EDUCACIÓN INCLUSIVA EN PRIMARIA: UNA SOLUCIÓN DIGITAL PARA EL ABORDAJE DE LAS BARRERAS PERCIBIDAS POR LOS DOCENTES.

Autores:

Nathalie Sánchez Ramírez

Angely Karin Armenta Moreno

Katherine Andrea Herreño Rubio

Director

Freddy Camilo Triana D.

Universidad El Bosque

Facultad de Educación

Maestría de Educación Inclusiva e Interculturalidad

Bogotá D.C

2025

EDUCACIÓN INCLUSIVA EN PRIMARIA: UNA SOLUCIÓN DIGITAL PARA EL ABORDAJE DE LAS BARRERAS PERCIBIDAS POR LOS DOCENTES.

Autores:

Nathalie Sánchez Ramírez

Angely Karin Armenta Moreno

Katherine Andrea Herreño Rubio

Universidad El Bosque

Facultad de Educación

Maestría de Educación Inclusiva e Interculturalidad

Bogotá D.C

2025

Artículo 37

Ni la Universidad El Bosque, ni el jurado serán responsables de las ideas propuestas por los autores de este trabajo.

Acuerdo 017 del 14 de diciembre de 1989

DEDICATORIA

Dedicamos este logro a todas las personas que, con su esencia, nos han enseñado el verdadero significado de la inclusión. A nuestras familias, por ser refugio, impulso y red de amor incondicional; su apoyo constante ha sido la base firme sobre la que se construye cada uno de nuestros pasos. A nuestros docentes y compañeros de camino, por compartir saberes, preguntas y experiencias que ampliaron la mirada y fortalecieron nuestra vocación profesional. A la institución educativa y a los docentes que participaron en este trabajo, gracias por abrir las puertas de su sede y compartir sus voces con sinceridad y compromiso, su colaboración fue valiosa para darle sentido y profundidad a esta investigación. Y, especialmente, a cada niño, niña y joven que día a día lucha por hacerse escuchar en un mundo que aún tiene mucho que aprender sobre diversidad, respeto y equidad. Que este trabajo sea una voz más que se suma a la transformación de una educación realmente para todos y todas.

Nathalie Sánchez Ramírez, Angely Karin Armenta Moreno y Katherine Andrea Herreño Rubio.

AGRADECIMIENTOS

Este proceso de formación no solo enriqueció mi ejercicio profesional, sino también mi forma de ver y vivir la vida. Me permitió reafirmar mi compromiso con la construcción de una sociedad más justa, respetuosa, diversa y equitativa. Hoy quiero, en primer lugar, agradecerme a mí misma. Por haber tenido el coraje de dar este paso, por confiar en mi capacidad de seguir creciendo, por sostenerme en los momentos de cansancio, y por haber asumido con responsabilidad, compromiso y mucho esfuerzo cada etapa de esta maestría. Gracias por no rendirme y demostrarme que sí soy capaz de alcanzar todo aquello que me propongo.

A mi familia y amigos cercanos, gracias por su apoyo incondicional, por animarme a seguir adelante, y por comprender los momentos en que, por mis compromisos académicos, no estuve tan presente como hubiera querido. Su paciencia y amor fueron esenciales en este camino.

A nuestro director de proyecto Camilo Triana, gracias por su guía oportuna y por esas palabras que llegaron justo cuando más las necesitaba, especialmente en los momentos en que sentí que podía colapsar.

Y a Dios, gracias infinitas por regalarme el don del servicio y una vida para ponerlo al servicio de los demás. Porque en cada paso, Él ha estado ahí, dándome propósito y fuerza.

Nathalie Sánchez Ramírez.

En esta etapa de construcción de nuevos conocimientos, de nuevas perspectivas, sentires y saberes en mi labor profesional, inicio reconociéndome por ser mi propia inspiración y fortaleza durante este proceso formativo, que requirió de tiempo, esfuerzos y de dedicación a lo que hoy se convierte en un sueño realizado a lo que algún día anhelé. Con el propósito de

seguir forjando nuevos retos y transformaciones de sociedades más justas e inclusivas. Este logro es el reflejo de la fe que sembré en mí misma, del coraje de creer que eras capaz, incluso cuando las dudas eran más fuertes que las certezas. ¡Hoy me reconozco, me valoro y me celebro!

A mis hijos Alejandro y Esteban Quinche, quienes me acompañaron, quienes cedieron su tiempo y entendieron que algunas ausencias fueron porque mamá quería inculcarles el valor a reconocer que somos seres en constante aprendizaje. Por ser ellos mi motor, mi inspiración constante y la razón por la que nunca me rendí, este logro también les pertenece, porque sin su amor nada de esto hubiera sido posible.

A mi familia, especialmente a mi madre querida y a Martha mi amiga, gracias por sus palabras oportunas y apoyo incondicional, porque estuvieron presente de mil formas, que con sus acciones nutrieron mis esperanzas y forjaron mi capacidad de resiliencia en momentos en el que el cansancio era notorio. A esa presencia que guardo en mi corazón en un lugar especial, por ser la persona quién dedicó su tiempo en escucharme y por expresarme palabras que inspiraron a mi ser a continuar en este ejercicio de aprendizaje.

A Dios y a todos los ángeles que cuidan mi andar a cada segundo. Gracias.

Katherine Andrea Herreño Rubio

El inicio de este proceso de formación estuvo basado en la deconstrucción de miedos y anhelos, permitiendo avanzar y fijar una meta que hoy es una realidad. El aprendizaje continuo, las experiencias vividas, cada enseñanza recibida, me permite reconocer que hoy estoy donde necesitaba estar; y hoy más que nunca, creo firmemente que la esencia de servir al otro no sólo

reconforta a quien sirves, también hace que tu esencia y empatía aporte a la construcción de una sociedad más justa, empática, reconociendo y respetando al prójimo desde nuestras diferencias.

Por eso en primer lugar, me doy gracias a mí misma, por nunca perder la fe, la confianza, el don de servir y la capacidad de escucha, y a pesar de días difíciles, noches de cansancio, momentos de no saber si podía avanzar, y con el mínimo de batería corporal y emocional, resurgí para enfrentar el desafío que traía cada rayo de luz de un nuevo día.

A mis hijas que son el motivo por el cual busco ser mejor persona, para que vean en mí un reflejo para lograr sus sueños, mi madre que me acompañó y fue mi pilar para decir es hora de iniciar este viaje, y a mi padre quien hoy no está físicamente conmigo, pero sé que siempre ha estado ahí acompañándome y guiándome, y que aún recuerdo nuestra última conversación donde me dijo, vas a estudiar tu maestría.

A Camilo Triana, nuestro director de proyecto, por ser nuestro guía, cómplice, por cada consejo y aporte, a mis compañeras Nathalie y Katherine, por cada momento vivido.

Y, por último, pero el más importante; a Dios, mi agradecimiento infinito, porque ante adversidades siempre he sentido su presencia y nunca me ha abandonado y todos los días veía su muestra de amor.

Angely Karin Armenta Moreno

Tabla de contenido

Resumen 11
Introducción 13
Capítulo I. Planteamiento del problema 16
1.1. Planteamiento del Problema 16
1.2. Pregunta de Investigación 25
1.3. Objetivos de Investigación 25
Capítulo II. Referentes de Investigación 26
2.1. Referente Teórico 26
2.2. Referente Conceptual 32
2.3. Referentes Normativos 38
2.4. Estado del Arte 40
Capítulo III. Metodología de la Investigación 44
3.1 Paradigma de investigación 44
3.2 Tipo de Estudio y enfoque 46
3.3 Técnicas de Investigación y Recolección de Datos 48
3.4 Consideraciones Éticas 53
3.5 Criterios de Elección de Participantes 54
Capítulo IV. Análisis de los Resultados 56
4.1 Concepción de la educación inclusiva. 57
4.2. Experiencias y desafíos en la atención de estudiantes con discapacidad 58
4.3 Actitudes y percepciones de los docentes frente a la atención a estudiantes con discapacidad 60
4.4 Barreras de participación y de aprendizaje. 61
4.5 Necesidades para una atención integral a estudiantes con discapacidad 62
Capítulo V. Reflexiones Finales 66
Referencias 70
Anexos 77

Lista de Figuras

Figura 1 Paradigma hermenéutico 45

Figura 2 Proceso cualitativo 47

Figura 3 Funciones del entrevistador y del observador asistente en la implementación del grupo focal 49

Figura 4 Desarrollo de la entrevista semiestructurada al grupo focal de docentes durante la investigación, bajo la modalidad híbrida 51

Figura 5 Matriz de análisis por categorías de las percepciones de los docentes sobre la educación inclusiva 52

Lista de Tablas

Tabla 1 Entrevista Semiestructurada diseñada por el grupo de investigadoras 50

Tabla 2 Categorías prototipo herramienta digital de consulta 68

Resumen

Este trabajo de investigación, desarrollado en el marco de la Maestría en Educación Inclusiva e Interculturalidad, aborda las barreras percibidas por los docentes en la atención educativa de estudiantes con discapacidad en educación primaria. El estudio se llevó a cabo en la Institución Educativa Camilo Torres Restrepo, sede Alejandro Galvis Galvis, ubicada en Barrancabermeja. El objetivo principal fue diseñar un prototipo de herramienta digital informativa que proporcione orientaciones pedagógicas, conceptuales y normativas sobre la educación inclusiva, facilitando así la toma de decisiones de los docentes frente a esta población.

La investigación se enmarca en el paradigma hermenéutico, con un enfoque cualitativo y un diseño de estudio de caso único. La recolección de información se realizó mediante una entrevista semiestructurada aplicada en un grupo focal con docentes de la institución. Los hallazgos revelaron que las principales barreras identificadas se relacionan con la falta de formación específica, la carencia de recursos y apoyos institucionales, las actitudes frente a la discapacidad y la ausencia del acompañamiento familiar en el proceso educativo.

A partir del análisis, se diseñó un prototipo de herramienta digital de consulta como propuesta pedagógica orientada a fortalecer las prácticas docentes inclusivas, contemplando estrategias didácticas, normatividad vigente, características de las discapacidades y materiales de apoyo. Esta herramienta busca contribuir al desarrollo profesional docente y a la mejora en la calidad de la educación inclusiva en contextos diversos.

Palabras claves: educación inclusiva, discapacidad, barreras de aprendizaje, docentes, herramienta digital.

Abstract

This research, developed within the framework of the Master's Program in Inclusive Education and Intercultural, addresses the barriers perceived by teachers in providing educational support to students with disabilities in primary education. The study was conducted at the Camilo Torres Restrepo Educational Institution, Alejandro Galvis Galvis Campus, located in Barrancabermeja. The main objective was to design a prototype of a digital information tool that provides pedagogical, conceptual, and normative guidance on inclusive education, thus facilitating teachers' decision-making regarding this population.

The research was framed within the hermeneutic paradigm, with a qualitative approach and a single-case study design. Data were collected through a semi-structured interview conducted in a focus group with teachers from the institution. The findings revealed that the main barriers identified were related to a lack of specific training, a lack of resources and institutional support, attitudes toward disabilities, and the absence of family support in the educational process. Based on the analysis, a prototype digital reference tool was designed as a pedagogical proposal aimed at strengthening inclusive teaching practices, considering teaching strategies, current regulations, characteristics of disabilities, and supporting materials. This tool seeks to contribute to teacher professional development and improve the quality of inclusive education in diverse contexts.

Keywords: inclusive education, disability, learning barriers, teachers, digital tool.

Introducción

La educación inclusiva ha emergido como un paradigma para la transformación y el desarrollo de sistemas educativos equitativos y de calidad, como respuesta para la atención de las diversas necesidades de aprendizaje de los estudiantes, sin discriminación alguna (UNESCO, 2009). Este enfoque se sustenta en los principios de justicia social, derechos humanos y equidad, y tiene como propósito principal garantizar el acceso, la permanencia, la participación y el aprendizaje de todos los estudiantes desde un enfoque diferencial. En este sentido, se reconoce que la diversidad no debe ser percibida como una limitación, sino como una oportunidad para enriquecer los procesos educativos, al promover ambientes más sensibles, participativos y comprometidos con la realidad de cada individuo (Booth & Ainscow, 2015).

En el contexto colombiano la implementación del Decreto 1421 de 2017, ha fortalecido el marco legal para la atención educativa de personas con discapacidad, promoviendo una cultura escolar más abierta a la inclusión. Sin embargo, pese a los avances normativos, en la práctica persisten barreras que dificultan la adecuada implementación de modelos inclusivos, tales como la limitada formación docente, la escasez de recursos educativos ajustados, la falta de acompañamiento institucional, la infraestructura de ambientes escolares no adecuados y la persistencia de prejuicios e imaginarios hacia la discapacidad (Ministerio de Educación Nacional [MEN], 2017). Estas barreras, tanto actitudinales como estructurales, constituyen un reto que debe ser abordado de forma crítica y propositiva desde la investigación educativa.

Diversos estudios han evidenciado que los docentes desempeñan un rol fundamental en la consolidación de entornos educativos inclusivos, dado que son quienes median directamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje, ajustando las prácticas pedagógicas a las características de

sus estudiantes (Echeita y Ainscow, 2011; Hernández-González, 2023). No obstante, muchos manifiestan sentirse inseguros o poco preparados para atender adecuadamente a estudiantes con discapacidad, especialmente cuando no cuentan con orientaciones claras, ni herramientas pedagógicas pertinentes para ello. En este sentido, el Plan Individual de Ajustes Razonables (PIAR) y el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) se presentan como estrategias fundamentales que permiten transformar el aula, en un espacio accesible para todos.

Con base en lo anterior, esta investigación parte del interés por comprender las percepciones de los docentes de primaria frente a la atención de estudiantes con discapacidad en la Institución Educativa Camilo Torres Restrepo, sede Alejandro Galvis Galvis, en la ciudad de Barrancabermeja. Se plantea como propósito central diseñar el prototipo de una herramienta digital informativa; a partir de la percepción de los docentes de la institución sobre la implementación de aulas inclusivas; la función de este recurso digital, es servir como guía pedagógica de consulta, la cual contenga orientaciones normativas, conceptuales y metodológicas sobre la educación inclusiva. Esta propuesta responde a una necesidad sentida por los actores educativos, quienes enfrentan desafíos cotidianos en la aplicación de estrategias de inclusión en sus aulas.

El trabajo se enmarca en un paradigma hermenéutico y adopta un enfoque cualitativo con diseño de estudio de caso único. Este enfoque permite indagar en profundidad las experiencias, percepciones y necesidades de los docentes, a través del uso de una entrevista semiestructurada en un grupo focal. Los hallazgos se analizan desde una perspectiva crítica y reflexiva, con el fin de identificar las barreras percibidas en la práctica educativa, y proponer alternativas pertinentes y contextualizadas que contribuyan a superarlas.

Desde esta perspectiva, la herramienta digital informativa no pretende ser una solución definitiva, sino un recurso dinámico que promueva el desarrollo profesional docente y que apoye la construcción de una cultura escolar inclusiva. En concordancia con Rodríguez-Tenjo et al. (2020), las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) representan una oportunidad clave para avanzar hacia entornos de aprendizaje más inclusivos. Estas herramientas no solo permiten adaptar los contenidos a los ritmos y estilos de aprendizaje de los estudiantes, sino que también potencian su participación y autonomía, especialmente en el caso de estudiantes con discapacidad visual o auditiva. La incorporación de TIC en las prácticas pedagógicas, articulada con un enfoque inclusivo, contribuye al fortalecimiento de la equidad educativa y a la eliminación de barreras para el aprendizaje y la participación.

En definitiva, esta investigación responde a la necesidad de generar un engranaje entre la normatividad vigente, la teoría pedagógica y la práctica educativa, al tiempo que ofrece un prototipo digital de consulta para la comunidad educativa, que permita fortalecer la educación inclusiva en la atención de estudiantes con discapacidad. Reconocer las voces de los docentes, identificar sus dificultades y acompañarlos en la búsqueda de soluciones accesibles, es un paso fundamental hacia la garantía del derecho a una educación de calidad para todos y todas.

Capítulo I. Planteamiento del problema

1.1. Planteamiento del Problema

La educación inclusiva tiene su origen y fundamento ideológico, en la declaración universal de los derechos humanos: “los poderes públicos tienen la obligación de garantizar una enseñanza no segregadora, que se prolongue después en integración social a todos sus alumnos sea cuales sean sus condiciones físicas, sociales o culturales” (Moriña, 2004, p.21). Por lo tanto, la escuela inclusiva, es una escuela para todos; en la que conviven y aprenden los estudiantes independientemente de sus características individuales, grupales o contextuales; una escuela, donde la inclusión se toma como un derecho humano, como una vía para garantizar la equidad en la educación, el derecho a ser educado junto a sus iguales, y como una necesidad de que la sociedad asegure el desarrollo de la inclusión.

Ante esta situación, el reto es lograr que esa educación sea de calidad, responda a las necesidades e intereses del estudiante y así garantizar el acceso al currículum de todos los estudiantes. En el marco de la educación inclusiva se evidencia la necesidad de resignificar el proyecto educativo institucional, como lo plantea el Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2017), para la atención de poblaciones que tienen una protección especial como sujetos de derechos, por sus características físicas, culturales y sociales. Con el fin de prever y garantizar el acceso y la permanencia en los procesos de aprendizaje de la población diversa, partiendo de las premisas de equidad y calidad educativa

Es por ello la importancia de que los docentes tengan un proceso de aprendizaje continuo y que reconozcan a la población estudiantil con discapacidad como agentes transformadores de la sociedad que necesita alcanzar su potencial desde su diversidad. Teniendo en cuenta lo anterior, se hace pertinente reconocer los factores potenciadores y a potenciar en la consolidación

de una perspectiva de atención a la diversidad y en la valoración de la presencialidad como un elemento que puede llegar a influir en su fortalecimiento, en el marco de las relaciones que suceden en el escenario de la educación (Hurtado et al., 2023).

Al tener presentes los lineamientos de la Educación Inclusiva, se reconoce la particularidad de cada estudiante y la necesidad de eliminar los obstáculos o barreras para el aprendizaje, con el fin de lograr una educación de calidad y equitativa para todos, que ofrezca oportunidades de aprendizaje y en donde se adapte el contexto escolar a la necesidad de cada estudiante. La Educación Inclusiva implica que todos los estudiantes aprendan juntos, siendo cada uno de ellos seres únicos con necesidades educativas específicas y diversas.

Como referente internacional con respecto a la educación inclusiva se inició a hablar en el año 1994 en la declaración de Salamanca y marco de acción para las necesidades educativas especiales dando especificidades acerca de la inclusión en donde se menciona que hay que reafirmar el compromiso con la educación para todos especialmente para aquellas personas con necesidades educativas especiales, se promovió un enfoque de educación integradora que permita a las escuelas sobre la importancia de la atención a niños en condición de discapacidad. (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 1994).

Según datos de la página de la UNESCO a nivel mundial el 20% de los NNA (niños, niñas y adolescentes) son excluidos diariamente de la educación, así mismo entre 93 a 150 millones de niños se encuentran en condición de discapacidad en el mundo y el 40% de la población mundial no tiene acceso a una educación en una lengua que habla o entiende. Datos que son bastante alarmantes teniendo en cuenta que se lleva 30 años aproximadamente en la

intención de incluir y tener un acceso de calidad a la educación para todos los NNA sin discriminación alguna.

Para contextualizar y aterrizar el presente trabajo de grado es importante y de gran utilidad, tener en cuenta la caracterización cuantitativa de la población con discapacidad en Colombia, según información registrada en la encuesta nacional de calidad de vida realizada en 2022 por el Departamento Administrativo Nacional de Estadística [DANE], indica que se estima en 2,65 millones de personas, que representan el 5,6% de las personas de 5 años y más. De ellas el 54,6% son mujeres y el 45,4% son hombres; de este valor total aproximadamente 18.680 personas se encuentran en la edad entre los 5 y 29 años, momento vital en que aún se encuentran en etapa de escolaridad, bien sea desde preescolar a primaria, media o secundario, inclusive universitaria, sin embargo, en un estudio realizado por el DANE se proyecta que en la edad de 7 a 14 años solo el 26,2 % finaliza su preescolar y primaria y el 5.2% su secundaria media, mientras que en el rango de 15 a 29 años, incrementa en este segundo grupo al 40,9% agregando educación técnica o tecnológica al 11.6%; estos datos difieren de las personas sin discapacidad ya que en el grupo de 15 a 29 años el 64.9 % logra su secundaria media, el 15,2% un estudio técnico o tecnológico, pero además el 11.1% accede a educación superior mientras que la población con discapacidad solo llega el 8,7% a esta última instancia.

Según los datos indicados anteriormente durante el último siglo en Colombia se ha visto la necesidad de trabajar en cerrar las brechas existentes en la educación integral de los grupos mayoritarios y minoritarios, por lo cual se han dispuesto algunas leyes y decretos que año tras año garantizan los derechos de estas poblaciones. Según la Ley 115 de 1994, de manera particular, el artículo 46, establece que "la educación de las personas con limitaciones físicas, sensoriales, psíquicas, cognoscitivas emocionales o con capacidades intelectuales excepcionales,

es parte integrante del servicio público educativo” además, el artículo 8 de la Ley 1098 de 2006, Código de la Infancia y la Adolescencia, establece la primacía de los derechos de los niños y las niñas sobre los derechos de los demás, en el artículo 36 establece que todo niño, niña o adolescente que presente algún tipo de discapacidad tendrá derecho a la educación gratuita. Como así mismo desde el marco legal establecido en la Ley 2216 de 23 de Junio 2022: "por medio de la cual se promueve la educación inclusiva y el desarrollo integral de niñas, niños, adolescentes y jóvenes con trastornos específicos de aprendizaje", el decreto 1421 de 2017 "por el cual se reglamenta en el marco de la educación inclusiva la atención educativa a la población con discapacidad"

El proceso de la educación inclusiva para la atención de estudiantes con discapacidad en las instituciones educativas requiere de varios actores que posibiliten y garanticen la implementación efectiva con calidad y equidad en el acceso, permanencia y en la construcción de un proyecto de vida, desde la praxis pedagógica de los docentes, teniendo en cuenta los diferentes escenarios de participación social y de aprendizaje de la población estudiantil con discapacidad en la escuela. Así mismo es fundamental eliminar o disminuir las barreras que impiden el ejercicio del reconocimiento de la población con discapacidad como sujetos de derechos, partiendo de una realidad en la que existe la diversidad. Consecuentemente, la inclusión implica identificar y minimizar las barreras para el aprendizaje y la participación, para ello es necesario contar con recursos, estrategias que favorezcan la transformación de imaginarios en torno a la población estudiantil con discapacidad y especialmente el diseño e implementación de los ajustes razonables y apoyos necesarios dentro del contexto escolar.

Cabe señalar que las barreras según la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de la Organización de las Naciones Unidas (ONU, 2006), “Son debidas a la

actitud y al entorno, evitan su participación plena y efectiva en la sociedad". Esto implicaría considerablemente un mayor esfuerzo y numerosos desafíos de manera desproporcionada e inequitativa con respecto a la población mayoritaria sin discapacidad dentro de un mismo contexto social y cultural. Bajo la perspectiva de la educación inclusiva se ha generado el concepto de barreras para el aprendizaje y la participación, como un mecanismo que orienta a generar propuestas transversales de acciones afirmativas en el contexto escolar, para la eliminación de prácticas educativas segregadoras, discriminatorias o de exclusión en las escuelas a los grupos vulnerables y de especial protección. De manera general se podría decir que las barreras para el aprendizaje y la participación se enmarcan desde diferentes perspectiva: desde lo social, específicamente en las actitudes de prejuicios y discriminación que asumen algunos miembros de la comunidad, desde un enfoque pedagógico en el desarrollo de un currículo homogeneizador y poco flexible, en cuanto a los aspectos relacionados a la planta física de algunas instituciones educativas para el acceso a la información y a las instalaciones y por último desde lo comunicativo que guarda relación de la forma y la manera como acceder a la información del contexto inmediato.

Es por esto, que se hace necesario desarrollar e implementar en las instituciones educativas tanto públicas como privadas de todos los niveles de formación, una educación inclusiva, esta última es definida por Padilla, (2011) como:

> una búsqueda incesante de mejores formas de responder a la diversidad. Se trata de aprender a vivir con la diferencia y de aprender a capitalizar las experiencias derivadas desde las diferencias. De tal forma que estas últimas lleguen a considerarse más positivamente como incentivo para fomentar el aprendizaje, tanto de niños como de adultos (p.678).

Teniendo en cuenta lo anterior y para dar cumplimiento a las normatividades, políticas, leyes y decretos relacionados a la atención educativa de la población con discapacidad establecidas desde el gobierno nacional y el MEN, el docente como agente activo y transformador deberá realizar un ejercicio académico investigativo, reflexivo, flexible y formativo, que permita desempeñar un papel integral frente a las necesidades de todos los estudiantes del sistema educativo desde la diversidad; sin embargo, la percepción de algunos docentes para abordar y atender a los estudiantes con diferentes tipos de discapacidad que se encuentran vinculados en el sector educativo es desconocida, desde el ejercicio práctico, e incluso algunos no cuentan con bases de formación para el diseño y la implementación del Plan Individual de Ajustes Razonables (PIAR) y más allá del diligenciamiento del formato; es la ejecución de este dentro del contexto escolar. Esto se puede ver constatado en investigaciones como la de Padilla (2011), donde sus resultados mencionan que los docentes se sienten más capacitados para educar estudiantes con problemas emocionales que sensoriales; sin embargo, el 80% de los encuestados, no se sienten preparados para atender las dificultades mentales, así mismo, el 71,1% tampoco se sienten con la capacidad para atender a la población con discapacidades físicas.

Adicionalmente en la investigación de Hernández-González (2023), se mencionan diferentes barreras o retos a la hora de trabajar con los estudiantes con algún tipo de discapacidad entre ellas, la poca formación con respecto a las mismas, la percepción de su alta carga laboral debido a las múltiples obligaciones que tiene, las pocas horas que pasan con los mismos educandos, sumado a la falta de recursos e inclusive de infraestructura para trabajar con ellos, incluso con los que no presentan ningún tipo de dificultad.

Gerardo Echeita Sarrionandía y Mel Ainscow en su ponencia presentada en el II Congreso Iberoamericano de Síndrome de Down, Granada (2010) y que llevaba como título: "Un marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de sistemas de educación incluyentes", manifiestan que no se habla de educación inclusiva sino se tiene en cuenta las brechas sociales, la equidad y desigualdad social, siendo esto un detonante en el desarrollo neurológico, comportamental y social que inciden en respuestas basadas en satisfacción o no de las necesidades básicas. (Echeita y Ainscow, 2011).

En este punto, es de vital importancia voltear la mirada a las políticas actuales sobre inclusión educativa, se podrá realizar diseños universales de aprendizaje, ajustes razonables, pero esto solo no funciona, debe ir anclado a políticas claras, en contexto, adecuadas a la situación de los establecimientos educativos y con el compromiso de dirigentes proactivos y coherentes entre el discurso, la práctica y la realidad (Calvo y Verdugo, 2012)

Teniendo en cuenta lo mencionado anteriormente, se pretende identificar las posibles barreras para el aprendizaje y la participación en el proceso de implementación de una educación inclusiva con calidad y equidad para los estudiantes con discapacidad, desde la percepción de los docentes de primaria de la Institución Educativa Camilo Torres Restrepo de la sede Alejandro Galvis Galvis, ubicada en Barrancabermeja, para así mismo generar una herramienta didáctica de consulta que les permitan acceder de manera fácil y concisa información sobre los diferentes tipos de discapacidad o trastornos de aprendizaje, herramientas, estrategias y generalidades pedagógicas, para fortalecer la calidad educativa en la atención en el aula a los estudiantes con discapacidad, esta herramienta con el fin de fortalecer sus conocimientos, capacidades y formación continua para la misma.

Para ello es importante describir la realidad de la IE Camilo Torres Restrepo, es una escuela oficial mixta que brinda formación desde el grado transición (preescolar) hasta el grado 11, en las modalidades de Media Técnica y Media Académica; con una población aproximada de 4.200 estudiantes. Cuenta con ochos sedes de primaria, y una sede principal que atiende a la población de 6 a 11 grado de bachillerato en doble jornada. Cabe resaltar que la población atendida en la institución educativa pertenece en su mayoría al estrato 1 y 2 ubicados en las comunas 5 y 6 del distrito de Barrancabermeja.

Al realizar una exploración de los aspectos institucionales y una caracterización del contexto educativo, de manera inicial se hizo una revisión del Proyecto Pedagógico Institucional [PEI], del Sistema Institucional de Evaluación [SIEE] y una observación de la planta física de la institución. Esta revisión permitió analizar diferentes aspectos; en relación con el PEI del colegio, plantea como filosofía “ Educando para la vida en sociedad”, se evidenció que el documento no especifica en ninguno de sus apartados aspectos relacionados con la enseñanza - aprendizaje de los estudiantes con discapacidad y que en su énfasis concerniente con la formación media técnica, específicamente en comercio con especialidad en administración y finanzas; industrial con especialidad en electrónica -electricidad, con aras de facilitar el tránsito de los estudiantes a la educación técnica, tecnológica y profesional, no describen puntualmente estrategias específicas, ajustes razonables y/o plan individual de ajustes razonables, para los estudiantes con discapacidad vinculados en la institución educativa que lo requieran.

Por otro parte, en la revisión del SIEE, en el apartado de evaluación, plantea siete propósitos encaminados al desarrollo integral de los estudiantes, donde se vincula diferentes actores pedagógicos y resalta la importancia de reorientar los procesos y metodologías educativas, cuando se presenten indicios de reprobación, con el fin de permitir a los estudiantes

mejorar sus procesos de desarrollo pedagógicos. En este mismo sentido, se evidencia que, en uno de sus propósitos evaluativos, mencionan lo siguiente:

> Flexible: tendrán en cuenta los ritmos de desarrollo del alumno en sus distintos aspectos de interés, capacidades, ritmos de aprendizaje, dificultades, limitaciones de tipo afectivo, familiar, nutricional, entorno social, discapacidad de cualquier índole, estilos propios, dando un manejo diferencial y especial según las problemáticas relevantes o diagnosticadas por profesionales. Los profesores identificarán las características personales de sus estudiantes en especial las destrezas, posibilidades y limitaciones, para darle un trato justo y equitativo en las evaluaciones de acuerdo con la problemática detectada y en especial ofreciéndoles oportunidades para aprender del acierto, del error y de la experiencia de vida. (SIEE, 2022, p 6)

Por consiguiente, se reconoce la población estudiantil con discapacidad y problemas de aprendizajes; sin embargo, algunos docentes no aplican los ajustes requeridos en el proceso educativo.

Es por esto que como medida pedagógica para la enseñanza, comprensión e incorporación de información y conocimientos para los docentes, se pretende crear un prototipo de la herramienta digital informativa, como propuesta pedagógica a manera de guía para el diseño, adaptación e implementación dirigido a docentes y directivas de la IE en donde tenga acceso a información como la normatividad que nos rige en Colombia para trabajar con estudiantes con discapacidad, tipos de discapacidades, estrategias para trabajar con los alumnos que presenten alguna de ella, así mismo como material didáctico que pueda implementar en el aula. Según Méndez, et al. (2020) “las TIC son herramientas que permiten personalizar la educación en ritmo y necesidades, gestionar los centros y mejorar los procesos formativos …

indispensable para la formación del profesorado y para el desarrollo de las competencias digitales del alumnado” (p.22)

1.2. Pregunta de Investigación

¿La creación de una herramienta digital informativa que contenga orientaciones pedagógicas, normativas y conceptuales sobre la educación inclusiva, podría ayudar a los docentes de la I.E. Camilo Torres Restrepo, en la toma de decisiones frente a la atención de estudiantes con discapacidad?

1.3. Objetivos de Investigación

Objetivo General

Diseñar la estructura de una herramienta digital que contribuya a la práctica docente en la atención de estudiantes con discapacidad, fortaleciendo la educación inclusiva de la I.E. Camilo Torres Restrepo.

Objetivos Específicos

1. Identificar las percepciones de los docentes de la I.E. Camilo Torres Restrepo – Sede Alejandro Galvis Galvis, sobre la educación inclusiva enfocado a la discapacidad
2. Analizar los resultados de las percepciones para evidenciar cuáles son las barreras y necesidades específicas de los docentes de la sede Alejandro Galvis Galvis de la I.E. Camilo Torres Restrepo
3. Plantear un prototipo de herramienta digital informativa para los docentes de la I.E que permita la reducción de barreras en la práctica pedagógica en el contexto educativo.

Capítulo II. Referentes de Investigación

2.1. Referente Teórico

En el presente marco teórico se exponen los principales autores y referentes conceptuales que orientan este proyecto en la búsqueda de la inclusión educativa. Los contenidos se describirán de la siguiente forma: en primer lugar, se mencionan diferentes autores como Pilar Arnaiz, Anabel Moriña, Ainscow, entre, los cuales han realizado investigaciones y aportes teóricos acerca de la inclusión educativa como proceso social que requiere el compromiso de la comunidad en su totalidad. Así mismo se abordarán otros referentes necesarios para el desarrollo de la investigación.

Inclusión Educativa

La inclusión educativa es un proceso que incrementa la participación de los estudiantes en las culturas, currículos y comunidades en las escuelas locales y propende por el respeto hacia la diversidad (Ainscow, 2002). Busca la eliminación de barreras sociales y de participación para el aprendizaje, parte de la interacción de sus actores y permite la vivencia de una multiculturalidad donde cada uno aprende del otro y hay una relación mutua que posibilita la adquisición de conocimientos, la democracia y el desarrollo de procesos de enseñanza y de aprendizaje que articulan valores, afectos y sentimientos.

La educación inclusiva tiene su origen y fundamento ideológico, en la declaración universal de los derechos humanos: según Moriña (2004), “Los poderes públicos tienen la obligación de garantizar una enseñanza no segregadora, que se prolongue después en la integración en la sociedad, a todos los alumnos sean cuales sean sus condiciones físicas, sociales o culturales” (p.21). En este sentido la escuela inclusiva, es una escuela para todos; en la que conviven y aprenden los estudiantes independientemente de sus características individuales,

grupales o contextuales; una escuela, donde la inclusión se toma como un derecho humano, como una vía para garantizar la equidad en la educación, el derecho a ser educado junto a sus iguales, y como una necesidad de que la sociedad asegure el desarrollo de la inclusión.

La inclusión educativa asume que vivir y aprender juntos, es la mejor forma de beneficiar a cualquier persona, todos tenemos el derecho de aprender y fortalecer las habilidades sociales en el contexto inmediato. La diversidad se debe asumir como una condición general común a todas las personas, es una construcción social y un elemento enriquecedor para todos los grupos humanos. La diversidad en la escuela inclusiva no es vista como un problema a superar, sino como un recurso enriquecedor para apoyar el aprendizaje de todos (Ainscow, et al, 2000, como se citó en Moriña, 2004, p.30).

La inclusión propende por la aceptación de todos y por el derecho a pertenecer a la escuela y la sociedad, además por la igualdad de oportunidades, académicas, laborales, democráticas y por la accesibilidad física y efectiva dentro de la comunidad.

El objetivo de la inclusión es el reconocimiento de la diferencia y la construcción de comunidad educativa, para que se trabaje con las diferencias y desde el reconocimiento de la individualidad; de forma tal que cada persona se sienta conectada con lo que se está haciendo en la escuela. La educación inclusiva implica entonces de manera general una reestructuración y flexibilización educativa, en su totalidad, es decir que el cambio se produzca en todos los ámbitos y que sea una postura adoptada por toda la institución, estando presente durante todo el curso escolar, todos los días, en toda la vida de la escuela, permeable a toda la comunidad educativa.

Para finalizar es importante mencionar que la sociedad inclusiva, es entonces el reto de la educación inclusiva. Según Moriña (2004):

> "La reestructuración escolar se ha de hacer y abordar desde un nuevo pensamiento social. La inclusión no debe quedar circunscrita exclusivamente al ámbito educativo, sino que tiene que estar presente en el resto de los ámbitos: social, laboral, político etc." (p. 32)

Pero esto abre un gran interrogante, ¿Cómo hacemos esa reestructuración escolar? ¿Qué lineamientos se deberían seguir? ¿En dónde deberían quedar consignados para que toda la comunidad educativa tenga claridad frente a sus deberes y derechos?

El ministerio de educación nacional (MEN) genera unos lineamientos conforme las leyes y los diferentes decretos que se van actualizando, así mismo, las diferentes secretarías de educación a nivel nacional expiden resoluciones con las particularidades necesarias para ejecutar las diferentes disposiciones, una vez se tiene esto las instituciones educativas modifican el Proyecto Educativo Institucional (PEI) y el Sistema de Institucional de Evaluación de los estudiantes (SIEE).

A partir del decreto 1860 de 1994, según el artículo 14 toda institución educativa debe elaborar y poner en práctica con la participación de la comunidad un proyecto educativo que exprese la forma como se ha decidido alcanzar los fines de la educación que son definidos por la Ley 115 de 1994, es ahí donde nace el libro reglamentario "PEI" que termina siendo esa carta de navegación institucional en donde se consigna que corriente tiene el colegio, cuál es su pedagogía, valores, normas, principios, que oferta institucional tiene si solo académica, o con algún enfoque en lenguas, técnico, comercial entre otros.

Así mismo y para dar más sustento y soporte a ese PEI a partir del decreto 1290 de 2009 en el artículo 8 la ley define que debe crearse un sistema de evaluación institucional de los estudiantes con el fin de tener esos lineamientos de manera pública para la comunidad educativa, es decir definir si se evalúa a través de literales "E: Excelente, S: Superior,

A:Aceptable, I: Insuficiente D: Deficiente, o si se evalúa numéricamente de 1 a 5, de 1 a 10 o incluso de 10 a 100, y a partir de qué letra o número se considera como aprobado, además define cosas como si hay que entregar actividades de refuerzo qué plazos tiene el estudiante para la entrega entre otras.

Tanto dentro del SIEE como del PEI las instituciones educativas están en la obligación de establecer y definir cuáles son las medidas pertinentes con respecto a los estudiantes que presentan alguna discapacidad o incapacidad transitoria y de qué manera se debe flexibilizar para la superación de las barreras y proceso exitoso de los estudiantes.

Barreras de aprendizaje y participación en el marco de la educación Inclusiva

Ante la necesidad de generar acciones afirmativas para la garantía de derecho y el acceso a la educación de la población con discapacidad y la inminente necesidad de atender a la diversidad en el contexto escolar, reconociendo sus particularidades en los procesos de aprendizaje bajo el enfoque social y pedagógico de la educación inclusiva, se requiere reconocer las barreras de aprendizaje y participación de los estudiantes con discapacidad a partir de las orientaciones del índice de inclusión. En este sentido el índice constituye un proceso de autoevaluación de las instituciones educativas en relación con tres dimensiones; la cultura, las políticas y las prácticas de una educación inclusiva. Este proceso implica una progresión a través de una serie de fases de desarrollo de las escuelas, que permiten la identificación, la disminución y la eliminación de las barreras a toda la población diversa.

El primer referente que hace alusión al concepto de barreras para el aprendizaje y la participación corresponde a Booth, Ainscow, Black-Hawkins, Vaughan y Shaw (citados por Booth y Ainscow, 2000), quienes desde el año 1999 publicaron el documento titulado Index for

inclusión y llega en su versión traducida al castellano en el año 2000. Y refieren aspectos relevantes en cuanto a la relación de contextos con el individuo.

Para estos autores es importante transitar hacia el concepto de barreras para el aprendizaje y la participación, Booth y Ainscow (2015) consideran que:

Cuando los estudiantes encuentran barreras se impide el acceso, la participación y el aprendizaje. Esto puede ocurrir en la interacción con algún aspecto del centro escolar: sus edificios e instalaciones físicas, la organización escolar, las culturas y las políticas, la relación entre los estudiantes y los adultos o en relación con los distintos enfoques sobre la enseñanza y el aprendizaje que mantiene el profesorado. Las barreras también se pueden encontrar fuera de los límites del centro escolar, en las familias o en las comunidades y, por supuesto, en las políticas y circunstancias nacionales e internacionales. (p. 44)

Por ende, es una de las respuestas para la atención a la diversidad dentro de los contextos escolares, que permite fortalecer una cultura inclusiva y mitigar aspectos relacionados a la segregación, exclusión y prejuicios referente a la población con discapacidad.

Plan Individual de Ajustes Razonables (PIAR)

En el proceso de reconocimiento de la diversidad dentro del contexto educativo, es necesario ejecutar acciones que permitan fomentar la toma de conciencia para crear culturas inclusivas y la transformación de imaginarios en toda la comunidad educativa. Por ello es necesario diseñar e implementar el PIAR, ya que es una herramienta que facilita la garantía de los procesos de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes (SED 2018). Dicha herramienta permite reconocer las características, habilidades potencialidades y dificultades del estudiante a partir de una valoración pedagógica que busca promover la autonomía de los estudiantes y

garantizar las condiciones de equidad en su aprendizaje desde lo curricular, la infraestructura, los apoyos tecnológicos y todos los demás necesarios.

Diseño Universal para el aprendizaje (DUA)

Con el objetivo de garantizar el aprendizaje de cada alumno presente en el aula; independientemente que no posean las mismas capacidades y habilidades, el diseño universal para el aprendizaje; busca con su accionar, el diseño de estrategias que garanticen entornos y aulas de aprendizaje inclusivos.

El DUA se fundamenta en: una educación inclusiva; que reconoce que cada niño, niña o adolescente tiene habilidades, capacidades y formas de aprendizaje diferentes que pueden llevar a la exclusión social a aquellos que no mantienen el mismo ritmo de aprendizaje (UNESCO 2014). Una diversidad cultural y biodiversidad; en donde se reconoce que vivimos en una sociedad que tiene diversas culturas, costumbres, prácticas sociales y que permite la interacción a pesar de las distintas formas de pensamiento, comportamiento. Y por último fundamentado en lo neurológico, cerebro y aprendizaje, tomando como prelación las redes cerebrales que intervienen en los procesos de aprendizaje.

Para el diseño del currículo basado en el diseño universal del aprendizaje se parte de sus tres principios:

a) Medios para la aplicación: da respuesta al porqué del aprendizaje, la importancia de mantener activos, tener la atención de los estudiantes, estimulándolos a querer profundizar los conocimientos y centrarlos en la participación activa.

b) Medios de presentación: “qué del aprendizaje”, son las estrategias que el docente aplica para lograr que cada uno de los estudiantes comprendan y aprendan indistintamente que sus procesos cognitivos en el aprendizaje operen de forma diferente.

c) Medios de acción y expresión: el fin es que el estudiante logre expresar lo aprendido de la forma con la que más se le facilite y logre realizarlo.

2.2. Referente Conceptual

La educación inclusiva es un enfoque que busca ofrecer una educación de calidad y equitativa para todos los estudiantes, independientemente de sus características individuales, condiciones de salud, o discapacidades. En este contexto, la discapacidad en la educación, la cultura de educación inclusiva, las barreras de la discapacidad, la percepción del docente frente a la discapacidad, los recursos educativos digitales (RED) articulados con la didáctica y pedagogía, y las estrategias pedagógicas son elementos fundamentales para garantizar el acceso y la participación efectiva de los estudiantes en el sistema educativo.

Discapacidad en la Educación

La discapacidad se define como cualquier deficiencia que afecta las capacidades físicas, mentales, sensoriales o intelectuales de una persona, y que limita su participación en actividades cotidianas. En el ámbito educativo, la discapacidad incluye una amplia gama de condiciones, como las discapacidades físicas (como la parálisis cerebral o amputaciones), sensoriales (como la ceguera o sordera), intelectuales (como el retraso cognitivo), y las discapacidades psicosociales (como los trastornos de la conducta o emocionales). Según la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2011), alrededor del 15% de la población mundial vive con alguna forma de discapacidad. Este dato resalta la necesidad de sistemas educativos que puedan atender las diversidades, garantizando el acceso de estos estudiantes a una educación de calidad.

La educación inclusiva busca eliminar las barreras físicas, curriculares y actitudinales que dificultan la participación de los estudiantes con discapacidad. El modelo social de la discapacidad, ampliamente reconocido en los estudios contemporáneos, subraya que las barreras no están en la discapacidad misma, sino en la sociedad y las estructuras educativas que no se adaptan para permitir la participación plena. De acuerdo con la UNESCO (2009), uno de los objetivos fundamentales de la educación inclusiva es garantizar que todos los niños y jóvenes, incluidos aquellos con discapacidad, puedan asistir a una escuela en condiciones de equidad, disfrutando de un aprendizaje de calidad.

Cultura de Educación Inclusiva

La cultura de educación inclusiva hace referencia a una serie de valores, creencias y prácticas que promueven la aceptación de la diversidad en el aula, favoreciendo la participación activa de todos los estudiantes, independientemente de sus capacidades. Para que una escuela sea verdaderamente inclusiva, debe generar un entorno que acepte y valore las diferencias individuales, en lugar de verlas como barreras. Esto implica transformar tanto los espacios físicos como los enfoques pedagógicos y las relaciones interpersonales, para que todos los estudiantes puedan acceder a los mismos derechos y oportunidades (Ainscow, 2005).

La cultura inclusiva se construye sobre la idea de que todos los estudiantes tienen el derecho de aprender en un ambiente que respete y valore sus diferencias. Esto no solo implica la integración de los estudiantes con discapacidad en aulas regulares, sino que también requiere el desarrollo de políticas educativas que promuevan la igualdad de oportunidades. Según el informe de la UNESCO (2005), la inclusión educativa debe abarcar todas las dimensiones de la educación: la infraestructura, el currículo, la formación del profesorado, y el respeto hacia la diversidad cultural, social y personal.

Barreras al aprendizaje y la participación

La educación inclusiva se concibe como un enfoque que reconoce la diversidad y permite la vinculación de las personas con discapacidad a los diferentes espacios de participación social y de aprendizaje sin discriminación alguna, que se fundamenta en la declaración de los derechos humanos y en el reconocimiento que todos somos diferentes; sin embargo, durante el proceso de su implementación surgen algunas barreras que emergen a partir de "la interacción entre los estudiantes y sus contextos; las personas, las políticas, las instituciones, las culturas, y las circunstancias sociales y económicas que afectan a sus vidas, estas concebidas desde el modelo social de la discapacidad". (Booth et al, 2000, p. 24).

Por otro lado, de acuerdo con lo establecido en la Ley 1618 (2013), las barreras se conciben como cualquier tipo de obstáculo que impida el ejercicio efectivo de los derechos de las personas con algún tipo de discapacidad. Es decir, las barreras son todos aquellos factores que impiden o limitan la participación efectiva de los estudiantes con discapacidad en los diferentes escenarios de participación. Estas pueden ser:

1. **Barreras físicas:** Se refieren a la falta de accesibilidad en los edificios, espacios y materiales educativos. La falta de rampas, ascensores, baños adaptados, o recursos pedagógicos accesibles limita enormemente la participación de los estudiantes con movilidad reducida o con discapacidad sensorial.

2. **Barreras de actitudinales:** Estas se refieren a las percepciones y creencias negativas hacia las personas con discapacidad. A menudo, estas barreras se manifiestan en actitudes de exclusión, estigmatización o discriminación por parte de compañeros, docentes y comunidad educativa en general, por lo cual obstaculizan el acceso en

igualdad de condiciones a los diferentes espacios. Las actitudes positivas, en cambio, pueden fomentar la inclusión y la cooperación entre los estudiantes.

3. Barreras comunicativas: Implican dificultades en la transmisión de información, ya sea por la falta de materiales adaptados (como libros en braille o recursos auditivos para personas con discapacidad visual) o por una enseñanza que no utiliza métodos de enseñanza inclusivos flexibles y ajustados.

4. Barreras curriculares: Se refieren a la rigidez de los programas de estudio, que no contemplan las necesidades de adaptación o diversificación para estudiantes con discapacidad. Un currículo inflexible puede generar exclusión si no tiene en cuenta la diversidad de los estudiantes.

Reducir las brechas y la eliminación de las barreras de aprendizaje y de participación anteriormente mencionadas, se requiere un enfoque integral que implique la adaptación de los espacios físicos, la modificación, flexibilización ajustes de los contenidos y métodos pedagógicos, y el cambio de los estigmas en torno a la discapacidad a nivel social y educativo.

Percepción

La percepción desde el punto de vista de la psicología es el proceso de la psiquis sobre los estímulos que percibe del medio que lo rodea dando un reconocimiento, interpretándose y evocando juicios y valores asignándole una simbología, influida por el medio que rodea al individuo, su cultura y su entorno social, acompañado de su memoria, aprendizaje y la forma de interpretar el mundo exterior. A lo largo del tiempo se ha generado discusiones si la percepción es un proceso cognitivo consciente o inconsciente, autores como González afirma que existe situaciones que son percibidas por debajo de la conciencia, manifestándose en la conducta del sujeto y que se pueden volver consciente con técnicas basadas en hipnosis, (Vargas, 1994).

Recursos Educativos Digitales (RED)

Los Recursos Educativos Digitales (RED) son herramientas tecnológicas que se utilizan para apoyar y enriquecer los procesos de enseñanza y aprendizaje. Estos recursos incluyen desde plataformas digitales, aplicaciones móviles, videos, simulaciones interactivas hasta juegos educativos, que pueden ser adaptados para responder a las necesidades de los estudiantes con discapacidad (Almeida, 2017). Los RED ofrecen una gran potencialidad para mejorar la accesibilidad y personalizar el aprendizaje, proporcionando alternativas en diversos formatos (texto, audio, imagen, video) que permiten a los estudiantes con diferentes tipos de discapacidad acceder a la información.

Cuando los RED se integran con la didáctica y la pedagogía de manera adecuada, pueden promover una educación más flexible y personalizada. La didáctica, como el arte y la ciencia de enseñar, se adapta a las características de los estudiantes, utilizando las tecnologías para crear un ambiente inclusivo en el que se respeten las diversas formas de aprendizaje. Según Pérez (2016), la integración de los RED con la didáctica y la pedagogía inclusiva puede facilitar la creación de espacios de aprendizaje colaborativo, aumentar la motivación de los estudiantes y mejorar su desempeño académico, permitiendo que todos los estudiantes, incluidos aquellos con discapacidad, accedan a un aprendizaje equitativo.

Así mismo, los RED pueden ser usados como estrategia pedagógica para llevar a cabo la formación docente por parte del equipo administrativo y directivo docente, ya que son herramientas de acceso inmediato a consulta o búsqueda para estar actualizándose de manera constante.

Estrategias Pedagógicas

Las estrategias pedagógicas son las técnicas y métodos que los docentes emplean para facilitar el aprendizaje de los estudiantes. En el contexto de la educación inclusiva, estas estrategias deben ser flexibles y adaptadas a las necesidades de los estudiantes, especialmente a los que tienen discapacidad. Las estrategias pedagógicas inclusivas incluyen la enseñanza diferenciada, el uso de tecnologías de apoyo, la modificación de los materiales didácticos y la creación de ambientes de aprendizaje colaborativo.

La enseñanza diferenciada es una de las estrategias clave, ya que permite que los docentes adapten los contenidos, procesos y productos educativos para satisfacer las necesidades diversas de los estudiantes. Además, la creación de un ambiente colaborativo, en el que los estudiantes trabajen juntos, puede facilitar la inclusión de estudiantes con discapacidad, ya que promueve la solidaridad y el apoyo mutuo entre compañeros. Según López (2018), la inclusión no solo depende de las adaptaciones curriculares, sino también de las relaciones interpersonales que se establecen en el aula, donde cada estudiante puede aportar y beneficiarse de las habilidades y fortalezas de los demás.

La inclusión educativa de los estudiantes con discapacidad es un desafío que requiere el compromiso de toda la comunidad educativa. La superación de las barreras de la discapacidad, la formación continua de los docentes, el uso de recursos educativos digitales adaptadas y la implementación de estrategias pedagógicas adecuadas son elementos esenciales para crear un entorno inclusivo. La cultura de educación inclusiva, basada en el respeto y valoración de la diversidad, es fundamental para garantizar que todos los estudiantes puedan aprender y desarrollarse en igualdad de condiciones.

2.3. Referentes Normativos

Para la presente investigación, los referentes normativos buscan dar respuesta sobre la reglamentación de la educación inclusiva en Colombia, promoviendo espacios de inclusión y diversidad, apoyándose en los principios de integridad, flexibilidad, accesibilidad y la interculturalidad, teniendo como base la Constitución Política de Colombia, reglamentando la educación inclusiva en el artículo 46 de la Ley 115 de 1994.

Decreto 1421 de 2017: Sección 2: Atención educativa a la población con discapacidad, las disposiciones generales y que, para efectos de este marco conceptual, en el artículo 2.3.3.5.1.4 establece:

Educación inclusiva: es un proceso permanente que reconoce, valora y responde de manera pertinente a la diversidad de características, intereses, posibilidades y expectativas de los niñas, niños, adolescentes, jóvenes y adultos, cuyo objetivo es promover su desarrollo, aprendizaje y participación, con pares de su misma edad, en un ambiente de aprendizaje común, sin discriminación o exclusión alguna, y que garantiza, en el marco de los derechos humanos, los apoyos y los ajustes razonables requeridos en su proceso educativo, a través de prácticas, políticas y culturas que eliminan las barreras existentes en el entorno educativo. República de Colombia, M. (2017). Decreto 1421.

En los procesos de enseñanza de los estudiantes con discapacidad, persisten las barreras de aprendizaje que son definidas como los factores actitudinales, arquitectónicos, de información y comunicación, estos factores limitan el aprendizaje, la participación y el acceso a los estudiantes a una educación con equidad e igualdad (Booth et al., 2000).

La accesibilidad desde el decreto de 1421 es concebida como: “las medidas pertinentes para asegurar el acceso de las personas con discapacidad, en igualdad de condiciones con las

demás, al entorno físico, el transporte, la información y las comunicaciones, incluidos los sistemas y las tecnologías de la información y las comunicaciones, y a otros servicios e instalaciones". República de Colombia, M. (2017). Decreto 1421.

Con este estamento se busca garantizar que los niños, niñas y adolescentes que presenten una discapacidad o condición diferente tenga el derecho de ingresar al sistema educativo.

El acceso a la educación para las personas con discapacidad debe estar garantizado con estrategias que conlleven a la adaptación curricular, flexibilidad en los currículos y garantizar la equidad dentro de las aulas de clase y fuera de ellas.

Con las estrategias mencionadas anteriormente, en la adaptación curricular se incorpora el concepto de ajustes razonables, definidos por el decreto 1421 de 2017, como: "las acciones, adaptaciones, estrategias, apoyos, recursos o modificaciones necesarias y adecuadas del sistema educativo y la gestión escolar, basadas en necesidades específicas de cada estudiante, que persisten a pesar de que se incorpore el Diseño Universal de los Aprendizajes, y que se ponen en marcha tras una rigurosa evaluación de las características del estudiante con discapacidad. República de Colombia, M. (2017). Decreto 1421.

Currículo flexible: es aquel que mantiene los mismos objetivos generales para todos los estudiantes, pero da diferentes oportunidades de acceder a ellos, garantizando su enseñanza desde la diversidad social, cultural, de estilos de aprendizaje de sus estudiantes, tratando de dar a todos la oportunidad de aprender y participar. República de Colombia, M. (2017). Decreto 1421.

El plan individual de ajustes razonables (PIAR), es una herramienta que sirve como instrumento del docente para la realización del plan de mejora y planeación del aula, basado en lo propuesto desde el diseño universal de aprendizaje - DUA. (MEN, 2019).

Diseño Universal del Aprendizaje (DUA): diseño de productos, entornos, programas y servicios que puedan utilizar todas las personas, en la mayor medida posible, sin necesidad de adaptación ni diseño especializado. República de Colombia, M. (2017). Decreto 1421.

2.4. Estado del Arte

En diversas investigaciones se ha explorado la percepción de los docentes en distintos niveles educativos con respecto a las barreras en la implementación de una educación inclusiva de calidad. Un ejemplo de ello es el estudio realizado por Abellán y Sáenz-Gallego (2020), en el que se evaluaron a 421 estudiantes próximos a graduarse como Licenciados en Educación Infantil en España. Entre estos, algunos ya ejercían la docencia, mientras que otros esperaban comenzar a impartir clases. Los resultados más relevantes que se hallaron en este estudio determinaron que las mujeres mostraron una actitud más positiva hacia la inclusión, ya que demostraron una mayor disposición para integrar a estudiantes con discapacidades en sus aulas. Además, se observó que, a medida que aumentaba el contacto de los docentes con personas con discapacidad, se volvían más integradores, generando empatía y mayor conocimiento sobre las diversas capacidades. No obstante, el estudio también indicó que, aunque los futuros maestros valoraban positivamente la educación inclusiva, no se sentían lo suficientemente preparados para implementarla de manera efectiva. Esta barrera formativa y actitudinal parece ser una de las más prevalentes en este grupo de población.

Por otro lado, en Argentina, se llevó a cabo un estudio con 10 profesionales encargados de promover proyectos de inclusión en escuelas primarias. El objetivo fue identificar cuál de las cuatro barreras más comunes resultaba más difícil de superar, considerando aspectos como la infraestructura institucional y la actitud de los docentes. El 60% de los profesionales entrevistados mencionaron que la mayor resistencia se encontraba en la barrera actitudinal de los

docentes, quienes manifestaban comentarios como: "a mí no me prepararon para esto". Además, los docentes mostraban poca receptividad frente a las recomendaciones de los profesionales para trabajar con discapacidad en el aula. En muchos casos, pensaban que era más adecuado que las maestras de apoyo se encargaran de estos estudiantes, ya que no se sentían capacitados ni disponían del tiempo necesario para hacer las adaptaciones pertinentes, a pesar de que se ofrecían soluciones viables. Este fenómeno refleja una resistencia al cambio, incluso cuando se presentan alternativas prácticas y posibles de implementar (Pascuali, 2023).

Así mismo el estudio de Hernández y Marchesi (2021), realizado con docentes de primaria en España, Guatemala y Colombia, se exploraron las actitudes de los maestros hacia la inclusión de estudiantes con discapacidad y la multiculturalidad en sus aulas. Una de las hipótesis planteadas en la investigación sugería que los docentes de países con menos recursos, como Colombia, tendrían más reservas para trabajar con alumnos con necesidades educativas especiales en comparación con los docentes de España. Sin embargo, los resultados mostraron que el 64,2% de los maestros consideraba que los estudiantes con discapacidad aprendían más en escuelas ordinarias, mientras que solo el 17,24% indicó que los estudiantes con discapacidad tienen dificultades para establecer relaciones sociales (Hernández & Marchesi, 2021). Esto sugiere que, aunque los docentes en Colombia muestran una disposición positiva hacia la integración de estudiantes con discapacidad, la realidad en el aula presenta desafíos significativos.

Investigaciones previas, como las de Padilla (2011) y Hernández-González (2023), coinciden en señalar que, aunque los docentes están abiertos a recibir estudiantes con discapacidad un porcentaje significativo de ellos no se siente preparado para abordar necesidades de tipo mental (80%) o físico (71%). Además, muchos de los docentes expresan que la carga

laboral es un obstáculo importante para realizar ajustes curriculares adecuados, y destacan la falta de apoyo estructural y de docentes especializados en apoyo, lo cual dificulta la implementación de una educación inclusiva eficaz.

En Colombia, se han realizado diversas recopilaciones teóricas y experienciales sobre la percepción de los docentes respecto a las políticas de implementación de la educación inclusiva en los establecimientos educativos. Una de ellas es el estudio realizado por Martínez (2023), quien, a través de un análisis documental, buscó conocer las percepciones de los docentes colombianos sobre la educación inclusiva. Este estudio, de carácter teórico y bibliográfico, permitió identificar cuatro conclusiones clave. En primer lugar, se destacó la necesidad de aceptar la educación inclusiva como una perspectiva de cambio, lo que implica incorporar concepciones y fundamentos básicos, recursos para el aprendizaje, así como revisar metodologías y prácticas pedagógicas. En segundo lugar, se subrayó la importancia de la formación docente continua, con el fin de garantizar la actualización y la innovación tanto en los currículos como en la planeación y ejecución didáctica en el aula. El tercer hallazgo se refiere al conocimiento de las políticas públicas, ya que tener un buen dominio de estas políticas proporciona a los docentes las herramientas necesarias para su correcta ejecución e implementación. Finalmente, el estudio concluyó que es esencial el acompañamiento de los estudiantes con discapacidad dentro y fuera del aula, y que la responsabilidad de la implementación de estas políticas no debe recaer exclusivamente en el Ministerio de Educación.

En otra investigación realizada en la ciudad de Jamundí, Valle del Cauca, mediante un enfoque cualitativo y el uso de grupos focales, se analizaron las percepciones de los docentes acerca de la implementación de la educación inclusiva en su institución. Entre las conclusiones obtenidas, se identificaron la falta de formación académica adecuada, ya que los docentes

consideraban que su institución solo les proporcionaba información y charlas, pero no un proceso formativo real. Además, se mencionó la carencia de recursos estructurales y didácticos para la implementación efectiva en las aulas. Finalmente, se resaltó la falta de participación y compromiso por parte de los padres de familia en el proceso de inclusión y adaptación, tanto dentro como fuera del aula, de acuerdo con el diagnóstico particular de sus hijos (García et al., 2024).

De manera similar, en la ciudad de Bogotá se llevó a cabo un estudio que arrojó aspectos clave para la implementación de la educación inclusiva, como la falta de formación cualificada de los docentes, la carencia de materiales tecnológicos, recursos y apoyo humano, así como la falta de apoyo por parte de las familias. Un hallazgo significativo de este estudio fue la importancia del apoyo de los directivos de la institución. Además, se identificaron barreras relacionadas con el número elevado de estudiantes por aula y la sobrecarga laboral de los docentes, lo que influye en las barreras actitudinales, generando emociones negativas como la frustración. Adicionalmente, la investigación subrayó la necesidad de facilitar el acceso y la difusión de material informativo y didáctico para el trabajo en el aula (Barreto et al, 2024).

En consecuencia con lo resumido anteriormente tanto a nivel internacional como nacional el proceso de inclusión en la educación tiene barreras y oportunidades de mejora para su correcta ejecución con calidad, siendo las más significativas el tema infraestructural, desconocimiento por parte de los docentes frente a los diagnósticos presentados, falta de capacitación y formación constante, y la actitud y falta de compromiso de los padres de familia, quienes deberían ser pilar para garantizar los derechos y hacer cumplir los deberes de los estudiantes con discapacidad.

Capítulo III. Metodología de la Investigación

Esta investigación adoptará un diseño de estudio de caso único de enfoque cualitativo, que permitirá explorar y analizar de manera detallada las experiencias, percepciones y prácticas de la educación inclusiva en la Institución Educativa Camilo Torres Restrepo [IECTR], Sede Alejandro Galvis Galvis. La investigación se desarrolló bajo el paradigma hermenéutico, orientado a comprender e interpretar las posibles barreras de participación social y de aprendizaje percibidas por los docentes de primaria en el proceso de atención educativa de estudiantes con discapacidad vinculados en la institución educativa, a través de las prácticas pedagógicas.

En este sentido, la investigación cualitativa proporcionará un acercamiento de los fenómenos sociales y educativos en la IECTR, lo cual es fundamental para comprender las dinámicas de la educación inclusiva y así mismo explorar los significados atribuidos en el contexto de la investigación.

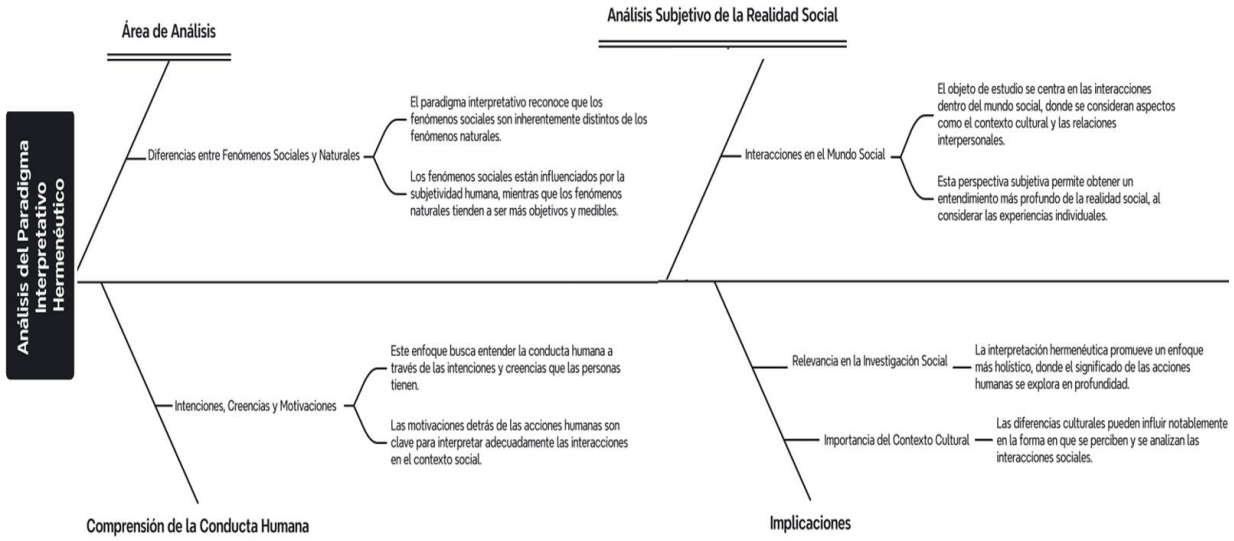
3.1 Paradigma de investigación

Esta investigación se enmarca en el paradigma hermenéutico, que constituye la base del enfoque cualitativo, también conocido como fenomenológico, humanista o etnográfico, que posibilita la comprensión e interpretación de fenómenos sociales, a partir de las experiencias propias dentro de los contextos a los cuales se requiere profundizar. Barrero (2011), plantea que el paradigma hermenéutico busca comprender el comportamiento humano a través de la identificación de los significados sociales. En otras palabras, describe acciones en un contexto determinado, para entender las motivaciones de las personas e interpretar sus comportamientos, mediante el cual las personas atribuyen y comprenden los significados sociales dentro de un

contexto cultural y social inmediato. Según Ayala (2008) “El valor fundamental de la investigación fenomenológica hermenéutica radica en su capacidad de acceder a la comprensión profunda de la experiencia humana investigada desde diversos ámbitos disciplinares.” (párr. 3).

Figura 1

Paradigma hermenéutico



Nota. Elaboración propia. La figura muestra el objeto de estudio y los propósitos del paradigma hermenéutico.

Bajo estas consideraciones, la hermenéutica, con su enfoque en la interpretación y la comprensión de los significados sociales, facilitó la exploración y la interpretación de los fenómenos sociales dentro del contexto educativo, es decir que, posibilitó desentrañar dinámicas, procesos, comportamientos que incluyeron aspectos culturales, económicos políticos como psicológicos en un contexto específico, en este caso en la IECTR , estos relacionados con la enseñanza y aprendizaje de estudiantes con discapacidad ; así mismo, dio lugar al análisis de las percepciones de los docentes en la implementación de la educación inclusiva.

De acuerdo con lo anterior, es necesario mencionar que durante el proceso de investigación se hizo énfasis en lo relacionado sobre la concepción de la educación inclusiva, experiencias, desafíos en las prácticas pedagógicas y la identificación de las posibles barreras de participación social y de aprendizaje en el ejercicio efectivo del derecho de la educación de los estudiantes con discapacidad.

3.2 Tipo de Estudio y enfoque

Esta investigación se llevó a cabo mediante un diseño de estudio de caso único, con un enfoque cualitativo, que facilitó el análisis de las percepciones de los docentes sobre la atención educativa de los estudiantes con discapacidad en la Institución Educativa Camilo Torres Restrepo (IECTR). La naturaleza del enfoque cualitativo permitió un proceso iterativo y no lineal, favoreciendo una comprensión profunda y dinámica del tema en cuestión.

Según Flick (2015). Plantea que la investigación cualitativa "pretende acercarse al mundo de ahí fuera" y entender, describir y algunas veces explicar fenómenos sociales "desde el interior" a través del análisis de experiencias, las interacciones y comunicaciones mientras se producen y la documentación" (p. 12). Por lo tanto, este enfoque facilitó un proceso de construcción en el que, a través del diálogo entre los investigadores y los participantes, fue posible alcanzar una descripción detallada del fenómeno desde diversas perspectivas, experiencias y significados, los cuales fueron transversalizados por la subjetividad propia de cada actor involucrado. Durante el proceso investigativo, las interpretaciones de las vivencias convergieron desde diversas realidades: la de los investigadores, la del grupo focal y la de la interrelación entre ambos. Según Hernández et al. (2014),

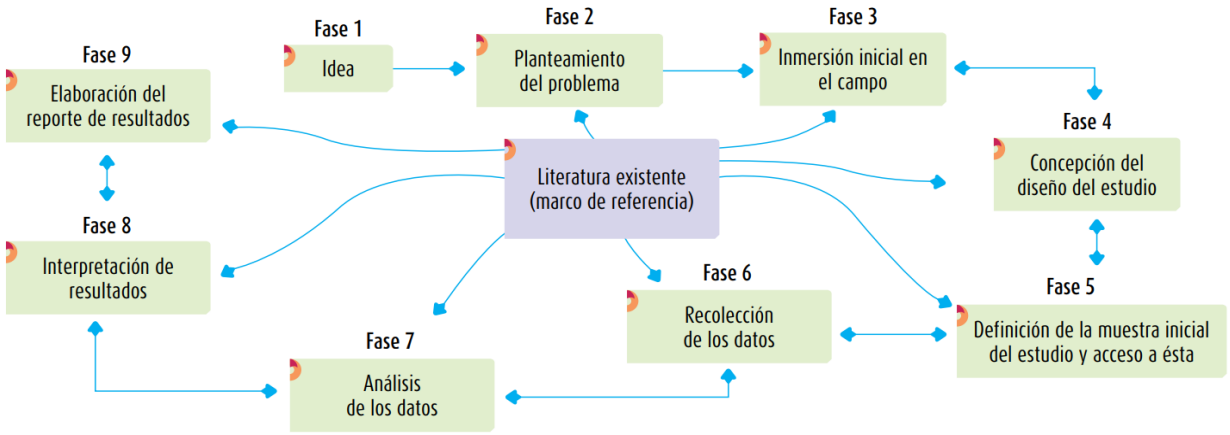
> "El investigador se introduce en las experiencias de los participantes y construye el conocimiento, siempre consciente de que es parte del fenómeno estudiado. Así, en el

centro de la investigación está situada la diversidad de ideologías y cualidades únicas de los individuos.” (p. 9).

Es decir que se centra en el estudio de la diversidad y las particularidades de las percepciones individuales que emergen desde el contexto inmediato.

Figura 2

Proceso cualitativo



Nota. La figura muestra el proceso flexible de la secuencia de las etapas del enfoque cualitativo de investigación. Fuente: (Hernández et al. 2014).

Durante el proceso de análisis de las diferentes categorías de codificación de información recolectada en el grupo focal, permitió plantear un prototipo de herramienta digital informativa para la comunidad educativa, como un recurso que oriente y apoye a las necesidades y desafíos pedagógicos de los docentes, para fortalecer una educación más inclusiva y equitativa, que permita disminuir algunas de las barreras identificadas en la IECTR, relacionadas a la accesibilidad y permanencia, los apoyos, los ajustes y a las prácticas educativas. Según Booth et al (2003) “la inclusión se centra en la identificación y eliminación de barreras. En consecuencia, supone la recopilación y evaluación de información de fuentes muy diversas con el objeto de planificar mejoras en políticas y prácticas inclusivas” (pp. 22-23). Por ello, es de gran

importancia reconocer la diversidad de todos los estudiantes con discapacidad, que permita eliminar la exclusión social y la consolidación de una sociedad más justa y equitativa.

Por otro lado, se realizó un muestreo intencional para seleccionar a los docentes de primaria con experiencia en educación inclusiva en la atención de estudiantes con diferentes tipos de discapacidad. Se utilizó entrevista semiestructurada, observación participante y análisis de documentos para recopilar datos. El análisis temático y del discurso se emplearán para identificar patrones y temas emergentes, y se aplicará la triangulación para asegurar la validez de los hallazgos. Se garantizará el consentimiento informado y la confidencialidad de todos los participantes, y se tomarán en cuenta las consideraciones éticas específicas relacionadas con la investigación.

Esta investigación se desarrolló bajo un estudio de caso único de enfoque cualitativo, que buscó indagar desde el ejercicio pedagógico la implementación de la educación inclusiva en la atención de estudiantes con discapacidad de los y las docentes de la I.E. Camilo Torres Restrepo, Sede Alejandro Galvis Galvis, en relación con las percepciones que tienen de los estudiantes con discapacidad, bajo una metodología hermenéutica, que permitió situarlos en el saber y el hacer.

3.3 Técnicas de Investigación y Recolección de Datos

En este estudio, se utilizó la técnica de grupo focal para recolectar datos cualitativos frente a la exploración de las percepciones y experiencias en la atención educativa de los estudiantes con discapacidad dentro de sus prácticas educativas. Según Hernández et al. (2014), un grupo focal es una técnica de investigación cualitativa que se utiliza para recolectar datos a través de la interacción grupal.

Figura 3

Funciones del entrevistador y del observador asistente en la implementación del grupo focal

TABLA 5.12
FUNCIONES DEL ENTREVISTADOR

1. Presentar los temas de discusión.
2. Dirigir al grupo. Formular preguntas adecuadas y reaccionar neutralmente a los comentarios.
3. Estar atento a las reacciones de los participantes y estimularlos a intervenir.
4. Escuchar cuidadosamente y guiar la discusión de manera lógica.
5. Generar confianza en el grupo para ganar profundidad en las respuestas.
6. Ser flexible y abierto a sugerencias, interrupciones y a comentarios negativos.
7. Controlar sutilmente el tiempo.
8. Controlar el ritmo de la reunión.
9. Observar la comunicación no verbal de los participantes y responder a la misma.

TABLA 5.13
FUNCIONES DEL OBSERVADOR-ASISTENTE

1. Tomar nota sobre las características de la comunidad y del grupo.
2. Registrar información pertinente al proceso de la entrevista.
3. Participar discretamente en alguna de las siguientes situaciones: - Para retomar comentarios que no hayan sido atendidos por el entrevistador. - Para sugerir un tema o una pregunta nueva relevante para el estudio. - Para recordar al entrevistador alguna pregunta de la guía. - Para retomar el control del grupo en caso de presentarse conflictos.

Nota. La figura describe las funciones de los participantes de una entrevista semiestructurada. Fuente: (Bonilla y Rodríguez 2005, p.204)

Para guiar el ejercicio de discusión crítica y reflexiva con el grupo de docentes, se diseñó una entrevista semiestructurada, como técnica de recolección de datos que combina preguntas estructuradas con la flexibilidad de explorar temas emergentes durante la conversación. Este tipo de entrevista permite al investigador profundizar en las respuestas de los entrevistados, aclarar

dudas y explorar nuevas áreas de interés que surjan durante la entrevista. Las entrevistas semiestructuradas son valiosas para obtener información detallada y contextualizada, y se adaptan bien a estudios cualitativos donde se busca comprender fenómenos complejos desde la perspectiva de los participantes.

Tabla 1

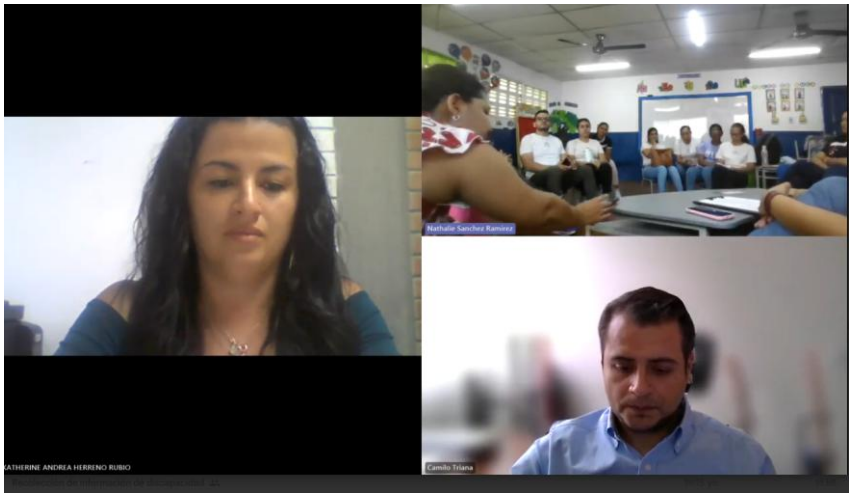
Entrevista Semiestructurada diseñada por el grupo de investigadoras

Categoría	Pregunta
Concepción de la discapacidad.	¿Qué emociones y actitudes le genera la solicitud de realizar ajustes razonables para un estudiante con dificultades en el aprendizaje?
	¿Considera que en la institución educativa hay estudiantes con discapacidad? ¿Cuáles son los tipos de discapacidad qué más se atienden en la institución?
	¿Cómo percibe el rol de la familia en el proceso de inclusión de los estudiantes con discapacidad en la institución educativa?
	¿Cuáles son las principales barreras que ha identificado al atender a un estudiante con discapacidad en el aula?
Contexto Educativo y roles	¿Qué estrategias pedagógicas, curriculares, evaluativas y metodológicas implementa para flexibilizar el currículo y atender a estudiantes con dificultades en el aprendizaje?
	¿La institución educativa le ha brindado formación o actualización en temas de educación inclusiva? ¿Qué aspectos considera que deberían fortalecerse en estos procesos de capacitación?
	¿Qué recursos considera necesarios para desarrollar un proceso de educación inclusiva efectivo en la institución educativa?
	Desde su experiencia, ¿el Proyecto Educativo Institucional (PEI) y el Sistema Institucional de Evaluación de los Estudiantes (SIEE) permiten la implementación de un currículo flexible para la atención de estudiantes con discapacidad? ¿Por qué?

El instrumento de entrevista semiestructurada fue sometido a un proceso de validación por juicio de experto, quien evaluó la pertinencia, claridad y coherencia de las preguntas de acuerdo con los objetivos planteados en el desarrollo de la investigación, realizando sugerencias y observaciones que fueron consideradas y sometidas a discusión en el grupo de investigadores, para los ajustes necesarios y posteriormente su implementación en el grupo focal de docentes de la institución educativa.

Figura 4

Desarrollo de la entrevista semiestructurada al grupo focal de docentes durante la investigación, bajo la modalidad híbrida



Nota. Captura de pantalla en el desarrollo de la entrevista semiestructurada a los docentes.

IECTR de primaria bajo la modalidad híbrida. Los entrevistadores y entrevistados de manera presencial y los observadores asistentes bajo la modalidad virtual.

Por otro lado, la recolección de los datos cualitativos se realizó durante el desarrollo y finalización de la entrevista semiestructurada al grupo focal, la cual fue dirigida por los investigadores. Los datos más relevantes obtenidos fueron sistematizados y organizados en una matriz de análisis por categorías, para su posterior interpretación. A partir de este proceso

emergieron cinco categorías analíticas principales: 1) concepción de educación inclusiva, 2) experiencias y desafíos en la atención a estudiantes con discapacidad, 3) actitudes y percepciones de los docentes en la atención de estudiantes con discapacidad, 4) barreras de participación y aprendizaje, y 5) necesidades identificadas. Esta última categoría se subdividió en aspectos claves como estrategias didácticas, corresponsabilidad familiar, apoyos institucionales internos y externos, y elementos vinculados al Sistema Institucional de Evaluación (SIE) y al Proyecto Educativo Institucional (PEI).

Para facilitar la identificación de patrones y elementos comunes en los discursos de los participantes, se utilizó un sistema de codificación cromática dentro de la matriz, destacando los elementos recurrentes. Esta estrategia visual permitió profundizar en el análisis de las percepciones de los docentes respecto a la educación inclusiva en la atención de estudiantes con discapacidad vinculados en el IECTR, como se evidencia en la matriz presentada a continuación.

Figura 5

Matriz de análisis por categorías de las percepciones de los docentes sobre la educación inclusiva

CATEGORÍAS DE ANÁLISIS	PERCEPCIONES GENERALES IDENTIFICADAS EN EL GRUPO FOCAL EN EL DESARROLLO DE LA ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA				
Concepción de educación inclusiva	Debería haber una institución para los estudiantes que tienen discapacidad porque necesitan apoyo constante	No entienden el formato PIAR	Consideran que a todos los estudiantes hay que hacerles PIAR	Si el estudiante tiene barreras hay que hacer PIAR pq tiene que generar estrategias adicionales	Hay temor de "rechazar" estudiantes con discapacidades severas por miedo a procesos en las SED
	Relacionan a Dios y agradecen por no tener estudiantes con esas condiciones en el aula	Estudiantes con enfermedades (epilepsia notorias) los asocia a discapacidad.	La palabra PIAR da miedo, porque se debe pensar que hacer con ese estudiaante.	La implementación de estrategias requiere de un trabajo articulado.	Se debe generar instituciones educativas con profesionales capacidatados para que los atiendan constantemente como psicologos.
	El PIAR se debe aplicar a todo niño con barrera del aprendizaje o discapacidad	Desconocimiento que de debe diligenciar en el formato PIAR	Las instituciones educativas regulares no están para atender a niños con discapacidad, debería ser instituciones especializadas	No hay claridad entre trastorno, discapacidad y problemas de aprendizaje	
Experiencias y desafíos en la atención de estudiantes con discapacidad	los niños estaban en riesgo, tenian que estar con una niña que las golpeaba y mordía pq tenían que garantizar el derecho a la educación	LA construcción del PIAR se hace en conjunto con la orientadora en algunas instituciones	Cuando la construcción es colectiva es más nutritivo pq la experiencia de otro me ayuda a mí, tanto para estudiantes con BAP como no	Hay estudiantes que son muy agresivos y ponen en riesgo la vida de ellos mismos y de los compañeros de clase	
	Han tenido estudiantes con trastorno del aprendizaje	En el aula han atendido estudiantes con autismo leve y moderado	Las experiencias en la atención con estudiantes con discapacidad van relacionado con un diágnostico médico asociado a un retraso en el desarrollo	Cómo manejar situaciones de agresiones fisicas en el grupo, donde se privilegia a los estudiantes con problemas y así mismo comunicarlos a los compañeros sin que suena mal. (hacer uso de un lenguaje inclusivo asertivo)	Preocupación en la generación de estrategias para esos niños que aprenden diferentes con tan poco tiempo que se tienen en el aula.
	Miedo de los otros niños al acercarse por temor de lastimar o por reacción agresiva	Preocupación de saber que estrategias utilizar para trabajar con ellos	A pesar de recibir capacitaciones sobre inclusión, esta el sin sabor de de "será que yo puedo con esto"	Temor del manejo de grupo, para lograr los niños con discapacidad se sienta acogido	Angustia , vacios por desconocimiento en el tema
Actitudes y percepciones de los docentes frente a la atención a estudiantes con discapacidad	Angustia y preocupación dependiendo del diagnostico	Cómo manejar con los demás niños que se adapten al niño con discapacidad, miedo a no usar el lenguaje adecuado	Preocupación por las estrategias	la palabra PIAR me angustia	Frustración por falta de acompañamiento
	Son aprendizajes mutuos en la atención de estudiantes con discapacidad porque de ellos aprendemos como atenderlos	Deben crear una institución netamente para los estudiantes con discapacidad, profesionales permanentes que sean atendidos con las personas que sí saben	Carga adicional de estos estudiantes ya que se debe atender también los demás estudiantes.		
	La palabra PIAR nos angustia muchisimo, puedo tener el conocimiento en lo pedagógico, pero no se tiene manejo del diagnóstico, lo psicológico.	Frustración por no tener acompañamiento del padre de familia para reforzar el trabajo realizado en el colegio.	Debería ser una institución especializada, con personal capacitado para que atienda a los niños con discapacidad		

Nota. La imagen muestra las categorías de análisis identificadas en el desarrollo de la entrevista semiestructurada bajo la modalidad híbrida.

Esta matriz por categorías se estructuró con base en el enfoque propuesto por Hernández (2006), que plantea: “el análisis cualitativo implica organizar los datos recogidos, transcribirlos cuando resulta necesario y codificarlos. La codificación tiene dos planos o niveles. Del primero, se generan unidades de significado y categorías. Del segundo, emergen temas y relaciones entre conceptos” (p. 426).

3.4 Consideraciones Éticas

Esta investigación se basará en la declaración de Helsinki 1964 y los principios éticos y el código de conducta, y se tendrán en cuenta las siguientes consideraciones:

Consentimiento informado: se realizará socialización de la investigación en primera instancia con el rector de la institución educativa para su respectiva aprobación y permiso, una vez aprobado se realizará consentimiento informado con los docentes de primaria, en el cual plasmarán la aprobación de participar en el estudio.

Negarse a participar en el estudio: se tendrá en cuenta que los participantes podrán en cualquier momento abandonar el estudio sin que tenga repercusiones en sus actividades.

Garantía de anonimato: toda información recogida de cada uno de los participantes será confidencial y tendrá uso solo con fines de esta investigación.

Para efectos de esta investigación se determina el nivel de riesgo bajo, basado en la resolución 8430 de 1993 del Ministerio de Salud, quien en su Artículo 11 procede:

a. Investigación sin riesgo: Son estudios que emplean técnicas y métodos de investigación documental retrospectivos y aquellos en los que no se realiza ninguna intervención o modificación intencionada de las variables biológicas, fisiológicas, sicológicas o sociales de los individuos que participan en el estudio, entre los que se

consideran: revisión de historias clínicas, entrevistas, cuestionarios y otros en los que no se le identifique ni se traten aspectos sensitivos de su conducta. (p. 3)

3.5 Criterios de Elección de Participantes

La elección de los participantes en esta investigación cualitativa se realizó bajo un muestreo intencional, basado en criterios específicos o en una selección completa (que incluye a todos aquellos que cumplen con un determinado criterio), este tipo de muestreo es común entre los estudios cualitativos, ya que permite seleccionar a aquellos individuos que puedan aportar información relevante, profunda y detallada sobre el fenómeno estudiado. Este tipo de muestreo se enfoca en la calidad de la información, seleccionando a los participantes de acuerdo con su capacidad para proporcionar datos significativos (Martínez-Salgado, 2012).

Para esta investigación se establecieron los siguientes criterios de participación para el desarrollo del grupo focal:

1. Desempeñarse activamente en la Sede Alejandro Galvis Galvis adjunta a la Institución Educativa Camilo Torres Restrepo
2. Contar con experiencia previa directa en la población de estudio, es decir, haber trabajado con estudiantes que presenten discapacidad o enfrentan barreras en el aprendizaje
3. Acreditar al menos dos años de experiencia en la enseñanza en niveles educativos de preescolar o primaria.
4. Representar diversidad en cuanto a contextos socioeconómicos (edad, género, escolaridad) considerando que las experiencias pueden variar significativamente según las herramientas y entorno de cada docente.

5. Disponer de tiempo e interés en participar: Se prioriza la selección de individuos dispuestos a compartir sus experiencias de manera analítica y reflexiva, garantizando que el grupo focal fuese productivo y abierto.

Por ende, se contó con un total de 11 docentes de la sede mencionada anteriormente, en la selección del grupo docente se garantiza diversidad en edades o grupos generacionales con el propósito de que las respuestas no se vieran sesgadas por sus años de experiencia o nivel de escolaridad.

Capítulo IV. Análisis de los Resultados

En el marco de esta investigación, se ha buscado explorar y comprender las percepciones de los docentes de primaria sobre la inclusión educativa y la atención a estudiantes con discapacidad en sus contextos escolares. A través de este estudio, se pretende identificar cómo los educadores interpretan y viven los desafíos de la educación inclusiva, y cómo su comprensión de la discapacidad influye en sus prácticas pedagógicas y en la participación de los estudiantes en el entorno escolar, esto con el fin de dar respuesta a nuestro objetivo general, ya que estas experiencias son fundamentales para la construcción del prototipo de herramienta digital de consulta y nos dará los insumos de lo que ellos consideran realmente importante para llevar a cabo una educación inclusiva de calidad.

Teniendo en cuenta la triangulación de nuestros resultados se han organizado cinco categorías cruciales que abarcan diferentes dimensiones de la inclusión educativa: concepción de la educación inclusiva, experiencias y desafíos en educación inclusiva, actitudes y percepciones de los docentes frente a la atención a estudiantes con discapacidad, barreras de participación y de aprendizaje, y necesidades de los docentes para una atención integral. Cada una de estas categorías refleja una faceta esencial de la realidad educativa que enfrentan los docentes, revelando tanto los logros como las dificultades que experimentan al trabajar con estudiantes con discapacidad.

En los siguientes apartados, se busca explorar y desarrollar los objetivos 1 y 2 propuestos en nuestra investigación, con el fin de proporcionar una visión amplia y detallada de las percepciones docentes sobre la inclusión, y cómo estos elementos afectan su labor educativa diaria. Este análisis nos dará los parámetros finales para generar un prototipo de herramienta digital de consulta para los docentes en donde tengan acceso directo a las políticas, estrategias,

diagnósticos más comunes y prácticas necesarias para avanzar hacia una educación verdaderamente inclusiva en las escuelas.

4.1 Concepción de la educación inclusiva.

Los docentes, en su mayoría, perciben la implementación de la educación inclusiva como un proceso desgastante y en muchos casos, insostenible debido a la falta de tiempo para atender a los estudiantes con discapacidad. Este sentimiento de agotamiento se origina principalmente en la sobrecarga de tareas y responsabilidades que implica atender a la diversidad de estudiantes en el aula, sin que haya un apoyo humano (docente de apoyo u orientación escolar) que oriente estrategias y realice el acompañamiento a los diseños de los ajustes razonables para los estudiantes con discapacidad. De igual manera, indicaron que, para planear, adaptar estrategias de enseñanza y hacer seguimiento valorativo al progreso de cada estudiante con sus particularidades y dificultades en el aprendizaje, se requiere mayor tiempo; por lo cual, se convierte en un factor de estrés laboral que afecta a la implementación de la educación inclusiva de manera asertiva.

Según Booth et al. (2000), plantean que la implementación de la educación inclusiva demanda un ajuste significativo en la práctica docente, que incluye un tiempo dedicado a los ajustes y a la flexibilización de los métodos de enseñanza. A este respecto, hay que resaltar que esta dimensión procesual de la inclusión permite que se generen prácticas educativas que faciliten el aprendizaje en diferentes escenarios de participación social y educativo; sin embargo, se requiere de manera indudable de tiempo para su ejecución.

Por otro lado, algunos docentes consideran que es necesario vincular a los estudiantes en instituciones educativas especializadas con profesionales capacitados de acuerdo con las

dificultades y características propias del tipo de discapacidad, para que realmente haya un ejercicio pedagógico significativo y así mismo se pueda brindar la atención educativa que se ajuste a las necesidades de los estudiantes con discapacidad. Es decir que los docentes aún perciben que la educación inclusiva debe ser segregada, desde un enfoque en el que se considera como aspectos primordiales el tipo de discapacidad, las dificultades asociadas y las necesidades educativas especiales de los estudiantes, con el propósito de agruparlos en función de dichas características. Sin embargo, este planteamiento no está exento de controversia ya que contradice los principios de la educación inclusiva, al priorizar la clasificación por condiciones individuales por encima del derecho a una participación plena en entornos educativos con equidad e igualdad.

Según la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (UNESCO, 2020) plantea que el proceso de inclusión de estudiantes con discapacidad no se limita exclusivamente a colocarlos en un entorno escolar, ya que la tendencia histórica a excluir de la educación a los niños con discapacidades o a segregarlos en escuelas especiales permaneció durante mucho tiempo, por lo cual fue necesario, que las entidades gubernamentales pensaran en ajustar las prácticas excluyentes y permitieran el acceso de todas las personas sin excepción a una educación con equidad e igualdad de condiciones.

La perspectiva de crear instituciones especializadas para estudiantes con discapacidad entra en conflicto con los principios fundamentales de la educación inclusiva, que promueve el desarrollo, el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes reconociendo la diversidad de estos.

4.2. Experiencias y desafíos en la atención de estudiantes con discapacidad

El Ministerio de Educación Nacional, desde hace varios años adoptó la educación inclusiva y atención diferencial dentro de los establecimientos educativos, con el fin de

garantizar aulas inclusivas, permitiendo un aprendizaje pertinente y de calidad en niños, adolescentes y adultos, con el fin de garantizar el acceso a la educación de los niños con discapacidad, crea las orientaciones técnicas, administrativas y pedagógicas para la atención educativa inclusiva, (MEN, 2017).

En revisión de la experiencia de los docentes participantes en relación con el trabajo en aula con estudiantes con discapacidad, algunos de los docentes manifestaron que al momento de participar en el grupo focal, no tenían identificado un estudiante dentro de su aula con alguna condición de discapacidad a diferencia del resto, dos de los doce asistentes manifestaron, DOC 1:Yo no tengo en el salón niños que tengan algún problema, pero el año pasado si tuve a un estudiante que tenía problemas para retener información", por su parte la DOC 2 comentó: no sé si pueda aportar algo, por qué no he visto que algún estudiante tenga un problema de aprendizaje, aunque en otros años sí he tenido que atender algunos niños con algún trastorno", en relación al grupo , se encontró que a lo largo de su ejercicio laboral como docentes el 100% de los participantes han atendido a un niño en condición de discapacidad, permitiendo recolectar la información necesaria en este estudio.

Uno de los desafíos que surge en cada participante, y que es visto como prioridad debido a que la mayoría de los docentes concuerdan, es cómo lograr estabilizar a un estudiante que por su discapacidad o trastorno psicosocial mantiene comportamientos de agresividad, impulsividad, generando un riesgo para sí mismos y sus compañeros, por no tener el conocimiento de cómo realizar atención primaria para contener el estado de conmoción.

4.3 Actitudes y percepciones de los docentes frente a la atención a estudiantes con discapacidad

La resistencia a abordar una educación inclusiva dentro de las aulas; se vio reflejada a lo largo del grupo focal, evidenciando un lenguaje no verbal que daba respuesta a reconocer las diferentes posturas y percepciones de los docentes participantes, tomando la percepción según González: como el proceso de cómo un sujeto recoge información del medio que lo rodea, lo transforma y asimila de acuerdo con sus experiencias e intereses. (Vargas, 1994.)

Al recoger cada sentir, uno de los factores predominantes generadores de angustia por la población atendida es frente a la palabra PIAR, reconociendo que a pesar de ser una herramienta que se debe abordar cuando se atiende a un estudiante con discapacidad, no han logrado encontrar el camino de deconstruir las acciones, aptitudes, prácticas pedagógicas frente a la atención inclusiva, que permita retroalimentar, evaluar para así construir acciones afirmativas que promuevan ambientes escolares inclusivos y diversos.

Dentro de las posturas de los docentes participantes, se sigue manteniendo el ideal que los estudiantes que tienen una condición de discapacidad deberían asistir a una institución especializada y con atención personalizada, manifestando que la escuela regular no cuenta con las condiciones físicas, con material pedagógico y que ellos como docentes no tienen la preparación necesaria para la atención de los niños, niñas y adolescentes que contengan un diagnóstico, ya que desconocen cómo se debe abordar una discapacidad o trastorno.

Si bien, el trabajo de atención inclusiva en las instituciones es de carácter obligatorio, se evidencio que existe un panorama que alimenta la frustración y barreras actitudinales de los docentes, y es; la falta de apoyo de la familia del niño, en el proceso de aprendizaje y enseñanza. Los docentes en unísono manifestaron, que al momento de involucrar a los tutores en la

asistencia y apoyo en casa, se encuentran con un desinterés, poca seguimiento y falta a los compromisos que se adquieren con ellos, imposibilitando ver avances en el proceso de adaptación escolar del estudiante y la negativa en ocasiones de la familia, en primera instancia por la no aceptación en ocasiones de la condición de discapacidad de su hijo y en segundo lugar, identifican a la institución educativa, como el garante único para llevar enseñanza de los estudiantes, generando una brecha entre escuela y familia.

4.4 Barreras de participación y de aprendizaje.

En cuanto a las barreras de participación y aprendizaje durante el grupo focal se pudieron evidenciar las 3 barreras para el aprendizaje y la participación dadas por la Secretaría de Educación Pública en el Programa de Escuelas de Calidad (SEP - 2010) Físicas, Actitudinales o Sociales y Curriculares. (Covarrubias, 2019). La primera barrera se puede observar en comentarios como: “no contamos con espacios para atender a estudiantes con discapacidad físicas, no hay rampas o ascensores, además hay muchas zanjas en donde incluso los estudiantes sin discapacidad y nosotros nos podemos caer” como complemento algunos docentes mencionan que “las aulas son muy pequeñas, casi no se tiene espacio para dedicar el tiempo requerido a cada estudiante y menos a los de discapacidad” así mismo las barreras físicas no tiene solo el enfoque estructural sino de materiales manipulativos o didáctico el cual los docentes afirman no tener o no tener el suficiente para el trabajo en clase.

La segunda barrera en donde se encuentra lo actitudinal y social se generan comentarios por parte de los docentes tales como “no sé cómo socializar a los demás alumnos que tenemos un integrante con discapacidad sin generar rechazo o exclusión”, “ me da miedo no usar el lenguaje adecuado”, “por más de que tenga información al respecto de la discapacidad o el trastorno siento temor pues ¿Realmente voy a ser capaz con esto?”, “hacer el PIAR es una carga

adicional” comentarios que como se puede observar generan un rechazo de manera directa e indirecta ante tener estudiantes con barreras en el aula, ya que muchos creen no saber manejar las situaciones que se les puedan presentar, así como verlo como una carga o trabajo adicional, actitudes que generan exclusión en la participación de los estudiantes con discapacidad. Además, en cuanto a lo social se involucra la participación de la familia como soporte fundamental para la garantía de derechos de los menores de edad.

Finalmente la barrera curricular se encuentran situaciones como “para que hacemos PIAR, si el boletín de los estudiantes con discapacidad no es personalizado, se genera con los mismos desempeños”, “el tiempo durante la clase para dedicar a los estudiantes con discapacidad es prácticamente nulo, y debo adaptar los aprendizajes mínimos llevando otra cantidad de estudiantes a un mínimo diferente, realmente es complicado” escenarios que son soportados en revisión del SIEE de la institución educativa, donde realmente no se evidencia la diferenciación del sistema de calificación de los estudiantes con discapacidad.

4.5 Necesidades para una atención integral a estudiantes con discapacidad

En relación con las necesidades para una atención inclusiva de calidad, según los relatos de los docentes, se identifican varias cuestiones clave. Entre ellas, destaca la falta de cualificación continua del profesorado, es decir, la carencia de capacitaciones y del fortalecimiento constante de los conocimientos y competencias necesarias para atender adecuadamente a los estudiantes según sus discapacidades. Además, se resalta la necesidad de crear espacios para la construcción personalizada con el equipo interdisciplinar (orientadores, coordinadores, docentes de apoyo, docentes regulares y familias) con el fin de desarrollar los PIAR (Planes Individuales de Ajustes Razonables). La colaboración entre los distintos profesionales del entorno educativo puede fortalecer significativamente el proceso creativo y de

enseñanza, contribuyendo a un enfoque más integral y ajustado a las necesidades de cada estudiante (UNESCO, 2020). Esto mencionado anteriormente es de vital ejecución pues uno de los docentes afirma: “debería haber espacios de construcción conjunta del PIAR, lo que le funciona a otra compañera podría funcionar a mí, además en muchas ocasiones no sé si los ajustes que propongo son adecuados o no al estudiante y no obtengo ninguna retroalimentación”.

Asimismo, los docentes mencionan que la institución educativa debe actualizar su horizonte de acción, modificando el Proyecto Educativo Institucional (PEI) y el Sistema Institucional de Evaluación Escolar (SIEE), para incorporar aspectos clave de la inclusión, especialmente en lo que respecta a la evaluación de los estudiantes con discapacidad, ya que como lo afirma un docente “La evaluación para los estudiantes focalizados debe ser personalizada, los desempeños en el boletín deberían ajustarse y tener un boletín diferente, no puedo colocarle un 100 en un desempeño que no es el acorde al ajuste razonable que le realicé” por ende es crucial que se ofrezcan boletines personalizados, reflejando los aprendizajes específicos de cada estudiante en lugar de utilizar criterios genéricos (Casanova, 2017).

Otro aspecto esencial señalado por los docentes es la necesidad de que los entes externos a la institución asuman su responsabilidad. En este sentido, la Secretaría de Educación debe garantizar la contratación de docentes de apoyo y orientadores escolares. De acuerdo con el Decreto 1075 de 2015, las entidades territoriales están obligadas a asignar personal de apoyo pedagógico en función del número de estudiantes con discapacidad matriculados, lo que implica una responsabilidad directa en la creación de condiciones mínimas para una inclusión educativa efectiva (Ministerio de Educación Nacional, 2015). Actualmente, no existe una normativa que regule el número máximo de estudiantes con discapacidad o barreras en el aprendizaje por aula, lo cual dificulta la creación de un espacio verdaderamente seguro y propicio para el aprendizaje

de todos. Además, la Secretaría de Salud y las EPS (Entidades Promotoras de Salud) deben agilizar los procesos relacionados con citas médicas, asignación de medicamentos y la contratación de maestros sombra o tutores pedagógicos, recursos frecuentemente solicitados, pero no siempre disponibles.

Adicionalmente, uno de los aspectos más fundamentales mencionados por los docentes es el involucramiento activo de las familias. Es decir, es crucial que las familias no solo se involucren en el ámbito escolar del estudiante, sino también en todas las esferas de su vida como ser humano, ya que como lo menciona un docente: “Hay padres que no aceptan que sus hijos tienen dificultades en el aprendizaje y esto hace el trabajo mucho más difícil”. Diversas experiencias han demostrado que cuando las familias se comprometen con la asistencia médica, las terapias necesarias, el suministro de medicamentos y la participación constante en actividades escolares y extracurriculares, los estudiantes con discapacidad logran avances significativos que superan las expectativas mínimas.

En esta misma línea, Ortiz García (2020) señala que el involucramiento familiar en la educación inclusiva no solo fortalece el desarrollo integral de los estudiantes con discapacidad, sino que además transforma la percepción de las familias respecto a la discapacidad, ayudándoles a asumir roles más activos y constructivos. No obstante, también advierte que factores como las condiciones socioeconómicas limitan frecuentemente esta participación, dificultando la articulación entre familia y escuela y afectando así el proceso educativo dentro del aula.

Finalmente, los docentes indican que contar con una herramienta digital accesible, que permita consultar y disponer de información relevante sobre la discapacidad, los trastornos del aprendizaje, la normatividad que regulan la educación inclusiva, las características generales de los tipos de discapacidad, sería de gran utilidad al momento de realizar los ajustes individuales

para los estudiantes. Así como lo menciona un docente durante el ejercicio de la entrevista semiestructurada del grupo focal de la investigación: “Deberíamos tener una página WEB de consulta donde se tengan enlaces de videos, herramientas, tips para trabajar con los niños que tienen barreras”. Además, señalan que disponer de una base de datos que contenga fichas, guías o actividades ya predefinidas, podría ser una herramienta invaluable para mejorar su práctica pedagógica.

En este sentido, estudios recientes han demostrado que los docentes de educación secundaria valoran altamente el uso de herramientas digitales por su utilidad pedagógica y su capacidad para adaptarse a distintas metodologías, como el trabajo individual, colaborativo o cooperativo, lo cual evidencia una actitud favorable hacia el aprendizaje y la actualización mediante medios tecnológicos (Orellana Zapata et al., 2022). Este tipo de recursos facilita la adaptación del proceso de enseñanza, permitiendo que los docentes puedan responder de manera más eficiente y ajustada a las necesidades específicas de los estudiantes con discapacidades o trastornos.

Una vez realizado el grupo focal y analizada la información con base en las 5 categorías descritas anteriormente; sobre las percepciones de los docentes frente a las necesidades que surgen dentro de su ejercicio pedagógico, el grupo de investigadoras logra dar respuesta a la pregunta de investigación, identificando la necesidad que tiene la institución de contar con una herramienta digital informativa sobre educación inclusiva, orientando el acompañamiento institucional en la construcción de ajustes razonables.

Capítulo V. Reflexiones Finales

La educación inclusiva en Colombia ha avanzado de manera paulatina en cuanto a su estructura normativa y su implementación práctica. No obstante, persisten desafíos significativos que limitan su consolidación en los contextos escolares. A pesar de contar con un marco legal robusto, la distancia entre la política y la práctica educativa revela vacíos que afectan la garantía efectiva del derecho a una educación para todos y todas.

El ejercicio docente, en este contexto, se configura como un rol que exige actualización y formación constante, dado que las dinámicas sociales contemporáneas han generado un aumento en la presencia de estudiantes con trastornos, barreras para el aprendizaje y la participación, así como diversas discapacidades. Esta realidad demanda un enfoque pedagógico más flexible, sensible y adaptado a las particularidades de cada estudiante.

Los hallazgos de esta investigación evidencian que los docentes perciben la educación inclusiva como una tarea compleja, demandante e incluso, en ciertos casos, insostenible. Esta percepción se relaciona principalmente con la sobrecarga laboral, la escasez de tiempo y la falta de recursos didácticos y físicos adecuados. Además, se identifican representaciones aún vigentes que asocian la discapacidad con la necesidad de escolarización en instituciones especializadas, promoviendo prácticas segregadoras que contravienen los principios fundamentales de la inclusión.

Asimismo, se constata una preparación insuficiente, específica y continua en el cuerpo docente para atender adecuadamente a estudiantes con discapacidad, así como una limitada articulación con los equipos interdisciplinarios. Estas condiciones contribuyen al fortalecimiento de barreras actitudinales y curriculares dentro del aula, generando sentimientos de frustración y

desamparo entre los docentes, quienes a menudo manifiestan no contar con el apoyo institucional ni familiar necesario para responder de manera integral a la diversidad.

En este escenario, se identifica como una necesidad prioritaria y estratégica la creación de una herramienta digital de consulta, que facilite a los docentes el acceso a información clave sobre los tipos de discapacidad que mayormente están caracterizados en la institución educativa, las estrategias pedagógicas adecuadas, la normatividad vigente y los recursos didácticos y pedagógicos disponibles. Por lo tanto, el diseño de un prototipo de una herramienta digital se generó a partir del ejercicio investigativo realizado, que no sólo contribuirá al fortalecimiento de las prácticas pedagógicas inclusivas, sino que también permitirá la generación de ambientes escolares más equitativos, participativos y respetuosos de la diversidad.

Adicionalmente, una herramienta de estas características favorece la articulación entre los directivos docentes, familias, estudiantes y comunidad, al proporcionar un espacio informativo accesible para todos los actores educativos, y promueve el trabajo interdisciplinario mediante el intercambio de experiencias y conocimientos entre profesionales. Finalmente, este recurso se podrá constituir en un motor de transformación institucional, al sensibilizar a los equipos directivos, administrativos, docentes y familias sobre la importancia de la inclusión educativa de estudiantes con discapacidad, fomentando así una cultura escolar coherente con los principios de equidad, justicia social y respeto por la diferencia.

Por tal motivo, se diseña un prototipo de herramienta digital de consulta titulado Educación inclusiva I.E. Camilo Torres Restrepo, con una estructura que contiene 5 categorías principales que responden a las barreras identificadas y a las oportunidades encontradas dentro de la IE durante el desarrollo de la investigación. Dichas categorías permitirán la disminución de las barreras de enseñanza - aprendizaje y de participación social para los estudiantes con

discapacidad vinculados, dando respuesta a un objetivo específico planteado. A continuación, se describe cada sección:

Tabla 2

Categorías prototipo herramienta digital de consulta

Sección	Descripción
1. Normatividad que regula la Educación Inclusiva	En este apartado estarán las leyes, decretos, guías y demás referentes normativos necesarios para el conocimiento y práctica de la educación inclusiva enfocada en discapacidad. (Ver anexo B)
2. Todo sobre discapacidad	Durante esta sección se hablará de qué es la discapacidad, que tipos de discapacidad existen, así como orientaciones frente al trabajo en el aula con cada una de las mismas. (Ver anexo C)
3. Todo sobre los trastornos del aprendizaje	Se ofrecerá información acerca de la definición de trastornos y los tipos que se encuentran (TDAH, TDA, Dislexia, Discalculia y afasia). (Ver anexo D)
4. Estrategias y material didáctico	En este apartado se informará acerca del DUA, PIAR, orientaciones para el diligenciamiento de este, así como links con material didáctico listo para aplicar en el aula. (Ver anexo E)
5. Formatos Institucionales	Para terminar la herramienta digital se tendrán los formatos manejados por la Institución Educativa Camilo Torres Restrepo para realizar la remisión de estudiantes con discapacidad, así como el formato PIAR y de seguimiento para la garantía del avance de los estudiantes con discapacidad. (Ver anexo F)

Nota: La tabla está diseñada por las investigadoras para describir las categorías a usar en el prototipo de herramienta digital de consulta.

Se llevará a cabo un proceso de retroalimentación y socialización con los directivos docentes con el propósito de revisar su apropiación institucional y contribuir a la mejora continua

de las prácticas pedagógicas orientadas a la educación inclusiva, promoviendo un entorno escolar más equitativo, participativo y sensible a la diversidad.

Se espera que la institución acoja esta iniciativa y pueda destinar recursos económicos y tiempo para la construcción profesional del recurso educativo, y que a mediano plazo se vaya incorporando dentro de los procesos de cualificación docente y la toma de conciencia en el fomento de una cultura institucional más comprometida y pertinente frente a la educación inclusiva; así mismo, se pueda proyectar hacia una plataforma digital de desarrollo, con posibilidad de articulación a los sistemas de gestión académica como es el plan de mejoramiento institucional- PMI de la IECTR, para facilitar la realización de los seguimientos más personalizados, crear informes y establecer rutas de atención educativa a todos los estudiantes.

Referencias

Abellán, J., & Sáez-Gallego, N. (2020). Opiniones relativas a la inclusión de los alumnos con necesidades educativas especiales mostradas por futuros maestros de infantil y primaria. *Revista Complutense de Educación*, *31*(2), 219–229.

Almeida, M. (2017). Tecnologías para la inclusión en la educación. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, *20*(1), 25–38.

Asamblea General de las Naciones Unidas. (2006). *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad*. https://www.un.org/disabilities/documents/convention/convoptprot-s.pdf

Ayala, R. (2008). La metodología fenomenológico-hermenéutica de M. Van Manen en el campo de la investigación educativa: Posibilidades y primeras experiencias. *Revista de Investigación Educativa*, *26*(2), 409–430. https://www.redalyc.org/pdf/2833/283321909008.pdf

Barreto Vega, J. A., Garzón Martínez, L. M., Pinto Velásquez, Y. C., & Ramírez Losada, M. C. (2024). *Barreras que experimentan las y los docentes para brindar una educación inclusiva de calidad a estudiantes con discapacidad* [Tesis de maestría, Universidad El Bosque]. Repositorio Institucional de la Universidad El Bosque. https://repositorio.unbosque.edu.co/handle/20.500.12495/5306

Bonilla, E., & Rodríguez, P. (2005). *Más allá del dilema de los métodos*. Grupo Editorial Norma y Universidad de los Andes.

Booth, T., & Ainscow, M. (2015). *Guía para la educación inclusiva: Desarrollando el aprendizaje y la participación ciudadana en los centros escolares*.

Booth, T., Ainscow, M., Black-Hawkins, K., Vaughan, M., & Shaw, L. (2000). *Índice de inclusión: Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. https://www.eenet.org.uk/resources/docs/Inclusion_Index.pdf

Calvo, M., & Verdugo, M. (2012). Educación inclusiva, ¿una realidad o un ideal? *Edetania, (41)*, 17–30.

Casanova, M. A. (2017). *Educación inclusiva en las aulas*. La Muralla.

Congreso de Colombia. (1994). *Ley 115 de 1994 por la cual se expide la Ley General de Educación*. https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-115_1994.pdf

Congreso de Colombia. (2006). *Ley 1098 de 2006, por la cual se expide el Código de la Infancia y la Adolescencia*. https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-1098_2006.pdf

Congreso de Colombia. (2013). *Ley 1618 de 2013, por la cual se establecen las disposiciones para garantizar el pleno ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad*.

Congreso de Colombia. (2022). *Ley 2216 de 2022, por medio de la cual se establece la política pública de atención y educación para la población con discapacidad en Colombia*. https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-2216_2022.pdf

Covarrubias Pizano, P. (2019). Barreras para el aprendizaje y la participación: Una propuesta para su clasificación. En A. R. J. A. Trujillo Holguín (Ed.), *Desarrollo Profesional*

Docente: Reflexiones de maestros en servicio en el escenario de la Nueva Escuela Mexicana (pp. 135–157). Escuela Normal Superior Prof. José E. Medrano R.

Departamento Administrativo Nacional de Estadística. (2022). *Estado actual de la medición de la discapacidad en Colombia*. https://www.dane.gov.co/files/investigaciones/notas-estadisticas/abr_2022_nota_estadistica_Estado%20actual_de_la_medicion_de_discapacidad_en%20Colombia_presentacion.pdf

Echeita, G., & Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho: Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tejuelo, (12)*, 26–46.

Espinosa, C. B., Agudelo, L. B., & Pachón, M. P. M. (2011). La hermenéutica en el desarrollo de la investigación educativa en el siglo XXI. *Itinerario Educativo*, *25*(57), 101–120. https://doi.org/10.21500/01212753.1436

Flick, U. (2015). *El diseño de investigación cualitativa*. Ediciones Morata, S.L.

García Pernía, S. K., González Luque, D. C., Guayacán Rincón, D. M., & López Beltrán, A. F. (2024). *La percepción y participación de los docentes de la Institución Educativa San Antonio respecto a la educación inclusiva* [Tesis de maestría, Universidad El Bosque]. Repositorio Institucional de la Universidad El Bosque. https://repositorio.unbosque.edu.co/handle/20.500.12495/5307

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

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

Hernández-González, G. (2023). Discursos sobre educación inclusiva presentes en los docentes de educación primaria en Querétaro (México). *Revista de Educación Inclusiva, 16*(2), 78–96.

Hurtado, A., Montoya, M., Valencia, Á., & Calzada, G. (2023). La educación inclusiva en la prosocialidad desde una perspectiva de la diversidad. *Revista Guillermo de Ockham, 21*(1), 79–96.

Institución Educativa Camilo Torres Restrepo. (2021). *Proyecto Educativo Institucional (PEI)*. [Documento no disponible en línea].

Institución Educativa Camilo Torres Restrepo. (2022). *Sistema Institucional de Evaluación Escolar (SIEE)*. [Documento no disponible en línea].

López, J. (2018). Estrategias pedagógicas para la inclusión: Un enfoque colaborativo y diferencial. *Revista de Educación Inclusiva, 12*(1), 45–59.

Martínez-Salgado, C. (2012). El muestreo en investigación cualitativa: Principios básicos y algunas controversias. *Ciência & Saúde Coletiva, 17*(3), 613–619. https://doi.org/10.1590/S1413-81232012000300001

Martínez-Sarmiento, M. A. (2023). Percepción docente sobre la educación inclusiva. *CIENCIAMATRIA, 9*(17), 133–144.

Méndez, V. G., Tort, E. G., Rodríguez, M. L. F., & Laverde, A. C. (2021). El profesorado de Educación Infantil y Primaria: Formación tecnológica y competencia digital. *Innoeduca: International Journal of Technology and Educational Innovation, 7*(2), 19–31.

Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2015). *Decreto 1075 de 2015*.

Ministerio de Educación Nacional. (1994). *Decreto 1860*.

Ministerio de Educación Nacional. (2009). *Decreto 1290*.

Ministerio de Educación Nacional. (2017). *Documento de orientaciones técnicas, administrativas y pedagógicas para la atención educativa a estudiantes con discapacidad en el marco de la educación inclusiva*.

Ministerio de Educación Nacional. (2019). *Plan Individual de Ajustes Razonables – PIAR – Instructivo de instrumentos*.

Ministerio de Salud de Colombia. (1993). *Resolución 8430*.

Moriña, A. (2004). *Teoría y práctica de la educación inclusiva*. Ediciones Aljibe.

Orellana Zapata, C. de M., Aquije Huamán, E. L., Zubiaur Alejos, M. Á., Castillo Navarro, J. A., & Cárdenas Palomino, F. R. (2022). Uso de las herramientas digitales en los centros públicos de educación secundaria. *Horizontes. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación, 6*(23), 429–438.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (1994). *Declaración de Salamanca, Marco de acción sobre las necesidades educativas especiales*. Salamanca, España.

Organización Mundial de la Salud. (2011). *Informe Mundial Sobre la Discapacidad*.

Ortiz García, C. D. (2020). Experiencias de familias en relación con su participación en la educación inclusiva de niños y niñas con discapacidad. *Uni-Pluriversidad, 20*(2), 1–20.

Padilla, A. (2011). Inclusión educativa de personas con discapacidad. *Revista Colombiana de Psiquiatría, 40*(4), 670–699.

Pascuali, M. (2023). *Barreras y configuraciones de apoyo en la inclusión escolar de niños del nivel primario* [Tesis de maestría, Universidad del Gran Rosario].

Pérez, A. (2016). Educación inclusiva y recursos educativos digitales: Hacia un aprendizaje más equitativo. *Revista de Tecnología Educativa, 35*(3), 78–92.

Presidencia de la República de Colombia. (2017). *Decreto 1421 de 2017, por el cual se establece el sistema de atención educativa inclusiva para la población con discapacidad*.

Rodríguez-Tenjo, J. del P., Murillo-Rodríguez, D., Rodríguez-Tenjo, J. M., & Gallardo-Pérez, O. A. (2020). La educación inclusiva y las tecnologías en las prácticas pedagógicas. *Mundo FESC, 10*(20), 193–201.

Secretaría de Educación Distrital. (2018). *Lineamiento de Política de Educación Inclusiva*.

UNESCO. (2005). *Educación para todos: El derecho a la educación para personas con discapacidad*. París: UNESCO.

UNESCO. (2009). *Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación*.

UNESCO. (2014). *El acceso al entorno de aprendizaje I: entorno físico, información y comunicación. Cuadernillo 10*.

UNESCO. (2020). *Informe de seguimiento de la educación en el mundo, 2020: Inclusión y educación: todos y todas sin excepción*. París: UNESCO.

Vargas, M. (1994). Sobre el concepto de percepción. *Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Iztapalapa México*. Redalyc.org. https://www.redalyc.org/pdf/747/74711353004.pdf

World Medical Association. (2013). *Declaración de Helsinki. Principios éticos para las investigaciones médicas en seres humanos*

Anexos

Anexo A. Carta de invitación del grupo focal para la entrevista semiestructurada.

UNIVERSIDAD
EL BOSQUE

Barrancabermeja, febrero 14 de febrero de 2025

Respetados
Docentes de Primaria y Preescolar
Sede Alejandro Galvis Galvis
Institución Educativa Camilo Torres Restrepo

Reciban un cordial saludo. A través de la presente, queremos extenderles una invitación a participar en un grupo focal en el marco de nuestro proyecto de investigación titulado:

"Percepciones de los docentes de primaria sobre las barreras en la implementación del proceso de educación inclusiva de estudiantes con discapacidad en la Institución Educativa Camilo Torres Restrepo – Sede Alejandro Galvis Galvis".

Este estudio tiene como propósito principal fortalecer las prácticas educativas inclusivas de los docentes de la institución mediante el diseño de un recurso digital de consulta que contribuya a su ejercicio pedagógico.

Actualmente, nos encontramos en la fase final de nuestra Maestría en Educación Inclusiva e Intercultural en la Universidad El Bosque. Su participación en este grupo focal será fundamental para el desarrollo de nuestra investigación, ya que nos permitirá conocer sus percepciones y experiencias en el aula, enriqueciendo así la propuesta que estamos construyendo.

Agradecemos de antemano su disposición y valiosos aportes. Esperamos contar con su presencia en la siguiente sesión:

Día: viernes 21 de febrero de 2025
Hora: 11:30 a.m. a 12:30
Lugar: Sede Alejandro Galvis Galvis

Cordial saludo,

Nathalie Sánchez Ramírez
Docente Orientadora

Katherine Herreño
Docente de Apoyo - Bogotá

Angely Armenta Moreno
Docente Orientadora

Camilo Triana
Director de Proyecto

Anexo B. Captura de pantalla del prototipo de la herramienta digital de consulta en el apartado de Marcos normativos

Anexo C. Captura de pantalla del prototipo de la herramienta digital de consulta en el apartado Referentes teóricos y conceptuales sobre los tipos de discapacidad

Anexo D. Captura de pantalla del prototipo de la herramienta digital de consulta en el apartado sobre los Trastornos del aprendizaje

Anexo E. Captura de pantalla del prototipo de la herramienta digital de consulta en el apartado de Estrategias y orientaciones pedagógicas

Anexo F. Captura de pantalla del prototipo de la herramienta digital de consulta en el apartado de Formatos institucionales