiantes excluidos, limitando sus oportunidades de crecimiento social, desde el momento en que el estudiante se siente excluido expresa sus sentimientos no sintiéndose atraído por estos espacios, situación que los orienta hacia la deserción escolar; pues los estudiantes excluidos encuentran cada vez menos razones para permanecer en los sistemas educativos donde no conocen ni valoran su presencia, por lo que es fundamental que en el contexto educativo colombiano, se establezcan parámetros y estrategias en pro de mejoras.

Por ejemplo, una mayor atención, donde se deje a un lado la exclusión realizando cambios por la inclusión, para de esa forma poder garantizar la permanencia de dicha población escolar, capacitándose y obteniendo un aprendizaje significativo. Ahora bien, es necesario destacar algunas proyecciones de la inclusión educativa en Colombia, expresando sus beneficios e importancia, al momento de establecerla positivamente dentro de los contextos educativos, por lo tanto, estas proyecciones ayudarán a fortalecer

la implementación de la inclusión y así poder concebirse como una herramienta importante para toda la comunidad estudiantil, consiguiendo con ello el buen trato dentro del entorno educativo y como parámetro donde se promueva el respeto y la equidad, es decir generar la oportunidad que puedan ser parte de estos procesos educativos.

Es importante en ese caso, fortalecer los lazos de colaboración entre instituciones y gobierno ya que esto logra impulsar la inclusión educativa, asimismo es precioso mencionar lo fundamental de invertir en la formación de los docentes, ya que al obtener estudios pertinentes al respecto se logra establecer nuevos caminos de saberes y destrezas donde las estrategias actúen como un escudo de proyección y puedan promediar nuevos conocimientos para los estudiantes, teniendo en cuenta que estas estrategias deben de tener un amplio valor de creatividad, ya que actualmente el estudiante al sentirse atraído por lo que el docente está explicando, promueve la aceptación y la comprensión de su aprendizaje.

De igual forma, se debe invertir en infraestructuras y recursos necesarios que actúan como facilitadores para garantizar una Inclusión educativa de calidad, en donde se promueva desde las primeras etapas de la educación el respeto y la valoración de la diversidad, con el fin de formar personas empáticas ante la inclusión, por ende se debe destacar otras proyecciones, pues el establecer nuevas prácticas pedagógicas conlleva tanto a docente como estudiantes a que se centren en la línea de educación con el fin de entender y comprender la diversidad de manera proyectiva y así lograr establecer espacios constructivos e integradores para una sociedad actual, que se encuentra en constante cambio.

Aunado a esto, es importante indicar que la creación de sistemas de evaluación inclusivos es una proyección que se aprecia como un pilar fundamental para lograr garantizar la equidad en el proceso educativo, por lo que se requiere principalmente la implementación de instrumentos y estrategias que valoren y comprendan la diversidad de los estudiantes, permitiendo medir su progreso individual y colectivo de manera justa y precisa, en tal sentido, se promueve la evaluación formativa como una herramienta esencial para identificar las necesidades de cada uno de los estudiantes y lograr adaptar estrategias pedagógicas, fomentando así un aprendizaje personalizado y significativo.

De igual forma, la participación activa de las familias y la comunidad se consolida como un pilar esencial en la proyección de entornos educativos inclusivos colombianos, por lo tanto, es fundamental fortalecer los canales de comunicación y colaboración entre las instituciones educativas y su entorno, fomentando un diálogo constante y significativo, permitiendo así la creación de espacios de encuentro y diálogo que se convierten en una herramienta valiosa para compartir experiencias, resolver dudas y construir redes de apoyo mutuo, donde la corresponsabilidad y el compromiso conjunto se traduzcan en beneficios tangibles para el desarrollo integral de los estudiantes.

Dada las razones anteriores vale preguntarse: ¿Cómo fortalecer la inclusión educativa en Colombia y su implicación en la labor pedagógica desde una mirada de la realidad del docente y el estudiante de educación básica primaria; en la Institución Educativa Eduardo Santos de Neiva – Departamento del Huila – Colombia? Las respuestas pueden ser múltiples y las que orientan los procesos de la presente se enmarcan en otras interrogantes que se convierten en líneas orientadores para el abordaje de la investigación, es así como vale mencionar ¿Cuáles son las concepciones que se manejan en las instituciones educativas y por ende en las aulas de clase con respecto a la inclusión educativa y su repercusión en la labor pedagógica? Desde esa mirada es pertinente señalar que se asume un cumulo de elementos teóricos y prácticos representativos en los procesos de formación académica de los estudiantes que presentan características diversas.

Ahora bien, surge con ello los siguientes interrogantes: ¿Cuáles son las características que poseen los estudiantes que presentan condiciones diversas y su relación con el rendimiento académico? Así mismo se presenta otra pregunta centrada en ¿Cuál es la relación de la inclusión educativa y la labor pedagógica en la institución educativa objeto de estudio? Y se culmina con la pregunta: ¿Cuáles son los componentes de los constructos teóricos sobre la inclusión educativa en Colombia y su implicación en la labor pedagógica: una mirada desde la realidad del docente y el estudiante de educación básica primaria?

Objetivos de la Investigación

Objetivo general

Generar constructos teóricos sobre la inclusión educativa en Colombia y su implicación en la labor pedagógica: una mirada desde la realidad del docente y el estudiante de educación básica primaria; en la Institución Educativa Eduardo Santos de Neiva – Departamento del Huila - Colombia.

Objetivos específicos

- Develar las concepciones que manejan los docentes con respecto a la inclusión educativa y su implicación en la labor pedagógica.
- Interpretar desde la perspectiva de los estudiantes sobre aquello que consideran respecto a la inclusión educativa frente a la diversidad de compañeros y su implicación en el aprendizaje.
- Analizar la relación de la inclusión educativa y la labor pedagógica en la institución educativa objeto de estudio.
- Definir los componentes de los constructos teóricos sobre la inclusión educativa en Colombia y su implicación en la labor pedagógica: una mirada desde la realidad del docente y el estudiante de educación básica primaria.

Justificación e Importancia

La inclusión educativa en Colombia representa un desafío complejo exigiendo el compromiso activo por parte de docentes y equipos de trabajo que hacen parte en las instituciones educativas, por ende se expresa que dicha inclusión no solo se trata de integrar a estudiantes con necesidades diversas en el aula de clase, sino que consiste en transformar efectivamente el sistema educativo en un conjunto para que sea totalmente accesible y equitativo para quienes quieren hacer parte de estos procesos, por ende, esto implica superar barreras pedagógicas y físicas, las cuales surgen al momento de establecer este proceso por lo que se debe garantizar la disponibilidad de recursos y ayudas adecuadas.

Asimismo, se debe destacar que el éxito de la inclusión educativa depende de la implementación de estrategias positivas que garanticen el derecho a una educación de calidad para todos los estudiantes, en tal sentido requiere una formación docente sólida, donde entienda y comprendan las ventajas, destrezas de la inclusión. Por ende, es necesario la creación de espacios activos, que fomenten el trabajo en equipo recordando que los estudiantes que pertenecen a esta población, al momento de sentirse valorados y tomados en cuenta, logran obtener y comprender los conocimientos, así como consiguen desenvolverse de forma exitosa dentro de los entornos educativos.

Por ende, la adaptación del currículo y las metodologías de enseñanza juegan un papel importante en la evolución de la inclusión educativa, de igual forma la creación de entornos de aprendizajes y la participación activa de las familias y la comunidad permiten el buen desarrollo de esta, por ende, a través de este esfuerzo en conjunto y sostenido, se consigue la construcción de un sistema educativo que valore la diversidad y promueva la igualdad de oportunidades a todos los colombianos. De hecho, las barreras para la implementación de la inclusión educativa pueden ser multifacéticas y complejas e incluyen entre otras, la falta de recursos y capacitación adecuada para los docentes, actitudes, percepciones negativas hacia la discapacidad y la diversidad, falta de adaptaciones curriculares apropiadas, y barreras físicas y comunicativas en las escuelas. Estas barreras tienen un impacto directo en el acceso, la participación y el logro educativo de los estudiantes con necesidades diversas.

Ahora bien, es pertinente indicar que la presente investigación se justifica desde el plano teórico; teniendo en cuenta que se hace un recorrido gnoseológico por las teorías del aprendizaje que respaldan los modelos educativos como lo es el aprendizaje constructivista, el aprendizaje significativo, el aprendizaje por descubrimiento, el aprendizaje a través de las inteligencias múltiples, entre otras. A ello se une la justificación práctica; la cual conlleva a manejar una práctica pedagógica creativa, proactiva y sin ningún tipo de discriminación, donde se valore al otro con sus condiciones diversas y se logre una integración con el resto de sus compañeros.

Aunado a ello se presenta la justificación metodológica que responde al paradigma interpretativo apoyado en el enfoque cualitativo y a través de la fenomenología, es preciso indicar que el desarrollo de la investigación va a traer aportes relevantes con respecto a lo que es el desarrollo de habilidades y competencias que adquiere el investigador; ahora bien, es preciso señalar que la justificación metodológica conlleva a generar cambios y transformaciones significativas. Es así como emerge la relevancia social y se argumenta cuando se hace énfasis en el decreto 1421 de 2017 que conlleva a garantizar una inclusión educativa real a la población estudiantil con discapacidad. Aspecto de marcada importancia que hace necesario considerar los basamentos legales del decreto y su aplicabilidad.

Es significativo señalar que la investigación se encuentra inscrita en el Núcleo de Didáctica y Tecnología – DITE en la línea de investigación realidades didácticas de la carrera docente; es significativo señalar que desde esa mirada se busca dar un valioso aporte para los avances de la investigación para que de esa manera se logren consolidar acciones vinculadas con las actividades pedagógicas y con las exigencias de la sociedad actual que buscan que los estudiantes con características diversas puedan formar parte del desarrollo de las clases en las aulas regulares, de tal manera que se contribuya a promover adelantos y cambios en la sociedad.

SECCIÓN II

MARCO TEÓRICO

Con relación al marco teórico es preciso indicar que se desarrolla un trabajo detallado en función a los antecedentes de la investigación junto con los estudios internacionales, nacionales y regionales; seguidamente se presentan las bases teóricas y las bases legales; las cuales permiten un acercamiento al objeto de estudio; teniendo presente que se manejan algunos planteamientos epistemológicos y gnoseológicos; tal cual se describe a continuación.

Antecedentes de la Investigación

En relación con el objeto de estudio se plantean los antecedentes, los cuales responden a estudios previos de nivel doctoral que guardan relación con el tema central de investigación; desde esa perspectiva se asumen primero en orden nacional y luego se establecen los del contexto internacional. Importante destacar, que estos referentes realizan aportes significativos para la tesis dada su trascendencia, importancia y actualidad

Antecedentes nacionales

En primer lugar se tiene en trabajo de Tarazona (2023), desarrolló un estudio doctoral titulado: “La educación a personas con discapacidad y las políticas públicas de educación en Colombia” dicho estudio se llevó a cabo en la Universidad San Buenaventura Cali, Colombia, asimismo, esta tesis doctoral se centra en el análisis de la legislación colombiana en relación con los marcos jurídicos internacionales, abordando temas de discapacidad y la manera en que, en ciertos casos, se vulnera el derecho a la educación de estas personas. A través de esta revisión, se identifican vacíos normativos y dificultades en la implementación de políticas inclusivas que garanticen una educación equitativa y accesible.

De igual forma, este estudio tuvo como objetivo analizar la legislación colombiana relacionada con la inclusión educativa, mediante una investigación cualitativa basada en un enfoque dialéctico, dada su naturaleza documental. Para ello, se realizó una selección

intencional de diversos artículos de leyes colombianas que abordan el manejo de la inclusión en el ámbito educativo. Los resultados evidenciaron que algunas de estas normativas carecen de respaldo a nivel internacional, lo que limita su efectividad e impacto en la práctica educativa.

La relación de este trabajo con el estudio que se está llevando a cabo radica en su enfoque sobre la inclusión educativa, un aspecto fundamental en el desarrollo de políticas y estrategias para garantizar el acceso equitativo a la educación. En el contexto actual, especialmente en Colombia, este análisis es crucial para identificar áreas de mejora y promover una legislación más alineada con estándares globales, permitiendo así una educación verdaderamente inclusiva y accesible para todos.

Luego se presenta Lizarazo (2023), llevó a cabo una tesis doctoral titulada: “Educación inclusiva de estudiantes con discapacidad intelectual desde las prácticas pedagógicas en educación básica primaria en Colombia” llevándose a cabo en Yopal Casanare, Este estudio tuvo como propósito desarrollar un marco teórico enfocado en la educación inclusiva para estudiantes con discapacidad intelectual dentro del nivel de educación primaria en Colombia. Su objetivo principal fue responder a las necesidades de la diversidad estudiantil a través de un enfoque pedagógico inclusivo. Para ello, se llevó a cabo una investigación de carácter cualitativo, sustentada en el paradigma interpretativo y empleando la fenomenología social como método de análisis.

Aunado a esto, el estudio evidencia que, pese a la existencia de normativas claras sobre la atención de estudiantes con discapacidad, los docentes enfrentan limitaciones en su formación y el acompañamiento necesario para su adecuada implementación. La elevada cantidad de estudiantes por aula dificulta la planificación, el desarrollo de las clases y la aplicación de evaluaciones adaptadas a las necesidades individuales. Si bien se garantiza el acceso a la educación y se promueven procesos de sensibilización, la puesta en práctica de lineamientos como el PIAR y la declaración de inclusión en el Proyecto Educativo Institucional (PEI) no siempre se traduce en estrategias pedagógicas efectivas dentro del aula. Esto resalta la necesidad de fortalecer el apoyo docente y la

estructuración de prácticas inclusivas que realmente impacten en la educación de estos estudiantes.

De igual forma, la conexión entre el presente estudio y la investigación de referencia gira en torno a la educación inclusiva de estudiantes con discapacidad intelectual, lo que permite realizar un análisis comparativo sobre las fortalezas y limitaciones de los enfoques pedagógicos implementados. A través del examen de las prácticas docentes, las adaptaciones curriculares y la formación profesional en cada contexto, es posible identificar similitudes y diferencias claves. Esta comparación resulta esencial para el diseño de un modelo educativo más inclusivo y eficiente, que atienda las necesidades particulares de estos estudiantes y favorezcan su desarrollo integral dentro del sistema educativo. Además, se enfatiza la importancia de la inclusión como un pilar fundamental en la transformación de la educación.

Seguidamente se presenta Moreno (2020), desarrolló un estudio doctoral titulado: “Inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales desde la percepción del docente de zona rural”, dicho estudio fue ejecutado en la Institución Educativa Agropecuaria la Fortuna en el municipio de Barrancabermeja Santander, de esta manera, desde el enfoque metodológico, la investigación se enmarca dentro del paradigma introspectivo vivencial, adoptando una naturaleza cualitativa. Para el procesamiento y análisis de la información, se empleó la teoría fundamentada, complementada con el método comparativo constante y la triangulación de datos. Además, se hizo uso de la técnica documental y se aplicaron entrevistas en profundidad para obtener una visión detallada del fenómeno estudiado.

Igualmente, el estudio profundizó en el proceso de inclusión educativa de los estudiantes, analizando su caracterización y el marco normativo que rige las políticas educativas en Colombia. A partir de este análisis, se identificaron tres categorías claves: el respaldo en las directrices ministeriales y la orientación de los especialistas del sector, la influencia de la dinámica familiar en la realización de tareas escolares y las dificultades que afectan la implementación efectiva del proceso inclusivo. Este enfoque permitió una comprensión más amplia de los factores que inciden en la integración educativa,

resaltando la necesidad de fortalecer estrategias que faciliten una inclusión equitativa y sostenible dentro del sistema educativo colombiano.

De igual forma, este estudio se vincula directamente con la investigación que se está desarrollando, dado que ambos abordan la importancia de la inclusión educativa y la necesidad de estructurar un marco teórico sólido que contribuya al proceso inclusivo de estudiantes con necesidades diversas. A través del análisis de categorías fundamentales, se busca comprender de manera integral el apoyo diferenciado requerido por estos alumnos desde la perspectiva docente. En este contexto, se enfatiza la relevancia de desarrollar estrategias pedagógicas efectivas que favorezcan la equidad en el aula y permitan una adaptación adecuada del currículo educativo. Asimismo, se resalta el papel del docente como un agente clave en la implementación de prácticas inclusivas, lo que subraya la importancia de su formación y preparación en este ámbito.

Continuando con el escenario nacional, se vincula la investigación de Castro (2024), quien realizó un estudio de nivel doctoral llamado: “Educación inclusiva: un constructo teórico desde la representación social de los estudiantes de educación infantil de la universidad de Pamplona”, dicho estudio se planteó en la Universidad de Pamplona, sede CREAD-Cúcuta, dicho estudio fue en relación con la educación inclusiva de niños con discapacidad cognitiva, la investigación se enmarcó dentro del paradigma interpretativo y adoptó un enfoque cualitativo, sustentado en el método fenomenológico. Donde se seleccionaron cinco informantes clave, siguiendo criterios establecidos por la autora para garantizar la fiabilidad de los datos obtenidos. Como técnica de recolección de información, se utilizó la entrevista estructurada, apoyándose en un guion predefinido para orientar el proceso investigativo.

Este enfoque permitió profundizar en la comprensión de las experiencias educativas y en los desafíos que enfrentan los docentes en el proceso de inclusión. Es así como en el desarrollo del ordenamiento sistemático de la construcción teórica, se establecieron tres unidades de análisis clave: inclusión educativa, discapacidad cognitiva y el programa de educación infantil de la Universidad de Pamplona. Los datos fueron procesados siguiendo los criterios de codificación, estructuración, contrastación y

categorización propuestos por Martínez (2019), con el objetivo de identificar los elementos fundamentales del estudio. A partir de este análisis, se generaron diversas categorías, que, al ser contrastadas con la teoría existente, se consolidaron en tres categorías esenciales: inclusión educativa humanizada, atención pedagógica adecuada y resignificación del proceso formativo del Licenciado en Educación Infantil. Estas categorías representan las dimensiones centrales extraídas de la información proporcionada por los informantes.

Este estudio es tomado en cuenta debido a su enfoque en la educación inclusiva y su relevancia en la formación de docentes capaces de atender la diversidad en el aula. Su importancia radica en la necesidad de fortalecer estrategias pedagógicas que fomenten una enseñanza equitativa y accesible, lo que lo convierte en un trabajo de gran valor dentro del ámbito educativo y estrechamente relacionado con la investigación en curso.

Luego se presenta Rodríguez (2021), quien realizó un estudio doctoral titulado: “Procesos de inclusión educativa de los estudiantes inmigrantes venezolanos en el sistema educativo colombiano: significados y experiencias”, dicho estudio se llevó a cabo en Cúcuta, Norte de Santander. En tal sentido, esta investigación tiene como objetivo analizar y reconstruir la inclusión educativa de los estudiantes inmigrantes venezolanos, a partir de los significados y vivencias de los actores educativos en el Colegio Los Santos Apóstoles de Cúcuta, Norte de Santander.

Asimismo, dicha investigación fue con el propósito de obtener una comprensión clara sobre las dinámicas diarias en los entornos educativos respecto a la inclusión, se considera esencial examinar la actitud del docente frente a la integración escolar de estudiantes venezolanos que, debido a la crisis económica de su país, han emigrado. Un aspecto relevante es la creciente disminución de la tolerancia en la sociedad colombiana, tanto en el ámbito común como en el educativo, hacia la incorporación de nuevos miembros provenientes de Venezuela. Metodológicamente, la investigación adopta un enfoque cualitativo para indagar en la esencia del fenómeno estudiado.

Aunado a esto, el método fenomenológico se emplea para profundizar en la comprensión de la realidad educativa actual, reconociendo la importancia de una deconstrucción teórica de los problemas derivados de la necesidad de inclusión de estudiantes que enfrentan desafíos en su integración educativa. Del análisis de los resultados, se evidencia la urgencia de considerar los factores que configuran el contexto educativo, dado que la inclusión aún parece una meta difícil de alcanzar para los estudiantes extranjeros provenientes de procesos migratorios. Finalmente, se desarrolla una teorización que da lugar a la creación de constructos teóricos sobre las percepciones de los actores educativos respecto a la realidad educativa vigente. El presente estudio guarda una estrecha relación con el trabajo tomado como antecedente, ya que ambos resaltan la importancia de la inclusión escolar como un eje fundamental dentro del sistema educativo.

Seguidamente se tiene a Prado (2021), quien llevo un estudio de nivel doctoral titulado: “El proceso de inclusión educativa en los estudiantes con discapacidad: las barreras para el docente”. En tal sentido dicho estudio fue desarrollado en, Cúcuta, departamento Norte de Santander, sumado a esto, el estudio se fundamentó en el paradigma interpretativo, el cual se enfoca en la realidad educativa desde la perspectiva de los significados que construyen las personas involucradas. A través de este enfoque, se analizan sus creencias, intenciones, motivaciones y otros aspectos del proceso educativo que no pueden ser observados directamente ni sometidos a experimentación.

Igualmente, el estudio se llevó a cabo mediante una investigación cualitativa, adoptando el método Dialógico Crítico como base investigativa. Este enfoque permitió explorar, comprender e interpretar las percepciones de los docentes sobre la inclusión escolar de estudiantes con discapacidad, fundamentándose en los principios de la pedagogía de la diversidad. Posteriormente, se realizó una aproximación teórica para sustentar la situación analizada. Para ello, se emplearon entrevistas, las cuales facilitaron un acercamiento directo a la realidad vivida en el aula, con un enfoque exclusivo en el contexto educativo, desde donde se desarrolló la fundamentación teórica del estudio.

De la misma manera, el estudio permitió identificar diversas barreras que dificultan la inclusión educativa, afectando el proceso de integración de los estudiantes. Por ello, a través de la pedagogía de la diversidad, es fundamental desarrollar herramientas que faciliten la adaptación a las nuevas realidades del entorno educativo. En este sentido, se plantea un modelo teórico que busca respaldar los hallazgos obtenidos desde la perspectiva de la investigadora, con el propósito de generar constructos teóricos que expliquen las circunstancias analizadas durante la investigación. Este trabajo guarda similitudes con el estudio que se está desarrollando, ya que enfatiza la importancia de la inclusión educativa y el papel clave que desempeña el docente en este proceso.

Antecedentes internacionales

En primera instancia se tiene a Ramírez (2022), quien realizó una tesis doctoral titulada “La práctica pedagógica y el aprendizaje inclusivo: Revisión sistemática”. Dicha investigación se llevó a cabo en Trujillo (Perú). Este estudio cualitativo se desarrolló bajo el paradigma interpretativo y empleó el método de estudio de caso. Entre sus hallazgos se destaca la relevancia de la educación y el aprendizaje inclusivo para atender la diversidad de necesidades de los estudiantes, promoviendo una mayor participación en el proceso educativo y reduciendo la exclusión tanto dentro como fuera del sistema escolar.

Asimismo, se identificó que factores como la edad, el género, el área de formación inicial y el nivel educativo en el que se desempeña un docente influyen significativamente en su postura respecto a la inclusión. Además, se resalta que el aprendizaje inclusivo y el análisis de prácticas pedagógicas inclusivas han sido objeto de estudio en diversos niveles educativos, siendo esencial su fundamentación en bases teóricas para garantizar una implementación efectiva.

El anterior antecedente analizado se relaciona con la presente investigación en su propósito de examinar aspectos clave de la práctica pedagógica docente y su percepción sobre la implementación del proceso de inclusión educativa. Además, se estudió cómo ciertos factores inciden en la actitud que los docentes adoptan frente a la inclusión.

En él se evidenció que, en muchos casos, no se llevan a cabo procesos inclusivos en su totalidad, sino más bien prácticas de integración escolar, lo que resalta la importancia de la formación docente como un pilar esencial para su desempeño profesional. Este trabajo guarda una estrecha conexión con la investigación en curso debido a su enfoque en la inclusión educativa y la relevancia que otorga a la construcción de estrategias pedagógicas que favorezcan la equidad en el aula.

Bajo la misma mirada se presenta el trabajo de Castillo (2021), el cual ejecutó un estudio doctoral “Inclusión educativa en la formación docente en Chile: tensiones y perspectivas de cambio” dicho estudio fue realizado en la Universidad de Santiago de Chile, en tal sentido, el estudio tuvo como propósito definir un perfil de competencias esenciales para el profesorado en el contexto de la atención a la diversidad. En este análisis se resaltó la importancia del trabajo colaborativo, así como la responsabilidad profesional en la evaluación crítica de las políticas educativas. Además, se subrayó la relevancia del diseño y aplicación de estrategias didácticas inclusivas, orientadas a fomentar entornos respetuosos y democráticos dentro del aula.

Ahora bien, el autor llevó a cabo un análisis de contenido basado en la revisión documental teórica y en las políticas educativas relacionadas con la inclusión en la formación inicial de los docentes. Para abordar los hallazgos, adoptó un enfoque analítico-crítico de la literatura. En el proceso de selección de textos, consideró dos criterios fundamentales: la profundidad del concepto de inclusión educativa y las posturas divergentes de otros autores. Estas interpretaciones contrastan los enfoques de inclusión masiva con aquellos que defienden un trabajo especializado, basado en una perspectiva clínica para la atención de personas con discapacidad.

Asimismo, este trabajo ha sido considerado relevante debido a su aporte significativo en el ámbito de la inclusión educativa. En este contexto, se destaca la contribución fundamental para la investigación mediante una revisión documental teórica sobre las políticas educativas relacionadas con la inclusión en la Formación Inicial Docente (FID) chileno. Este análisis permitió ampliar los conocimientos y perspectivas dentro del campo educativo. En él se examinaron las prácticas docentes que promueven

la inclusión educativa, junto con la identificación de barreras y desafíos que dificultan su implementación en la formación inicial de los docentes. Su importancia radica en la necesidad de fortalecer estrategias que aseguren una educación más equitativa y accesible para todos.

De la misma forma se presenta el trabajo realizado por Constantini (2024), quien desarrolló una investigación doctoral titulada: “Pedagogía Diferencial en el abordaje educativo de la discapacidad intelectual” dicho estudio se estableció en Instituto de Educación Especial Nacional Bolivariano Aragua (IEENB Aragua) en Maracay, La investigación tuvo como objetivo desarrollar un enfoque teórico sobre la atención educativa de estudiantes con discapacidad intelectual que asistían al Instituto de Educación Especial Nacional Bolivariano Aragua (IEENB Aragua) en Maracay. Para ello, se construyeron diversos conceptos clave, como discapacidad, discapacidad intelectual, pedagogía, docentes, creencias y teorías implícitas, atención educativa y quehacer educativo. Además, se realizó una revisión de las contribuciones de autores influyentes en el ámbito educativo, tales como María Montessori, Lev Vygotsky, Ausubel y Daniel Goleman, entre otros.

El estudio se enmarcó dentro del paradigma interpretativo postpositivista y se llevó a cabo bajo la modalidad de investigación de campo. Para el análisis de las experiencias de cinco docentes de aula, se aplicó la Teoría Fundamentada (TF), utilizando entrevistas en profundidad, observación participante y relatos reflexivos sobre la práctica educativa como principales métodos de recolección de datos. La información obtenida fue analizada y comparada rigurosamente para establecer una aproximación teórica adecuada. Este trabajo es tomado en cuenta por la importancia de la inclusión educativa, ya que su relevancia radica en la necesidad de generar un modelo pedagógico más equitativo y accesible para los estudiantes con discapacidad intelectual. Su aporte es esencial para la formulación de estrategias que fortalezcan la educación inclusiva y garanticen una atención adecuada dentro del sistema educativo. De tal manera se contribuye en buena manera al sistema educativo.

Breve reseña histórica (últimos 50 años) de la educación inclusiva en Colombia

Este recorrido histórico de la educación inclusiva en Colombia durante el último medio siglo constituye un testimonio elocuente de las transformaciones sociales y pedagógicas del país. Pero para comprender el presente, es necesario remontarse a los 70's, cuando el sistema educativo operaba bajo parámetros profundamente excluyentes que naturalizaban la segregación de quienes no se ajustaban al modelo dominante. En aquel entonces, las personas con discapacidad eran atendidas en instituciones especializadas que, aunque bienintencionadas, perpetuaban su marginación del cuerpo social. (Ureña, 2012).

La década de 1980 marcó los primeros intentos tímidos por integrar a estudiantes con necesidades especiales en aulas regulares, aunque estos esfuerzos carecían de sustento teórico y se limitaban frecuentemente a la mera ubicación física sin adaptaciones curriculares significativas. El concepto de "educación especial" seguía dominando el discurso pedagógico, creando una falsa dicotomía entre educación "normal" y "especial" que tardaría años en superarse. Las escuelas regulares que aceptaban estudiantes con discapacidad lo hacían más por caridad que por convicción pedagógica.

El punto de inflexión histórico llegó con la Constitución Política de 1991, documento visionario que replanteó los fundamentos mismos del Estado colombiano. Al consagrar a Colombia como un Estado social de derecho, pluralista y participativo, la Carta Magna sentó las bases jurídicas para la posterior evolución de la educación inclusiva. Particularmente relevante fue el artículo 47, que reconoció expresamente los derechos de las personas con discapacidad, aunque su traducción a políticas educativas concretas sería un proceso gradual y no exento de obstáculos.

La Ley General de Educación (Ley 115 de 1994), representó otro avance significativo al incluir por primera vez el concepto de "atención educativa a personas con capacidades excepcionales". Sin embargo, su enfoque seguía siendo asistencialista y fragmentado, reflejando las limitaciones conceptuales de la época. La verdadera revolución conceptual llegaría con la influencia de la Declaración de Salamanca

(UNESCO, 1994), marco internacional que redefinió globalmente los parámetros de la educación inclusiva y presionó a los Estados nacionales a alinear sus políticas con estos principios.

El periodo comprendido entre 1995 y 2005, se caracterizó por ser una fase de transición conceptual, donde el término "integración" fue gradualmente cediendo espacio al de "inclusión" en el discurso educativo oficial. Esta evolución semántica reflejaba un cambio profundo en la comprensión del fenómeno, es decir, ya no se trataba simplemente de incorporar a los excluidos al sistema existente, se trataba de transformar el sistema mismo para que fuera capaz de acoger la diversidad. Sin embargo, esta reconceptualización tardaría en traducirse en prácticas pedagógicas generalizadas.

El nuevo milenio trajo consigo una oleada de reformas legales que buscaron materializar estos principios. La Ley 762 de 2002, mediante la cual Colombia ratificó la Convención Interamericana para la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra las Personas con Discapacidad, marcó un hito importante en este proceso. No obstante, la falta de mecanismos efectivos de implementación limitó inicialmente el impacto concreto de estas normas en las aulas colombianas.

En el periodo 2005-2015, se presenció la consolidación del marco normativo inclusivo, destacándose la Ley 1618 de 2013 como instrumento fundamental para la garantía de derechos de las personas con discapacidad; la cual estuvo inspirada en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de la ONU, estableció obligaciones específicas para el sistema educativo que iban mucho más allá de las aproximaciones anteriores. Por primera vez, se hablaba explícitamente de "ajustes razonables" y "diseño universal" en el contexto educativo colombiano.

La materialización más concreta de estos principios llegó con el Decreto 1421 de 2017, que reglamentó la atención educativa a la población con discapacidad en el marco de la educación inclusiva. Este decreto introdujo herramientas innovadoras como los Planes Individuales de Ajustes Razonables (PIAR, 2020) y fortaleció el papel de los equipos interdisciplinarios en las instituciones educativas. Su implementación, aunque desigual, marcó un antes y después en la historia de la educación inclusiva colombiana.

El panorama actual evidencia avances significativos, pero también desafíos persistentes, ya que, mientras las grandes ciudades han logrado importantes progresos en infraestructura y capacitación docente, las zonas rurales y periféricas siguen enfrentando barreras estructurales. Esta brecha entre el marco normativo avanzado y la realidad de las aulas sigue siendo considerable, particularmente en regiones afectadas por el conflicto armado o con alta presencia de poblaciones étnicas. Esta desigualdad territorial constituye uno de los principales retos para la consolidación de un sistema educativo genuinamente inclusivo.

Bases Teóricas

La educación inclusiva en el contexto colombiano actual representa mucho más que una simple política educativa; por lo cual se puede mencionar que constituye un auténtico movimiento de transformación social que cuestiona los fundamentos mismos de la tradición pedagógica nacional. Al abordar este fenómeno multidimensional, se hace frente a una paradoja fundamental, pues mientras en el discurso oficial se proclaman avances significativos, en las aulas se revelan contradicciones persistentes que merecen un examen minucioso. De allí que, este análisis pretende desentrañar los complejos mecanismos mediante los cuales la inclusión educativa ha reconfigurado o no las prácticas docentes en Colombia.

Es de reseñar que, el contexto colombiano presenta particularidades únicas que convierten a la inclusión educativa en un desafío especialmente complejo, ya que es un país que está fracturado por cinco décadas de conflicto armado, con profundas desigualdades regionales y una diversidad étnico-cultural extraordinaria; de allí que, requiere modelos educativos que sean a la vez sensibles a esas diferencias y que sean capaces de construir puentes entre ellas. Entonces, la pregunta no es solo ¿cómo incluir a los excluidos?, sino ¿cómo transformar el sistema educativo para que la exclusión deje de ser una posibilidad estructural?

La educación inclusiva en Colombia

El concepto de educación inclusiva en el contexto colombiano contemporáneo ha trascendido su acepción inicial vinculada exclusivamente a la atención de personas con

discapacidad, para convertirse en un paradigma integral que cuestiona las estructuras tradicionales del sistema educativo. Se debe mencionar que su evolución conceptual no ha sido lineal ni homogénea, por el contrario, allí se reflejan las tensiones propias de un país marcado por profundas desigualdades sociales y una diversidad cultural extraordinaria. Al analizar críticamente esta realidad, emerge un panorama complejo donde conviven experiencias pedagógicas innovadoras con persistentes barreras estructurales.

Colombia enfrenta el reto peculiar de construir inclusión educativa en un territorio fracturado por décadas de conflicto armado, con más de 2.3 millones de niños víctimas del conflicto según el Registro Único de Víctimas (2023). Esta circunstancia histórica añade capas de complejidad al desafío inclusivo, requiriendo enfoques pedagógicos que reconozcan el trauma, promuevan la reparación simbólica y construyan culturas escolares de paz. La dimensión étnica de la inclusión educativa en Colombia adquiere matices particulares en un país con 115 pueblos indígenas reconocidos y comunidades afrodescendientes que representan el 9.34% de la población (DANE, 2023). El programa de Etnoeducación, aunque loable en su concepción, enfrenta desafíos prácticos significativos, ya que son pocos los docentes en territorios étnicos que dominan las lenguas nativas, limitando la posibilidad de una educación verdaderamente intercultural.

Otro aspecto a tener en cuenta es la migración venezolana, la cual ha introducido nuevos desafíos a la inclusión educativa. Con más de 600.000 niños y adolescentes venezolanos matriculados en el sistema escolar colombiano (Martínez, 2025), las instituciones han tenido que desarrollar protocolos rápidos de acogida, nivelación académica y apoyo psicosocial. Además, la inclusión de personas con discapacidad sigue siendo el eje más visible de las políticas educativas inclusivas, las cuales indican una tendencia hacia el alza, aunque persisten graves deficiencias en la calidad de la atención. En cuanto a las zonas rurales, allí se presentan desafíos particulares para la inclusión educativa. El 42% de las escuelas rurales carecen de acceso a internet (DANE, 2023) y el 67% funcionan con modelos de escuela multigrado, donde un solo docente atiende simultáneamente a estudiantes de diversos grados y edades.

Se suma a ello un elemento que se debe tener en cuenta es la formación docente, la cual emerge como uno de los nudos críticos para la materialización de la inclusión educativa, pues en muchas instituciones educativas la mayoría de los que allí laboran no han recibido formación inicial en pedagogías inclusivas, y que los programas de capacitación posterior suelen ser esporádicos y desconectados de las realidades del aula. Esta brecha formativa explica en parte por qué muchas prácticas inclusivas terminan reduciéndose a adaptaciones superficiales del currículo, sin transformar sustancialmente las dinámicas pedagógicas.

Los sistemas de evaluación constituyen otro obstáculo persistente para la inclusión real. Las pruebas estandarizadas como Saber 11° siguen privilegiando formas únicas de demostrar aprendizajes, dejando fuera a estudiantes cuyas capacidades se expresan mejor a través de medios alternativos. Además, la participación familiar y comunitaria es un componente frecuentemente descuidado en los modelos de inclusión educativa. Esto es común en contextos rurales, donde las condiciones socioeconómicas limitan el acompañamiento familiar tradicional.

En cuanto a las tecnologías digitales, las cuales ofrecen oportunidades sin precedentes para la inclusión educativa, también plantean nuevos desafíos. Plataformas como "Aprender Digital" del MEN han demostrado su potencial para personalizar el aprendizaje, como parte de un esfuerzo conjunto del Ministerio de Educación, MinTIC y operadores, esta plataforma ofrece contenido educativo descargable para zonas con baja conectividad. Puedes usar la aplicación móvil para acceder a estos recursos. (Aprende digital, s/f).

La atención a talentos excepcionales sigue siendo la cara menos visible de la inclusión educativa. Mientras el sistema se esfuerza por incluir a quienes presentan dificultades, frecuentemente descuida a aquellos estudiantes cuyas capacidades exceden los promedios esperados. El programa "Ser Pilo Paga" (2014-2018) representó un intento por atender esta población, pero su enfoque meritocrático y su abrupta terminación dejaron vacíos que aún no han sido adecuadamente llenados. Algunas instituciones privadas han desarrollado programas de enriquecimiento curricular para

esta población, pero en el sector público las iniciativas siguen siendo escasas y fragmentadas.

La educación inclusiva en Colombia se encuentra en una encrucijada histórica. Por un lado, cuenta con un marco normativo avanzado y experiencias locales demostrativas de su viabilidad. Por otro, enfrenta obstáculos estructurales que requieren ajustes técnicos y transformaciones profundas en la cultura escolar, la formación docente y la distribución de recursos. El desafío fundamental ya no es demostrar que la inclusión es deseable, sino crear las condiciones para que sea posible y sostenible en todos los contextos del territorio nacional.

La labor pedagógica de la mano con la inclusión educativa

La docencia contemporánea en Colombia enfrenta el desafío epistemológico más radical de las últimas décadas, pues debe transitar de un modelo de enseñanza estandarizado hacia una práctica pedagógica capaz de acoger la diversidad humana en toda su complejidad. Esto no debe ser una simple adaptación metodológica, por lo contrario, tendrá que ser una auténtica revolución en los fundamentos mismos del quehacer educativo. La educación inclusiva, lejos de ser un componente accesorio del proceso formativo, emerge como el catalizador que está redefiniendo la esencia misma de la labor docente en el siglo XXI.

La transformación comienza por un giro copernicano en la concepción del aula, es decir, de espacio homogeneizador a ecosistema de aprendizajes diversos. Docentes en Montería han desarrollado el modelo de "aula polifónica", donde las diferencias no se atenúan, pues ocurre todo lo contrario, se potencian mediante estrategias de aprendizaje colaborativo. En estas aulas, un estudiante con discapacidad visual puede convertirse en experto narrador oral, mientras otro con talento matemático diseña problemas para el grupo, demostrando que la inclusión genuina beneficia a todos los participantes del proceso educativo.

El rol del educador sufre una metamorfosis profunda en este escenario: de transmisor unidireccional de conocimientos a diseñador de experiencias de aprendizaje

múltiples. Se deben crear "rutas pedagógicas flexibles" que le permiten a cada estudiante abordar los contenidos según sus capacidades, intereses y estilos de aprendizaje; lo cual está inspirado en el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), ha reducido la repitencia escolar en un 40% mientras incrementa la motivación y la autoestima académica (Angarita, 2022).

La evaluación, tradicional bastión de la estandarización, se reinventa como herramienta de inclusión cuando adopta formatos diversos. En las instituciones educativas a nivel nacional deberían reemplazar los exámenes escritos por demostraciones prácticas, portafolios digitales y proyectos aplicados, esto podría incrementar el índice de aprobación en estudiantes con dificultades de aprendizaje sin disminuir los estándares académicos para el resto de la población estudiantil. Por lo tanto, se debe incluir en la planificación curricular, para que adquiera nuevas dimensiones en contextos inclusivos. Por su lado, las estrategias de acompañamiento docente requieren de una reconfiguración urgente, debido a que los recursos didácticos tradicionales muestran su obsolescencia frente a los retos inclusivos.

La gestión del tiempo escolar emerge como variable crítica en las aulas inclusivas. Esta flexibilización, combinada con sistemas de tutoría entre pares, podría reducir el tiempo requerido para alcanzar los aprendizajes básicos en estudiantes con necesidades educativas diversas. Además, la comunicación pedagógica requiere reinención en contextos inclusivos, por ejemplo, mediante la inclusión de un sistema de "metáforas multisensoriales" que permite explicar conceptos abstractos mediante experiencias táctiles, olfativas y kinestésicas; esto sería eficaz para trabajar con los estudiantes con discapacidad sensorial y con aquellos que presentan dificultades de aprendizaje en los modelos tradicionales.

El trabajo colaborativo entre docentes se convierte en imperativo profesional en entornos inclusivos, pues este modelo de inteligencia colectiva ayuda a reducir las situaciones de exclusión dentro del aula, demostrando que la inclusión efectiva es siempre una construcción coral antes que individual. También es importante la relación con las familias, ya que adquiere nuevas dimensiones en la educación inclusiva. Para

esto sería interesante cambiar las tradicionales reuniones de padres por "talleres de co-enseñanza", donde las familias aprenden estrategias para apoyar el aprendizaje desde casa. Esta corresponsabilidad educativa sería particularmente efectiva con estudiantes del espectro autista, cuyos avances se multiplican cuando existe continuidad entre los enfoques escolares y familiares.

También las tecnologías digitales, cuando son pedagógicamente mediadas, pueden ser poderosas ecualizadoras, ya que por medio de un sistema de "avatares de aprendizaje" que permiten a estudiantes con dificultades de socialización interactuar a través de personajes virtuales. Esta innovación, que combina inteligencia artificial con psicología educativa, facilitaría la participación plena de estudiantes que antes permanecían al margen de las dinámicas de clase.

Hay que entender que los espacios físicos del aprendizaje requieren reimaginación radical por "ambientes de aprendizaje vivos", donde los límites entre aula y naturaleza se difuminan. Este diseño, es particularmente beneficioso para estudiantes con TDAH. De acuerdo con los autores antes mencionados, los entornos educativos pueden ser poderosas herramientas de inclusión cuando se diseñan con intencionalidad pedagógica.

El desarrollo profesional docente en inclusión requiere modelos más sofisticados que las tradicionales capacitaciones puntuales. En tal sentido, se requiere de un sistema de "acompañamiento en cascada" donde los docentes formados en inclusión mentorizan a sus colegas en las instituciones educativas. Este modelo de propagación horizontal del conocimiento ha demostrado ser tres veces más efectivo que los programas convencionales de formación en servicio.

También se debe tomar en cuenta el liderazgo pedagógico, el cual se redefine en las instituciones comprometidas con la inclusión. Se deberían implementar sistemas de "distribución rotativa de roles" donde todos los docentes asumen periódicamente funciones de coordinación inclusiva. De acuerdo con las búsquedas realizadas sobre el tema, recomiendan esta democratización del liderazgo, con el fin de generar un sentido de propiedad compartida sobre los procesos de inclusión, reduciendo resistencias y

potenciando la innovación pedagógica. Se puede decir que, los desafíos pendientes son numerosos, pero la transformación es posible cuando la labor pedagógica abraza la diversidad no como obstáculo, sino como la más poderosa oportunidad para reinventar la educación colombiana. Por tanto, es fundamental considerar que la labor pedagógica debe ajustarse a las exigencias de la inclusión educativa que responde a un conjunto de elementos centrados en la realidad que se vive en las instituciones educativas donde asisten algunos estudiantes con características diversas.

Modelos teóricos que respaldan la educación inclusiva

La educación inclusiva en Colombia encuentra su fundamentación teórica en un entramado conceptual diverso que trasciende las visiones tradicionales de la pedagogía. Entre estos modelos, la teoría sociocultural de Vygotsky emerge como pilar fundamental, particularmente su concepto de zona de desarrollo próximo, que redefine el aprendizaje como proceso socialmente mediado. En el contexto colombiano, esta perspectiva adquiere especial relevancia al considerar que muchos de los docentes en zonas rurales reportan que las estrategias colaborativas mejoran significativamente los resultados en aulas diversas (Díaz, 2020).

El modelo ecológico de Bronfenbrenner ofrece otra lente valiosa para comprender la inclusión educativa como fenómeno multidimensional. Este enfoque permite analizar cómo factores macrosistémicos (políticas nacionales), mesosistémicos (organización escolar) y microsistémicos (interacciones en el aula) se interrelacionan en la práctica inclusiva. (Frías, 2003). También se debe mencionar que la pedagogía crítica de Freire, reinterpretada en clave latinoamericana, proporciona herramientas conceptuales para desnaturalizar las estructuras excluyentes del sistema educativo. En departamentos como Cauca y Chocó, donde persisten profundas desigualdades, los círculos de palabra inspirados en esta tradición han permitido incorporar saberes ancestrales al currículo formal. Esta práctica evidencia cómo la inclusión genuina requiere democratizar no solo el acceso, sino también los contenidos y métodos educativos.

El diseño universal para el aprendizaje (DUA), desarrollado por el CAST (Center for Applied Special Technology), ha ganado terreno en Colombia como marco para la

planificación curricular inclusiva. Según los autores consultados, este diseño ofrece múltiples medios de representación, acción/expresión y compromiso beneficia a todos los estudiantes, no solo a aquellos con necesidades específicas. También, la teoría de las inteligencias múltiples de Gardner ha permeado especialmente la evaluación inclusiva en Colombia. En Antioquia, 15 instituciones han implementado sistemas alternativos de evaluación donde los estudiantes pueden demostrar competencias a través de proyectos artísticos, soluciones tecnológicas o emprendimientos sociales. Este enfoque ha reducido la deserción escolar en poblaciones con dificultades de aprendizaje en comparación con métodos tradicionales (Ocampo, 2021).

El modelo social de la discapacidad, contrastando con el modelo médico tradicional, ha reconfigurado la comprensión de las necesidades educativas especiales. En lugar de focalizarse en "déficits" individuales, este marco destaca cómo las barreras sociales y actitudinales generan discapacidad. Su influencia es evidente en el Plan Nacional de Desarrollo 2022-2026, que prioriza la eliminación de barreras arquitectónicas, comunicacionales y pedagógicas en las instituciones educativas.

La teoría de la justicia curricular de Connell ofrece perspectivas valiosas para analizar cómo los contenidos educativos pueden reproducir o desafiar desigualdades (Cruz, 2015). En la Costa Caribe colombiana, proyectos etnoeducativos han aplicado este marco para desarrollar currículos que integran conocimientos afrodescendientes e indígenas, demostrando que la inclusión cultural es posible cuando se cuestionan los cánones tradicionales del saber escolar.

El enfoque de capacidades de Sen y Nussbaum, aunque menos difundido, proporciona una base filosófica sólida para entender la educación inclusiva como expansión de libertades reales. (Mondragón, 2023). En Medellín, el programa "Escuelas como territorios de paz" ha traducido esta perspectiva en prácticas concretas, midiendo el éxito educativo no solo por resultados académicos, sino por la capacidad de los estudiantes para participar plenamente en la vida social.

La psicología cultural de Jerome Bruner ha influenciado particularmente las estrategias para atender a población migrante (Guilar, 2009). En Norte de Santander,

docentes han desarrollado "puentes culturales" que aprovechan las experiencias previas de estudiantes venezolanos como recursos pedagógicos, en lugar de verlos como obstáculos. Esta aproximación ha mejorado significativamente los procesos de adaptación escolar. Asimismo, la teoría de la complejidad de Morin ofrece un marco integrador para comprender la educación inclusiva como sistema dinámico y no lineal. Se considera necesario que las escuelas apliquen estos principios desarrollando proyectos interdisciplinarios donde la diversidad se convierte en motor de innovación pedagógica, demostrando que la inclusión efectiva requiere abandonar visiones simplistas y mecanicistas del proceso educativo.

Bases Legales

El marco jurídico colombiano ha experimentado una evolución significativa en materia de educación inclusiva durante la última década. La Constitución Política de 1991, en sus artículos 13, 47 y 67, estableció las bases para el desarrollo posterior de políticas inclusivas al consagrar principios de igualdad, no discriminación y educación como derecho fundamental. Sin embargo, fue la Ley 1618 de 2013 la que marcó un punto de inflexión al adoptar la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y establecer obligaciones específicas para el sistema educativo.

El Decreto 1421 de 2017 constituye el instrumento normativo más completo sobre educación inclusiva en Colombia. Este decreto reglamentó la atención educativa a la población con discapacidad mediante varios mecanismos innovadores: los Planes Individuales de Ajustes Razonables (PIAR), la conformación de equipos interdisciplinarios en las instituciones educativas, y la obligatoriedad de realizar adecuaciones curriculares, arquitectónicas y comunicativas.

La Ley 1996 de 2019, conocida como Ley de Inclusión Laboral, aunque focalizada en el ámbito laboral, tuvo importantes repercusiones educativas al establecer cuotas de contratación para personas con discapacidad. Esto generó un efecto cascada en las instituciones educativas, que intensificaron la preparación de estudiantes con discapacidad para el mundo del trabajo.

El Conpes 3918 de 2018, "Política Pública Nacional de Discapacidad e Inclusión Social", incluyó un capítulo específico sobre educación inclusiva con metas cuantificables. Entre los logros más significativos se encuentra la capacitación de 25,000 docentes en estrategias pedagógicas inclusivas entre 2019 y 2022, aunque evaluaciones independientes señalan que muchas de estas formaciones fueron superficiales y no generaron cambios profundos en las prácticas de aula.

La Resolución 2565 de 2019 del Ministerio de Educación estableció los lineamientos para la atención educativa a estudiantes con capacidades y/o talentos excepcionales, completando así el espectro normativo de la educación inclusiva. Esta norma ha permitido identificar y atender a más de 8,000 estudiantes con altas capacidades en el país, aunque persisten desafíos en la detección temprana, especialmente en zonas rurales.

El Decreto 2105 de 2021, que reglamenta la educación en casa, incluyó disposiciones específicas para garantizar que esta modalidad no se convierta en mecanismo de exclusión para estudiantes con discapacidad. La norma exige que los proyectos educativos familiares incluyan estrategias de socialización y participación comunitaria, respondiendo a preocupaciones de organizaciones de personas con discapacidad.

A nivel territorial, varias secretarías de educación han emitido directrices complementarias. Destaca el Acuerdo 825 de 2021 del Concejo de Bogotá, que estableció el Programa Distrital de Educación Inclusiva con una asignación presupuestal específica. Este programa ha permitido, entre otros logros, la adecuación de 150 colegios con estándares de accesibilidad universal y la creación de 20 aulas sensoriales para estudiantes con autismo.

El marco normativo colombiano se ha alineado progresivamente con instrumentos internacionales como la Agenda 2030 (ODS 4), la Convención sobre los Derechos del Niño y la Convención Interamericana para la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra las Personas con Discapacidad. Sin embargo, como señala el informe sombra presentado por organizaciones civiles ante la ONU (2022), persiste una

brecha importante entre el reconocimiento formal de derechos y su realización efectiva, especialmente en municipios PDET (Programas de Desarrollo con Enfoque Territorial) afectados por el conflicto armado.

La jurisprudencia constitucional ha jugado un papel fundamental en la garantía del derecho a la educación inclusiva. Sentencias como la T-606 de 2015 y la T-098 de 2021 han establecido estándares progresivos, ordenando por ejemplo la provisión de apoyos tecnológicos para estudiantes sordos o la adecuación de pruebas Saber para estudiantes con discapacidad intelectual. Estas decisiones han creado un piso mínimo de protección que trasciende la voluntad política de turno.

El actual Plan Nacional de Desarrollo 2022-2026 incluye por primera vez un indicador específico sobre reducción de brechas en educación inclusiva, lo que permitirá monitorear sistemáticamente los avances. No obstante, organizaciones como la Coalición Colombiana por el Derecho a la Educación han criticado la insuficiente asignación presupuestal para cumplir con las metas propuestas, especialmente en lo referente a formación docente y adecuación de infraestructura.

SECCIÓN III

ELEMENTOS METODOLÓGICOS

Naturaleza de la Investigación

Constituye un argumento de gran relevancia dentro de los elementos que conforman la metodología, de ahí que la naturaleza de la investigación permitió a la investigadora, asumir un cumulo de componentes que asocian a su vez características ontológicas, epistemológicas, teóricas que se suman a la ´presente estructura debido a un nivel científico en correspondencia con la tesis de nivel doctoral. A partir de esta consideración, se destaca la articulación metodológica entre el paradigma interpretativo, enfoque cualitativo y método fenomenológico que junto a las técnicas de la observación y la entrevista semiestructurada permitieron la constitución de un instrumento cohesionado con los objetivos, categorías iniciales y la esencia que representa la inclusión educativa como objeto de estudio.

De esta forma, la investigadora tuvo la oportunidad de orientar de manera pertinente cada una de las fases que implicó la escogencia de los informantes, en este caso representados por los docentes y estudiantes de básica primaria; asimismo, el diseño de los instrumentos y su aplicación en conjunto con las técnicas escogidas que permitieron una aproximación con la realidad desde la manifestación de todo aquello que los docentes y estudiantes participantes sienten en relación al problema de la inclusión. Conviene resaltar en ese caso, el rol fundamental de la investigadora quien debió en todo momento mantener una postura de respeto ante cada opinión en medio de divergencias; además, asumir una visión subjetiva sin que existan prejuicios frente al tema estudiado.

En todo caso, la investigadora necesitó establecer estrategias metodológicas para conducir de manera profunda por la realidad exteriorizada como fuente primaria por cada uno de los informantes; teniendo presente, que en todo proceso investigativo sumado a la información recolectada es necesario tomar en cuenta los valores y las experiencias que concurren en cada encuentro con los informantes; en opinión de Albert (2007), la naturaleza de la investigación puede ser asumida como la combinación de los componentes principales de la metodología en virtud de la dinámica que se desprende

la cual exige nivel de rigurosidad científica (p. 32). Es allí, donde resalta la combinación de los elementos arriba señalados, los cuales se convirtieron en una hoja de ruta para conducir la investigación en correspondencia con las exigencias del objeto de estudio y sus extensiones.

Al referenciar el paradigma interpretativo, se logró no solo la asociación de este, también se proyectaron los espacios necesarios que permitieron explorar, comprender y explicar el fenómeno; en correspondencia con lo manifestado por Ballina (2013), “el paradigma interpretativo contempla los componentes que permiten al investigador una amplia comprensión sobre la realidad abordada bajo una visión holística” (p. 41). Una manera, de conectar las ideas e interrelacionar con los comportamientos ejecutados por los informantes que permitió conducir hacia una mayor y mejor comprensión de la realidad; con esto, el paradigma escogido se convirtió en la orientación pertinente para que la investigadora logrará avanzar en el cumplimiento de cada una de las fases previstas.

Aunado a ello, se contempla la postura de Padrón (1998), quien considera que el paradigma interpretativo permite al investigador dentro de su amplitud asociar características internas y externas a partir de la percepción de los sujetos participantes quienes que conlleva a interpretar de mejor forma la realidad existente (p. 5). Por lo tanto, el paradigma se convirtió para la investigadora en un apoyo orientador del proceso que le permitió dirigir la mirada investigativa de manera más holística, en razón de articular elementos y al mismo tiempo adquirir amplitud en cuanto a la visión de la problemática estudiada.

Asimismo, se integró el enfoque cualitativo el cual se ajustó de forma coherente con el paradigma en función del tema abordado (inclusión educativa); desde esta perspectiva cualitativa la investigadora logró conocer de cerca el ¿Por qué? del comportamiento de los docentes y estudiantes informantes, destacando que desde tiempo atrás la autora de la tesis como miembro activo de la institución educativa abordada, viene desempeñando un rol como observadora sobre las deficiencias frente al fenómeno investigado; lo cual le permitió desde una mirada cualitativa profundizar en

aquello que ocurre pero no se manifiesta desde el acto del habla; a partir de esta configuración se busca ampliar la visión y con ello una mejor comprensión sobre el tema estudiado, en este aspecto Hernández, et al. (2014), contribuyen desde su reflexión metodológica.

La orientación cualitativa ocupa un espacio trascendental en toda investigación, pues permite desde la práctica asumir componentes para una mejor comprensión del mundo que representan los sujetos informantes y del mismo modo una mayor interpretación de las distintas realidades a partir de las acciones humanas. Destacando que cada sujeto desde su propio mundo exterioriza nuevas configuraciones las cuales dictan un significado que requiere ser descifrado y comprendido; por tanto, la investigación cualitativa desde su característica naturalista permite profundizar en el escenario original de problema y con ello valorar la manera como se comportan los informantes quienes le otorgan un significado distinto a cada acción asociada al fenómeno estudiado. (p.9)

Así pues, la investigadora como conocedora de la realidad y bajo su papel de observadora, contó con los elementos suficientes para impulsar desde el enfoque cualitativo cada uno de los procesos que involucra la estructura metodológica; siempre, en procura de aproximarse a la realidad mediante la perspectiva de cada informante que conllevó a ahondar en la misma de los hechos y con ello, destacar el estado de naturalidad que representó el enfoque cualitativo. Es decir, contextualizar con mayor precisión los elementos que circundan la inclusión educativa los cuales configuran el objeto de estudio y sus repercusiones.

Con respecto al método, respondió al fenomenológico el cual le permitió a la investigadora una orientación más precisa del proceso investigativo ante las ventajas que posee para establecer las acciones que permiten aproximarse a los hechos reales desde la precepción exteriorizada por los informantes, una manera de contemplar la realidad a partir de características propias del objeto de estudio el cual fue interpretado de manera particular por cada uno de los docentes y estudiantes participantes; allí la investigadora, bajo su investidura logró asumir una mirada subjetiva con el firme propósito de comprender más de cerca las acciones de los informantes.

Tomando en cuenta, la visión interpretativa que debió ser adoptada y asociada a la vez con una postura fenomenológica debido a la concurrencia de conocimientos y experiencias, las cuales intervinieron tanto en los entrevistados como la entrevistadora que conllevó a nuevas relaciones sociales y, por ende, a una mayor posibilidad de

interpretar el fenómeno desde la naturaleza de sus propias acciones. Lo cual indica, que la fenomenología desde la subjetividad y la liberación de los prejuicios por parte de la investigadora permitió conducir el proceso hacia una posibilidad de mayor entendimiento donde se destacó el paréntesis entre lo objetivo y lo subjetivo.

De manera integrada entre paradigma, enfoque y método la investigadora alcanzó la oportunidad de orientar de manera progresiva la construcción de nuevos elementos teóricos en función de los hallazgos que contienen nuevos componentes emergentes que también fueron de gran utilidad interpretativa. Al respecto los autores Castillo, et al. (2022), asumen frente al “método fenomenológico la distinción para ahondar en circunstancias socioeducativas que permita valorar el fenómeno desde un contacto con la realidad a partir de una amplia mirada conformada por la diversidad de experiencias que se entrecruzan al momento de los encuentros” (p. 244). Se trata en este caso, de la programación que desarrolló la investigadora con el fin de abordar a cada uno de los informantes en la intención de profundizar en sus conocimientos y experiencias frente al tema de la inclusión educativa y sus aristas.

A partir de esta visión fenomenológica, la investigadora logró avanzar de manera firme hacia un proceso de exploración de nuevas experiencias mientras buscó la posibilidad de aproximarse a la realidad que envolvió al objeto de estudio a partir de cada sentir exteriorizado por los informantes. De tal forma, la fenomenología que fue adoptada por la investigadora la permitió conducir hacia una consolidada estructura epistémica que pueda conllevar del mismo modo a explorar el problema a partir de un acercamiento con los hechos reales que acontecen a partir de la intervención con cada informante donde el método representó un papel fundamental ante la intención de obtener mayor rigurosidad científica.

Fases de la investigación cualitativa

Desde la posibilidad de organizar y fortalecer la estructura metodológica, surgió la iniciativa de asociar las fases correspondientes dentro de una investigación de esta naturaleza, sobre esta particularidad Piñero, et al. (2019), exteriorizan que “todo proceso investigativo necesita de la orientación de elementos puntuales que definan el avance

progresivo del proceso por fases, dentro de la cuales se encuentran la descriptiva, estructural, expositiva teórica (p. 64). Cada una de estas fases se convirtió en la brújula para orientar los diversos componentes necesarios para lograr avanzar en coherencia con lo establecido en cada uno de los objetivos a los cuales se alcanzó a dar respuesta al final del proceso.

Es así, como la primera fase permitió a la investigadora conducir los diversos componentes que se desglosan de la realidad para luego incorporarlos mediante elementos descriptivos a través del discurso académico, en correspondencia con las exigencias de la tesis doctoral dentro de la cual se logró la construcción de nuevos aportes teóricos. En cuanto a la segunda fase, la cual asocia las distintas técnicas adoptadas por la investigadora permitió garantizar la compilación de elementos informativos y su posterior proceso de interpretación de los hallazgos; dentro de esta etapa, la investigadora logró ejecutar el tratamiento y procesamiento de la información con la finalidad de detectar y adoptar nuevos microelementos que forman parte de los componentes emergentes.

Sobre la tercera fase, la misma emergió desde la comparación de perspectivas que señalan a la vez las distintas opiniones sobre un mismo fenómeno (inclusión educativa), allí la investigadora logró definir mediante la interpretación variados significados los cuales se convirtieron en un reto a la hora de analizar la información con el apoyo de la contrastación. Por tanto, cada componente que surgió de esta fase le permitió a la autora establecer puntos de coincidencia o contraposición según la concurrencia de los elementos contentivos en las diversas versiones de los docentes informantes.

Escenario

Instituido por una entidad formativa en Neiva dentro del Departamento del Huila, un contexto escolar desde el cual se ha focalizado y asumido un problema enmarcado en la inclusión educativa en básica primaria, para Rodríguez et al., (1999), “el escenario está constituido en su conjunto por aquel espacio o sitio donde surgen elementos considerados factor problema los cuales pueden ser abordados desde la investigación

cualitativa donde existe la convergencia de características relevantes entre los sujetos participantes” (p. 65). Es así, como el escenario escogido permitió llevar adelante el proyecto de tesis doctoral configurado por la Institución Educativa Eduardo Santos (I.E.E.S.) de Neiva, desde la cual surgió la inquietud por investigar a partir de una problemática global que impacta en el desarrollo de los procesos educativos y pedagógicos ante el fenómeno de la inclusión educativa y sus implicaciones.

Se trata, de una entidad escolar oficial que busca en medio de las dificultades ofrecer un servicio educativo asociado a la calidad con carácter de igualdad, a pesar que la institución lleva adelante un proyecto de inclusión para todos sin distingo alguno orientado por el fundamento legal establecido en el Decreto 1421 (2017), todo un desafío para los docentes quienes deben recibir en sus espacios casos específicos de niños con condiciones especiales sin contar con las herramientas necesarias (educativas, pedagógicas, orientación, infraestructura). Destacando que estos casos han ido en aumento en los últimos años, lo cual se logra observar en las distintas aulas y grados dentro del colegio.

En medio de estas dificultades, la I.E.E.S de la ciudad de Neiva establece como misión la inclusividad con la finalidad de garantizar el derecho a la educación a todos los estudiantes por igual, entre todos superar los obstáculos con el firme propósito que los estudiantes más allá de sus condiciones o capacidades diversas puedan ser ingresados a cualquiera de los espacios de aprendizaje para avanzar en la medida de sus propias condiciones. Respecto a la visión, la institución educativa se ha propuesto para el presente año lectivo impulsar el liderazgo desde cada espacio donde se promueva una educación de calidad movida por la ciencia y el bienestar social bajo la integración de las comunidades al proceso formativo de los niños a partir de valores.

Informantes

Conformado por todos los participantes, que actuaron en el proceso investigativo mediante el aporte de elementos informativos, conviene señalar que estas personas fueron escogidas de forma previa por la investigadora a partir de ciertos criterios asociados a la inclusión que son considerados relevantes dentro de esta fase para

recolección de información; en esa dirección Creswell (2013), considera esta etapa fundamental puesto que la calidad de la información depende directamente de la pertinente selección, es así que “los participantes o informantes representa al conjunto de sujetos que conforman el contexto de estudio y por medio de los cuales el investigador logra establecer los mecanismo para la obtención de elementos informativos” (p. 43). De acuerdo con el planteamiento del autor, son aquellas personas que pertenecen en este caso a la institución educativa seleccionada que permitió llevar adelante el proyecto de tesis doctoral.

A tal efecto, los informantes asumidos por la investigadora respondieron a docentes y estudiantes de básica primaria de distintos grados quienes conocen sobre la problemática de la inclusión educativa. De forma puntual un docente y un estudiante por el grado 3°, por 4° y por 5°, a estos docentes y estudiantes, se le asignó un código diseñado por la propia investigadora a partir de las siglas que conforman el nombre de la entidad educativa, para el caso de los docentes (IEESDI01, IEESDI02, IEESDI03) y para los estudiantes (IEESEI01, IEESEI02, IEESEI03); en virtud de la importancia que representa la confidencialidad la cual fue garantizada por la investigadora, desde esta idea se establecieron en la siguiente tabla la caracterización de los participantes.

Tabla 1. Caracterización de los informantes

Informantes	Grado	Años de experiencia	Sexo	Código
Docentes	3°	10	M	IEESDI01
	4°	42	F	IEESDI02
	5°	28	M	IEESDI03
Estudiantes	Grado	Edad en años	Sexo	Código
	3°	9	F	IEESEI01
	4°	10	M	IEESEI02
	5°	12	F	IEESEI03

Nota: Elaboración propia.

Nivel de la investigación

Se contextualizó, en la organización de ideas que describen los distintos episodios provenientes de la realidad existente, implica el arduo trabajo que representa el proceso especialmente al momento de establecer los encuentros de campo donde se involucró, diseñó y aplicó los instrumentos que conllevaron a la recolección de la información, allí prevaleció la coherencia conjuntamente con la conexión de ideas entre cada apartado, a partir de esta concepción Stracuzzi, y Pestana, (2004), consideran importante proyectar que:

Dentro del nivel descriptivo el investigador puede por medio de sus acciones lograr establecer los mecanismos suficientes para impulsar la interpretación de las diversas realidades que se desglosan de la información aportada por los sujetos participantes, lo cual vincula observación, registro, análisis e interpretación), que conduce hasta la elaboración de un informe final como producto del proceso investigativo. (p. 86)

Cada una de estas ideas, surgieron en la medida que la investigadora avanzó por cada uno de los respectivos apartados, puesto que, para lograr alcanzar un nivel óptimo dentro del proceso, fue preciso a partir de lo observado y captado en cada entrevista lograr profundizar en el ¿Por qué? los docentes y estudiantes de primaria actúan de esa manera frente al tema de la inclusión educativa. Destacando, la concurrencia de experiencias vividas y observadas entre ellos que les permitió con propiedad opinar al respecto; allí la investigadora bajo su rol analítico e interpretativo logró comprender las distintas realidades desde su naturaleza.

Técnicas e instrumentos

Tomando en cuenta el objeto de estudio, el cual circunda alrededor de la inclusión educativa de donde surgen nuevas aristas que implican de manera directa en la labor pedagógica de los docentes y el desarrollo educativo de los estudiantes de básica primaria; la investigadora consideró como una técnica apropiada la observación desde las distintas fases establecidas en la investigación cualitativa; además, se vinculó la entrevista semiestructurada como un mecanismo pertinente que permitió mediante un guion de interrogantes debidamente diseñado, ejecutar los encuentros a partir de la formalidad entre la investigadora desde su papel de entrevistadora y los docentes y

estudiantes en su rol de informantes; sobre el punto específico de las técnicas Torrecilla, (2006), expresa.

Las técnicas se convierten para el investigador en el medio por medio del cual accede a la información con el apoyo de cada uno de los informantes; es así que el investigador tiene la oportunidad desde las técnicas escogidas realizar registros continuos que se pueden cotejar junto con la información recolectada como apoyo a la interpretación que se requiere. Por tanto, la técnica permite recolectar diversa información que luego de ser procesada se traduce en nuevas miradas teóricas (p. 6).

Dentro de esta figura vinculada a la realidad del objeto y los sujetos de estudio, la investigadora pudo orientar por un lado la observación la cual se encuentra presente en todo momento, a partir de la cual se logró captar y registrar acciones, comportamientos, conductas de parte de los docentes y estudiantes informantes; situación que afiló situaciones puntuales en relación con la inclusión educativa. Asimismo, se consideró la técnica de la entrevista semiestructurada que admitió organizar y ejecutar encuentros como una manera de enfrentar la realidad a partir de distintas percepciones, tal es el caso del planteamiento realizado por Folgueiras (2016), este autor asume que la entrevista puede ser también catalogada como un instrumento pues a través de estos se logra abordar a los informantes bajo el acompañamiento de preguntas abiertas (p. 3).

Al vincular el sentir del autor manifestado en la cita, la investigadora consideró dentro del presente caso la elaboración de un instrumento para docentes y un instrumento para estudiantes, cada uno conformado por 13 preguntas distribuidas en coherencia con las categorías iniciales y los objetivos establecidos. Desde esa idea, se integró técnica y guion de preguntas como un solo instrumento transformado en un mecanismo que permitió de manera general orientar la compilación de elementos informativos que resultaron de gran utilidad a la hora de programar y desarrollar el proceso de recolección, análisis e interpretación de los resultados que se convirtieron en nuevos hallazgos, donde se develaron características importantes frente a la inclusión educativa.

Criterios de valoración

Existe dentro de esta estructura de criterios, el convencimiento que toda investigación de esta naturaleza debe estar permeada de rigurosidad científica, para lograr alcanzar esos niveles fue indispensable que la investigadora logrará apoyarse en

elementos internos y externos vinculados con el objeto de estudio; además, fue preciso contar con el apoyo de especialistas ajenos al proceso investigativo quienes valoraron los distintos juicios que permitieron avalar científicamente los distintos componentes desde la estructura del mecanismo utilizado para la recolección de la información; es alcanzar la validación, tanto de técnicas como instrumentos hasta convertirse en una mayor garantía en pro de una mejor recogida de datos, que al mismo tiempo se convirtió en una mejor calidad interpretativa.

Desde esta configuración de criterios, fue imprescindible asumir la validación del instrumento con la participación de agentes externos quienes por medio de sus conocimientos referentes al tema y la metodología apoyaron por medio de sugerencias para mejorar en cada una de las interrogantes, elementos de redacción, coherencia, cohesión, importancia y actualidad del tema seleccionado para ser estudiado. Cada una de estas acciones, que se contextualizaron en la validez de instrumento diseñado, lo que permitió a la investigadora tomar a tiempo los correctivos necesario en aras de una recogida de información de calidad; esta idea es manifestada por Escobar y Cuervo, (2008), ellos consideran que la “validez del instrumento se asocia a los diversos criterios de valor que le otorgan los expertos en su condición profesional, allí surgen juicios ajustados a la orientación de debilidades en pro de una mejora del instrumento en general (p. 29).

En ese orden de ideas, la investigadora acudió en su momento bajo el acompañamiento de su tutor a la búsqueda de apoyo profesional por medio de expertos con la finalidad de acatar las recomendaciones que dieron lugar respecto a la conformación de las preguntas y su vinculación con el objeto de estudio. En ese caso, se logró el establecimiento de criterios que permitieron depurar aquellos elementos que redundaban para transformar la entrevista en un mecanismo que promovió el encuentro productivo desde lo informativo. Allí, la investigadora formó de manera progresiva componentes de rigor científico hasta lograr la científicidad suficiente en virtud de la importancia del proceso de compilación de la información.

Por ello, todas las mejoras recomendadas debieron ser acatadas en pro de una exitosa jornada de entrevistas, pues de allí, surgieron de la misma forma el éxito en cuanto al análisis de los resultados frente al valor científico que se alcanzó. Tomando en cuenta, que prevaleció tanto la confianza como la credibilidad para luego transformarse en espacios de confort para los docentes informantes a la hora de concretar cada entrevista; puesto, que se trató no solo de un buen instrumento, la investigadora ejecutó las estrategias correspondientes que permitieron promover espacios de confiabilidad, y con ello mayor libertad para expresar las ideas; en esa conexión Guba y Lincoln, (2012), expresan la necesidad de valorar el fenómeno como un todo para lograr alcanzar el rigor científico correspondiente.

Todo proceso investigativo en sí es complejo, por tanto, el fenómeno resultado igualmente complicado y por tal razón requiere de diversos procesos para lograr el nivel científico pertinente. Actualmente los investigadores sociales buscan ir más allá de la generalización de experiencias a través de nuevas miradas paradigmáticas que les permite no solo experimentar también alcanzar niveles de interpretación que se convierten a su vez en criterio de valor científico. (p. 59).

Es allí, donde se centró la importancia del proceso ante la necesidad de integrar componentes que permitieron con apoyo externo poder apuntar hacia mejores niveles de rigurosidad científica, resaltando que la investigadora en este caso buscó establecer las acciones pertinentes que permitieron conducir la mejora tanto del proceso como los mecanismos que puedan orientar la garantía para un mayor acercamiento con los componentes de rigurosidad y científicidad. Acciones, que a su vez se convirtieron en un encuentro ameno, abierto y productivo desde cada entrevista donde se logró una mayor calidad en la información recolectada.

Análisis de la información

Al arribar a esta parte de la investigación, se inició un proceso de tratamiento de información recogida tomando en cuenta una serie de elementos secuenciales donde la investigadora necesitó proceder de forma organizada asumiendo una postura subjetiva que le permitió una valoración ajustada a la realidad del objeto y sujetos estudiados, sobre las distintas percepciones vinculadas desde cada opinión suministrada por los docentes y estudiantes informantes en los encuentros programados. Es así, que luego de aplicados los instrumentos y recolectada la información, la investigadora debió

establecer un cronograma de trabajo que le permitió avanzar en el procesamiento de toda la información manteniendo un orden correlativo de las respuestas con respecto a cada pregunta formulada.

Dentro de esta fase, concurrieron diversas características vinculadas con la contrastación que representó de forma global, un proceso dentro en el cual intervinieron diversas perspectivas que permitieron comparar puntos de vista entre diversas opiniones que le permitió a la investigadora argumentar y obtener componentes importantes en relación con el objeto de estudio (inclusión educativa); para ello, acudió a fuentes primarias representadas en cada uno de los docentes informantes. Por tanto, esta contrastación permitió la orientación de nuevos componentes que surgieron del acto del habla, a partir de los encuentros entre la entrevistadora y los entrevistados.

Luego de esta comparación, se inició la codificación en aras de reducir las respuestas a microelementos donde originó la concurrencia de palabras, frases figuradas manifestados por los distintos participantes; los cuales transmitieron no solo un mensaje, también señalaron la presencia de un sentir traducido en nuevos significados que permitieron develar la realidad sobre la inclusión educativa en básica primaria, según la reflexión de Strauss y Corbin, (2016), “analizar la información recogida en una investigación cualitativa demanda del establecimiento de elementos relacionados con la comparación, codificación, cruce de información a partir de lo cual emergen nuevos componentes que resultan determinantes a la hora de interpretar nuevas realidades” (p. 3). Significó para la investigadora, la programación de un trabajo arduo que implicó codificar para extraer de forma detallada nuevas unidades temáticas.

Además, la investigadora necesitó experimentar el cruce de información con la articulación de los objetivos establecidos y el fundamento teórico utilizado en la estructura investigativa; desde esta perspectiva, se asumió por parte de la autora una postura rigurosa, donde se logró incorporar como apoyo el programa informático Atlas Ti, que permitió mediante diseñadores gráficos la representación de microelementos que emergieron de cada una de las versiones, y que conllevó a un análisis descriptivo a partir de lo interpretado.

SECCIÓN IV

RESULTADOS ALCANZADOS

En el presente apartado es conveniente señalar que se trabajó bajo un paradigma interpretativo; apoyado en el enfoque cualitativo, teniendo en cuenta lo correspondiente al método fenomenológico; donde se asume la entrevista semiestructurada cuya base es el guion de preguntas. Es oportuno señalar que se busca alcanzar el objetivo general que ocupa la presente investigación que dice: generar constructos sobre la inclusión educativa en Colombia y su implicación en la labor pedagógica: una mirada desde la realidad del docente y el estudiante de educación básica primaria; en la Institución Educativa Eduardo Santos de Neiva – Departamento del Huila - Colombia.

Razón, que converge en que el tratamiento de la información se asume desde lo planteado por Martínez (2014), basada en la secuencia de categorización, estructuración, contrastación y teorización; lo cual conduce a tener presente que en este caso se toma en consideración dos grupos de informantes clave que son los docentes y los estudiantes; en cada grupo se deja ver tres informantes para un total de seis informantes; es significativo señalar que se parte del análisis del grupo de docentes; que se vierte sobre la tabla de la secuencia de categorización; tal cual se presenta a continuación:

Tabla 2. Categorías, sub categorías y códigos interpretados

Categorías	Subcategorías	Códigos Emergentes
Inclusión educativa.	Garantía en la igualdad de condiciones.	• Niño con dificultades pueda relacionarse con otros. • La igualdad. • Acceso a la educación. • Plan de estudios flexibles. • Logros y metas. • Adaptación curricular.

Estudiantes con condiciones diversas.	Responsabilidad compartida frente a la inclusión.	• Inclusión Vs Integración. • Una mesa (Familia, institución, docentes, estudiantes). • Creando ambientes de aprendizaje.
	Derechos educativos.	• PIAR y el DUA. • Respetar las normas. • Institución con puertas abiertas. • Planes de estudio flexibles. • Reflexión sobre el acto pedagógico. • La disponibilidad.
Labor pedagógica.	Estrategias pedagógicas.	• Deporte y arte. • Manejo de emociones. • Diagnóstico sobre la verdadera condición del estudiante.
	Objetivos de aprendizaje.	• Ritmos de aprendizaje. • Conocimientos previos. • Igualdad de oportunidades.
	Respeto ante las diferencias.	• Exposiciones. • Pactos de convivencia. • Trabajos de cooperativo. • Trabajo lúdico.

	Habilidades y competencias.	• Diálogo. • Dibujos y cuentos. • Empatía. • El estudiante debe sentirse valorado.
Educación básica primaria.	Políticas de inclusión.	• Desarrollo integral de los estudiantes. • Reconocimiento del otro. • Compromiso con los procesos educativos.
	Derechos de igualdad.	• Educación adecuada. • Ampliar la cobertura. • La no discriminación.
	Valor del trabajo pedagógico.	• Autocrítica. • Autoformación. • Nuevas expectativas. • Construcción de un currículo flexible.

Nota: Elaboración propia.

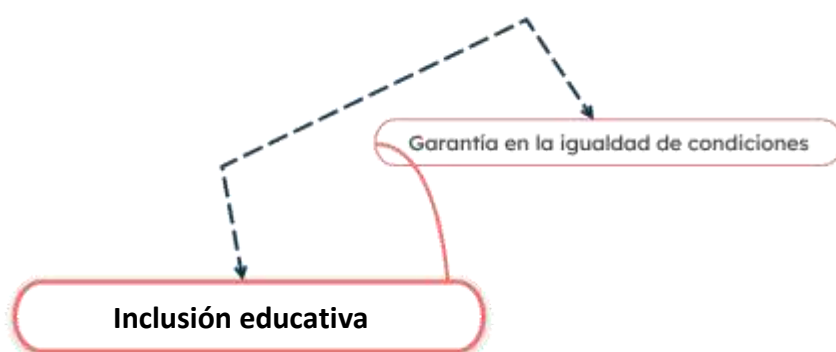
Como se logra apreciar en la tabla antes descrita donde se muestra el recorrido teórico del análisis de la información enmarcado en lo que es cada una de las categorías; de hecho, se deja visualizar un conjunto de elementos que van en función de concretar nuevos componentes centrados en conocimientos y teorías que conducen a tener claro lo que se quiere y se debe implementar hoy en día; de hecho, es evidente la razón de conocer cada una de las categorías, subcategorías y los códigos emergentes; en efecto, que se dejan ver en lo siguiente:

Categoría: Inclusión educativa

La inclusión educativa representa un cambio de paradigma fundamental en la pedagogía contemporánea, trascendiendo la mera integración física de estudiantes

diversos en las aulas regulares. Se concibe no como un acto de benevolencia, sino como un imperativo de justicia social y equidad que busca transformar las culturas, las políticas y las prácticas de las instituciones educativas para responder a la diversidad del estudiantado. Como señalan Arias (2025), en Inteligencias múltiples e inclusión educativa, la inclusión es un proceso sin fin que implica la identificación y la eliminación de barreras al aprendizaje y la participación, reconociendo que las dificultades educativas surgen de la interacción entre los estudiantes y sus contextos. Se requiere una reconfiguración sistémica que valore la diferencia como un recurso enriquecedor y no como un problema a corregir, promoviendo así una educación de calidad para todos, independientemente de sus condiciones personales, sociales o culturales.

Figura 1. Inclusión educativa



Nota: Elaboración propia.

Este proceso de transformación demanda un compromiso ético y profesional por parte de los docentes, quienes deben adoptar prácticas pedagógicas flexibles y diversificadas. La formación del profesorado se convierte, por tanto, en una pieza clave para la implementación efectiva de la inclusión educativa. Según Blanco (2020), es esencial dotar a los educadores de herramientas conceptuales y metodológicas que les permitan diseñar experiencias de aprendizaje accesibles y significativas para todos los estudiantes. Esto implica superar modelos homogeneizadores y estandarizados, avanzando hacia un diseño universal para el aprendizaje que contemple múltiples formas de representación, expresión y motivación. La inclusión, desde esta perspectiva, no se limita a atender a estudiantes con discapacidad, sino que abarca a todos aquellos que

se encuentran en situación de vulnerabilidad o riesgo de exclusión, garantizando su derecho inalienable a una educación que potencie al máximo sus capacidades.

Así pues, la construcción de escuelas inclusivas es una responsabilidad compartida que involucra a toda la comunidad educativa y a la sociedad en su conjunto. No es posible hablar de inclusión educativa sin abordar las desigualdades estructurales que permean el entorno social. En este sentido, López (2021), argumenta que la inclusión educativa debe estar articulada con políticas públicas integrales que promuevan la cohesión social y la ciudadanía activa. La escuela inclusiva se convierte así en un microcosmos de la sociedad democrática a la que aspiramos, donde la convivencia, el respeto mutuo y la valoración de la diversidad son los pilares fundamentales. Al fomentar estos valores desde la educación básica, se sientan las bases para una sociedad más justa, solidaria y equitativa, capaz de acoger a todos sus miembros sin discriminación alguna.

Subcategoría: Garantía en la igualdad de condiciones

La garantía en la igualdad de condiciones dentro del marco de la inclusión educativa trasciende la simple accesibilidad física a los recintos escolares; implica una reestructuración profunda de los mecanismos institucionales para asegurar que cada estudiante, independientemente de sus circunstancias de origen, disponga de las oportunidades reales para alcanzar el éxito académico. Este enfoque demanda la implementación de currículos flexibles y metodologías de enseñanza diversificadas que reconozcan y valoren la heterogeneidad del alumnado. Como argumentan Iglesias y Martínez (2020), la equidad no se logra tratando a todos por igual, sino proporcionando a cada uno lo que necesita para desarrollar su máximo potencial, lo cual exige una inversión significativa en recursos pedagógicos y tecnológicos adaptados, así como una formación docente continua que empodere a los educadores para gestionar la diversidad en el aula de manera efectiva.

En este sentido, la igualdad de condiciones se sustenta en la eliminación sistemática de las barreras estructurales, culturales y didácticas que históricamente han

marginado a ciertos grupos estudiantiles. Esto conlleva la adopción de políticas institucionales que promuevan la participación activa de todos los actores educativos en la toma de decisiones, fomentando un clima escolar donde la diferencia sea percibida como un valor y no como un déficit. Según San Martín et al. (2020), es crucial establecer sistemas de apoyo integrales que incluyan no solo adaptaciones curriculares, sino también servicios de orientación psicopedagógica y social, garantizando así que factores externos a la escuela, como la situación socioeconómica o la discapacidad, no determinen el destino educativo de los estudiantes. La creación de entornos de aprendizaje seguros y acogedores es fundamental para que cada estudiante se sienta reconocido y valorado, condición sine qua non para un aprendizaje significativo.

Figura 2. Garantía en la igualdad de condiciones



Nota: Elaboración propia.

Materializar la garantía en la igualdad de condiciones requiere un compromiso ético y político que vincule la educación con la justicia social. Las instituciones educativas deben actuar como garantes de derechos, asegurando que la excelencia académica no sea un privilegio de pocos, sino una meta alcanzable para todos. En el contexto colombiano, autores como Oviedo (2022), destacan la importancia de articular las políticas educativas con estrategias de desarrollo social más amplias, reconociendo que la escuela no opera en el vacío. Por tanto, asegurar la igualdad de condiciones implica también trabajar en red con otras instituciones y organizaciones de la comunidad para abordar las desigualdades desde una perspectiva multidimensional, promoviendo así

una ciudadanía crítica, participativa y comprometida con la construcción de una sociedad más equitativa y democrática.

Código Emergente: Niño con dificultades pueda relacionarse con otros

La capacidad de un niño con dificultades para relacionarse con sus pares no es un fenómeno aislado, sino el resultado de una compleja interacción entre factores individuales y contextuales que deben ser abordados desde una perspectiva pedagógica inclusiva. Como señalan Arroyo y Toro (2021), el desarrollo de habilidades sociales en estudiantes con necesidades educativas especiales requiere la creación de entornos de aprendizaje colaborativo donde la interacción no sea forzada, sino facilitada a través de estrategias didácticas que promuevan la empatía y el reconocimiento mutuo. Esto implica que el docente actúe como un mediador activo, diseñando actividades que permitan a estos niños demostrar sus fortalezas y contribuir al grupo, rompiendo así con estigmas y barreras comunicativas que a menudo los aíslan.

IEESDI01: Bueno, buenas tardes. Bueno, la inclusión educativa, a ver, la inclusión pues es un término que se refiere a digamos así, a una política pública que han establecido los estados para incorporar a estudiantes pues con necesidades educativas, con dificultades de aprendizaje, pero también a toda clase de población diversa, toda la diversidad. La inclusión no es solamente el tema del estudiante o discapacidad o trastorno, sino también diversidades de lo religioso, de lo ideológico, bueno, de diferentes esferas o plataformas. Este término de que, de educación inclusiva y de inclusión, pues, ha tenido una resonancia desde el mes. Cuando hablamos de integración, estamos hablando ya básicamente de que ese niño se pueda involucrar o del niño en etapas de, bueno, el niño con dificultades pueda relacionarse con otros, tener un acercamiento social con los demás niños y tener una vida social prácticamente con los demás. Y ya la inclusión ya es un término mucho más amplio que prácticamente merece un mayor detenimiento, tiene un mayor alcance porque la inclusión implica no solamente que el niño se relacione socialmente, sino que el niño reciba una educación de calidad, una educación bajo estándares de calidad y que además de eso se ajuste a sus necesidades, a su ritmo de aprendizaje, a sus estados emocionales.

Es fundamental comprender que las dificultades para relacionarse no son inherentes únicamente a la condición del niño, sino que a menudo son exacerbadas por un entorno escolar que carece de las herramientas para gestionar la diversidad socioemocional. Según Arbulu (2024), la implementación de programas de habilidades sociales integrados al currículo escolar ha demostrado ser una estrategia efectiva para mejorar la competencia social de los niños con dificultades de aprendizaje o desarrollo. Estos programas deben enfocarse en la enseñanza explícita de normas de interacción,

la gestión de emociones y la resolución de conflictos, proporcionando un andamiaje que permita al estudiante navegar las complejidades de las relaciones interpersonales en el aula y fuera de ella.

En definitiva, lograr que un niño con dificultades diversas pueda relacionarse exitosamente con otros depende en gran medida de la construcción de una cultura escolar que valore la diversidad como un activo. Reinaga y Alcívar (2024), argumentan que la cohesión social en el aula se fortalece cuando se promueven valores de solidaridad y respeto, y cuando se involucra a las familias en el proceso de socialización. Al fomentar un sentido de pertenencia y comunidad, se reduce la vulnerabilidad de estos estudiantes ante el rechazo o la indiferencia, creando un tejido social escolar más resiliente y acogedor donde cada niño, independientemente de sus desafíos, encuentra un espacio legítimo para interactuar y crecer junto a sus compañeros.

Código Emergente: La igualdad

La igualdad en el ámbito educativo no debe interpretarse como una homogeneización de los procesos de enseñanza y aprendizaje, sino como el reconocimiento pleno de la dignidad inherente a cada estudiante, independientemente de sus condiciones sociales, económicas o culturales. Como argumenta Quintero (2024), la verdadera igualdad se manifiesta en la capacidad del sistema educativo para ofrecer oportunidades equitativas que permitan a todos los individuos desarrollar sus potencialidades al máximo, superando las brechas estructurales que históricamente han marginado a ciertos grupos poblacionales. Este enfoque demanda una reestructuración de las políticas públicas, orientándolas hacia la eliminación de barreras sistémicas y la promoción de una justicia distributiva que garantice el acceso, la permanencia y el egreso exitoso de todos los educandos.

En este sentido, la igualdad educativa se entrelaza indisolublemente con la noción de equidad, entendida como la asignación diferencial de recursos para compensar las desigualdades de origen. Según Rodríguez y Martínez (2021), lograr una igualdad sustantiva implica implementar estrategias pedagógicas diferenciadas que respondan a la diversidad del alumnado, reconociendo que tratar a todos por igual en contextos

desiguales solo perpetúa la injusticia. Por tanto, la escuela debe convertirse en un espacio de democratización del saber, donde se valoren las múltiples formas de ser y estar en el mundo, y se fomenten relaciones horizontales basadas en el respeto mutuo y la solidaridad, desafiando las jerarquías tradicionales que excluyen y discriminan.

IEESDI02: Bueno, la educación, la educación inclusiva lo que busca es garantizar el acceso y la igualdad en los procesos de enseñanza - aprendizaje y los procesos de socialización de los diferentes medios que intervienen en el acto pedagógico.

Una vez que, la concreción de la igualdad en la educación asume un compromiso ético y político requerido por parte de todos los actores involucrados, desde los gestores educativos hasta los docentes y las familias. Oblitas y Germán (2025), sostienen que la construcción de una escuela igualitaria pasa por el empoderamiento de las comunidades educativas para participar activamente en la toma de decisiones y en la definición de los fines educativos. Solo a través de un diálogo intercultural y participativo será posible construir un proyecto educativo común que reconozca la diversidad como una riqueza y no como un obstáculo, sentando las bases para una sociedad más justa, inclusiva y democrática.

Código Emergente: Acceso a la educación

El acceso a la educación se erige como un pilar fundamental para el desarrollo humano y social, trascendiendo la simple matriculación escolar para abarcar la garantía de una trayectoria educativa completa y de calidad. No obstante, en el contexto latinoamericano, persisten profundas desigualdades que limitan este derecho, especialmente para las poblaciones rurales y vulnerables. Como señala Sagrado (2025), la brecha de acceso no se reduce únicamente a la falta de infraestructura física, sino que se entrelaza con factores socioeconómicos, culturales y geográficos que actúan como barreras invisibles pero determinantes. Para garantizar una verdadera democratización del conocimiento, es imperativo implementar políticas públicas que no solo amplíen la cobertura, sino que también aseguren la pertinencia y la adaptabilidad de los servicios educativos a las realidades locales, promoviendo así una inclusión efectiva desde los niveles iniciales hasta la educación superior.

IEESDI03: Bueno, para mí la educación inclusiva es una manera de garantizarle a todos los estudiantes, teniendo en cuenta que todos son diferentes y a pesar de eso algunos tienen algunas dificultades de que ellos tengan esa posibilidad de tener el acceso a la educación, que no le vayan a cerrar las puertas, a pesar de todas las dificultades que tengan, sean cognitivas, dificultades físicas, dificultades sociales.

En este sentido, el acceso equitativo a la educación demanda una revisión crítica de los mecanismos de ingreso y permanencia en el sistema escolar. La gratuidad, aunque necesaria, no es suficiente si no va acompañada de programas de apoyo integral que mitiguen las desventajas de origen de los estudiantes. Cano y Artunduaga (2025), argumentan que la implementación de becas, transporte escolar y alimentación, junto con estrategias pedagógicas diferenciadas, son esenciales para nivelar el terreno de juego y evitar la deserción temprana. Asimismo, la incorporación de tecnologías de la información y la comunicación (TIC) se presenta como una herramienta potente para expandir el acceso a zonas remotas, siempre y cuando se acompañe de una alfabetización digital robusta que empodere a los usuarios y no genere nuevas formas de exclusión.

El acceso a la educación debe entenderse como un proceso dinámico que involucra la corresponsabilidad de diversos actores sociales. La escuela no puede actuar de manera aislada; requiere la articulación con las familias, las organizaciones comunitarias y el sector productivo para crear un ecosistema educativo que responda a las necesidades del siglo XXI. Según Ruiz (2024), fortalecer el vínculo entre la escuela y la comunidad permite identificar y atender de manera oportuna las problemáticas que afectan el acceso, fomentando una cultura de valoración de la educación como motor de movilidad social. Solo a través de un esfuerzo conjunto y sostenido será posible derribar las barreras estructurales que impiden que miles de niños y jóvenes ejerzan plenamente su derecho a aprender y a construir un futuro digno.

Código Emergente: Plan de estudios flexible

La implementación de planes de estudio flexibles constituye una respuesta pedagógica necesaria ante la diversidad de ritmos, estilos y necesidades de aprendizaje presentes en las aulas contemporáneas. Lejos de ser una simple reducción de contenidos, la flexibilidad curricular implica una arquitectura educativa dinámica que

permite ajustar los objetivos, las metodologías y los sistemas de evaluación para garantizar la pertinencia del proceso formativo. Como argumenta Sagrado (2025), un currículo rígido actúa a menudo como una barrera para la inclusión, mientras que uno flexible empodera al docente para tomar decisiones situadas que conecten los saberes académicos con los contextos y realidades de sus estudiantes, promoviendo así un aprendizaje más profundo y significativo que respeta la singularidad de cada individuo.

IEESDI01: Porque es importante la mediación pedagógica, ¿no?, la mediación pedagógica. Hay que primero determinar qué es la mediación pedagógica, ¿no?, o sea hay que mirar primero qué es la mediación pedagógica desde la inclusión y para determinarles, pues, ¿por qué es importante? Entonces, yo prefiero hablar primero en un momento de cuál es la mediación pedagógica en términos de inclusión. Entonces, hay mediación pedagógica en la medida en que el maestro puede generar un plan de estudios flexible, cierto, con los días, con los días, el modelo de evaluación también debe ser flexible, un acompañamiento permanente, también el tema de los recursos didácticos, que eso es importante. Y ahí es donde uno mira, por ejemplo, el tema de las políticas estatales. Muchas veces las aulas no son inclusivas, las aulas en Colombia carecen de muchos elementos, o sea, es que los recursos didácticos también deben tenerse, de acuerdo con las características de los estudiantes de la población en discapacidad o tras todo lo que llega. Por ejemplo, la escuela debe tener instrumentos o material recursos didácticos necesarios para un niño con síndrome down, pero no lo tienen. Para un niño con una enfermedad huérfana, ahí uno, muchas veces el maestro, el maestro no sabe que hay que atenderse.

En este marco, la flexibilidad se traduce en la capacidad del sistema educativo para ofrecer trayectorias diversificadas que no penalicen la diferencia, sino que la integren como un componente esencial del diseño instruccional. Esto requiere trascender la estandarización masiva para adoptar enfoques modulares o interdisciplinarios que faciliten la movilidad y la personalización. Según Lema (2025), las instituciones que logran flexibilizar sus estructuras curriculares observan no solo una disminución en las tasas de deserción, sino también un incremento en la motivación estudiantil, ya que los aprendices perciben una mayor coherencia entre su formación y sus aspiraciones personales o profesionales. La clave reside en mantener la rigurosidad académica mientras se abren múltiples vías de acceso al conocimiento.

La consolidación de planes de estudio flexibles demanda una transformación en la cultura organizacional de las escuelas y universidades, fomentando una gestión que priorice la innovación pedagógica sobre el cumplimiento burocrático. Cujilán y Mendoza,

(2024), destacan que la colaboración entre la escuela y la comunidad es vital para nutrir estos currículos, asegurando que la flexibilidad no se convierta en fragmentación, sino en una articulación coherente de experiencias educativas dentro y fuera del aula. Al concebir el plan de estudios como un organismo vivo y adaptable, se sientan las bases para una educación más equitativa y resiliente, capaz de responder a los desafíos cambiantes de la sociedad del conocimiento sin dejar a nadie atrás.

Código Emergente: Logros y metas

La definición y consecución de logros y metas en el ámbito educativo constituyen el eje vertebrador de cualquier proceso pedagógico que aspire a la calidad y a la mejora continua. No se trata meramente de cumplir con requisitos burocráticos, sino de establecer una hoja de ruta clara que oriente tanto la enseñanza como el aprendizaje hacia resultados tangibles y significativos. Como sostienen Glovine & Mariel (2021), la claridad en los objetivos educativos permite alinear las estrategias didácticas con las necesidades reales de los estudiantes, transformando las aspiraciones institucionales en competencias concretas que los educandos pueden demostrar y aplicar en diversos contextos. Esta alineación es crucial para superar la fragmentación curricular y garantizar que cada actividad escolar contribuya de manera efectiva al perfil de egreso deseado.

IEESDI02: Bueno, considero que la pedagogía como ciencia nos permite reconocer los diferentes actores que intervienen los poderes educativos. Y reconociendo esos actores, lo más importante es que encontremos personas que tienen algunas condiciones o diferencias y lo que nos hace es que nosotros busquemos métodos, estrategias, actividades que permitan que esos estudiantes y que todos los estudiantes alcancen los logros y las metas que se propongan cada uno de los ciclos, niveles en los cuales estén los estudiantes con esta condición o con esta situación de inclusión. Entonces, la pedagogía se convierte como una herramienta que nos permite poner a todos en las mismas condiciones y que todos alcancen las mismas metas con diferentes estrategias, con diferentes actividades para que puedan ser promedio dentro de un contexto, o sea, que puedan alcanzar la realización como personas y como individuos de una comunidad o de una sociedad.

En este sentido, los logros no deben concebirse como puntos finales estáticos, sino como hitos dinámicos dentro de una trayectoria de aprendizaje progresiva. La formulación de metas ambiciosas pero alcanzables estimula la motivación intrínseca del estudiante y fomenta una cultura de esfuerzo y superación personal. Según Ruiz (2024), cuando las instituciones educativas implementan sistemas de seguimiento que visibilizan

los avances individuales y colectivos, se fortalece el sentido de autoeficacia en los aprendices, quienes comienzan a percibir sus logros no como eventos aislados, sino como el resultado de un proceso deliberado y constante. Asimismo, esta perspectiva facilita la identificación temprana de rezagos, permitiendo intervenciones oportunas que aseguren que ningún estudiante quede excluido del éxito académico por falta de apoyo.

La articulación entre logros y metas trasciende el aula y se convierte en un compromiso compartido con la comunidad. La escuela, al definir sus horizontes, establece un pacto implícito con la sociedad sobre el tipo de ciudadano que aspira a formar. Pérez y Torres (2023), destacan que la participación activa de las familias y el entorno comunitario en la definición y valoración de estos logros es fundamental para legitimar el proyecto educativo y asegurar su pertinencia social. Al involucrar a todos los actores en la construcción de una visión común, se generan sinergias que potencian los recursos disponibles y se crea un ecosistema educativo resiliente, capaz de adaptarse a los desafíos del entorno sin perder de vista su propósito fundamental: la formación integral y equitativa de las nuevas generaciones.

Código Emergente: Adaptación curricular

La adaptación curricular se configura como una estrategia pedagógica fundamental para garantizar el acceso y la participación de todos los estudiantes en el proceso educativo, independientemente de sus condiciones particulares. No se trata de un simple recorte de contenidos, sino de un ajuste deliberado y reflexivo de los elementos del currículo (objetivos, metodologías, recursos y evaluación) para responder a las necesidades específicas de aprendizaje. Como señalan Hurtado et al. (2023), la adaptación curricular efectiva requiere que el docente posea una comprensión profunda de la diversidad en el aula, permitiéndole diseñar experiencias de aprendizaje que, sin renunciar a los estándares de calidad, sean accesibles y significativas para cada alumno. Este enfoque transforma la rigidez del plan de estudios en una estructura flexible y dinámica, capaz de acoger la singularidad de cada estudiante.

IEESDI03: Bueno, es importante, para mí es importante, porque a través de esos procesos de la enseñanza, esto permite que nosotros podamos adaptar esos currículos, podamos flexibilizar esa educación, para que esos niños puedan entrar a la institución y a través de

esa flexibilización, puede haber empatía, puede haber un compromiso, puede haber una mentalidad más abierta frente a esos procesos y que esos chicos siempre sean favorecidos, no sean rechazados.

En este contexto, la implementación de adaptaciones curriculares demanda un cambio en la cultura evaluativa, pasando de una evaluación centrada en el déficit a una que valore el progreso y las capacidades individuales. Según Castillo et al. (2023), cuando las instituciones educativas adoptan un enfoque inclusivo en sus prácticas de evaluación, se reduce la brecha de rendimiento y se fomenta una mayor autoestima en los estudiantes con necesidades educativas especiales. Las adaptaciones no deben verse como una concesión, sino como un derecho que asegura que la evaluación sea justa y equitativa, midiendo lo que el estudiante realmente sabe y puede hacer, en lugar de sancionar sus dificultades. Asimismo, esto implica la utilización de múltiples medios de representación y expresión, alineándose con los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA).

El éxito de la adaptación curricular depende de la colaboración estrecha entre los docentes, los especialistas y las familias. La escuela no puede asumir este reto de manera aislada; requiere la construcción de redes de apoyo que faciliten el intercambio de información y estrategias. Molina y García (2024), destacan que la participación activa de la comunidad educativa en el diseño y seguimiento de las adaptaciones curriculares es un factor determinante para su sostenibilidad y eficacia. Al involucrar a todos los actores en este proceso, se legitiman las prácticas inclusivas y se fortalece el compromiso colectivo con una educación que no deja a nadie atrás, convirtiendo la diversidad en una oportunidad para el enriquecimiento mutuo y el aprendizaje compartido.

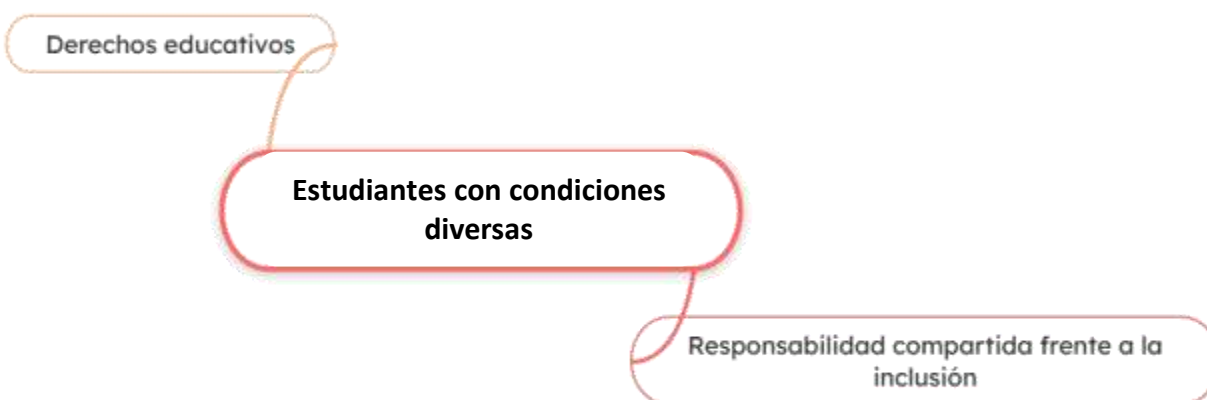
Categoría: Estudiantes con condiciones diversas

La atención educativa a estudiantes con condiciones diversas exige una reconfiguración profunda de las dinámicas escolares, trascendiendo la simple asimilación para abrazar un modelo pedagógico que reconozca y valore la neurodiversidad y las capacidades funcionales diversas. Este enfoque implica el diseño de entornos de aprendizaje accesibles que no solo eliminen las barreras físicas, sino

también las actitudinales y curriculares que históricamente han segregado a esta población. Como argumentan Samaniego y Orozco (2020), la verdadera inclusión se materializa cuando el sistema educativo implementa ajustes razonables y apoyos específicos que permiten a estos estudiantes participar plenamente en todas las actividades escolares, garantizando así su derecho a una educación de calidad que promueva su autonomía y desarrollo integral.

En este contexto, el rol del docente se transforma, pasando de ser un transmisor de conocimientos estandarizados a un facilitador de experiencias de aprendizaje personalizadas. La implementación del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) se convierte en una herramienta estratégica fundamental, ya que permite ofrecer múltiples formas de representación, acción y expresión, beneficiando no solo a los estudiantes con condiciones especiales, sino a la totalidad del grupo. Según Pindo y Bracho (2023), la formación continua del profesorado en estrategias didácticas inclusivas es crucial para superar el enfoque médico-rehabilitador y adoptar una perspectiva social de la discapacidad, donde el énfasis recae en la interacción entre las características del estudiante y las oportunidades que ofrece el entorno educativo para potenciar sus talentos.

Figura 3. *Estudiantes con condiciones diversas*



Nota: Elaboración propia.

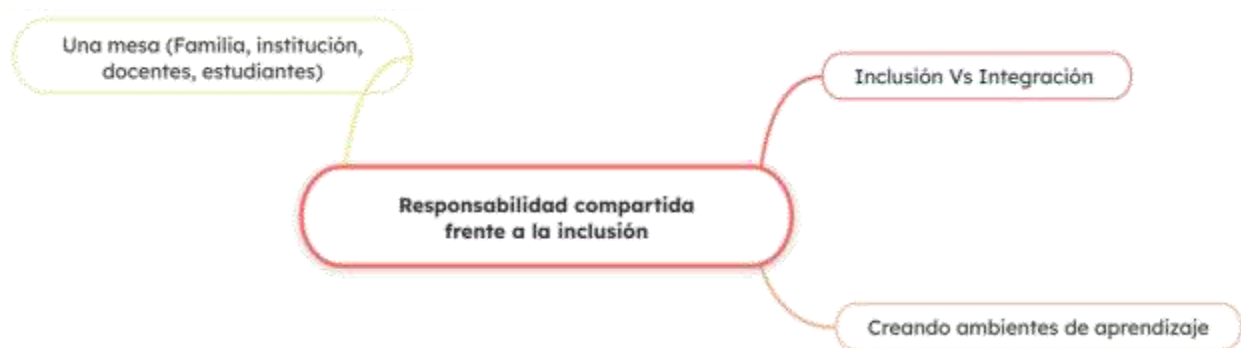
La inclusión efectiva de estudiantes con condiciones diversas requiere una articulación sólida entre la familia, la escuela y los servicios de apoyo externos. La

corresponsabilidad es esencial para construir trayectorias educativas exitosas que preparen a estos jóvenes para la vida adulta y la inserción sociolaboral. Quezada et al. (2024), destacan que el acompañamiento emocional y la orientación vocacional temprana son componentes vitales para fortalecer la autoestima y la proyección de futuro de estos estudiantes. Al fomentar una cultura institucional que celebre la diversidad como un activo y no como un déficit, se sientan las bases para una sociedad más justa y empática, capaz de acoger a todos sus miembros con equidad y respeto.

Subcategoría: Responsabilidad compartida frente a la inclusión

La inclusión constituye un imperativo ético y social que trasciende la mera adhesión a normativas; exige una responsabilidad compartida que permee todos los estamentos de la sociedad. Este compromiso implica reconocer que la diversidad es un valor intrínseco y que la plena participación de cada individuo no es una concesión, sino un derecho fundamental. Según Carrizo (2025), al abandonar la visión de la inclusión como una tarea exclusiva de especialistas o de una única dependencia, se activa un modelo de corresponsabilidad sistémica. Este enfoque exige la revisión de barreras estructurales —físicas, comunicacionales y actitudinales—, entendiendo que la exclusión a menudo reside en el diseño rígido de los sistemas más que en las capacidades individuales.

Figura 4. Responsabilidad compartida frente a la inclusión



Nota: Elaboración propia.

La operatividad de esta responsabilidad compartida se manifiesta en la transformación cultural de las organizaciones, particularmente en los entornos

educativos y laborales. En el ámbito educativo, la integración no se limita a ubicar a estudiantes diversos en aulas regulares, sino a garantizar los ajustes razonables y los apoyos necesarios para un aprendizaje significativo. Esto exige una sinergia entre directivos que proveen recursos, docentes que adaptan metodologías y familias que refuerzan procesos. De manera similar, en el contexto empresarial, tal como lo afirma García (2024), la inclusión va más allá de las políticas de contratación, incrustándose en la promoción de un clima laboral donde la diferencia es valorada y la meritocracia se aplica equitativamente.

La sostenibilidad de los procesos inclusivos depende de la consolidación de un pacto social que promueva la participación activa de las personas tradicionalmente marginadas en la definición de las estrategias que les conciernen. Al respecto, Vivar (2022), señala la necesidad de asumir la responsabilidad compartida, implica trasladar la perspectiva de la asistencia a la del empoderamiento, donde los sujetos de la inclusión son vistos como agentes de cambio y no como meros receptores de ayuda. Este cambio requiere una alfabetización emocional y social generalizada que desafíe los prejuicios y las microagresiones cotidianas, promoviendo la empatía como catalizador de la acción. Solo mediante este compromiso mancomunado, donde la carga y el beneficio se distribuyen equitativamente entre la institucionalidad, la comunidad y el individuo, podrá superarse la retórica y materializarse una sociedad donde la diversidad sea el estándar y no la excepción.

Código Emergente: Inclusión vs integración

La distinción entre inclusión e integración educativa no es una mera sutileza semántica, sino que refleja dos paradigmas profundamente diferentes en la gestión de la diversidad escolar. La integración se fundamenta en la idea de que el estudiante con necesidades diversas debe adaptarse al sistema educativo existente, recibiendo apoyos específicos para encajar en una estructura que permanece inalterada. Como señalan Salazar et al. (2019), este enfoque centra la atención en el déficit del individuo y asume que la responsabilidad del aprendizaje recae principalmente en la capacidad del estudiante para asimilar el currículo estándar. En este modelo, la diferencia se tolera,

pero no se valora como un elemento constitutivo de la comunidad escolar, manteniendo una segregación sutil dentro del aula regular.

IEESDI01 Bueno, pues aquí hay que hablar primero de la resistencia. Entonces, existe esa resistencia, existe esa resistencia de algunos, no de todos, por supuesto, la mayoría lo ha aceptado, algunos lo han aceptado a regañía dientes pero se está trabajando en ello, pero bueno, ahí es cuando viene el tema de que los que lo aceptan, los que están en el proceso, los que lo llevan, uno observa es que como no existe esa política sólida que pueda estar acompañando al maestro, que le pueda estar brindando una ayuda realmente significativa, entonces uno observa que no se está dando un proceso de inclusión, sino que se está dando un proceso de integración, ya actualmente en las aulas que uno, en las bajo mi experiencia, uno observa que se da un proceso de integración porque el maestro se enfrenta a un número de niños con dificultades de aprendizaje, con trastornos, con discapacidad, pero que muchas veces no manejan, ni sabe. ni conoce qué estrategias puede utilizar, ni tienen los recursos didácticos necesarios para que ese niño avance cognitivamente y para que su proceso de aprendizaje pueda tener un seguimiento idóneo, entonces ahí, ahí, entonces el maestro no le queda otra cosa más que ser o resignarse, pues que el niño se vincule de cierta manera con la realidad que está.

Por el contrario, la inclusión propone una transformación radical del sistema educativo para que este sea capaz de responder a las necesidades de todos y cada uno de sus estudiantes. No se trata de que el educando se adapte a la escuela, sino de que la escuela se adapte a la diversidad del educando. Según Echeita (2020), la inclusión es un proceso continuo de identificación y eliminación de barreras para el aprendizaje y la participación, que implica cambios en la cultura, las políticas y las prácticas educativas. Desde esta perspectiva, la diversidad se concibe como una riqueza y un recurso para el aprendizaje de todos, promoviendo una pedagogía que reconoce y valora las múltiples formas de aprender y estar en el mundo.

La transición de la integración a la inclusión requiere un compromiso ético y político con la justicia social. Mientras que la integración puede coexistir con prácticas excluyentes y discriminatorias, la inclusión busca garantizar el derecho de todos los estudiantes a una educación de calidad en igualdad de condiciones. Santiago et al. (2020), destacan que este cambio de paradigma demanda una revisión profunda de los valores y creencias que sustentan el sistema educativo, así como una inversión significativa en formación docente y recursos pedagógicos. Solo a través de un enfoque inclusivo se puede construir una escuela verdaderamente democrática y equitativa,

capaz de formar ciudadanos comprometidos con la construcción de una sociedad más justa y solidaria.

Código Emergente: Una mesa (Familia, institución, docentes, estudiantes)

La metáfora de la mesa compartida simboliza la necesaria articulación entre los actores fundamentales del ecosistema educativo: la familia, la institución, los docentes y los estudiantes. Esta convergencia no es meramente administrativa, sino que representa un espacio de corresponsabilidad donde cada parte aporta recursos y perspectivas esenciales para el éxito formativo. Como señalan Cáceres y Zúñiga (2022), el aprendizaje no ocurre en un vacío, sino que es el producto de interacciones complejas entre el entorno escolar y el contexto familiar; cuando estos sistemas operan de manera aislada, se fragmenta la experiencia del estudiante, debilitando su desarrollo integral. Por el contrario, al establecer canales de comunicación fluidos y horizontales, se construye una red de apoyo sólida que potencia el bienestar socioemocional y el rendimiento académico.

IEESDI02: Sí, pienso que la responsabilidad compartida yo puedo hacer como una analogía sobre esa responsabilidad compartida. La analogía la voy a hacer como con una mesa, una mesa que tiene cuatro patas. Cada una de las patas va a tener un hombre para que el individuo que está arriba dentro de la misma mesa pues no se nos vaya a caer y alcancen los logros necesarios. Yo diría que esa responsabilidad compartida va...una pata tiene que ver con el estudiante como tal, otra pata tiene que ver con la familia como tal, otra pata tiene que ver con la institución como tal y la otra pata es el docente, el maestro como tal. De una otra manera tenemos que manejar las cuatro patas para que el estudiante en proceso de formación con todas las especificaciones que tengan puede alcanzar las metas. Si una de las patas, por ejemplo, si el padre y familia no está pendiente del estudiante y de los procesos académicos lo malo digo es que la mesita en esa parte se vaya a caer y el estudiante no vaya a permanecer dentro del proceso educativo. Igualmente, si es el maestro y no cumple con las condiciones de su preparación, de sus diferentes actividades de cómo asuman los diferentes procesos, pues si él no hace su preparación también la mesa va a caer un poco por ese lado y lo más seguro es que el estudiante que está aquí encima de la mesa también se vaya a caer.

En este esquema colaborativo, la institución educativa actúa como el eje vertebrador que facilita el encuentro, pero no como la única depositaria del saber. Terigi (2014), argumenta que las escuelas que abren sus puertas a la participación activa de las familias y reconocen la voz de los estudiantes en la toma de decisiones, logrando transformar la cultura escolar hacia una más democrática e inclusiva. Esto implica

superar la visión tradicional donde los padres son simples receptores de información y los estudiantes sujetos pasivos, para empoderarlos como agentes de cambio. La mesa se convierte así en un escenario de negociación de significados y construcción conjunta de proyectos educativos que respondan a las realidades y necesidades específicas de la comunidad.

La efectividad de esta alianza radica en la confianza mutua y el respeto por los roles diferenciados pero complementarios de cada actor. Los docentes, como mediadores pedagógicos, requieren el respaldo institucional y la colaboración familiar para desplegar estrategias innovadoras que atiendan a la diversidad. Padilla y Madueño, (2022), destacan que cuando existe una alineación de propósitos entre el hogar y la escuela, se genera un efecto multiplicador en los aprendizajes, reduciendo factores de riesgo como la deserción y el bajo rendimiento. Sentarse a la misma mesa significa, en última instancia, compartir una visión de futuro donde la educación es un compromiso colectivo y un derecho que se garantiza a través de la solidaridad y el trabajo mancomunado.

Código Emergente: Creando ambientes de aprendizaje

La creación de ambientes de aprendizaje efectivos trasciende la disposición física del mobiliario en el aula; implica la orquestación intencional de espacios, recursos y relaciones que estimulen la curiosidad, la indagación y la construcción colectiva del conocimiento. Como señalan Villalobos et al., (2023), un ambiente propicio para el aprendizaje se caracteriza por ser dinámico, flexible y acogedor, donde el estudiante se siente seguro para asumir riesgos intelectuales y explorar sus intereses. Este enfoque demanda que el docente actúe como un diseñador de experiencias, integrando elementos pedagógicos, tecnológicos y emocionales que respondan a la diversidad de estilos cognitivos y ritmos de aprendizaje presentes en el grupo, transformando el espacio educativo en un laboratorio vivo de descubrimiento y creatividad.

IEESDI03: Bueno, una cosa que tenemos que tener clara es que nuestra institución educativa ha abierto los espacios para la educación inclusiva, teniendo en cuenta que hay grandes dificultades para poder tener a estos chicos en la escuela, pero que a pesar de todo esto, ellos hemos creado ambientes de aprendizaje, donde no le hemos cerrado la puerta a los niños, hemos tenido empatía con ellos y hemos permitido que ellos lleguen a

nuestras aulas, entonces yo creo que es un paso que hemos dado en nuestra institución importante, creo que es una de las instituciones a nivel municipal que tiene mayor número de estudiantes en inclusión y que lo estamos haciendo y estamos tratando de cada día mejorado, a pesar de que no tenemos el personal que nos deben colaborar en las instituciones, pero lo estamos haciendo con muchas ganas. Y cómo ve usted esa responsabilidad compartida entre los diferentes entes de la comunidad educativa.

En este contexto, la dimensión socioemocional juega un papel crucial en la configuración de los ambientes de aprendizaje. No basta con proporcionar contenidos académicos de calidad; es necesario cultivar un clima de confianza y respeto mutuo que favorezca la interacción positiva entre pares y con los educadores. Según Palma et al. (2025), cuando los estudiantes perciben que su entorno escolar es emocionalmente seguro y estimulante, se incrementa significativamente su compromiso con las tareas escolares y su disposición para colaborar. Esto requiere la implementación de estrategias que promuevan la empatía, la resolución pacífica de conflictos y el sentido de pertenencia, convirtiendo la escuela en un espacio donde el bienestar emocional es el cimiento sobre el cual se edifica el éxito académico.

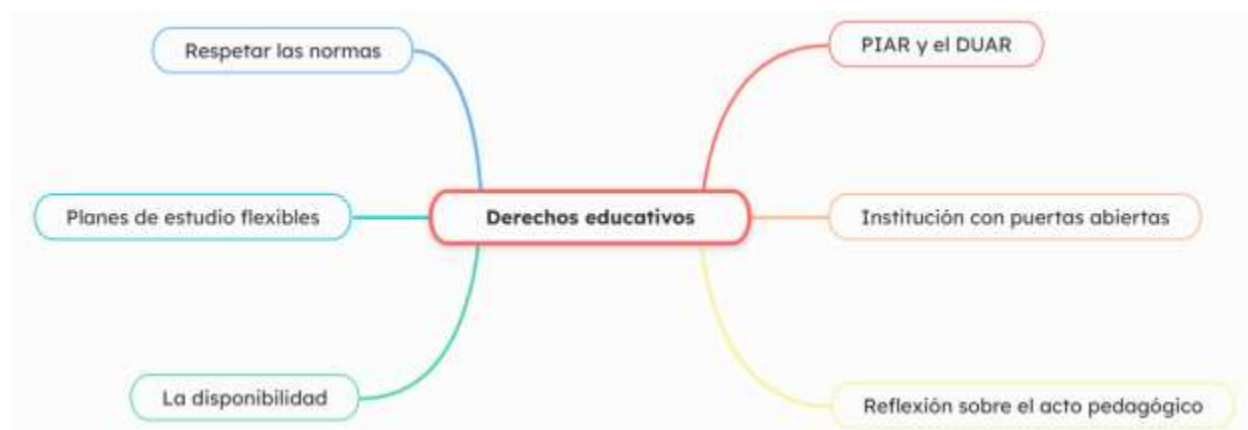
La creación de ambientes de aprendizaje innovadores exige una apertura hacia la comunidad y el entorno circundante, rompiendo los muros tradicionales del aula para conectar los saberes escolares con la realidad social y cultural de los estudiantes. Bermúdez y Vallejo (2021), destacan que el aprendizaje situado, que aprovecha los recursos del contexto local y fomenta la participación de actores externos, enriquece la experiencia educativa al dotarla de relevancia y significado. Al integrar la escuela con su entorno, se generan oportunidades para el aprendizaje servicio y la ciudadanía activa, empoderando a los estudiantes para que se conviertan en agentes de cambio en sus propias comunidades y comprendan la interconexión entre su formación y el mundo que los rodea.

Subcategoría: derechos educativos

Los derechos educativos constituyen el núcleo fundamental de cualquier sistema democrático que aspire a la equidad y al desarrollo humano integral. Más allá del simple acceso a la escolarización, estos derechos implican la garantía de una educación de calidad, inclusiva y pertinente para todos los ciudadanos, sin distinción alguna. Como

argumenta Macas (2024), el derecho a la educación no se agota en la matrícula, sino que abarca la permanencia, el progreso y la culminación exitosa de los estudios, asegurando que cada individuo pueda desarrollar plenamente sus capacidades y participar activamente en la sociedad. En el contexto latinoamericano, esto exige políticas públicas robustas que enfrenten las desigualdades estructurales y promuevan la justicia educativa como un imperativo ético y social.

Figura 5. Derechos educativos



Nota: Elaboración propia.

En este sentido, la materialización de los derechos educativos requiere un enfoque interseccional que reconozca las múltiples dimensiones de la exclusión. No basta con abrir las puertas de las escuelas; es necesario transformar las prácticas pedagógicas y los currículos para que respondan a la diversidad cultural, lingüística y funcional del estudiantado. Según Mena y Waitoller (2023), la protección del derecho a la educación de grupos históricamente vulnerados, como las poblaciones indígenas, afrodescendientes o con discapacidad, demanda medidas afirmativas y ajustes razonables que nivelen el terreno de juego. Esto implica no solo recursos financieros, sino también una formación docente comprometida con los derechos humanos y una gestión escolar que priorice la dignidad y el respeto a la diferencia como valores centrales de la convivencia.

La defensa y promoción de los derechos educativos es una responsabilidad compartida que trasciende los muros de la institución escolar. La sociedad civil, las

familias y el Estado deben articular esfuerzos para vigilar el cumplimiento de estos derechos y exigir rendición de cuentas. El empoderamiento de las comunidades educativas, de acuerdo con Bustos et al. (2024), es crucial para identificar barreras y proponer soluciones contextualizadas que garanticen el disfrute efectivo del derecho a aprender. Al concebir la educación como un bien público y un derecho humano inalienable, se sientan las bases para construir sociedades más justas, donde el conocimiento sea una herramienta de liberación y no de segregación.

Código Emergente: PIAR y el DUA

La implementación del Plan Individual de Ajustes Razonables (PIAR) y el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) —a menudo referido en contextos prácticos como DUA cuando se enfatiza su aplicación razonable— constituye el eje operativo de la inclusión educativa moderna. Mientras que el DUA propone un marco pedagógico preventivo y proactivo para diseñar currículos accesibles desde el inicio, el PIAR actúa como una herramienta complementaria y específica para aquellos casos donde las barreras persisten a pesar de la planificación universal. Zapata & Tabera (2019), aseguran que la sinergia entre ambos instrumentos permite transitar de un modelo de déficit a uno de capacidades, donde el sistema educativo se anticipa a la variabilidad de los estudiantes (DUA) y, simultáneamente, ofrece respuestas personalizadas y legalmente vinculantes (PIAR) para garantizar trayectorias educativas exitosas a estudiantes con discapacidad, capacidades diversas o talentos excepcionales.

En el contexto colombiano y latinoamericano, el PIAR se ha consolidado como la hoja de ruta que materializa el derecho a la educación inclusiva, obligando a las instituciones a documentar y sistematizar los apoyos que requiere cada estudiante. No obstante, su efectividad depende de que no se convierta en un mero trámite burocrático, sino en un documento vivo y flexible. Según Maldonado (2022), el éxito del PIAR radica en su construcción participativa, donde docentes, familias y especialistas dialogan para identificar las barreras del entorno y definir los ajustes razonables pertinentes. Por su parte, el enfoque del DUA enriquece este proceso al proporcionar múltiples medios de representación, acción y compromiso, asegurando que los ajustes del PIAR no sean

parches aislados, sino que se integren armónicamente en una dinámica de aula diseñada para la diversidad.

IEESDI01: Pues, ¿cómo es? Pues acá los estudiantes reciben el pujo, ya, reciben el cupo, se les...pues, también, hay que ser conscientes de que aquí no reciben estudiantes, de pronto, con limitaciones, con discapacidades visuales, porque no tenemos maestros para enseñar, no tenemos maestros de señas, sí, para discapacidad auditiva. O sea, esas discapacidades grandes, difíciles, pues no las no podemos recibir, porque sencillamente estaríamos ofreciendo un mal servicio educativo, pero, pues, el establecimiento educativo recibe a la población que puede y que está a su alcance de poder de atenderlo, ¿no? Eso es lo que se observa. Y en casi todas las redes educativas, los maestros tienen estudiantes con PIAR, con DUA, ya tanto en la secundaria como en la primaria. Bueno, eso en cuanto a hablar de la discapacidad, pero de los estudiantes con otras condiciones diversas, como, por ejemplo, estudiantes que profesan otro credo religioso, estudiantes, bueno, que llegan de otro país, cómo ve usted, desde el colegio ser hecho educativo. Bueno, aquí observamos que, por ejemplo, en el tema de lo que está pasando en Venezuela, la problemática en Venezuela, observamos que muchos de las familias, los que vinieron migrantes, eso llegaron a esta comuna y pues han sido acogidos en la institución, en todas las sedes. Hay estudiantes venezolanos, hay estudiantes ecuatorianos, hay unos y que se han involucrado con los niños, ha habido la aceptación de todos los entes de la comunidad educativa, de los administrativos y de los docentes y desde la parte de los estudiantes.

La articulación efectiva entre el PIAR y los principios del DUA requiere un cambio cultural en la gestión escolar y en la práctica docente. No se trata solo de aplicar formatos, sino de repensar la enseñanza. Martínez et al. (2024), argumenta que la formación docente en estas herramientas es crucial para superar la enseñanza homogénea. Al dominar el DUA, el maestro reduce la necesidad de ajustes individuales constantes; y al aplicar el PIAR con rigor, asegura que ningún estudiante quede rezagado. Esta doble estrategia garantiza una educación equitativa y de calidad, donde la planificación universal y el ajuste individualizado convergen para derribar las barreras al aprendizaje y la participación.

Código Emergente: Respetar las normas

El respeto a las normas en el ámbito educativo no se reduce a la mera obediencia a un reglamento disciplinario, sino que constituye la base ética sobre la cual se construye una convivencia democrática y armónica. Las normas, cuando son consensuadas y comprendidas, actúan como reguladores sociales que garantizan los derechos de todos

los miembros de la comunidad escolar y establecen un marco de seguridad emocional y física. De acuerdo con Muñoz (2024), el cumplimiento normativo debe entenderse como un acto de responsabilidad compartida, donde estudiantes, docentes y directivos asumen el compromiso de cuidar el bienestar colectivo. Lejos de ser una herramienta restringida, las normas facilitan la resolución pacífica de conflictos y promueven valores fundamentales como la justicia, la tolerancia y el respeto mutuo, esenciales para el desarrollo integral de los estudiantes.

IEESDI02: Bueno, el derecho educativo está contemplado dentro de la Constitución Nacional de Colombia, en Colombia, y todos los estudiantes de la edad de los cuatro años hasta la edad que complete la Básica Secundaria se le garantiza el derecho a la educación. Ya la educación superior en Colombia sí tiene otras condiciones que se han venido estableciendo últimamente que es un derecho a que todos podamos llegar a la educación superior. Pero en nuestra institución se respetan mucho las normas que ha establecido el Estado para que los estudiantes puedan acceder a los diferentes procesos educativos que se tienen en la cualidad.

En este sentido, la legitimidad de las normas escolares depende en gran medida de los procesos participativos mediante los cuales se construyen y se comunican. Una imposición vertical y autoritaria de reglas tiende a generar resistencia y desafección, mientras que un enfoque dialógico fortalece el sentido de pertenencia y la adherencia voluntaria a los acuerdos establecidos. Según Vargas (2023), las instituciones educativas que involucran activamente a los estudiantes en la elaboración de sus manuales de convivencia logran reducir significativamente los índices de violencia escolar y mejorar el clima de aula. Esto se debe a que los jóvenes perciben las normas no como imposiciones arbitrarias, sino como herramientas necesarias para proteger su propia libertad y la de sus compañeros, fomentando así una ciudadanía crítica y participativa desde la escuela.

Es así como el respeto a las normas trasciende el cumplimiento formal y se convierte en un indicador de la calidad de las relaciones humanas dentro de la institución. Cuando la norma se internaliza como un valor, se crea un entorno propicio para el aprendizaje, donde la diversidad es respetada y la inclusión se hace efectiva. Echavarría (2023), destaca que la coherencia entre el discurso normativo y la práctica cotidiana de los adultos en la escuela es crucial para modelar comportamientos positivos en los

estudiantes. Si los docentes y directivos actúan con integridad y transparencia, se refuerza la autoridad moral de la institución y se enseña, a través del ejemplo, que el respeto a las reglas es la vía para construir una comunidad justa, solidaria y comprometida con el bien común.

Código Emergente: Institución de puertas abiertas

La concepción de una institución educativa de puertas abiertas trasciende la mera accesibilidad física; representa una filosofía pedagógica y organizacional que redefine la relación entre la escuela y su entorno. En este modelo, la institución deja de ser un enclave cerrado para convertirse en un centro comunitario dinámico, donde el flujo de conocimientos, recursos y experiencias es bidireccional. Abrir las puertas, de acuerdo Ramos (2022), implica reconocer que el aprendizaje es un fenómeno social que ocurre tanto dentro como fuera del aula, y que la escuela se enriquece al integrar los saberes y prácticas de la comunidad. Este enfoque fomenta una cultura de transparencia y participación, donde las familias y otros actores sociales son vistos como socios estratégicos en el proceso educativo, y no solo como receptores de servicios.

Implementar una política de puertas abiertas requiere un liderazgo escolar visionario capaz de gestionar la complejidad de las interacciones con el entorno. No se trata de disolver los límites institucionales, sino de hacerlos permeables y flexibles. Según Sadradin y Campoy (2024), las escuelas que adoptan este modelo logran establecer vínculos de confianza más sólidos con su comunidad, lo que se traduce en un mayor apoyo a la gestión escolar y en una mejora del clima de convivencia. La apertura facilita la identificación temprana de necesidades y problemáticas sociales que afectan el aprendizaje, permitiendo articular respuestas integrales y contextualizadas. Además, al abrir sus espacios para actividades culturales, deportivas y de formación ciudadana, la escuela se posiciona como un referente de desarrollo local y cohesión social.

IEESDI03: Bueno, ahí lo que yo le estaba comentando hace rato nuestra institución tiene las puertas abiertas, no ha le ha cerrado las puertas a los niños, independientemente de sus diferencias hasta el momento han llegado niños con grandes dificultades niños con autismo, niños con retardo mental, ya tenemos niños con problemas sociales de adaptación y a pesar de eso la institución está cumpliendo, de todas maneras las necesidades son grandes, son grandes porque estamos dispuestos pero necesitamos más elementos, más instrumentos para apoyarnos a nosotros, para continuar este trabajo.

La sostenibilidad de una institución de puertas abiertas depende entonces, de la institucionalización de mecanismos de participación genuina. La apertura, desde la perspectiva de Castillo (2025), debe estar acompañada de estructuras formales, como consejos escolares o mesas de trabajo, donde la comunidad tenga voz y voto en decisiones relevantes. Esto implica superar el modelo clientelar o asistencialista para avanzar hacia una gobernanza democrática y colaborativa. Al empoderar a la comunidad educativa, se fortalece el sentido de pertenencia y corresponsabilidad, asegurando que la escuela sea un proyecto compartido y defendido por todos, capaz de adaptarse y responder a los desafíos cambiantes de la sociedad contemporánea.

Código Emergente: Planes de estudio flexibles

La implementación de planes de estudio flexibles constituye una respuesta pedagógica necesaria ante la heterogeneidad de ritmos, intereses y estilos de aprendizaje que caracterizan a las aulas contemporáneas. Lejos de implicar una reducción en la exigencia académica, la flexibilidad curricular se traduce en una arquitectura educativa dinámica que permite ajustar los objetivos, las metodologías y los sistemas de evaluación para garantizar la pertinencia y significatividad del proceso formativo. Como argumenta Palacios (2024), un currículo rígido a menudo actúa como una barrera para la inclusión y el éxito escolar, mientras que uno flexible empodera al docente para tomar decisiones contextualizadas que conecten los saberes disciplinares con las realidades y aspiraciones de sus estudiantes, promoviendo así un aprendizaje más profundo y duradero.

IEESDI01: Bueno diversidad de condiciones, ahí me hablan no solamente de los niños con discapacidad, sino que hablamos de otras condiciones diversas. De procedencia, nacimiento. Bueno pues a ver, cómo lo hago, desarrollando planes, en el caso de los niños con discapacidad desarrollando planes de estudios flexibles, PIARS, DUA, el diálogo permanente con los padres, haciéndolo justo, razonables, dedicar el tiempo, el tiempo a estos niños en lo que me sea posible, porque es que vemos que ese es otro problema de no tener una política educativa establecida, de que están las aulas colapsadas y muchas veces tenemos niños con discapacidad o trastorno y pues no se puede dejar todo el resto del salón para atender solamente a un estudiante, sino que hay que estar pendiente de todo.

En este marco, la flexibilidad se manifiesta en la capacidad del sistema educativo para ofrecer trayectorias formativas diversificadas que no penalicen la diferencia, sino

que la integren como un componente esencial del diseño instruccional. Esto requiere trascender la estandarización masiva para adoptar enfoques modulares, interdisciplinarios o por proyectos que faciliten la movilidad y la personalización del aprendizaje. De acuerdo con Morales (2023), las instituciones que logran flexibilizar sus estructuras curriculares observan no solo una disminución en las tasas de deserción, sino también un incremento notable en la motivación y el compromiso estudiantil, ya que los aprendices perciben una mayor coherencia entre su formación académica y sus metas personales o profesionales. La clave reside en mantener la rigurosidad en los resultados de aprendizaje esperados, mientras se diversifican las vías para alcanzarlos.

La consolidación de planes de estudio flexibles entonces demanda una transformación en la cultura organizacional de las escuelas y universidades, fomentando una gestión que priorice la innovación pedagógica sobre el cumplimiento burocrático de programas preestablecidos. Reinoso y Aranda (2024), destacan que la colaboración entre la escuela, la comunidad y el sector productivo es vital para nutrir estos currículos, asegurando que la flexibilidad no derive en fragmentación, sino en una articulación coherente de experiencias educativas dentro y fuera del aula. Al concebir el plan de estudios como un organismo vivo y adaptable, se sientan las bases para una educación más equitativa y resiliente, capaz de responder a los desafíos cambiantes de la sociedad del conocimiento sin dejar a nadie atrás.

Código Emergente: Reflexión sobre el acto pedagógico

El acto pedagógico trasciende la mera transmisión instrumental de conocimientos; se configura como un evento ontológico de encuentro humano donde la subjetividad del docente y la del estudiante convergen para construir sentido. Como plantea Arroyave (2023), este acto no ocurre en el vacío, sino que está situado en un contexto socio-cultural específico que lo condiciona y le otorga significado. Lejos de ser una ejecución técnica, la práctica pedagógica implica una reflexión constante sobre las intencionalidades éticas y políticas que subyacen a la enseñanza. El docente, en este escenario, no es un simple ejecutor de currículos prefabricados, sino un intelectual transformador que, a través del diálogo y la mediación, propicia espacios para que el

estudiante se reconozca como sujeto histórico capaz de interpretar y modificar su realidad.

IEESDI02: Bueno, esto es una situación que lleva para que el maestro haga una reflexión sobre su acto pedagógico, sobre su posición frente al estudiante, frente a la comunidad, frente al colegio. Entonces, en mi caso me ha gustado mucho formarme en los ciclos de formación que todos los que hay en Colombia, pero además de eso he hecho mucha autoformación que me ha permitido desarrollar algunas estrategias, desarrollar las condiciones, entender la pedagogía como un medio para que la gente pueda salir adelante, entender que esa formación que yo o que se logra como maestro nos permita tener una igualdad en el trato y el manejo de los diferentes estudiantes que podemos encontrar en el aula de clase, permitiéndole y tratando de impulsar de que se alcance las metas y los logros que se programan dentro de la institución en cada periodo.

En esta dinámica, la reflexividad se convierte en la herramienta fundamental para cualificar el acto educativo. No basta con actuar; es imperativo pensar sobre la acción para desentrañar las teorías implícitas y los sesgos que operan en el aula. Según Jardilino (2020), la pedagogía crítica latinoamericana nos invita a cuestionar las estructuras de poder que se reproducen en la escuela y a repensar el acto pedagógico como una práctica de libertad y emancipación. Esto exige del educador una postura de vigilancia epistemológica constante, capaz de articular los saberes disciplinares con las vivencias cotidianas de los estudiantes, generando así aprendizajes que no solo sean cognitivamente relevantes, sino existencialmente significativos. La reflexión, por tanto, actúa como el puente que conecta la teoría educativa con la praxis cotidiana, permitiendo la innovación y la mejora continua.

La dimensión afectiva y relacional del acto pedagógico no puede ser soslayada en ningún análisis riguroso. El aprendizaje profundo se gesta en un clima de confianza, respeto y reconocimiento mutuo. La pedagogía del cuidado y la alteridad, de acuerdo con Bobadilla y Pérez (2024), son esenciales para humanizar la educación en tiempos de crisis e incertidumbre. Reflexionar sobre el acto pedagógico implica, entonces, preguntarse *no solo por el "qué" y el "cómo" se enseña*, sino fundamentalmente por el *"quién"* es el otro que aprende y cómo la relación educativa puede potenciar su desarrollo integral. Al centrar la mirada en la calidad de las interacciones y en la construcción de vínculos pedagógicos sólidos, se restituye el valor humanista de la educación, entendida

no como un producto de mercado, sino como un derecho fundamental y un bien común que se teje en la cotidianidad del aula.

Código Emergente: La disponibilidad

La disponibilidad, como dimensión esencial del derecho a la educación, se refiere a la obligación de los Estados de asegurar la existencia de suficientes instituciones y programas educativos que funcionen adecuadamente en todo su territorio. No se trata solo de la construcción de escuelas físicas, sino de garantizar una infraestructura pedagógica y administrativa robusta que incluya docentes cualificados, materiales didácticos pertinentes y servicios básicos como agua potable y saneamiento. Según Ortega (2024), la disponibilidad es el prerrequisito material para cualquier intento de inclusión; sin una oferta educativa diversificada y suficiente, las políticas de acceso se convierten en letra muerta, especialmente en zonas rurales dispersas donde la carencia de centros educativos cercanos obliga a los estudiantes a trayectos extenuantes o al abandono escolar temprano.

IEESDI03: Bueno, lo más importante de esto es la disponibilidad, si uno de maestros no tiene la disposición para tener un bebé de estos en el clase no se hace nada, cada día es una experiencia nueva y cada día es una aprendizaje no solamente de nosotros para ellos sino de ellos para nosotros, porque nosotros a medida que tenemos estos chicos en el salón de clase estamos aprendiendo, estamos aprendiendo a cómo llevarlos, a cómo poder llegar a ellos, cómo mejorar ese aprendizaje en ellos, cómo nosotros mejorar nuestras estrategias de aprendizaje para ellos, entonces es la manera como yo hago esa mediación, ese apoyo que yo puedo dar.

En este contexto, la disponibilidad también implica la flexibilidad y adaptabilidad de la oferta educativa para responder a las necesidades cambiantes de la población. Esto incluye la provisión de modalidades educativas alternativas, como la educación a distancia o semipresencial, que permitan alcanzar a aquellos sectores que, por razones geográficas, laborales o de salud, no pueden acceder al sistema escolar tradicional. Chávez (2024), asegura que la tecnología digital ha ampliado el concepto de disponibilidad, permitiendo la creación de entornos virtuales de aprendizaje que complementan la educación presencial. Sin embargo, advierten que esta expansión digital debe ir acompañada de políticas de conectividad universal para evitar que la

brecha digital se convierta en una nueva barrera de exclusión, garantizando que la "escuela en la nube" esté efectivamente disponible para todos.

La garantía sobre la disponibilidad sin duda exige una planificación estratégica y una inversión sostenida por parte de los gobiernos, orientada no solo a la expansión cuantitativa, sino a la mejora cualitativa de los servicios. Chuqui et al. (2025), destacan que la disponibilidad debe ser equitativa, asegurando que las escuelas ubicadas en contextos vulnerables cuenten con los mismos estándares de calidad que las de zonas privilegiadas. Esto implica una distribución justa de los recursos financieros y humanos, así como la implementación de mecanismos de monitoreo y evaluación que permitan identificar y corregir las disparidades territoriales. Al asegurar que la educación esté disponible, accesible y dotada de los recursos necesarios, se sientan las bases para un sistema educativo que verdaderamente sirva como motor de desarrollo social y equidad.

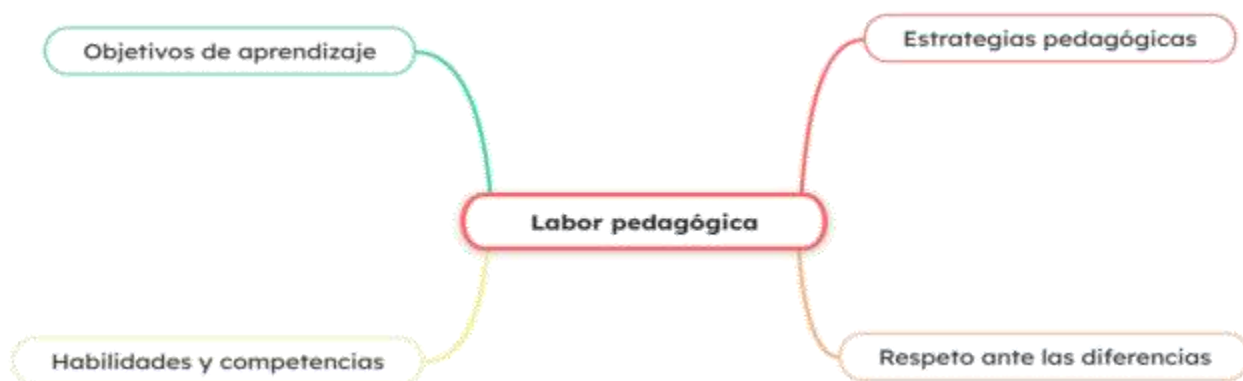
Categoría: Labor pedagógica

La labor pedagógica, como eje transformador de la educación, es el conjunto de prácticas reflexivas y acciones intencionadas que despliega el docente para mediar en el proceso de construcción del conocimiento. Más allá de la instrucción técnica, esta labor implica una profunda comprensión de las dinámicas cognitivas y emocionales de los estudiantes, así como la capacidad de diseñar ambientes de aprendizaje que estimulen el pensamiento crítico y la autonomía. Una labor pedagógica efectiva no se limita a la transmisión de contenidos, de acuerdo con Saudeca (2024), ésta se enfoca en la orquestación de experiencias significativas que conecten los saberes curriculares con la realidad contextual del estudiante, promoviendo así una apropiación profunda y duradera de los aprendizajes.

En este escenario, la innovación didáctica y la adaptabilidad son componentes esenciales del quehacer educativo contemporáneo. El docente debe actuar como un estratega capaz de diversificar sus métodos de enseñanza para responder a la heterogeneidad del aula. Según Rodríguez (2025), la calidad de la labor pedagógica reside en la habilidad del educador para interpretar las necesidades individuales y colectivas de sus estudiantes, ajustando sus intervenciones para garantizar la inclusión

y la equidad. Esto requiere una formación continua y una disposición permanente a la autoevaluación, entendiendo que la enseñanza es una profesión en constante evolución que demanda actualización frente a los nuevos desafíos sociales y tecnológicos.

Figura 6. *Labor pedagógica*



Nota: Elaboración propia.

La dimensión ética y relacional constituye el sustrato sobre el cual se edifica toda labor pedagógica trascendente. La relación maestro-estudiante es el vehículo principal a través del cual se transmiten valores, se fomenta la convivencia y se construye ciudadanía. Para Delgado et al. (2024), una práctica docente humanizada, basada en el respeto, la empatía y el compromiso social, no solo impacta el rendimiento académico, sino que moldea el carácter y la visión del mundo de las nuevas generaciones. Así, la labor pedagógica se revela como una responsabilidad social de primer orden, encargado de formar individuos competentes, éticos y comprometidos con el bienestar común.

Subcategorías Estrategias pedagógicas

Las estrategias pedagógicas en el marco de la inclusión educativa no deben entenderse como un conjunto de recetas estáticas, sino como un repertorio dinámico y flexible de acciones docentes orientadas a responder a la diversidad del alumnado. Gordillo y Prado (2024), sostienen que la efectividad de estas estrategias radica en su capacidad para diversificar los procesos de enseñanza, permitiendo que cada estudiante acceda al conocimiento desde sus propias fortalezas y estilos de aprendizaje. Esto implica trascender la enseñanza magistral tradicional para incorporar metodologías activas como el aprendizaje basado en proyectos, el trabajo cooperativo y la

gamificación, las cuales fomentan la participación equitativa y el desarrollo de competencias transversales en un ambiente colaborativo.

Figura 7. Estrategias pedagógicas



Nota: Elaboración propia.

En este sentido, la implementación de estrategias pedagógicas inclusivas requiere una planificación rigurosa que integre los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA). No basta con realizar ajustes improvisados; es necesario diseñar experiencias educativas que, desde su concepción, anticipen y eliminen las barreras al aprendizaje. A juicio de Báez (2022), cuando los docentes adoptan un enfoque preventivo y proactivo en su planificación didáctica, se reduce significativamente la necesidad de adaptaciones curriculares posteriores, ya que el currículo se vuelve intrínsecamente accesible. Asimismo, el uso estratégico de recursos tecnológicos y materiales didácticos multisensoriales enriquece el proceso educativo, ofreciendo múltiples vías de representación y expresión que benefician a la totalidad del grupo.

Es necesario contar con la validación y mejora continua de las estrategias pedagógicas pues dependen de un proceso sistemático de reflexión y evaluación docente. La práctica educativa no puede ser un acto solitario; requiere espacios de intercambio y construcción colectiva donde los maestros puedan analizar el impacto de sus intervenciones. Vilchez (2023), afirma que las comunidades de aprendizaje profesional son fundamentales para compartir buenas prácticas y desarrollar un saber pedagógico situado que responda a las particularidades del contexto escolar. Al convertir

el aula en un laboratorio de innovación pedagógica, se asegura que las estrategias implementadas no solo sean técnicamente adecuadas, sino también éticamente comprometidas con el éxito de todos los estudiantes.

Código Emergente: Deporte y arte

La integración del deporte y el arte en el currículo escolar no debe considerarse como una actividad complementaria o de relleno, sino como un eje transversal fundamental para el desarrollo integral del estudiante. Ambas disciplinas comparten la capacidad de potenciar habilidades cognitivas, emocionales y sociales que son esenciales para la formación de ciudadanos críticos y creativos. Como señalan Avilez y Suarez (2025), la práctica deportiva y la expresión artística fomentan la autodisciplina, la resiliencia y el trabajo en equipo, competencias que trascienden el ámbito escolar y preparan a los jóvenes para enfrentar los desafíos de la vida adulta. Al promover un equilibrio entre el desarrollo físico, intelectual y emocional, la escuela se convierte en un espacio donde se cultiva no solo el saber, sino también el ser.

IEESDI01: Pues dependiendo de lo que es sus capacidades, por ejemplo, a estos estudiantes yo miro, si son buenos para el deporte, si son buenos para el arte, si son buenos para la historia, entonces a sí mismo uno lo que dice, desde generarse potencial, es atraer exposiciones de arte, si pasan las evaluaciones y les va bien, lo felicita públicamente. Y sí, o sea es como reconocerles el trabajo que hace cuando la participación en clase es fundamental, la escucha de las opiniones, el debate, las reglas de la comunicación, trato de decirles la importancia de la escucha, más que todo, aunque pues a veces en esta era digital es tan difícil hablarles de la escucha. Estamos hablando de las estrategias para destacar las capacidades de los niños.

En este sentido, el arte y el deporte actúan como vehículos poderosos para la inclusión y la cohesión social dentro de la comunidad educativa. A través de la música, la danza, el teatro o la competencia deportiva, se crean espacios de encuentro donde las diferencias culturales y sociales se diluyen en pos de un objetivo común. En el argumento presentado por Marín et al. (2023), estas actividades permiten a los estudiantes explorar y afirmar su identidad, al tiempo que desarrollan una mayor empatía y respeto por la diversidad. En contextos vulnerables, el acceso a programas artísticos y deportivos de calidad puede significar una diferencia crucial, ofreciendo alternativas constructivas al uso del tiempo libre y fortaleciendo el sentido de pertenencia a la institución escolar.

Es necesario que exista una articulación efectiva entre el deporte, el arte y los procesos académicos para lo cual se requiere una visión pedagógica que valore estas áreas como formas legítimas de conocimiento. No se trata de contraponer el intelecto al cuerpo o a la emoción, sino de integrarlos en una experiencia educativa holística. Pinto y Viscardi (2024), destacan que cuando las escuelas invierten en infraestructura y formación docente para estas áreas, se observa una mejora significativa en el clima escolar y en la motivación de los estudiantes hacia el aprendizaje en general. Al reconocer el valor intrínseco del deporte y el arte, la educación cumple su promesa de formar seres humanos completos, capaces de apreciar la belleza, cuidar su salud y contribuir activamente al bienestar colectivo.

Código Emergente: Manejo de emociones

El manejo de emociones en el ámbito educativo no es un complemento accesorio al currículo académico, sino un prerrequisito fundamental para que ocurra el aprendizaje significativo. Las emociones actúan como filtros cognitivos que pueden potenciar o bloquear la adquisición de conocimientos; un estudiante abrumado por la ansiedad o la frustración ve mermada su capacidad de atención y memoria. Como señalan Arce y Montenegro (2025), la educación emocional debe integrarse transversalmente en la práctica docente, dotando a los estudiantes de herramientas para reconocer, nombrar y regular sus estados afectivos. Al cultivar la inteligencia emocional, la escuela no solo mejora el clima de aula, sino que empodera a los estudiantes para enfrentar los desafíos académicos y personales con mayor resiliencia y equilibrio.

IEESDI02: Bueno, lo primero que nosotros también debemos tratar es de identificar, los diferentes actores o estudiantes que tenemos en nuestro salón. Y a partir de esos actores, de las condiciones de punto que podamos encontrar, pues debemos desarrollar estrategias que busquen, que sea de que tenga una aceptación social dentro del grupo, Y de esas estrategias cuáles son las más destacadas que usted ha utilizado o que usted, en su experiencia, ha considerado que pudieran ayudarle a destacar esas capacidades de los niños. Bueno, yo últimamente he venido trabajando un poco la parte del manejo de las emociones. He venido trabajando un poco y vinculando a algunas actividades que permitan desarrollar en el estudiante o en los estudiantes una conciencia sobre la convivencia. También a partir del baile que le permite al estudiante desarrollar diversas habilidades, en el baile se está desarrollando la inteligencia y le permite que esa persona tenga o desarrolle unas condiciones especiales de movimiento, incluso de personas que tengan alguna condición especial que pueda sentirse incorporado dentro del grupo como si fuera uno más del grupo.

En este proceso, el rol del docente como modelo de regulación emocional es insustituible. La manera en que el maestro gestiona sus propias emociones frente al grupo impacta directamente en la correulación de sus estudiantes. Según Conejo (2022), un educador emocionalmente competente es capaz de crear un ambiente de seguridad psicológica donde el error se percibe como una oportunidad de aprendizaje y no como una amenaza. Esto implica desarrollar competencias socioemocionales en el profesorado que le permitan validar las emociones de sus educandos, practicar la escucha activa y resolver conflictos de manera constructiva. La gestión emocional se convierte así en una estrategia pedagógica de primer orden para fomentar la convivencia y el bienestar integral.

Así pues, el manejo de emociones trasciende la esfera individual y se proyecta hacia la construcción de relaciones interpersonales saludables y empáticas. La escuela debe ser un laboratorio social donde se ejerciten habilidades como la empatía, el asertividad y la colaboración. De acuerdo con el argumento de Nava (2025), sobre la estrategia, estaca que los programas de educación socioemocional que involucran a toda la comunidad educativa incluyendo a las familias tienen un impacto positivo y duradero en la reducción de la violencia escolar y en el fortalecimiento del tejido social. Al priorizar el desarrollo emocional, la educación cumple su función humanizadora, formando ciudadanos capaces de comprenderse a sí mismos y de relacionarse armoniosamente con los demás en un mundo cada vez más complejo.

Código Emergente: Diagnóstico sobre la verdadera condición del estudiante

Realizar un diagnóstico certero sobre la verdadera condición del estudiante es un imperativo ético y pedagógico que trasciende la simple evaluación de conocimientos académicos. Este proceso requiere una inmersión profunda en la realidad multidimensional del educando, considerando no solo sus competencias cognitivas, sino también su bienestar emocional, su entorno familiar y las barreras socioeconómicas que enfrenta. Como señalan Oliva et al. (2025), un diagnóstico integral debe desentrañar las causas subyacentes del rendimiento escolar, identificando factores invisibles como la inseguridad alimentaria, la violencia intrafamiliar o las carencias afectivas, que a menudo se disfrazan de desinterés o problemas de aprendizaje. Solo al comprender la totalidad

de la experiencia vital del estudiante, el docente puede diseñar intervenciones verdaderamente efectivas y humanizadoras.

IEESDI03: Bueno, primero que todo la flexibilización del currículo los PIAR, donde tenemos que mirar el diagnóstico lo que en realidad cada niño tiene para poder programar y mirar qué se va a trabajar con ellos de acuerdo con eso. Otra cosa que yo tengo en cuenta es resaltar el potencial de cada niño, no importa que sea un niño diferente que tenga dificultades, pero hay que resaltarles porque ellos tienen otras cosas que los hacen grandes, por ejemplo, en mi salón de clases hay ya casi tres niños con de inclusión y hay un niño que tiene dificultades grandes y cada día me enseña más cosas que tiene, cosas que me sorprenden y que cada vez que les resalto ese valor que él tiene lo hace grande cada día. Otra cosa que el apoyo individual es primordial, estar pendiente de ellos así.

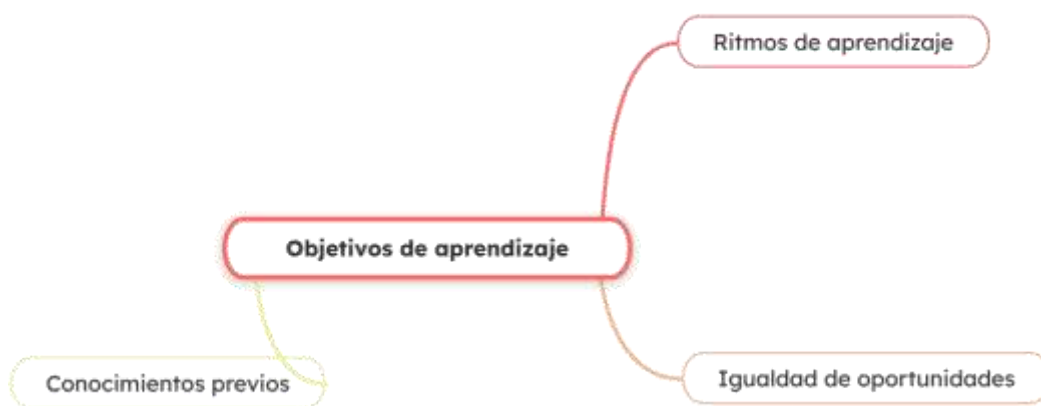
En este contexto, el diagnóstico se convierte en una herramienta estratégica para la equidad, permitiendo visibilizar las desigualdades de origen que condicionan las trayectorias educativas. Lejos de ser una etiqueta estática, debe concebirse como un proceso dinámico y continuo de indagación que evoluciona junto con el estudiante. La utilización de múltiples fuentes de información, incluyendo la observación participante, las entrevistas y el análisis de producciones, es fundamental, tal como lo afirma Calvo (2022), para construir un perfil holístico del alumno. Este enfoque desafía la visión tradicional que reduce al estudiante a una calificación, proponiendo en su lugar una mirada apreciativa que rescata sus potencialidades, intereses y saberes previos como puntos de partida para el aprendizaje significativo.

La efectividad de este diagnóstico depende de la capacidad de la institución educativa para articular sus hallazgos con acciones concretas de apoyo y seguimiento. No basta con identificar las necesidades; es crucial movilizar los recursos institucionales y comunitarios para responder a ellas de manera oportuna. Escobar (2023), destaca que un diagnóstico riguroso y participativo es la base para la construcción de planes individuales de ajustes razonables y para la implementación de políticas de bienestar estudiantil que promuevan la permanencia y el éxito escolar. Al develar la verdadera condición del estudiante, la escuela asume su responsabilidad social de garantizar no solo el acceso, sino también las condiciones óptimas para que cada niño, niña y adolescente pueda florecer en su plenitud.

Subcategoría: Objetivos de aprendizaje

La formulación de objetivos de aprendizaje claros y precisos constituye la piedra angular de cualquier proceso educativo exitoso, actuando como la brújula que orienta tanto la enseñanza como la evaluación. Estos no son simples declaraciones de intenciones, sino descripciones explícitas de las competencias, conocimientos y habilidades que los estudiantes deben adquirir al finalizar un ciclo formativo. Como argumentan Leyva y Espinoza (2021), unos objetivos bien definidos permiten alinear las estrategias didácticas con las metas institucionales, asegurando que cada actividad en el aula tenga un propósito pedagógico definido y contribuya al desarrollo integral del alumno. Esta claridad es esencial para evitar la dispersión curricular y garantizar la coherencia interna del plan de estudios.

Figura 8. *Objetivos de aprendizaje*



Nota: Elaboración propia.

En este sentido, los objetivos de aprendizaje deben ser concebidos como herramientas dinámicas que facilitan la personalización de la enseñanza. Al desglosar las metas generales en indicadores de logro específicos, los docentes pueden monitorear el progreso individual de cada estudiante y ajustar sus intervenciones de manera oportuna. Según Carmona (2022), cuando los objetivos son comunicados de manera transparente a los estudiantes, se fomenta su autonomía y autorregulación, ya que comprenden qué se espera de ellos y pueden trazar su propia ruta hacia el éxito académico. Esta transparencia transforma la evaluación en un proceso formativo y

participativo, donde el error se convierte en una oportunidad de mejora y no en una sentencia punitiva.

La pertinencia de estos objetivos de aprendizaje radica en su capacidad para conectar los saberes escolares con las demandas del contexto social y profesional. No basta con que los estudiantes memoricen contenidos; deben ser capaces de aplicar lo aprendido en situaciones reales y complejas. Pacheco (2023), destaca que la formulación de objetivos basados en competencias transversales, como el pensamiento crítico y la resolución de problemas, prepara a los jóvenes para enfrentar los desafíos de un mundo en constante cambio. Al centrar el proceso educativo en resultados de aprendizaje significativos, la escuela cumple su función social de formar ciudadanos competentes, éticos y comprometidos con el desarrollo sostenible de sus comunidades.

Código Emergente: Ritmos de aprendizaje

Reconocer y respetar los ritmos de aprendizaje individuales es un principio pedagógico ineludible para garantizar una educación verdaderamente inclusiva y personalizada. Cada estudiante procesa la información y construye conocimientos a una velocidad propia, influenciada por factores cognitivos, emocionales y contextuales que no pueden ser estandarizados. Como señala Gilar (2003), en su obra *“Adquisición de habilidades cognitivas: factores en el desarrollo inicial de la competencia experta”*, ignorar esta variabilidad y forzar a todos los estudiantes a avanzar al unísono genera frustración y desmotivación, tanto en aquellos que requieren más tiempo para consolidar aprendizajes como en quienes progresan con mayor rapidez. Por ello, la labor docente debe centrarse en diseñar itinerarios flexibles que permitan a cada estudiante avanzar según sus capacidades, sin que la rapidez se confunda con la calidad o la lentitud con la incapacidad.

IEESDI01: Bueno, ¿de qué forma?, según los ritmos de aprendizaje, primero que todo, uno tiene que mirar de cierta manera cómo aprende cada uno de los estudiantes y terminar de qué manera puede acá, digamos así, estrategias, no, estrategias, una por una, pero sí, por lo menos, unas cinco estrategias, mirar para repartirlas para los estudiantes. Tipos de aprendizaje, no, eso es importante, mirar cómo aprende el estudiante más, ese estudiante que aprende visual, el movimiento, el que está siempre permanente distraído, también hay que mirar cómo aprende, hay que buscar estrategias para llegar a ese estudiante, entonces hay que mirar esos tipos de aprendizaje.

En este sentido, la gestión de los ritmos de aprendizaje en el aula implica una diversificación de las estrategias didácticas y de los tiempos asignados a las actividades. No se trata de reducir las expectativas, sino de ajustar el andamiaje pedagógico para que todos alcancen los objetivos propuestos. Según Chachapoya et al. (2024), el uso de metodologías activas y el aprendizaje cooperativo favorecen la atención a la diversidad, ya que permiten que los estudiantes trabajen a su propio paso mientras interactúan y se apoyan mutuamente. Esta dinámica rompe con la homogeneidad de la enseñanza tradicional y valora el proceso individual de construcción de saberes, entendiendo que el aprendizaje significativo requiere tiempo para la reflexión, la práctica y la asimilación profunda, aspectos que a menudo se sacrifican en aras de cubrir un programa extenso.

La valoración de estos ritmos de aprendizaje debe trascender el aula e impregnar la cultura evaluativa de la institución. Evaluar el progreso en lugar del resultado inmediato permite reconocer los avances de cada estudiante respecto a su propio punto de partida, fomentando una mentalidad de crecimiento. Ordoñez y Paltán (2024), destacan que cuando la evaluación se utiliza como una herramienta para monitorear y apoyar el ritmo individual, se reduce la ansiedad y se incrementa la confianza del estudiante en sus propias habilidades. Al legitimar los diferentes tiempos de aprendizaje, la escuela envía un mensaje poderoso de respeto y aceptación, creando un entorno donde la diversidad no es un obstáculo, sino la condición natural del desarrollo humano.

Código Emergente: Conocimientos previos

Los conocimientos previos constituyen el sustrato cognitivo y experiencial sobre el cual se edifica cualquier nuevo aprendizaje, actuando como los anclajes necesarios para la asimilación y comprensión profunda de la información. Lejos de ser una tabla rasa, el estudiante llega al aula con un bagaje de ideas, creencias y esquemas mentales contruidos a través de su interacción con el mundo, los cuales filtran y resignifican los contenidos escolares. Como argumentan Cárdenas y Severino (2025), ignorar este capital cultural y cognitivo conlleva el riesgo de promover un aprendizaje memorístico y superficial, desconectado de la estructura mental del alumno. Por el contrario, cuando la enseñanza se diseña para activar y conectar deliberadamente con estos saberes previos,

se facilita la transferencia y la aplicabilidad del conocimiento, transformando la información inerte en competencia viva y funcional.

En este sentido, la exploración de los conocimientos previos no debe limitarse a una mera verificación de prerequisites académicos, sino que debe abarcar las concepciones alternativas, las intuiciones y las experiencias cotidianas de los estudiantes. Según Rodríguez (2024), muchas de estas ideas previas pueden ser erróneas o incompletas desde el punto de vista científico, pero poseen una lógica interna robusta que resiste al cambio si no se confrontan explícitamente. La labor docente, por tanto, implica crear escenarios de conflicto cognitivo y diálogo que permitan al estudiante explicitar, cuestionar y reestructurar sus propios esquemas, avanzando progresivamente hacia modelos conceptuales más sofisticados y acordes con el saber disciplinar, en un proceso de cambio conceptual que valida su rol activo en la construcción del conocimiento.

IEEDI02: Bueno, normalmente la clase tiene algún momento que se inicia refrescando unos conocimientos a partir de lo que uno quiera llevar a fijar como objetivo. O sea, el objetivo como tal uno lo puede presentar iniciando la clase, pero debe también ser apoyado con unos preconceptos o unos conocimientos previos para poder, como la educación en secuencial, entonces tenemos que mirar cuáles son esos conocimientos previos que nos permitan identificar y tener claridad sobre cuáles son los objetivos de aprendizaje que vamos a lograr porque vamos a tener en cada momento de nuestra labor pedagógica dentro de nuestra labor dentro de esa donde clase. Tan pronto entendamos un poco la inducción del tema, debemos dar claridad de qué es lo que buscamos en la clase para que el estudiante sepa hacia dónde direccionar toda su atención.

Es entonces donde la valoración de los conocimientos previos se convierte un acto de reconocimiento de la identidad cultural y social del estudiante, especialmente en contextos diversos y vulnerables. Prada y Valencia (2024), destacan que al legitimar los saberes que los educandos traen de sus comunidades y familias, la escuela fortalece su autoestima y sentido de pertenencia, reduciendo la brecha entre la cultura escolar y la cultura vivida. Esta perspectiva inclusiva no solo enriquece el currículo al incorporar múltiples visiones del mundo, sino que también empodera a los estudiantes al demostrarles que su experiencia vital es una fuente válida y valiosa de aprendizaje, sentando las bases para una educación dialógica y democrática que respeta y potencia la singularidad de cada individuo.

Código Emergente: Igualdad de oportunidades

La igualdad de oportunidades en el ámbito educativo representa el principio rector que busca nivelar el terreno de juego para todos los estudiantes, independientemente de sus condiciones socioeconómicas, geográficas o culturales. No se trata simplemente de garantizar el acceso a las aulas, sino de asegurar que cada individuo cuente con los recursos y apoyos necesarios para transitar exitosamente por el sistema escolar y alcanzar los mismos resultados de aprendizaje. Como argumentan Pesantéz et al. (2024), la verdadera igualdad de oportunidades exige políticas públicas que reconozcan y compensen las desventajas de partida, implementando acciones afirmativas que transformen las barreras estructurales en puentes hacia el conocimiento. Este enfoque desafía la meritocracia ciega y propone una justicia distributiva que prioriza a los sectores más vulnerables, entendiendo que la equidad es la condición *sine qua non* para la excelencia educativa.

IEESDI03: Bueno, esa pregunta sí, como los objetivos. Primero que todo, pues teniendo en cuenta que en la inclusión hay que tener en cuenta todos los aspectos que habíamos hablado de eso. De pronto siempre inclusión hablábamos de la parte salud mental, pero entonces a veces también todo lo que es la parte social, entonces tener en cuenta que esa inclusión se debe hacer en todos los aspectos, esos objetivos tienen caminado de esa manera. Otra es, pues, que vamos a ir relacionados con la primera, la relación, la diversidad, atención a la diversidad. Otra es la igualdad de oportunidades para todos los niños dentro del labor, de venir encaminados en eso. Y ayudar a que esos, en ese objetivo, a que los niños tengan la adaptación al sistema educativo que nosotros manejamos actualmente.

En este contexto, la materialización de la igualdad de oportunidades requiere una gestión escolar comprometida con la eliminación de cualquier forma de discriminación o exclusión. Esto implica la adopción de currículos inclusivos, la provisión de materiales didácticos pertinentes y la capacitación docente en pedagogías de la diversidad. Según Moreno (2025), cuando las instituciones educativas asumen la responsabilidad de ofrecer una educación de calidad para todos, se convierten en motores de movilidad social que rompen los ciclos intergeneracionales de pobreza. La escuela deja de ser un mecanismo de reproducción de desigualdades para transformarse en un espacio de empoderamiento, donde el talento y el esfuerzo de cada estudiante encuentra las condiciones propicias para florecer, sin que su origen determine su destino.

La sostenibilidad de la igualdad de oportunidades depende de la articulación efectiva entre el sistema educativo y otros sectores sociales. La educación no opera en el vacío; factores como la salud, la nutrición y la vivienda inciden directamente en las posibilidades de aprendizaje. En su investigación, Salas et al. (2024), destacan que la construcción de alianzas intersectoriales es fundamental para abordar las causas multidimensionales de la inequidad, creando un ecosistema de protección social que acompañe la trayectoria educativa de los estudiantes. Al concebir la igualdad de oportunidades como un proyecto colectivo, se fortalece el tejido social y se avanza hacia la construcción de una ciudadanía plena, donde el derecho a aprender se garantiza como un bien público inalienable y universal.

Subcategoría: Respeto ante las diferencias

El respeto ante las diferencias constituye el pilar ético sobre el cual se edifica una sociedad pluralista y democrática, y su promoción en el ámbito escolar es indispensable para formar ciudadanos capaces de convivir en armonía. No se trata de una tolerancia pasiva, sino de una valoración activa de la alteridad, reconociendo que la diversidad de identidades, creencias y capacidades enriquece el tejido social. Como argumenta Balcazar (2024), educar en el respeto implica desafiar los estereotipos y prejuicios que perpetúan la discriminación, fomentando una cultura de reconocimiento donde cada individuo es validado en su singularidad. Este enfoque transforma el aula en un espacio de encuentro intercultural, donde las diferencias no son motivo de conflicto, sino oportunidades para el aprendizaje mutuo y el crecimiento humano.

En este contexto, la práctica pedagógica debe orientarse hacia la construcción de empatía y la comprensión profunda de las realidades ajenas. El docente juega un rol crucial al modelar actitudes inclusivas y al diseñar actividades que permitan a los estudiantes explorar y apreciar las múltiples formas de ser y estar en el mundo. Según Molina et al. (2024), cuando se integra la perspectiva de la diversidad en el currículo y en la vida cotidiana de la escuela, se reduce significativamente el acoso escolar y se fortalece la cohesión grupal. Esto requiere ir más allá del discurso políticamente correcto para implementar acciones concretas que garanticen la seguridad emocional de todos

los estudiantes, creando un ambiente donde la libre expresión de la identidad sea celebrada y protegida.

Figura 9. *Respeto ante las diferencias*



Nota: Elaboración propia.

Es el respeto ante las diferencias, el que debe trascender los muros de la escuela y proyectarse hacia la comunidad, promoviendo una ciudadanía global consciente de los derechos humanos. Marulanda (2024), destaca que la educación para la paz y la convivencia se sustenta en la capacidad de dialogar con quien piensa distinto y de encontrar puntos de convergencia en medio de la discrepancia. Al cultivar estas competencias desde la infancia, se sientan las bases para una sociedad más justa y equitativa, capaz de resolver sus conflictos de manera no violenta y de construir un futuro compartido donde la dignidad de cada persona sea el valor supremo e innegociable.

Código Emergente: Exposiciones

Las exposiciones orales como estrategia para la comunicación efectiva representan mucho más que una simple transmisión de información; se configuran como una estrategia pedagógica integral para el desarrollo de competencias comunicativas y cognitivas complejas. Al preparar y presentar un tema, el estudiante debe realizar un proceso de síntesis, organización lógica y jerarquización de contenidos, lo que estimula el pensamiento crítico y la capacidad de argumentación. Como señala Muñoz (2023), la exposición efectiva requiere que el estudiante no solo domine el contenido, sino que

también desarrolle habilidades de oratoria, manejo del lenguaje no verbal y uso de recursos de apoyo, transformando el aula en un escenario de aprendizaje activo donde se validan los saberes a través de la interacción con la audiencia.

IEESDI01: Bueno, ¿qué estrategias utilizo? Pues puntualmente utilizo mucho el diálogo. En el diálogo, preguntas abiertas, preguntas abiertas, preguntas que generen, o sea, que los pongan a pensar. Me gusta llegar a las clases y coger el tema de la clase, la cadena alimenticia, por ejemplo. Es como sacarles un poco, digamos así, de ese pensamiento crítico que ellos mismos pueden desarrollar. Bueno, el tema de las preguntas abiertas, del diálogo constante con ellos es una estrategia, ¿no? A partir del tema, como tal de la clase, puede generar preguntas que genera esa mejor crítica con ellos. Las exposiciones, me gusta hacer exposiciones que ellos puedan desarrollar sus actitudes orales, los debates, me gusta también la construcción de saberes, la lectura en voz alta, trabajo mucho en lectura en voz alta, la socialización de vídeos, de películas, y las etapas de la lectura. Por ejemplo, yo trabajo mucho en la lectura con ellos, el antes, el durante, el después, además de eso es que la lectura brinda un sinnúmero de posibilidades para todas las demás áreas, entonces puedan tener una buena ayuda.

En este sentido, la retroalimentación juega un papel crucial para convertir la exposición en una experiencia de aprendizaje significativa. No basta con calificar el producto final; es necesario acompañar el proceso de preparación y ofrecer comentarios constructivos sobre el desempeño comunicativo. De acuerdo con Callirgos y Garay (2025), cuando la evaluación de las exposiciones se centra en criterios claros y compartidos, los estudiantes pueden identificar sus fortalezas y áreas de mejora, fomentando la metacognición y la autorregulación. Este enfoque formativo permite superar el miedo escénico y construir confianza en la propia voz, habilidades que son transversales y esenciales para el éxito en la vida académica, profesional y social.

Las exposiciones deben concebirse como oportunidades para el aprendizaje colaborativo y el diálogo intercultural. Al escuchar a sus compañeros, los estudiantes se exponen a diversas perspectivas, estilos de comunicación y formas de abordar el conocimiento, lo que enriquece su propia comprensión del mundo. González y Calle (2024), destacan que promover un clima de respeto y escucha activa durante las presentaciones es fundamental para que la exposición no sea un monólogo aislado, sino un punto de partida para el debate y la construcción colectiva de significados. De esta manera, la exposición se convierte en un vehículo para la democratización del saber y el fortalecimiento de la comunidad de aprendizaje.

Código Emergente: Pactos de convivencia

Los pactos de convivencia representan una evolución significativa frente a los reglamentos disciplinarios tradicionales, pasando de una lógica punitiva a una formativa y democrática. Estos acuerdos no son imposiciones verticales, sino el resultado de un proceso deliberativo y participativo donde todos los miembros de la comunidad educativa—estudiantes, docentes, directivos y familias— negocian y definen las normas que regirán sus relaciones. Como señala Chávez (2024), la construcción colectiva de los pactos fomenta el sentido de pertenencia y corresponsabilidad, transformando la norma en un compromiso ético compartido. Al involucrar activamente a los estudiantes en la definición de las reglas del juego, se promueve el desarrollo de competencias ciudadanas esenciales, como el diálogo, la empatía y la capacidad de llegar a consensos en medio de la diversidad.

En este contexto, la implementación efectiva de los pactos de convivencia requiere trascender la letra escrita para convertirlos en una práctica cotidiana de respeto y cuidado mutuo. No basta con firmar un documento al inicio del año escolar; es necesario crear espacios permanentes de reflexión y ajuste donde se evalúe la pertinencia de los acuerdos frente a las situaciones emergentes del aula y la escuela. Según Rea (2024), cuando los conflictos se abordan desde la perspectiva de la justicia restaurativa, priorizando la reparación del daño y el restablecimiento de los vínculos sobre el castigo, se fortalece el tejido social escolar. Esta visión pedagógica del conflicto permite que los estudiantes aprendan de sus errores y desarrollen habilidades para la gestión pacífica de las diferencias, reduciendo así los índices de violencia y exclusión.

IEESDI02: Bueno, lo primero que nosotros hacemos en nuestro salón de clase es generarnos pactos, unos pactos de convivencia. Algo no tiene otros nombres ahí dentro del salón de clase. Y a partir de esos pactos de convivencia, nosotros empezamos a trabajar las fuerzas de la verdad diferentes actividades dependiendo de las condiciones o la diferencia que tengamos dentro del salón.

La sostenibilidad de los pactos de convivencia depende de su alineación con los principios de inclusión y equidad que deben regir toda institución educativa moderna. Un pacto legítimo debe reconocer y valorar la pluralidad de identidades presentes en la escuela, asegurando que ninguna norma vulnere los derechos fundamentales o

discrimine a grupos minoritarios. Rubiano y Doria (2024), destacan que la revisión constante de los manuales de convivencia bajo el lente de los derechos humanos es crucial para garantizar que la escuela sea un entorno seguro y acogedor para todos. Al consolidar una cultura de convivencia basada en el reconocimiento del otro y en la solidaridad, la educación cumple su función socializadora más elevada: preparar a las nuevas generaciones para vivir juntas en una sociedad democrática y justa.

Subcategoría: Habilidades y competencias

En el panorama educativo contemporáneo, el enfoque basado en habilidades y competencias ha desplazado la primacía de la acumulación de conocimientos enciclopédicos, orientando la enseñanza hacia la capacidad de movilizar saberes en contextos diversos y complejos. No se trata de saber por saber, sino de saber hacer y saber ser. Como argumentan Molina et al. (2024), las competencias integran conocimientos, habilidades, actitudes y valores que permiten a los estudiantes responder de manera efectiva a los desafíos del mundo real, trascendiendo la fragmentación disciplinar para promover un aprendizaje holístico y funcional. Este cambio de paradigma exige una redefinición de los currículos y las prácticas pedagógicas, priorizando metodologías activas que sitúen al estudiante como protagonista de su propio proceso de desarrollo.

Figura 10. *Habilidades y competencias*



Nota: Elaboración propia.

La adquisición de habilidades blandas, o competencias socioemocionales, ha cobrado una relevancia inédita en este marco, reconociéndose como un predictor clave del éxito personal y profesional. La capacidad de comunicarse asertivamente, trabajar en equipo, resolver conflictos y gestionar las propias emociones son ahora tan vitales como el dominio de las matemáticas o la lectoescritura. Según Fort (2025), las instituciones educativas que incorporan explícitamente el desarrollo de estas competencias transversales en sus planes de estudio logran formar individuos más resilientes y adaptables, preparados para navegar la incertidumbre y el cambio constante. La escuela, por tanto, debe convertirse en un laboratorio social donde se ensayen y perfeccionen estas habilidades interpersonales, fundamentales para la convivencia y la ciudadanía global.

La evaluación de competencias plantea un desafío significativo, ya que requiere instrumentos que vayan más allá de la prueba estandarizada para capturar la complejidad del desempeño estudiantil en situaciones auténticas. Rodríguez (2024), destacan la importancia de la evaluación formativa y auténtica, que utiliza rúbricas, portafolios y proyectos para valorar no solo el resultado final, sino el proceso de aprendizaje y la capacidad de transferencia de lo aprendido. Al centrar la evaluación en la demostración de competencias, se fomenta una cultura de mejora continua y se proporciona una retroalimentación valiosa que empodera al estudiante para tomar control de su propio crecimiento, asegurando que la educación cumpla su promesa de habilitar para la vida y no solo para el examen.

Código Emergente: El diálogo

El diálogo se establece como un componente fundamental de la labor pedagógica, trascendiendo la mera interacción informativa para convertirse en un eje catalizador del desarrollo de habilidades y competencias esenciales en el aula. De acuerdo con Rodríguez y Rodríguez (2024), un ejercicio dialógico efectivo exige del educador no solo una capacidad de elocución clara, sino también una profunda escucha activa y la habilidad para mediar entre diversas voces y perspectivas. Esta práctica comunicativa modela un ambiente de confianza y respeto mutuo, indispensable para que los estudiantes se atrevan a exponer sus ideas y cuestionamientos. Es a través de esta

interacción reflexiva que se pulen las habilidades de argumentación y se potencia la construcción conjunta del conocimiento.

IEESDI01: Bueno, a veces es importante el diálogo con ellos, cuando uno dialoga con ellos, un diálogo asertivo, donde no sea solamente el monólogo del docente, sino también la voz y las inquietudes de los estudiantes, pero uno logra concertar y logra desarrollar conocimiento. El diálogo es fundamental, lo otro me parece importante a través de la lectura, a través de la lectura uno puede llevar al aula de clase un número de textos valiosos que permiten hablar de diversidad, que permiten hablar de integración, que permiten hablar de muchas historias de convivencia para poder desarrollar un proyecto de ciudadanía abrazado en el respeto, en valores democráticos, en justicia. Y bueno, en el tema de la paz, que tanto se habla hoy en día en Colombia, entonces la paz empieza también desde la educación, y esa sería la principal forma de poder vincular a todos, desde temas básicos, como el respeto, como la solidaridad, como valores que involucren a una totalidad, a la diversidad de la población.

La gestión pedagógica del diálogo implica una competencia didáctica superior, donde el educador debe ser capaz de encauzar la conversación hacia el logro de objetivos de aprendizaje definidos, sin inhibir la espontaneidad o la crítica. Para Sánchez (2022), este rol de facilitador requiere la habilidad de formular preguntas socráticas que inciten al pensamiento de orden superior y que promuevan la conexión entre los contenidos curriculares y la realidad de los estudiantes. Al dominar la dinámica del intercambio, el docente promueve en sus estudiantes la competencia de la comunicación efectiva, la resolución colaborativa de problemas y la capacidad de negociación, destrezas cruciales para su desempeño futuro en cualquier ámbito.

Desde una perspectiva de la formación integral, el diálogo sistemático en el aula es el vehículo primordial para la adquisición de competencias socioemocionales y ciudadanas. Al practicar la toma de turnos, el manejo de desacuerdos y el respeto por la diferencia, los estudiantes internalizan valores democráticos y desarrollan la empatía cognitiva. Quiróz (2024), enfatiza que la capacidad del pedagogo para crear y sostener estos espacios deliberativos impacta directamente en la cohesión del grupo y en la autorregulación de los aprendices. Por lo tanto, el diálogo no es solo una técnica de enseñanza, sino una competencia profesional clave que moldea individuos críticos y socialmente responsables.

Código Emergente: Dibujos y cuentos

La conjunción de dibujos y cuentos constituye una estrategia metodológica de alto valor para la labor pedagógica, potenciando las habilidades comunicativas y la creatividad del estudiantado. Esta sinergia de lenguajes, el visual y el narrativo, permite al docente desarrollar la competencia de la mediación semiótica, facilitando que conceptos abstractos o complejos sean accesibles a través de la representación icónica y la estructura ficcional. De acuerdo con Torralba y Pintado (2024), al integrar la narración oral con la expresión gráfica, el pedagogo activa múltiples canales de procesamiento de la información, haciendo que el proceso de enseñanza-aprendizaje sea más inclusivo y significativo.

IEESDI02: Bueno, todo tiene que ver con lo que hemos venido hablando, ¿no? porque las estrategias se van desarrollando a partir de la necesidad que tengamos en el salón. Si yo tengo, en caso mío, tengo chicos que en su mayoría son chicos que hacen los procesos sin ningún problema pues no tengo que buscar estrategias diferentes porque todos a través de los procesos han logrado la meta. Bueno, profe, y hablando de diferencia de lo que usted nos nombraba, los diferentes estilos de aprendizaje, ¿Y usted cómo logra establecer esos diferentes estilos? Bueno, uno normalmente cuando uno de los estudiantes uno ve la reacción frente al desarrollo de las diferentes actividades que uno lleva a la hora de clase, si usted lleva una actividad y ve que los chicos no participan, solamente la actividad no sea la que realmente le llene la expectativa al estudiante entonces tendrá que buscar esa estrategia de pronto algo que involucre la estética, el dibujo, con otra área para que genere mayor expectativa, el mimo, la poesía en algunos casos, los cuentos, todas esas actividades que uno puede y que uno se va dando cuenta a partir del encuentro que tiene, cual es la que más tiene mayor aceptación y cuál es que no debe usar, entonces uno va a llevar algo, que uno de los muchachos no se siente motivado, no se siente comprometido, pues yo no llevo actividad, porque yo sé que los chicos no van a querer trabajar y no va a haber un buen proceso de aprendizaje.

La utilización de dibujos y cuentos requiere y fomenta una competencia didáctica orientada a la estimulación cognitiva y la inteligencia emocional. Los cuentos, al proveer marcos de referencia éticos y culturales, desarrollan la capacidad empática y la comprensión social en los educandos, habilidades cruciales para la convivencia. Por su parte, el dibujo, como acto de interpretación personal de la narrativa, permite al docente evaluar el nivel de comprensión lectora y las habilidades simbólicas de forma no verbal, tal como lo afirma Santa (2023), en la aplicación de su estrategia didáctica, este enfoque dual se convierte en una herramienta diagnóstica y de intervención fundamental para personalizar la enseñanza y abordar desafíos de aprendizaje.

Desde una perspectiva de la formación integral, la integración de estos códigos artísticos y narrativos es vital para el desarrollo de la competencia creativa y la identidad cultural. El educador, al guiar la creación de narrativas ilustradas propias, no solo estimula la imaginación, sino que también promueve la autoexpresión y el pensamiento divergente. La evidencia pedagógica subraya que la habilidad del maestro para orquestar estos espacios lúdicos y productivos impacta directamente en la motivación intrínseca de los estudiantes y en la consolidación de su alfabetización multimodal, preparándolos para interactuar con la complejidad informativa del entorno contemporáneo.

Código Emergente: La empatía

La empatía se constituye como una habilidad socioemocional crítica y un pilar insustituible en las tareas de enseñanza yendo más allá de un simple sentimiento para erigirse como una competencia profesional indispensable. Su ejercicio implica la capacidad de reconocer y comprender los estados emocionales, las motivaciones y las perspectivas del estudiante, lo cual es vital para una intervención didáctica efectiva. De acuerdo con Gil (2024), esta sintonía afectiva permite al educador ajustar sus métodos de enseñanza y comunicación a las necesidades individuales de cada estudiante, facilitando un clima de seguridad psicológica que es el caldo de cultivo para el aprendizaje profundo y significativo. La empatía es, por tanto, una herramienta de conexión humana que potencia la relación educativa.

IEESDI03: Bueno, primero que todo, hay que planificar un trabajo con ellos. Se puede llegar al aula a improvisar, a ponerle trabajo que uno quiera no, uno ya tiene que tener como un trabajo de lo que va a hacer con ellos dentro de la clase. Primero hay que hacer una etapa de adaptación para que ellos también entren en forma, entiendan que ellos son unos estudiantes más, eso se logra a través del cariño, de la empatía, eso de verdad que es un trabajo bien bonito, para que vamos a hablar. La parte emocional mía también. Así como le estoy diciendo de los niños hace rato, que todavía va a trabajarle a ellos esa parte en valor, en la parte también yo. Tengo ideas que digo como que voy a tirar la toalla, porque de verdad que a ratos uno se cansa, como que dice no doy más, pero de verdad que ellos llegan con esa alegría de saber que van a entrar a su clase y eso hace que la vida uno también le cambien. Vuelve uno y vuelve como dice al rumbo. Tenemos también crear entornos de aprendizaje para que ellos se sientan valorados, para que ellos participen, para que ellos puedan socializar. Esos niños sobre todo que tienen dificultades mentales, que me parece que son los niños poco sociales, son los niños que tienen problemas de inclusión fuerte. Esos niños deben sentirse queridos para poder llegar a una la clase, que ellos entiendan que ellos están siendo respetados para poder dar en ellos

ese desarrollo que nosotros estamos buscando de esas habilidades, de esas competencias.

El desarrollo de la competencia empática en el pedagogo está directamente ligado a su capacidad para gestionar la diversidad y fomentar la inclusión dentro del aula. Al comprender los contextos vitales y las dificultades de sus estudiantes, el docente puede diseñar estrategias de apoyo diferenciado y promover una evaluación formativa que sea justa y motivadora. Cangui (2024), subraya que esta habilidad no solo mejora el bienestar emocional de los estudiantes, sino que también reduce la conflictividad y eleva los niveles de participación activa, impactando positivamente en los resultados académicos. La empatía se convierte así en un principio ético que guía la toma de decisiones pedagógicas.

Desde una perspectiva de la formación integral, el maestro empático modela en sus estudiantes la inteligencia interpersonal, una competencia fundamental para su desempeño ciudadano y profesional. Al presenciar como su educador valida sus emociones y respeta su singularidad, el estudiante internaliza la importancia de la comprensión mutua y el diálogo constructivo. Calderón (2024), argumenta que esta praxis modeladora es esencial para el desarrollo de la regulación emocional y las habilidades de colaboración, preparando a los individuos para interactuar eficazmente en entornos complejos y diversos. En síntesis, la empatía es el motor que humaniza la educación y consolida las competencias para la vida.

Código Emergente: El estudiante debe sentirse valorado

La premisa de que el estudiante debe sentirse valorado constituye un imperativo ético y un pilar fundamental de la labor pedagógica, incidiendo directamente en el desarrollo de sus habilidades y competencias. Para Romero y Novillo (2024), cuando el docente despliega la competencia de la validación, reconociendo la singularidad y las contribuciones de cada educando, se genera un clima de seguridad psicológica que es indispensable para el aprendizaje significativo. Esta apreciación activa no se limita al reconocimiento del éxito académico, sino que se extiende a la legitimación de su voz, sus procesos y sus errores, transformando la percepción que el estudiante tiene de sí

mismo. La sensación de ser valorado es el motor que impulsa la motivación intrínseca y la disposición a asumir riesgos intelectuales.

El acto de valorar al estudiante requiere del pedagogo la habilidad de la escucha empática y una competencia comunicativa que trascienda la retroalimentación superficial. De acuerdo con Gutama (2024), al proporcionar feedback constructivo que enfatiza el esfuerzo y el progreso individual, en lugar de solo el resultado final, el maestro promueve una mentalidad de crecimiento y una autoeficacia más. Este enfoque fortalece la autorregulación del aprendizaje, ya que el educando percibe que su trayectoria es importante y que su esfuerzo es visible y apreciado. La valoración se traduce en un andamiaje afectivo que empodera al estudiante para desarrollar habilidades de resiliencia frente a los desafíos académicos.

IEESDI03: Bueno, primero que todo, hay que planificar un trabajo con ellos. Se puede llegar al aula a improvisar, a ponerle trabajo que uno quiera no, uno ya tiene que tener como un trabajo de lo que va a hacer con ellos dentro de la clase. Primero hay que hacer una etapa de adaptación para que ellos también entren en forma, entiendan que ellos son unos estudiantes más, eso se logra a través del cariño, de la empatía, eso de verdad que es un trabajo bien bonito, para que vamos a hablar. La parte emocional mía también. Así como le estoy diciendo de los niños hace rato, que todavía va a trabajarle a ellos esa parte en valor, en la parte también yo. Tengo días que digo como que voy a tirar la toalla, porque de verdad que a ratos uno se cansa, como que dice no doy más, pero de verdad que ellos llegan con esa alegría de saber que van a entrar a su clase y eso hace que la vida uno también le cambien. Vuelve uno y vuelve como dice al rumbo. Tenemos también crear entornos de aprendizaje para que ellos se sientan valorados, para que ellos participen, para que ellos puedan socializar. Esos niños sobre todo que tienen dificultades mentales, que me parece que son los niños poco sociales, son los niños que tienen problemas de inclusión fuerte. Esos niños deben sentirse queridos para poder llegar a una la clase, que ellos entiendan que ellos están siendo respetados para poder dar en ellos ese desarrollo que nosotros estamos buscando de esas habilidades, de esas competencias.

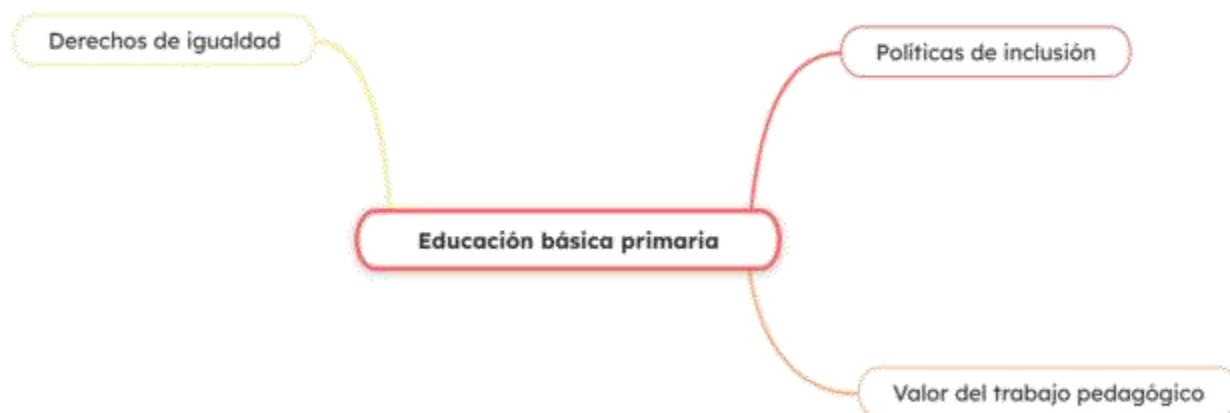
Desde la perspectiva de la formación integral, el ambiente donde el estudiante se sabe valorado es crucial para el desarrollo de sus competencias socioemocionales y su identidad positiva. La labor pedagógica, al reconocer y celebrar la diversidad de talentos y perspectivas, modela un espacio de respeto y pertenencia que el estudiante replica en sus interacciones sociales. Para Zambrano (2025), este sentimiento de pertenencia y aprecio está directamente correlacionado con una mayor participación activa en el aula y una mejor adaptación al entorno escolar. Así, la habilidad del docente para hacer sentir

valorado al estudiante no es un gesto menor, sino un dispositivo pedagógico esencial para formar ciudadanos críticos y emocionalmente competentes.

Categoría: Educación básica primaria

La educación básica primaria se consolida como la etapa fundacional del sistema educativo, donde se sientan las bases cognitivas, socioemocionales y éticas que determinarán la trayectoria de aprendizaje a lo largo de la vida. En este ciclo, el objetivo trasciende la mera alfabetización instrumental; se busca desarrollar competencias complejas como el pensamiento crítico, la resolución de problemas y la ciudadanía activa. Como señala Valdez (2022), la calidad de la educación primaria es un predictor robusto del éxito académico futuro y de la movilidad social, ya que es en estos años donde se configuran las estructuras mentales necesarias para el aprendizaje autónomo y significativo. Por tanto, garantizar un acceso equitativo y pertinente en este nivel no es solo una obligación estatal, sino una inversión estratégica para el desarrollo sostenible de las naciones latinoamericanas.

Figura 11. Educación básica primaria



Nota: Elaboración propia.

En el contexto actual, la educación primaria enfrenta el desafío de adaptarse a la diversidad de contextos y necesidades del estudiante, superando modelos homogeneizadores que ignoran las particularidades culturales y cognitivas. La implementación de currículos flexibles y contextualizados se vuelve imperativa para asegurar que el aprendizaje sea relevante y motivador. Según Pluas et al. (2024), las

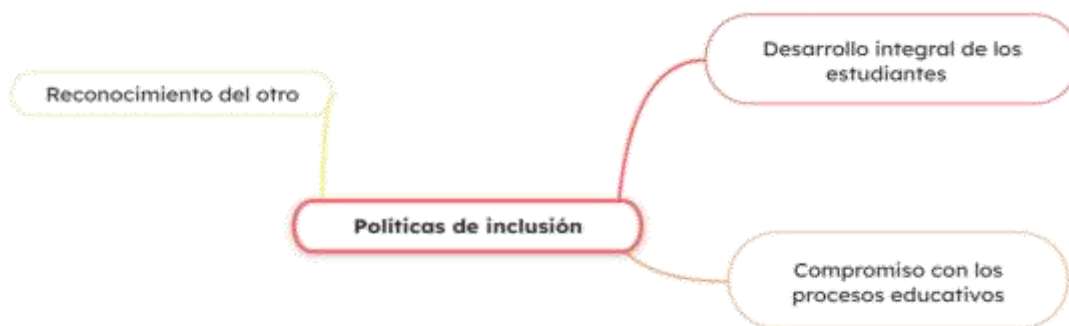
prácticas pedagógicas en la primaria deben transitar hacia metodologías activas que coloquen al niño como protagonista de su propio proceso, fomentando la curiosidad y la indagación. Esto implica un cambio en el rol del docente, quien deja de ser un transmisor de información para convertirse en un mediador que facilita experiencias de aprendizaje enriquecedoras, integrando saberes locales y universales en un diálogo constante que valida la identidad del estudiante mientras expande sus horizontes.

La efectividad de la educación básica primaria depende entonces de la articulación armónica entre la escuela, la familia y la comunidad. La escuela no puede operar como una isla; requiere establecer alianzas sólidas que fortalezcan el proceso educativo y brinden un soporte integral al desarrollo infantil. Asanza et al. (2025), destacan que la participación de las familias en la vida escolar no solo mejora el clima institucional, sino que también impacta positivamente en el rendimiento académico y en el bienestar emocional de los niños. Al concebir la educación primaria como un proyecto colectivo, se potencian los recursos disponibles y se construye un entorno protector y estimulante donde cada uno tiene la oportunidad de florecer, sentando así los cimientos para una sociedad más justa, educada y democrática.

Subcategoría: Políticas de inclusión

Las políticas de inclusión educativa representan el marco normativo y estratégico que orienta la transformación de los sistemas escolares hacia la equidad y la justicia social. Estas políticas no son simples declaraciones de intenciones, sino instrumentos de gestión pública diseñados para eliminar las barreras estructurales que históricamente han excluido a diversos grupos poblacionales del derecho a una educación de calidad. Como argumentan Ortiz et al. (2024), la formulación de políticas inclusivas eficaces requiere un enfoque interseccional que reconozca la complejidad de la diversidad humana, abordando simultáneamente variables como la discapacidad, el género, la etnia y la condición socioeconómica. Este abordaje multidimensional es crucial para evitar soluciones fragmentadas y garantizar que las intervenciones estatales respondan de manera integral a las necesidades de todos los estudiantes, promoviendo así una cohesión social sostenible.

Figura 12. Políticas de inclusión



Nota: Elaboración propia.

En este sentido, la implementación de políticas de inclusión demanda una inversión sostenida en recursos financieros, humanos y técnicos, así como una articulación coherente entre los diferentes niveles de gobierno y los actores educativos. No basta con decretar la obligatoriedad de la inclusión; es necesario crear las condiciones materiales y pedagógicas para que esta sea una realidad en cada aula. Según Molina y Pazmiño (2024), el éxito de estas políticas depende en gran medida de la capacidad del Estado para ofrecer formación continua y pertinente a los docentes, dotándolos de herramientas para gestionar la heterogeneidad en el aula. Asimismo, implica el fortalecimiento de los equipos de apoyo interdisciplinario y la adecuación de la infraestructura escolar, asegurando que la accesibilidad sea un principio rector en el diseño de los espacios educativos.

La evaluación y el monitoreo de las políticas de inclusión son componentes esenciales para garantizar su efectividad y pertinencia a largo plazo. Es imperativo establecer indicadores claros que permitan medir el impacto de las acciones implementadas en términos de acceso, permanencia y logros de aprendizaje de los estudiantes más vulnerables. Pérez (2024), destaca que la participación de la sociedad civil y las organizaciones comunitarias en estos procesos de seguimiento es fundamental para asegurar la transparencia y la rendición de cuentas. Al someter las políticas públicas al escrutinio democrático, se fortalece el compromiso colectivo con la inclusión y se generan insumos valiosos para ajustar el rumbo y avanzar hacia un sistema educativo que no solo acoge la diferencia, sino que la celebra como fuente de enriquecimiento y desarrollo humano.

Código Emergente: Desarrollo integral de los estudiantes

El desarrollo integral de los estudiantes se erige como la meta última de todo sistema educativo comprometido con la formación de seres humanos plenos y ciudadanos responsables. Este enfoque holístico trasciende la tradicional obsesión por la acumulación de conocimientos académicos para abrazar todas las dimensiones de la persona: cognitiva, emocional, social, física y ética. Como argumentan Barni (2023), educar integralmente significa cultivar no solo la mente, sino también el corazón y el carácter, proporcionando a los jóvenes las herramientas necesarias para construir un proyecto de vida con sentido y contribuir al bienestar colectivo. En este marco, la escuela deja de ser una fábrica de contenidos para convertirse en un ecosistema de crecimiento donde cada estudiante es valorado en su totalidad y acompañado en el descubrimiento de sus múltiples potencialidades.

La implementación de este enfoque requiere una transformación profunda de las prácticas pedagógicas y de la cultura escolar. No basta con añadir asignaturas aisladas de arte o deporte; es necesario integrar transversalmente el desarrollo de competencias socioemocionales, el pensamiento crítico y la conciencia ciudadana en todas las áreas del currículo. Según Barni (2023), cuando las instituciones educativas adoptan estrategias que fomentan la autonomía, la creatividad y la colaboración, se observa un impacto positivo no solo en el rendimiento académico, sino también en la salud mental y la convivencia escolar. El aprendizaje se vuelve significativo cuando conecta con los intereses y necesidades vitales de los estudiantes, permitiéndoles comprenderse a sí mismos y al mundo que los rodea desde una perspectiva compleja y humana.

El desarrollo integral es una responsabilidad compartida que exige la articulación sinérgica entre la familia, la escuela y la comunidad. Ninguna institución puede, por sí sola, abarcar la vastedad de la experiencia humana. Pazmiño et al. (2024), destacan que la creación de alianzas estratégicas con organizaciones culturales, deportivas y sociales enriquece el entorno educativo y ofrece a los estudiantes oportunidades diversas para explorar sus talentos y vocaciones. Al abrir las puertas de la escuela al entorno y viceversa, se teje una red de apoyo que sostiene el crecimiento de los jóvenes en todas

sus facetas, asegurando que la educación cumpla su promesa de formar individuos capaces de enfrentar los desafíos del siglo XXI con resiliencia, ética y sabiduría.

Código Emergente: Reconocimiento del otro

El reconocimiento del otro constituye el principio ético fundacional de cualquier proceso educativo que aspire a la humanización y a la construcción de ciudadanía. No se trata simplemente de tolerar la existencia ajena, sino de una validación profunda de la dignidad, la identidad y la singularidad de cada individuo como un interlocutor legítimo. Como argumenta Ordiano (2023), en el contexto escolar, este reconocimiento implica superar la invisibilización histórica de ciertos grupos y subjetividades, para instaurar una pedagogía de la alteridad donde la diferencia no se percibe como una amenaza, sino como una oportunidad para el enriquecimiento mutuo. Al mirar al estudiante no como un objeto de intervención, sino como un sujeto de derechos y saberes, se transforma la relación pedagógica en un encuentro dialógico que potencia la autoestima y el sentido de pertenencia.

IEESDI02: Bueno, las políticas lo que pretende es como establecer unos parámetros y unos compromisos en los procesos educativos donde en una institución donde no se tengan políticas de inclusión pues se está generando una discriminación de cierta manera de que algunos niños con condiciones especiales, con diferencia, no logren acceder a la educación y sean de cierta manera aislados dentro de la institución, dentro del proceso educativo. Por eso es que el Estado ha venido implementando a partir de unos decretos que en ciertas maneras hacen que todos los estudiantes puedan llegar a las instituciones y puedan ser recibidos con la condición o con la diferencia que tenga porque en cierta manera buscamos que esas personas se integren socialmente que alcancen una meta y puedan ser también servidas a la sociedad a partir de los conocimientos que ellos puedan adquirir y puedan desarrollar dentro de su proceso de formación, dentro de primaria, secundaria, técnica o profesional.

En este marco de ideas, la práctica del reconocimiento exige una escucha activa y empática que permita comprender las realidades, historias y contextos desde los cuales los estudiantes construyen su visión del mundo. Según González y Calle (2024), cuando la escuela se convierte en un espacio donde todas las voces son escuchadas y valoradas, se dismantelan las jerarquías opresivas y se fomenta una convivencia basada en el respeto y la solidaridad. Esto requiere que los docentes desarrollen una sensibilidad intercultural y emocional que les permita conectar con la diversidad de sus educandos, validando sus emociones y experiencias como componentes esenciales del proceso de aprendizaje. El reconocimiento del otro es, por tanto, un acto político que

restituye la voz a quienes han sido silenciados y abre caminos hacia una justicia epistémica y social.

El reconocimiento mutuo es la condición *sine qua non* para la resolución pacífica de conflictos y la construcción de una cultura de paz. Brignoni y Grisales (2022), destacan que la violencia escolar a menudo surge de la negación del otro, de la incapacidad para ver en el compañero a un igual digno de consideración. Al promover prácticas restaurativas y espacios de deliberación donde se reconozcan las afectaciones y se reparen los vínculos, la educación cumple su función civilizatoria más elevada. Educar en el reconocimiento es, en última instancia, educar para la convivencia democrática, formando ciudadanos capaces de construir proyectos colectivos desde la diversidad y el respeto irrestricto a la condición humana.

Código Emergente: Compromiso con los procesos educativos

El compromiso con los procesos educativos va más allá de la mera asistencia o el cumplimiento de tareas; implica una adhesión profunda y ética a la misión formativa de la escuela. Este compromiso se manifiesta en la disposición de todos los actores — estudiantes, docentes, familias y directivos— para involucrarse activamente en la construcción de saberes y en la mejora continua de la calidad educativa. Como argumentan Ayala y Buitrago (2021), cuando la comunidad educativa asume un rol protagónico y corresponsable, se genera una sinergia que trasciende las limitaciones institucionales, convirtiendo los desafíos en oportunidades de aprendizaje y crecimiento colectivo. Esta actitud proactiva es fundamental para superar la apatía y el desinterés que a menudo permean los entornos escolares, revitalizando el sentido de propósito que debe guiar toda acción pedagógica.

IEESDI02: Bueno, las políticas lo que pretende es como establecer unos parámetros y unos compromisos en los procesos educativos donde en una institución donde no se tengan políticas de inclusión pues se está generando una discriminación de cierta manera de que algunos niños con condiciones especiales, con diferencia, no logren acceder a la educación y sean de cierta manera aislados dentro de la institución, dentro del proceso educativo. Por eso es que el Estado ha venido implementando a partir de unos decretos que en ciertas maneras hacen que todos los estudiantes puedan llegar a las instituciones y puedan ser recibidos con la condición o con la diferencia que tenga porque en cierta manera buscamos que esas personas se integren socialmente que alcancen una meta y puedan ser también servidas a la sociedad a partir de los conocimientos que ellos puedan

adquirir y puedan desarrollar dentro de su proceso de formación, dentro de primaria, secundaria, técnica o profesional.

En este marco, el compromiso docente es la piedra angular sobre la cual se edifican los procesos de enseñanza y aprendizaje efectivos. Un maestro comprometido no solo domina su disciplina, sino que se preocupa genuinamente por el bienestar y el progreso de sus estudiantes, adaptando sus estrategias a las necesidades del grupo y buscando constantemente innovar en el aula. Según Castaño (2025), la pasión y la dedicación del profesorado tienen un impacto directo en la motivación y el rendimiento de los estudiantes, quienes perciben el interés de sus maestros como un estímulo para esforzarse y alcanzar sus metas. Asimismo, este compromiso se extiende a la formación continua y a la reflexión sobre la propia práctica, entendiendo que la educación es una profesión en constante evolución que exige actualización y autocrítica para responder a las demandas de una sociedad cambiante.

El compromiso de las familias y los estudiantes es igualmente crucial para cerrar el círculo virtuoso de la educación. La escuela no puede sustituir el rol formativo del hogar, ni puede aprender por el estudiante. Pertúz (2025), destaca que cuando los padres se involucran en la vida escolar y apoyan el proceso educativo de sus hijos, se refuerzan los valores y hábitos necesarios para el éxito académico. Del mismo modo, cuando los estudiantes asumen la responsabilidad de su propio aprendizaje, participando activamente y mostrando curiosidad intelectual, se convierten en agentes de su propio destino. Al alinear los compromisos individuales hacia un objetivo común, se consolida una cultura institucional sólida y resiliente, capaz de formar ciudadanos íntegros y competentes para enfrentar los retos del futuro.

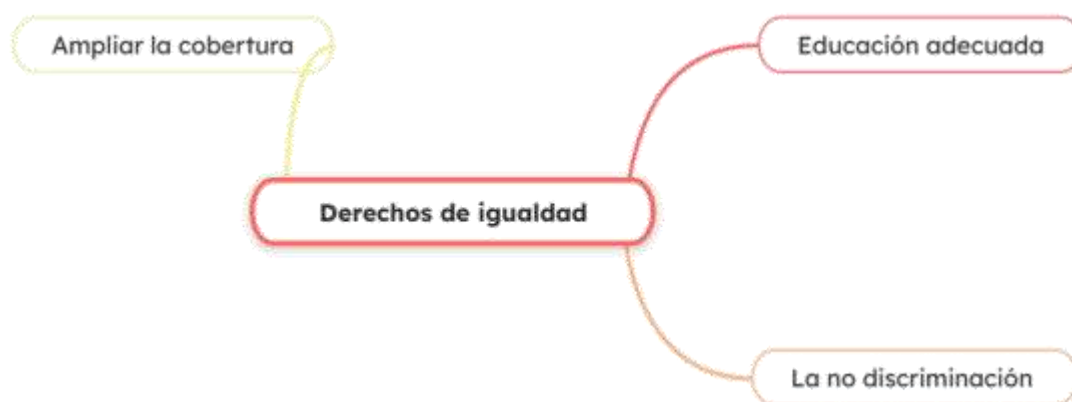
Subcategoría: Derechos de igualdad

Los derechos de igualdad en el ámbito educativo constituyen el sustrato jurídico y ético sobre el cual se erige una sociedad democrática y pluralista. No se limitan a la prohibición de la discriminación, sino que exigen una acción positiva por parte del estado y las instituciones para garantizar que todas las personas, independientemente de su origen étnico, género, condición socioeconómica o capacidad, tengan las mismas

oportunidades de acceso, permanencia y éxito en el sistema escolar. Como argumentan Carrizo (2025), la igualdad formal ante la ley es insuficiente si no se acompaña de una igualdad sustantiva que remueva los obstáculos estructurales que perpetúan la exclusión. Esto implica la implementación de políticas públicas focalizadas que atiendan las necesidades específicas de los grupos históricamente marginados, asegurando que la educación sea un verdadero motor de equidad y no un mecanismo de reproducción de privilegios.

En este contexto, la materialización de los derechos de igualdad requiere un enfoque interseccional que reconozca cómo las múltiples formas de opresión se entrelazan y afectan las trayectorias educativas de los estudiantes. No basta con atender una sola dimensión de la desigualdad; es necesario abordar la complejidad de las identidades y contextos de los educandos. Según Huang (2024), cuando las escuelas adoptan una perspectiva de derechos humanos que valora la diversidad como un activo, se transforman las dinámicas de poder y se promueve una cultura de respeto y reconocimiento mutuo. Esto se traduce en currículos que reflejan la pluralidad cultural, en prácticas pedagógicas que desafían los estereotipos y en ambientes de aprendizaje libres de violencia y acoso, donde cada estudiante se siente seguro para desarrollar su potencial.

Figura 13. Derechos de igualdad



Nota: Elaboración propia.

La defensa de los derechos de igualdad es una responsabilidad colectiva que involucra a toda la comunidad educativa y a la sociedad civil. La vigilancia ciudadana y

la participación activa son fundamentales para exigir el cumplimiento de estos derechos y para denunciar cualquier vulneración. Bustamante (2025), destaca que el empoderamiento de las familias y los estudiantes es clave para construir una escuela inclusiva y garante de derechos. Al fomentar la conciencia crítica sobre la importancia de la igualdad, se sientan las bases para una ciudadanía comprometida con la justicia social, capaz de transformar las estructuras de desigualdad y construir un futuro donde la educación sea un bien común accesible para todos, sin excepción.

Código Emergente: Educación adecuada

La noción de una educación adecuada trasciende la simple provisión de servicios escolares para adentrarse en la pertinencia y calidad de la oferta educativa frente a las necesidades reales de los estudiantes y sus contextos. No se trata únicamente de impartir contenidos, sino de garantizar que el proceso de enseñanza-aprendizaje sea significativo, culturalmente relevante y capaz de dotar a los individuos de las competencias necesarias para desenvolverse en la sociedad contemporánea. Como argumentan García (2024), una educación adecuada debe ser flexible y adaptable, respondiendo a la diversidad de estilos cognitivos y trayectorias vitales, evitando así la imposición de modelos estandarizados que a menudo resultan excluyentes para las poblaciones más vulnerables.

En este sentido, la adecuación educativa implica también la provisión de recursos humanos y materiales suficientes y de calidad. Una infraestructura digna, materiales didácticos actualizados y, fundamentalmente, docentes bien formados y motivados son condiciones indispensables para que la educación cumpla su función social. Según Pantoja (2022), la precariedad en las condiciones de enseñanza no solo afecta el rendimiento académico, sino que envía un mensaje de desvalorización a los estudiantes, socavando su autoestima y sus aspiraciones. Por el contrario, cuando el Estado y las instituciones invierten en crear entornos de aprendizaje óptimos, se fortalece el compromiso de los estudiantes y se potencia su desarrollo integral.

Una educación adecuada debe ser inclusiva y equitativa, garantizando que ningún estudiante sea discriminado o relegado por sus condiciones personales o sociales. Esto requiere la implementación de ajustes razonables y apoyos específicos para aquellos

que enfrentan barreras al aprendizaje, así como la promoción de una cultura escolar basada en el respeto y la valoración de la diferencia. Pinzón y Millan (2024), destacan que la adecuación de la educación pasa por reconocer y atender la diversidad como una riqueza, transformando las aulas en espacios de convivencia democrática donde todos tienen la oportunidad de aprender y participar. Al centrar la acción educativa en la dignidad humana y en el potencial de cada estudiante, se construye un sistema educativo más justo y humano, capaz de formar ciudadanos críticos, solidarios y comprometidos con la transformación de su realidad.

Código Emergente: Ampliar la cobertura

La ampliación de la cobertura educativa constituye un desafío impostergable para los sistemas escolares en América Latina, no solo como un mecanismo de expansión cuantitativa, sino como una estrategia fundamental para garantizar el derecho universal a la educación. Este proceso implica llevar la oferta formativa a zonas geográficas históricamente marginadas y a poblaciones vulnerables que han sido sistemáticamente excluidas del acceso al conocimiento. Como argumentan, Fundación y Rossi (2022), aumentar la matrícula escolar sin asegurar condiciones de calidad y pertinencia corre el riesgo de generar una inclusión precaria; por tanto, la cobertura debe ir de la mano con políticas que aseguren la infraestructura adecuada, la dotación de recursos tecnológicos y la formación de docentes capacitados para atender la diversidad en contextos rurales y urbano-marginales.

IEESDI01: Bueno, hablamos desde el derecho a la igualdad en los estándares de calidad, estándares de calidad que implica que todos los niños reciban una educación adecuada y que le brinde a los niños para desarrollar sus capacidades cognitivas, explorar sus deseos y sus capacidades cognitivas, que esos procesos a veces no se alcanzan, no se desarrollan por muchos actores, lo hablamos de que no hay una política de inclusión sólida en un país que permita desarrollar esos procesos de inclusión verdadero. Hablábamos de ampliar la cobertura física de los establecimientos educativos, ampliar la cobertura física de los establecimientos educativos, el problema actualmente es que como se le reduce presupuesto a la educación, porque prima más otros factores de la sociedad, entonces a que se recurre pues entonces disminuir maestros y meter, incluir más estudiantes, entonces las aulas se llenan de estudiantes y hay muy pocas aulas, cuando hay cantidad de estudiantes, entonces se debería ampliar esa cobertura física.

En este sentido, la ampliación de la cobertura requiere una diversificación de las modalidades educativas para responder a las distintas realidades de los estudiantes. La

educación flexible, la educación a distancia y los modelos semipresenciales emergen como alternativas viables para alcanzar a aquellos jóvenes y adultos que, por razones laborales, familiares o de desplazamiento, no pueden acceder al sistema regular. Según Gairín y Olmos (2022), cuando el Estado implementa programas que flexibilizan los tiempos y espacios de aprendizaje, se incrementan significativamente las tasas de escolarización y se reduce el abandono temprano. Esta adaptabilidad institucional es clave para democratizar el saber y permitir que sectores antes invisibilizados puedan construir proyectos de vida basados en la educación.

El compromiso con la cobertura universal demanda una inversión financiera sostenida y eficiente, así como una articulación intersectorial que aborde las barreras socioeconómicas que impiden el acceso. No basta con construir escuelas; es necesario garantizar servicios complementarios como alimentación, transporte y salud escolar. Huamaní (2024), destaca que la colaboración entre el gobierno, la sociedad civil y el sector privado es indispensable para movilizar los recursos necesarios y asegurar la sostenibilidad de las políticas de ampliación. Al priorizar la cobertura como una meta de desarrollo nacional, se sientan las bases para una sociedad más productiva, cohesionada y justa, donde la educación deja de ser un privilegio para convertirse en el motor del progreso colectivo.

Código Emergente: La no discriminación

La no discriminación se erige como el principio rector de cualquier sistema educativo que aspire a la justicia social y al respeto irrestricto de la dignidad humana. Este mandato ético y legal prohíbe cualquier forma de exclusión, distinción o restricción basada en la raza, el género, la religión, la discapacidad, la orientación sexual o la condición socioeconómica, que tenga por objeto o resultado menoscabar el reconocimiento, goce o ejercicio de los derechos educativos en igualdad de condiciones. Como argumentan Acosta et al. (2023), la lucha contra la discriminación en las aulas no es una tarea pasiva, sino que requiere una vigilancia activa y la implementación de políticas institucionales que desmantelen los prejuicios y estereotipos arraigados en la cultura escolar, promoviendo un ambiente donde la diversidad sea celebrada como una riqueza y no como un motivo de segregación.

IEESDI03: Desde el derecho de igualdad es la no discriminación, donde ellos deben todos tener los mismos derechos de los otros niños. Donde ellos deben tener unos entornos educativos especiales para ellos. Así tengan otros compañeros al lado, pero ellos deben contar con esos espacios. Ahí debemos partir de la igualdad, pero lamentablemente ellos no lo tienen. Ellos se tienen que adaptar a lo que hay en las escuelas y es lo que las escuelas de nosotros, a comparación de otros lugares, más humildes en las escuelitas de nosotros, poseen materiales, poseen aulas agradables. Entonces se puede hacer un trabajo por ellos, pero debería a través de la igualdad que ellos tuvieran esos entornos educativos, lo mejor para ellos, lo mejor. Antes el gobierno debería, ahora que tenemos la inclusión en las instituciones, debería mejorar esos entornos educativos, no sólo para los niños con dificultades, sino para los niños de todas las clases. Eso es lo que yo pienso.

En este contexto, la escuela tiene el deber ineludible de garantizar que sus prácticas pedagógicas, sus materiales didácticos y sus interacciones cotidianas estén libres de sesgos discriminatorios. Esto implica una revisión crítica del currículo oculto, aquel conjunto de mensajes implícitos que a menudo refuerzan las desigualdades sociales. Según Baquero y Varón (2024), la formación docente en competencias interculturales y de género es crucial para que los educadores puedan identificar y corregir conductas excluyentes, tanto propias como de los estudiantes. Al fomentar un clima de aula basado en la empatía y el reconocimiento del otro, se construyen espacios seguros donde cada alumno puede expresar su identidad sin temor al rechazo o la burla, sentando las bases para un aprendizaje significativo y liberador.

El compromiso con la no discriminación trasciende los muros de la institución y se proyecta hacia la construcción de una ciudadanía democrática y pluralista. Pérez y Torres (2023), destacan que la educación inclusiva es el antídoto más eficaz contra la intolerancia y el odio, ya que, al convivir y aprender con personas diversas desde la infancia, se normaliza la diferencia y se fortalece la cohesión social. La escuela, al actuar como garante de derechos y promotora de la igualdad, se convierte en un laboratorio de convivencia donde se ensayan los valores necesarios para una sociedad más justa y equitativa, demostrando que la excelencia educativa es inseparable de la ética de la inclusión y el respeto por la condición humana en todas sus manifestaciones.

Subcategoría: Valor del trabajo pedagógico

Desde la perspectiva del estudiante, el valor del trabajo pedagógico no se mide por la cantidad de contenidos transmitidos, sino por la calidad del vínculo que se establece en el aula. Para el estudiante, un buen maestro no es solo aquel que domina su materia, sino quien logra conectar emocional e intelectualmente, convirtiendo el aprendizaje en una experiencia significativa y relevante para su vida. Como argumenta Moscoso (2022), los estudiantes perciben el valor de la docencia cuando se sienten vistos y escuchados, cuando sus inquietudes son validadas y cuando el profesor demuestra un interés genuino en su desarrollo integral. Esta conexión humana es el catalizador que transforma la apatía en curiosidad y el cumplimiento en compromiso, permitiendo que el joven reconozca en su maestro a un guía y un aliado en la construcción de su futuro.

Figura 14. Valor del trabajo pedagógico



Nota: Elaboración propia.

En este sentido, el trabajo pedagógico adquiere valor cuando se traduce en prácticas que empoderan al estudiante y fomentan su autonomía. No se trata de recibir respuestas hechas, sino de ser desafiado a pensar críticamente y a resolver problemas complejos. Según Avila (2025), los educandos valoran especialmente a aquellos docentes que diseñan ambientes de aprendizaje dinámicos y participativos, donde el error no es castigado sino utilizado como una oportunidad para la reflexión y la mejora. Para el estudiante, sentir que su esfuerzo tiene sentido y que está adquiriendo herramientas reales para enfrentar el mundo, legitima la autoridad del docente y eleva

su estatus, no por imposición jerárquica, sino por el reconocimiento de su capacidad para transformar vidas a través del conocimiento.

El valor del trabajo pedagógico se consolida cuando el estudiante percibe que la escuela es un espacio de justicia y equidad, sostenido por el compromiso ético de sus profesores. Núñez (2023), destacan que, para los jóvenes, especialmente en contextos vulnerables, el maestro representa a menudo la principal figura de apoyo y estabilidad fuera del entorno familiar. Cuando el docente actúa con integridad, respeto y dedicación, se convierte en un modelo de ciudadanía que inspira a sus alumnos a replicar esos valores en su propia conducta. Al experimentar en carne propia el impacto positivo de una educación humanizadora, el estudiante internaliza la importancia social de la labor docente, comprendiendo que el trabajo de sus maestros es el cimiento sobre el cual se construyen sus sueños y las posibilidades de una sociedad más justa y solidaria.

Código Emergente: La autocrítica

La autocrítica en el ámbito educativo se define como una competencia metacognitiva de alto nivel que permite al docente objetivar su propia práctica, trascendiendo la simple ejecución de tareas para someterlas a un escrutinio reflexivo y riguroso. No se trata de un ejercicio de autoflagelación o culpa, sino de una vigilancia epistemológica constante que busca identificar la brecha existente entre las intenciones pedagógicas declaradas y los resultados de aprendizaje efectivamente alcanzados. Como sostiene Menéndez (2024), la capacidad de mirarse a uno mismo profesionalmente es el punto de partida para desnaturalizar rutinas escolares arraigadas y cuestionar supuestos implícitos que, a menudo, obstaculizan la innovación y la comprensión profunda de las necesidades del estudiantado. Este proceso de introspección deliberada transforma la experiencia acumulada en saber pedagógico, evitando que la antigüedad se convierta en una mera repetición de prácticas obsoletas.

En este sentido, la autocrítica actúa como un mecanismo regulador esencial para la cualificación del desempeño docente y la pertinencia curricular. Al analizar críticamente sus metodologías, interacciones y sistemas de evaluación, el educador puede detectar sesgos, inconsistencias o vacíos formativos que requieren intervención.

La práctica reflexiva sistemática de acuerdo con Torres (2023), faculta al maestro para convertirse en un investigador de su propio quehacer, permitiéndole ajustar sus estrategias didácticas en tiempo real y responder con mayor flexibilidad a la diversidad del aula. Esta disposición al autoexamen fomenta una cultura de mejora continua donde el error no se oculta, sino que se capitaliza como una oportunidad invaluable para el aprendizaje y la reconfiguración de la identidad profesional.

La autocrítica entonces posee una dimensión ética ineludible, ya que implica asumir la responsabilidad social que conlleva la formación de otros seres humanos. Un docente autocrítico reconoce sus limitaciones y busca activamente superarlas mediante la formación permanente y el diálogo con sus pares, rompiendo con el aislamiento tradicional de la profesión. La formación no se completa con la obtención de un título, sino que es un trayecto inacabado que exige una revisión constante de los propios saberes y actitudes frente al acto de educar según Gonfiantini (2025), al cultivar una postura humilde y abierta al cuestionamiento, se legitima la autoridad pedagógica y se modela ante los estudiantes el valor de la honestidad intelectual y el compromiso con la excelencia, cimientos indispensables para una educación humanizadora y de calidad.

Código Emergente: Autoformación

La autoformación se constituye como una estrategia fundamental para el desarrollo profesional docente, permitiendo al educador tomar las riendas de su propio aprendizaje y actualización constante. En un mundo donde el conocimiento evoluciona a un ritmo vertiginoso, la capacidad de gestionar el propio proceso formativo se convierte en una competencia indispensable para responder a los desafíos pedagógicos emergentes. Como señalan Cacheiro et al. (2020), la autoformación no es un acto solitario, sino un proceso reflexivo y deliberado que implica la identificación de necesidades personales y profesionales, la búsqueda activa de recursos y la aplicación crítica de nuevos saberes en el contexto del aula. Este enfoque empodera al docente, transformándolo en un agente activo de su propia cualificación y en un modelo de aprendizaje permanente para sus estudiantes.

IEESDI01: Yo creo que es una labor que está en proceso de formación, está en proceso de formación y que como maestro también uno debe asumir una autocrítica de poder

superarse un poco en ese sentido, de que no todo lo puedo esperar del estado de afuera, sino también debe haber un proceso de autoformación, entonces el maestro, el maestro pues no debe entrar en una zona de confort, sino que debe estar leyendo, preparándose sobre esto y es fundamental que cuando lleguen los casos actuales de población de inclusión uno pueda determinar qué estrategias son las más adecuadas para poder atender a este chico desde lo que hay, porque un estado diverso, cierto, un estado ideal, uno nunca lo va a encontrar, uno siempre va a tener muchas dificultades.

Desde esta perspectiva, la autoformación trasciende la mera acumulación de cursos o certificaciones; se trata de una actitud vital hacia el conocimiento y la mejora continua. Implica cultivar la curiosidad intelectual, la lectura crítica y la participación en redes de aprendizaje colaborativo, donde se comparten experiencias y se construyen saberes de manera colectiva. Según Sarzosa et al. (2024), las tecnologías digitales han democratizado el acceso a la información y han abierto nuevas posibilidades para la autoformación, permitiendo a los docentes conectarse con comunidades globales y acceder a recursos educativos abiertos de alta calidad. Sin embargo, para que esta formación sea efectiva, se requiere un alto grado de disciplina, autonomía y capacidad de autogestión, así como una disposición constante para cuestionar las propias prácticas y creencias pedagógicas.

La autoformación tiene un impacto directo en la calidad educativa y en el bienestar docente. Al sentirse competente y actualizado, el maestro experimenta una mayor satisfacción profesional y una menor propensión al desgaste emocional. Pantoja y Salguero (2025), destacan que las instituciones educativas deben fomentar y apoyar la autoformación, creando espacios para el intercambio pedagógico y reconociendo el valor de las iniciativas individuales de aprendizaje. Al promover una cultura de autoformación, se fortalece el capital humano de la escuela y se garantiza que la educación impartida sea pertinente, innovadora y capaz de responder a las necesidades cambiantes de la sociedad, consolidando así el compromiso ético del docente con su profesión y con sus estudiantes.

Códigos Emergentes: Nuevas expectativas

El establecimiento de nuevas expectativas en el ámbito educativo actúa como un catalizador poderoso para la transformación institucional y el crecimiento personal de los

estudiantes. Cuando la escuela eleva su horizonte de aspiraciones, no solo desafía el *statu quo* del rendimiento académico, sino que también reconfigura la autopercepción de los estudiantes, impulsándolos a trascender las limitaciones impuestas por sus contextos de origen. Como argumentan Sánchez y Pacora (2023), el *Efecto Pigmalión* positivo es una herramienta pedagógica esencial en entornos vulnerables; creer genuinamente en la capacidad de cada estudiante para alcanzar la excelencia no es una ingenuidad, sino una estrategia de equidad que moviliza recursos cognitivos y emocionales latentes. Al proyectar un futuro de posibilidades, la educación deja de ser un mecanismo de reproducción social para convertirse en una plataforma de emancipación y movilidad ascendente.

IEESDI02 : Bueno, yo creo que la valoro bien, me considero una persona bastante sensible frente a esas cosas, me considero un docente un poco de cierta avanzada en cuanto a generar nuevas expectativas y estrategias, ya en el salón de clase pues lógicamente que uno como maestro, lo primero es un ejemplo, segundo las diferentes actividades que uno desarrolla dentro del salón de clase, en los espacios de recreación, en las diferentes actividades que se programan, a través del año, en las programaciones que hay, que se estructuran dentro de cada plantel las diferentes actividades que se desarrollan, permiten que en el momento pueda uno hacer un proceso de formación integral, que no solamente sea la cuestión académica, sino la cuestión social, hoy en día creo que es bastante importante, como lo han expresado los otros pedagogos, que alguna vez estuvieron hablando solamente de lo cognitivo y habían abandonado un poco la parte social, entonces cuando usted logra vincular o aliar lo académico con lo social, eso genera una formación integral más completa que solamente usted se centra en el conocimiento, el conocimiento ayuda mucho.

Sin embargo, la generación de estas nuevas expectativas debe ir acompañada de un soporte estructural que las haga viables, evitando que se conviertan en fuentes de frustración. No basta con exigir más; es necesario proporcionar el andamiaje pedagógico, tecnológico y afectivo que permita a los estudiantes alcanzar esas metas superiores. Según Pacheco et al. (2024), la innovación curricular y la adopción de metodologías activas son fundamentales para cerrar la brecha entre lo que se espera y lo que se logra. Esto implica diversificar las rutas de aprendizaje, integrar saberes emergentes y fomentar competencias del siglo XXI como la creatividad y el pensamiento crítico. De este modo, las expectativas se traducen en planes de acción concretos que validan el esfuerzo y celebran el progreso, construyendo una cultura de logro sostenido y compartido.

Estas nuevas expectativas deben ser co-construidas con la comunidad, alineando la visión de la escuela con las aspiraciones de las familias y el entorno social. La educación no puede imponer un ideal de éxito ajeno a la realidad cultural de sus estudiantes; debe dialogar con ella para enriquecerla y expandirla. Cuando los padres y líderes comunitarios participan en la definición de las metas educativas, se fortalece el compromiso colectivo y se legitima la función social de la escuela, de acuerdo a Orjuela y Rodríguez (2025), al tejer una red de aspiraciones compartidas, se genera un ecosistema resiliente donde cada logro individual se celebra como un triunfo de la comunidad, y donde la educación se reafirma como el motor principal para la construcción de un futuro más próspero, justo y esperanzador para todos.

Código Emergente: Construcción de un currículo flexible

La construcción de un currículo flexible no se limita a la simple adición de opciones electivas en el plan de estudios; representa una reingeniería pedagógica que busca dismantelar las estructuras rígidas y homogeneizadoras de la educación tradicional. Este proceso implica diseñar trayectorias de aprendizaje que se adapten a las necesidades, intereses y ritmos de una población estudiantil cada vez más diversa. Como argumenta Triana (2023), la flexibilidad curricular es una respuesta estratégica ante la exclusión educativa, ya que permite personalizar la enseñanza sin sacrificar la calidad ni los objetivos fundamentales de aprendizaje. Al concebir el currículo como un organismo vivo y adaptable, se facilita la inclusión de estudiantes con diversas capacidades, talentos excepcionales o contextos socioculturales diversos, garantizando que el sistema se ajuste al estudiante y no viceversa.

IEESDI03: Primero que tuve que aprender, aprender a través de las capacitaciones y a pesar de eso se queda uno corto en la construcción de los currículos flexibles, de esa valoración pedagógica, de todo lo que toca hacerle a un niño que tenga esas condiciones. Entonces, como en mi labor pedagógica, esto ha hecho que cada día despierte más el interés de aprender. Otra es que mi labor pedagógica vaya centrada en esos niños también, igual como son los otros, igual en ellos. No solamente pensar que esos niños van a la escuela como un escape, sino que ellos también son tan importantes que deben tener el mismo, como dice el mismo respeto, el mismo amor, que todos sean tratados de la misma manera, como lo estamos haciendo en nuestra escuela, porque no solamente yo, allá todos los profesores, así no tengan niños de inclusión en los salones, han aprendido a cuidar a los otros niños también y los niños de la escuela también lo estamos logrando.

En este marco, la construcción de la flexibilidad exige un cambio de mentalidad en la gestión académica y en la práctica docente. No basta con declarar la intención de ser flexibles; es necesario gestionarla a través de metodologías activas, evaluación formativa y el uso creativo de recursos didácticos. Según Gómez y Cedeño (2021), las instituciones que logran implementar currículos flexibles exitosos son aquellas que invierten en la formación continua de sus maestros, dotándolos de herramientas para diagnosticar las necesidades de sus alumnos y diseñar intervenciones pedagógicas situadas. Esto implica transitar de un enfoque centrado en la enseñanza de contenidos a uno centrado en el desarrollo de competencias, donde lo importante no es cubrir un temario extenso, sino asegurar que cada estudiante alcance los aprendizajes esenciales a su propio ritmo y profundidad.

La construcción de un currículo flexible es un proyecto colectivo que requiere la participación activa de toda la comunidad educativa. No puede ser una imposición vertical, sino el resultado de un diálogo constante entre directivos, docentes, estudiantes y familias. Morales (2024), destaca que la legitimidad y sostenibilidad de la flexibilidad curricular dependen de su anclaje en la realidad local y de su capacidad para responder a las demandas del entorno. Al involucrar a los actores sociales en el diseño y revisión del currículo, se fortalece el sentido de pertenencia y se asegura que la educación sea pertinente y significativa. Así, la flexibilidad se convierte en el motor de una escuela democrática y resiliente, capaz de preparar a los ciudadanos para un mundo en constante transformación.

Tabla 3. Secuencia de categorías de los estudiantes

Categorías	Subcategorías	Códigos
Inclusión educativa.	Promover la inclusión.	• Respetarse entre compañeros. • Derecho a aprender. • Aceptar las diferencias.
	Aprender de forma diferente.	• Aprender y jugar con los demás.

		• No dejar nadie atrás. • Compartir y respetar.
Estudiantes con condiciones diversas	Oportunidades para aprender.	• Los profesores siempre nos ayudan. • Aprender cosas diferentes. • Todos tenemos algo especial. • Animar y decirles si pueden. • Explicar. • Repetir las cosas despacio.
	Destacar las capacidades.	• Felicitar al niño. • Promover la práctica. • Dar una nueva oportunidad.
Labor pedagógica.	Desempeño del docente.	• Volver a explicar. • Motivando (cuando le dice a los estudiantes que los ama). • Explicando despacio.
	Organización de las clases.	• Clases con juegos. • Clases divertidas. • Organizarse en grupo.
	Desarrollo de habilidades.	• Compartir y escuchar. • Descubrir lo que somos. • Retos para ayudar a pensar.

	Acciones pedagógicas frente a la inclusión.	• Todos los estudiantes tienen capacidades. • Grupos de trabajo. • Se les habla para que se calmen.
Educación básica primaria.	Derecho de igualdad.	• Todos tienen la misma oportunidad. • La misma capacidad de aprender. • Oportunidades en la vida.
	Calidad educativa.	• Cuando las clases son buenas. • Salir adelante. • Oportunidades para el futuro.

Nota: Elaboración propia.

Categoría: Inclusión educativa

La inclusión educativa no se limita a la simple convivencia en un espacio físico compartido; representa un ecosistema dinámico donde cada estudiante, independientemente de sus particularidades, encuentra un lugar legítimo para desarrollar su potencial. Lejos de ser una dádiva institucional, la inclusión se configura como un derecho inalienable que garantiza el acceso a experiencias de aprendizaje significativas y pertinentes. Como argumentan Rivera et al. (2022), este enfoque transforma la escuela en un laboratorio social donde la diversidad se percibe no como una barrera, sino como un catalizador para el enriquecimiento mutuo, permitiendo que los educandos construyan su identidad en un entorno que valora sus diferencias y potencia sus talentos únicos.

Figura 15. Inclusión educativa



Nota: Elaboración propia.

En este contexto, la experiencia escolar inclusiva demanda una pedagogía flexible que se adapte a los ritmos y estilos de aprendizaje de cada individuo, rompiendo con la rigidez de los modelos tradicionales. Para el estudiante, esto significa transitar por un currículo que no solo reconoce sus necesidades específicas, sino que las integra de manera orgánica en la dinámica del aula. Según Barón y Parra (2021), la implementación de estrategias didácticas diversificadas y el uso de recursos tecnológicos accesibles son fundamentales para nivelar el terreno de juego, asegurando que todos los aprendices, sin excepción, puedan participar activamente en la construcción del conocimiento y alcanzar los objetivos académicos propuestos con autonomía y confianza.

La verdadera inclusión educativa se consolida cuando trasciende lo académico y permea la dimensión socioemocional de la vida escolar. Se trata de forjar una comunidad de aprendizaje donde el respeto, la empatía y la solidaridad son los pilares de la convivencia diaria. Un ambiente inclusivo reduce significativamente los índices de acoso y exclusión, tal como lo afirman Cerrillo e Hidalgo (2023), creando un refugio seguro donde los estudiantes se sienten valorados y escuchados. Al fomentar relaciones horizontales y colaborativas, la escuela prepara a los jóvenes para ser ciudadanos conscientes y comprometidos con una sociedad más justa, donde la equidad no es una utopía, sino una realidad palpable construida desde la diversidad.

Subcategoría: Promover la inclusión

Promover la inclusión en el ámbito educativo no es una tarea pasiva o burocrática, sino un acto deliberado de transformación cultural que impacta directamente en la

vivencia diaria de cada estudiante. Implica crear espacios donde la diversidad no solo sea aceptada, sino celebrada como un elemento enriquecedor del aprendizaje colectivo. Como argumenta Carrizo (2025), para el estudiante, esto significa experimentar una escuela que derriba activamente las barreras físicas, comunicativas y actitudinales, permitiéndole participar plenamente en todas las esferas de la vida escolar sin temor a ser estigmatizado. Esta promoción activa requiere que los docentes y directivos modelen comportamientos inclusivos, demostrando con hechos que cada voz cuenta y que el éxito académico y personal está al alcance de todos, independientemente de sus condiciones de partida.

Figura 16. Promover la inclusión



Nota: Elaboración propia.

En este sentido, la promoción de la inclusión exige la implementación de estrategias pedagógicas que empoderen al estudiante como agente de su propio proceso formativo. No basta con abrir las puertas de la institución; es necesario garantizar que, una vez dentro, el estudiante encuentre un currículo flexible y metodologías que respondan a sus intereses y ritmos de aprendizaje. Según González y Ortiz (2024), cuando se promueve la inclusión a través de prácticas como el aprendizaje cooperativo y la tutoría entre pares, se fortalece el sentido de autoeficacia y pertenencia de estos, quienes dejan de verse como receptores pasivos de ayuda para convertirse en colaboradores activos. Al sentirse parte de una comunidad que valora su contribución única, se incrementa su motivación intrínseca y se reduce el riesgo de deserción, consolidando una trayectoria educativa exitosa y significativa.

Promover la inclusión implica extender la acción educativa más allá del aula, involucrando a las familias y al entorno social en la construcción de una cultura de respeto y equidad. Carrizo (2025), destaca que, para el estudiante, ver que su escuela trabaja en sinergia con su comunidad para eliminar prejuicios y crear oportunidades, refuerza su confianza en el sistema y en su propio futuro. La promoción de la inclusión se convierte así en un proyecto colectivo que prepara a los niños, niñas y jóvenes para vivir en una sociedad plural, dotándolos de las competencias ciudadanas necesarias para defender sus derechos y los de los demás. Al asumir este compromiso, la educación cumple su función más noble: formar seres humanos íntegros, empáticos y capaces de construir un mundo donde la diferencia sea sinónimo de riqueza y no de desigualdad.

Código Emergente: Respeto entre compañeros

El respeto entre compañeros constituye el tejido fundamental que sostiene la convivencia escolar, creando un ambiente donde el aprendizaje puede florecer libre de hostilidad y discriminación. Para el estudiante, esto implica reconocer en sus pares a interlocutores válidos, cuyas experiencias y perspectivas enriquecen el proceso educativo colectivo. Para Rubisno y Doria (2024), fomentar relaciones horizontales basadas en la empatía y la aceptación mutua no solo reduce los conflictos, sino que potencia el desarrollo de habilidades sociales críticas, permitiendo a los jóvenes construir vínculos afectivos sanos y duraderos. En este entorno, la diferencia deja de ser un motivo de burla para convertirse en una oportunidad de crecimiento personal y grupal, donde cada individuo se siente seguro para expresar su identidad sin temor al rechazo.

IEESEI01: El colegio hace muchas actividades donde todos podemos participar y los profesores nos apoyan para que nadie se quede atrás. Hacen actividades donde todos podemos participar. Los profesores siempre nos ayudan y nos explican otra vez cuando no entendemos, y también hacen juegos o trabajos en grupo para que todos estemos juntos. A veces hacemos actividades culturales, como bailes o manualidades, y allí no importa si uno lo hace bonito o feo, igual todos podemos mostrar lo que hacemos. También nos enseñan que debemos respetarnos entre compañeros, que no debemos burlarnos de nadie, y que cada uno puede aprender porque todos somos inteligentes.

La promoción activa del respeto entre pares requiere la implementación de estrategias pedagógicas que incentiven la colaboración y el diálogo constructivo. No se trata solo de prohibir el acoso, sino de cultivar una cultura positiva donde la solidaridad

sea la norma. Según Zambrano (2025), cuando los estudiantes participan en proyectos cooperativos y actividades que demandan interdependencia, aprenden a valorar las contribuciones de los demás y a resolver sus discrepancias mediante la negociación y el consenso. Esta dinámica transforma el aula en una comunidad de aprendizaje donde el éxito de uno se celebra como el éxito de todos, fortaleciendo el sentido de pertenencia y reduciendo las dinámicas de competencia destructiva que a menudo erosionan las relaciones estudiantiles.

Finalmente, el respeto entre compañeros es un indicador clave de la salud democrática de la institución educativa y un predictor del comportamiento ciudadano futuro. Las interacciones respetuosas en la escuela modelan las actitudes que los estudiantes llevarán a la sociedad, de acuerdo con Marulanda (2024), esto los prepara para convivir en un mundo plural y diverso. Al internalizar el respeto como un valor innegociable en sus relaciones cotidianas, los jóvenes se convierten en agentes de paz capaces de construir entornos inclusivos y justos, demostrando que la educación no solo forma intelectos, sino también conciencias éticas comprometidas con el bienestar del otro.

Código Emergente: Derecho a aprender

El derecho a aprender no es una abstracción legal, sino la experiencia vital de acceder al conocimiento como una herramienta de emancipación personal y colectiva. Para el estudiante, este derecho se traduce en la posibilidad concreta de explorar sus intereses, cuestionar el mundo y construir su propio proyecto de vida con autonomía. Como argumentan Fundación y Rossi (2022), garantizar este derecho implica que la escuela debe ofrecer no solo contenidos académicos, sino también experiencias significativas que conecten con la realidad del alumno, validando su curiosidad innata y su deseo de comprender el entorno. Cuando el aprendizaje se percibe como relevante y liberador, el estudiante deja de ser un sujeto pasivo para convertirse en el protagonista de su propia formación, asumiendo la responsabilidad de su crecimiento intelectual y ético.

IEESEI02: Inclusión educativa es que todos los niños tienen derecho a aprender sin límites o sin barreras, porque todos tenemos un derecho.

En este sentido, el ejercicio pleno del derecho a aprender requiere la eliminación de todas las barreras que obstaculizan el acceso y la permanencia en el sistema educativo. No basta con estar matriculado; es necesario que el estudiante encuentre en la escuela un espacio seguro, estimulante y libre de discriminación, donde se respeten sus ritmos y estilos cognitivos. Según Huamaní (2025), las instituciones educativas deben implementar políticas de equidad que aseguren que factores como la pobreza, la discapacidad o la identidad cultural no se conviertan en impedimentos para el aprendizaje. Al brindar los apoyos necesarios y personalizar la enseñanza, se envía un mensaje poderoso al estudiante: su potencial es valioso y su éxito académico es una prioridad innegociable para la comunidad educativa.

Finalmente, el derecho a aprender está intrínsecamente ligado a la formación de una ciudadanía crítica y participativa. Quiroz (2024), destaca que la educación no solo habilita para el trabajo, sino para la vida en democracia, dotando a los jóvenes de las competencias necesarias para deliberar, tomar decisiones informadas y contribuir al bien común. Para el estudiante, esto significa que la escuela es el primer escenario público donde ejerce sus derechos y deberes, aprendiendo a convivir con la diferencia y a defender la justicia. Al concebir el aprendizaje como un bien público y un derecho humano fundamental, se sientan las bases para una sociedad más inclusiva y resiliente, donde el conocimiento es el motor del desarrollo sostenible y la paz.

Código Emergente: Aceptar las diferencias

La aceptación de las diferencias en el entorno educativo no debe concebirse como una mera tolerancia pasiva hacia lo ajeno, sino como un proceso activo de reconocimiento y valoración que enriquece la experiencia vital de cada estudiante. Para el alumno, convivir en un aula diversa implica enfrentarse diariamente a múltiples perspectivas, identidades y capacidades que desafían sus propias certezas, fomentando así un desarrollo cognitivo y emocional más complejo y flexible. Como argumentan Salas et al. (2024), cuando la escuela promueve una cultura de aceptación genuina, los

estudiantes aprenden a ver la diferencia no como una amenaza, sino como una oportunidad para expandir su comprensión del mundo, desarrollando competencias interculturales y éticas que son esenciales para la vida en sociedades plurales.

IEESEI03: De que nunca hay que dejar a nadie por fuera, porque todos tenemos derecho a estudiar. Así uno sea diferente, igual puede aprender y estar en el salón con los demás. Además, cada persona piensa distinto, pero igual todos podemos estar juntos y aprender respetando y aceptando esas diferencias.

En este sentido, la aceptación de las diferencias requiere la deconstrucción de estereotipos y prejuicios que a menudo se naturalizan en las interacciones escolares. Para el estudiante, esto significa habitar un espacio donde su singularidad no es motivo de estigma, sino un rasgo constitutivo de su identidad que merece respeto. Según Ulloa y Rojas (2020), las prácticas pedagógicas que visibilizan y validan la diversidad —ya sea funcional, étnica, de género o socioeconómica— permiten que los alumnos se sientan seguros para expresarse auténticamente, reduciendo la ansiedad y fortaleciendo su autoestima. Al experimentar la aceptación por parte de sus pares y docentes, el estudiante internaliza el valor de la dignidad humana y se convierte en un agente activo contra la discriminación.

Aceptar las diferencias es el fundamento para la construcción de una comunidad escolar cohesionada y solidaria. García (2024), destaca que la empatía no surge espontáneamente, sino que se cultiva a través del diálogo y la convivencia respetuosa con el "otro". Para el estudiante, participar en un entorno donde la inclusión es la norma le permite desarrollar habilidades para la resolución pacífica de conflictos y la cooperación, entendiendo que el bienestar individual está intrínsecamente ligado al bienestar colectivo. Al abrazar la diversidad como un activo, la educación cumple su propósito de formar ciudadanos capaces de construir puentes de entendimiento y de trabajar juntos por una sociedad más justa y equitativa.

Subcategoría: Aprender de forma diferente

Aprender de forma diferente no es una desviación de la norma, sino la manifestación natural de la neurodiversidad humana en el aula. Para el estudiante, esto

significa que su proceso de adquisición de conocimientos no tiene por qué ajustarse a un molde único y estandarizado, sino que puede seguir rutas alternativas igualmente válidas y rigurosas. Como argumentan Santana y Sierra (2023), cuando el sistema educativo valida las múltiples inteligencias y estilos cognitivos, el educando deja de percibir su singularidad como un déficit y comienza a entenderla como una característica que requiere estrategias específicas para florecer. Esta perspectiva transforma la experiencia educativa, permitiendo que cada individuo descubra sus propias fortalezas y métodos de estudio, lo que incrementa su autonomía y confianza frente a los desafíos académicos.

En este escenario, la flexibilidad pedagógica es esencial para garantizar que aprender de forma diferente sea una oportunidad y no un obstáculo. El estudiante necesita encontrar en la escuela una variedad de recursos y metodologías que resuenen con su forma de procesar la información, ya sea visual, auditiva, kinestésica o reflexiva. Según Maldonado (2022), la implementación del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) permite ofrecer múltiples medios de representación, acción y compromiso, asegurando que el contenido sea accesible para todos desde el inicio. Para el estudiante, esto se traduce en la posibilidad de demostrar su comprensión a través de proyectos, debates, creaciones artísticas o soluciones tecnológicas, en lugar de limitarse a pruebas escritas tradicionales que a menudo no reflejan su verdadero potencial.

Figura 17. *Aprender de forma diferente*



Nota: Elaboración propia.

Finalmente, aprender de forma diferente implica un cambio profundo en la cultura evaluativa y en la relación docente y estudiante. Menéndez (2024), destaca que cuando el error se despenaliza y se valora el proceso por encima del resultado inmediato, el estudiante se siente libre para experimentar y arriesgarse intelectualmente. En un entorno que celebra la diversidad de pensamientos y enfoques, los niños, niñas y jóvenes aprenden a colaborar con compañeros que piensan distinto, desarrollando una mentalidad abierta y resiliente. Al legitimar las diversas formas de aprender, la educación cumple su promesa de ser un motor de desarrollo personal y social, preparando a los estudiantes para un mundo complejo donde la innovación y la adaptabilidad son las competencias máspreciadas.

Código Emergente: Aprender y jugar con los demás

La integración del juego y la interacción social en el proceso de aprendizaje constituye una estrategia pedagógica vital para el desarrollo integral del estudiante. Lejos de ser una actividad trivial, el juego compartido actúa como un laboratorio de ensayo para la vida real, donde los niños y jóvenes negocian reglas, resuelven conflictos y construyen significados conjuntos. Como argumentan Romero y Novillo (2024), cuando el aprendizaje se entrelaza con la ludicidad y la colaboración, se activan mecanismos cognitivos y emocionales que facilitan la asimilación de conceptos complejos y el desarrollo de habilidades sociales. Para el estudiante, esto significa que la escuela deja de ser un lugar de instrucción solitaria para convertirse en un espacio vibrante de encuentro, donde aprender con otros es tan importante como aprender de los libros.

IEESEI01: Pues yo entiendo que la inclusión educativa es cuando todos los niños podemos estudiar juntos en la misma escuela, sin que nos dejen por fuera porque seamos diferentes o porque tengamos alguna dificultad. Por ejemplo, si un niño tiene alguna discapacidad, o si no sabe leer todavía, igual puede estar en el salón con nosotros y aprender poco a poco. También es que no importa si uno es pobre o rico, todos tenemos derecho a estar en el colegio, aprender y jugar con los demás.

En este contexto, el juego cooperativo se erige como una herramienta poderosa para fomentar la inclusión y la cohesión grupal. A diferencia de la competencia individualista, que a menudo genera ansiedad y exclusión, las actividades lúdicas colaborativas promueven la interdependencia positiva y el apoyo mutuo. Según Gómez

y Orozco (2024), al participar en juegos que requieren el esfuerzo conjunto para alcanzar una meta común, los estudiantes desarrollan empatía y aprenden a valorar las diversas capacidades de sus compañeros. Esta dinámica refuerza el sentido de pertenencia y seguridad emocional, permitiendo que cada individuo se sienta parte esencial del equipo, lo cual es fundamental para un aprendizaje significativo y duradero.

Aprender y jugar con los demás es un ejercicio de ciudadanía que prepara a los estudiantes para la vida en sociedad. Chinchajoa et al. (2024), destaca que las interacciones lúdicas en el entorno escolar son el primer escenario donde se practican los valores democráticos de respeto, equidad y justicia. Al compartir el juego y el conocimiento, los niños y jóvenes aprenden a escuchar, a argumentar y a construir consensos, habilidades indispensables para la convivencia pacífica y la participación activa en la comunidad. Así, la escuela cumple su función socializadora al ofrecer oportunidades constantes para que los estudiantes experimenten la alegría de aprender juntos, reconociendo que el conocimiento se enriquece y se multiplica cuando se comparte.

Código Emergente: No dejar a nadie atrás

El principio de "no dejar a nadie atrás" constituye el imperativo ético central de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible y, en el ámbito educativo, se traduce en la garantía de que cada estudiante, sin importar sus circunstancias de partida, pueda completar su trayectoria formativa con éxito. Para el educando, esto significa la certeza de que el sistema educativo no lo abandonará ante las dificultades, sino que desplegará una red de seguridad pedagógica y social para sostenerlo. Gairín y Olmos et al. (2022), afirman, tal como se espera, materializar este compromiso, implica identificar de manera proactiva a aquellos estudiantes en riesgo de exclusión o rezago escolar, implementando sistemas de alerta temprana y estrategias de intervención focalizadas que aborden las causas multifactoriales de la vulnerabilidad, desde las brechas de aprendizaje hasta las carencias materiales.

IEESEI02: Significa que todos los niños tenemos un derecho, y ese derecho es poder estudiar sin importar cómo seamos. Así uno tenga alguna dificultad o aprenda más despacio, igual puede estar en el mismo salón con los demás. También es aprender a

compartir lo que sabemos, a no dejar a nadie atrás y a respetar cómo es cada uno. Si estamos juntos, podemos hacer más cosas, porque uno ayuda en una parte y otro en otra.

En este escenario, la personalización de la enseñanza se convierte en la herramienta clave para asegurar que nadie quede rezagado. No se trata de bajar los estándares, sino de diversificar los caminos para alcanzarlos. Según Mendoza y Rojas (2021), cuando la escuela ofrece múltiples oportunidades y modalidades de aprendizaje, reconoce que el fracaso escolar no es una característica inherente al estudiante, sino una falla del sistema para adaptarse a sus necesidades. Para el educando, sentir que su proceso es validado y que cuenta con el tiempo y los recursos necesarios para aprender, transforma la frustración en perseverancia, fortaleciendo su resiliencia y su capacidad para superar obstáculos académicos y personales.

“No dejar a nadie atrás” exige una visión holística que trascienda lo académico para ocuparse del bienestar integral del estudiante. Pérez y Torres (2023), destacan que la escuela debe articularse con servicios de salud, protección social y apoyo comunitario para garantizar las condiciones mínimas de educabilidad. Al abordar las barreras estructurales que amenazan la continuidad escolar, como la pobreza o la violencia, la institución educativa envía un mensaje contundente de solidaridad y justicia. Para el estudiante, esto representa la posibilidad real de construir un proyecto de vida digno, sabiendo que su comunidad educativa está comprometida con su presente y su futuro, y que su éxito es un logro colectivo irrenunciable.

Código Emergente: Compartir y respetar

La práctica de compartir y respetar en el entorno educativo no se reduce a una simple norma de cortesía, sino que constituye el fundamento ético sobre el cual se edifica la convivencia democrática. Para el estudiante, esto implica reconocer que el conocimiento y los recursos no son bienes privativos, sino activos comunitarios que se multiplican al ser socializados. Como argumenta García y Fernández (2022), cuando la escuela fomenta una cultura de generosidad y reciprocidad, se desactivan las dinámicas competitivas excluyentes y se potencia el aprendizaje colaborativo. En este escenario, respetar las ideas, los tiempos y los espacios del otro se convierte en un ejercicio

cotidiano de ciudadanía, donde cada individuo comprende que su bienestar está intrínsecamente ligado al bienestar del colectivo.

IEESEI03: Con las reuniones que hacen con los papás y los maestros, nos explican cómo respetarnos y ayudarnos entre todos para que nadie se quede por fuera. y con las actividades que hacen en el colegio, nos enseñan a compartir y a respetar las diferencias de los demás. Y con la escuela de padres porque allí les explican a los papás que todos los niños tienen derecho a aprender y que debemos ayudarnos, no burlarnos de los demás.

En este sentido, la promoción de estos valores requiere estrategias pedagógicas intencionales que trasciendan el discurso moralizante para convertirse en experiencias vivenciales. No basta con hablar de respeto; es necesario crear situaciones de aprendizaje donde los estudiantes deban negociar, ceder y construir acuerdos. Según Zambrano (2025), el trabajo en equipo y los proyectos interdisciplinarios son espacios privilegiados para ejercitar estas competencias socioemocionales, ya que obligan a los estudiantes a descentrarse de sus propios intereses y a valorar la diversidad de aportes. Para el niño y el joven, sentir que su contribución es respetada y que puede aprender de sus compañeros fortalece su autoestima y su sentido de pertenencia, creando un clima escolar seguro y estimulante.

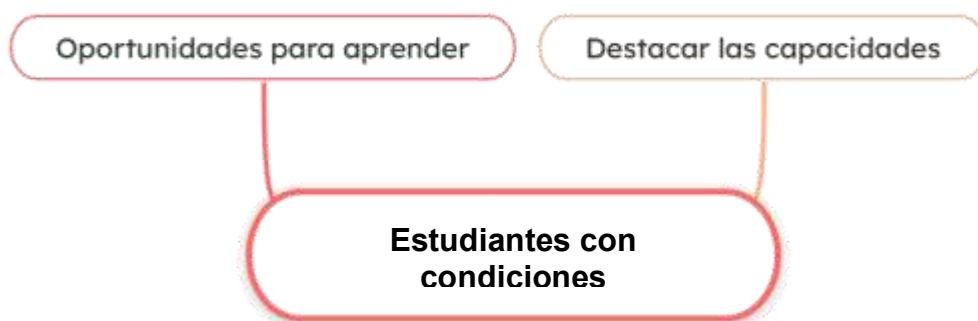
Compartir y respetar son actitudes que preparan a los estudiantes para enfrentar los desafíos de una sociedad globalizada y diversa. Zambrano (2023), destacan que la educación para la paz se sustenta en la capacidad de dialogar con la alteridad sin imponer visiones hegemónicas. Al internalizar el respeto como una norma de vida y el compartir como una forma de enriquecimiento mutuo, los educandos se convierten en agentes de cambio capaces de construir entornos más justos y solidarios. La escuela, al priorizar estos valores, no solo forma académicos competentes, sino seres humanos íntegros, dispuestos a contribuir a la construcción de un mundo donde la cooperación prevalezca sobre el conflicto.

Categoría: Estudiantes con condiciones diversas

La atención educativa a estudiantes con condiciones especiales exige una reconfiguración profunda de las dinámicas escolares, trascendiendo la simple asimilación para abrazar un modelo pedagógico que reconozca y valore la

neurodiversidad y las capacidades funcionales diversas. Para el estudiante, esto significa experimentar un entorno que no lo define por sus limitaciones, sino por sus potencialidades, ofreciéndole los ajustes razonables y los apoyos específicos necesarios para participar plenamente en la vida escolar. Como argumenta Rios (2024), la verdadera inclusión se materializa cuando el alumno percibe que su presencia en el aula es legítima y valorada, y que el sistema educativo se compromete a eliminar las barreras físicas, actitudinales y curriculares que históricamente han obstaculizado su desarrollo y autonomía.

Figura 18. *Estudiantes con condiciones diversas*



Nota: Elaboración propia.

En este contexto, el rol del docente se transforma, pasando de ser un transmisor de conocimientos estandarizados a un facilitador de experiencias de aprendizaje personalizadas. La implementación del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) se convierte en una herramienta estratégica fundamental, ya que permite ofrecer múltiples formas de representación, acción y expresión, beneficiando no solo a los estudiantes con condiciones diversas, sino a la totalidad del grupo. Según Ramírez y Herrera (2024), para el estudiante, esto se traduce en la posibilidad de acceder al currículo desde sus propias fortalezas, reduciendo la frustración y fomentando un sentido de logro. Al sentirse comprendido y apoyado en su singularidad, el educando desarrolla una mayor confianza en sus capacidades y una disposición positiva hacia el aprendizaje, superando el enfoque médico-rehabilitador para abrazar una perspectiva social de la discapacidad.

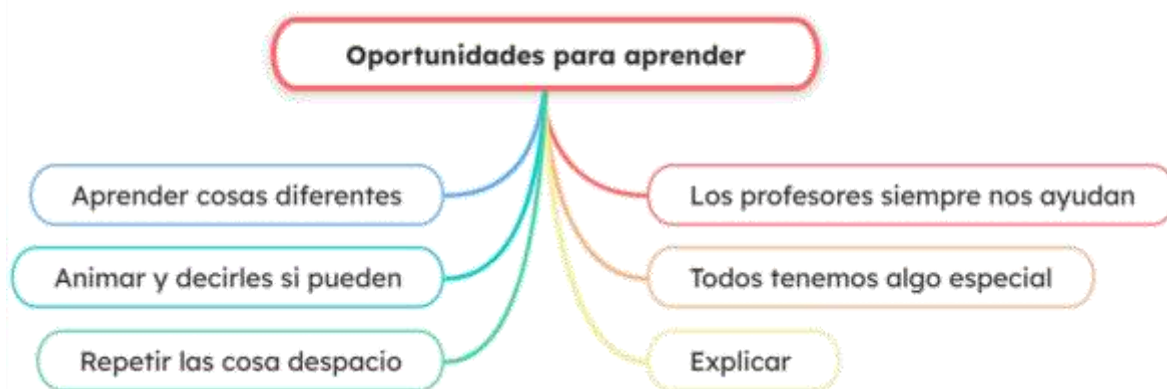
La inclusión efectiva de estudiantes con condiciones diversas requiere una articulación sólida entre la familia, la escuela y los servicios de apoyo externos. La

corresponsabilidad es esencial para construir trayectorias educativas exitosas que preparen a estos jóvenes para la vida adulta y la inserción sociolaboral. Mena (2021), destaca que el acompañamiento emocional y la orientación vocacional temprana son componentes vitales para fortalecer la autoestima y la proyección de futuro de estos estudiantes. Al fomentar una cultura institucional que celebre la diversidad como un activo y no como un déficit, se sientan las bases para que cada estudiante, independientemente de su condición, se sienta parte de una comunidad justa y empática, capaz de acoger a todos sus miembros con equidad y respeto.

Subcategoría: Oportunidades para aprender

Para el estudiante con condiciones diversas, las oportunidades para aprender no se miden por la simple disponibilidad de una vacante escolar, sino por la garantía de un acceso efectivo y significativo al currículo. Significa encontrar una escuela que no solo le abra las puertas, sino que diseñe rutas pedagógicas flexibles donde sus capacidades sean el punto de partida y no sus limitaciones. Como argumentan Tigse-Sánchez et al. (2025), la equidad se materializa cuando el sistema educativo diversifica sus estrategias y recursos, permitiendo que el estudiante participe en experiencias de aprendizaje ricas y desafiantes, adaptadas a sus ritmos y estilos cognitivos. Al eliminar las barreras metodológicas y ofrecer múltiples formas de representación y expresión, se valida su derecho a aprender y se fomenta su motivación intrínseca, transformando la educación en un vehículo de realización personal.

Figura 19. Oportunidades para aprender



Nota: Elaboración propia.

En este contexto, la creación de oportunidades reales implica el uso de tecnologías de asistencia y apoyos especializados que potencien la autonomía del estudiante. No se trata de simplificar los contenidos, sino de hacerlos accesibles mediante herramientas que compensen las dificultades funcionales. Según Zambrano y Vélez (2025), la integración de recursos digitales y ajustes razonables en el aula permite que el alumno con discapacidad supere los obstáculos físicos y sensoriales, interactuando con el conocimiento de manera activa y creativa. Para él, contar con estos apoyos no es un privilegio, sino la condición necesaria para demostrar su competencia y progresar académicamente. Esta inversión en accesibilidad le comunica que su aprendizaje es valioso y que la institución está comprometida con su éxito, fortaleciendo su sentido de autoeficacia.

Las oportunidades para aprender deben trascender el ámbito académico y abarcar el desarrollo de habilidades para la vida y la socialización. Quevedo et al. (2025), destacan que la escuela inclusiva debe ofrecer espacios donde el estudiante con condiciones especiales pueda interactuar con sus pares, participar en actividades extracurriculares y desarrollar su proyecto de vida. Al fomentar la convivencia y el aprendizaje colaborativo, se rompe el aislamiento y se construye una red de apoyo que lo prepara para la inclusión social plena. Para los niños y jóvenes, estas experiencias son fundamentales para construir su identidad y su sentido de pertenencia, entendiendo que su lugar en el mundo no está definido por su condición, sino por sus aspiraciones y su capacidad de contribuir al bienestar colectivo.

Código Emergente: Los profesores siempre nos ayudan

Para el estudiante con condiciones diversas, la premisa de que "los profesores siempre nos ayudan" se materializa cuando la intervención docente trasciende la buena voluntad y se convierte en una mediación pedagógica especializada y oportuna. Esta ayuda no implica una dependencia constante, sino la construcción de andamiajes personalizados que permiten al educando superar las barreras específicas que su condición le plantea frente al currículo. Como sostiene Cubas (2020), el docente inclusivo actúa como un facilitador que ajusta los métodos de enseñanza y los materiales

didácticos para que sean accesibles, validando el esfuerzo del estudiante y proporcionándole las herramientas necesarias para que pueda demostrar su aprendizaje de manera autónoma. Cuando el estudiante percibe que su maestro entiende sus desafíos y le ofrece estrategias concretas para abordarlos, su confianza se fortalece y su disposición para aprender se incrementa, transformando la frustración inicial en una experiencia de logro.

IEESEI01: Sí, yo creo que en el colegio todos tenemos la misma oportunidad para aprender porque los profesores siempre nos ayudan y nos explican de manera que sea más fácil de entender. A veces hacen dibujos en el tablero, nos muestran videos o nos ponen a hacer juegos que hacen que las clases sean más divertidas. Cuando alguien no entiende, no lo dejan solo, sino que le vuelven a explicar. También nos dejan trabajar en grupos para que entre compañeros nos ayudemos. Para mí eso es tener la misma oportunidad.

En el ámbito socioemocional, la ayuda del profesor es fundamental para crear un entorno de seguridad y aceptación donde el estudiante con condiciones diversas no se sienta estigmatizado. El docente juega un rol clave en la modulación de las interacciones en el aula, promoviendo actitudes de respeto y empatía entre los compañeros. Según Fernández (2024), el apoyo emocional que brinda el maestro al reconocer y valorar la singularidad de cada uno actúa como un factor de protección contra el aislamiento y el acoso escolar. Para el estudiante, saber que cuenta con un adulto que defiende su derecho a pertenecer y que celebra sus avances, por pequeños que parezcan, refuerza su sentido de dignidad y pertenencia a la comunidad escolar. Esta conexión afectiva es el sustrato necesario para que el aprendizaje académico pueda florecer, ya que reduce la ansiedad y fomenta un clima de bienestar indispensable para el desarrollo cognitivo.

La percepción de ayuda constante se consolida cuando el docente asume un compromiso ético con la equidad, buscando activamente eliminar las barreras institucionales que limitan la participación del estudiante. Esto implica no solo adaptar la enseñanza en el aula, sino también gestionar los recursos y apoyos externos necesarios, trabajando en colaboración con las familias y otros especialistas. Pérez y Alba (2024), destacan que la disposición del profesor para formarse continuamente y buscar soluciones innovadoras ante los retos que presenta la diversidad es la prueba más contundente de su vocación de servicio. Al abogar por los derechos de sus estudiantes

y garantizar que reciban la atención que merecen, el maestro se convierte en un agente de justicia social que empodera al educando con condiciones diversas para que construya su propio proyecto de vida con libertad y autonomía.

Código Emergente: Aprender cosas diferentes

Para el estudiante, la posibilidad de aprender cosas diferentes representa una ruptura necesaria con la monotonía curricular y una invitación a explorar territorios intelectuales desconocidos. Al enfrentarse a saberes que trascienden las materias tradicionales, el educando experimenta una expansión de su curiosidad epistémica, descubriendo que el conocimiento no es un compartimento estancado, sino una red interconectada de disciplinas y experiencias. Como argumentan Pérez y Guzmán (2024), cuando la escuela diversifica su oferta educativa para incluir artes, tecnologías emergentes o saberes locales, valida los múltiples intereses del estudiantado, permitiéndoles encontrar pasiones ocultas que pueden definir su vocación futura. Esta apertura no solo enriquece su bagaje cultural, sino que también fomenta una mentalidad flexible y adaptable, esencial para navegar en un mundo donde la innovación surge a menudo de la intersección de campos diversos.

IEESEI02: Sí señora, porque todos los niños por lo menos tenemos derecho a aprender, a aprender algunas cosas diferentes, a jugar, a ayudar a nuestros compañeros que los necesitan y por lo menos a ponernos en los zapatos del otro.

En este contexto, el aprendizaje de contenidos novedosos desafía al estudiante a salir de su zona de confort cognitiva, estimulando el desarrollo de nuevas habilidades y estrategias de pensamiento. Al abordar problemas desde ángulos inéditos o aprender a utilizar herramientas poco convencionales, el joven fortalece su resiliencia intelectual y su capacidad para gestionar la incertidumbre. Según Castañeda (2024), la exposición a experiencias de aprendizaje variadas activa la neuroplasticidad y promueve el pensamiento lateral, dotando al educando de recursos creativos para resolver desafíos complejos. Para él, esto significa que el error deja de ser un fracaso para convertirse en parte natural del proceso de descubrimiento, y que la inteligencia no es un rasgo fijo, sino una capacidad en constante expansión que se nutre de la diversidad de estímulos y retos.

Aprender cosas diferentes conecta al estudiante con la realidad cambiante de su entorno y lo prepara para ser un ciudadano global competente. Núñez (2021), afirma que la educación contemporánea debe equipar a los jóvenes no solo con conocimientos técnicos, sino con una comprensión amplia de los problemas sociales, ambientales y éticos que definen nuestra época. Al integrar temas como la sostenibilidad, la ciudadanía digital o la interculturalidad, la escuela le ofrece al estudiante una brújula para entender su lugar en el mundo y su responsabilidad hacia los demás. Esta formación integral le permite construir una visión crítica y propositiva, entendiendo que aprender cosas diferentes es, en última instancia, aprender a ser humano en toda su complejidad y riqueza.

Código Emergente: Todos tenemos algo especial

La premisa de que cada individuo alberga una singularidad ontológica no es una mera arenga motivacional, sino el fundamento de una arquitectura pedagógica necesaria que contrapone la personalización del aprendizaje a la estandarización industrial. Al reconocer su propia singularidad, el estudiante deja de compararse constantemente con los demás bajo estándares homogéneos y comienza a valorar su aporte individual al grupo. Como señala Conejo (2022), cuando la escuela fomenta esta autovaloración positiva, se fortalece la identidad académica del estudiante con habilidades diversas, permitiéndole enfrentar los desafíos escolares no desde el miedo a la insuficiencia, sino desde la confianza en sus propios recursos. Esta percepción transforma la dinámica del aula, donde cada voz se siente legítima y necesaria para la construcción del conocimiento, rompiendo con la pasividad y fomentando una participación activa y auténtica que trasciende la mera repetición de contenidos.

IEESEI03: Sí porque nadie es el mejor de todos, porque cada uno sabe hacer cosas diferentes. Uno puede ser bueno para leer, otro para jugar fútbol, otro para dibujar, pero todos tenemos algo especial y aprendemos compartiendo. Porque lo que importa es que aprendamos juntos, ayudándonos unos a otros. Si un compañero no entiende, entre todos le explicamos para que aprenda también.

En este contexto, descubrir que "tenemos algo especial" implica para el estudiante identificar sus pasiones y fortalezas, convirtiéndolas en motores de su desarrollo

intelectual y personal. No se trata de arrogancia, sino de un autoconocimiento profundo que le permite orientar sus esfuerzos hacia aquellas áreas donde puede florecer y contribuir de manera significativa. Según González y Ortiz (2024), las prácticas pedagógicas que ayudan a los educandos a conectar sus intereses personales con el currículo académico potencian la motivación intrínseca y el compromiso escolar. El estudiante entiende que su curiosidad particular, su creatividad o su capacidad para resolver problemas de formas no convencionales son activos valiosos que la institución respeta y promueve. Al sentirse visto y valorado en su especificidad, desarrolla una resiliencia que le permite persistir ante las dificultades, sabiendo que su contribución es irremplazable.

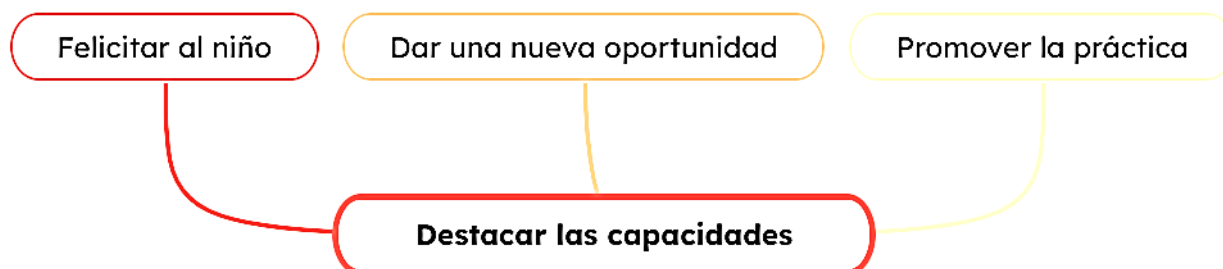
La convicción de que "todos tenemos algo especial" prepara al estudiante para interactuar en una sociedad plural, dotándolo de la empatía necesaria para valorar la diversidad humana en todas sus manifestaciones. Quiroz (2024), destacan que esta perspectiva inclusiva es la base para la formación de ciudadanos éticos, capaces de reconocer la dignidad inherente a cada persona más allá de sus logros académicos o estatus social. El estudiante aprende que la verdadera excelencia no reside en la uniformidad, sino en la capacidad de integrar las diferencias para alcanzar objetivos comunes. Esta lección trasciende los muros de la escuela y se convierte en una brújula moral que guiará sus relaciones interpersonales y profesionales, permitiéndole construir entornos más justos y equitativos donde cada individuo pueda brillar con luz propia.

Subcategoría: Destacar las capacidades

Para el estudiante con condiciones especiales, la experiencia de que sus capacidades sean destacadas por encima de sus limitaciones representa un cambio radical en la construcción de su identidad escolar. Al percibir que la escuela no lo define por lo que le falta, sino por lo que puede aportar, comienza a habitar el espacio educativo desde una posición de valía y no de déficit. Como argumenta Arrollo (2021), este enfoque basado en fortalezas actúa como un catalizador emocional que permite al educando reconfigurar su autoimagen, pasando de verse como un sujeto de asistencia a reconocerse como un aprendiz competente. Esta validación institucional le ofrece la

seguridad necesaria para enfrentar los desafíos académicos con una actitud proactiva, entendiendo que sus talentos específicos son herramientas legítimas para construir conocimiento.

Figura 20. Destacar las capacidades



Nota: Elaboración propia.

En este contexto, el estudiante valora profundamente las prácticas pedagógicas que le permiten demostrar su competencia a través de canales diversos. Cuando el docente diseña actividades que aprovechan sus habilidades particulares, ya sea la memoria visual, la creatividad artística o el pensamiento lógico, el alumno siente que el currículo se conecta con su realidad y que su forma de aprender es respetada. Según Quezada et al. (2025), la personalización del aprendizaje no es una concesión, sino una estrategia de justicia que garantiza que cada estudiante pueda brillar en su propia luz. Al experimentar el éxito en tareas que resuenan con sus capacidades, se fortalece su motivación intrínseca y se reduce la frustración asociada a los métodos estandarizados, consolidando un compromiso genuino con su proceso formativo.

Destacar las capacidades implica para el estudiante proyectarse hacia un futuro de autonomía e inclusión social. Calaza y Rodríguez (2024), destacan que cuando la escuela fomenta el desarrollo de los talentos individuales, prepara al joven para una vida adulta plena y productiva. Al internalizar una visión positiva de sus habilidades, el estudiante desarrolla la resiliencia necesaria para navegar en un mundo que a menudo impone barreras, convirtiéndose en el principal defensor de sus derechos y aspiraciones. Esta perspectiva le permite concebirse como un ciudadano capaz de contribuir al bienestar colectivo, entendiendo que su diferencia no es un obstáculo, sino una singularidad que enriquece la diversidad humana.

Código Emergente: Felicitar al niño

El poder transformador del refuerzo positivo para el estudiante no es solo un halago superficial, sino una validación crucial de su esfuerzo y progreso. Cuando recibe un reconocimiento genuino por sus logros, ya sean académicos o conductuales, experimenta una inyección de motivación que refuerza su autoeficacia y su sentido de competencia. Como argumentan Aizaga et al. (2024), el refuerzo positivo actúa como un potente motor psicológico que transforma la percepción del aprendizaje, pasando de ser una obligación para convertirse en una fuente de satisfacción personal. El alumno interpreta la felicitación como una señal clara de que va por buen camino, lo que disminuye su ansiedad frente al error y fomenta una disposición más abierta y resiliente ante los nuevos desafíos.

IEESEI01: Nos felicitan cuando hacemos bien las cosas. A veces nos dicen palabras bonitas como 'muy bien', 'te quedó excelente' o nos ponen una carita feliz en el cuaderno. También nos motivan a participar en exposiciones, a leer en voz alta o a mostrar un dibujo o un trabajo que hicimos para que los demás lo vean. Cuando alguien tiene un talento, como para cantar, bailar o dibujar, los profes lo invitan a presentarse en las actividades del colegio y así todos lo podemos aplaudir. Eso nos hace sentir bien.

En este contexto, la felicitación efectiva debe ser específica y oportuna para que el estudiante comprenda exactamente qué comportamientos o estrategias le han llevado al éxito. No se trata de elogiar la inteligencia innata, sino el proceso, la perseverancia y la mejora continua. Según Romero y Novillo (2024), cuando los docentes destacan el esfuerzo y la dedicación, ayudan al estudiante a desarrollar una mentalidad de crecimiento, donde el talento se percibe como algo que se cultiva y no como un rasgo fijo. Para el joven, recibir este tipo de retroalimentación constructiva le permite internalizar criterios de calidad y autonomía, aprendiendo a valorar su propio trabajo más allá de la calificación numérica y construyendo una identidad académica sólida basada en el mérito y el trabajo constante.

El acto de felicitar al niño, sin duda alguna, tiene un impacto profundo en el clima emocional del aula y en la relación pedagógica. Soreng (2021), destaca que un ambiente donde se celebra el éxito individual y colectivo fomenta la cohesión grupal y reduce la competitividad tóxica. El estudiante que se siente apreciado y reconocido tiende a

desarrollar una mayor empatía y a celebrar también los logros de sus compañeros, fortaleciendo los lazos de solidaridad. Al institucionalizar la felicitación como una práctica pedagógica habitual, la escuela le comunica al educando que su bienestar y su desarrollo son la prioridad, creando un espacio seguro y estimulante donde cada niño se siente capaz de alcanzar su máximo potencial.

Código Emergente: Promover la práctica

Para el estudiante con condiciones diversas, la afirmación de que "todos tenemos algo especial" no es un consuelo vacío, sino una revelación poderosa que le permite reinterpretarse a sí mismo y a sus compañeros desde una óptica de diversidad funcional y neurodiversidad. Al comprender que la diferencia no es un defecto, sino una variación natural de la experiencia humana, el alumno desarrolla una mirada apreciativa hacia sus propias capacidades y las de los demás. Como argumenta Moncada (2024), este cambio de paradigma es fundamental para dismantelar las jerarquías capacitistas que históricamente han marginado a ciertos cuerpos y mentes, promoviendo en su lugar una cultura escolar donde cada forma de ser y aprender es validada como legítima y necesaria para el enriquecimiento del colectivo.

IEESEI02: En las clases antes de nosotros hacer las evaluaciones, él profe nos pone a practicar, que practiquemos, que repasemos y él nunca quiere que nos vaya mal. Él siempre dice que nos vaya bien, que buena suerte. Si algún compañero es bueno en algo, el profe lo felicita y pues algunos niños les falta un poquito, pero él les va ayudando.

En este contexto, el estudiante descubre que sus talentos específicos son activos valiosos en el entorno educativo. Según Aranda (2023), cuando la escuela facilita espacios donde estas habilidades pueden florecer, el estudiante deja de centrarse en lo que no puede hacer según los estándares normativos y comienza a explorar y potenciar aquello que lo hace único. Para él, esto significa encontrar nichos de participación donde su "algo especial" no solo es aceptado, sino celebrado, lo que fortalece su autoestima y le otorga un sentido de propósito y contribución dentro de su comunidad de aprendizaje.

La convicción de que todos poseen dones singulares fomenta en el estudiante una ética de la solidaridad y el respeto profundo por la alteridad. Cando (2024), destacan que, al interactuar con la diversidad de sus pares, el joven aprende a valorar las múltiples

formas de inteligencia y expresión humana, construyendo relaciones basadas en la empatía y el apoyo mutuo. Esta experiencia le enseña que la verdadera inclusión no consiste en borrar las diferencias, sino en reconocer que cada individuo tiene una luz propia que, al sumarse a las demás, crea un tejido social más rico, resiliente y humano, donde nadie es prescindible y todos tienen un lugar irremplazable.

Código Emergente: Dar una nueva oportunidad

Para el estudiante con condiciones diversas, recibir una nueva oportunidad no significa indulgencia, sino la validación de su proceso de aprendizaje como un camino no lineal. Entiende que el error es parte natural de la adquisición de conocimiento y que la escuela es un espacio seguro para intentarlo nuevamente. Como argumenta Minango (2024), esta flexibilidad en la evaluación y en los tiempos de aprendizaje es fundamental para fomentar la resiliencia. Al saber que un tropiezo no es definitivo, el estudiante se siente motivado a perseverar, reajustando sus estrategias y buscando nuevas formas de alcanzar los objetivos, lo que fortalece su autoeficacia y su compromiso con su propia educación.

IEESEI03: Siempre nos da una oportunidad porque si nos va mal en una tarea o en un examen, él nos deja recuperarlo y hacerlo otra vez para que aprendamos y no nos quedemos atrás. Y cuando alguien es bueno en algo, el profe lo motiva para que siga practicando. A veces le dice que enseñe a los compañeros. Y nos dice cosas motivadoras como que sí puede, que lo hace muy bien y que siga esforzándose.

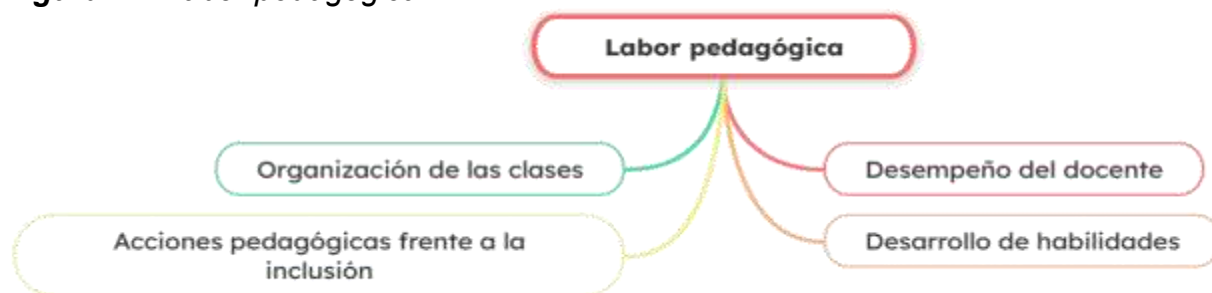
La nueva oportunidad entonces se materializa en la adaptación de las metodologías de enseñanza y evaluación. El estudiante percibe que el sistema se ajusta para permitirle demostrar sus competencias de manera justa. Según Faneite y Villalobos (2024), cuando los docentes ofrecen alternativas para la presentación de trabajos o actividades, están reconociendo la diversidad de formas de expresión y procesamiento de la información. Para el joven, esto se traduce en una reducción de la ansiedad y en un aumento de la confianza en sus propias capacidades. Al experimentar que su esfuerzo es valorado y que existen múltiples vías para el éxito, se consolida su identidad como aprendiz capaz y autónomo.

La cultura de la segunda oportunidad fomenta un ambiente escolar de apoyo y comprensión mutua. Pérez y Torres (2023), destacan que, al priorizar el progreso individual sobre la estandarización rígida, se construye una comunidad educativa más humana y solidaria. El estudiante aprende que sus compañeros y maestros están allí para acompañarlo en su desarrollo, celebrando cada avance y brindando el soporte necesario para superar las dificultades. Esta experiencia de aceptación incondicional le permite proyectarse hacia el futuro con esperanza, sabiendo que su trayectoria escolar no está determinada por sus limitaciones, sino por su capacidad de crecimiento y superación constante.

Categoría: Labor pedagógica

Para el estudiante, la labor pedagógica no se percibe como una simple ejecución de técnicas de enseñanza, sino como un acto de mediación cultural que le permite tender puentes entre su mundo cotidiano y el universo del conocimiento académico. Cuando el docente despliega una práctica pedagógica reflexiva y contextualizada, el alumno experimenta que los contenidos escolares dejan de ser abstractos y lejanos para convertirse en herramientas útiles para interpretar su realidad. Como argumenta Cuevas (2023), esta conexión vital es lo que transforma la información en aprendizaje significativo; el estudiante valora al maestro que no solo dicta clase, sino que diseña escenarios donde él puede interactuar activamente con el saber, cuestionarlo y reconstruirlo desde su propia perspectiva, sintiéndose así un participante legítimo en la aventura intelectual.

Figura 21. Labor pedagógica



Nota: Elaboración propia.

En este contexto, la calidad de la labor pedagógica se mide por la capacidad del docente para diversificar sus estrategias y atender a la heterogeneidad del aula, esto significa encontrar en su profesor a un profesional flexible que comprende que no todos aprenden de la misma manera ni al mismo ritmo. Según García-Peinado (2025), cuando el maestro implementa metodologías activas y evaluaciones formativas, el estudiante percibe que su proceso individual es respetado y apoyado. Esta atención personalizada reduce la ansiedad frente al fracaso y fomenta una relación de confianza, donde el educando se siente seguro para expresar sus dudas y cometer errores, entendiendo que la labor de su maestro es acompañarlo en la superación de obstáculos y no simplemente clasificarlo según su rendimiento.

La labor pedagógica trasciende lo instruccional para convertirse en un referente ético y emocional. Gutiérrez et al. (2024), argumentan que, los estudiantes son sumamente perceptivos ante la coherencia entre el discurso y la acción de sus educadores. Cuando el docente ejerce su labor con pasión, justicia y respeto, modela ante sus educandos una forma de estar en el mundo basada en la responsabilidad y el compromiso social. Para el estudiante, este testimonio de vida es a menudo tan impactante como los conocimientos disciplinares adquiridos, ya que le ofrece un horizonte de valores y actitudes que inspiran su propia construcción como ciudadano. Así, la labor pedagógica se revela como una fuerza transformadora que no solo instruye intelectos, sino que moldea caracteres y siembra esperanza en las nuevas generaciones.

Subcategorías: Desempeño del docente

Para el estudiante, el desempeño del docente no se evalúa a través de indicadores burocráticos, sino mediante la vivencia cotidiana de su práctica en el aula. Un maestro competente es aquel que demuestra dominio de su disciplina, pero, sobre todo, quien posee la habilidad didáctica para hacer accesible el conocimiento complejo. Como afirma Vázquez (2025), los educandos valoran profundamente la claridad expositiva, la organización de las clases y la capacidad del profesor para conectar los contenidos abstractos con situaciones concretas de su realidad. Cuando el docente logra traducir la teoría en ejemplos palpables y utiliza recursos variados que estimulan la curiosidad, el

estudiante percibe un compromiso genuino con su aprendizaje, lo que incrementa su motivación y su disposición para participar activamente en la construcción de saberes.

Figura 22. *Desempeño del docente*



Nota: Elaboración propia.

En este contexto, el desempeño docente se mide también por la calidad de la interacción y el clima de aula que se genera. Para el estudiante, un buen profesor es aquel que crea un ambiente de respeto y confianza, donde se siente libre para expresar sus dudas y cometer errores sin temor al ridículo. Según Cabrera y Huanga (2024), la empatía y la escucha activa son competencias docentes fundamentales que impactan directamente en el bienestar emocional y el rendimiento académico de los estudiantes. Cuando el maestro se muestra accesible y dispuesto a brindar apoyo individualizado, el educando interpreta esta actitud como una validación de su potencial, lo que fortalece su autoeficacia y reduce la ansiedad asociada al proceso de evaluación. Esta dimensión relacional es inseparable de la técnica pedagógica y constituye el núcleo de una enseñanza humanizadora.

El estudiante reconoce la excelencia en el desempeño docente cuando percibe una coherencia entre el discurso y la acción, así como una pasión contagiosa por el saber. Muñoz y Jaulis (2025), destacan que los educandos son críticos observadores de la ética profesional de sus maestros; valoran la puntualidad, la preparación de las clases y la justicia en la evaluación como manifestaciones de respeto hacia ellos. Un docente que se actualiza constantemente, que innova en sus métodos y que desafía intelectualmente a sus estudiantes, se convierte en un referente inspirador que trasciende la mera transmisión de información. Al experimentar un desempeño docente de alta calidad, el estudiante no solo aprende contenidos, sino que internaliza modelos

de responsabilidad y compromiso que moldearán su propia identidad profesional y ciudadana en el futuro.

Código Emergente: Volver a explicar

Para el estudiante, la disposición del docente a volver a explicar un concepto no es un signo de repetición mecánica, sino una manifestación de paciencia pedagógica que valida su proceso de aprendizaje. Cuando el maestro reformula una idea utilizando diferentes analogías, ejemplos o recursos visuales, el educando percibe que su falta de comprensión inicial no es un fracaso definitivo, sino un obstáculo temporal que puede superarse con el apoyo adecuado. Como argumentan Sánchez y Suárez (2025), esta flexibilidad didáctica es esencial para atender a la diversidad cognitiva del aula, ya que reconoce que no todos los estudiantes procesan la información de la misma manera ni al mismo tiempo. Al recibir una explicación alternativa, el estudiante tiene la oportunidad de conectar el nuevo saber con sus conocimientos previos desde un ángulo distinto, lo que facilita la asimilación profunda y reduce la ansiedad asociada a la incompreensión.

IEESEI01: Mi profe nos da ejemplos de los temas que estamos viendo en el tablero, o con cosas del salón, y eso nos ayuda a ver cómo se hace. Si alguien no entiende, no se enoja, sino que vuelve a explicar de otra. A veces lo hace de manera divertida, con juegos, canciones o dibujos, y así no nos aburrimos. También nos motiva con premios, como una estrellita, un sticker o un aplauso cuando hacemos bien las tareas. Yo me siento muy bien y muy contento en sus clases.

En este contexto, la acción de volver a explicar se convierte en un acto de diálogo y retroalimentación constante. El estudiante valora que el docente no solo repita lo dicho, sino que indague sobre dónde radica la confusión específica, transformando la duda en un punto de partida para una nueva construcción de sentido. Cuando el profesor se dedica a tejer un ambiente de plena confianza en el aula, sucede algo mágico: el miedo a preguntar y el terror al juicio se van por la ventana. De acuerdo Fernández (2024), el salón se convierte en un espacio seguro donde no solo está permitido no entender, sino que la re-explicación se vuelve algo normal y esperado. Esta honestidad intelectual, alimentada por la empatía del docente, ésta poderosa dinámica fortalece el vínculo con quien enseña y lanza un mensaje al estudiante donde su aprendizaje es lo más importante, mucho más que seguir el plan de estudios al pie de la letra.

Entonces, la voluntad de volver a explicar refleja un compromiso ético con la equidad educativa, asegurando que ningún estudiante se quede atrás por no haber captado una instrucción a la primera. Salazar et al. (2025), destacan que la reiteración pedagógica, cuando es adaptativa y personalizada, actúa como un mecanismo de inclusión que nivela las oportunidades de éxito para todos. Para el estudiante, especialmente aquel que enfrenta mayores barreras de aprendizaje, esta actitud docente es una señal de respeto y de confianza en su capacidad para aprender. Al experimentar que el sistema educativo está dispuesto a invertir tiempo y esfuerzo en su comprensión, el educando desarrolla una mayor perseverancia y autoeficacia, entendiendo que el conocimiento es una conquista progresiva que se alcanza con tenacidad y acompañamiento.

Código Emergente: Motivando (cuando les dice a los estudiantes que los ama)

Para el estudiante, escuchar de su docente expresiones genuinas de afecto y valoración, como "los amo" o "son importantes para mí", no se interpreta como una transgresión de los límites profesionales, sino como la validación de un vínculo humano esencial para su desarrollo. En un contexto educativo donde a menudo prima la frialdad burocrática, estas palabras actúan como un bálsamo emocional que reduce la ansiedad y el estrés asociados al rendimiento académico. Como argumenta García (2021), la dimensión afectiva es inseparable de la cognitiva; cuando el educando se siente querido y aceptado incondicionalmente, se activan los circuitos cerebrales de la motivación y el compromiso, predisponiéndolo positivamente hacia el aprendizaje. Esta seguridad emocional le permite asumir riesgos intelectuales, participar sin miedo al juicio y construir una autoimagen positiva, sabiendo que cuenta con un respaldo afectivo sólido en su proceso de crecimiento.

IEESEI02: el profesor desarrolla las actividades empezando el día diciendo que nos ama mucho, que nos quiere. Dándonos un esfuerzo que nosotros queremos estudiar, que todos podemos y que nunca nos tenemos que dejar rendir. Hacemos la oración y el profesor nos pone a practicar para las pruebas.

En este escenario, la motivación basada en el afecto transforma la dinámica del aula, convirtiéndola en una comunidad de cuidado donde la reciprocidad y la empatía

son la norma. El estudiante percibe que el interés del profesor trasciende la mera transmisión de contenidos y se enfoca en su bienestar integral. Según Calderón (2024), en tiempos de crisis e incertidumbre, el soporte emocional que brinda la escuela es un factor de protección fundamental. Al verbalizar el afecto, el docente humaniza la relación pedagógica y modela una forma de interacción basada en el respeto y la calidez. Para el estudiante, esto significa que no es un número más en la lista, sino una persona digna de amor y atención, lo que fortalece su sentido de pertenencia y su deseo de corresponder a esa confianza con esfuerzo y responsabilidad académica.

La expresión explícita de cariño por parte del docente tiene un efecto duradero en la construcción de la identidad y el proyecto de vida del estudiante. Chachapoya et al. (2024), destacan que las expectativas positivas y el afecto demostrado por los maestros actúan como profecías autocumplidas que impulsan a los estudiantes a superar sus propias limitaciones. Al sentirse amado, el educando internaliza que es capaz y valioso, desarrollando la resiliencia necesaria para enfrentar los desafíos futuros.

Código Emergente: Explicando despacio

Respetar los tiempos de procesamiento cognitivo, para el estudiante, la experiencia de que un docente se tome el tiempo de explicar despacio no se percibe como una pérdida de ritmo, sino como una oportunidad invaluable para sincronizar su pensamiento con el contenido nuevo. Cuando el maestro reduce la velocidad de la exposición y hace pausas deliberadas, le otorga al educando el espacio mental necesario para procesar la información, conectar ideas y formular preguntas internas antes de seguir avanzando. Como argumentan Alpízar Santana et al. (2023), esta desaceleración pedagógica es crucial para evitar la sobrecarga cognitiva, especialmente cuando se abordan temas complejos o abstractos. Al permitir que el estudiante digiera los conceptos paso a paso, se facilita una comprensión profunda y duradera, en lugar de una memorización superficial y efímera impulsada por la prisa de cubrir el temario.

IEESEI03: Bien, porque el profe explica las cosas despacio y si no entendemos, lo vuelve a repetir hasta que podamos hacerlo. Y también me gusta cómo hace las cosas el profe porque nos pone actividades que son divertidas, a veces trabajamos en grupo y también nos deja participar.

En este contexto, explicar despacio se convierte en una estrategia de inclusión que valida los diversos ritmos de aprendizaje presentes en el aula. Para el educando que quizás requiere más tiempo para asimilar nuevas estructuras o vocabulario, esta práctica docente es un salvavidas que reduce la ansiedad y evita la sensación de quedarse rezagado. Según Benitez et al. (2025), la enseñanza pausada y reflexiva fomenta un ambiente de aprendizaje más seguro y acogedor, donde el estudiante siente que su proceso individual es respetado. Esta atención al tiempo pedagógico demuestra que el objetivo no es simplemente transmitir información, sino asegurar que todos, independientemente de su velocidad de procesamiento, tengan la oportunidad real de apropiarse del conocimiento y construir significados propios.

La disposición a explicar despacio refleja una ética del cuidado por parte del docente, quien prioriza la calidad de la interacción educativa sobre la cantidad de contenidos impartidos. Barahona (2025), destacan que los estudiantes valoran profundamente a los maestros que muestran paciencia y que están dispuestos a detenerse para asegurar que nadie se pierda en el camino. Para ellos, esta actitud es una señal de que su aprendizaje importa y de que el profesor está comprometido con su éxito. Al experimentar esta dedicación, desarrolla una mayor confianza en sus capacidades y una actitud más positiva hacia la materia, entendiendo que el aprendizaje es un viaje que merece ser recorrido con atención y detalle, y no una carrera de velocidad donde solo llegan los más rápidos.

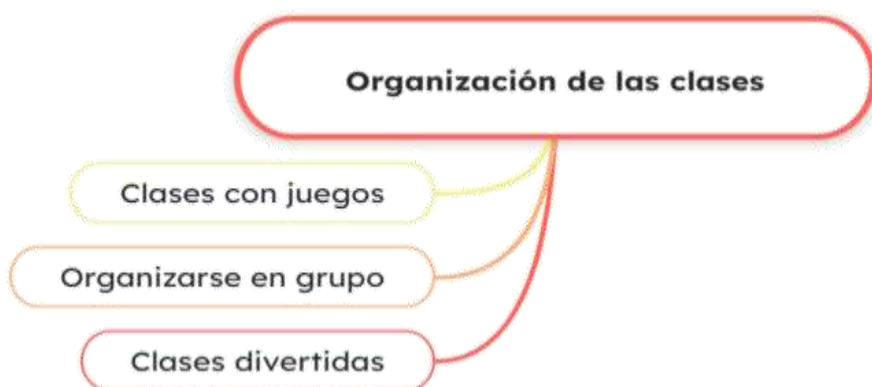
Subcategoría: Organización de las clases

Para el estudiante, una clase bien organizada no es simplemente una sucesión ordenada de actividades, sino un mapa cognitivo que le permite navegar con seguridad a través del conocimiento. Cuando el docente estructura la sesión con objetivos claros, momentos definidos y transiciones fluidas, el educando experimenta una reducción de la incertidumbre y una mayor capacidad para enfocar su atención en lo esencial. Como argumentan Glovine y Mariel (2021), la previsibilidad pedagógica actúa como un regulador emocional que disminuye la ansiedad frente a lo desconocido, permitiendo al estudiante anticipar lo que se espera de él y gestionar sus propios recursos cognitivos

de manera más eficiente. Esta estructura le brinda la tranquilidad necesaria para asumir riesgos intelectuales, sabiendo que existe un hilo conductor que da sentido a cada tarea propuesta.

En este orden de ideas, la organización de la clase se percibe como una manifestación de respeto hacia el tiempo y el esfuerzo del estudiante. Al evitar la improvisación y asegurar que cada minuto tenga un propósito educativo, el docente valida la importancia del aprendizaje. Según Morales (2023), los estudiantes valoran especialmente aquellas dinámicas de aula que equilibran la instrucción directa con el trabajo autónomo y colaborativo, otorgándoles un rol activo en la gestión de su propio proceso. Para el niño y el joven, esto significa que la clase no es un monólogo estático, sino un espacio vivo donde su participación está prevista y valorada, lo que incrementa su motivación intrínseca y su compromiso con las actividades académicas.

Figura 23. Organización de las clases



Nota: Elaboración propia.

Una organización eficaz de las clases contempla la diversidad de ritmos y estilos de aprendizaje, ofreciendo múltiples vías de acceso al contenido. Cujilán et al. (2023), destacan que cuando la planificación docente incluye momentos diferenciados y recursos variados, el estudiante siente que sus necesidades particulares son tenidas en cuenta. Al percibir que la estructura de la clase es flexible y adaptativa, el educando desarrolla una mayor confianza en su capacidad para aprender, entendiendo que el éxito no depende de ajustarse a un molde rígido, sino de aprovechar las oportunidades diseñadas

para potenciar sus fortalezas individuales. Esta percepción de inclusión fortalece su vínculo con la escuela y su disposición para persistir en el esfuerzo académico.

Código Emergente: Clases con juegos

Para el estudiante, las clases que integran el juego no representan un simple recreo, sino una oportunidad para abordar conceptos complejos desde una lógica participativa y menos amenazante. Al involucrarse en dinámicas lúdicas, el educando experimenta una disminución de la ansiedad frente al error, ya que el fallo se percibe como parte de la mecánica del juego y no como una sentencia definitiva sobre su capacidad. Como argumentan Relaiza et al. (2022), la gamificación en el aula activa la motivación intrínseca y facilita la asimilación de contenidos, transformando la pasividad receptiva en una implicación activa.

IEESEI01: A mí me gustaría que los profes hicieran las clases con más juegos, videos o trabajos en grupo, porque así es más divertido y no nos cansamos tan rápido. Cuando solo hablamos o escribimos en el cuaderno a veces se vuelve aburrido, pero si vemos un video o hacemos un juego entendemos mejor y lo recordamos más fácil. También me gusta cuando nos dejan trabajar en grupos, porque entre todos nos ayudamos.

El juego se convierte entonces en un lenguaje común que democratiza la participación, nivelando las jerarquías tradicionales del aula. El estudiante valora que el docente utilice estas estrategias porque reconoce en ellas un esfuerzo por conectar con sus intereses y su cultura generacional. Según Tambaco et al. (2024), las actividades lúdicas bien diseñadas fomentan el desarrollo de habilidades ejecutivas como la planificación, la toma de decisiones y la flexibilidad cognitiva, competencias que a menudo resultan difíciles de ejercitar mediante la instrucción directa. Esto significa que la escuela valida su necesidad de movimiento y expresión, integrando el placer de jugar con el rigor del saber, lo que resulta en una experiencia educativa más integral y satisfactoria.

Las clases con juegos fortalecen el tejido social del grupo, creando vínculos de camaradería y confianza entre los compañeros. Cujilán y Mendoza (2024), destacan que el juego compartido es un escenario privilegiado para el aprendizaje socioemocional, donde se practican la empatía, el respeto a las reglas y la gestión de la frustración. El

estudiante aprende a negociar, a liderar y a seguir, entendiendo que el éxito del juego depende de la colaboración de todos. Esta vivencia le permite apreciar la diversidad de talentos en su clase y construir una identidad grupal positiva, donde el aprendizaje se percibe como una aventura colectiva que trasciende la mera acumulación de información individual.

Código Emergente: Clases divertidas

La noción de una "clase divertida" para el estudiante no se limita al entretenimiento superficial, sino que alude a una experiencia pedagógica capaz de despertar su curiosidad y mantener su atención de manera sostenida. Significa encontrarse con un docente que utiliza el humor, la sorpresa y la creatividad para hacer accesibles los contenidos, rompiendo con la monotonía de la lección magistral. Como sostiene Schwal (2021), la emoción es la puerta de entrada al aprendizaje; cuando el educando se divierte, se generan neurotransmisores que facilitan la consolidación de la memoria y el pensamiento crítico. Para él, esto se traduce en un deseo genuino de asistir a clase, no por obligación, sino por la expectativa de descubrir algo nuevo en un ambiente que estimula su intelecto y sus sentidos.

IEESEI02. Pues la verdad no, así como vamos está muy bien, siento que vamos bien. Me gusta todo lo que el profe hace, las clases son divertidas y aprendemos mucho.

En este escenario, la diversión actúa como un catalizador que reduce la distancia entre el saber académico y la vida cotidiana del estudiante. Cuando el aprendizaje se vincula con anécdotas, ejemplos relevantes o desafíos ingeniosos, se percibe la utilidad y la pertinencia de lo que se estudia. Según Torres y Sánchez (2022), las metodologías que incorporan elementos de disfrute promueven una mayor profundidad en la comprensión, ya que invitan a la indagación y al cuestionamiento activo. El estudiante deja de ser un receptor pasivo para convertirse en un explorador entusiasmado, capaz de establecer conexiones inesperadas entre conceptos y de aplicar lo aprendido en contextos diversos, validando así su propia capacidad para generar conocimiento.

Una clase divertida fomenta un clima de aula positivo y seguro, donde el estudiante se siente libre para expresarse y arriesgarse sin temor al ridículo. Zapata y

Zapata (2024) argumentan que el bienestar subjetivo en la escuela es un predictor clave del éxito académico y la permanencia. Al disfrutar del proceso de aprendizaje, se desarrolla una actitud resiliente frente a las dificultades y se fortalece su vínculo con la institución educativa. Esta experiencia enseña al estudiante que el esfuerzo intelectual no tiene por qué ser sufrido, sino que puede ser una fuente de gratificación personal y colectiva, inspirándolo a mantener una actitud de aprendizaje a lo largo de toda su vida.

Código Emergente: Organizarse en grupo

Para el estudiante, organizarse en grupo trasciende la simple división de tareas; representa la oportunidad de construir conocimiento a través del diálogo y la confrontación de ideas con sus pares. Al trabajar colaborativamente, descubre que su perspectiva es limitada y que se enriquece al integrarse con las visiones de los demás. Como argumentan Alpízar et al. (2023), el aprendizaje cooperativo fomenta la interdependencia positiva, donde cada miembro es responsable no solo de su propio aprendizaje, sino también del de sus compañeros. Esta dinámica le permite desarrollar habilidades de negociación, argumentación y escucha activa, competencias esenciales para la vida democrática y profesional. El estudiante entiende que el resultado final del grupo es superior a la suma de las partes individuales, valorando la diversidad como un activo estratégico.

IEESEI03: A mí me gustaría que los profes nos organizaran más en grupos, porque así podemos ayudarnos entre nosotros y entender mejor lo que están explicando. Cuando trabajamos en grupo, uno le explica al otro y es más fácil aprender.

En este proceso, la organización grupal desafía al estudiante a asumir roles y responsabilidades, promoviendo su autonomía y liderazgo. No se trata solo de cumplir con una asignación, sino de gestionar tiempos, recursos y talentos para alcanzar una meta común. Según Tinajero et al. (2023), el trabajo en equipo efectivo requiere el desarrollo de habilidades de autorregulación y co-regulación, permitiendo monitorear el progreso colectivo y resolver conflictos de manera constructiva. Para el educando, esto significa aprender a ceder, a apoyar a quien tiene dificultades y a reconocer las fortalezas ajenas, construyendo una red de soporte mutuo que reduce la ansiedad y el aislamiento académico.

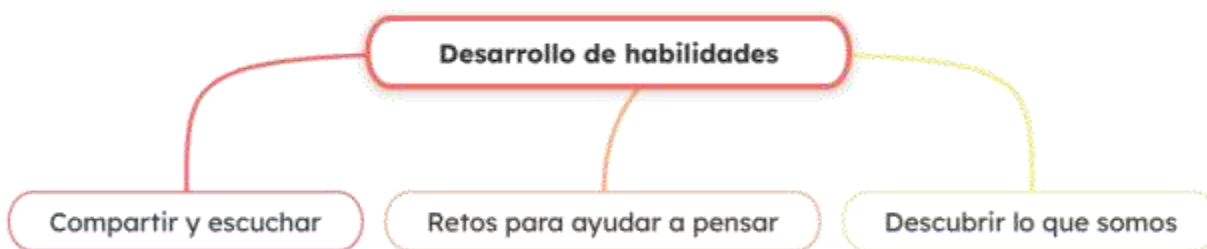
Organizarse en grupo prepara al estudiante para enfrentar la complejidad del mundo real, donde los problemas rara vez se resuelven en solitario. Cely et al. (2023), destaca que la experiencia de colaboración en la escuela sienta las bases para la ciudadanía global y el trabajo en redes interdisciplinarias. Al experimentar la potencia de la inteligencia colectiva, se internaliza que la solidaridad y la cooperación son valores fundamentales para el progreso social. Esta vivencia otorga la confianza necesaria para participar en proyectos comunitarios y profesionales, entendiendo que su contribución es vital para el bienestar común y que juntos pueden lograr transformaciones que serían imposibles desde la individualidad.

Subcategoría: Desarrollo de habilidades

Para el estudiante, el desarrollo de habilidades no se reduce a la acumulación mecánica de destrezas técnicas, sino que representa la adquisición gradual de un poder de agencia que le permite interactuar con el mundo de manera competente y autónoma. Como sostiene Sánchez (2022), desde el enfoque socioformativo, cuando el estudiante conecta el saber hacer con retos del contexto real, su motivación se dispara, pues entiende que cada habilidad adquirida es un eslabón más en la construcción de su proyecto ético de vida.

Esta perspectiva le otorga un sentido de propósito a la rutina escolar, ya que el aprendizaje de competencias transversales como el pensamiento crítico o la colaboración se valora no por su utilidad para aprobar un examen, sino por su relevancia para navegar la complejidad de la existencia cotidiana y futura. En este proceso, el estudiante valora profundamente los espacios educativos que le permiten ejercitar sus habilidades en escenarios seguros pero desafiantes, donde el error es bienvenido como parte de la curva de aprendizaje. La práctica deliberada y la retroalimentación constante le ayudan a refinar sus capacidades, pasando de la ejecución novata a la maestría progresiva.

Figura 24. Desarrollo de habilidades



Nota: Elaboración propia.

Es así, que según Quiroz (2024), la escuela que prioriza el desarrollo del pensamiento y las competencias comunicativas sobre la memoria enciclopédica responde mejor a las expectativas de las nuevas generaciones, quienes demandan una formación que les permita interpretar la información y no solo almacenarla. Para el estudiante, sentir que su repertorio de habilidades se expande día a día genera una confianza robusta; lo que disminuye la incertidumbre frente al futuro y fortalece su resiliencia ante los obstáculos académicos y personales.

Código Emergente: Compartir y escuchar

Para el estudiante, la dinámica de compartir y escuchar en el aula trasciende el simple intercambio verbal; se percibe como la construcción de un espacio seguro donde su voz tiene eco y valor. Al compartir sus ideas, dudas o experiencias, no solo exterioriza lo que sabe, sino que se expone a la validación y enriquecimiento por parte de sus pares y docentes. Como argumenta Ríos (2024), esta práctica dialógica fomenta la escucha activa, una competencia crítica que le permite descentrarse de su propia perspectiva para comprender la del otro, fortaleciendo su empatía y su capacidad para negociar significados en un entorno de respeto mutuo.

IEESEI01: Sí, porque en el aula no solo nos enseñan a estudiar con los cuadernos o a hacer tareas, sino que también trabajamos en equipo y eso es más divertido porque aprendemos a compartir, a escuchar y a ayudarnos entre todos. A veces hacemos juegos donde tenemos que pensar rápido o actividades de arte donde dibujamos y pintamos.

En este orden de ideas, la escucha atenta se convierte en una herramienta de aprendizaje tan poderosa como la expresión oral. El estudiante entiende que, al prestar atención genuina a sus compañeros, accede a nuevas formas de razonamiento y a soluciones alternativas que quizás no había considerado. Según Maldonado (2022), cuando la escuela promueve una cultura de la escucha, se reduce la impulsividad y se incrementa la reflexión, permitiendo que se procese la información de manera más profunda antes de emitir juicios. Esta interacción recíproca enseña que el aprendizaje depende de la calidad de sus vínculos, y que el respeto por la palabra ajena es el cimiento de cualquier comunidad democrática, preparándolos así para participar en debates públicos y colaboraciones profesionales futuras.

El acto de compartir y escuchar son actos que humanizan la experiencia educativa, conectando al estudiante con la dimensión emocional de sus interlocutores. Zambrano (2025), destaca que, en un mundo saturado de ruido digital, los espacios de conversación presencial y auténtica en la escuela son refugios necesarios para el desarrollo socioemocional. Al sentirse escuchado, el joven valida su propia existencia y fortalece su autoestima; al compartir, ejerce su generosidad intelectual. Esta vivencia le permite construir relaciones de confianza y solidaridad, entendiendo que el bienestar colectivo se teje en la trama cotidiana de las palabras compartidas y los silencios respetuosos, consolidando así su identidad como un ser social capaz de construir puentes a través del diálogo.

Código Emergente: Descubrir lo que somos

El proceso de descubrir lo que somos representa para el estudiante el viaje más íntimo y trascendental de su etapa escolar, una exploración que va más allá de la adquisición de conocimientos académicos para adentrarse en la conformación de su propia subjetividad. En este trayecto, el educando utiliza la escuela como un espejo donde se reflejan sus intereses, valores y potencialidades, permitiéndole discernir qué lo hace único. Como sostiene Minango (2024), la educación debe proporcionar experiencias diversificadas que actúen como catalizadores para este autodescubrimiento, ofreciendo múltiples escenarios - desde el arte hasta la ciencia,

pasando por el deporte y la convivencia- donde pueda ensayar distintas facetas de su personalidad y construir una autoimagen coherente y positiva.

IEESEI02: Sí, porque en el salón el profe nos pone actividades que nos ayudan a aprender más y a descubrir en qué somos buenos. A veces trabajamos en grupo, otras veces hacemos juegos o tareas diferentes, y eso nos hace mejorar.

En este orden de ideas, el estudiante valora aquellas prácticas pedagógicas que lo invitan a la introspección y al cuestionamiento de sus propias creencias y prejuicios. No se trata solo de saber qué quiere ser profesionalmente, sino de entender quién es éticamente. Según Soreng (2021), cuando el currículo integra la reflexión sobre la identidad personal y cultural, el educando se siente empoderado para apropiarse de su historia y proyectarse hacia el futuro con autonomía. Este descubrimiento no ocurre en aislamiento, sino en la interacción con la alteridad; al contrastar su ser con el de los demás, el estudiante define sus límites y sus afinidades, aprendiendo a valorar su singularidad sin caer en el individualismo, reconociéndose como parte de una trama social más amplia.

Descubrir lo que somos implica también reconocer y aceptar las propias vulnerabilidades y limitaciones como parte constitutiva de la condición humana. Echavarría (2003), afirma que una escuela que permite la exploración honesta de la identidad fomenta la resiliencia, ya que el estudiante aprende a gestionar sus emociones y a adaptarse a los cambios propios del crecimiento. Al validar su proceso de autoconstrucción, la institución educativa le otorga la confianza necesaria para tomar decisiones alineadas con su esencia, preparándolo para vivir una vida auténtica y con propósito. Este hallazgo fundamental se convierte en la brújula que guiará sus acciones y elecciones, asegurando que su desarrollo académico esté siempre al servicio de su realización humana.

Código Emergente: Retos para ayudar a pensar

Para el estudiante, enfrentarse a "retos para ayudar a pensar" significa abandonar la comodidad de la respuesta memorizada para adentrarse en la incertidumbre del problema abierto. Percibe estos desafíos no como obstáculos insalvables, sino como

invitaciones intelectuales que movilizan sus recursos cognitivos superiores, como el análisis, la síntesis y la evaluación. Como argumentan De La Cruz et al. (2022), el aprendizaje basado en retos transforma la pasividad en una agencia activa, obligando a conectar saberes dispersos, formular hipótesis y buscar evidencia. Esta dinámica le demuestra al educando que la inteligencia no es un atributo estático, sino una capacidad muscular que se fortalece con el ejercicio constante de resolver situaciones complejas y novedosas.

IEESEI03: Sí, en el salón el profe quiere que seamos mejores porque todos los días aprendemos cosas nuevas. Nos pone juegos, trabajos y retos que nos ayudan a pensar más y a entender mejor. Cuando alguien es bueno en algo, el profe le dice que siga practicando y lo felicita. Y cuando un compañero tiene dificultad, el profe le explica con paciencia para que también aprenda.

En este escenario, el estudiante valora la mediación docente que, en lugar de simplificar la tarea, ofrece el andamiaje justo para que el reto sea alcanzable pero exigente. Según Sarmiento (2023), la exposición sistemática a preguntas provocadoras y dilemas éticos fomenta el pensamiento crítico y la creatividad, competencias indispensables para navegar en la sociedad del conocimiento. Se descubre que pensar es un acto deliberado y a veces arduo, pero profundamente gratificante cuando culmina en la comprensión o en la solución innovadora. Esta experiencia le enseña a tolerar la frustración y a perseverar en la búsqueda de respuestas, desarrollando una disciplina mental que le servirá para afrontar cualquier desafío académico o profesional.

Los desafíos intelectuales logran situar al estudiante en un contexto de profunda relevancia y aplicabilidad. Al ser confrontado con problemas reales o simulados, descubre con asombro que su capacidad de raciocinio posee un impacto tangible en el mundo que habita. Tal como refiere García (2022), esta metodología de enseñanza logra conectar el aula directamente con la vida, demostrándole al estudiante que su pensamiento es una herramienta poderosa para iniciar la transformación social. Cuando el educando se siente genuinamente desafiado a pensar, asume una responsabilidad renovada sobre su propio intelecto. De esta manera, se convierte en un ciudadano crítico que no se limita a aceptar la realidad como un hecho inmutable, sino que la interroga, la

diseciona y se atreve a reinventarla, comprendiendo que el verdadero aprendizaje es aquel que lo habilita para comprender y, fundamentalmente, para mejorar su entorno.

Subcategoría: Acciones pedagógicas frente a la inclusión

Las acciones pedagógicas frente a la inclusión son percibidas por el estudiante como el reflejo directo del compromiso institucional con la equidad y la valoración de la diversidad en el aula. Cuando el docente implementa una flexibilización curricular activa, adaptando los métodos de enseñanza, los recursos didácticos y las estrategias de evaluación a las diferentes ritmos y estilos de aprendizaje, el educando comprende que su diferencia es reconocida como un factor de riqueza y no como un obstáculo a superar. Para Paz y Flórez (2021), esta práctica, que se alinea con los principios del Diseño Universal de Aprendizaje, rompe con la hegemonía del modelo estándar y garantiza que todos tengan puntos de acceso equitativos al conocimiento. La observación de estas metodologías, donde se utilizan múltiples formatos para la entrega y la demostración de competencias, genera un profundo sentido de pertenencia y valida la trayectoria formativa individualizada.

La eficacia de las acciones pedagógicas no solo recae en los ajustes técnicos, sino en la construcción de un clima socioemocional que promueva la cohesión y la empatía entre pares. Desde la visión del estudiante, es crucial que el docente fomente estrategias colaborativas que obliguen a la interacción y al respeto mutuo, desmantelando prejuicios y estereotipos dentro del grupo. Al asignar trabajos o proyectos que requieren la complementariedad de habilidades entre estudiantes con distintas capacidades, se está generando un laboratorio de ciudadanía donde se aprende a valorar la interdependencia y la singularidad de cada contribución. De acuerdo con Meléndez y Rivilla (2021), las actividades que promueven el diálogo abierto sobre las necesidades de inclusión, transformando la "tolerancia" en celebración de la diversidad, son observadas por el estudiante como acciones pedagógicas esenciales que preparan para una sociedad más justa.

Figura 25. Acciones pedagógicas frente a la inclusión



Nota: Elaboración propia.

Es donde el rol del educador como modelo de conducta inclusiva, constituye la acción pedagógica más impactante para el estudiante. La manera en que el docente gestiona las dificultades responde a las necesidades específicas de un par y modula el lenguaje dentro del aula, es interiorizada por el educando como la norma ética y de convivencia. El compromiso visible del profesor con la justicia educativa, de acuerdo con el argumento de Uribe et al. (2025), anima al estudiante a asumir su propia responsabilidad ética en la construcción de un entorno de aprendizaje accesible para todos. Estas acciones pedagógicas, que van más allá del currículo explícito, lo dotan de las herramientas para ser un profesional que no solo cumpla con la normativa, sino que abogue activamente por la equidad en su futuro campo laboral.

Código Emergente: Todos los estudiantes tienen capacidades

Este enfoque pedagógico parte de la firme creencia de que cada estudiante posee habilidades únicas, lo que desde la mirada del educando crea un ambiente lleno de justicia y reconocimiento genuino. El niño y el joven sienten que el profesor no busca que todos obtengan los mismos resultados, sino que quiere ayudarlo a descubrir y potenciar sus capacidades propias. Esto fortalece su confianza y disminuye la presión de alcanzar estándares homogéneos de excelencia. De acuerdo con Santiago et al. (2025), al tener esta certeza, el estudiante se anima a adentrarse en áreas que antes le parecían difíciles, porque sabe que su esfuerzo tendrá más valor que un talento innato. Así, se fomenta una mentalidad de crecimiento donde las diferencias no solo se aceptan, sino que se ven

como una fuente valiosa de diversidad, enriqueciendo el aprendizaje colectivo con distintas miradas.

IEESEI01: Sí, porque los profes siempre nos dicen que todos tenemos capacidades y que debemos apoyarnos entre compañeros. Ellos nos recuerdan que nadie es menos que otro y que cada uno tiene algo en lo que es bueno. Cuando alguien se equivoca, no lo regañan fuerte, sino que lo animan para que lo intente otra vez. También hacen actividades donde todos podemos participar.

El enfoque en las capacidades múltiples impulsa al estudiante a ir más allá de las destrezas puramente técnicas, enfocándose en el desarrollo de su capital humano integral. Cuando el currículo permite la expresión de habilidades artísticas, sociales o de liderazgo en la resolución de problemas, el alumno comprende que su valor profesional se construye sobre una base amplia de competencias transversales. Se observa que el rendimiento no se mide únicamente por la calificación final, sino por la proyección de las fortalezas en contextos aplicados, lo que dota al proceso de aprendizaje de un sentido de relevancia y aplicabilidad inmediata. De acuerdo con Padilla y Amores (2025), el estudiante, al sentirse competente en su propio terreno, asume la responsabilidad de su formación con mayor autonomía, redefiniendo el éxito como la optimización de su conjunto único de talentos.

La acción pedagógica de basar la enseñanza en la creencia de las capacidades universales se refleja en la flexibilización metodológica del docente. El estudiante aprecia que se utilicen instrumentos de evaluación diversos, tutorías personalizadas y recursos didácticos variados que se ajustan a las diferentes maneras de comprender y procesar la información. Según Guerrero et al. (2023), esta pedagogía diferenciada le demuestra al educando que el proceso es tan importante como el resultado, y que existen múltiples caminos válidos para alcanzar la meta del aprendizaje. La justicia formativa percibida en estas acciones refuerza el vínculo pedagógico y consolida la confianza en el sistema. Al ser testigos de cómo sus pares reciben el apoyo necesario para destacar, los estudiantes entienden que la equidad es una práctica activa.

Código Emergente: Grupos de trabajo

La disposición de grupos de trabajo es interpretada por el estudiante como un simulacro controlado de la realidad profesional, que exige la adaptación y el ejercicio constante de la humildad intelectual. Cuando éste descubre rápidamente la necesidad de la interdependencia, reconociendo que sus propias capacidades son insuficientes ante la complejidad de la tarea y que el éxito depende de la articulación sinérgica de las fortalezas de sus compañeros. Pantoja y Salguero (2025), argumentan que este entorno de colaboración obliga al estudiante a negociar visiones, delegar responsabilidades y practicar la comunicación asertiva, habilidades que son prioritarias sobre el conocimiento técnico puro en el desarrollo de proyectos. El desafío de lograr un consenso productivo fomenta una resiliencia grupal y la capacidad de gestionar la diversidad de personalidades y estilos de trabajo.

IEESEI02: Sí, señora. El profe nos dice, hágase con tal niño, en grupo, o a veces uno mismo tiene que escoger el niño. No todas las veces tiene que ser con las mismas amigas, no hay que cambiar un poquito. Hacemos grupos de trabajo.

Esta experiencia significativa somete al estudiante a escenarios de conflicto inevitable, donde la mediación y la gestión de la frustración se convierten en aprendizajes centrales. Los educandos se ven forzados a desarrollar una inteligencia contextual para navegar las tensiones internas, aprender a ceder y sostener sus argumentos con rigor y respeto. De acuerdo con las afirmaciones de Romero y Novillo (2024), ésta dinámica rompe con la comodidad del trabajo individual, obligando al educando a asumir una responsabilidad compartida por el resultado final, lo que incrementa su compromiso con la calidad. El éxito del equipo se percibe como una validación social y profesional de la capacidad para colaborar, mientras que el fracaso es analizado de forma colectiva, disminuyendo el peso del error personal. Esta inmersión en la colaboración es vista como un factor que potencia la actitud investigativa.

El trabajo en grupo actúa como un mecanismo que los prepara para la participación cívica y la vida democrática, al obligar a la distribución equitativa de roles y la rendición de cuentas. Aquí se aprende que la complementariedad de talentos es más efectiva que la homogeneidad, observando cómo un compañero con una debilidad

técnica puede tener una fortaleza excepcional en la coordinación o la comunicación. De acuerdo con Salazar et al. (2025), esta exposición práctica a la diversidad de roles reduce los prejuicios sobre la jerarquía de las habilidades y promueve el respeto por las contribuciones no académicas. El estudiante internaliza la ética de que el bienestar del equipo es la métrica más importante, preparando su perfil profesional para liderar y participar en entornos multidisciplinarios.

Código Emergente: Se les habla para que se calmen

La acción del docente de hablarles para que se calmen en momentos de alta tensión o frustración académica es percibida por el estudiante como una priorización del ser humano sobre la tarea o la planificación. Esta intervención, con un tono pausado y estructurado, valida la emoción del educando (ansiedad, estrés o ira), demostrándole que el aula es un espacio seguro para la expresión de las dificultades. Para García et al. (2024), el estudiante experimenta un alivio inmediato al sentir que su estado emocional es reconocido y no ignorado o minimizado, permitiéndole recuperar el control cognitivo necesario para retomar la actividad. Esta práctica, que establece un puente empático, enseñando a gestionar su propia respuesta fisiológica ante el desafío, transformando la crisis en una oportunidad de autorregulación efectiva.

IEESEI03: Sí, los profes hacen cosas para que todos podamos aprender. Una vez vi que un niño se estaba burlando de otro y el profe lo regañó y le dijo que no volviera a hacerlo, porque todos merecemos respeto. También, cuando alguien empieza a pelear, el profe los separa y les habla para que se calmen. Así nadie se siente menos y todos podemos seguir aprendiendo tranquilos

Cuando el docente interviene con calma, modela inconscientemente una habilidad de comunicación que el estudiante internaliza y puede aplicar en sus propias interacciones. El educando observa cómo el uso de un lenguaje sereno y la modulación de la voz son herramientas poderosas para desactivar un conflicto o reducir la sensación de sobrecarga. Este modelado del autocontrol es una acción pedagógica no explícita que lo equipa con destrezas cruciales para su vida profesional y social. Según Montoya (2024), al ver que la autoridad pedagógica elige la paciencia sobre la imposición, se aprende a no reaccionar impulsivamente ante la presión. El sistema le demuestra que es

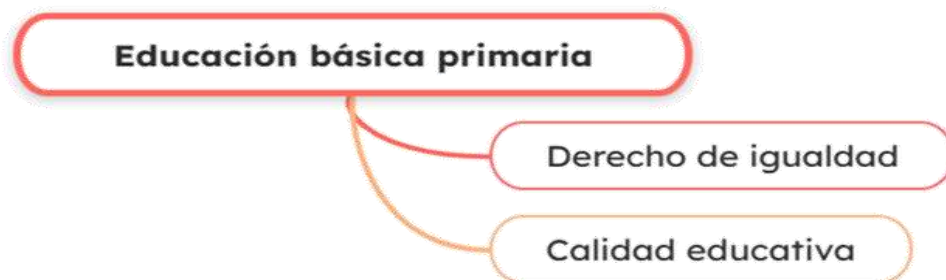
posible mantener la ecuanimidad incluso cuando la situación exige una respuesta inmediata, reforzando la confianza en su propia capacidad de gestionar entornos difíciles.

El hecho de que el docente dedique tiempo a calmar al estudiante refuerza la percepción de que el clima de aula es inclusivo y que el bienestar emocional es parte integral del éxito académico. Esta intervención puntual consolida la confianza del estudiante en su profesor, sabiendo que en momentos de vulnerabilidad encontrará apoyo y comprensión, y no solo una evaluación de su rendimiento. Molina y García (2025), resaltan en su diseño que la experiencia de ser escuchado y asistido en la regulación emocional disminuye el miedo a la exposición del error, promoviendo un ambiente de apertura intelectual y honestidad. El estudiante internaliza que la pedagogía humanista se ejerce a través de la comunicación efectiva y la empatía, creando un ambiente psicológico seguro que es fundamental para que el aprendizaje profundo tenga lugar.

Categoría: Educación básica primaria

Para el estudiante, la educación básica primaria no representa simplemente el inicio de la escolaridad formal, sino el ingreso a un universo simbólico donde adquiere las herramientas fundamentales para decodificar la realidad y construir su propia voz. En esta etapa, el niño experimenta la alfabetización no como una destreza mecánica aislada, sino como un poder transformador que le otorga agencia sobre su entorno, permitiéndole nombrar el mundo y comprenderse a sí mismo dentro de él. Como argumentan Faneite y Villalobos (2024), cuando el sistema educativo logra conectar los procesos de lectura y escritura con los intereses vitales del educando, este deja de percibir la escuela como un lugar de imposiciones ajenas para verla como un espacio de descubrimiento personal. El estudiante espera que el currículo respete su curiosidad innata y que la transición desde el entorno familiar hacia la cultura letrada sea un puente fluido, donde sus saberes previos sean valorados como cimientos legítimos sobre los cuales edificar estructuras cognitivas más complejas, evitando la fragmentación entre su vida cotidiana y el conocimiento escolar.

Figura 26. Educación básica primaria



Nota: Elaboración propia.

En la dimensión de la socialización, el estudiante vive la primaria como el primer escenario público donde debe negociar su identidad y aprender las reglas de la convivencia democrática a través de la interacción constante con sus pares. Según Mena et al. (2023), la experiencia de una convivencia escolar positiva es determinante para que se desarrolle un sentido de pertenencia y seguridad emocional, factores que son precondition indispensable para el aprendizaje académico. El estudiante valora un entorno donde el conflicto no se suprime autoritariamente, sino que se gestiona mediante el diálogo y la reparación, permitiéndole comprender que vivir con otros implica responsabilidades mutuas. Al sentirse protegido y reconocido por su comunidad educativa, el niño o niña consolida su autoestima y desarrolla las competencias ciudadanas necesarias para habitar el mundo con otros de manera justa y pacífica.

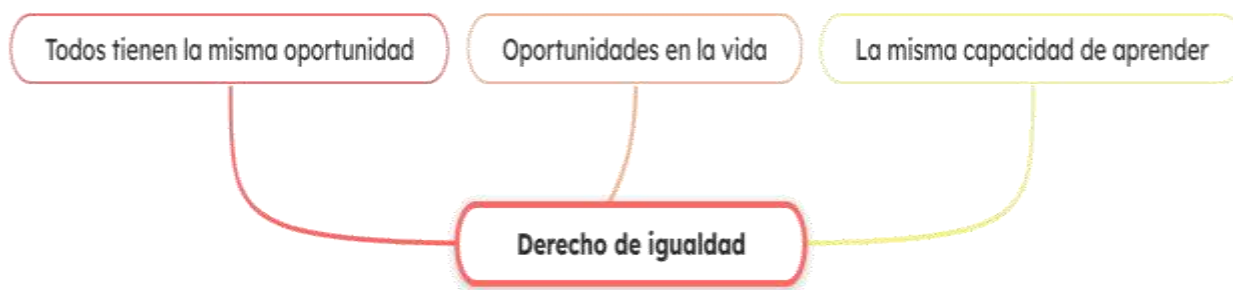
Desde la perspectiva de su proceso de aprendizaje, el estudiante de primaria demanda una pedagogía que trascienda la pasividad receptiva y lo reconozca como un sujeto activo, capaz de investigar, crear y resolver problemas. Rechaza la instrucción que se limita a la memorización de datos descontextualizados, buscando en cambio experiencias educativas que sean desafiantes, lúdicas y pertinentes para su realidad inmediata. Ruiz (2024), destaca que cuando se incorporan metodologías activas y estrategias lúdicas en el aula, el compromiso del estudiante se incrementa exponencialmente, ya que estas sintonizan con su necesidad natural de exploración y movimiento. Para él, la educación de calidad es aquella que no silencia sus preguntas ni estandariza sus respuestas, sino que le ofrece múltiples lenguajes -artísticos, científicos, tecnológicos para expresar su comprensión del mundo. Esta vivencia de un aprendizaje

dinámico y con sentido es lo que mantiene viva su motivación intrínseca y sienta las bases para una trayectoria educativa exitosa y duradera a lo largo de su vida.

Subcategoría: Derecho de igualdad

Para el estudiante, el derecho de igualdad no es una abstracción jurídica, sino la experiencia tangible de habitar una escuela donde su origen, género o condición no determinan su destino. Significa percibir que las oportunidades de éxito académico y desarrollo personal están distribuidas equitativamente, sin sesgos ni privilegios ocultos. Como argumentan Glovine y Mariel (2021), esta vivencia de equidad sustantiva le permite sentirse validado como sujeto de derechos, comprendiendo que las diferencias individuales no deben traducirse en desigualdades de trato. Al experimentar un entorno que remueve activamente los obstáculos estructurales para su participación, el estudiante fortalece su sentido de justicia y su compromiso con la institución, entendiendo que su esfuerzo es el único factor que debería influir en sus logros.

Figura 27. *Derecho de igualdad*



Nota: Elaboración propia.

En este contexto, la materialización del derecho de igualdad requiere que el estudiante encuentre en el aula prácticas pedagógicas que reconozcan la confluencia de su identidad. No basta con un trato uniforme; es necesario un abordaje que responda a la complejidad de sus circunstancias vitales. Según Rodríguez (2024), cuando la escuela implementa acciones afirmativas y currículos inclusivos que reflejan la diversidad cultural y social, el educando deja de sentirse invisible o marginado. Para él, esto se traduce en la certeza de que su historia y su contexto son valorados como parte integral del proceso

educativo, lo que reduce la alienación y fomenta una mayor cohesión con sus pares, al ver que la institución protege la dignidad de todos por igual.

El ejercicio del derecho de igualdad empodera al estudiante para convertirse en un agente activo en la defensa de la equidad. Balcazar (2024), destaca que la educación en derechos humanos no solo informa, sino que transforma la conciencia del joven, habilitándolo para identificar y cuestionar las injusticias en su entorno. Al participar en una comunidad escolar que practica la igualdad cotidiana, se aprende a exigir rendición de cuentas y a solidarizarse con aquellos que enfrentan discriminación. Esta formación cívica es esencial para que, en su vida adulta, sea capaz de contribuir a la construcción de una sociedad más democrática, donde el acceso al bienestar y al conocimiento sea un patrimonio común y no un privilegio de pocos.

Código Emergente: Todos tienen la misma oportunidad

La percepción de que todos los estudiantes tienen la misma oportunidad se fundamenta, desde la óptica del educando, en la imparcialidad rigurosa de los procesos y en el acceso equitativo a los recursos pedagógicos. El estudiante observa que las normativas de evaluación y las reglas de participación se aplican sin distinción alguna, lo cual genera un sentido de justicia formativa indispensable para la motivación intrínseca. Este principio de igualdad de acceso fomenta la competencia sana, pues el estudiante sabe que su rendimiento será juzgado por su esfuerzo y su mérito, y no por factores socioeconómicos o culturales. Aizaga et al. (2024), sostienen que cuando la institución modela la equidad, se internaliza que el éxito depende de la disciplina y la perseverancia, lo cual es un factor clave para la formación de ciudadanos que esperan sistemas justos.

IEESEI01: Es importante porque así nadie se queda sin aprender y todos tenemos la misma oportunidad de cumplir nuestros sueños. Si en el colegio nos tratan igual y nos dan las mismas oportunidades, cada uno puede demostrar lo que sabe y mejorar en lo que no.

La promesa de que todos tienen la misma oportunidad se materializa en el aula mediante la flexibilidad metodológica que el docente implementa para neutralizar las posibles brechas de origen. El estudiante valora que los materiales sean accesibles en múltiples formatos y que se concedan tiempos de consulta y tutorías personalizadas que permiten nivelar el punto de partida, tal como lo afirman Reinaga y Alcívar, esta labor de

ajuste pedagógico le demuestra al educando que la igualdad no es solo una declaración, sino una práctica activa destinada a garantizar que la formación dependa del talento y no de la limitación. Al experimentar esta cultura de apoyo, el niño se siente validado para asumir riesgos intelectuales y exponer sus dificultades sin temor al juicio, sabiendo que la meta es el aprendizaje completo, la gestión empática del aula es fundamental para el desarrollo de un clima de confianza que propicie la autonomía.

La internalización del principio de igualdad de oportunidad impacta directamente en la actitud proactiva y el compromiso del estudiante con la excelencia. El educando entiende que la responsabilidad del resultado recae en su propia gestión del tiempo y del esfuerzo, lo que lo distancia de la mentalidad de víctima y lo acerca a la autorregulación. Esta conciencia de que el camino está abierto a todos incentiva al estudiante a superar la mediocridad y a buscar la distinción a través de la calidad de su trabajo. Maqueira et al. (2024), asegura que el valor de la oportunidad, al no ser un privilegio, sino un derecho, se convierte en un motor de superación que lo prepara éticamente para una vida profesional donde el mérito es la divisa principal.

Código Emergente: La misma capacidad de aprender

La percepción de que todos los estudiantes tienen la misma oportunidad se fundamenta, desde su óptica, en la imparcialidad rigurosa de los procesos y en el acceso equitativo a los recursos pedagógicos. El estudiante observa que las normativas de evaluación y las reglas de participación se aplican sin distinción alguna, lo cual genera un sentido de justicia formativa indispensable para la motivación intrínseca. Este principio de igualdad de acceso, según Oviedo (2022), fomenta la competencia sana, pues el estudiante sabe que su rendimiento será juzgado por su esfuerzo y su mérito, y no por factores socioeconómicos o culturales. Cuando la institución modela la equidad, se internaliza que el éxito depende de la disciplina y la perseverancia, lo cual es un factor clave para la formación de ciudadanos que esperan sistemas justos.

IEESEI02: La igualdad para mí es que tenemos el mismo derecho, la misma capacidad de aprender, así seamos diferente. Porque digamos que todos los niños tenemos un derecho, tenemos mucho derecho, tenemos derecho a ser felices, tenemos derecho a respetarnos unos a los otros, etcétera.

La promesa de que todos tienen la misma oportunidad se materializa en el aula mediante la flexibilidad metodológica que el docente implementa para neutralizar las posibles brechas de origen. El estudiante valora que los materiales sean accesibles en múltiples formatos y que se concedan tiempos de consulta y tutorías personalizadas que permiten nivelar el punto de partida. Calvo (2020), afirma que esta labor de ajuste pedagógico le demuestra al educando que la igualdad no es solo una declaración, sino una práctica activa destinada a garantizar que la formación dependa del talento y no de la limitación. Al experimentar esta cultura de apoyo, el niño se siente validado para asumir riesgos intelectuales y exponer sus dificultades sin temor al juicio, sabiendo que la meta es el aprendizaje completo.

La aceptación del principio de igualdad de oportunidad impacta directamente en la actitud proactiva y el compromiso con la excelencia. El educando entiende que la responsabilidad del resultado recae en su propia gestión del tiempo y del esfuerzo, lo que lo distancia de la mentalidad de víctima y lo acerca a la autorregulación. Esta conciencia de que el camino está abierto a todos incentiva al estudiante a superar la mediocridad y a buscar la distinción a través de la calidad de su trabajo. Quevedo et al. (2025), señala que el valor de la oportunidad, al no ser un privilegio, sino un derecho, se convierte en un motor de superación que lo prepara éticamente para una vida profesional donde el mérito es la divisa principal.

Código Emergente: Oportunidades en la vida

Es interpretada por el estudiante como la legitimación de su potencial intrínseco, independientemente de su rendimiento, el educando entiende que, si bien los ritmos y los estilos de procesamiento son únicos, la plasticidad cognitiva es universal, lo cual desactiva la peligrosa idea de la inteligencia fija. Esta cultura del crecimiento le permite al joven abordar disciplinas complejas con una actitud de exploración y curiosidad, sabiendo que la dificultad es un indicador de que el cerebro está trabajando para generar nuevas conexiones neuronales. De acuerdo con el argumento planteado por Gómez y Cedeño (2021), el estudiante se enfoca en el proceso de aprendizaje y la adquisición de herramientas metacognitivas, en lugar de obsesionarse con el resultado inmediato.

INFE03: Todos los niños tenemos derecho a estudiar. No importa si somos diferentes, todos merecemos aprender lo mismo. Si estudiamos, cuando seamos grandes podremos trabajar y ayudar a nuestras familias. Además, los profes siempre nos dicen que el estudio es lo que nos puede dar más oportunidades en la vida.

La validación de la capacidad universal de aprender exige del docente una flexibilización metodológica que el estudiante percibe como una atención personalizada a su singularidad. El estudiante valora las estrategias que permiten demostrar el saber de múltiples maneras, reconociendo que la forma de presentación (oral, escrita, práctica) es un aspecto metodológico y no una limitación de fondo. Esta pedagogía diferenciada le enseña al alumno a identificar su mejor canal de asimilación, convirtiéndose en el gestor experto de su propia cognición. Zambrano (2025), señala que el estudiante entiende que las bajas calificaciones no reflejan una incapacidad, sino una necesidad de ajustar la estrategia de estudio o la aproximación al contenido.

El educando observa que las dificultades de sus pares son una manifestación de la diversidad en el ritmo, y no de una jerarquía de talentos, lo que fomenta la tutoría entre iguales y la paciencia y aceptar que todos comparten la misma capacidad intrínseca promueve una cultura de empatía y colaboración activa entre los mismos. De acuerdo con Núñez (2021), esta comprensión intersubjetiva es crucial para el desarrollo de la inteligencia social, preparando al estudiante para liderar equipos donde la complementariedad de estilos es la verdadera fortaleza. El estudiante aprende a celebrar el avance de sus compañeros como un logro colectivo, consolidando un sentido de comunidad académica que es vital para un ambiente psicológico seguro.

Subcategoría: Calidad educativa

La percepción de la calidad educativa desde la óptica del discente se articula fundamentalmente en la correspondencia entre los contenidos programáticos y las exigencias del entorno productivo y profesional. Esto implica una revisión constante y dinámica de la malla curricular para asegurar que los saberes sean pertinentes y estén alineados con la vertiginosa evolución tecnológica y social que define el siglo XXI. Riveros (2025), señala que el educando percibe una distancia insalvable entre la didáctica del aula y la realidad profesional, su compromiso intrínseco y la satisfacción

con la institución disminuyen drásticamente, socavando la inversión de tiempo y recursos. Por ello, la calidad se mide en la capacidad del sistema para ofrecer herramientas cognitivas que trasciendan la calificación académica y se proyecten eficazmente en la trayectoria de vida.

Figura 28. Calidad educativa



Nota: Elaboración propia.

Para los estudiantes, lo que realmente cuenta es la calidad de sus clases, y en el centro de todo está el profesor. De hecho, la forma en que enseña un docente es muchas veces la razón principal por la que deciden quedarse o abandonar sus estudios. Las clases anticuadas, donde solo hay escucha pasiva, generan mucha frustración; hoy en día, ellos buscan ser protagonistas de su aprendizaje. A juicio de Pacheco et al. (2024), los estudiantes valoran a los profesores que utilizan innovación, recursos tecnológicos y crean espacios para el debate real. Más que alguien que solo 'dicta materia', buscan un guía que les ayude a aprender por sí. Además, necesitan saber rápido y claro cómo van: una corrección a tiempo es insustituible. Sin esa innovación y apoyo constante, la educación se siente estancada.

El juicio estudiantil sobre la calidad abarca la infraestructura institucional en su acepción más amplia, entendida no meramente como la disponibilidad física de las edificaciones, sino como el ecosistema de recursos que propician un ambiente óptimo de aprendizaje. Esto incluye desde la accesibilidad operativa a plataformas tecnológicas robustas y bibliografía especializada y actualizada, hasta un entorno que garantice la equidad, el bienestar y el respeto irrestricto por la diversidad dentro del campus. Se requiere una visión crítica que no reduzca la educación a meros indicadores de

rendimiento académico, sino que incorpore la formación ética, estética y política del futuro ciudadano tal como lo señala Báez (2022). De esta forma, el soporte administrativo eficaz, la transparencia en la gestión de los procesos y la defensa de los derechos estudiantiles se vuelven cruciales.

Código Emergente: Cuando las clases son buenas

La eficacia pedagógica, desde la perspectiva estudiantil, se decanta por la trascendencia de las prácticas didácticas tradicionales, evitando la pasividad de la recepción unidireccional. Los discentes valoran profundamente que el diseño curricular exhiba una coherencia explícita entre el constructo teórico y su aplicación inmediata en escenarios de alta complejidad profesional. El aula deja de ser un espacio de mera transmisión para transformarse en un laboratorio de experimentación activa, donde se favorece el pensamiento de orden superior, este apartado activo y situado es imprescindible para generar un aprendizaje significativo profundo, tal como lo postula Vázquez (2025). La calidad de la clase se mide, por tanto, en la capacidad del docente para facilitar la asociación consciente de nuevos conceptos, permitiendo al alumnado reajustar y reconstruir el conocimiento preexistente.

IEESEI01: Yo entiendo que es cuando las clases son buenas y nos enseñan cosas que nos sirven para la vida. Que no solo sean tareas, sino que aprendamos cosas útiles, como leer bien, escribir, sumar, restar, conocer la naturaleza y también aprender a respetar a los demás. Para mí también es que los profes nos ayuden cada día a mejorar, que nos expliquen con paciencia y de maneras diferentes para que entendamos mejor.

La figura del profesor, en este contexto de excelencia académica, evoluciona de mero transmisor de contenido a un auténtico facilitador del proceso de autonomía y guía intelectual. El estudiantado demanda una formación continua del cuerpo docente en el manejo de metodologías disruptivas y herramientas digitales de vanguardia. La incorporación efectiva de la Tecnología de la Información y Comunicación (TIC) debe ir más allá de la simple presentación, integrándose de manera infopedagógica y estratégica para enriquecer la experiencia. de acuerdo con lo anterior, y tal como lo señala Asanza et al. (2025), los métodos como el aula invertida o el aprendizaje basado en retos son percibidos como altamente efectivos al incrementar la motivación y la satisfacción. El

profesor ideal promueve una participación intelectual activa y diversa, estimulando la indagación, la creatividad y la resolución de problemas en tiempo real.

En consecuencia, para el educando la celeridad, coherencia y precisión de la retroalimentación formativa provista por los educadores a lo largo de cada unidad temática es un aspecto fundamental. El feedback constructivo y oportuno es vital, pues permite corregir su trayectoria de aprendizaje y consolidar las competencias adquiridas con una menor dilación. La clase de calidad superior también se caracteriza por la creación de un entorno de aprendizaje inclusivo y eficaz, donde la diversidad es valorada como un capital. Según Tinajero et al. (2024), el profesorado tiene la responsabilidad de adaptar sus prácticas para atender las necesidades específicas de la población estudiantil, garantizando la equidad en el acceso al conocimiento. Este ambiente seguro y estimulante fomenta la autoeficacia y reduce las barreras emocionales, potenciando el compromiso.

Código Emergente: Salir adelante

El imperativo de salir adelante en la vida académica se sustenta en una sólida motivación de logro que emerge principalmente desde la esfera intrínseca del estudiante y su visión de futuro. Esta fuerza impulsora es el motor que orienta sus esfuerzos hacia la excelencia y la superación constante, más allá de la calificación estandarizada en un ciclo específico. El educando que manifiesta un alto grado de motivación de logro académico es aquel que activamente busca estrategias metacognitivas para optimizar su aprendizaje y rendimiento. De acuerdo con el argumento de Gutama (2024), los estudiantes internalizan la idea de que el éxito profesional es el resultado directo de la planificación, el compromiso disciplinado y la autorregulación de sus procesos cognitivos. La expectativa de alcanzar metas profesionales y personales es el principal estímulo que sostiene la disciplina diaria. Por consiguiente, la percepción de progreso en la trayectoria educativa se vincula intrínsecamente a la sensación de autonomía y control sobre el propio destino formativo.

IEESEI02: Calidad para mí es como que el profesor nos ayuda, nos da como ese abrazo que nosotros nos podemos hacer más, más como salir adelante. Es que uno dice yo pongo mi empeño, las clases me están gustando, todo eso. En los tiempos libres, como por lo

menos cuando el profesor está dando una clase, entonces nosotros tenemos que, el profesor no da tiempo libre 10 minutos, entonces nosotros tenemos que aprovechar para sacar el siguiente cuaderno y practicando mientras el profesor está ocupado en otras cosas.

Para el estudiantado, la capacidad de la institución para facilitar el *salir adelante* se refleja en las estrategias motivadoras que los docentes integran dentro y fuera del aula, estructuradas de forma sistemática. Molina et al. (2025), señala que estas estrategias deben enfocarse en el bienestar psicológico del alumno, su profesionalización temprana y la generación de un ambiente de clase estimulante. La promoción de la autoeficacia es un factor crítico; cuando el educador brinda apoyo constante y contextualizado, el alumno afianza la creencia en sus propias capacidades para superar desafíos complejos. Asimismo, el ambiente emocional del entorno educativo, complementado por el apoyo familiar, ejerce una influencia considerable en esta dinámica motivacional.

Este concepto trasciende el mero acto de graduarse, proyectándose como la acumulación de un capital profesional y personal que garantiza la movilidad social y la realización plena del individuo en la sociedad. La finalización de la carrera es visualizada como la culminación de un esfuerzo cuya validez se comprueba en la capacidad para generar un impacto socioeconómico positivo y perdurable. Nava (2025), sostiene que el estudiante percibe la necesidad de desarrollar un conjunto de habilidades blandas, que son altamente demandadas en el mercado laboral actual. La institución debe asegurar que los programas formativos no solo cubran la competencia técnica, sino que también enfatizan la formación ética y ciudadana integral.

Código Emergente: Oportunidades para el futuro

La principal preocupación del alumnado respecto a las oportunidades futuras reside en la pertinencia real de la titulación obtenida frente a las dinámicas aceleradas del mercado laboral y sus exigencias. Existe una percepción crítica sobre el desequilibrio que a menudo se presenta entre ciertos ámbitos de estudio y la demanda efectiva de graduados en la región, un fenómeno que se observa con regularidad, tal cual señala Pérez (2023). Este desfase pone en tela de juicio el logro educativo y puede generar

una sensación de defraudación tras la alta inversión de tiempo y recursos personales y familiares. La clave de la calidad, para el estudiante, radica en la alineación estratégica de los programas con las áreas emergentes como la inteligencia artificial, el Big Data y la sostenibilidad global.

IEESEI03: Para mí un colegio es un colegio bueno, un colegio donde hay buenos profesores que enseñan bonito y nos apoyan cuando nos equivocamos. También es cuando los niños se portan bien, juegan sin correr ni pegar, y siguen las reglas para que haya orden. Si el colegio es de calidad, entonces todos aprendemos, nos sentimos felices y tenemos más oportunidades para el futuro.

La expectativa de obtener un empleo digno y formal tras el egreso es el indicador final que valida el trayecto educativo completo en términos de retorno de la inversión. El concepto de empleabilidad no se limita a la inserción inicial, sino que implica el desarrollo de capacidades y competencias que permitan al individuo mantenerse y progresar en el mercado de trabajo a lo largo de su vida profesional. Se ha identificado que las empresas tecnológicas, por ejemplo, señalan un déficit de habilidades blandas en los egresados, lo que dificulta la plena integración productiva en roles de alta dirección. En función de Callirgos et al. (2024), señala que, la educación, por tanto, debe ir más allá de la formación técnica y estructurar sus programas para desarrollar de forma explícita la resolución de problemas y el pensamiento crítico. El estudiantado busca activamente instituciones que incorporen la formación de la capacidad de empleabilidad de sus egresados como un eje central de su misión formativa.

La transición entre la culminación de los estudios y la inserción laboral constituye un paso crítico en la vida del egresado, cuya duración y éxito son determinantes en la percepción de la calidad institucional. El rol de la institución no finaliza con la entrega del título; se demanda un acompañamiento activo para optimizar esta transición educativo-laboral, la cual es percibida como prolongada y llena de obstáculos burocráticos y económicos. Según Sainz (2021), la implementación de aulas de emprendimiento y el fomento de itinerarios flexibles son estrategias que el alumnado valora como acciones concretas de apoyo al desarrollo profesional autónomo. Las oportunidades para el futuro se construyen sobre una certificación de calidad que garantice no solo el acceso al primer empleo, sino también la sostenibilidad profesional y la reducción de la precariedad.

Contrastación de la información

En referencia al presente apartado es conveniente tener en cuenta que los objetivos específicos previstos fueron alcanzados en su totalidad y eso permitió reconocer una relación con lo encontrado en las entrevistas semiestructuradas y lo vinculante con el marco teórico establecido, que desde los antecedentes, las bases teóricas y las bases legales se logra observar que existe una relación con las categorías analizadas, las subcategorías y los códigos emergentes, lo cual converge en nuevos modos de ver la inclusión educativa y sus implicaciones en la labor pedagógica que se convierte en un elemento de suma importancia donde se deja claro que es una necesidad indiscutible reconocer que desde esa mirada emergen las bases de los constructos que se establecen en la sección que se refiere a la teorización.

Es así, que al mirar el objetivo específico número uno que dice: Develar las concepciones que manejan los docentes con respecto a la inclusión educativa y su implicación en la labor pedagógica. Se pudo concretar; puesto que, la información suministrada por los informantes clave deja ver que se busca por diversas formas y maneras de brindar una educación inclusiva a los estudiantes que requieren ser atendidos de una manera especial; de hecho, es preciso tener en cuenta que se pudo constatar que:

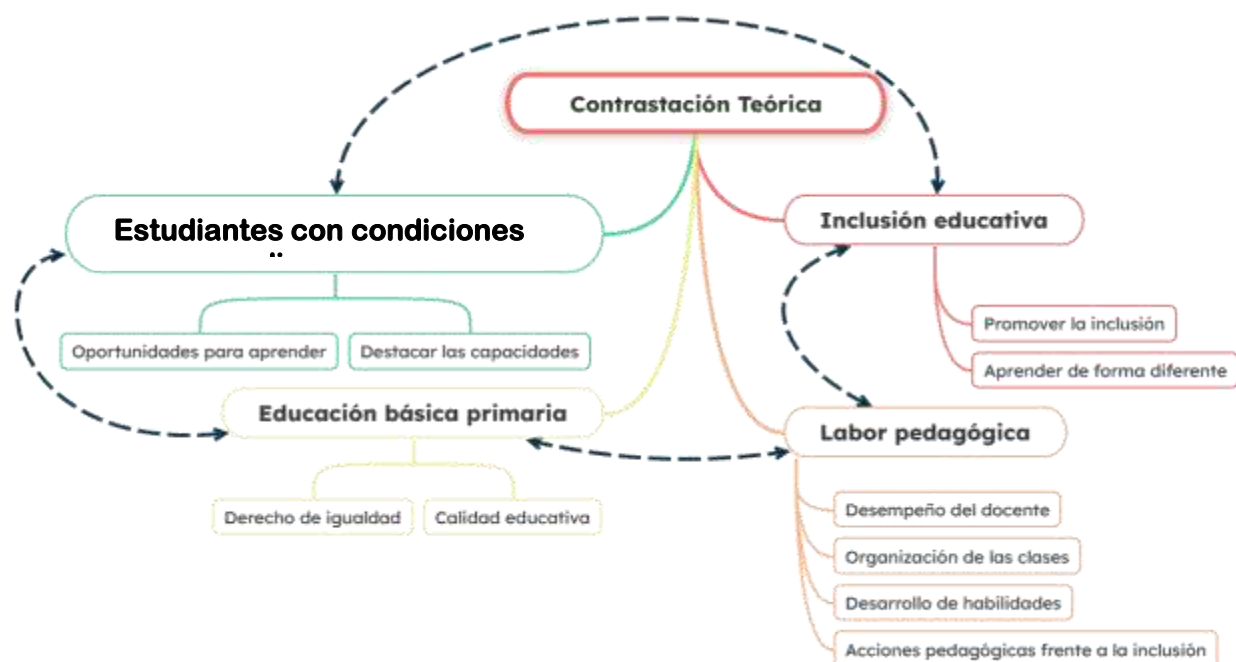
Figura 29. *Concepciones que manejan los docentes*



Nota: Elaboración propia.

En lo que respecta a la contrastación teórica desde la percepción de los docentes se plasma un conjunto de elementos que van en función de lo que son las categorías base, es así que desde esa mirada se visualiza que dentro de los aspectos encontrados se evidencia una relación con la parte teórica que centra su interés en buscar lo concerniente, que permite complementarse con el objetivo específico número dos donde se señala: Interpretar desde la perspectiva de los estudiantes sobre aquello que consideran respecto a la inclusión educativa frente a la diversidad de compañeros y su implicación en el aprendizaje. Razón por la cual se asumen los siguientes aspectos siguiendo lo que son las categorías base que desde la percepción de los estudiantes deja plasmar lo siguiente:

Figura 30. Percepciones de los estudiantes

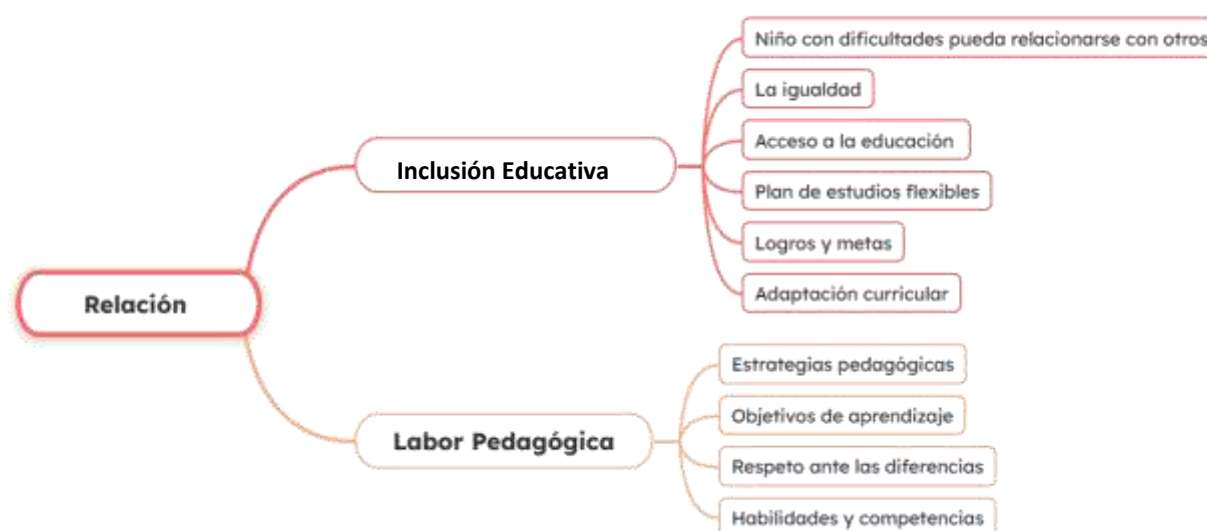


Nota: Elaboración propia.

Con relación a este apartado es pertinente señalar que las concepciones de los docentes y la percepción de los estudiantes, donde se deja evidenciar que al mirar el objetivo específico número tres que expresa: Analizar la relación de la inclusión educativa y la labor pedagógica en la institución educativa objeto de estudio. Es así, que desde los aspectos antes descritos se da pie para establecer que la relación de la educación inclusiva y la labor pedagógica deja a su paso un conjunto de estrategias, recursos y

conocimientos que deben manejar los docentes en las instituciones educativas donde se presentan casos de estudiantes con condiciones diversas y que se requiere una atención que garantice la vinculación de estos con los que no necesitan trato especial; en tal sentido se aprecia que desde esa relación surgen cada uno de los elementos del análisis documental y de la información recolectada; razón que conlleva a tener presente donde se logran los encuentros y desencuentros entre la educación inclusiva y la labor pedagógica, tal cual se observa:

Figura 31. *Relación de la inclusión educativa y la labor pedagógica*



Nota: Elaboración propia.

Desde esa mirada es preciso señalar que se asume lo correspondiente al cumplimiento del objetivo descrito y que permite establecer los cimientos y fundamentos centrados en la realidad existente en las aulas de la institución educativa objeto de estudio; razón por la cual se logra establecer el objetivo específico número cuatro que dice: Definir los componentes de los constructos teóricos sobre la inclusión educativa en Colombia y su implicación en la labor pedagógica: una mirada desde la realidad del docente y los estudiantes de educación básica primaria. El cual fue alcanzado originando los cimientos de los constructos que se plantean en función de lo que es la parte de la teorización.

Por lo tanto, es pertinente tener en cuenta que de cada uno de los objetivos se desprende lo que son los componentes de los constructos en vista de que se juntan: la inclusión educativa, los estudiantes con condiciones diversas, la labor pedagógica y la educación básica primaria; es así, que se aprecia la relación existente entre los componentes para llegar a establecer la teorización asumiendo el bucle tetralógico que da pie al cumplimiento del objetivo general: Generar constructos teóricos sobre la inclusión educativa en Colombia y su implicación en la labor pedagógica: una mirada desde la realidad del docente y el estudiante de educación básica primaria; en la Institución Educativa Eduardo Santos de Neiva – Departamento del Huila - Colombia. Objetivo que se logra alcanzar con relación a lo que se establece en la sección subsiguiente.

SECCIÓN V

CONSTRUCTOS TEÓRICOS

LA INCLUSIÓN EDUCATIVA EN COLOMBIA Y SU IMPLICACIÓN EN LA LABOR PEDAGÓGICA: UNA MIRADA DESDE LA REALIDAD DEL DOCENTE Y EL ESTUDIANTE DE EDUCACIÓN BÁSICA PRIMARIA

Breve presentación

En esta sección de teorización, se emprende la tarea fundamental de profundizar y articular los fundamentos conceptuales y teóricos que cimientan el constructo de la inclusión educativa en el contexto colombiano, analizando su impacto directo en la práctica pedagógica en la educación básica primaria. Es imperativo iniciar con una revisión exhaustiva de las principales corrientes y enfoques que han moldeado y enriquecido la noción de inclusión, destacando aquellos que posicionan la diversidad como un derecho inalienable y un recurso pedagógico esencial. La integración de estos aportes teóricos no solo facilita la contextualización de los hallazgos empíricos obtenidos, sino que también establece una base sólida para la posterior construcción de nuevos constructos que reflejen la compleja realidad del entorno escolar específico en la Institución Educativa Eduardo Santos de Neiva.

Por lo tanto, el alcance de esta sección trasciende la mera presentación de un marco teórico de referencia; su propósito es construir un puente analítico robusto entre la teoría y la práctica pedagógica. Esta conexión es crucial para comprender la manera en que las concepciones y enfoques sobre la inclusión modulan directamente las estrategias, metodologías y actitudes adoptadas por los docentes en su quehacer diario. La revisión sistemática de las principales vertientes teóricas se configura, de este modo, como la herramienta analítica esencial para una interpretación profunda de los datos recolectados, permitiendo identificar convergencias, divergencias y las posibles brechas existentes entre el ideal teórico y la realidad palpable en la institución estudiada.

Aunado a ello, esta fundamentación teórica cumple una función vital al hacer visibles los desafíos estructurales y las oportunidades pedagógicas que enfrentan los docentes de básica primaria al intentar implementar prácticas genuinamente inclusivas.

La discusión no se limita a la esfera conceptual, sino que se orienta a contribuir activamente en la reflexión crítica sobre las acciones necesarias para fortalecer la cultura inclusiva en las aulas colombianas. El reconocimiento de la inclusión como un proceso que demanda transformación cultural, y no solo adaptación logística, guía el análisis hacia la identificación de los pilares que deben sostener un ambiente escolar verdaderamente equitativo y respetuoso de las diferencias individuales.

Por otra parte, resulta imprescindible que esta discusión teórica incorpore y dé cuenta del contexto específico del departamento del Huila y, en particular, de la Institución Educativa Eduardo Santos, reconociendo sus particularidades culturales, socioeconómicas y estructurales que condicionan la aplicación efectiva de la inclusión. La integración de estos elementos contextuales es fundamental para enriquecer la comprensión de los constructos teóricos y garantizar la formulación de propuestas y estrategias de intervención que sean realmente pertinentes y ajustadas a las necesidades verificables de los actores educativos locales. En este sentido, el capítulo busca consolidar un marco conceptual que, además de ser robusto, sirva como referencia práctica para analizar los datos empíricos.

De esta manera, la elección de cimentar este análisis desde una perspectiva cualitativa, específicamente a través de la fenomenología, se alinea perfectamente con los objetivos centrales de la investigación. La meta primordial es lograr una comprensión profunda de las concepciones y percepciones que los docentes y estudiantes poseen sobre la inclusión, y cómo estas visiones impactan y configuran su práctica y experiencia pedagógica. La revisión teórica actúa, en consecuencia, como el filtro interpretativo para los datos obtenidos en las entrevistas, facilitando la identificación de patrones, posibles contradicciones y las brechas entre el discurso de los actores y las directrices académicas o políticas nacionales, convirtiéndose en un espacio para articular la teoría y la vivencia.

Además, esta rigurosa fundamentación teórica ofrece un marco de referencia contextualizado que es indispensable para la comprensión de las complejas dinámicas y los desafíos singulares que emergen en el contexto de la educación básica primaria en Colombia. Al abordar las concepciones y percepciones desde una óptica cualitativa y

fenomenológica, se persigue capturar la riqueza y la multifacética complejidad de las experiencias vividas, permitiendo identificar con precisión las barreras subyacentes y los facilitadores operativos para una inclusión que sea efectiva y sostenible. El capítulo contribuye así a expandir la comprensión sobre la interconexión entre las ideas, las prácticas pedagógicas, las políticas educativas y las realidades locales.

En consecuencia, la elaboración de estos constructos teóricos se proyecta como un aporte significativo que trasciende los límites de esta investigación particular, sirviendo como insumo valioso para futuras acciones e investigaciones en el campo de la educación inclusiva en Colombia. La reflexión teórica aquí desarrollada busca ser una herramienta crítica para docentes, directivos y responsables de políticas públicas, promoviendo una visión más consciente y reflexiva acerca de la importancia de la contextualización de la inclusión educativa. Por lo tanto, este capítulo de teorización desempeña un papel central en la edificación del marco conceptual integral que sustenta la totalidad de la investigación.

Del mismo modo, y en estricta coherencia con los objetivos específicos planteados, este capítulo se dedica a definir con claridad los componentes esenciales de los constructos teóricos sobre la inclusión educativa en el país, y a establecer las relaciones intrínsecas entre estos componentes y las prácticas pedagógicas cotidianas observadas en la institución objeto de estudio. Se busca proveer un marco conceptual que no solo sirva como referencia para la academia futura, sino que, simultáneamente, contribuya a sensibilizar a los docentes sobre la urgencia de transformar su labor en un proceso éticamente más consciente, humanizador e inclusivo. La teorización es la base para entender cómo concepciones, percepciones y prácticas construyen un entorno escolar respetuoso.

Por consiguiente, este enfoque se orienta a provocar una reflexión profunda y multifacética, que abra nuevas posibilidades tanto en el contexto estudiado como entre los actores involucrados. Al profundizar en esta reflexión, se robustece la comprensión de cómo las prácticas pedagógicas y las percepciones individuales son elementos catalizadores en la creación de un ambiente escolar que es más inclusivo y participativo. Adicionalmente, esta comprensión detallada permite que las acciones y propuestas

concretas que se deriven del marco teórico sean diseñadas y aplicadas con una efectividad significativamente mayor, alineándose con las necesidades reales y sentidas de la comunidad educativa.

En definitiva, este capítulo de teorización culmina estableciendo un diálogo dinámico entre las múltiples dimensiones que componen la inclusión educativa, articulando las concepciones teóricas validadas, las percepciones recolectadas de los docentes y las experiencias reportadas por los estudiantes. El objetivo final es construir un marco referencial de una solidez incuestionable, que sirva como plataforma para la interpretación y el análisis de los hallazgos empíricos. Se pretende que esta sección contribuya a comprender de manera exhaustiva cómo los enfoques teóricos se materializan y se articulan en la cotidianidad de las aulas, permitiendo así fortalecer las propuestas de intervención pedagógica para una educación justa, equitativa e inclusiva en Colombia.

Fundamentación teórica de la educación inclusiva y su implicación en la labor docente

La inclusión educativa en Colombia constituye un paradigma transformador que exige una reconfiguración profunda en las políticas, culturas y prácticas institucionales, desafiando las estructuras tradicionales del sistema escolar que históricamente han tendido a la exclusión. Este enfoque trasciende la simple adaptación curricular o la dotación de apoyos puntuales, al promover una concepción educativa más democrática, equitativa y fundamentalmente participativa, donde la diversidad es percibida como un recurso valioso y no como un obstáculo. Es imprescindible que este enfoque se arraigue en el nivel de educación básica primaria, sentando las bases de una cultura de respeto y valoración de las diferencias desde edades tempranas. La tarea de generar constructos teóricos sobre esta realidad implica, por lo tanto, articular los principios de justicia social con la experiencia vivida en las aulas.

Por consiguiente, el impacto de este paradigma se manifiesta directamente sobre la labor pedagógica del docente de educación básica primaria, a quien se le demanda asumir un rol profesional y ético profundamente reflexivo y comprometido. Esta labor

requiere una formación continua y la capacidad de incorporar estrategias didácticas innovadoras y contextualizadas que respondan a las múltiples necesidades de los estudiantes, incluyendo aquellos con condiciones diversas. La reconfiguración de la práctica no se limita a la técnica, sino que implica un cambio de actitud que debe valorar y celebrar la diversidad, fomentando ambientes de aprendizaje donde todos los educandos se sientan seguros y reconocidos. Analizar esta relación entre teoría y práctica docente es crucial para develar las concepciones reales que guían el quehacer diario e identificar las brechas existentes.

Asimismo, la presente Sección V se consagra al proceso de teorización, cuyo objetivo central es generar constructos sólidos sobre la inclusión educativa en Colombia, basados en la evidencia empírica recolectada en la Institución Educativa Eduardo Santos de Neiva. Este apartado busca establecer un puente analítico riguroso entre los fundamentos conceptuales existentes y la realidad concreta de los actores educativos, permitiendo interpretar las percepciones del docente y del estudiante para la construcción de conocimiento. La intención es ir más allá de un marco referencial pasivo, para ofrecer una base conceptual dinámica que facilite la comprensión de cómo las políticas, prácticas y concepciones se articulan para construir o desmantelar un entorno inclusivo en el contexto particular del departamento del Huila.

En definitiva, el análisis exhaustivo que se presenta tiene como propósito definir los componentes esenciales de estos constructos teóricos, entendiendo la inclusión como un proceso sistémico y dinámico que requiere la alineación estratégica de múltiples factores. Esta definición se articula con la necesidad de interpretar las perspectivas de los estudiantes sobre la diversidad y la participación en el aprendizaje, lo cual es fundamental para una educación realmente humanizadora y pertinente. Se busca que esta teorización sirva como referencia crítica para futuras investigaciones y, sobre todo, para la toma de decisiones informadas que fortalezcan la cultura escolar y la calidad educativa. Solo mediante este compromiso integral será posible consolidar un sistema educativo más justo, equitativo y respetuoso de la pluralidad en Colombia.

En este apartado de teorización, se busca profundizar en los fundamentos conceptuales y teóricos que sustentan la inclusión educativa en Colombia, así como su

impacto en la práctica pedagógica en el contexto de la educación básica primaria. En tal sentido, resulta fundamental a partir de la revisión de las principales corrientes y enfoques que han definido y enriquecido el concepto de inclusión, destacando aquellos que consideran la diversidad como un recurso y un derecho inalienable. Así, la integración de los aportes teóricos no permite solo contextualizar los hallazgos empíricos, sino también ofrecer una base sólida para la construcción de nuevos constructos que reflejen la realidad del entorno escolar en el departamento del Huila, específicamente en la Institución Educativa Eduardo Santos de Neiva.

De esta manera, esta sección no solo se limita a presentar un marco teórico, sino que también establece un puente entre la teoría y la práctica pedagógica, permitiendo comprender cómo las concepciones y enfoque sobre la inclusión influyen directamente en las estrategias, metodologías y actitudes que adoptan los docentes en su trabajo diario. En este contexto, la revisión de las principales corrientes y enfoques. Los teóricos facilitarán una interpretación más profunda. de los datos recolectados, permitiendo identificar similitudes, divergencias y posibles brechas entre la teoría y la realidad educativa en la institución estudiada. Asimismo, esta fundamentación teórica permitirá visibilizar los desafíos y oportunidades que enfrentan los docentes en la implementación de prácticas inclusivas, así como contribuir a la reflexión. sobre las acciones necesarias para fortalecer la cultura inclusiva en las aulas de educación básica primaria en Colombia.

Por otro lado, resulta imprescindible que esta discusión teórica tenga en cuenta el contexto específico del departamento del Huila y la Institución Educativa Eduardo Santos, considerando las particularidades culturales, sociales y estructurales que afectan la percepción y aplicación de la inclusión educativa en dicho entorno. La integración de estos elementos permitirá enriquecer la comprensión de los constructos y facilitará la formulación de propuestas y estrategias contextualizadas que respondan a las necesidades reales de los actores educativos. En definitiva, este capítulo de teorización busca consolidar un marco conceptual robusto que sirva como referencia para analizar los hallazgos empíricos, promoviendo una comprensión más integral del fenómeno de la

inclusión en la educación básica primaria en Colombia y, en particular, en la región del Huila.

Asimismo, cabe destacar que la elección de fundamento de este análisis desde una perspectiva cualitativa y basada en la fenomenología responde a los objetivos planteados en la investigación. Es decir, la intención es comprender en profundidad las concepciones y percepciones de los docentes y estudiantes respecto a la inclusión, así como analizar cómo estas visiones influyen en su práctica pedagógica. En consecuencia, la revisión teórica servirá para interpretar los datos obtenidos en las entrevistas semiestructuradas, permitiendo identificar patrones, contradicciones y posibles brechas entre las ideas de los actores y las propuestas académicas y políticas nacionales. De esta forma, el capítulo de teorización se convierte en un espacio para articular la teoría y la práctica, aportando insumos que fortalecerán la propuesta de un modelo inclusivo contextualizado.

Además, la fundamentación teórica proporciona un marco de referencia que facilita la comprensión de las dinámicas y desafíos específicos que enfrentan los docentes y estudiantes en el contexto de la educación básica primaria en Colombia. Al analizar las concepciones y percepciones desde una perspectiva cualitativa, se busca captar la riqueza y complejidad de las experiencias vividas, así como identificar las posibles barreras y facilitadores para una inclusión efectiva. De esta manera, el capítulo contribuye a ampliar la comprensión sobre cómo las ideas y prácticas pedagógicas se relacionan con las políticas educativas y los contextos locales, permitiendo así proponer estrategias más ajustadas a la realidad del territorio.

Del mismo modo, la elaboración de estos constructos teóricos no solo para futuras investigaciones y acciones en el campo de la educación inclusiva en Colombia. La reflexión teórica que aquí se presenta pretende ser un insumo para docentes, directivos y responsables políticos, promoviendo una visión más crítica y consciente acerca de la importancia de contextualizar la inclusión educativa. Por lo tanto, este capítulo de teorización cumple un papel central en la construcción del marco conceptual que sustenta toda la investigación, y que permitirá, en última instancia, contribuir a una

práctica pedagógica más humanizadora, equitativa y ajustada a las necesidades de todos los estudiantes.

Aunado a ello, en línea con los objetivos específicos de la investigación, este capítulo se orienta a definir claramente los componentes esenciales de los constructos teóricos acerca de la inclusión educativa en Colombia. Además, busca establecer las relaciones existentes entre estos componentes y las prácticas pedagógicas cotidianas en la institución estudiada. De esta manera, se pretende aportar un marco conceptual que sirva como referencia para futuras investigaciones y que, a la vez, contribuya a sensibilizar a los docentes sobre la importancia de transformar su labor en un proceso más consciente, inclusivo y humanizador. En definitiva, la teorización aquí presentada será la base para comprender cómo las concepciones, percepciones y prácticas pedagógicas construyen un entorno escolar más justo, equitativo y respetuoso de la diversidad en el contexto colombiano.

Este enfoque busca promover una reflexión profunda, ya que, al hacerlo, se abren posibilidades tanto en el contexto como en los actores involucrados. De esta manera, se fortalece la comprensión de cómo las prácticas pedagógicas y las percepciones influyen en la creación de un ambiente escolar más inclusivo y participativo. Además, esto permite que las acciones concretas se puedan diseñar y aplicar de forma más efectiva, alineadas con las necesidades reales de la comunidad educativa. Por otra parte, la intención es que las propuestas y estrategias derivadas de este marco teórico se traduzcan en resultados tangibles en la realidad educativa. Por ello, es fundamental que toda la comunidad educativa se involucre activamente en la promoción de un entorno escolar que valore y respete la diversidad. De este modo, se contribuye a la construcción de una cultura escolar más justa, inclusiva y humanizadora.

A continuación, se presenta un análisis exhaustivo que busca fundamentar y contextualizar los hallazgos derivados del estudio acerca de la inclusión educativa en Colombia y su implicación en el trabajo pedagógico desde la perspectiva del docente de educación primaria básica. En este sentido, resulta imprescindible desde un marco teórico que permite comprender la complejidad y las múltiples dimensiones que involucra

este fenómeno, considerando tanto los enfoques académicos actuales como las propuestas que resaltan la importancia de una pedagogía inclusiva y humanizadora.

Además, es fundamental destacar que la inclusión educativa no solo implica la adaptación de recursos y materiales, sino también un cambio en las actitudes y prácticas pedagógicas. En este contexto, los docentes desempeñan un papel crucial, ya que son quienes implementan las estrategias que fomentamos un ambiente equitativo y respetuoso. Por lo tanto, es necesario que reciban formación continua y recursos adecuados para afrontar los desafíos que presenta la diversidad en las aulas. De esta manera, se puede garantizar que todos los estudiantes tengan acceso a una educación de calidad, promoviendo así la igualdad de oportunidades. Asimismo, la investigación revela que cuando los docentes comprenden y valoran la diversidad, logran crear espacios más inclusivos y enriquecedores para todos los alumnos, lo cual resulta en mejores resultados educativos.

En primera instancia, es fundamental reconocer que la inclusión educativa no puede entenderse únicamente como la presencia física de los estudiantes con condiciones especiales en los espacios escolares, sino como un proceso. Integral que involucra cambios en las prácticas pedagógicas, en las actitudes de los docentes, en las políticas institucionales y en las concepciones sociales sobre la diversidad. Por ello, la teoría contemporánea señala que la inclusión requiere, además de recursos materiales, una transformación cultural que promueva la equidad, el respeto y la valoración de las diferencias como elementos enriquecedores del proceso de aprendizaje y convivencia. Desde esta perspectiva, los autores Como Blanco (2020), sostienen que la formación docente en enfoques pedagógicos inclusivos es uno de los pilares para lograr una verdadera transformación en las aulas, proponiendo estrategias que permitan atender a la diversidad sin segregaciones ni exclusiones.

Por otra parte, en relación con los conceptos de equidad y justicia social, la literatura académica refuerza que estos principios deben ser considerados como fundamentos esenciales para la construcción de entornos escolares que promueven la igualdad de oportunidades. Sin embargo, también se advierte que la simple igualdad de condiciones no es suficiente, ya que la realidad social y cultural de los estudiantes exige

una diferenciada, atención ajustada a sus necesidades particulares. En línea con ello, Iglesias y Martínez (2020), señalan que la equidad pedagógica implica diseñar estrategias que superen las barreras estructurales y culturales, de todos los actores del proceso educativo.

Asimismo, en este capítulo se abordará la relación entre la teoría y la práctica pedagógica, entendiendo que la implementación de estrategias inclusivas requiere un compromiso ético y profesional por parte de los docentes, quienes deben contar con conocimientos y habilidades que les permitirá experiencias de aprendizaje accesibles y pertinentes. Por ello, autores como López (2021), enfatizan que la formación continua, la reflexión pedagógica y la articulación con las políticas públicas son elementos que fortalecen la mano de obra docente y garantizan una atención efectiva a la diversidad.

De igual manera, no se puede dejar de lado la importancia de los recursos tecnológicos y las nuevas tecnologías de la información y comunicación (TIC), consideradas como herramientas que amplifican las posibilidades de inclusión y participación en contextos remotos o rurales. En este sentido, Ortega (2024), sostiene que la disponibilidad de recursos tecnológicos y su adecuada integración en las prácticas pedagógicas son prerequisites para una inclusión efectiva, permitiendo reducir las brechas digitales para promover una educación de calidad y pertinente para todos.

Finalmente, en este espacio de teorización se establecerá un diálogo entre las múltiples dimensiones que conforman la inclusión educativa, articulando las concepciones teóricas, las percepciones de los docentes y las experiencias de los estudiantes, con el fin de construir un marco referencial sólido que sirva de base para la interpretación y análisis de los hallazgos empíricos. Es decir, se pretende que esta sección contribuya a comprender en profundidad cómo los enfoques teóricos se reflejan y se articulan en la realidad cotidiana de las aulas, permitiendo así fortalecer las propuestas de intervención y las acciones pedagógicas que favorecen una educación más inclusiva, equitativa y justa en Colombia.

Asimismo, desde las percepciones de los estudiantes, se observa que su visión respecto a la inclusión se centra en la importancia de sentirse aceptados y valorados en sus diferencias. En este sentido, los niños y jóvenes perciben que la inclusión educativa

se traduce en la convivencia respetuosa, en la que todos tienen la oportunidad de aprender y participar sin discriminaciones. Desde el marco teórico, esto concuerda con las ideas que sostienen que la percepción de los estudiantes sobre la inclusión está estrechamente vinculada a su experiencia emocional y social en el entorno escolar, donde el reconocimiento de sus particularidades favorece su autonomía y autoestima. En consecuencia, la relación entre estas concepciones y las teorías existentes evidencia que la percepción del estudiante confirma la necesidad de estrategias pedagógicas que fortalezcan la participación activa y el respeto mutuo en los procesos de inclusión.

Por otro lado, en el análisis de la relación entre la educación inclusiva y la pedagogía, se observa que, desde las categorías y subcategorías estudiadas, existe un vínculo estrecho que evidencia cómo las prácticas docentes se ven influenciadas por las concepciones previas sobre la inclusión. En este sentido, los resultados muestran que la implementación de pedagógicas diferenciadas y recursos ajustados en las aulas permite facilitar la vinculación de los estudiantes con condiciones diversas, en consonancia con las propuestas teóricas que defienden que la labor pedagógica debe adaptarse a la diversidad del estudiante. Además, esta relación se sustenta en la idea de que la labor del docente debe estar orientada hacia la construcción de un currículo flexible y contextualizado, que responda a las necesidades específicas de cada uno, siguiendo las líneas de autores que consideran que la práctica pedagógica debe ser reflexiva, ética y centrada en el respeto por la diversidad.

En consecuencia, esta relación también evidencia que los componentes de los constructos teóricos sobre la inclusión educativa deben entenderse como un proceso dinámico y sistémico, en el que la formación docente, las percepciones de los estudiantes y las estrategias pedagógicas se articulan para generar un entorno escolar inclusivo. Es decir, la inclusión no puede reducirse a la sola presencia de recursos, sino que requiere una transformación profunda en las concepciones y prácticas de todo el sistema educativo. En esta línea, autores que abogan por una pedagogía humanizadora y participativa sostienen que la verdadera inclusión requiere un compromiso ético y político del docente, así como una percepción positiva de los estudiantes sobre sus capacidades y derechos.

De igual manera, en el análisis de los componentes que conforman los constructos teóricos, se puede afirmar que la interacción entre la concepción del docente, la percepción del estudiante y la práctica pedagógica evidencia que la inclusión educativa en Colombia, específicamente en el contexto de la institución estudiada, debe entenderse como un proceso integral y contextualizado. En consecuencia, este proceso requiere que las instituciones y los docentes asuman una postura proactiva y reflexiva, alineada con las propuestas teóricas que resaltan la importancia de la formación continua, la valoración de la diversidad y la articulación de estrategias pedagógicas inclusivas. De esta manera, se logra fortalecer el carácter transformador de la educación, promoviendo una cultura escolar que valore la diferencia como un elemento fundamental para la construcción de una sociedad más justa, equitativa y pluralista.

En este marco, la conceptualización de la inclusión educativa ha sido vista como un proceso que va más allá de la integración física en las aulas. Se destaca la necesidad de un cambio social profundo que implique reconfigurar las culturas, políticas y prácticas institucionales para responder a la diversidad. De acuerdo con Blanco (2020), dotar a los docentes de herramientas conceptuales y metodológicas es fundamental para diseñar experiencias de aprendizaje accesibles y significativas, promoviendo prácticas pedagógicas flexibles y diversificadas. La transformación en los espacios educativos requiere un compromiso ético y profesional que involucre a toda la comunidad educativa, fomentando una cultura que valore la diferencia y la diversidad como un recurso enriquecedor.

Además, se hace énfasis en que esta reconfiguración debe estar articulada con políticas públicas que aborden las desigualdades estructurales, promoviendo así una sociedad democrática y solidaria, tal como sostiene López (2021). La percepción general indica que la inclusión no es un proceso finito, sino un camino que exige una reconfiguración sistémica para eliminar barreras culturales, actitudinales y didácticas, y que esta transformación requiere un compromiso colectivo y una visión compartida de justicia social.

En relación con la garantía en la igualdad de condiciones, los docentes coinciden en que esta no se limita a la simple accesibilidad física, sino que implica asegurar que

cada estudiante, independientemente de sus circunstancias, pueda desarrollar al máximo sus potencialidades. Esto coincide con la visión de Iglesias y Martínez (2020), quienes señalan que la equidad no se logra tratando a todos iguales, sino mediante estrategias pedagógicas diferenciadas que reconocen la heterogeneidad del alumnado y eliminan las barreras culturales y didácticas.

En consecuencia, la adopción de políticas institucionales que promuevan la participación activa y la toma de decisiones compartidas en la escuela es fundamental para crear ambientes donde la diferencia sea vista como un valor y no como una limitación. La responsabilidad de garantizar la igualdad de condiciones recae en todos los actores del proceso educativo y requiere una acción coordinada que integre servicios de apoyo, orientación y recursos adecuados, promoviendo así un entorno escolar justo y equitativo, en línea con los principios de justicia sociales y derechos humanos.

Por otro lado, la inclusión social de los niños con dificultades para relacionarse ha sido interpretada como un proceso que requiere ambientes colaborativos y estrategias que fomenten la empatía y la interacción positiva. Se reconoce que la creación de espacios en los que prevalezcan valores de respeto y solidaridad. Contribuye, significativamente a reducir el rechazo y fortalecer la socialización. En concordancia con Arbulu (2024), el fomento explícito de estos valores a través de programas de habilidades sociales y la participación activa de las familias fortalecen la cohesión social en el aula. La escuela, en este sentido, debe promover una cultura de aceptación y respeto mutuo, considerando la socialización como un proceso integral que involucra a toda la comunidad educativa y que, en definitiva, ayuda a construir un ambiente inclusivo y humano. Esto implica que la socialización no vista al mar como un complemento, sino como un componente esencial para garantizar derechos y promover la igualdad de oportunidades para todos los estudiantes.

En relación con la igualdad y la equidad, se sostiene que estas no deben ser entendidas como conceptos opuestos, sino complementarios. La igualdad consiste en ofrecer las mismas oportunidades, pero la equidad requiere ajustar recursos y estrategias para que cada estudiante pueda superar las barreras que enfrenta y desarrollar sus capacidades de manera plena. Como argumentan Iglesias y Martínez (2020), tratar a

todos por igual en contextos de iguales solo perpetúa la injusticia, por lo que es necesario implementar políticas pedagógicas diferenciadas y contextualmente pertinentes que garanticen una verdadera justicia social en la educación. La visión de la escuela debe orientarse hacia una democratización del conocimiento, donde se valoren las múltiples formas de ser y estar en el mundo, promoviendo relaciones horizontales y respetuosas que desafíen las jerarquías excluyentes y discriminatorias, en línea con los principios de justicia social y derechos humanos.

Por otro lado, en cuanto a la disponibilidad de recursos y oportunidades, los docentes coinciden en que esto no solo implica la existencia de infraestructura física adecuada, sino también la provisión de programas y tecnologías que amplifican el acceso y la participación. Se reconoce que la disponibilidad de recursos tecnológicos, como las TIC, y de programas de apoyo, son fundamentales para facilitar el aprendizaje en contextos diversos y remotos. En consonancia con las ideas de Ortega (2024), la disponibilidad debe ser vista como un prerrequisito material para la inclusión efectiva, garantizando que todos los estudiantes, en todos los territorios, tengan acceso a una oferta educativa de calidad y pertinente.

Mientras que la expansión digital y la conectividad universal son aspectos clave para reducir las brechas de exclusión, pero requieren una inversión sostenida y políticas que prioricen la equidad en la distribución de recursos. Solo mediante una planificación estratégica y acciones coordinadas se puede asegurar que la educación esté verdaderamente disponible, accesible y adecuada a las necesidades de toda la población, fortaleciendo así un sistema educativo que sea motor de desarrollo social y justicia.

En el mismo orden, la dimensión ética y política de la inclusión educativa, destacada por los docentes y autores como López (2021), exige una comprensión del fenómeno más allá de lo meramente pedagógico. Esta dimensión implica que la escuela asuma un rol activo en la transformación de las desigualdades estructurales, articulando sus prácticas internas con las políticas públicas de justicia social. Por lo tanto, el compromiso ético de los docentes, al buscar la equidad en el aula, se convierte en un acto político que desafía las normas de exclusión y promueve una visión de la educación

como un derecho humano fundamental, lo que requiere una reconfiguración de poder dentro de la comunidad educativa para ser efectivo.

Igualmente, la conceptualización de la inclusión como un proceso integral que demanda cambios culturales y sistémicos se halla en sintonía con las Cuatro C de la Inclusión (Cultura, Políticas, Prácticas y Comunidad), pilares teóricos esenciales. La cultura inclusiva, específicamente, se refiere a los valores y creencias compartidos que valoran la diversidad como un recurso. De esta manera, los hallazgos en la Institución Educativa Eduardo Santos de Neiva deben interpretarse a través de esta lente, examinando si las concepciones de los docentes y estudiantes han logrado permear el tejido social de la institución, transformando las actitudes y el clima escolar de manera estructural.

Por consiguiente, la necesidad que expresan los docentes de contar con una formación continua y pertinente en enfoques inclusivos se justifica teóricamente en el concepto de desarrollo profesional basado en la evidencia. Autores como Blanco (2020), insisten en que la formación no puede ser genérica, sino práctica y reflexiva, orientada a dotar al docente de herramientas para diseñar el currículo flexible que demanda la diversidad. En este sentido, la teorización subraya que la brecha entre la teoría y la práctica en el Huila podría estar directamente relacionada con la falta de programas de desarrollo profesional que integren la reflexión crítica sobre la práctica diaria y los marcos conceptuales de equidad.

No obstante, la percepción de los estudiantes de que la inclusión se centra en la aceptación y la valoración emocional trae a primer plano la dimensión afectiva y social del aprendizaje, a menudo subestimada en los enfoques puramente didácticos. El marco teórico de la Teoría del Apego en la Escuela y la Psicología Positiva refuerza que el sentido de pertenencia y seguridad emocional es crucial para el desarrollo cognitivo. Así pues, la teorización debe enfatizar que las estrategias pedagógicas en Neiva no deben limitarse a la adaptación curricular, sino que deben incluir activamente programas de habilidades socioemocionales y estrategias para fomentar la empatía entre pares, tal como sugiere Arbulu (2024).

Por otra parte, la articulación de la igualdad de oportunidades con la equidad diferenciada propuesta por Iglesias y Martínez (2020), obliga a la investigación a diferenciar entre la simple 'accesibilidad' y la 'adecuación pedagógica'. La igualdad garantiza que la puerta esté abierta; la equidad asegura que el estudiante tenga las herramientas específicas para cruzarla y tener éxito. De ahí que, en el contexto del Huila, la teorización deba contrastar si las políticas institucionales se centran solo en proveer recursos generales (igualdad) o si logran implementar sistemas efectivos para la asignación individualizada de apoyos y ajustes razonables (equidad).

Además, la relevancia de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC), destacada por Ortega (2024), debe ser examinada a la luz de la Teoría de la Accesibilidad Digital y el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA). Las TIC no son solo un recurso, sino un catalizador que rompe barreras de espacio y tiempo, crucial en contextos como la educación básica primaria. Consecuentemente, la teorización debe evaluar cómo la disponibilidad y la capacitación docente en el uso de estas herramientas se traduce en la práctica en la Institución Eduardo Santos, asegurando que la tecnología no genere nuevas brechas de exclusión, sino que promueva la diversificación de la enseñanza.

De igual modo, la necesidad de un currículo flexible y contextualizado se vincula estrechamente con el concepto de Pertinencia Educativa, vital en la teorización sobre el contexto colombiano. La pertinencia implica que el currículo no solo sea accesible, sino que responda a las realidades culturales, sociales y económicas del departamento del Huila. Por lo tanto, la labor pedagógica en Neiva debe ir más allá de la adaptación nacional, incorporando los saberes y las identidades locales para que los estudiantes se sientan representados y valorados en su propio entorno cultural.

En consecuencia, la aproximación cualitativa y fenomenológica elegida para la investigación permite a la teorización ir más allá de los modelos prescriptivos, otorgando voz a las experiencias vividas. Esta metodología, al buscar comprender las concepciones subjetivas de docentes y estudiantes, se alinea con las teorías que ven la inclusión como un fenómeno construido socialmente. De esta manera, la realidad de la Institución Educativa Eduardo Santos no se juzga frente a un ideal teórico, sino que se utiliza para

enriquecer y, potencialmente, refinar los constructos teóricos existentes sobre la práctica inclusiva en contextos locales específicos.

No obstante, la articulación entre las prácticas pedagógicas diferenciadas y la participación estudiantil subraya la importancia de las Metodologías Activas y Colaborativas. Teóricamente, el aprendizaje cooperativo y la pedagogía por proyectos demuestran ser mecanismos altamente inclusivos, ya que valoran las múltiples formas de contribución. Por ello, la teorización debe resaltar que la labor pedagógica debe fomentar la interdependencia positiva entre los estudiantes, transformando la diversidad en una oportunidad de enriquecimiento mutuo, donde el apoyo entre pares se convierte en una herramienta didáctica fundamental.

Además, el énfasis en la reconfiguración sistémica para eliminar barreras culturales, actitudinales y didácticas, como lo exige López (2021), lleva a considerar el rol de la Gestión Escolar Inclusiva. La teoría establece que la inclusión debe ser liderada por la dirección, transformando las políticas institucionales. En este sentido, la teorización debe examinar cómo la Institución Eduardo Santos convierte el compromiso ético individual de los docentes en una estrategia de gestión transversal, asegurando que los principios de equidad no sean negociables y se reflejen en los planes de mejoramiento y el proyecto educativo institucional (PEI).

Asimismo, el concepto de justicia social en la educación, planteado como un pilar teórico por Iglesias y Martínez (2020), no se limita a la distribución de recursos, sino a la justicia de reconocimiento. Esta última implica que la escuela debe reconocer y validar las identidades y diferencias culturales, étnicas, de género y de capacidad. Por lo tanto, la labor pedagógica en Neiva debe ser analizada desde su capacidad para promover un currículo antirracista y no discriminatorio, asegurando que las concepciones sobre la diversidad de los docentes se traduzcan en prácticas que celebren activamente la pluralidad cultural de la región.

En consecuencia, la demanda de los estudiantes por seguridad emocional y la lucha contra el rechazo se vincula con la teoría de la Resiliencia Educativa. Los entornos escolares inclusivos son aquellos que no solo aceptan la vulnerabilidad, sino que activamente construyen la capacidad de los estudiantes para superarla. De esta manera,

la teorización debe destacar que las estrategias pedagógicas en el Huila deben enfocarse en el desarrollo de competencias de afrontamiento y en la creación de una red de apoyo social fuerte dentro del aula, convirtiendo la escuela en un factor protector esencial.

Por consiguiente, la articulación de las políticas públicas con la práctica docente, mencionada en el texto base, requiere un análisis teórico del Modelo de Implementación de Políticas Educativas. Las brechas entre la política nacional y la acción en el aula se deben a menudo a la falta de claridad en la operacionalización y la financiación. Así pues, el capítulo de teorización debe analizar si los lineamientos colombianos de inclusión (ej. Decreto 1421) ofrecen la suficiente flexibilidad y apoyo técnico para que los docentes de la Institución Eduardo Santos puedan aplicarlos de manera efectiva en su contexto regional.

No obstante, la preocupación por la inclusión social de los niños con dificultades para relacionarse (Arbulu, 2024) obliga a la teorización a examinar las intervenciones proactivas en la dinámica social del aula. Más allá de la respuesta individual, las teorías sobre la Intervención del Comportamiento Positivo (Positive Behavior Intervention Support - PBIS) sugieren enfoques preventivos y sistémicos. Por ello, la labor pedagógica debe estar orientada a enseñar explícitamente las habilidades sociales necesarias para la convivencia, utilizando el aula como laboratorio para la práctica de la empatía y la solidaridad, en lugar de solo reaccionar a los conflictos.

Asimismo, la integración de los constructos teóricos debe considerar la perspectiva territorial de la inclusión. El contexto del departamento del Huila y Neiva impone desafíos únicos (ej. ruralidad, acceso a servicios de apoyo especializados). En este sentido, la teorización debe apoyarse en marcos que consideren la Contextualización Curricular y la Pedagogía Territorial, que validan la necesidad de adaptar las estrategias no solo al estudiante, sino al entorno socioeconómico y geográfico donde se desarrolla la práctica educativa, lo que refuerza la idea de la pertinencia.

Además, la conceptualización de la disponibilidad de recursos tecnológicos (Ortega, 2024) como un prerrequisito material debe ser enmarcada en la Teoría de las

Capacidades de Amartya Sen. Esta teoría postula que no basta con dar recursos (medios), sino garantizar que las personas tengan la capacidad real de utilizarlos para alcanzar sus fines (capacidades). De esta manera, la teorización debe ir más allá de la mera existencia de TIC en la Institución Eduardo Santos, evaluando si los docentes y estudiantes tienen las competencias digitales y el acceso constante necesario para que estos recursos se conviertan en capacidades de aprendizaje inclusivo. Consecuentemente, el vínculo entre la evaluación formativa y la pedagogía diferenciada es un área clave de la teorización. La evaluación en contextos inclusivos, según el marco conceptual, debe ser una herramienta para el aprendizaje, no una sentencia de exclusión.

Asimismo, la naturaleza de la investigación, basada en la fenomenología, impulsa a la teorización a adoptar el concepto de 'Investigación para el Cambio'. Los hallazgos empíricos y la revisión teórica no buscan solo describir la realidad, sino transformarla. De este modo, el capítulo se convierte en la base para la formulación de una propuesta de intervención contextualizada que se espera que tenga un impacto directo en la Institución Eduardo Santos, cerrando el ciclo entre la concepción, la práctica y el mejoramiento continuo de la inclusión educativa.

Por su parte, la democratización del conocimiento y las relaciones horizontales en la escuela, mencionadas en el texto base, se sustentan en la Pedagogía Crítica de Paulo Freire. Esta perspectiva teórica enfatiza que la educación debe ser un acto liberador y dialógico. Esto implica que la labor pedagógica en Neiva debe fomentar la participación crítica de los estudiantes en la construcción del saber y desafiar las jerarquías excluyentes. Así pues, el entorno escolar inclusivo se convierte en un espacio de co-creación donde docentes y estudiantes aprenden mutuamente sobre la diversidad.

Así pues, el cuerpo teórico construido a partir de la articulación de las concepciones de docentes y estudiantes con los marcos de justicia social, DUA, equidad y pedagogía humanizadora, consolida una visión integral y contextualizada de la inclusión. Esta visión sirve como marco de referencia robusto para interpretar los hallazgos en la Institución Educativa Eduardo Santos de Neiva, permitiendo no solo la identificación de brechas, sino la proposición de estrategias sistémicas y prácticas

pedagógicas que realmente promuevan una cultura escolar justa, equitativa y respetuosa de la diversidad en el contexto de la educación básica primaria en el Huila.

En relación con el objetivo develar las concepciones que manejan los docentes respecto a la inclusión educativa y su implicación en la labor pedagógica, se puede evidenciar que, desde las percepciones de los informantes clave, existe una tendencia a comprender la inclusión como un proceso integral que requiere una atención diferenciada y flexible. En consecuencia, esta visión se alinea con las propuestas teóricas que señalan que la inclusión no se limita a la presencia física en el aula, sino que implica un compromiso activo por parte del docente en la adaptación de estrategias, recursos y metodologías que favorecen la participación plena de todos los estudiantes. De esta manera, se refuerza la idea de que la concepción del docente debe estar orientada hacia una pedagogía inclusiva, en la que la diversidad se ve como una oportunidad de enriquecimiento, siguiendo la perspectiva de autores que consideran la inclusión como un enfoque que promueve la equidad y la justicia social en el aula.

Asimismo, la flexibilidad y diferenciación que los docentes perciben como esenciales para la inclusión encuentran su justificación teórica en el Modelo Social de la Discapacidad. Este enfoque sostiene que las barreras no residen en el estudiante (déficit), sino en el entorno (actitudinal, físico y curricular). Por consiguiente, la labor pedagógica, al buscar adaptar estrategias y recursos, se orienta éticamente a eliminar las barreras que el sistema educativo ha impuesto históricamente, transformando la escuela en un espacio de justicia de reconocimiento donde la diversidad es la norma y no la excepción a la regla.

Además, la tendencia a ver la diversidad como una oportunidad de enriquecimiento y no como un obstáculo representa un cambio fundamental en el paradigma pedagógico. Esta concepción se alinea con el principio de que la heterogeneidad del aula obliga al docente a ser creativo e innovador, mejorando la calidad de la enseñanza para todos los estudiantes, no solo para aquellos con condiciones especiales. De esta manera, la inclusión actúa como un catalizador de la

innovación educativa, impulsando la adopción de metodologías activas y colaborativas que benefician el aprendizaje general de la comunidad escolar.

Por otra parte, el compromiso activo del docente con la adaptación de estrategias y metodologías implica la necesidad de un perfil profesional reflexivo y autocrítico. No basta con la buena voluntad; se requiere una competencia pedagógica para analizar continuamente la efectividad de las prácticas y ajustarlas a las respuestas de los estudiantes. En este sentido, la concepción de la inclusión como un proceso integral exige que el docente se involucre en un ciclo constante de reflexión-acción, utilizando la evaluación formativa como herramienta principal para identificar barreras y diseñar los ajustes razonables necesarios.

No obstante, la implementación de esta visión integral y diferenciada enfrenta desafíos significativos, particularmente en lo referente a la formación inicial y continua de los educadores. Los informantes clave a menudo señalan una brecha entre las demandas teóricas de la inclusión y las herramientas prácticas disponibles. A pesar de esto, la concepción de la inclusión como un pilar de la pedagogía refuerza la necesidad de que las políticas públicas y las instituciones educativas prioricen una formación docente que integre el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) y la coordinación interprofesional como elementos esenciales.

En consecuencia, la valoración de la participación plena de todos los estudiantes, implícita en la concepción docente, traslada el foco de atención del acceso físico (presencia) a la interacción social y curricular (participación). Esta concepción se relaciona con la Teoría Socio-Cultural del Aprendizaje, que enfatiza el rol de la interacción para el desarrollo cognitivo. Por lo tanto, el compromiso pedagógico debe centrarse en crear un clima de aula cooperativo donde las diferencias se conviertan en recursos didácticos, y donde todos los estudiantes tengan voz y agencia en la construcción del conocimiento.

Por consiguiente, la alineación entre las concepciones docentes y las propuestas teóricas de equidad y justicia social subraya la dimensión ética de la labor pedagógica.

Los educadores, al actuar como agentes de inclusión, están ejerciendo un liderazgo moral en la promoción de un sistema educativo más justo. De esta manera, la responsabilidad profesional del docente va más allá del cumplimiento curricular, involucrando la defensa activa de los derechos de los estudiantes con condiciones especiales y el desafío constante a cualquier forma de discriminación o segregación.

Asimismo, la implementación de una pedagogía inclusiva no puede ser un esfuerzo aislado, sino que requiere una transformación institucional que respalde la labor del docente. Las concepciones sobre la inclusión exigen que la escuela desarrolle políticas y protocolos claros para el apoyo diferenciado, la coordinación de recursos y la comunicación efectiva con las familias. En efecto, la coherencia entre las concepciones docentes y el marco institucional es fundamental para garantizar que las prácticas inclusivas sean sostenibles y no dependan únicamente de la iniciativa personal de un educador.

La comprensión de la inclusión como un proceso integral y diferenciado confirma la necesidad de superar el enfoque remedial o compensatorio en la educación. La labor pedagógica no debe centrarse en "reparar" déficits, sino en maximizar las potencialidades y diseñar un entorno que ofrezca múltiples vías de éxito. En resumen, las concepciones de los informantes clave refuerzan la visión teórica de una pedagogía centrada en las fortalezas, donde la diversidad es vista como un activo, consolidando el papel del docente como un diseñador de oportunidades de aprendizaje equitativas.

Igualmente, desde las percepciones de los estudiantes, se observa que su visión respecto a la inclusión se centra en la importancia de sentirse aceptados y valorados en sus diferencias. En este sentido, los niños y jóvenes perciben que la inclusión educativa se traduce en la convivencia respetuosa, en la que todos tienen la oportunidad de aprender y participar sin discriminaciones. Desde el marco teórico, esto concuerda con las ideas que sostienen que la percepción de los estudiantes sobre la inclusión está estrechamente vinculada a su experiencia emocional y social en el entorno escolar, donde el reconocimiento de sus particularidades favorece su autonomía y autoestima. En consecuencia, la relación entre estas concepciones y las teorías existentes evidencia

que la percepción del estudiante confirma la necesidad de estrategias pedagógicas que fortalezcan la participación activa y el respeto mutuo en los procesos de inclusión.

Por consiguiente, la convergencia entre la visión docente de la pedagogía diferenciada y flexible y la demanda estudiantil de participación plena subraya la necesidad de adoptar modelos pedagógicos holísticos. Esta alineación conceptual, que trasciende la simple adaptación para enfocarse en la transformación del sistema, halla sustento en el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA). Dicho marco teórico, al proponer múltiples medios de representación, expresión y participación, ofrece una estructura concreta para que los docentes materialicen la equidad y justicia social que persiguen en sus concepciones, eliminando barreras desde el diseño inicial de la enseñanza.

Igualmente, la crítica docente implícita a la rigidez curricular, al demandar un currículo contextualizado, se ve reforzada por las teorías que conciben la inclusión como un proceso de lucha contra la exclusión sistémica. Las estructuras curriculares uniformes son, de hecho, las principales generadoras de las barreras que los estudiantes con condiciones especiales experimentan como falta de valoración. En consecuencia, la concepción del docente sobre la flexibilidad actúa como un mecanismo para aplicar la Teoría de los Ajustes Razonables a nivel macro, garantizando que el diseño de la enseñanza se adapte a la diversidad y no al revés.

Adicionalmente, la centralidad que otorgan los estudiantes a la aceptación incondicional y a la convivencia respetuosa se articula perfectamente con el concepto de Clima Escolar Inclusivo propuesto por la literatura sociológica y educativa. Este clima no es un mero accesorio, sino un factor predictivo del éxito académico y la salud mental de los estudiantes más vulnerables. Por lo tanto, la percepción estudiantil confirma que la labor pedagógica debe extenderse más allá del contenido, incluyendo la mediación social y la promoción explícita de valores de respeto mutuo, validando su experiencia emocional como parte integral del aprendizaje.

Por otra parte, la insistencia de los informantes clave en la formación docente continua y reflexiva como pilar de la inclusión encuentra una base sólida en el marco teórico del Docente como Profesional Reflexivo. La complejidad de atender a la diversidad requiere que el docente no solo aplique técnicas, sino que sea capaz de analizar críticamente su práctica, identificar sus propios sesgos y transformar sus concepciones. Esta reflexión es crucial para transitar de una concepción de 'integración' (centrada en el déficit del estudiante) a una de 'inclusión' (centrada en la eliminación de barreras del entorno).

En este orden de ideas, la valoración que los estudiantes dan a la autonomía y a la participación activa como reflejo de la inclusión se conecta con las teorías del Empoderamiento y la Teoría Socio-Cultural de Vygotsky. Estas perspectivas sugieren que el aprendizaje significativo ocurre en la medida en que el individuo es un agente activo de su propio desarrollo. De esta manera, las estrategias pedagógicas deben diseñarse para maximizar la agencia del estudiante con condiciones diversas, dándoles voz en sus procesos de aprendizaje y reforzando su identidad como participantes legítimos del aula.

No obstante, la evidencia de que la inclusión a menudo depende de la voluntad individual del docente, tal como se infiere de la demanda de políticas institucionales coherentes, se alinea con la crítica teórica a la implementación fragmentada de la inclusión. El marco conceptual exige que la inclusión sea una política institucional de toda la escuela, no un proyecto aislado. En consecuencia, el desafío de la labor pedagógica no es solo individual, sino colectivo, demandando el compromiso de la dirección escolar en la asignación equitativa de recursos y la coordinación sistemática de los apoyos.

De igual manera, la preocupación de los docentes por la adecuada dotación de recursos y tecnologías (TIC) para implementar pedagogías diferenciadas se justifica en la literatura sobre Capital Educativo y Accesibilidad. Los recursos tecnológicos, materiales adaptados y el personal de apoyo no son lujos, sino prerrequisitos para eliminar las barreras físicas y sensoriales que impiden el acceso al currículo. Por lo tanto, la concepción de una labor pedagógica efectiva está intrínsecamente ligada a la

responsabilidad del Estado y la institución de garantizar estas condiciones materiales de equidad.

Por consiguiente, la integración de las percepciones docentes y estudiantiles conduce a la reafirmación del modelo social de la discapacidad. Este modelo, en contraste con el modelo médico (centrado en la cura del déficit), establece que las barreras son impuestas por el entorno (actitudinales, físicas, curriculares). De esta forma, la concepción de los docentes sobre la eliminación de barreras mediante la flexibilización y la de los estudiantes sobre la falta de aceptación, confirman que la transformación cultural y estructural de la escuela es el verdadero foco de la inclusión.

En consecuencia, la insistencia de ambos grupos en la coherencia ética del proceso inclusivo —el docente enfocándose en la justicia social y el estudiante en el respeto— se correlaciona con la dimensión de "cultura inclusiva" propuesta en el Index for Inclusion. Este índice define que la cultura se construye a partir de los valores compartidos y el compromiso de la comunidad. Ello implica que la labor pedagógica debe ser una práctica explícita de estos valores, promoviendo no solo el aprendizaje académico, sino también el aprendizaje social y emocional necesario para construir una sociedad más justa y equitativa.

En resumen, el análisis de las concepciones de docentes y estudiantes respecto a la inclusión educativa no solo revela una alineación profunda con los marcos teóricos más avanzados (DUA, Modelo Social, Index), sino que también establece una agenda clara para la acción. La labor pedagógica debe moverse definitivamente hacia la profesionalización reflexiva, el diseño curricular accesible y la construcción activa de un clima de aceptación, garantizando que la inclusión se materialice como una experiencia de bienestar emocional y participación efectiva para todos los estudiantes.

Descripción epistemológica de los constructos para la inclusión educativa y sus implicaciones en el trabajo docente

Es importante rescatar, que la inclusión educativa se sustenta en una epistemología crítica que desafía el paradigma positivista que tradicionalmente ha

buscado homogeneizar la enseñanza y el aprendizaje. Esta visión concibe el conocimiento no como una verdad objetiva única, sino como una construcción social mediada por las diferencias. Por lo tanto, el constructo de la inclusión exige al docente una deconstrucción profunda de sus propios marcos conceptuales sobre la capacidad, obligándolo a cuestionar los criterios de normalidad y rendimiento. Esta postura reflexiva es crucial, pues impacta directamente en la forma en que el docente interpreta los resultados de la evaluación y planifica las intervenciones en el aula.

Asimismo, el constructo se nutre del paradigma sociocrítico, el cual orienta la educación hacia la emancipación y la transformación de las estructuras injustas que generan exclusión. Desde esta perspectiva, la diversidad es considerada una fuerza epistémica que enriquece el proceso de enseñanza-aprendizaje, al confrontar visiones únicas. En consecuencia, el trabajo docente se transforma, dejando de ser una mera aplicación metodológica para convertirse en una praxis ética y política, donde la meta principal de la labor pedagógica es la garantía de la justicia social y la eliminación activa de las desigualdades de acceso y participación en la escuela.

Por consiguiente, la repercusión epistemológica más significativa para la labor del educador es la adopción del modelo social de la discapacidad, que sustituye el modelo médico. Este modelo desplaza la causa de la dificultad del déficit del individuo a las barreras impuestas por el entorno (ya sean actitudinales, curriculares o físicas). De esta manera, la labor pedagógica deja de enfocarse en "curar" o "remediar" al estudiante para centrarse en la eliminación de barreras del contexto. Esto exige una revisión profunda del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) y la planeación, haciendo del docente un experto en identificar y modificar los obstáculos institucionales y didácticos.

Además, la exigencia de un currículo flexible y contextualizado, como constructo central, se apoya en una epistemología que valora el conocimiento situado y contextual. El conocimiento no puede ser entendido como abstracto y ajeno a la vida de los estudiantes. En este sentido, el docente debe asumir el rol de investigador del currículo, adaptándolo y enriqueciéndolo con los saberes y realidades del entorno local (como el del Huila y Neiva). Esta labor asegura que la pertinencia educativa sea tan relevante

como la accesibilidad, haciendo del aprendizaje un proceso significativo y culturalmente relevante para todos.

Por otra parte, la valoración de las percepciones y la experiencia emocional de los estudiantes (aceptación, autonomía) introduce la epistemología fenomenológica en el constructo pedagógico. Esta perspectiva subraya que el conocimiento profundo se obtiene al comprender el significado subjetivo que los actores otorgan a sus realidades. Por lo tanto, la labor docente debe incorporar la empatía y la escucha activa como herramientas pedagógicas, utilizando las narrativas y vivencias de los estudiantes como fuentes legítimas de información para el diseño y la evaluación de las prácticas, transformando la relación de poder en el aula.

No obstante, la implementación práctica de la inclusión requiere constructos metodológicos sólidos, siendo el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) un pilar epistemológico. El DUA se fundamenta en la neurociencia cognitiva, reconociendo la variabilidad como la norma. Así pues, el DUA repercute en la labor docente al obligarla a planificar de manera proactiva con múltiples medios de representación, expresión y participación, moviendo la responsabilidad de la adaptación del estudiante al diseño mismo de la instrucción. Esto implica un cambio en el timing de la planificación, pensando la diversidad antes de que el estudiante llegue al aula.

Asimismo, el constructo de la equidad pedagógica se sostiene en una epistemología de la justicia distributiva y de reconocimiento. Esta concepción rechaza la igualdad formal (dar lo mismo a todos) para exigir la igualdad sustantiva (dar lo que cada uno necesita). En consecuencia, el docente debe desarrollar una capacidad de diagnóstico y diferenciación para aplicar los ajustes razonables no como concesiones, sino como imperativos éticos para contrarrestar las desventajas de origen. La labor pedagógica se convierte en una práctica de asignación estratégica de apoyos.

En consecuencia, la integración de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) se justifica en la epistemología de la accesibilidad digital. Esta concibe la tecnología como un catalizador para la autonomía y la participación, al ofrecer formatos alternativos de acceso. De ahí que, la labor docente deba trascender la

enseñanza instrumental de la tecnología para emplearla como un medio de diversificación didáctica (ej. software de apoyo o recursos multimedia). La implicación es que el docente debe ser competente en la selección y uso pedagógico de estas herramientas para garantizar que no generen nuevas brechas de exclusión.

Por consiguiente, el constructo de la formación docente continua se articula con una epistemología del aprendizaje profesional permanente y reflexivo. Esta visión rechaza que la preparación inicial sea suficiente y exige que el docente sea un investigador constante de su propia práctica y de las nuevas teorías de inclusión. Por lo tanto, la implicación en la labor docente es el fomento de una cultura de la reflexión crítica y la colaboración interdisciplinaria, reconociendo la complejidad de la diversidad como un campo que demanda actualización constante y la validación de saberes en la práctica.

En cuanto al constructo de la Cultura Inclusiva (según el Index for Inclusion) se basa en la epistemología organizacional y sistémica. Concibe la inclusión no como una suma de prácticas individuales, sino como un valor compartido que estructura las políticas y relaciones en toda la institución. En este sentido, la labor pedagógica debe estar orientada a transformar el clima escolar y fomentar la participación activa de las familias y la comunidad, reconociendo que la lucha contra la exclusión requiere una acción colectiva que supere el esfuerzo individual del profesor de aula.

Además, la dimensión política y administrativa de la inclusión (López, 2021) se fundamenta en la epistemología de la gestión del cambio. El constructo implica que la inclusión requiere una gestión institucional proactiva que alinee recursos, normativas y liderazgo. Por ello, la labor docente se ve intrínsecamente ligada a la coherencia de las políticas internas de la escuela (ej. sistemas de evaluación y promoción). El docente, entonces, tiene el deber ético de participar en la transformación de estas políticas para asegurar que respalden sus prácticas inclusivas.

No obstante, la aplicación de la inclusión en el contexto específico de la Institución Educativa Eduardo Santos en Neiva requiere la adopción de una epistemología contextualista. Esta reconoce que los constructos universales deben ser negociados y adaptados a las particularidades culturales, sociales y económicas locales. En

consecuencia, la labor pedagógica debe incluir un proceso de contextualización crítica del currículo, incorporando elementos de la identidad regional y asegurando que las estrategias inclusivas sean pertinentes a las realidades específicas del entorno del Huila.

Asimismo, la relación entre la labor pedagógica y la autonomía estudiantil se sustenta en la epistemología constructivista social. Si el conocimiento se construye activamente, el estudiante con condiciones especiales debe ser el protagonista y agente de su propio proceso. De esta forma, la implicación para el docente es la transición de un rol de transmisor a facilitador o mediador, diseñando entornos que permitan la toma de decisiones informada y la autorregulación por parte del estudiante, lo que fortalece su sentido de agencia y autoeficacia.

En efecto, el constructo de la participación plena se basa en la epistemología de los Derechos Humanos, que postula que el derecho a la educación debe ser ejercido sin segregación. Por lo tanto, la labor docente se centra en mantener y justificar la permanencia del estudiante en el aula regular, utilizando la diferenciación como herramienta central, y concibiendo la segregación como una falla del sistema. La pedagogía, en este marco, debe ser preventiva de la exclusión y orientada a crear una cultura de pertenencia.

Adicionalmente, la conceptualización de la inclusión como un proceso dinámico e inconcluso se alinea con una epistemología de la mejora continua o improvement science. La inclusión no es un logro estático, sino una búsqueda constante de la eliminación de barreras mediante la innovación. En este sentido, el docente debe asumir su práctica con una mentalidad de evaluación continua y ajuste permanente, aceptando que la solución pedagógica de hoy puede requerir modificaciones mañana, promoviendo una cultura de la indagación en el aula.

Por otra parte, el constructo de la convivencia respetuosa se articula con la epistemología del diálogo y la deliberación. La escuela inclusiva es vista como un espacio donde se aprende a gestionar el conflicto y a valorar la diferencia a través de la comunicación abierta. De ahí que, la labor pedagógica deba incluir estrategias explícitas para el desarrollo de habilidades socioemocionales y la resolución pacífica de problemas,

transformando el aula en un laboratorio de ciudadanía donde se practican los valores democráticos de respeto y solidaridad.

No obstante, la teorización debe abordar la tensión epistemológica entre la rendición de cuentas y la evaluación estandarizada y la flexibilidad inclusiva. Esta tensión obliga al docente a ser un traductor pedagógico, encontrando maneras de medir el progreso individual (valoración cualitativa) sin ignorar los objetivos esenciales del currículo nacional. Por ello, la labor docente exige una gran experticia en el manejo de la evaluación diferenciada y auténtica, que vale las diversas formas en que el estudiante puede demostrar su aprendizaje.

Asimismo, la labor pedagógica ética implica una epistemología de la vulnerabilidad y el cuidado. Reconocer que todos los estudiantes pueden ser vulnerables en un momento dado obliga al docente a diseñar entornos que prevengan el daño y promuevan el apoyo mutuo. En consecuencia, el constructo inclusivo se basa en una ética de la responsabilidad compartida, donde el bienestar emocional, la seguridad y el sentido de pertenencia del estudiante son objetivos primarios de la enseñanza, no secundarios al rendimiento académico.

La articulación de la inclusión con la perspectiva fenomenológica (elegida por la investigación) refuerza la epistemología de la vivencia. Esta metodología subraya que la verdad sobre la inclusión se encuentra en la experiencia tal como es percibida por los actores. Por lo tanto, la teorización debe concluir que la eficacia del trabajo docente se medirá en última instancia por la calidad de la experiencia de inclusión que reportan los estudiantes, haciendo de su voz el criterio empírico final de la validez del constructo.

En resumen, los constructos de la inclusión educativa se sostienen sobre una epistemología crítica, social y contextualizada. Esta base teórica obliga al docente a un cambio de rol radical: de transmisor a agente de justicia social, de aplicador de métodos a investigador del currículo, y de ejecutor a profesional reflexivo. Por todo ello, las repercusiones en la labor pedagógica en la educación básica primaria del Huila son profundas, exigiendo una transformación sistémica que alinee la teoría con la praxis en favor de la dignidad y la participación plena de todos los estudiantes.

Construtto: Inclusión educativa

Desde las percepciones de los informantes, la inclusión educativa fue entendida como un proceso que trascendió la mera presencia física de los estudiantes con condiciones diversas en las aulas. Se conceptualizó como un enfoque integral que implicaba cambios en las prácticas pedagógicas, actitudes docentes, políticas institucionales y concepciones sociales sobre la diversidad. Los docentes y otros actores coincidieron en que la verdadera inclusión requería no solo recursos materiales, sino también una transformación cultural que promoviera la equidad, el respeto y la valoración de las diferencias como elementos enriquecedores del proceso de aprendizaje y convivencia escolar. La formación docente en enfoques pedagógicos inclusivos fue considerada uno de los pilares fundamentales para lograr cambios efectivos en las aulas, proponiendo estrategias que permitan atender a la diversidad sin segregaciones ni exclusiones.

Por otra parte, los actores destacaron que la inclusión no se trataba únicamente de adaptar recursos o materiales, sino que constituía un proceso en el que las actitudes y prácticas pedagógicas debían alinearse con una visión de equidad y justicia social. La percepción general fue que, en el contexto colombiano, la inclusión implicaba un compromiso ético y profesional de toda la comunidad educativa, con un énfasis en la transformación cultural de las instituciones. En primera instancia, la visión de la inclusión, tal como fue expresada por los informantes, se cimentó firmemente en la necesidad de deconstruir las concepciones tradicionales sobre el 'estudiante ideal'. La verdadera inclusión, por consiguiente, exigía una profunda introspección y un cambio en las actitudes docentes, trascendiendo la mera obligación administrativa. Los participantes enfatizaron que el rechazo, la lástima o la sobreprotección son barreras sutiles, pero profundamente arraigadas, que perpetúan la exclusión.

De igual manera, la formación docente continua se erigió como un pilar estratégico indispensable para materializar los ideales de la inclusión. Los informantes señalaron que la formación no debía limitarse a la adquisición de técnicas o adaptaciones curriculares específicas, sino que debía enfocarse en el desarrollo de una competencia reflexiva sobre la diversidad. Así pues, se propugnó por currículos de formación inicial y

continuada que incorporen enfoques pedagógicos como el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) y la Respuesta a la Intervención (RTI), herramientas clave para atender la heterogeneidad sin recurrir a la segregación, garantizando que el docente posea las herramientas conceptuales y prácticas necesarias.

Aunado a lo anterior, la conceptualización de la inclusión estuvo intrínsecamente ligada a un compromiso ético y a la promoción de la justicia social. En este sentido, los actores de la comunidad educativa no vieron la inclusión como un mero cumplimiento normativo dictado por políticas externas, sino como un imperativo moral. La equidad, de hecho, no fue entendida como dar lo mismo a todos, sino como proporcionar a cada estudiante lo que necesita para alcanzar su máximo potencial, eliminando las desventajas estructurales impuestas por sistemas educativos históricamente homogéneos y asegurando un trato justo.

Por consiguiente, la implementación efectiva de la inclusión demanda una revisión exhaustiva de los currículos y de las prácticas didácticas. Los informantes sostuvieron que los currículos rígidos y estandarizados son, paradójicamente, las principales fuentes de exclusión. Por lo tanto, se requiere de una flexibilización curricular que permita múltiples formas de acceso, participación y evaluación. En otras palabras, la pedagogía inclusiva debe centrarse en la personalización de la enseñanza dentro del aula regular, utilizando metodologías activas y colaborativas que capitalicen la diversidad presente en el grupo.

Además, la transformación de las políticas institucionales se consideró crucial para sostener el proceso inclusivo a largo plazo. Los informantes criticaron la falta de coherencia entre el discurso y la práctica, señalando que las políticas internas de evaluación, promoción o asignación de recursos a menudo contradicen los principios de la inclusión. Consecuentemente, se destacó la necesidad de protocolos claros para la detección temprana de barreras, el apoyo individualizado y la colaboración interprofesional, integrando a profesionales de apoyo pedagógico de manera efectiva en la dinámica regular de la escuela.

De ahí que la inclusión sea percibida como un proceso sistémico que afecta a la totalidad de la institución educativa, y no solo a las aulas. Los entrevistados subrayaron

que un entorno verdaderamente inclusivo debe reflejarse en el clima escolar, las infraestructuras, la comunicación con las familias y las relaciones entre pares. En efecto, la lucha contra el acoso escolar y la promoción de la convivencia en la diversidad se convierten en responsabilidades compartidas por toda la comunidad, desde el personal administrativo hasta los directivos, fomentando una cultura de respeto mutuo.

No obstante, se reconocieron desafíos significativos, especialmente en lo referente a la dotación de recursos materiales y humanos. Si bien la inclusión trasciende lo material, la escasez de aulas de apoyo, materiales adaptados y personal especializado (terapeutas, psicólogos, fonoaudiólogos) fue identificada como un obstáculo recurrente en el contexto colombiano. En consecuencia, se realizó un llamado a las autoridades para garantizar la financiación adecuada que respalde las innovaciones pedagógicas y los ajustes razonables requeridos por la población estudiantil diversa.

Por otra parte, se hizo hincapié en el papel ineludible de la colaboración entre la familia y la escuela. La inclusión, según los informantes, es un proyecto compartido. Sin embargo, se notó la necesidad de empoderar a las familias para que pasen de ser receptoras de información a agentes activos en el diseño e implementación de los planes educativos de sus hijos. Esto implica, por ejemplo, generar espacios de diálogo abierto y formación conjunta sobre los derechos y las metodologías inclusivas, reconociendo el saber de las familias.

Asimismo, un aspecto central que emergió de las percepciones fue la redefinición de la diversidad no como un problema a resolver, sino como una fuente inagotable de riqueza pedagógica. La presencia de estudiantes con diferentes condiciones y ritmos de aprendizaje obliga a los docentes a ser más creativos, a diversificar sus estrategias y, por ende, a mejorar la calidad de la enseñanza para todos los alumnos. De esta manera, el enfoque inclusivo se convierte en un motor de innovación educativa generalizada que beneficia la experiencia formativa en su conjunto.

En resumen, y para concluir con las percepciones de los informantes, la inclusión educativa es entendida como un proceso dinámico, complejo y, fundamentalmente, inconcluso. No es un estado final al que se llega, sino una búsqueda constante de la

eliminación de barreras para el aprendizaje y la participación. Por ello, requiere una vigilancia permanente y una cultura de autoevaluación institucional que asegure que las políticas y prácticas se mantengan alineadas con los principios de equidad, respeto y valoración de la diferencia, constituyendo un verdadero compromiso con el proyecto de nación en materia educativa.

Constructo: Estudiantes con condiciones diversas

Desde las voces de los informantes, los estudiantes percibieron que la inclusión consistía en sentirse aceptados y valorados en sus diferencias. La percepción predominante fue que la inclusión escolar se tradujo en convivencia respetuosa, en la que todos tenían la oportunidad de aprender y participar sin discriminación. La experiencia emocional y social de los estudiantes en el entorno escolar fue vista como un elemento clave que favorecía su autonomía y autoestima. La percepción del estudiante, en este sentido, confirma la necesidad de diseñar estrategias pedagógicas que fortalezcan su participación activa y promuevan el respeto mutuo en los procesos de inclusión.

En primer lugar, es crucial señalar que la aceptación incondicional por parte de sus pares y del cuerpo docente fue identificada como el indicador más palpable de una inclusión efectiva. Los estudiantes manifestaron que sentirse "vistos" y no "tolerados" generaba un ambiente de seguridad emocional indispensable para el aprendizaje. Por consiguiente, la inclusión para ellos no es una política abstracta, sino una experiencia cotidiana de interacción social positiva que valida su identidad y sus capacidades dentro del aula y fuera de ella.

De hecho, la convivencia respetuosa que experimentaron se articuló directamente con una mayor participación activa en las dinámicas escolares. Los informantes destacaron que, cuando las barreras actitudinales y físicas se minimizan, se sienten más motivados a intervenir en debates, proyectos grupales y actividades extracurriculares. De este modo, la inclusión se convierte en un motor de agencia estudiantil, permitiendo que sus voces y talentos contribuyan significativamente al enriquecimiento del ecosistema educativo.

Aunado a lo anterior, la autonomía personal fue un constructo fuertemente ligado a su percepción de la inclusión. Los estudiantes valoraron aquellas estrategias pedagógicas y apoyos que les permitieron realizar tareas por sí mismos, fomentando la autorregulación y la toma de decisiones. En consecuencia, la ayuda excesiva o innecesaria fue, paradójicamente, interpretada en ocasiones como una forma sutil de exclusión, al limitar su desarrollo independiente y reforzar la idea de la dependencia. Adicionalmente, la percepción de equidad estuvo muy presente en las narrativas estudiantiles. Los estudiantes no solo buscaron la igualdad de trato, sino la justicia en la respuesta educativa; es decir, que se les proporcionaran los ajustes razonables que necesitaban sin que esto implicara un trato desigual o discriminatorio. Por lo tanto, el acceso a materiales adaptados, tiempo extra en evaluaciones o apoyos tecnológicos fue visto como un derecho que nivela el campo de juego, no como un privilegio.

Por otra parte, se identificó un vínculo directo entre la inclusión social y el fortalecimiento de la autoestima. La pertenencia al grupo, el reconocimiento de sus logros y el manejo adecuado de las dificultades en un entorno de apoyo contribuyeron a una imagen positiva de sí mismos. En efecto, la ausencia de intimidación o burla se tradujo en una mejor disposición hacia el aprendizaje y la experimentación, validando la tesis de que el bienestar emocional es prerequisite del éxito académico. Asimismo, la experiencia de los estudiantes puso de manifiesto la importancia crítica del lenguaje utilizado por docentes y compañeros. Términos estigmatizantes o etiquetas diagnósticas usadas de forma despectiva o simplista fueron reportados como barreras emocionales significativas. Por consiguiente, el uso de un lenguaje inclusivo y respetuoso fue valorado como un acto fundamental de reconocimiento que contribuye a la dignidad y al sentido de normalización dentro del contexto escolar.

Consecuentemente, la flexibilidad de la evaluación fue un tema recurrente en las percepciones de los estudiantes. Ellos demandaron sistemas que valoren su proceso de aprendizaje y la demostración de su conocimiento a través de diversas modalidades, más allá de los formatos escritos o memorísticos tradicionales. De ahí que las evaluaciones auténticas y diferenciadas se percibieran como instrumentos justos que reflejan verdaderamente sus capacidades, en lugar de medir únicamente sus

limitaciones. No obstante, los estudiantes también expresaron sentimientos de frustración ante inconsistencia en prácticas inclusivas. Señalaron que la inclusión dependía a menudo de la buena voluntad de un docente específico, y no de una política institucional consolidada. A pesar de esto, mantuvieron la esperanza en la necesidad de que la dirección escolar garantice la homogeneidad del enfoque inclusivo en los niveles y áreas, para que su experiencia no sea una excepción, sino la regla.

Asimismo, la comprensión de la inclusión por parte de los estudiantes trascendió la escolaridad, proyectándose como una preparación para la vida adulta. Ellos percibieron que el desarrollo de habilidades sociales y la gestión de la diversidad en la escuela son fundamentales para su futura integración laboral y comunitaria. En resumen, el entorno escolar inclusivo es visto como un microsistema social que los equipa para navegar un mundo diverso con confianza y competencia. Por todo ello, las voces de los estudiantes confirman la premisa de que la calidad de la inclusión se mide en términos de experiencia vivida, bienestar emocional y capacidad de agencia, y no solo por estadísticas de matrícula. En conclusión, sus percepciones representan un llamado directo a la comunidad educativa para que centre sus esfuerzos en la creación de una cultura escolar donde el respeto, la aceptación y la participación activa sean los pilares indiscutibles de la convivencia.

Constructo: Labor pedagógica

Los docentes y actores educativos señalaron que la labor pedagógica en contextos inclusivos se basó en la implementación de pedagogías diferenciadas y en recursos ajustados, que facilitaron la vinculación de los estudiantes con condiciones diversas en el aula. Se subrayó que la práctica pedagógica debía reflejar, ética centrada en el respeto por la diversidad, promoviendo un currículo flexible y contextualizado que respondiera a las necesidades particulares de cada educando. La articulación entre la teoría y la práctica pedagógica fue Vista como esencial para garantizar experiencias de aprendizaje accesibles y pertinentes. Asimismo, los informantes coincidieron en que la formación continua, la reflexión pedagógica y la articulación con las políticas públicas fueron elementos que fortalecieron la labor del docente en la atención a la diversidad. La

incorporación de tecnologías y TIC también fue destacada como un recurso que amplificó las posibilidades de inclusión.

En primer lugar, la pedagogía diferenciada no se concibió simplemente como la creación de actividades paralelas, sino como una filosofía didáctica que parte del reconocimiento de los distintos ritmos y estilos de aprendizaje. Los docentes señalaron que esta diferenciación exige una planificación proactiva que anticipe las posibles barreras, en lugar de reaccionar a ellas. Por consiguiente, la labor pedagógica implica diseñar una gama de opciones de instrucción, permitiendo a los estudiantes alcanzar los mismos objetivos curriculares a través de rutas metodológicas diversas.

De igual manera, la flexibilización curricular emergió como el marco estructural indispensable para la diferenciación en la práctica. Los informantes destacaron que un currículo rígido obstaculiza cualquier intento de inclusión genuina. Así pues, el desafío pedagógico reside en identificar los contenidos esenciales y los objetivos mínimos, a partir de los cuales se puedan generar ajustes y adaptaciones significativas sin devaluar el aprendizaje. Esto implica una profunda comprensión del currículo oficial para poder contextualizarlo y hacerlo pertinente a la realidad heterogénea del aula.

Adicionalmente, la articulación entre la teoría y la práctica pedagógica fue un eje central en las percepciones. Los docentes resaltaron que la mera adquisición de conocimientos teóricos sobre la inclusión es insuficiente; se requiere un ciclo constante de reflexión-acción. En este sentido, la labor del educador se transforma en una práctica de investigación en el aula, donde se evalúa continuamente la efectividad de las estrategias diferenciadas y se ajustan los apoyos según los resultados observados en los estudiantes.

Por otra parte, la incorporación de Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) fue valorada como un recurso que amplifica las posibilidades de accesibilidad. Los informantes coincidieron en que las TIC no son solo herramientas de apoyo, sino facilitadores de la autonomía y la participación. Por ejemplo, el uso de software de lectura en voz alta, herramientas de comunicación aumentativa o subtítulos en videos permiten que el contenido sea accesible a una mayor variedad de perfiles de estudiantes, promoviendo el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA).

Asimismo, la colaboración interprofesional se destacó como un componente esencial de la labor pedagógica en inclusión. Los docentes señalaron la importancia de trabajar de la mano con psicopedagogos, terapeutas ocupacionales, fonoaudiólogos y otros profesionales de apoyo. Consecuentemente, la práctica inclusiva implica un trabajo en equipo disciplinar, donde el docente de aula se convierte en el coordinador de los diversos apoyos, asegurando la coherencia de las intervenciones. No obstante, los informantes también señalaron que la carga administrativa asociada a la documentación y justificación de los ajustes razonables a menudo consume tiempo valioso que debería dedicarse a la planificación pedagógica; a pesar de esto, existe un consenso en que la ética profesional exige una documentación rigurosa, aunque se hizo un llamado a simplificar los procesos burocráticos.

En consecuencia, la evaluación formativa y continua fue identificada como un factor determinante del éxito pedagógico en la inclusión. Más allá de calificar, la evaluación debe servir como herramienta diagnóstica para identificar las barreras persistentes en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por lo tanto, la labor del docente implica diseñar estrategias de evaluación que sean tan diferenciadas como la instrucción misma, midiendo el progreso individual y no solo el rendimiento en comparación con la media del grupo.

Por consiguiente, el compromiso ético del docente se manifestó en su capacidad para actuar como mediador social dentro del aula. Los informantes explicaron que la labor pedagógica incluye la promoción activa del respeto por la diversidad entre los pares, enseñando a los estudiantes a valorar las diferencias y a ofrecer apoyo mutuo. De este modo, la clase se transforma en una comunidad de aprendizaje donde la ética del cuidado es parte integral del currículo oculto y explícito. La conexión con las políticas públicas fue vista como un factor que fortalece y da legitimidad a la labor docente inclusiva. Los educadores manifestaron que conocer y aplicar los lineamientos de inclusión no solo es un requisito legal, sino una garantía de que las prácticas de apoyo están respaldadas institucionalmente.

Ello implica, que la formación continua debe incluir actualizaciones normativas para que la práctica pedagógica esté alineada con los derechos educativos. En resumen,

la labor pedagógica en contextos inclusivos se define por su naturaleza multifacética: exige diferenciación metodológica, flexibilidad curricular, reflexión continua, aprovechamiento tecnológico y un profundo compromiso ético. Por todo ello, el rol del docente se consolida como un agente de cambio y un diseñador de entornos de aprendizaje que garantizan la accesibilidad y la participación plena de cada estudiante, trascendiendo la simple adaptación para convertirse en una innovación pedagógica constante.

Construto: Educación básica primaria

Desde las perspectivas recogidas, la educación básica primaria fue conceptualizada como el contexto en el cual se desarrollaron los procesos de inclusión, con particular énfasis en la necesidad de fortalecer las prácticas pedagógicas inclusivas desde la primera infancia escolar. La percepción general fue que este nivel educativo requiere de una atención especial para garantizar la igualdad de oportunidades, promoviendo una cultura escolar que valore la diferencia y la diversidad como elementos enriquecedores del proceso formativo.

La educación básica primaria se establece como el escenario fundacional donde se cristaliza la filosofía de la inclusión. Este nivel educativo, al abarcar los años formativos cruciales de la niñez (generalmente entre los 6 y 12 años), posee la singular responsabilidad de moldear las primeras interacciones sociales y académicas de los estudiantes. Si la inclusión no se siembra con éxito en este ciclo, las actitudes de segregación o indiferencia corren el riesgo de consolidarse, haciendo mucho más difícil su erradicación en niveles educativos posteriores. Por lo tanto, la inversión en recursos y la capacitación docente especializada en este período es absolutamente crítica, dado que las bases de la convivencia y el respeto a la diversidad se forjan en esta etapa temprana.

De este modo, la conceptualización de la educación básica primaria va más allá de un mero espacio físico; se concibe como un ecosistema cultural y normativo integral. La eficacia de la inclusión no depende solo de adaptaciones curriculares individuales, sino de la instauración de una cultura escolar genuinamente inclusiva. Esta cultura

implica el compromiso activo de directivos, maestros, padres y pares en la valoración de la diversidad. El desafío consiste en transformar el currículo oculto de la escuela —es decir, las normas, los valores y las expectativas no escritas— para que refleje la equidad, el respeto por las diferencias y la aceptación incondicional de todos los estudiantes como miembros valiosos de la comunidad educativa.

Aunado a esto, la necesidad de fortalecer las prácticas pedagógicas inclusivas radica en la plasticidad cognitiva y social de los niños durante la primera infancia escolar. En la etapa primaria, los estudiantes desarrollan las habilidades metacognitivas y las estructuras de pensamiento que les permitirán interactuar con el mundo de manera compleja. Introducir metodologías como el Aprendizaje Cooperativo y la Diferenciación de la Instrucción tempranamente no solo beneficia directamente a los estudiantes con condiciones diversas, sino que enseña a todos los niños a aprender con y de la diversidad. Esto fomenta la empatía, la solidaridad y la colaboración como herramientas esenciales de aprendizaje y desarrollo social.

Por consiguiente, la atención especial requerida por este nivel educativo se traduce en una exigencia de flexibilidad curricular intrínseca. La rigidez en los planes de estudio estandarizados representa, de hecho, uno de los mayores obstáculos para la inclusión en la educación básica primaria. Es imperativo que los marcos curriculares permitan a los docentes la autonomía necesaria para adaptar contenidos, procesos de enseñanza y métodos de evaluación de forma efectiva. Esto asegura que los objetivos de aprendizaje sean accesibles para todos los perfiles de estudiantes, reconociendo las distintas rutas, ritmos y estilos que conducen al conocimiento significativo.

Además, el éxito de la inclusión en este ciclo está directamente vinculado con la coordinación interdisciplinaria y la dotación adecuada de recursos de apoyo. Los docentes de básica primaria, aunque altamente capacitados, no pueden gestionar la complejidad de la diversidad por sí mismos ni esperar resultados óptimos sin ayuda. Se requiere la presencia de profesionales de apoyo (psicopedagogos, terapeutas de lenguaje, asistentes de aula) que trabajen colaborativamente con el maestro regular. Esta colaboración asegura que la planificación del trabajo pedagógico sea

verdaderamente inclusiva y que las adaptaciones requeridas para los estudiantes con condiciones especiales sean oportunas, efectivas y coherentes.

Es más, la promoción de una cultura escolar que valore la diferencia y la diversidad debe ser transversal a todas las actividades de la educación básica primaria, no limitándose solamente al espacio del aula. Los proyectos escolares, las celebraciones, los eventos deportivos y los mecanismos de participación estudiantil deben diseñarse intencionalmente para reflejar y celebrar la heterogeneidad de la población estudiantil. Esta aproximación holística y omnipresente enseña a los estudiantes desde pequeños que la diversidad no debe ser vista como una excepción o un problema, sino como la norma enriquecedora y un motor de crecimiento para toda la comunidad.

No obstante, un desafío recurrente en la educación básica primaria es la alta presión por el rendimiento y la evaluación estandarizada. La primacía de los resultados medibles a menudo entra en conflicto directo con los principios fundacionales de la inclusión, los cuales priorizan la participación plena, el bienestar emocional y el progreso individual sobre la comparación con la media. Para garantizar la igualdad de oportunidades, es crucial que los sistemas de evaluación en este nivel sean igualmente flexibles y multifacéticos. Deben ser capaces de reconocer el amplio espectro de talentos, competencias y el ritmo de desarrollo único de cada niño, permitiendo evaluaciones diferenciadas.

En contraposición, la educación básica primaria también es el espacio ideal para implementar estrategias de intervención temprana y prevención de barreras. Al ser el primer contacto estructurado y prolongado con la educación formal, permite identificar de manera precoz las necesidades o condiciones que podrían generar barreras al aprendizaje y la participación. Un sistema eficiente de detección y apoyo temprano no solo mejora significativamente las trayectorias académicas y personales de los estudiantes involucrados, sino que también optimiza el uso de recursos institucionales al abordar las dificultades antes de que estas se agraven y se vuelvan más complejas de gestionar.

De manera similar, el fortalecimiento de la conexión con las familias es un elemento vital y un potente factor multiplicador de los esfuerzos inclusivos. La educación básica primaria, dada la edad de los estudiantes, suele propiciar una interacción más intensa y constante con los padres de familia. Convertir a las familias de estudiantes con o sin condiciones especiales en socios activos y colaboradores del proceso formativo es un elemento potenciador esencial de la inclusión. La escuela debe servir como un puente sólido que armonice las estrategias pedagógicas utilizadas en el aula con el apoyo y las expectativas manejadas en el hogar, creando un entorno de aprendizaje coherente y sostenido.

Finalmente, tal como lo postula Mel Ainscow, la mejora de la inclusión en la educación básica primaria se entiende como la identificación, mitigación y eliminación constante de barreras que limitan la presencia, la participación y el rendimiento de los estudiantes. El objetivo primordial no es meramente integrar estudiantes en un sistema inalterado, sino asegurar que las escuelas se conviertan en comunidades que acojan la diversidad. Esto implica reformar sus estructuras, transformar sus filosofías y modificar sus prácticas para que cada niño, independientemente de sus condiciones, encuentre un lugar seguro y la oportunidad real de desarrollar su máximo potencial.

Caracterización del bucle tetralógico de los constructos derivados: inclusión educativa, estudiantes con condiciones diversas, labor pedagógica y educación básica primaria

El análisis permitió identificar un bucle en el que los cuatro constructos – inclusión educativa, estudiantes con condiciones diversas, trabajo pedagógico y educación básica primaria – se relacionaron de manera cíclica y dinámica. La inclusión educativa fue vista como un proceso que dependió de las concepciones y prácticas pedagógicas, las cuales, a su vez, fueron influenciadas por las percepciones de los estudiantes y las condiciones propias del nivel de educación básica primaria. Este ciclo evidencia que la transformación en las prácticas docentes y en las percepciones de los estudiantes era fundamental para la consolidación de procesos inclusivos efectivos en el contexto escolar.

La interacción entre estos componentes fue interpretada como un proceso sistémico y en constante movimiento, donde cada elemento influyó en los otros, generando un efecto retroalimentador que podía potenciar o limitar los avances en inclusión. La percepción de los docentes sobre la importancia de la formación, los recursos y la actitud favorable hacia la diversidad fue vista como un elemento catalizador que permitiría fortalecer las prácticas pedagógicas y, en consecuencia, mejorar la experiencia de los estudiantes con condiciones diversas.

Entre tanto, la naturaleza sistémica y dinámica del bucle tetralógico – compuesto por la inclusión educativa, los estudiantes con condiciones especiales, el trabajo pedagógico y la educación básica primaria – trasciende una simple relación lineal. Más bien, configura un ecosistema educativo en el que el cambio en un constructo inevitablemente repercute en los otros, operando bajo un principio de causalidad circular. Por ejemplo, una mejora en el trabajo pedagógico (como la diferenciación curricular) no solo beneficia directamente a los estudiantes con condiciones especiales, sino que también eleva la calidad percibida de la inclusión educativa y sienta un precedente de buenas prácticas para toda la educación básica primaria. Esta interdependencia subraya que el fracaso de uno puede convertirse en el cuello de botella que restringe el progreso del sistema completo.

Mientras que el trabajo pedagógico emerge como el eje de acción dentro de este ciclo. No se refiere simplemente a la ejecución de un currículo, sino a la praxis reflexiva del docente. La calidad de la inclusión se valida en la capacidad de los maestros para transitar de modelos homogeneizadores a enfoques de Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) o la personalización de la enseñanza. Si el docente percibe la inclusión educativa como una carga administrativa o una adaptación menor, su trabajo pedagógico será limitado, impactando negativamente la experiencia de los estudiantes con condiciones diversas y manteniendo la educación básica primaria anclada en modelos de segregación sutil.

Por otra parte, el rol de los estudiantes con condiciones diversas es fundamental, no solo como beneficiarios, sino como agentes activos que validan la efectividad del

bucle. Su presencia en el aula es el indicador tangible de que la inclusión educativa se está llevando a cabo. Sin embargo, sus necesidades y, crucialmente, la percepción que tienen sus pares y docentes sobre ellos, actúan como un potente mecanismo de retroalimentación. Si la infraestructura, el apoyo o el trabajo pedagógico son insuficientes, su bajo rendimiento o dificultad de participación enviará una señal de falla al sistema, forzando (o al menos demandando) una revisión del enfoque de la educación básica primaria y las prácticas docentes.

Mientras que la inclusión educativa, en este contexto, no es el punto de partida ni el punto final, sino el propósito trascendental y cualitativo que cohesiona el bucle. Es el horizonte ético y político que define si el trabajo pedagógico es meramente instructivo o verdaderamente transformador. La concepción de la inclusión que maneje la institución (entendida como acceso, participación o éxito) determinará las metas específicas de la educación básica primaria y los recursos destinados a los estudiantes con condiciones diversas. Cuando la inclusión se asume en su sentido más amplio (como la valoración de la diversidad), se convierte en un motor de innovación para todo el sistema educativo.

En el caso del constructo de la educación básica primaria proporciona el marco contextual e institucional que regula el bucle. Es el escenario normativo, curricular y de recursos donde se despliega la acción. Las políticas, la asignación de horas de apoyo y la formación inicial y continua del profesorado en este nivel educativo son determinantes para la viabilidad de la inclusión. Si las estructuras rígidas de la educación básica primaria (como la evaluación estandarizada o los currículos inamovibles) prevalecen, el trabajo pedagógico inclusivo se verá constantemente obstaculizado, y la atención a los estudiantes con condiciones diversas se reducirá a meros paliativos, debilitando todo el ideal de la inclusión educativa.

Por otro lado, un elemento clave en la expansión o contracción del bucle es la actitud y la autoeficacia docente. La percepción del docente sobre su propia capacidad para implementar un trabajo pedagógico diferenciado, influenciada por la formación y el apoyo institucional (proveniente de la educación básica primaria), se convierte en un catalizador o limitador fundamental. Una actitud proactiva y una alta autoeficacia llevan

al docente a experimentar con estrategias inclusivas, mejorando la experiencia de los estudiantes con condiciones especiales y consolidando la inclusión educativa. Por el contrario, la baja autoeficacia genera resistencia al cambio y perpetúa prácticas excluyentes.

En última instancia, la caracterización de este bucle tetralógico subraya una verdad fundamental: la transformación educativa real es un proceso que exige una intervención simultánea y coherente en los cuatro constructos. No basta con generar políticas de inclusión educativa si no se acompaña de una profunda reformulación del trabajo pedagógico y una dotación de recursos efectiva a nivel de educación básica primaria para atender las necesidades de los estudiantes con condiciones diversas. El bucle, en su totalidad, es una representación de la responsabilidad compartida donde la acción positiva en un componente ejerce una presión ascendente que impulsa a los demás hacia la plena realización de un sistema educativo verdaderamente inclusivo y equitativo.

En suma, el análisis cualitativo desarrollado en la Institución Educativa Eduardo Santos de Neiva permitió identificar y caracterizar un bucle tetralógico que vincula cuatro constructos fundamentales: Inclusión Educativa, Estudiantes con Condiciones Diversas, Trabajo Pedagógico y Educación Básica Primaria. La clave de esta configuración reside en su naturaleza cíclica y dinámica, evidenciando que la Inclusión Educativa no es un estado estático, sino un proceso que depende de las concepciones y la praxis del Trabajo Pedagógico, el cual es retroalimentado por las percepciones de los estudiantes y las condiciones institucionales de la Educación Básica Primaria. Esta interdependencia subraya que la transformación en la I.E. Eduardo Santos debe ser holística.

Por consiguiente, la interacción entre estos cuatro componentes debe interpretarse como un proceso sistémico en constante movimiento, donde la modificación en un elemento genera un efecto dominó en los demás, produciendo una retroalimentación que puede potenciar o, por el contrario, limitar los avances inclusivos. La percepción que el docente de la Institución Educativa Eduardo Santos tiene sobre la necesidad de formación, la disponibilidad de recursos y su propia actitud favorable hacia

la diversidad, actúa como un elemento catalizador esencial. Una percepción positiva fortalece directamente el Trabajo Pedagógico y, en consecuencia, mejora significativamente la experiencia de los Estudiantes con Condiciones Diversas en el contexto de la Educación Básica Primaria.

Asimismo, la naturaleza sistémica y dinámica del bucle tetralógico en la I.E. Eduardo Santos trasciende una simple relación lineal de causa y efecto, configurando un verdadero ecosistema educativo regido por un principio de causalidad circular. Por ejemplo, la implementación de una mejora concreta en el Trabajo Pedagógico (como la aplicación rigurosa del Diseño Universal para el Aprendizaje - DUA) no solo beneficia a los Estudiantes con Condiciones Diversas, sino que eleva la calidad integral de la Inclusión Educativa y establece un estándar de buenas prácticas para toda la Educación Básica Primaria de la institución, ligando intrínsecamente los cuatro objetivos específicos de la investigación.

Entre tanto, el Trabajo Pedagógico emerge como el eje de acción práctico y ejecutor dentro de este ciclo observado en Neiva. No se reduce a la mera aplicación de un currículo, sino que se define como la praxis reflexiva del docente. La calidad y la profundidad de la Inclusión Educativa se validan en la capacidad real de los maestros para migrar de modelos estandarizados a enfoques de diferenciación y personalización. Si el docente en la institución percibe la Inclusión Educativa solo como una carga burocrática, su Trabajo Pedagógico se limitará, impactando negativamente la experiencia de los Estudiantes con Condiciones Diversas y perpetuando un modelo sutilmente segregador.

Adicionalmente, el rol de los Estudiantes con Condiciones Diversas es fundamental en este bucle, trascendiendo su posición de simples beneficiarios para convertirse en agentes activos y validadores de la efectividad del sistema. Su participación y bienestar en el aula de la Educación Básica Primaria son el indicador tangible de que la Inclusión Educativa se está logrando. Las barreras que experimentan –ya sean por infraestructura, falta de apoyo o deficiencias en el Trabajo Pedagógico– envían una señal de falla inmediata al sistema, demandando una revisión crítica del

enfoque institucional. Interpretar su perspectiva es el foco del segundo objetivo específico de la investigación.

Además, el constructo de la Inclusión Educativa actúa como el propósito trascendental y el horizonte ético que cohesiona todo el bucle en la I.E. Eduardo Santos. Esta concepción define si el Trabajo Pedagógico es meramente instructivo o si es genuinamente transformador. La forma en que la institución asuma la Inclusión (limitándola al acceso, o expandiéndola a la participación y el éxito) delimitará las metas específicas de la Educación Básica Primaria y la prioridad asignada a los Estudiantes con Condiciones Diversas, siendo el Objetivo General el generar constructos que reflejen esta comprensión amplia.

Por otra parte, la Educación Básica Primaria proporciona el marco contextual, normativo e institucional que regula y contiene todo el bucle. Es el escenario donde se despliega el currículo, se asignan las horas de apoyo y se planifica la formación docente. Las posibles rigideces estructurales propias de este nivel educativo (como la evaluación estandarizada) pueden convertirse en obstáculos críticos para el Trabajo Pedagógico inclusivo, reduciendo la atención a los Estudiantes con Condiciones Diversas a meros paliativos y debilitando el ideal de la Inclusión Educativa.

De igual manera, un elemento clave que determina la expansión o la contracción del bucle es la actitud y la autoeficacia docente en la institución. La percepción del maestro sobre su propia capacidad para implementar un Trabajo Pedagógico diferenciado, influenciada por la formación y el apoyo que recibe de la estructura de Educación Básica Primaria, se erige como un catalizador o un limitador fundamental. Una alta autoeficacia consolida la Inclusión Educativa al promover la experimentación de estrategias inclusivas y mejorar la experiencia de los estudiantes, abordando directamente el primer objetivo específico de la investigación.

Consecuentemente, la interdependencia entre los constructos subraya una verdad esencial para la Institución Educativa Eduardo Santos: la transformación educativa real exige una intervención simultánea y coherente en los cuatro elementos. No es suficiente generar una política de Inclusión Educativa si no se acompaña de una profunda

reformulación del Trabajo Pedagógico y una dotación de recursos efectiva a nivel de Educación Básica Primaria para atender las necesidades de los Estudiantes con Condiciones Diversas.

En última instancia, la caracterización de este bucle tetralógico y su vinculación con la realidad de la I.E. Eduardo Santos es fundamental para definir los componentes de los constructos teóricos (Objetivo Específico 4). El bucle, en su totalidad, es una representación operativa de la responsabilidad compartida donde la acción positiva ejercida en un componente —por ejemplo, mejorando la formación docente en Trabajo Pedagógico— ejerce una presión ascendente que impulsa a los demás hacia la plena realización de un sistema educativo verdaderamente inclusivo y equitativo, cumpliendo con el Objetivo General de la investigación.

Acoplamiento teórico evaluativo de los constructos

Desde el marco teórico, la revisión conceptual confirma una coincidencia coherente y robusta con los enfoques contemporáneos de la inclusión educativa, tal como se refleja en los constructos derivados de esta investigación. La conceptualización de la inclusión no como un estado, sino como un proceso en constante transformación que demanda cambios sistémicos —culturales, políticos y pedagógicos— halla sólido respaldo en autores clave como Blanco (2020) y López (2021). Estos académicos enfatizan la necesidad crítica de dotar a los docentes de herramientas conceptuales y metodológicas actualizadas para abordar la diversidad. De manera crucial, esta visión teórica de la inclusión, que va más allá de la simple presencia física, es reforzada de forma contundente por las percepciones de los actores entrevistados en la Institución Educativa Eduardo Santos, quienes reconocen la urgencia de una transformación cultural y sistémica en sus prácticas cotidianas.

En consecuencia, esta coherencia entre la teoría y la realidad empírica valida la necesidad de considerar la transformación sistémica como un proceso integral y continuo, fundamental para la sostenibilidad de la inclusión en la educación básica primaria. La visión contemporánea, reflejada en el marco teórico, sostiene que la inclusión efectiva implica la participación activa y plena de todos los estudiantes,

promoviendo un profundo sentido de pertenencia y valor (López, 2021). Las percepciones de los docentes y estudiantes en Neiva reafirman esta premisa, al reconocer que la verdadera inclusión exige la implementación de estrategias como la adaptación curricular y la creación de ambientes que celebren la diversidad en la interacción diaria, destacando el papel crucial de la formación docente continua en enfoques inclusivos.

Por otra parte, la articulación de los componentes sistémicos, tales como las concepciones docentes, las percepciones de los estudiantes y las prácticas pedagógicas, se revela como un elemento indispensable y altamente interrelacionado para la construcción de un entorno escolar justo. López (2021) y Ortega (2022) subrayan que estos componentes no operan de manera aislada, sino en interacción constante, donde un cambio positivo en las concepciones docentes influye directamente en las percepciones de los estudiantes y en la adopción de prácticas flexibles. La visión sistémica resultante de esta articulación permite entender que la plena transformación de la inclusión en el contexto de la educación básica primaria en Colombia requiere un compromiso colectivo, una formación continua estratégica y políticas públicas sólidamente alineadas con las necesidades locales y nacionales.

Desde el marco teórico revisado, los constructos presentaron una coincidencia coherente con los enfoques contemporáneos de inclusión educativa. La conceptualización de la inclusión como un proceso en transformación, que requiere cambios culturales, políticos y pedagógicos, fue respaldada por autores como Blanco (2020) y López (2021), quienes destacaron la importancia de dotar a los docentes de herramientas conceptuales y metodológicas. La visión de la inclusión como un proceso que va más allá de la presencia física fue reforzada por las percepciones de los actores, que reconocieron la necesidad de una transformación sistémica y cultural en las instituciones educativas.

Por último, los componentes del sistema – que incluyen las concepciones del docente, las percepciones del estudiante y las prácticas pedagógicas – se vieron como elementos interrelacionados, cuya articulación contribuyó a la construcción de un entorno escolar más inclusivo y justo. La visión sistémica permitió entender que la transformación

de la inclusión en el contexto de la educación básica primaria en Colombia requiere de un compromiso colectivo, una formación continua y políticas públicas alineadas con las necesidades locales y nacionales.

Desde la perspectiva del marco teórico, la conceptualización de la inclusión como un proceso en constante transformación refleja la visión contemporánea de la educación como una práctica dinámica y adaptable. En este sentido, Blanco (2020), argumenta que la inclusión no constituye un estado estático, sino que requiere cambios permanentes en las estructuras y en las prácticas educativas, lo cual es corroborado por las percepciones de los actores entrevistados adolescentes, quienes coinciden en que la transformación cultural y política resulta esencial para lograr una verdadera inclusión. Además, estos actores señalan que, en la práctica, la formación docente continua que fomenta dichas transformaciones resulta fundamental para afrontar los retos actuales.

En consecuencia, la capacitación en enfoques inclusivos y metodologías participativas es vista como una estrategia para promover cambios sostenibles en el sistema educativo. Por otro lado, la percepción de los actores también reafirma que estos cambios deben ser sostenibles y arraigados en el contexto local, de modo que las políticas educativas actuales en Colombia respondan puedan de manera efectiva a las necesidades específicas de cada comunidad. En suma, la coherencia entre las percepciones de los actores y los enfoques teóricos valida la necesidad de considerar la transformación sistémica como un proceso integral y continuo.

Asimismo, desde la óptica del marco teórico, la visión de la inclusión como un proceso que trasciende la mera presencia física de los estudiantes se encuentra reformada por las percepciones de los actores, quienes reconocen que la verdadera inclusión requiere una transformación profunda en las concepciones y en las prácticas cotidianas como de la comunidad escolar. López (2021), sostiene que la inclusión efectiva implica la participación activa y plena de todos los estudiantes en la comunidad escolar, promoviendo un sentido de pertenencia y valor. En este contexto, los docentes entrevistados expresaron que, para lograrlo, es necesario implementar estrategias como

la adaptación curricular y la creación de ambientes escolares que valoren la diversidad en la interacción cotidiana.

Además, las percepciones de los estudiantes arbitraban que la inclusión no se limita a aspectos superficiales, sino que involucran cambios culturales profundos que impactan de la manera en que se percibe y se valora la diversidad en la institución. De esta forma, la visión sistémica del proceso de inclusión, como señala Ortega (2022), implica que la transformación requiere la participación activa de toda la comunidad educativa, incluyendo docentes, estudiantes y familias. Por ello, la formación en valores inclusivos y en prácticas pedagógicas que promuevan la justicia social resulta indispensable para cambiar las percepciones y actitudes arraigadas en el sistema. En consecuencia, la inclusión debe entenderse como un proceso en constante evolución, que requiere políticas flexibles y adaptadas a las realidades locales, además de un compromiso colectivo sostenido.

Por otra parte, en relación con la integración de las TIC y recursos tecnológicos, los actores consideran que estos elementos son indispensables para ampliar las posibilidades de participación y reducir las brechas digitales surgidas. Iglesias y Martínez (2020), argumentan que la tecnología puede convertirse en una herramienta poderosa para promover la igualdad de oportunidades en el aula, siempre y cuando su integración sea adecuada y contextualizada. Es este sentido, los docentes manifiestan que, en la práctica, el acceso a dispositivos y recursos digitales favorecen la participación activa de los estudiantes, así como el aprendizaje autónomo, permitiendo que todos tengan mayor acceso a los contenidos educativos.

Además, Ortega (2024), sostiene que la integración efectiva de las TIC requiere de una formación docente especializada y continúa, que permita aprovechar al máximo las potencialidades de estas herramientas en contextos inclusivos. Asimismo, los actores reconocen que las políticas públicas deben garantizar recursos y condiciones apropiadas para facilitar dicha integración, de modo que la tecnología no sea vista solo como un fin en sí misma, sino como un medio para potenciar la inclusión y reducir la desigualdad de datos.

De este modo, la incorporación de recursos digitales adaptados a las necesidades particulares de los estudiantes se presenta como una estrategia clave para atender la diversidad en las aulas. Por ello, la formación continua en TIC y la inversión en infraestructura tecnológica hijos elementales para promover prácticas pedagógicas innovadoras y participativas. En definitiva, la percepción general indica que la tecnología debe ser vista como un elemento facilitador que contribuye a construir entornos escolares más inclusivos y equitativos.

De la misma manera, en relación con los componentes del sistema educativo, cuentos como las concepciones docentes, las percepciones de los estudiantes y las prácticas pedagógicas, estos elementos se consideran interrelacionados y cuya articulación resulta fundamental para contribuir a la construcción de un entorno escolar inclusivo. López (2021), sostiene que los componentes del sistema no actúan de manera aislada, sino en interacción constante, lo cual favorece la implementación de prácticas pedagógicas más inclusivas. En consecuencia, los actores entrevistados coinciden en que un cambio en las concepciones docentes, orientado hacia enfoques inclusivos y respetuosos de la diversidad, influye directamente en las percepciones y actitudes de los estudiantes.

Por otro lado, Ortega (2022), destaca que la adopción de prácticas pedagógicas flexibles y contextualizadas, que responden a las necesidades específicas de los estudiantes, es un elemento clave para promover la justicia social y la equidad en el aula. Además, la colaboración y el trabajo en equipo entre docentes, estudiantes y familias favorecen la implementación de una cultura escolar que valore la diversidad y forme la inclusión. La articulación efectiva de estos componentes, por tanto, resulta en la creación de un entorno que promueve la participación activa y el respeto por las diferencias. Finalmente, la transformación del sistema educativo en torno a estos elementos requiere una planificación estratégica y un compromiso institucional que garantice la coherencia y sostenibilidad de las acciones incluidas.

Por otra parte, en el marco del análisis de las políticas públicas y del liderazgo institucional, los actores consideran que la transformación en las instituciones educativas

requiere un compromiso colectivo y una política alineada con las necesidades reales de las comunidades. Blanco (2020), destaca que la participación activa de todos los actores institucionales, incluyendo docentes, estudiantes y familias, es fundamental para lograr cambios sostenibles y efectivos en la inclusión educativa. Asimismo, los actores entrevistados subrayan que la participación en procesos de planificación y evaluación de prácticas inclusivas contribuye a fortalecer la responsabilidad compartida y promover una cultura de inclusión.

En este contexto, Ortega (2024), argumenta que el liderazgo institucional y la gestión participativa son elementos clave para impulsar políticas públicas que sean coherentes con las necesidades locales y nacionales. Además, sostiene que la formación en liderazgo y gestión inclusiva resulta esencial para que las instituciones puedan implementar acciones efectivas y sostenibles en favor de la inclusión. Por otra parte, los actores reconocen que la articulación interinstitucional y la colaboración entre diferentes niveles de gestión educativa, así como la asignación de recursos adecuados, son fundamentales para sostener las acciones inclusivas. Por ello, la inversión en recursos económicos y humanos, además de la formulación de políticas coherentes, generan un círculo virtuoso que impulsa cambios significativos en la educación básica en Colombia. Finalmente, la percepción general es que el compromiso colectivo y la coherencia en las políticas públicas son imprescindibles para avanzar.

En relación con lo expuesto, la integración de las TIC y recursos tecnológicos emerge como un elemento facilitador esencial, cuya relevancia es reconocida tanto por el marco teórico (Iglesias y Martínez, 2020; Ortega, 2024) como por los actores educativos, para ampliar las posibilidades de participación y reducir las brechas digitales surgidas en el contexto educativo. La tecnología, vista como un medio para potenciar la inclusión mediante la adaptación curricular y el fomento del aprendizaje autónomo, exige una inversión sostenida en infraestructura y una formación docente especializada. Este hallazgo, al vincular los recursos a la práctica pedagógica, contribuye directamente al análisis de la relación entre la educación inclusiva y la labor pedagógica en la Institución Educativa Eduardo Santos (Objetivo Específico 3).

En cuanto al marco del análisis de las políticas públicas y del liderazgo institucional, se concluye que la sostenibilidad de la transformación inclusiva requiere un compromiso colectivo y una alineación política coherente con las necesidades de las comunidades. Blanco (2020) y Ortega (2024), destacan que la participación activa de todos los actores y el liderazgo institucional con gestión participativa son elementos clave para impulsar políticas que sean efectivas y sostenibles. Esta coherencia política y la necesidad de gestión de recursos es fundamental para definir los componentes de los constructos teóricos (Objetivo Específico 4), asegurando que los resultados de la investigación sean un insumo pertinente para impulsar cambios significativos en la educación básica en Colombia.

En última instancia, los hallazgos de esta investigación reafirman que la Inclusión Educativa es un constructo multifacético y en constante evolución, cuya realización efectiva en la Educación Básica Primaria de Colombia depende de la coherencia entre los componentes sistémicos—concepciones (Objetivo Específico 1), percepciones (Objetivo Específico 2) y prácticas (Objetivo Específico 3)—y un liderazgo institucional comprometido. La validación de los constructos teóricos a través de la realidad empírica no solo cumple con el Objetivo General de generar constructos teóricos, sino que subraya la necesidad de avanzar hacia un sistema educativo que valore la diversidad no solo en el discurso, sino en la praxis cotidiana, asegurando así que la transformación sea justa, equitativa y sostenible para todos los estudiantes.

Comentarios finales

En síntesis, los informantes coincidieron en que la inclusión educativa en Colombia, particularmente en el contexto del departamento del Huila y en la Institución Educativa Eduardo Santos, fue entendida como un proceso complejo, dinámico y en constante construcción. La percepción general fue que la transformación real demanda no solo recursos materiales, sino también un cambio profundo en las concepciones, actitudes y prácticas pedagógicas, así como en las políticas institucionales. La integración de las perspectivas teóricas y las percepciones de los actores evidencia la necesidad de fortalecer la formación docente, promover una cultura de respeto y valoración de la diversidad, y garantizar la disponibilidad de recursos tecnológicos y

materiales adecuados para asegurar una inclusión efectiva y sostenible en el sistema educativo colombiano.

Asimismo, es preciso recalcar que la inclusión educativa requiere ir más allá de la dotación de recursos materiales, ya que implica transformar las concepciones, actitudes y prácticas pedagógicas de los docentes y de la comunidad educativa en general. Además, la participación activa de todos los actores escolares resulta fundamental para lograr cambios efectivos y sustentables. Por consiguiente, las instituciones educativas deben promover una cultura institucional que valore la diversidad y fomente ambientes respetuosos e inclusivos. Igualmente, las políticas institucionales deben establecer lineamientos claros que guían la implementación de acciones concretas. Por otra parte, la infraestructura escolar debe ser adecuada y accesible, garantizando espacios que responden a las necesidades de todos los estudiantes. En consecuencia, la capacitación del personal docente en metodologías inclusivas resulta imprescindible para mejorar la calidad educativa. Finalmente, un enfoque participativo y coordinado será esencial para avanzar hacia una educación verdaderamente inclusiva.

Por otra parte, es destacable que el papel de las instituciones en la adopción de metodologías adaptadas es determinante para responder a la diversidad del educando. Por ello, resulta necesario que estas instituciones inviertan en recursos tecnológicos y materiales especializados que facilitan la participación activa de todos los estudiantes. Además, la incorporación de tecnologías educativas promueve la autonomía y el aprendizaje significativo, fortaleciendo las capacidades de cada uno. De igual forma, la infraestructura tecnológica debe estar distribuida de manera equitativa para garantizar el acceso universal. En este contexto, las políticas institucionales deben promover la integración de dichas tecnologías en las prácticas cotidianas. Por otra parte, el seguimiento y evaluación de estas acciones permite detectar avances y dificultades, ajustando las estrategias en función de los resultados. En conclusión, la inversión en recursos adecuados y en formación docente es fundamental para consolidar un ambiente escolar inclusivo y eficaz.

Mientras que la participación activa de las familias y de la comunidad en los procesos de inclusión escolar resultan claves para fortalecer las estrategias institucionales. En efecto, la colaboración entre todos los actores. permite crear redes de apoyo que enriquecen la experiencia educativa y favorecen la integración social. Por ello, es recomendable promover espacios de diálogo y formación dirigidos a las familias, con el fin de sensibilizarlas acerca de la importancia de la inclusión. Además, la comunicación constante genera confianza y apoya una cultura de respeto y valoración de la diversidad. Igualmente, compartir buenas prácticas y experiencias. en comunidades educativas enriquecen las estrategias y fomentan el aprendizaje colectivo. En consecuencia, la participación contribuye a consolidar un clima escolar inclusivo y participativo. La colaboración activa de todos los actores resulta indispensable para lograr una verdadera transformación socioeducativa.

En resumen, la evaluación permanente de las acciones inclusivas es esencial para garantizar la calidad y sostenibilidad de las políticas implementadas. En primer lugar, la utilización de indicadores y sistemas de seguimiento permite identificar avances y dificultades con la objetividad. Además, la evaluación participativa, que incluye la opinión de docentes, estudiantes y familias, enriquecedora la comprensión de los resultados y fortalece el compromiso colectivo. Asimismo, estos procesos de monitoreo facilitan la toma de decisiones fundamentadas y la planificación de futuras acciones. Además, la reflexión continua acerca de los logros y obstáculos contribuye a la innovación pedagógica y la mejora constante. Finalmente, la evaluación sistemática y el ajuste de las estrategias permiten que la inclusión educativa sea una práctica efectiva y perdurable. En suma, la evaluación constante resulta imprescindible para consolidar una educación inclusiva de calidad.

Por ende, los resultados de esta investigación confirmaron la percepción unánime de los informantes clave, indicando que la inclusión educativa en Colombia, particularmente en el contexto del departamento del Huila y en la Institución Educativa Eduardo Santos, se entiende como un proceso complejo, dinámico y en constante construcción. La conclusión general es que la transformación real demanda no solo la provisión de recursos materiales, sino también un cambio profundo y sistémico en las

concepciones, actitudes y prácticas pedagógicas de los docentes, así como en las políticas y la gestión institucional. La articulación de las perspectivas teóricas con las percepciones de los actores valida la urgencia de fortalecer la formación docente y promover una cultura de respeto.

Igualmente, es preciso recalcar que la sostenibilidad y la calidad de la inclusión educativa requieren trascender la dotación de recursos, implicando una metamorfosis en las concepciones, actitudes y prácticas pedagógicas de toda la comunidad educativa. La participación activa de todos los actores escolares resulta fundamental para asegurar cambios efectivos y sustentables. Por consiguiente, es imperativo que las instituciones educativas promuevan una cultura que valore la diversidad y fomente ambientes respetuosos, garantizando que las políticas institucionales establezcan lineamientos claros, que la infraestructura sea accesible y que la capacitación del personal docente en metodologías inclusivas sea continua.

Finalmente, es destacable que el papel de las instituciones en la adopción de metodologías adaptadas y en la integración de las TIC y recursos tecnológicos es determinante para responder a la diversidad del alumnado. La inversión en recursos especializados y la distribución equitativa de la infraestructura tecnológica son esenciales para potenciar la autonomía y el aprendizaje significativo. Además, la colaboración activa de las familias y la comunidad es clave para fortalecer las estrategias institucionales y crear redes de apoyo. En conjunto, la evaluación permanente de las acciones inclusivas, sustentada en indicadores objetivos y la participación colectiva, resulta imprescindible para garantizar la calidad y sostenibilidad de la educación inclusiva en el sistema educativo colombiano.

SECCIÓN VI

REFLEXIONES FINALES

Las reflexiones finales que aquí se presentan responden a los objetivos planteados en esta investigación, en las cuales se evidencian los constructos teóricos sobre la inclusión educativa en Colombia, así como su implicación en la labor pedagógica desde la perspectiva de docentes y estudiantes de educación básica primaria en la Institución Educativa Eduardo Santos de Neiva. En primer lugar, se destaca que la inclusión educativa constituye un paradigma transformador que desafiaba las prácticas tradicionales del sistema escolar, promoviendo una concepción más democrática, equitativa y participativa. Este cambio de paradigma requiere que los docentes, en su trabajo cotidiano, asuman una actitud reflexiva y ética que reconozca y valore la diversidad, fomentando metodologías innovadoras y contextualizadas que respondan a las necesidades de los estudiantes con condiciones diversas.

En otro orden, la implementación efectiva de prácticas inclusivas requiere un compromiso institucional consolidado, que incluya políticas claras, recursos adecuados y una cultura escolar que valore la diversidad. La relación entre la educación inclusiva y la labor pedagógica en la institución estudiada demuestra que la formación continua del docente, junto con la participación activa de las familias y la comunidad, son elementos esenciales para transformar las concepciones tradicionales y fortalecer las prácticas pedagógicas que responden a la diversidad. Además, la interacción positiva entre los estudiantes con condiciones diversas y sus pares, favorece la construcción de ambientes de respeto, empatía y colaboración, contribuyendo a la cohesión social y a la formación de ciudadanos críticos y responsables.

Además, la relación entre la calidad educativa y la inclusión se revelan como un aspecto central que requiere una mirada integral, donde la valoración de la diversidad, el uso de tecnologías y recursos accesibles, y la formación en valores éticos, son fundamentales para garantizar ambientes de aprendizaje justos y equitativos. La transformación cultural del sistema educativo colombiano, en línea con los objetivos de esta investigación, exige esfuerzos colectivos y sostenidos, donde la participación activa

de todos los actores —docentes, estudiantes, familias y comunidad— sea la base para consolidar una educación más inclusiva, humanizadora y democrática. Solo mediante un compromiso profundo y constante será posible cumplir con los objetivos propuestos y construir una realidad educativa que refleje los principios de justicia, igualdad y respeto por la diversidad.

También, es importante destacar que la inclusión educativa constituye un paradigma transformador que desafía las prácticas tradicionales del sistema escolar, promoviendo una concepción más democrática, equitativa y participativa. Desde esta perspectiva, la inclusión no solo implica la adaptación curricular o la dotación de apoyos específicos, sino que también requiere un cambio profundo en las concepciones epistemológicas y en las actitudes de todos los actores educativos.

En consecuencia, la labor del docente debe reconfigurarse como un acto ético y político que reconoce y valora la diversidad como un principio fundamental para la construcción de una comunidad escolar justa y solidaria. Además, este cambio de paradigma demanda una formación continua y reflexiva del profesorado, capaz de incorporar estrategias pedagógicas innovadoras y contextualizadas que respondan a las necesidades de los estudiantes con condiciones diversas, sin perder de vista la finalidad de promover su autonomía y participación activa.

Asimismo, resulta evidente que la implementación efectiva de prácticas inclusivas en las aulas requiere de un compromiso institucional que trascienda las buenas intenciones. En efecto, las políticas educativas deben estar orientadas a crear entornos que faciliten la participación plena de todos los estudiantes, minimizando las barreras sociales, culturales y arquitectónicas que aún persisten en muchos contextos. En este sentido, la existencia de una legislación sólida y de programas de formación docente en inclusión se vuelve imprescindible para garantizar que las acciones pedagógicas sean coherentes y sostenibles en el tiempo. Por otro lado, también es necesario que las instituciones educativas promuevan una cultura institucional que valore la diversidad y que fomente la participación de las comunidades educativas, incluyendo a las familias y

a los estudiantes, en la construcción de un proyecto colectivo orientado a la equidad y la justicia social.

De igual manera, es fundamental reconocer que la labor pedagógica en contextos de diversidad requiere de una actitud reflexiva y autocrítica por parte del docente. En efecto, la práctica pedagógica no puede limitarse a la mera transmisión de contenidos, sino que debe estar sustentada en una evaluación constante de las estrategias empleadas y en la disposición a innovar y adaptarse a las necesidades emergentes del estudiantado. En consecuencia, la autocrítica se convierte en una herramienta esencial para mejorar la calidad educativa y para promover ambientes que sean realmente inclusivos. Además, este proceso de reflexión debe estar acompañado de una formación en competencias socioemocionales, que permitan al docente gestionar las relaciones interpersonales y promover un clima de respeto, empatía y colaboración en el aula.

Por otra parte, la interacción entre los estudiantes con condiciones diversas y sus pares en un ambiente inclusivo se revela como un elemento central para el fortalecimiento de la cohesión social y la construcción de una cultura de respeto. En efecto, cuando se promueven acciones pedagógicas que favorecen la colaboración, el diálogo y el reconocimiento mutuo, se contribuye a reducir la discriminación y los prejuicios arraigados en la sociedad. En este contexto, la escuela se transforma en un espacio de aprendizaje no solo académico, sino también ético y ciudadano, donde la diversidad se percibe como un valor que enriquece el proceso de formación y que prepara a los estudiantes para convivir en sociedades plurales y democráticas. Además, esta práctica pedagógica refuerza la importancia de desarrollar habilidades socioemocionales que sean transferibles a otros ámbitos de la vida social y laboral.

En cuanto a la relación entre la calidad educativa y la inclusión resulta ser un tema central en el análisis de los sistemas escolares contemporáneos. Desde una visión integral, la calidad no puede reducirse a indicadores de rendimiento estandarizados, sino que debe contemplar aspectos cualitativos relacionados con la pertinencia, la contextualización y la satisfacción de las necesidades del estudiantado. En consecuencia, la labor del docente debe orientarse a crear experiencias de aprendizaje

significativas, participativas y diversificadas, que permitan a cada estudiante desarrollar su potencial en un ambiente que garantice su dignidad y respeto. Además, la incorporación de tecnologías y recursos didácticos accesibles se presenta como una estrategia fundamental para ampliar las oportunidades de aprendizaje y reducir las desigualdades existentes en los contextos escolares.

Por otro lado, es imprescindible reflexionar sobre la importancia de la formación en valores y principios éticos en la labor docente. La inclusión no solo implica la adopción de estrategias didácticas, sino también la transmisión de actitudes que promuevan la justicia, la solidaridad y el respeto por la diferencia. En efecto, los docentes desempeñan un papel clave como modelos de conducta, y su comportamiento en el aula puede favorecer o limitar la construcción de ambientes inclusivos. Por ello, el compromiso ético del docente debe estar presente en cada acción pedagógica, promoviendo prácticas que sean coherentes con los principios de igualdad y dignidad humana. Además, esta formación en valores debe ir acompañada de una política institucional que apoye y refuerce estos principios, garantizando que la cultura escolar sea un espacio que fomente la construcción de ciudadanía crítica y responsable.

La inclusión educativa en Colombia, como proceso transformador y democrático, requiere de una comprensión profunda de las concepciones, actitudes y prácticas que los docentes y estudiantes aportan en su cotidianidad escolar. Los resultados obtenidos en este estudio evidencian que, aunque existe una intención genuina de promover ambientes más justos y equitativos, persisten concepciones tradicionales que limitan la plena implementación de una educación inclusiva. Esta situación revela la necesidad de fortalecer la formación inicial y continua de los docentes en temas relacionados con la inclusión y la diversidad.

Es fundamental que los profesores cuenten con herramientas pedagógicas actualizadas que les permitan diseñar y aplicar estrategias adaptadas a las diferentes necesidades de sus estudiantes. La capacitación debe centrarse en promover una visión reflexiva y crítica sobre sus propias prácticas, fomentando una actitud abierta y receptiva hacia la diversidad en el aula. Asimismo, es importante que las instituciones educativas

crean espacios de diálogo y reflexión donde los docentes puedan compartir experiencias, retos y buenas prácticas relacionadas con la inclusión. Estas comunidades de aprendizaje favorecen la construcción de un conocimiento colectivo y el compromiso de todos los actores educativos en la transformación de sus metodologías y enfoques pedagógicos.

Por otro lado, la percepción de los estudiantes acerca de la inclusión también influye significativamente en su experiencia escolar. Es crucial promover en ellos una cultura del respeto, la empatía y la valoración de las diferencias desde edades tempranas. Programas de sensibilización y actividades que fomentan la convivencia armoniosa contribuyendo a crear un clima escolar más inclusivo y enriquecedor para todos los estudiantes. Así pues, para que la inclusión educativa sea efectiva y sostenible en el tiempo, es necesario que las políticas institucionales y los recursos asignados estén alineados con estos objetivos. La formulación de lineamientos claros, la asignación de presupuestos adecuados y la evaluación continua de las acciones implementadas son elementos clave para avanzar hacia una educación más justa, equitativa e inclusiva en Colombia. Solo con un compromiso integral y permanente será posible transformar el sistema educativo en un espacio verdaderamente democrático.

Es fundamental reconocer que las concepciones de los docentes sobre inclusión no solo moldean su práctica pedagógica, sino que también influyen en cómo se percibe y valora la diversidad en el aula. La interpretación de los estudiantes, por su parte, refleja la importancia de su participación activa en la construcción de ambientes educativos que respondan a sus necesidades y expectativas, promoviendo una cultura de respeto y reconocimiento mutuo. Estas percepciones y actitudes, tanto de docentes como de estudiantes, son cruciales para establecer un clima escolar en el que la diversidad sea vista como una oportunidad de aprendizaje y enriquecimiento para toda la comunidad educativa. Cuando los docentes valoran las diferencias y adaptan sus estrategias pedagógicas en consecuencia, se favorece un ambiente en el que cada uno se siente valorado y respaldado en su proceso de desarrollo. Esto, fomenta la autoestima y la motivación, elementos esenciales para el éxito socioeducativo.

Por otro lado, la participación activa de los estudiantes en la construcción de su propio aprendizaje y en la vida escolar contribuye a fortalecer su sentido de pertenencia y responsabilidad. Cuando los estudiantes sienten que sus voces son escuchadas y que sus necesidades son tomadas en cuenta, se promueve una cultura de respeto y colaboración que trasciende las aulas. Esta dinámica favorece la creación de espacios inclusivos donde la diversidad no solo es aceptada, sino también celebrada como un valor fundamental. La participación en decisiones relacionadas con su proceso educativo les permite desarrollar habilidades de autonomía y liderazgo, además de fomentar un mayor compromiso con su formación.

Por ello, al sentirse parte de la comunidad escolar, adquieren mayor motivación para aprender y se sienten más seguros en un ambiente que respeta sus diferencias. Esto también impulsa el desarrollo de habilidades sociales y el trabajo en equipo, aspectos clave para su crecimiento integral y su integración social. La inclusión de los estudiantes en estos procesos refuerza la idea de que la educación es un derecho y una responsabilidad compartida, promoviendo así un clima escolar más democrático y respetuoso. En definitiva, su participación activa es fundamental para construir una educación verdaderamente inclusiva, que valore y potencie la diversidad de todos los integrantes de la comunidad educativa.

Asimismo, la participación de los estudiantes en la vida escolar ayuda a construir un ambiente más justo y democrático. Cuando estos se sienten que son parte activa de la comunidad, se fomenta un clima de confianza y respeto mutuo, donde se valoran sus opiniones y se respetan sus diferencias. Esto contribuye a reducir las desigualdades existentes y promover una cultura de inclusión en la que todos tienen la oportunidad de expresarse y ser escuchados. La participación estudiantil en actividades y decisiones escolares también favorece este el desarrollo de valores como la empatía, la solidaridad y la cooperación, fundamentos para una convivencia armónica.

Además, fomenta el compromiso social y el sentido de responsabilidad, aspectos que son esenciales para la formación de ciudadanos críticos y activos. Cuando los estudiantes sienten que su voz es importante, se sienten motivados a colaborar en la

construcción de un entorno escolar más equitativo e inclusivo. En definitiva, involucrarlos en la vida escolar fortalece no solo su autoestima, sino también la cohesión y la calidad de toda la comunidad educativa; en suma, transformar las concepciones docentes y promover una participación significativa de los estudiantes son pasos esenciales para avanzar hacia una verdadera educación inclusiva. Estos aspectos requieren de políticas institucionales que apoyen el cambio de paradigma, así como de programas de formación y sensibilización que refuercen la importancia de valorar y respetar las diferencias. Solo así, la educación en Colombia podrá consolidar un sistema más equitativo.

La relación entre la educación inclusiva y la labor pedagógica en la Institución Educativa Eduardo Santos revela que la inclusión no puede reducirse a acciones aisladas, sino que debe integrarse en la planificación, en las metodologías y en la gestión institucional. La articulación de los componentes teóricos, con base en las realidades del contexto colombiano y particular de esta institución, permite identificar los desafíos y oportunidades para fortalecer prácticas pedagógicas que favorezcan la participación de todos los estudiantes, sin excepción.

En este sentido, la formación del docente juega un papel fundamental en la implementación efectiva de la educación inclusiva. Es necesario que los maestros cuenten con conocimientos y habilidades específicas para atender a la diversidad, promoviendo estrategias pedagógicas que respondan a las diferentes necesidades, estilos de aprendizaje y capacidades de los estudiantes. La capacitación continua y el acompañamiento institucional son esenciales para que los docentes puedan adaptarse a los cambios y fortalecer su trabajo en pro de una educación realmente inclusiva.

Asimismo, la infraestructura y los recursos disponibles en la institución deben facilitar la inclusión, garantizando espacios accesibles y materiales adecuados para todos. La adecuación del entorno escolar, tanto físico como pedagógico, contribuye a eliminar barreras y promover la participación activa de estudiantes con diferentes condiciones y necesidades. La gestión institucional debe priorizar estos aspectos,

promoviendo una cultura de respeto, tolerancia y valoración de la diversidad en toda la comunidad educativa.

Otro aspecto relevante es la participación activa de las familias y la comunidad en los procesos educativos. La inclusión no solo implica acciones dentro del aula, sino también la construcción de alianzas que fortalecerán el apoyo y la comprensión hacia las necesidades de cada estudiante. La comunicación efectiva y la colaboración entre docentes, familias y comunidad permiten crear un entorno más receptivo y solidario, donde todos los actores se sientan partícipes del proceso de aprendizaje y desarrollo integral.

Por ende, la evaluación de las prácticas pedagógicas y de los avances en inclusión es un componente clave para garantizar la mejora continua. La institución debe implementar mecanismos de seguimiento y evaluación que permitan identificar logros, dificultades y áreas de oportunidad, esto facilitará la toma de decisiones informadas, orientadas a fortalecer la calidad educativa ya asegurar que la inclusión sea una realidad tangible y efectiva en la vida escolar de todos los estudiantes; Además, es fundamental promover una cultura institucional que valore y celebre la diversidad como un elemento enriquecedor del entorno escolar. Esto implica sensibilizar a toda la comunidad educativa sobre la importancia de la inclusión y fomentar actitudes de respeto, empatía y colaboración entre estudiantes, docentes y padres de familia. Una cultura inclusiva fortalece el compromiso institucional y crea un clima escolar en el que todos los integrantes se sienten valorados y motivados.

De igual manera, la integración de enfoques pedagógicos innovadores y el uso de las tecnologías de la información y comunicación (TIC) son estrategias efectivas para potenciar la inclusión. Estas herramientas permiten diversificar las metodologías, facilitar el acceso a los contenidos y promover la autonomía de los estudiantes con diferentes necesidades. La incorporación de estas tecnologías, acompañada de una formación adecuada, puede transformar las prácticas pedagógicas y contribuir a un entorno escolar más equitativo, accesible y motivador para todos los estudiantes.

Por todo lo anterior, resulta pertinente reconocer que el avance hacia una educación verdaderamente inclusiva y de calidad requiere de un proceso colectivo que involucre a todos los actores del sistema educativo. La colaboración entre docentes, directivos, familias y comunidad en general se revela como un elemento imprescindible para la consolidación de prácticas pedagógicas inclusivas sostenibles. En este contexto, la construcción de redes de apoyo, la promoción de espacios de diálogo y la valoración del trabajo en equipo contribuyen a fortalecer la cultura institucional y a promover la innovación pedagógica.

Además, la participación activa y comprometida de las comunidades educativas permite detectar necesidades emergentes, ajustar las estrategias y evaluar los resultados en un proceso de mejora continua. En definitiva, solo mediante un trabajo conjunto, coherente y sostenido, será posible construir un sistema educativo que garantice los derechos de todos los niños y niñas, promoviendo su desarrollo integral y su participación activa en la construcción de sociedades más justas y democráticas; este enfoque colaborativo fomenta una mayor corresponsabilidad entre docentes, estudiantes, padres y comunidad en general, fortaleciendo la cohesión social y el compromiso con la educación. Además, impulsa la innovación pedagógica y la implementación de prácticas inclusivas que responden a las necesidades específicas de cada contexto. Solo así se podrá asegurar una educación de calidad que prepare a las futuras generaciones para enfrentar los desafíos del mundo actual.

La transformación cultural mencionada implica también la revisión y modificación de las prácticas tradicionales de enseñanza, promoviendo metodologías participativas y centradas en el estudiante. Es fundamental que los docentes adopten enfoques pedagógicos que reconozcan y valoren las experiencias previas, intereses y capacidades de cada alumno, fomentando un ambiente de respeto y colaboración mutua. Este cambio requiere formación continua y un compromiso institucional que apoye la innovación educativa en pro de la inclusión.

Asimismo, es importante fortalecer la participación activa de los estudiantes en su propio proceso de aprendizaje, promoviendo su autonomía y sentido de pertenencia.

Cuando los educandos son partícipes de decisiones pedagógicas y tienen oportunidades de expresar sus necesidades y opiniones, se favorece un entorno más inclusivo y democrático. Esto también ayuda a un desarrollo de habilidades sociales y emocionales internacionales que contribuyen a su desarrollo integral. Al involucrar a los estudiantes en su aprendizaje, se fomenta la motivación y el compromiso, lo que resulta en un mejor desempeño académico y mayor interés por aprender.

Además, esta participación promueve el respeto por la diversidad y las diferencias individuales, fortaleciendo la convivencia escolar. La autonomía Adquisición a través de estas prácticas prepara a los alumnos para afrontar desafíos futuros con mayor confianza y responsabilidad. En conjunto, potenciar su participación en el proceso educativo impulsa su crecimiento personal y social, creando jóvenes más críticos y participativos en la comunidad. En el mismo orden, es fundamental recordar el papel de las familias y la comunidad en este proceso de cambio cultural no puede ser subestimado. En consecuencia, la colaboración entre la institución educativa, las familias y otros actores sociales es esencial para construir una visión compartida de inclusión. La sensibilización y el trabajo conjunto permiten crear redes de apoyo que favorecen la participación y el bienestar de todos los estudiantes.

También, la implementación de políticas educativas que promuevan la inclusión desde los niveles superiores de gestión es crucial para sostener estos cambios culturales. La articulación de políticas, recursos y programas institucionales garantiza que la inclusión sea solo una aspiración, sino una práctica consolidada en la vida cotidiana de la comunidad educativa. Solo a través de un compromiso colectivo y sostenido se logrará transformar efectivamente el sistema educativo colombiano en uno más justo, inclusivo y equitativo.

De manera tal que esta investigación reafirma que la verdadera inclusión requiere de un cambio cultural profundo, en el cual los docentes asuman un rol reflexivo y comprometido, y los estudiantes se conviertan en actores activos de su proceso de aprendizaje. Solo así, la educación en Colombia podrá avanzar hacia un sistema más equitativo, donde la diversidad se vea como un valor y no como un obstáculo, y donde la

labor pedagógica sea un espacio de transformación social. En primer lugar, resulta fundamental que la transformación cultural en el ámbito educativo sea sostenida y reflexiva, ya que de este modo se promoverán entornos más inclusivos y enriquecedores. Es importante destacar que la responsabilidad no recae únicamente en las instituciones educativas, sino que involucra a toda la sociedad, la cual debe valorar y apoyar la diversidad como una fortaleza.

En este sentido, la adopción de prácticas pedagógicas innovadoras y sensibles a las diferencias resultan imprescindible para reducir las desigualdades y promover la convivencia armónica dentro de los espacios escolares. Solo mediante un enfoque integral y contextualizado se logrará que estos cambios se reflejen en la vida cotidiana de los actores educativos. Por otra parte, la formación continua de los docentes constituye un pilar esencial para alcanzar estos objetivos, ya que profesionales bien preparados, reflexivos y comprometidos podrán adaptar sus metodologías a las demandas de una sociedad diversa y en constante cambio. Además, la capacitación en enfoques inclusivos y en el manejo de la diversidad en el aula facilitará la creación de ambientes en los que todos los estudiantes se sientan valorados y capaces de desarrollar su potencial. De este modo, promover redes de colaboración entre docentes y comunidades educativas será clave para compartir buenas prácticas pedagógicas.

Asimismo, la participación activa de los estudiantes como protagonistas de su propio aprendizaje representa un cambio paradigmático imprescindible en este proceso de transformación. Cuando los estudiantes son involucrados en decisiones pedagógicas y en la construcción de su conocimiento, se fomenta su autonomía y autoestima. En consecuencia, este enfoque democrático en la educación crea ambientes donde las diferencias se valoran y respetan, promoviendo así la inclusión social y académica. Por lo tanto, la educación deja de ser un proceso unidireccional para convertirse en una interacción enriquecedora y significativa., en la que los estudiantes se preparan no solo para enfrentar desafíos académicos, sino también para ser ciudadanos responsables y críticos.

Por otro lado, la inclusión en la educación colombiana debe entenderse como un proceso que abarca aspectos curriculares, pedagógicos y de convivencia. Para ello, resulta necesario diseñar políticas públicas que garanticen recursos adecuados, infraestructura accesible y apoyos específicos para atender a las poblaciones vulnerables y en situación de discapacidad. En este contexto, la colaboración entre diferentes actores sociales y la comunidad educativa en general resulta fundamental para afrontar los desafíos y diseñar soluciones efectivas. La diversidad, en este sentido, debe ser vista como una oportunidad para enriquecer los procesos de enseñanza y aprendizaje, en lugar de un obstáculo. Sin embargo, la construcción de una cultura inclusiva requiere también sensibilización y capacitación constante en temas de derechos humanos y equidad, aspectos que deben integrarse en el quehacer cotidiano del sistema educativo.

Por último, la transformación del sistema educativo en Colombia hacia uno más inclusivo y equitativo exige tiempo, perseverancia y un compromiso social sostenible. Es necesario evaluar de manera continua los avances y desafíos, ajustando las estrategias para garantizar que ninguna persona quede excluida. La participación activa de la comunidad en la vigilancia y la rendición de cuentas fortalecerá la legitimidad y la eficacia de las políticas educativas, promoviendo así una mayor participación social. La visión a largo plazo debe centrarse en alcanzar un futuro en el que todos los niños y niñas tengan acceso a una educación de calidad, sin discriminación ni exclusión. Solo mediante un trabajo coordinado y comprometido será posible construir un sistema que refleje los valores de justicia, igualdad y solidaridad, fundamentales para el desarrollo social y humano del país.

El desarrollo de esta investigación representó para la persona investigadora un proceso de profunda transformación personal y profesional, trascendiendo la simple ejecución de un estudio académico. El análisis riguroso de las concepciones y prácticas de inclusión educativa en el contexto particular de la I.E. Eduardo Santos de Neiva forzó a la investigadora a internalizar el paradigma inclusivo no solo como un requisito normativo o pedagógico, sino como un imperativo ético y político fundamental. La confrontación con las realidades del aula y las limitaciones institucionales reveló que el

desafío central es la reconfiguración cultural profunda del sistema educativo. Esta experiencia cimentó la convicción de que la labor docente es, en esencia, un acto de justicia cotidiana que requiere una actitud permanente de reflexión, autocrítica y un compromiso inquebrantable para adoptar metodologías innovadoras y contextualizadas que atiendan genuinamente la diversidad.

Esta inmersión investigativa consolidó en la investigadora la comprensión de que la calidad educativa es intrínsecamente inseparable de la equidad. La observación directa de la dinámica escolar subrayó que la consolidación de un sistema verdaderamente inclusivo exige un esfuerzo colectivo y sostenido, donde la participación activa de los estudiantes, las familias y la comunidad actúa como un cimiento esencial para la cultura de respeto y colaboración. Se evidenció la necesidad crítica de que las políticas institucionales, los recursos y la formación docente inicial y continua deben alinearse de manera estratégica para eliminar las barreras persistentes. En suma, este trabajo reafirmó el compromiso de la investigadora con la visión democrática y humanizadora de la educación, reconociendo que la valoración de la diversidad es el camino fundamental hacia la cohesión social y la garantía de los derechos para todos en Colombia.

REFERENCIAS

- Achard, I., & Baráibar, A. (2023). Desafíos y estrategias para asegurar el derecho a la educación en contexto de pandemia.
- Acosta Tocasuche, N. M., Aldana Caballero, A. C., Herrera Izquierdo, D. C., & Luna Matallana, M. (2023). Los ejes discursivos de la educación inclusiva para mitigar la discriminación escolar: una revisión documental.
- Aizaga, T. G. C., Herrera, L. D. H., Soto, N. E. C., & Peralta, S. E. S. (2024). La psicología positiva aplicada en el estudiante de Educación Básica: Reflexiones desde la motivación. *Revista Social Fronteriza*, 4(2), e42250-e42250.
- Albert, G. (2007). *La investigación educativa. Claves teóricas* Editorial Mc Graw Hill.
- EspañaArias MM, Giraldo CV. (2011) El rigor científico en la investigación cualitativa. *Invest Educ Enferm*. 2011;29(3): 500-514
- Alcaldía de Bogotá. (2021). Acuerdo 825 de 2021 Concejo de Bogotá, D.C. <https://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=116919>
- Alonso-Sainz, T. (2021). Educación para el desarrollo sostenible: una visión crítica desde la Pedagogía. *Revista complutense de educación*, 32(2), 249-259.
- Alpízar Santana, M., Velázquez Zaldivar, R., & García Báez, R. (2023). El desafío de enfrentar desigualdad y calidad en la educación superior en América Latina. *Revista Universidad y Sociedad*, 15(5), 10-23.
- Angarita, M. M. (2022). *Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA): algunas experiencias en Colombia*. Facultad de Medicina. Universidad Nacional de Colombia.
https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=xcdcEAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT2&dq=Dise%C3%B1o+Universal+para+el+Aprendizaje+colombia&ots=6e8YpAvylB&sig=HSfO5Ubh3f_SCptGYgcMKy4R05M
- Aprender Digital. (s. f.). ¿Qué es Aprender Digital Ligera? <https://movil.colombiaaprende.edu.co/>
- Aranda Rivera, M. A. (2023). El desarrollo de habilidades sociales con enfoque inclusivo en los espacios de recreo en estudiantes del subnivel elemental de la Escuela de Educación General Básica Consejo Provincial de Napo.

- Arbulu-Ramírez, OE (2024). Estrategias para habilidades sociales y emocionales en la educación inclusiva de estudiantes con discapacidad. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0*, 17 (1), 363-372.<https://doi.org/10.37843/rted.v17i1.491>
- Arce, C. A. V., & Montenegro, M. D. R. (2025). Trabajo Inteligente Productivo e Inteligencia Emocional en el Ámbito Educativo: Una Propuesta Neuropedagógica para la Transformación Integral del Docente y del Estudiante. *Revista CIES Escolme*, 16(2), 97-111.
- Arias-Macías, LE (2025). Inteligencias múltiples e inclusión educativa, un reto para el profesorado. *Revista Científica Zambos*, 4 (1), 101-113.
- Arroyo, G. y Toro-Mayorga, LI (2021). Interacción social entre los niños y niñas con necesidades educativas especiales y sus pares. Una revisión narrativa. *Revista Ecos de la Academia*, 7 (13), 9.
- Asanza, D. M. A., Maldonado, L. M. R., Sarmas, I. C. M., Maldonado, M. M. A., Sarmas, E. M. M., & Lojan, D. C. M. (2025). Educación Emocional y Bienestar: Herramientas para una Escuela Inclusiva. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 9(2), 946-962.
- AVILA, G. (2025). DIMES Y DIRETES DE LA EDUCACIÓN: Verdades incómodas desde el aula y el escritorio. GERARDO ÁVILA LÓPEZ.
- Avilez-Verdezoto, I., & Suárez-Monzón, N. (2025). Educación cultural y artística en el currículo nacional: Relevancia, barreras y estrategias para la integración e innovación pedagógica. *Revista Mexicana de Investigación e Intervención Educativa*, 4(3), 290-299.
- Ayala, A. B., & Buitrago, A. G. R. (2021). Expresiones de desigualdad educativa en Colombia: una reflexión desde los indicadores de contexto, acceso y resultado. *Cultura Científica*, (19), 59-78.
- Báez Ramírez, L. Á. (2022). El desafío de implementar un enfoque de aprendizaje proactivo en la educación básica frente a los grandes retos de la disertación y bajo rendimiento de los alumnos.
- Balcazar Juárez, S. (2024). Fomentar la convivencia armónica mediante el respeto a los derechos humanos para prevenir la discriminación.
- Ballina, F. (2013) "paradigmas y perspectivas teórico-metodológicas en el estudio de la administración" <https://www.uv.mx/iiesca/files/2013/01/paradigmas2004-2.pdf>

- Baquero Caballero, C. T., Garzón Ramírez, J. P., & Varón García, P. P. (2024). Interculturalidad: un análisis a partir de los desafíos docentes en escuelas públicas a razón de su formación pedagógica como profesionales en educación.
- Barahona, V. H. P. (2025). Deserción escolar en zonas vulnerables: Revisión de causas estructurales y propuestas pedagógicas. *Revista Omnia Science*, 1(1), 59-72.
- Bárcena, A., & Serra, N. (2011). Educación, desarrollo y ciudadanía en América Latina: propuestas para el debate. CEPAL, Fundación CIDOB.
- Barni, C. (2023). ¿Qué educación necesitamos para los tiempos de cambio? Educación del carácter/educación integral y sentido de vida (Doctoral dissertation, Disertación en Academia del Plata).
- Benítez, P. A. R., Montes, Á. R. P., Ñamo, J. C. L., & Barragán, K. V. Y. (2025). El liderazgo pedagógico inclusivo y su relación con la equidad educativa. *Polo del Conocimiento*, 10(3), 2619-2632.
- Bermúdez Linares, YP, Mesa Oyola, E., Vallejo Mero, RN, Chaparro Salazars, LD, & Pérez Pulido, G. (2021). Innovación pedagógica en los ambientes de aprendizaje por medio de las estrategias didácticas. *Revista Boletín Redipe*, 10 (7), 174–186.
- Blanco, R. (2020). La formación docente para la inclusión educativa en América Latina: Desafíos y oportunidades. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 14 (1), 21-35.
- Bobadilla, V. S. S., & Pérez, V. M. O. (2024). Modelos educativos para el siglo XXI. Dykinson.
- Brignoni, S., Esebbag, G., & Grisales, A. (2022). Violencias y desamparos: Una práctica colaborativa entre salud mental y educación (Vol. 2081). Ned Ediciones.
- Bustamante Palma, K. A. (2025). El impacto de la negativa injustificada de acceso a la información pública como forma de vulneración de los derechos ciudadanos (Bachelor's thesis).
- Bustos Reina, YA, Estévez Chugá, VE, Méndez Cabrita, CM, & Puetate Paucar, JM (2024). Retos y oportunidades del principio de defensa y contradicción en el contexto educativo. *Conrado*, 20 (96), 555-563.
- Cabrera, D. A. J., & Huanga, J. M. Z. (2024). La importancia de la interacción y la colaboración en los ambientes de aprendizaje. In *Investigación para la mejora de las prácticas educativas desde una perspectiva holística* (pp. 163-176). Dykinson.

- Cáceres Mesa, ML, Gómez Meléndez, LE, & Zúñiga Rodríguez, M. (2018). El papel del docente en la evaluación del aprendizaje. *Conrado*, 14 (63), 196-207.
- Cacheiro-González, M. L., López-Gómez, E., & González-Fernández, R. (2025). *Innovar en Educación Infantil: De la teoría a la práctica* (Vol. 12). Narcea Ediciones.
- Calaza López, S., Moretón Sanz, M. F., & Rodríguez González, A. (2024). Discapacidad y resiliencia en una sociedad digital e inclusiva.
- Calderón Calderón, A. (2024). Desarrollo de habilidades socioemocionales en la formación de educadores en la sociedad actual. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, (37), 283-309.
- Callirgos, J. H., Córdova, J. V., & Garay, J. P. P. (2025). Evaluación formativa y práctica docente en metacognición: estudio de competencias e impacto en instituciones públicas. *Revista Ñeque*, 8(21), 241-258.
- Calvo, M. (2022). *Escuchar y narrar la escuela: entramados de trayectorias, inclusión y desigualdad* (Doctoral dissertation, Universidad Nacional de La Plata).
- Cando Viri, T. M. (2024). *Pedagogía de la alteridad y formación de niños y niñas como sujetos de derechos*.
- Cangui Gualoto, K. N., & Casa Alvarado, K. J. (2024). *Estrategias innovadoras para la evaluación del aprendizaje* (Doctoral dissertation, Ecuador: Pujilí: Universidad Técnica de Cotopaxi (UTC)).
- Cano Sua, MA, & Artunduaga Lizcano, F. (2025). Trayectorias educativas en contextos rurales: estrategias de inclusión y equidad en Argentina, Brasil y Chile. *Aportes para Colombia. Educación y Ciudad* , (49).
- Cárdenas Orrala, B. J., & Severino Laínez, L. A. (2025). El rol del docente de Estudios Sociales en la conexión con los conocimientos previos.
- Carmona, C. E. (2022). *Neuroeducación y diseño universal de aprendizaje: Una propuesta práctica para el aula inclusiva*. Ediciones Octaedro.
- Carrizo, L. (2025). *Diálogo Iberoamericano de Cátedras UNESCO. Un camino a la igualdad, la equidad y la inclusión social*. Diálogo iberoamericano de Cátedras UNESCO. Un camino a la igualdad y la inclusión social.
- Castañeda Cajilema, J. P. (2024). *Neuroeducación y Creatividad* (Bachelor's thesis, Riobamba, Universidad Nacional de Chimborazo).

- Castaño Ríos, A. (2025). Motivación y estrés laboral en un grupo de profesores de cátedra de regiones de la Universidad de Antioquia.
- Castel. R. (2020). De la exclusión como estado a la vulnerabilidad como proceso. Rv. Archipiélago, nº 21, 27-36.
- Castillo López, María Romero Sánchez, Eduardo Mínguez Vallejos, Ramón (2022) El método fenomenológico en investigación educativa: una revisión sistemática* Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (Colombia), vol. 18, núm. 2, pp. 241-267, 2022 Universidad de Caldas Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=134175706011> DOI: <https://doi.org/10.17151/rlee.2023.18.2.1>
- Castillo Osorio, Y. (2025). Espacios de participación ciudadana de las organizaciones sociales para la toma de decisiones en la gestión pública, desde el enfoque de la gobernanza colaborativa.
- Castillo, BM y Larreal, AJ (2023). Adaptaciones curriculares: Alternativa inclusiva en el aprendizaje de niños con necesidades educativas especiales. Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, 7 (2), 7976–7994.https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i2.5932
- Castillo, P. (2021). Inclusión educativa en la formación docente en Chile: tensiones y perspectivas de cambio (Tesis de doctorado, Universidad de Santiago, Chile).
- Castro, (2024). Educación inclusiva: un constructo teórico desde la representación social de los estudiantes de educación infantil de la Universidad de Pamplona. Universidad de Pamplona, sede CREAD-Cúcuta. Recuperado de <https://espacio.digital.upel.edu.ve/index.php/TD/article/view/1551/1472>
- Cerrillo, R., López-Bueno, H., & Hidalgo, N. (2023). Prácticas de Liderazgo Democrático para la Justicia Social. Un Estudio Cualitativo desde la Perspectiva de la Comunidad Educativa. Revista Internacional de Educación para la Justicia Social, 12(1).Barón Montaña, M., Núñez Uribe, R. J., Ortiz Quevedo, J. P., & Parra Montaña, D. M. (2021). Estrategias didácticas para el fortalecimiento de la educación inclusiva en presencialidad asistida con tecnologías. REVISTA ARBITRADA DEL CENTRO DE INVESTIGACIÓN Y ESTUDIOS GERENCIALES, 50, 8-19.
- Chachapoya, E. D. P. N., Rivera, P. I. J., Guanoluisa, J. E. Q., & Jácome, L. R. S. (2024). Estrategias didácticas basadas en el aprendizaje cooperativo para mejorar la interacción y el rendimiento académico en Educación Básica. Ciencia y Educación, 232-255.

- Chávez, C. T. Q. (2024). Integración de tecnologías de la información y la comunicación en el proceso de enseñanza-aprendizaje de entornos virtuales de aprendizaje. *Didasc@lia: Didáctica y Educación*, 15(1), 418-448.
- Chávez, K. B. G. (2024). Considerando los Valores y la Ética en el Diseño, e Implementación de un Programa de Cumplimiento: en la búsqueda del fortalecimiento de la cultura corporativa y el Desarrollo Empresaria. Editora Dialética.
- Chicaiza, A. E. J. (2024). La Relación Entre Práctica Docente y Fracaso Escolar. *Ciencia Latina: Revista Multidisciplinar*, 8(5), 1240-1253.
- Chinchajoa, D., Jazmín, S., García Ramírez, A. P., Rodríguez, M. R., Rodríguez, M., & Angely, R. A. R. (2024). Estrategia lúdica pedagógica para fortalecer la convivencia escolar.
- Chuqui-Aules, J. N., Peralta-Guaminga, L. E., Caisaluisa-Chugchilan, L. A., Barahona-Barahona, C. M., & Morocho-Paucar, F. J. (2025). El acceso equitativo a las TIC en el ámbito educativo rural: desafíos y oportunidades. *Revista Científica Retos de la Ciencia*, 1(5), 170-182.
- Conejo Carrasco, F. (2022). De la inteligencia emocional a la autorregulación del aprendizaje: Un camino hacia la autonomía del aprendizaje en el estudiante. Corporación Universitaria Minuto de Dios-UNIMINUTO.
- Congreso de Colombia. (1994). Ley General de Educación 115. Recuperado de http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf
- Congreso de la República de Colombia. (2002). Ley 762 de 2002: Por medio de la cual se aprueba la "Convención Interamericana para la Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra las Personas con Discapacidad", suscrita en la ciudad de Guatemala, Guatemala, el siete (7) de junio de mil novecientos noventa y nueve (1999). Diario Oficial No. 45.043, de 31 de julio de 2002
- Constantini, (2024). Pedagogía diferencial en el abordaje educativo de la discapacidad intelectual. Instituto de Educación Especial Nacional Bolivariano Aragua (IEENB Aragua), Maracay (Tesis doctoral). Recuperado de <https://espacio.digital.upel.edu.ve/index.php/TD/article/view/1899>
- Constitución Política de Colombia [Const.] (1991). 2ª ed. Bogotá: Legis.
- Creswell, J. (2003). *Qualitive inquiry and research design: among five approaches*. (2ª. ed) EUA: SAGE

- Cruz, G. (2015). Justicia curricular: significados e implicaciones. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, núm. 46. <https://www.redalyc.org/journal/998/99843455010/html/#:~:text=Para%20Connell%2C%20la%20justicia%20curricular,la%20posici%C3%B3n%20de%20las%20mujeres.>
- Cubas, M. D. V. (2024). Retroalimentación formativa, orientada al proceso ya la mejora continua. *Revista de Climatología Edición Especial Ciencias Sociales*, 24, 475.
- Cuevas, Y. A. V. (2023). Revisión de literatura sobre la práctica reflexiva pedagógica del docente, como un camino a la innovación en la apropiación de saberes. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(1), 1691-1714.
- Cujilán, M., Gallo, SB, & Mendoza, LB (2024). Empoderando comunidades: obstáculos y oportunidades en la reconstrucción a través de alianzas estratégicas. *Revista Multidisciplinaria Voces De América Y El Caribe*, 1 (1), 31-51.
- De La Cruz Velazco, P. H., Poquis Velasquez, E., Valle Chavez, R. A., Castañeda Sánchez, M. I., & Sánchez Anastacio, K. R. (2022). Aprendizaje basado en retos en la educación superior: Una revisión bibliográfica. *Horizontes Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 6(25), 1409-1421.
- del Rocío Tigse-Sánchez, M., Lapo-Lapo, K. L., Chulli-Cargua, N. R., Román-Macas, G. M., & del Rocío Vargas-Naranjo, M. (2025). Estrategias para promover la inclusión educativa en entornos de aprendizaje diverso. *Space Scientific Journal of Multidisciplinary*, 3(1), 30-42.
- Delgado, E. E. D., Cardona, G. Y. G., Bueno, X. A. R., Suarez, G. P. R., & Granados, A. J. (2024). Resignificación de la labor docente desde las prácticas pedagógicas en el aula de clases. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(5), 14101-14116.
- Departamento Administrativo Nacional de Estadística [DANE]. (2023). Informe de cobertura educativa en Colombia 2022. <https://www.dane.gov.co/files/investigaciones/boletines/grupos-etnicos/presentacion-grupos-etnicos-2019.pdf>
- Departamento Nacional de Planeación. (2018). Documento CONPES 3918: Estrategia para la implementación de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) en Colombia. Observatorio Planificación. <https://observatorioplanificacion.cepal.org/es/modalidades/documento-conpes-3918-estrategia-para-la-implementacion-de-los-objetivos-de-desarrollo>

- Departamento Nacional de Planeación. (s.f.). Plan Nacional de Desarrollo 2022-2026. Gobierno de Colombia. <https://www.dnp.gov.co/plan-nacional-desarrollo/pnd-2022-2026>
- Díaz, A., Bravo, C., & Sierra, G. (2020). Educación inclusiva en contexto: reflexiones sobre la implementación del Decreto 1421 del 2017. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, vol. 22, núm. 34. <https://www.redalyc.org/journal/869/86966085013/html/>
- Díaz, R. D., Ruíz, M. E. P., manchego, n. d., & ruiz, m. p. integración curricular de los proyectos pedagógicos productivos al desarrollo rural.
- Echavarría Grajales, C. V., (2003). La escuela un escenario de formación y socialización para la construcción de identidad moral. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 1(2).
- Echeita, G. (2019). Educación inclusiva: El sueño de una noche de verano . Octaedro.
- Escobar Álvarez, J. E. (2023). Tejiendo y construyendo los Planes Individuales de Apoyos y Ajustes Razonables (PIAR) en la transición de educación remota de emergencia a la presencialidad en la Institución Educativa Integrado de Soacha.
- Escobar, J. y Cuervos, Á. (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: una aproximación a su utilización. *Avances en medición*, número 1, volumen 6. [Revista en línea.] Disponible en: https://www.researchgate.net/publication/302438451_Validez_de_contenido_y_juicio_de_expertos_Una_aproximacion_a_su_utilizacion
- Faneite, S. F. A., & Puche-Villalobos, D. J. (2024). Los procesos de aprendizaje de los estudiantes desde la perspectiva de los docentes. *Revista Oratores*, (20), 112-137.
- Farrell, P. (2021): "Special education in last twenty years: have things really got better?" *British Journal of Special Education*, 28,1,pp 3-9.
- Fernández López, E. (2024). El Aprendizaje Cooperativo como vehículo para mejorar la Convivencia Escolar a través de la Educación en Valores (Bachelor's thesis, Facultad de Ciencias de la Salud y de la Educación).
- Folgueiras, P. (2016). La entrevista. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- Fort, J. T. (2025). Orientación educativa en la sociedad posmoderna: estrategias para navegar en la complejidad y la incertidumbre. *Revista Internacional de Desarrollo Humano y Sostenibilidad*, 2(1), 117-133.

- Frías, M., López, A., & Díaz, S. (2003). Predictores de la conducta antisocial juvenil: un modelo ecológico. *Estudios De Psicología* (natal), 8(1), 15–24. <https://doi.org/10.1590/S1413-294X2003000100003>
- Fundación, S. M., Renna, H., & Rossi, V. (2022). Marco de acción para garantizar el derecho a la educación: Herramientas para la inclusión educativa de personas en contexto de movilidad. UNESCO Publishing.
- Gairín, J., & Olmos, P. (2022). Disminuir el abandono escolar y mejorar la persistencia: causas, consecuencias y estrategias de intervención (Vol. 177). Narcea Ediciones.
- García Neto, T. M.(2024) Diversidad, Inclusión y Pertenencia: una Propuesta Pedagógica hacia una Sociedad Equitativa.
- Garcia Roa, D. F. (2024). Hacia una pedagogía del espacio: diseño arquitectónico para la flexibilidad y adaptabilidad en entornos educativos.
- García, Andrés, A. D. (2021). Neuroeducación: vínculo emocional profesor-alumno y su relación con la motivación y el aprendizaje a nivel cerebral.
- García-Hernández , Y., García-Rojas , J. A., & Martínez-García, M. D. (2024). Estudio comparativo del estrés académico en estudiantes de ingeniería en Gestión Empresarial durante la pandemia covid-19. *RIDE Revista Iberoamericana Para La Investigación Y El Desarrollo Educativo*, 14(28). <https://doi.org/10.23913/ride.v14i28.1756>
- Garcia-Peinado, R. (2025). Impacto del empleo de metodologías activas en el aprendizaje de competencias creativas y colaborativas. *Revista Varela*, 25(70), e2025257001-e2025257001.
- Gentile, D. H. (2023). El desarrollo de la comunicación interpersonal en el aula en la formación de profesores de disciplinas industriales. Una construcción comunitaria desde el diálogo filosófico como estrategia de aprendizaje (Doctoral dissertation, Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación).
- Gil Alonso, A. (2024). UNA PROPUESTA PARA EL DESARROLLO EMPÁTICO DE LAS HABILIDADES SOCIALES.
- Gilar-Corbi, R. (2003). Adquisición de habilidades cognitivas: factores en el desarrollo inicial de la competencia experta.

- Glovine, S. y Mariel, G. (2021). Desigualdades educativas y políticas públicas en América Latina y Europa durante el siglo XXI. *Foro de Educación*, 19 (2), 1-20.
- Gobierno de Colombia. (2023). Registro Único de Víctimas (RUV). Unidad para las Víctimas. <https://www.unidadvictimas.gov.co/registro-unico-de-victimas-ruv/>
- Gómez Ardila, D. V., & Cedeño Niño, L. C. (2021). Caracterización del diseño curricular desde la gestión académica en la articulación e implementación de modelos educativos flexibles en Colombia.
- Gómez Buelvas, M. R., & Osorio Ruda, V. El trabajo en equipo en estudiantes de segundo grado de la institución educativa 20 de Enero en la ciudad de Sincelejo (Sucre) mediante la implementación de juegos colaborativos durante el segundo semestre del 2023
- Gonfiantini, V. (2025). El kairos educativo: re-significar la formación docente desde la práctica del formador. Laborde Editor.
- González Flórez, D. F., & Calle Giraldo, M. (2024). Más allá de las fronteras: fomentando el diálogo intercultural y la ciudadanía democrática a través de la escucha activa.
- González, P. G. H., & Ortiz, L. M. G. (2024) Diversificación curricular: una estrategia que permite atender los diferentes perfiles de aprendizaje. *Desafíos de Formación Normalista en Prácticas Pedagógicas actuales y emergentes*, 99.
- Gordillo, M., & Prado, V. (2024). Formación docente y práctica pedagógica en la educación inclusiva: revisión sistemática. *Ciencia y Educación*, 8(2), 75-93.
- Guba y Lincoln (2012) *Paradigma en Competencia en la Investigación Cualitativa en Denman*, C, J.A
- Guerrero, C., Correal-Cuervo, R., Bohórquez-Olaya, C., Burgos-Díaz, J., Jaimes-Bernal, C., & Montañez-Torres, C. (2023). Modelo educativo, prácticas pedagógicas y valoraciones de docentes en educación superior. *Educación y Humanismo*, 25(45), 205-226.
- Guilar, M. (2009). Las ideas de Bruner: De la revolución cognitiva a la revolución cultural. *Educere*, 13(44). http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-49102009000100028&lng=es&tlng=es.
- Gutama, C. V. M. (2024). Impacto de las Estrategias de Coenseñanza en el Rendimiento Académico y Social de Estudiantes con Necesidades Educativas Especiales en

- Aulas Inclusivas. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(6), 1954-1971.
- Gutierrez, G. L., Gallardo, J. A., Lara-Subiabre, B., Berríos, R. P., Saldaña, C. A., & Vera-Assaoka, T. (2024). Percepciones de los estudiantes de educación física sobre el aprendizaje basado en problemas (ABP). *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, (56), 759-769.
- Hernández, R.; Fernández, C. Y Baptista, P. (2014). "Metodología de la Investigación". México: 6ª Ed. McGrall Hill.
- Huamaní, A. (2024). Condiciones mínimas que se deben garantizar en la educación básica regular para brindar servicios con calidad y equidad: documento de trabajo.
- Huizar, A. C., Navarrete, E. M., Barbosa, L. P., & Baronnet, B. (2022). Presentación de dossier: Educación y experiencias de aprendizaje desde los movimientos comunitarios-populares en el Sur Global. *RUNAS. Journal of Education & Culture*, 3(5), 10.
- ICETEX. (s. f.). Ser Pilo Paga 1. <https://web.icetex.gov.co/es/-/ser-pilo-paga-1>
- Iglesias Rodríguez, A., & Martín González, Y. (2020). La producción científica en educación inclusiva: avances y desafíos. *Revista Colombiana de Educación*, (78), 383-418.
- Jardilino, JRL; Soto-Arango, D. E. Paulo Freire y la Pedagogía Crítica: su legado para una nueva pedagogía del Sur. *Revista Iberoamericana de Estudios en Educación*, Araraquara, v. 15, n. 3, pág. 1072–1093, 2020. DOI: 10.21723/riaee.v15i3.12472. Disponible en: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/12472>.
- Lema Guamán, MD (2025). Análisis exploratorio de la política pública para el acceso educativo integral de niñez vulnerable [Manuscrito no publicado].
- Ley Estatutaria 1618. (2013). Por medio de la cual se establecen las disposiciones para garantizar el pleno ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad. <https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/ride/de/ps/documento-balance-1618-2013-240517.pdf>
- Ley Leyva, Nelly Victoria, & Espinoza Freire, Eudaldo Enrique. (2021). Características de la evaluación educativa en el proceso de aprendizaje. *Revista Universidad y Sociedad*, 13(6), 363-370.

- Lizarazo, F. (2023). Educación inclusiva de estudiantes con discapacidad intelectual desde las prácticas pedagógicas en educación básica primaria en Colombia (Doctorado, UPEL-IPRGR). Recuperado de <https://espacio.digital.upel.edu.ve/index.php/TD/article/view/498/476>
- López, M. (2021). Políticas públicas y educación inclusiva en Colombia: Avances y retos pendientes. *Educación y Educadores*, 24 (2), 255-273.
- Lozoya, S. V. M., Ortega, M. L. E. G., & Valenzuela, M. E. G. (2024) Evaluación de competencias profesionales y prácticas inclusivas en el aula.
- Macas, AMA (2024). Los derechos estudiantiles en el ámbito educativo de América Latina. *Ley y Justicia Sapiens*, 1 (2), 1-12.
- Maldonado, E. (2022). Inclusión educativa en Colombia: un abordaje conceptual desde las metodologías de Diseño Universal de Aprendizajes (DUA) y Plan Individual de Ajustes Razonables. (PIAR). *EDUCA*, 1(1).
- Maqueira Caraballo, GDLC, Guerra Iglesias, S., Martínez, RI, & Velasteguí López, E. (2023). La educación inclusiva: Desafíos y oportunidades para las instituciones escolares. <https://doi.org/10.5281/zenodo.8212998>
- María Cely Tovar, A., Vargas Sánchez, A. D., & Pedraza Córdoba, J. D. P. (2023). Prácticas y desafíos de la educación para la ciudadanía global: una revisión de literatura. *Revista Virtual Universidad Católica Del Norte*, (70).
- Marín, R. J. C., Zapata, R. D. S., Zapata, D. F. P., & Medina, V. H. E. (2023). Trazando caminos. El deporte adaptado como vehículo de inclusión educativa. *Religacion Press*.
- Martínez, M. (2025). Crece el número de estudiantes venezolanos en Colombia: ¿Cuál es su situación? <https://www.javeriana.edu.co/pesquisa/estudiantes-venezolanos-en-colombia/#:~:text=Datos%20del%20Ministerio%20de%20Educaci%C3%B3n,en%20el%20sistema%20educativo%20colombiano.>
- Martínez, M. D. C. E. A., Távara-Sabalú, C. D. J., & Achachagua, A. J. Y. (2024). Estrategias en la formación docente para promover la inclusión educativa: una revisión sistemática. *European Public & Social Innovation Review*, 9, 1-18.
- Marulanda Bernal, J. S.(2024) La educación para la paz: un camino para consolidar una cultura pluriversal desde el diálogo intercultural en contextos educativos.

- Medrano, D. (2023). Retos y realidades del rol docente en la diversidad funcional: contextos escolares colombianos: desafíos en la educación inclusiva y la formación docente. *HUMAN REVIEW. International Humanities Review/Revista Internacional de Humanidades*, 16(3), 1-12. <https://doi.org/10.37467/revhuman.v16.4977> [Links]
- Meléndez, G. R., Navío, E. P., & Rivilla, A. M. (2021). Formación del docente inclusivo y la influencia en la transformación de su práctica pedagógica: revisión teórica. *Infancias Imágenes*, 20(1), 93-108.
- Mena Urso, P. R. (2021). Desarrollo de habilidades para transitar a una vida adulta y activa en jóvenes del nivel laboral de una escuela especial (Doctoral dissertation, Universidad del Desarrollo. Facultad de Educación).
- Mena, S. M. A., Huamán, C. D. R. G., Acha, L. Á. O., Ramos, C. M. P., Flores, F. F. S., & Ojanama, A. I. S. (2023). La creatividad, competencia del siglo XXI como un factor de calidad en áreas curriculares del nivel de educación primaria. *Educación*, 29(1), 27-42.
- Arroyave Rave, Y. A. (2023). Los saberes pedagógicos experienciales ocultos en las narraciones de las prácticas pedagógicas de algunos maestros y maestras de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, 2010-2020.
- Menéndez, P. (2024). *Educación para la vida: guía basada en la experiencia para pensar juntos la escuela que queremos (y necesitamos)*. Siglo XXI Editores.
- Milani, M. J., Stang, H. E., Milani, C., Espinoza, E., Cardozo, G., Robledo, Á. F., ... & Romera, S. (2022). *Educación de la afectividad y sexualidad integral: horizontes y desafíos*. Editorial Universidad Católica de Córdoba.
- Minango, A. V. Z. (2024). Resiliencia en el contexto educativo: estrategias para fomentar habilidades socioemocionales en estudiantes. *Revista Multidisciplinar Ciencia y Descubrimiento*, 2(4).
- Ministerio de Educación Nacional. (2017). Decreto 2105 de diciembre 14 de 2017: Por el cual se modifica parcialmente el Decreto número 1075 de 2015. <https://www.mineduacion.gov.co/portal/normativa/Decretos/381920:Decreto-2105-de-diciembre-14-de-2017>
- Ministerio de Educación Nacional. (2022). Decreto 1421 de agosto 29 de 2017. Por el cual se reglamenta en el marco de la educación inclusiva la atención educativa a la población con discapacidad. <https://www.mineduacion.gov.co/portal/normativa/Decretos/381928:Decreto-1421-de-agosto-29-de-2017>

- Ministerio de Educación Nacional. (2023). Resolución 2565 de 2003: Por la cual se establecen parámetros y criterios para la prestación del servicio educativo a la población con necesidades educativas especiales. <https://www.mineducacion.gov.co/1621/article-85960.html>
- Molina Gutiérrez, BI, Ayala Pérez, CL, & García Sánchez, MT (2025). Diseño Universal para el Aprendizaje: estrategias para una enseñanza equitativa. DISCO. Revista Científica Educativa y Social, 2 (2), 1-23.<https://doi.org/10.69821/DISCE.v2i2.19>
- Molina, W. A. R., Alcivar, D. M. M., Vera, F. M. G., Cedeño, S. M. V., & Vera, C. J. G. (2024). El Papel del Docente en la Promoción de la Educación Inclusiva. Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, 8(1), 10550-10568.
- Molina, W. A. R., Basurto, M. J. B., Pangay, C. E. R., Herrera, S. D. C. Z., & Barros, A. N. P. (2024). Innovación Educativa y Evaluación por Competencias Hacia un Futuro Transformador. Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, 8(1), 833-854.
- Molina, W. A. R., Muñoz, T. J. Z., Villacres, J. V. O., Villacreses, V. H. C., & Pazmiño, S. P. A. (2024). La Colaboración entre Instituciones Educativas y Empresas para Crear Programas de Formación Técnica Inclusiva. Ciencia Latina: Revista Multidisciplinar, 8(3), 2526-2546.
- Moncada Molina, A. K. (2024). Ser diferentes no debe ser un problema, es nuestra esencia.
- Mondragón, R. (2023). El enfoque de las capacidades de Nussbaum. Algunos rasgos y debates. Andamios, 20(52), 199-228. <https://doi.org/10.29092/uacm.v20i52.1004>
- Montoya Palacio, M. (2024). Estrategia pedagógica para fomentar un adecuado control emocional en estudiantes.
- Morales Sossa, A. M. (2024). Hacia una concepción didáctica que posibilite la flexibilización curricular a través de las multimodalidades en las Instituciones de Educación Superior.
- Morales, R. C. A. (2023). Políticas educativas e implicaciones en los patrones de retención, repitencia y deserción escolar. Revista Honoris Causa, 15(2), 7-36.
- Moreno, A., & Estefanía, S. (2025). Evaluación de la calidad educativa desde una perspectiva de derechos humanos y justicia social (Master's thesis, Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación).

- Moreno, B. (2020). Inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales desde la percepción del docente de zona rural (Tesis de doctorado, UPEL). Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=vAnaR36de1k>
- Moscoso Sarmiento, M. F. (2022). La docencia con vocación, como esencia para cultivar el aprendizaje con sentido (Master's thesis, Universidad del Azuay).
- Muñoz González, E. (2023). Recursos para enriquecer la oratoria: desarrollo de la expresión y la comprensión orales en el alumnado a través de los géneros discursivos. Propuesta didáctica para 3º de la ESO.
- Muñoz Guzmán, R., & Jaulis Segovia, E. (2025). Ética profesional docente. Revista de Ciencias Humanísticas y Sociales (ReHuSo), 10(2), 47-56.
- Nava-Romero, A. C. (2025). Educación emocional: una estrategia para el fomento de las competencias emocionales en el aula. Noesis. Revista Electrónica de Investigación, 7(14), 23-43.
- Neira Fernández, SM, & Lima Vargas, MM (2025). La inclusión como desafío en la gestión educativa contemporánea desde una revisión sistemática. Revista InveCom, 5 (4).
- Núñez, L. (2023). Forjando el Futuro a Través de los Vínculos Pedagógicos en el Entorno Escolar.
- Núñez, V. (2021). La educación en tiempos de incertidumbre: las apuestas de la Pedagogía Social. Gedisa Editorial.
- Oblitas Bardales, SE, Torres Acurio, J., Bautista Apaza, EV, & Mamani Cachicatari, G. (2025). Gestión de la participación comunitaria y su impacto en la educación intercultural bilingüe en el altiplano peruano. Revista Espacios, 46 (2), 38-51. <https://doi.org/10.48082/espacios-a25v46n02p04>
- Ocampo, A. (2021). La educación inclusiva y el problema del gobierno de sus signos. Revista de Investigaciones UCM, 21(37). Universidad Católica de Manizales. https://repositorio.ucm.edu.co/bitstream/10839/4084/1/Revista_Investigaciones_VOL21_NUM37%282021%29.pdf
- Oliva, M. V. V., Palacios, J. E. R., Ortiz, D. A. R., Saravia, J. I. K., & Ravines, J. M. S. (2025). Pedagogía en acción: del saber pedagógico a la práctica investigativa. Universidad Mariana.

- Ordiano Hernández, E. (2024). La etnoética como concreción transcultural. Estudio de caso sobre biocultura, bioprospección y propiedad intelectual en México.
- Ordoñez, M. P. M., Medina, K. E. R., Morocho, M. J. G., & Paltán, E. M. P. (2024). La Evaluación como Herramienta en el Proceso Enseñanza Aprendizaje. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(4), 9510-9529.
- Organización de los Estados Americanos. (2020). Convención Interamericana para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia contra la Mujer ("Convención de Belém do Pará"). <https://www.oas.org/juridico/spanish/tratados/a-65.html>
- Orjuela Morales, A. J., & Rodríguez Parra, J. L. (2025). Desafíos y oportunidades para la educación restaurativa en comunidades rurales.
- Orlich, Z. C., Serrano, H. C., Camacho, M. A. P., & Rodríguez, C. E. U. Guía para acompañar procesos de sensibilización sobre inclusión social y equidad desde la perspectiva interseccional. *CALIDAD DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR Y GÉNERO EN AMÉRICA LATINA*, 99.
- Orozco Herrera, J. F. (2024). La mediación pedagógica vs la inercia educativa (Master's thesis, Universidad del Azuay).
- Ortega, M. A. R. (2024). Derecho a la educación en Colombia, un análisis jurídico desde la Constitución Política de 1991. *Sapientia Iuris*, (1), 170-204.
- Oviedo, A. (2022). Inclusión, exclusión, justicia social. *Revista Andina de Educación*, 6 (1).
- Pacheco Camacho, K. B. (2025). Estrategia didáctica para fomentar el aprendizaje significativo en los estudiantes de la carrera de terapia física en una universidad privada de Lima.
- Pacheco, J. L. R., Larrea, R. N. L., Intriago, C. E. O., & Freire, E. L. M. (2024). Innovación del proceso de enseñanza-aprendizaje a través de metodologías activas y evaluación por competencias a nivel curricular. *Polo del Conocimiento: Revista científico-profesional*, 9(1), 717-736.
- Padilla, B. A. M., & Amores, N. V. R. (2025). Influencia de las habilidades blandas en el desempeño académico de los estudiantes de educación superior. *Investigación y Cultura Académica*, 1(1).

- Padilla, CV y Madueño, ML (2022). Estrategias docentes para favorecer la participación familiar en educación secundaria: cruce de miradas. *Información Tecnológica*, 33 (5), 49-60.
- Padrón, J (1998) La Estructura de los procesos de Investigación. <http://www.trabajos/estruprocinv/estruprocinv.shtml>.
- Palacios-García, Tito. (2024). Adaptaciones curriculares y su importancia en estudiantes con necesidades educativas especiales. *Cienciamatria. Revista Interdisciplinaria de Humanidades, Educación, Ciencia y Tecnología*, 10(18), 313-326. Epub 22 de agosto de 2024. <https://doi.org/10.35381/cm.v10i18.1273>
- Palma, C., Cleosilda, O., & Sánchez Buitrago, J. O. (2023). Educación emocional y bienestar docente: Los maestros como modeladores emocionales. Editorial Unimagdalena.
- Palma, MMD, Delgado, KMP, Burgos, KJP, & Holguín, STP (2025). El rol de las emociones en el proceso de aprendizaje: una mirada desde la educación socioemocional. *Constelaciones Pedagógicas*, 4 (1), 187-217.
- Pantoja Pérez, E. J., & Salguero Tarco, S. N. (2025). Trabajo colaborativo para el desarrollo del aprendizaje autónomo del estudiante (Doctoral dissertation, Ecuador: Pujilí: Universidad Técnica de Cotopaxi (UTC)).
- Pantoja, E. E. O. (2022). Reconstrucción de sueños y esperanzas de los estudiantes normalistas en un contexto de desvalorización del educador.
- PAZ-MALDONADO, E., & FLORES-GIRÓN, H. (2021). Actitud del profesorado universitario hacia la inclusión educativa: una revisión sistemática. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 27.
- Pazmiño, E. J. A., Párraga, A. P. B., Cobos, C. A. S., López, L. G. S., Anangono, E. J. F., Ortega, S. L. M., & Velez, K. L. M. (2024). Potenciando Habilidades Sociales a Través de Actividades Deportivas: Un Enfoque Innovador en la Educación. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(4), 3016-3038.
- Pérez Crespo, J. A., & Guzmán Cabrera, R. (2024). Tecnologías emergentes en enseñanza y aprendizaje del arte universitario, un mapeo sistemático del año 2023. In VI Congreso Internacional de Investigación en Artes Visuales ANIAV 2024. Editorial Universitat Politècnica de València.
- Pérez Triana, J. S. (2023). Análisis del modelo pedagógico Escuela Nueva en el sector rural, como respuesta a una educación de calidad desde Plan Nacional Decenal

- de Educación 2016-2026 (Bachelor's thesis, Escuela de Teología, Filosofía y Humanidades).
- Pérez, C. O. M., Palafox, K. H. O., & Robles, R. S. (2024). Fortalecimiento de la transparencia en México: Responsabilidad social y participación ciudadana como impulsores de democracia y eficiencia gubernamental. *Revista Venezolana de Gerencia: RVG*, 29(106), 581-592.
- Pérez-Rodríguez, N., Navarro-Medina, E., & de-Alba-Fernández, N. (2024). Los problemas sociales relevantes y su inclusión en las situaciones de aprendizaje. Una propuesta para la formación de docentes. *innovación educativa*.
- Pertuz, D. M. M. (2025). Vínculo familia-escuela: Clave para la búsqueda de la formación integral de los estudiantes. *Ciencia y Educación*, 731-744.
- Pesántez-Chalco, M. F., Ruiz-Caicedo, Y. B., & Morales-Castro, S. (2024). Las acciones afirmativas como garantías constitucionales para políticas públicas. *Portal de la Ciencia*, 5(3), 309-322.
- Pinto, S. C., Fortunato, S. L., Gauna, S. M., Saltarelli, E. A., Ciardullo, G. S., & Viscardi, M. A. (2024). Articulación deporte escuela: un puente necesario.
- Pinzón-Tapias, I. H., & Millán-Báez, M. A. (2025). Hacia una educación inclusiva: identificando las barreras para el aprendizaje y la participación. *Educación y sociedad*, 23(1), 104-126.
- Piñero, M; Rivera, M; y Esteban, E. (2019). *Proceder del Investigador Cualitativo. Precisiones para el Proceso de Investigación*. Caracas. Editorial FEDUPEL.
- Pluas, P. M. M., Menoscal, J. S. G., Choez, Y. A. C., Timbiano, A. V. V., Mora, D. J. R., & Triviño, M. V. M. (2024). La aplicación de las metodologías activas en el proceso de enseñanza aprendizaje en el aula. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(3), 983-1000.
- Prada Coral, A. L., & Valencia Lavao, C. P. (2024). Elementos del enfoque CLIL que afectan la valoración de la identidad cultural colombiana.
- Prado, (2021). El proceso de inclusión educativa en los estudiantes con discapacidad: las barreras para el docente. Cúcuta, departamento Norte de Santander. Recuperado de <https://espacio.digital.upel.edu.ve/index.php/TD/article/view/300/297>

- Pujolàs Maset, P., Lago, J. R., & Naranjo Llanos, M. (2021). Aprendizaje cooperativo y apoyo a la mejora de las prácticas inclusivas. *Revista De Investigación En Educación*, 3(11), 207-218.
- Quevedo, A. M. C., Parra, A. D., Muñoz, P. A. S., & Abril, Y. V. (2025). Propuesta lúdico-pedagógica dirigida a docentes para fortalecer las habilidades de cognición social de los estudiantes en ambientes inclusivos (Master's thesis, Universidad El Bosque (Colombia)).
- Quezada, M. E. M., Condo, M. A. C., & Salinas, J. G. M. (2025). Personalización del aprendizaje: un factor clave para la calidad. *Revista Interamericana de Investigación Educación y Pedagogía RIIEP*, 18(2), 265-286.
- Quezada, MSEG, Robles, DMA, & Robles, CPR (2023). Adaptaciones curriculares para la atención en las necesidades educativas especiales de las niñas y niños con discapacidad intelectual, física, auditiva y visual. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7 (1), 14235-14250.
- Quiroz Macías, J. J. (2024). Mejora de la Calidad Educativa mediante Aprendizaje Cooperativo y Proyectos de Aula: Áreas Básicas, Competencias Ciudadanas y Educación para el Desarrollo Sostenible.
- Ramírez, J. (2022). La práctica pedagógica y el aprendizaje inclusivo: revisión sistemática (Doctorado, Universidad César Vallejo). Recuperado de https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/91896/Ramirez_SCJP-SD.pdf?sequence=1
- Ramírez-Montoya, M. S., Basabe, F. E., Arroyo, M. C., Zúñiga, I. A. P., & Portuguez-Castro, M. (2024). Modelo abierto de pensamiento complejo para el futuro de la educación. Barcelona, Spain: Octaedro.
- Ramírez-Solórzano, F. L., & Herrera-Navas, C. D. (2024). Inclusión educativa: Desafíos y oportunidades para la educación de estudiantes con necesidades especiales. *Revista Científica Zambos*, 3(3), 44-63.
- Ramos, K. (2022). Percepciones de los docentes sobre el modelo pedagógico incluyendo sus prácticas de aula, un estudio fenomenológico. *Revista Espacios*, 43(5), 73-89.
- Rea Rubiano, E. S. (2024). Prácticas restaurativas: tendencias, vacíos epistemológicos y reflexiones para su comprensión en el ámbito educativo.

- Reinaga, ND y Alcívar, YA (2024). El papel de la educación en la promoción de la igualdad de oportunidades y la justicia social. *Revista de investigación Nexus*, 3 (1), 14-25.
- Reinoso Molina , W. A., Zambrano Muñoz, T. J., Orozco Villacres , J. V., Castro Villacreses , V. H., & Aranda Pazmiño, S. P. (2024). La Colaboración entre Instituciones Educativas y Empresas para Crear Programas de Formación Técnica Inclusiva. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(3), 2526-2546. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i3.11460
- Relaiza, H. R. S. M., Ostos, F., Romero, S., & Ventosilla, D. (2021). Política educativa en América Latina. *Revista Innova Educación*, 3(2), 321-334.
- Ríos, C. B. (2024). Desarrollo de la escucha activa: una habilidad clave para procesos de enseñanza y aprendizaje significativos. *DYKINSON E-BOOK*, 32.
- Ríos, C. M. D. (2024). Orientaciones pedagógicas para los docentes sobre educación inclusiva desde la realidad de los estudiantes con diversas condiciones de discapacidad en el contexto colombiano. *TESIS DOCTORALES*.
- Rivera, L. H., Cutipa, W. A. Q., Gonzales, R. J., Rojas, O. P., Sandoval, R. D. A., Delgado, G. G. Y., ... & Colonia, C. U. Educación para la inclusividad: Enfoque basado en teorías de la cognición.
- Riveros, G. M. (2025). Tendencias y reformas curriculares en la educación superior latinoamericana con aportes críticos y análisis de investigaciones recientes (2018-2023). *Latam: revista latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 6(1), 143.
- Rodríguez Yagual, D. A., & Rodríguez Reyes, G. V. (2024). Competencia comunicativa y su desarrollo en la expresión oral de los estudiantes (Bachelor's thesis, La Libertad: Universidad Estatal Península de Santa Elena, 2024.).
- Rodríguez, (2021). Procesos de inclusión educativa de los estudiantes inmigrantes venezolanos en el sistema educativo colombiano: significados y experiencias. Cúcuta, Norte de Santander. Recuperado de <https://espacio.digital.upel.edu.ve/index.php/TD/article/view/293/290>
- Rodríguez, A. E. S. (2024). Trocando prácticas pedagógicas y concepciones sobre diversidad, desde las voces de los agentes socioeducativos. *Revista de Educación Inclusiva*, 17(1), 92-113.

- Rodríguez, D. J. P. (2025). Innovación curricular y aprendizaje activo: El rol de la multimodalidad en la educación contemporánea. *Perspectivas*, 13(25), 7-26.
- Rodríguez, D. Y. P. (2024). La evaluación del aprendizaje fundamentada en enfoques pedagógicos contemporáneos. tesis doctorales.
- Rodríguez, Gil y García (1999) Metodología de la Investigación Cualitativa. Málaga: Aljibe.
- Romero Bucay, K. G., & Novillo Bonifaz, N. G. (2024). Estrategias para fortalecer el vínculo docente-alumno y mejorar el aprendizaje significativo (Bachelor's thesis, Riobamba, Universidad Nacional de Chimborazo).
- Rubiano, M. A. P., & Doria, D. D. F. (2024). Manuales de convivencia: análisis desde una mirada respetuosa con la diversidad. *Brazilian Journal of Business*, 6(3), e73507-e73507.
- Ruiz Alvarez, N. P. (2025). Propuesta de actividades físicas cooperativas para el desarrollo de habilidades socioemocionales y disminución de conductas agresivas en los estudiantes de I ciclo en La Institución Saint Michael School, en San Miguel de Desamparados, I trimestre, 2025.
- Ruiz Muñoz, G. F. (2024). Políticas educativas para el fortalecimiento de sociedades democráticas en América Latina y el Caribe: desafíos, experiencias y estrategias innovadoras. *Revista latinoamericana de estudios educativos*, 54(3), 15-38.
- Ruiz Muñoz, GF (2024). Políticas educativas para el fortalecimiento de sociedades democráticas en América Latina y el Caribe: desafíos, experiencias y estrategias innovadoras. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 54 (3), 15-38.
- Sadradin, D. R., Rodríguez, J. M. R., García, S. A., & Campoy, J. M. F. (2024). Educación del siglo XXI: investigación e innovación para el liderazgo educativo. Dykinson.
- Sagrado, RG (2025). Desigualdad educativa y brecha digital: un análisis post-aceleración tecnológica. *Revista Investigación & Praxis en CS Sociales*, 4 (1), 26-37.
- Salas, X. I. S., Arrieta, E. D. B., Arnedo, J. T. M., & Sierra, C. A. S. (2024). Desarrollo humano sostenible: alternativas en educación y cultura para el progreso integral. *Actas Iberoamericanas en Ciencias Sociales*, 2(1), 283-291.
- Salazar-Alcivar, AN, Alcivar-Córdova, DM, Montaña-Villa, JJ, Salazar-Alcivar, LE, & Yaulema-Torres, GM (2025). Rol del liderazgo educativo en la implementación de

- políticas inclusivas en instituciones escolares. *Revista Científica Ciencia y Método*, 3 (1), 57-71.
- San Martín Ulloa, C., Rogers, P., Troncoso, C., & Rojas, R. (2020). Camino a la educación inclusiva: barreras y facilitadores para las culturas, políticas y prácticas desde la voz docente. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 14 (2), 191-211.
- Sánchez Salas, C. A. (2022). Estrategia de mediación pedagógica para el fortalecimiento del proceso de enseñanza y aprendizaje basado en las habilidades de pensamiento crítico (Doctoral dissertation, Corporación Universitaria Minuto de Dios).
- Sánchez, I. R., Paredes, A. P., & Suarez, C. E. M. (2025). Modelo pedagógico híbrido para la formación académica: Una perspectiva desde el enfoque a distancia y/o virtual. *Revista de ciencias sociales*, (31), 364-378.
- Sánchez, L. J. Z., & Pacora, A. A. A. (2023). Del mito a la praxis educativa: el efecto Pigmalión positivo y el desempeño de los docentes. *Revista de filosofía*, 40(103), 314-325.
- Sandoval Mena, M. y Waitoller, F. (2023). Ampliando el concepto de participación en la educación inclusiva: un enfoque de justicia social. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 17 (1), 21-37.
- Sandoval, L. A. (2009). Las interacciones sociales que se desarrollan en los salones de clase y su relación con la práctica pedagógica que realiza el docente en el aula. *Posgrado y sociedad*, 9(2), 32-57.
- Santa Magdalena, G. D. L. I. (2023). Estrategia Didáctica con Cuentos Interactivos desde el Enfoque de Aprendizaje Basado en Casos para el Fortalecimiento de la Gestión de Emociones en Estudiantes de Quinto (Doctoral dissertation, Universidad de Cartagena).
- Santana Durango, Á., & Sierra Pineda, I. A. (2023). Modificabilidad estructural cognitiva y transformaciones en la calidad de aprendizaje: Aplicación de los principios de mediación pedagógica.
- Santiago González, C., Elvira-Valdés, MA, & Roz Faraco, CC (2025). La inclusión comienza en la acogida: revisión sistemática sobre la transición escolar y diversidad en la etapa de Educación Infantil. *Revista Interdisciplinaria de Didáctica*, (3), 123-140.

- Sarmiento, I. K. S. (2023). Tendencias sobre competencias Blandas: del Saber Hacer hacia la Formación del Ser. *Revista Latinoamericana Ogmios*, 3(8), 55-81.
- Sarzosa, M. A. Z., Zambrano, L. L. Z., Mosquera, M. M. B., Segura, C. L. M., & Segura, K. E. M. (2024). Tecnologías digitales y equidad en la educación global. *Código Científico Revista de Investigación*, 5(2), 1938-1955.
- Sauceda, B. M. (2024). Gamificación como Herramienta de Innovación en la Capacitación Docente; Desarrollo de Habilidades Pedagógicas en el Siglo XXI. *Saberes y Experiencias en Innovación Educativa y Formación del Profesorado Edición 2024*, 57.
- Schwal, M. A. (2021). Las Nuevas Escuelas Secundarias Preuniversitarias (2013-2020): la inclusión como paradigma. *Entramados: educación y sociedad*, (9), 98-110.
- Secretaría de Educación (2020). Planes Individuales de Ajustes Razonables (PIAR). https://www.educacionbogota.edu.co/portal_institucional/sites/default/files/11---PRESENTACION--LOS-PIAR.pdf
- Serra, F. (2020): "Proceso de inclusión de un niño con autismo en una actividad de vacaciones normalizada". *Siglo Cero*, Julio- Agosto, vol.31 (4), nº 190, pp. 27-36
- Soreng, C. (2021). Construir colaborativamente incrementa una sana convivencia en el ámbito educacional (Doctoral dissertation, Universidad del Desarrollo. Facultad de Psicología).
- Stracuzzi, S. y Pestana F (2004). Metodología de la Investigación Cuantitativa. Caracas Venezuela. FEDUPEL
- Strauss, A., & Corbin, J. (2016). Bases de la investigación cualitativa: técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada. Universidad de Antioquia. [Documento en línea]. Disponible: <https://acortar.link/i2E9ZI>
- Tambaco Quintero, AR, Morales Urrutia, EK, & Meléndez Rentería, JB (2024). Educación intercultural en América Latina: Avances, desafíos y perspectivas futuras para la inclusión y la justicia social. *Código Científico Revista de Investigación*, 5 (E4), 644-657.
- Tarazona, J. (2023). La educación a personas con discapacidad y las políticas públicas de educación en Colombia. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9184415>
- Terigi, F. (2014). La inclusión como problema de las políticas educativas. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 3 (2), 37-55.

- Tinajero, P. P. P., Salinas, M. E. M., Lara, L. M. C., López, E. P. T., & Chamba, O. B. C. (2024). Gestión y Liderazgo: Revisión Sistemática, Visión Pedagógica Orientada al manejo de Herramientas Tecnológicas en el Aprendizaje Constructivo, la Creatividad y Autonomía de los Estudiantes. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(5), 8495-8520.
- Torralba, G., & Pintado Gutiérrez, L. (2024). Integración curricular de la audiodescripción y la mediación en la enseñanza del español. *Journal of Spanish Language Teaching*, 11(1), 101-118.
- Torres, A., & Sánchez, S. (2022). Revisión actual y cercana sobre la aplicación del DUA en Latinoamérica en tiempos de Covid. *Revista Latinoamericana de Investigación en Educación*, 1(1), 26-43.
- Torres, N. C. L. (2023). Perspectivas de docentes y estudiantes relacionadas con la práctica reflexiva: Un análisis sistemático. *Reincisol.*, 2(4), 129-145.
- UNESCO. (1994). Declaración de Salamanca y Marco de Acción sobre Necesidades Educativas Especiales. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427_spa.locale=es
- Ureña, Y. (2012). Antecedentes y retos de la educación desde una perspectiva inclusiva, como respuesta a los desafíos de la diversidad. *Revista Unimar*, 60, 71-91. <https://revistas.umariana.edu.co/index.php/unimar/article/download/240/379>
- Uribe, M. I. G., Bedollas, M. L. C., & Márquez, M. G. (2025). El proceso de estrés académico en estudiantes de psicología en dos semestres académicos 2022-2 y 2023-2: un estudio comparativo. *Praxis Investigativa ReDIE: revista electrónica de la Red Durango de Investigadores Educativos*, 17(32), 160-173.
- Valdés Fernández, M. T. (2022). Planeando el futuro: un estudio sobre la desigualdad en la construcción de expectativas formativas.
- Vargas, J. A. B. (2023). Consideraciones sobre inclusión educativa a partir de la comprensión e implementación de la política pública en Colombia. *Bienestar escolar: Discusiones sobre educación, deporte, inclusión*, 111.
- Vázquez Córdova, S. R. (2025). La docencia como proceso transformativo: un debate frente a los paradigmas y una oportunidad para tejer redes desde el aprendizaje significativo y la sensibilidad (Master's thesis, Universidad del Azuay).
- Vilchez Gonzales, O. A. (2023). Las comunidades de aprendizaje profesional: el desarrollo profesional de los docentes prácticos-reflexivos.

- Villalobos Picado, F., Salazar Blanco, M., & Barquero Cruz, N. (2023). Ambientes de aprendizaje: Un análisis de interacciones a partir de la experiencia de co-crear ambientes de aprendizaje en un contexto de familia. *Revista Electrónica Educare*, 27 (1), 1-20.
- Vivar, FC (2012). La responsabilidad social de las instituciones de educación superior: hacia una praxis de ciudadanía responsable. *ISEES: Inclusión Social y Equidad en la Educación Superior* , (11), 105-122.
- Zambrano Vacacela, L. L. (2025). Desarrollo integral de la inteligencia emocional: estrategias y técnicas para fomentar el bienestar emocional y social desde el aula.
- Zambrano, E. L. (2018). Prácticas pedagógicas para el desarrollo de competencias ciudadanas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 20(1), 69-82. <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/1409> [Links] Zambrano, E. L. (2018). Prácticas pedagógicas para el desarrollo de competencias ciudadanas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 20(1), 69-82. <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/1409> [Links]
- Zambrano, J. P. P., Mala, R. M. Z., Coronel, H. R. L., & Vélez, M. L. C. (2025). La Educación Inclusiva en la Era Digital: Desafíos y Oportunidades Para Estudiantes con Discapacidades. *Reincisol.*, 4(7), 2274-2298.
- Zapata, L. A. F., García, M. S. O., & Tabera, J. T. (2019). Prácticas pedagógicas inclusivas desde el diseño universal de aprendizaje y plan individual de ajuste razonable. *Inclusión y desarrollo*, 6(2), 4-14.
- Zapata, S. M. C., & Zapata, E. C. (2024). Convivencia escolar: Revisión sistemática. *Horizontes Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 8(32), 497-510.