



Revista Virtual Universidad Católica del Norte

ISSN: 0124-5821

editorialucn@ucn.edu.co

Fundación Universitaria Católica del Norte
Colombia

Tello-Zuluaga, Jefferson Mauricio; Ochoa Londoño, Efraín Darío; Herrera Pérez, Jhan Carlos
Procesos de educación inclusiva en una institución educativa oficial[1]
Revista Virtual Universidad Católica del Norte, núm. 70, 2023, Septiembre-Diciembre, pp. 55-88
Fundación Universitaria Católica del Norte
Medellín, Colombia

DOI: <https://doi.org/0.35575/rvucn.n70a4>

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=194275855004>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en [redalyc.org](https://www.redalyc.org)

[redalyc.org](https://www.redalyc.org)

Sistema de Información Científica Redalyc

Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso
abierto

Tello-Zuluaga, J. M., Ochoa Londoño, E. D., & Herrera Pérez, J. C. (2023, septiembre-diciembre). Procesos de educación inclusiva en una institución educativa oficial. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (70), 55-88. <https://www.doi.org/10.35575/rvucn.n70a4>

Procesos de educación inclusiva en una institución educativa oficial¹

Inclusive education processes in an official educational institution

Jefferson Mauricio Tello-Zuluaga

Magister en Literatura
Escuela de Educación, Universidad Pontificia Bolivariana
Medellín, Colombia

jefferson.tello@upb.edu.co

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-3054-4290>

CvLAC:

https://scienti.minciencias.gov.co/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod_rh=0001430977

Efraín Darío Ochoa Londoño

Doctor en Educación
Institución Educativa Joaquín Vallejo Arbeláez
Medellín, Colombia

efrain.ochoa@iejva.edu.co

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-5851-1880>

CvLAC:

https://scienti.minciencias.gov.co/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod_rh=0000134718

Jhan Carlos Herrera Pérez

Doctor en Educación
Institución Educativa Distrital Reuven Feuerstein
Barranquilla, España

jhan4445@hotmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-1158-3494>

CvLAC:

https://scienti.minciencias.gov.co/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod_rh=0001516686

Recibido: 19 de enero de 2023

Evaluated: 05 de mayo de 2023

Aprobado: 4 de agosto de 2023

¹ Derivado de “Actitudes de los docentes de básica primaria de seis colegios oficiales de Medellín frente a la inclusión en el aula de estudiantes con discapacidad”; investigación realizada en el marco del Doctorado en Educación de la Universidad Pontificia Bolivariana, sede Medellín.

Tipo de artículo: Investigación.

Resumen

La educación inclusiva constituye un componente fundamental de la agenda educativa mundial; las concepciones docentes frente a este proceso son determinantes para materializar los discursos políticos y generar verdaderas comunidades inclusivas. Con eso en mente, esta investigación buscó comprender las concepciones de los docentes de una institución educativa pública del municipio de Medellín sobre la educación inclusiva, por medio del juicio testimonial que ofrecen desde su experiencia en las prácticas pedagógicas; esto a partir de un enfoque cualitativo, basado en la teoría fundamentada con entrevistas a profundidad a informantes clave. Los resultados muestran un reconocimiento de los docentes frente a los componentes generales de la educación inclusiva y una valoración positiva sobre la implementación de prácticas inclusivas en la institución. Sin embargo, se evidencia una necesidad en la formación del profesorado en aspectos de orden legal, teórico y práctico que permitan el desarrollo de prácticas acordes a la legislación y a los requerimientos de las comunidades educativas. Se concluye que la formación del profesorado, la experiencia específica en contextos inclusivos y la dotación institucional contribuyen al establecimiento de prácticas educativas inclusivas coherentes con los postulados nacionales e internacionales en la materia.

Palabras clave: Diversidad cultural; Educación inclusiva; Inclusión social; Pedagogía.

Abstract

Inclusive education constitutes a fundamental component of the global educational agenda; Teachers' conceptions of this process are decisive in materializing political discourses and generating true inclusive communities. With that in mind, this research seeks to understand the conceptions of teachers from a public educational institution in the municipality of Medellín about inclusive education, through the testimonial judgment that they offer from their experience in pedagogical practices; This is based on a qualitative approach, based on the Theory based on in-depth interviews with key informants. The results show a recognition of teachers against the general components of inclusive education and a positive assessment of the implementation of inclusive practices in the institution. However, there is a need for teacher training in legal,

theoretical and practical aspects that allow the development of practices in accordance with the legislation and the requirements of the educational communities. It is concluded that teacher training, specific experience in inclusive contexts and institutional resources contribute to the establishment of inclusive educational practices consistent with national and international postulates on the matter.

Keywords: Cultural diversity; Inclusive education; Social inclusion; Pedagogy.

Introducción

En las últimas décadas, la educación inclusiva (en adelante EI) ha pasado de ser una inquietud de unos cuantos colectivos aislados, a lo largo del mundo, a convertirse en una preocupación global que permea esferas políticas, económicas y sociales en diferentes naciones (Slee, 2019; Tello, 2022), siendo uno de los objetivos fundamentales para el desarrollo y actualización de los sistemas educativos contemporáneos (Amor et al., 2021; Boyle & Anderson, 2020). Las Naciones Unidas (2018) reconocen la importancia de la EI como un posibilitador de la movilidad social y el progreso cultural y económico de las comunidades en vía de desarrollo, lo cual se ve reflejado en la consideración de la EI como uno de los factores clave para garantizar una educación de calidad, aspecto necesario en la consecución de los objetivos de desarrollo sostenibles 2030.

La EI y la atención a la diversidad son temas de amplia discusión en el entorno internacional, y en los últimos años Colombia ha puesto mayor énfasis sobre ellos a partir de la publicación del Decreto 1421 del 29 de agosto de 2017, por el cual se reglamenta en el marco de la EI. Este decreto, sumado a otras directrices estatales, reafirma la intención del Gobierno nacional de apostar por una política social inclusiva, justa y de equidad, enmarcada dentro de los parámetros de la calidad educativa y la Educación Para Todos (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 2005), que no es otra cosa que el reconocimiento de la diversidad dentro y fuera de las instituciones educativas como una característica inherente a los seres humanos.

En este punto, vale la pena aclarar que, durante este trabajo, se utiliza el término educación inclusiva (EI) en lugar de inclusión educativa, ya que, como mencionan algunos autores, la EI se caracteriza por ofrecer una educación de alta calidad para todos los estudiantes, reconociendo las necesidades y características específicas de todos los educandos, al tiempo que genera las condiciones de posibilidad para que cada uno, sin importar sus particularidades, pueda acceder a los procesos educativos de forma eficiente y oportuna (Mejía Zapata, 2019; Vélez-Latorre & Manjarrés-Carrizalez, 2020). Por el contrario, la inclusión educativa requiere que sea el estudiante quien se adapte a las condiciones de la escuela, lo que en términos prácticos centra la responsabilidad de los procesos escolares únicamente en las comunidades que se pretende incluir (Chatzigeorgiadou & Barouta, 2021; Palacios & Románach, 2008; Triyanto et al., 2022).

Desde esta perspectiva, la EI no comprende únicamente la atención a los estudiantes con discapacidad, sino la de todas las personas que forman parte de la institución, entre las que sobresalen de forma concreta comunidades que tradicionalmente han sido excluidas de los sistemas educativos (Delgado Valdivieso et al., 2022), los grupos sociales invisibilizados, excluidos y olvidados son numerosos. Sumado a esto “la discriminación, los estereotipos y la alienación excluyen a muchos” (UNESCO, 2020, p. 8). Por otra parte, en la literatura relacionada con el tema de la inclusión y la discapacidad se encuentra un cierto consenso en entender la EI como un proceso mediante el cual se ofrece una educación con calidad para todos los estudiantes, sin importar que estos tengan alguna discapacidad o no (Covarrubias Pizarro, 2019; García Cedillo et al., 2013). Así pues, la EI comprende la preparación por parte de las instituciones, en razón de políticas, proyectos y prácticas pedagógicas que se constituyen como apoyos reales para el acceso a los programas educativos y la permanencia en ellos de las personas, sea cual fuere su situación.

Dentro de este panorama, la inclusión se establece como un fenómeno de corte social, que tiene repercusiones en los diferentes estamentos de la vida comunitaria, siendo los campos educativos y laborales, algunos de los más representativos; lo que constituye este concepto como una línea transversal para todos los procesos de interacción y socialización de las personas a lo largo de su vida (Parchomiuk, 2015; Solís et al., 2019). En esta línea de ideas, existen dos conceptos que deben ser tomados en consideración al momento de abordar los procesos relacionados con la EI: equidad e igualdad. Al tenor, Materón Palacios (2016) se refiere a estos términos diciendo que “la igualdad y la equidad han de expresarse en universalidad; esto significa

tener en cuenta todos los intereses y las necesidades de las poblaciones que son marginadas” (p. 121).

Ahora bien, en el contexto colombiano se entienden la equidad y la igualdad como conceptos jurídicos que demarcan una serie de comportamientos morales de los individuos, que se van moldeando de acuerdo con las situaciones particulares de cada contexto y con los que se busca evitar las injusticias dentro de la sociedad (Galván Mora, 2022; Materón Palacios, 2016). De esta manera, la igualdad forma parte de los principios fundamentales de la legislación colombiana al verse representada de forma directa en la Constitución Política de 1991, en la cual se lee, de forma literal, que: “Todas las personas nacen libres e iguales ante la ley, recibirán la misma protección y trato de las autoridades y gozarán de los mismos derechos, libertades y oportunidades” (p. 3). Del mismo modo, mientras más desigual es una sociedad, mayores son los índices de violencia, discriminación y exclusión de los que son objeto las comunidades menos favorecidas (Chaverri Chaves & Fernández Sedano, 2022). En este sentido, la equidad y la igualdad se encuentran relacionados con el sentido de justicia, que parte del reconocimiento de la diferencia y la diversidad como factores constituyentes de la naturaleza, bajo la cual se pretende establecer un trato igual a todos los seres humanos.

En este marco, comprender las concepciones de los docentes de una institución educativa de inclusión de carácter oficial, ubicada en la ciudad de Medellín-Colombia, resulta relevante para los campos de estudio de la educación y la inclusión, ya que, debido a las características socioeconómicas, culturales y humanas de su zona de influencia, se convierte en un punto de congregación para estudiantes que representan cada una de las diferentes comunidades mencionadas antes (Delgado Valdivieso et al., 2022; UNESCO, 2020); aspecto que se convierte en un desafío para el colectivo docente, ya que además de las responsabilidades inherentes a la labor pedagógica, el desarrollo de prácticas educativas inclusivas implica la implementación de metodologías concretas que respondan a las necesidades de la población y que en la medida de lo posible privilegien la cobertura, el acceso y la continuidad de los estudiantes (Slee, 2019; Delgado Valdivieso et al., 2021), ya que como mencionan Sempowicz y Carrington (2023), las instituciones educativas inclusivas favorecen el desarrollo personal de los niños, niñas y jóvenes en entornos vulnerables.

Por consiguiente, los esfuerzos para generar comunidades escolares inclusivas requieren de procesos de formación y acompañamiento para el profesorado (Larios & Zetlin, 2023). Es así como a partir de estas reflexiones, la presente investigación tuvo como objetivo general: comprender las concepciones de los docentes y la psico-orientadora de una institución educativa pública del municipio de Medellín sobre EI, por medio del juicio testimonial que ofrecen desde su experiencia en las prácticas pedagógicas.

Marco Teórico

El campo de estudio de la EI se encuentra poblado de diversas conceptualizaciones, enfocadas en elementos teóricos y contextuales específicos, que hacen que establecer una noción única para referirse a los elementos que la componen sea complejo. Es por esto por lo que, en este apartado, se abordan concepciones particulares de EI, discapacidad, barreras para el aprendizaje y la participación, entre otros factores asociados a estos conceptos, desde la postura de algunos autores que plantean posiciones acordes a los planteamientos de esta de investigación.

El concepto de educación inclusiva en un marco global

El concepto de EI ha sido abordado por múltiples organizaciones y colectivos internacionales que plantean variadas posiciones; sin embargo, algunas de ellas coinciden en demarcar elementos clave al momento de considerar la inclusión al interior de los procesos educativos, los cuales se ven representados de forma general en el planteamiento de la UNESCO (2020), quien postula que “la inclusión en la educación consiste en velar por que cada educando se sienta valorado y respetado, y pueda disfrutar de un claro sentido de pertenencia” (p. 8).

En este sentido, los obstáculos presenten en el camino hacia la EI surgen de distintas fuentes; sin embargo, las concepciones, creencias y actitudes de las personas frente a la inclusión constituyen uno de los principales factores para posibilitar el éxito o el fracaso de los procesos inclusivos en el aula (Sempowicz & Carrington, 2023; Tello, 2022; Tello-Zuluaga, 2022). En una línea similar, las Naciones Unidas (2016) explica que la inclusión implica “un proceso de reforma sistémica que conlleva cambios y modificaciones en el contenido, los métodos de enseñanza, los

enfoques, las estructuras y las estrategias de la educación” (p, 4). Dentro de este panorama, la EI se configura como un campo dinámico en el que se consideran las diferentes características que configuran el componente humano dentro de su multiplicidad física, social, cultural, política y económica, erigiendo al aula como un espacio de desarrollo plural, caracterizado por su enfoque equitativo y diverso.

La discapacidad en el contexto contemporáneo

Los estudios de la discapacidad cuentan con múltiples posturas y corrientes de pensamiento, al interior de las cuales se entiende la discapacidad y a las personas con discapacidad de formas específicas. La Declaración de Salamanca (Unesco, 1994) considera el punto de partida de un marco legal que apunta a una sociedad más inclusiva; a partir de ella se han planteado modificaciones significativas en la forma en que se comprende la discapacidad desde el contexto legal. Teniendo clara esta postura, es menester mencionar que, durante el mes de noviembre del 2020, la RAE presentó una actualización de su diccionario de la lengua española. Esta versión cuenta con varios cambios, entre los que se encuentra la modificación del término discapacidad, que antes se definía como una “disminución por un problema físico, sensorial o psíquico, que incapacita total o parcialmente para el trabajo u otras tareas” (Real Academia Española [RAE], 2021).

La nueva definición entiende la discapacidad como una “situación de la persona que, por sus condiciones físicas o mentales duraderas, se enfrenta con notables barreras de acceso a su participación social” (RAE, 2021). Esta modificación renueva la discusión sobre el uso de términos específicos para referirse a la discapacidad y a las condiciones que implican el uso de una u otra definición, ya que utilizar determinada terminología, supone vincularse con formas concretas de identificación del rol de las personas con discapacidad, sus posibilidades y sus derechos. De acuerdo con la UNESCO (1994), se considera que una persona experimenta una discapacidad cuando, debido a sus limitaciones físicas, mentales o intelectuales persistentes, encuentra dificultades para interactuar y participar plenamente en la sociedad en igualdad de condiciones con los demás y bajo términos de dignos. En una línea semejante, la American Psychiatric Association (2013), realizó una modificación de su *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*,

conocido en español como DMS 5, que incluye el cambio del término retraso mental, por el de discapacidad intelectual, puesto que el uso del término *retraso* constituye el reconocimiento directo de la existencia de otras personas más adelantadas, aspecto que nuevamente centra la atención sobre la persona con discapacidad (Palacios, 2008), y no hace mención a la influencia de la sociedad y el contexto, elementos en los que se considera a la diversidad como una deficiencia.

Esta postura coincide en muchos de sus elementos con lo postulado por Palacios (2008). Por tanto, y en un intento por establecer la postura conceptual sobre la que se soportará la presente investigación, se asume la discapacidad a partir de los planteamientos de Agustina Palacios y el modelo social de la discapacidad, bajo el cual “la discapacidad estaría compuesta por los factores sociales que restringen, limitan o impiden a las personas con diversidad funcional, vivir una vida en sociedad” (Palacios, 2008, p. 123). Esta concepción de la discapacidad retira la atención de la persona con discapacidad y lo sitúa sobre la sociedad en general y sus instituciones, poniendo de manifiesto que la inclusión no depende de las personas con discapacidad, sino de las formas en las que la sociedad modifica sus estructuras para responder a las necesidades de todos sus miembros.

Barreras para el aprendizaje y la participación

Los procesos de conceptualización asociados con la discapacidad son dinámicos, variables y se encuentran en constante evolución; por este motivo, es común encontrar definiciones emergentes que se entrecruzan con algunas acepciones más antiguas, las cuales en reiteradas ocasiones son utilizadas como sinónimos sin que se profundice en sus diferencias. Al hablar de barreras para el aprendizaje y la participación, es probable que se establezca una relación directa con las Necesidades Educativas Especiales (NEE), puesto que en cierta medida comparten una raíz semejante; sin embargo, ambos conceptos tienen implicaciones teóricas y prácticas distantes entre sí. Esta distinción ha venido calando en las discusiones relacionadas con la discapacidad y la EI, llegando a permear los procesos legislativos de países en todo el mundo. En el contexto colombiano, el Decreto 366 de 2009, del Gobierno Nacional, declara que: “la población que presenta barreras para el aprendizaje y la participación por su condición de discapacidad y la que posee capacidad o talento excepcional tiene derecho a recibir una educación pertinente y sin ningún tipo de discriminación” (p. 1).

Para Booth y Ainscow (2015), es necesario sustituir el concepto de NEE, pues este tiene una relación directa con la idea de que la discapacidad es el origen fundamental de las dificultades que afrontan las personas con discapacidad en el campo educativo; lo que implica un desconocimiento de los múltiples factores que inciden en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

El enfoque de las barreras para el aprendizaje y la participación tiene una conexión directa con el paradigma de la autonomía personal y el modelo social de la discapacidad, ya que en él se contempla que las dificultades o limitaciones, que un estudiante presenta al momento de aprender, se deben a las barreras específicas que surgen en cada contexto; barreras que son particulares y que pueden variar de una situación a otra (Booth & Ainscow, 2015; Palacios, 2008).

Método

El enfoque de este estudio fue cualitativo, basado en la teoría fundamentada, que se describe como la elaboración de un constructo teórico a partir de la recopilación y análisis riguroso y sistemático de los datos emergentes en una investigación en ese sentido (Strauss & Corbin, 2002). Desde este punto de vista, esta metodología da transcendencia a la experiencia y posiciones de los actores que forman parte directa en los contextos analizados, produciendo conocimiento por medio de la revisión, comparación y transversalización de los datos. En esta medida, el investigador recopila una amplia gama de voces, discursos y testimonios para cribarla, agruparla, categorizarla, organizarla y extraer una explicación de la forma en que los actores comprenden el fenómeno al cual se hace referencia (Strauss & Corbin, 2002).

Glaser y Strauss (1967) establecen una serie de componentes que deben estar presentes para el análisis por medio de la teoría fundamentada. Es preciso revelar y relacionar los códigos encontrados, los cuales muestran los vínculos y tensiones entre los datos; entre ellos sobresalen la aplicación de un método comparativo, el muestreo teórico y la saturación teórica.

La ruta metodológica seguida para el desarrollo de este estudio consistió en la generación y derivación de la teoría, el muestreo y la saturación de la teoría, la aplicación de métodos de comparación, la generación del memorándum y el establecimiento de la teoría. La institución fue seleccionada por conveniencia, ya que los investigadores presentaron algún nivel de involucramiento con ella durante años anteriores, realizando una selección intencional de los

participantes a partir de los criterios de inclusión que serán tratados más adelante. Se realizó una revisión de la documentación institucional y se procedió con la creación del guion para la entrevista y su posterior aplicación. A continuación, se desarrolló el proceso propio de la teoría fundamentada, que consistió en el microanálisis de los datos, la codificación de estos de forma abierta, axial y selectiva, dando paso a la personalización de los códigos y a la construcción de las categorías, para finalmente establecer un análisis particular en el que se originó la teoría, siendo este el génesis de los resultados.

En concordancia con el objetivo general de esta investigación y la metodología utilizada en ella, se planteó un proceso de triangulación a partir de entrevistas a informantes clave, análisis de juicios testimoniales, soportados en la experiencia docente y su relación con los referentes legales en cuanto EI y el marco regulatorio vigente para implementar prácticas inclusivas, las cuales fueron categorizadas desde un análisis inductivo.

Escenario

Para Taylor y Bodgan (1984), un escenario ideal se caracteriza por ofrecer un fácil acceso para el investigador, posibilitando el establecimiento de relaciones fluidas entre quien investiga y sus informantes, facilitando así la recolección de los datos. En este aspecto, el escenario de la investigación fue la Institución Educativa Inclusiva Joaquín Vallejo Arbeláez (IEJVA), ubicada en el municipio de Medellín, departamento de Antioquia, país Colombia. Al respecto, la postura inclusiva de la institución se puede resumir en la configuración intencionada de oportunidades para los estudiantes de todos los estratos, razas e ideologías, con marcadas dificultades desde lo social y cognitivo; por tal motivo, ha sido necesario implementar modelos formativos flexibles fundamentados en el Decreto 1421 de 2017.

Informantes clave

Para la selección de los informantes clave se establecieron una serie de criterios inspirados en la propuesta de Rodríguez et al. (1996), lo que permitió obtener unos participantes con un alto nivel de involucramiento en los procesos de EI desarrollados en la institución; para lo cual, los

criterios de selección planteados fueron: ser docente (n:5) o psico-orientador (n:1) en servicio dentro de la institución seleccionada para el estudio, expresar su deseo para formar parte de la investigación, contar con suficiente tiempo para participar en las entrevistas y contar con un nivel significativo de conocimiento y participación en los procesos a investigar y que pueda ofrecer descripciones de los sucesos que componen el fenómeno. Esta información se compila en la Tabla 1.

Tabla 1

Informantes clave

Municipio	Institución Educativa	Informantes clave
Medellín	Joaquín Vallejo Arbeláez.	5 docentes y 1 Psico orientador
Total, informantes clave		5 docentes y 1 Psico orientador

Técnicas e instrumentos de investigación

Como técnica se hizo uso de la entrevista, a partir de una entrevista a profundidad soportada en un guion compuesto por 10 preguntas, en las que se indagaba por aspectos como la flexibilidad de los procesos escolares, la adaptabilidad de los docentes y directivos a las disposiciones de la EI y el nivel de comprensión sobre la legislación y los referentes teóricos relacionados con el tema. Con el propósito de estimular una reflexión profunda acerca de aspectos fundamentales de la investigación, se implementó una estrategia flexible que otorgó un espacio amplio para el surgimiento de los testimonios por parte de los informantes clave, permitiéndoles expresarse de manera libre y auténtica. Las entrevistas se aplicaron a 5 docentes y 1 psico-orientador en la Institución Educativa, y una vez realizadas las entrevistas se procedió a analizar y categorizar la información.

Análisis desde la teoría fundamentada

De acuerdo con el objetivo de esta investigación y de la línea metodológica seleccionada, se desarrolló un proceso de análisis a partir de la teoría fundamentada, tomando como sustento los

voces y experiencias de los informantes clave (Strauss & Corbin, 2002); de igual forma, para la generación de los códigos y la extracción de las unidades de significado se utilizó un proceso de cribado manual. Estos códigos se organizaron con predominancia, teniendo en cuenta el siguiente orden secuencial: microanálisis, codificación abierta, codificación axial y codificación selectiva. En resumen, se elaboró una teoría con base en la identificación de una categoría principal, para luego establecer conexiones lógicas con las categorías derivadas, las cuales a su vez originaron una serie de sub-categorías, utilizando el mínimo de concepciones posible para explicar los hallazgos de la investigación.

Resultados

Se tuvieron en cuenta las concepciones sobre la teoría fundamentada de Strauss y Corbin (2002) para la organización del presente artículo. En primer lugar, para estructurar alcances y limitaciones de la EI y, en segundo, para destacar la importancia de realizar las respectivas adecuaciones en el proyecto educativo institucional (PEI), el sistema institucional de evaluación de los estudiantes (SIEE), los planes de estudio y el plan individual de ajustes razonables (PIAR), acercando la investigación a los educandos que presentan algún tipo de dificultad o barrera para acceder al servicio académico. Por consiguiente, para que este estudio tenga la respectiva rigurosidad científica, se organizó a partir del testimonio de los informantes clave, teniendo en cuenta aspectos como confidencialidad de la identidad de las personas y revisión minuciosa y sistemática del material recolectado. Para profundizar en el análisis de estos resultados, se llevó a cabo un exhaustivo examen de los testimonios obtenidos. A través de este proceso, se identificaron patrones comunes entre las respuestas documentadas (palabras claves), que a su vez sirvieron de sustento para el establecimiento de la categorización base, dando origen a los códigos que son desglosados en cada uno de los memorandos, para así clasificar los desafíos y las necesidades planteadas, y explorar las percepciones de los diversos actores educativos involucrados. Este enfoque permitió obtener una comprensión más sólida de las implicaciones y demandas asociadas con la implementación del proceso de educación inclusiva en esta IE.

Al contextualizar estos resultados en relación con la literatura existente sobre inclusión educativa, se constató la importancia de contar con documentos institucionales actualizados,

espacios de capacitación docente y apoyos adecuados para la puesta en escena de las propuestas de inclusión en el aula. Los hallazgos de este estudio se alinean con investigaciones previas que destacan la relevancia de un enfoque inclusivo para garantizar una educación equitativa y de calidad. Al efecto, se presenta la Tabla 2.

Tabla 2

Representación cifrada de informantes clave

Características	Abreviatura
Docente 1 Institución Joaquín Vallejo Arbeláez	D1JVA
Docente 2 Institución Joaquín Vallejo Arbeláez	D2JVA
Docente 3 Institución Joaquín Vallejo Arbeláez	D3JVA
Docente 4 Institución Joaquín Vallejo Arbeláez	D4JVA
Docente 5 Institución Joaquín Vallejo Arbeláez	D5JVA
Psico orientador Institución Joaquín Vallejo Arbeláez	PJVA

Asimismo, fue relevante organizar la Tabla 3, encauzada a compendiar exhaustivamente los códigos abiertos y axiales, de forma que se puedan ordenar selectivamente, y en esencia develar la teoría derivada de la investigación desde el testimonio de los actores involucrados en el proceso. En esta situación, la Tabla 3 surgió de la clasificación e interpretación de los resultados, con lo que se pudieron abordar las concepciones de los informantes sobre la implementación de la EI en la IEJVA.

Tabla 3

Síntesis orientadora del proceso de codificación

Codificación abierta	Codificación axial	Codificación selectiva
- Proyecto Educativo Institucional (PEI) - Sistema Institucional De Evaluación (SIEE) - Planes de Estudio (PE) - Diseño y Aplicación de Planes Individuales de Acuerdo con los Ajustes Razonables (PIAR)	- Adecuaciones Curriculares (AC) - Discapacidad y Trastornos del Neurodesarrollo (DTN)	Educación Inclusiva (EI)

- Presunción y Diagnóstico de Barreras (PDB)
- Atención Indígenas (AI)
- Atención Migrantes (AM)
- Atención Afrodescendientes (AA)
- Diversidad Educativa (DE)

Al respecto, la Tabla 3 permite visualizar el análisis de la teoría fundamentada, desde un enfoque orientador y crítico, con vínculos que hacen posible la comprensión de cada uno de los términos derivados del estudio detallado de las respuestas de los docentes y psico-orientadora, procediendo con la codificación abierta, la cual se establece como una representación tangible que sirve para explicar los acontecimientos que componen la realidad del contexto investigado. Para complementar la codificación abierta, se generaron códigos axiales en los que se conjugaron conceptos con características epistemológicas afines, utilizados como soporte para identificar las realidades en el entorno educativo, llevando a cabo una inducción de los códigos como se representa en la Tabla 3; y para concluir con el proceso de análisis se generó un código selectivo, el cual incentiva a la generación de teoría desde los enfoques formativos de EI. Desde este punto de vista, resulta necesario considerar el análisis al que tuvo lugar la presente investigación para la construcción del informe final, desde la propuesta de Strauss y Corbin (2002).

Memorando 1. Adecuaciones curriculares (AC)

Los testimonios evidencian que es fundamental que dentro de las IE se cuente con un PEI actualizado con enfoque inclusivo, que permita orientar las mallas curriculares y el SIEE desde lo teórico, con miras a la generación de prácticas educativas acordes al contexto y realidad de la comunidad educativa. Desde una perspectiva práctica, este estudio resalta la necesidad imperante de implementar un PEI inclusivo en las instituciones educativas. Esta implementación requiere desarrollar estrategias y políticas educativas que fomenten la inclusión de todos los estudiantes, teniendo en cuenta sus necesidades individuales y el entorno en el que se desenvuelven. Algunas de las ideas coincidentes entre los informantes, referentes a la condición del PEI en relación con la EI, se presentan en las tablas 4 y 5.

Tabla 4

Análisis de las realidades discursivas de los informantes clave, en torno al Proyecto Educativo Institucional (PEI)

Proyecto Educativo Institucional (PEI)	
D1JVA	Es importante tener en cuenta la actualización del PEI
D2JVA	El PEI debe incluir la realidad del contexto y del país
D3JVA	Es necesario contar con documentos ajustados a las leyes vigentes
D4JVA	La situación del mundo no puede ser ajena a la institución y esto se debe reflejar en todos estos documentos
D5JVA	El colegio no funciona solo, tiene que moverse junto con la comunidad educativa y adaptarse a lo que el contexto va necesitando
PJVA	El PEI no puede ser un documento muerto y alejado de la situación real del barrio y de la comunidad

Tabla 5

Análisis de las realidades discursivas de los informantes clave, en torno al Sistema Institucional de Evaluación (SIEE)

Sistema Institucional De Evaluación (SIEE)	
D1JVA	Necesita cierta actualización para tener presente la flexibilización curricular que se debe tener con ciertos estudiantes
D2JVA	Los directivos están abiertos a la revisión y modificación del SIEE con el aporte del consejo académico, eso siempre es bueno para agregar y quitar temas
D3JVA	El SIEE está enfocado desde la evaluación formativa con el fin de fortalecer las habilidades de todos los estudiantes, ahí se cuentan indígenas, con trastornos, los afros y demás.
D4JVA	Hace falta construir una propuesta de aprendizaje estratégico que permita generar un pensamiento crítico, para esto se deben modificar varios elementos no solo del SIEE, sino de otros documentos importantes
D5JVA	Siempre se tiene esa idea en los docentes de las limitaciones de tiempo y carga de trabajo, que esos procesos tienen.
PJVA	En una institución como esta con bajos recursos, los docentes enfrentan desafíos para acceder a los recursos necesarios para implementar la educación inclusiva de manera efectiva, eso es algo para mirar en estos documentos y en las reuniones

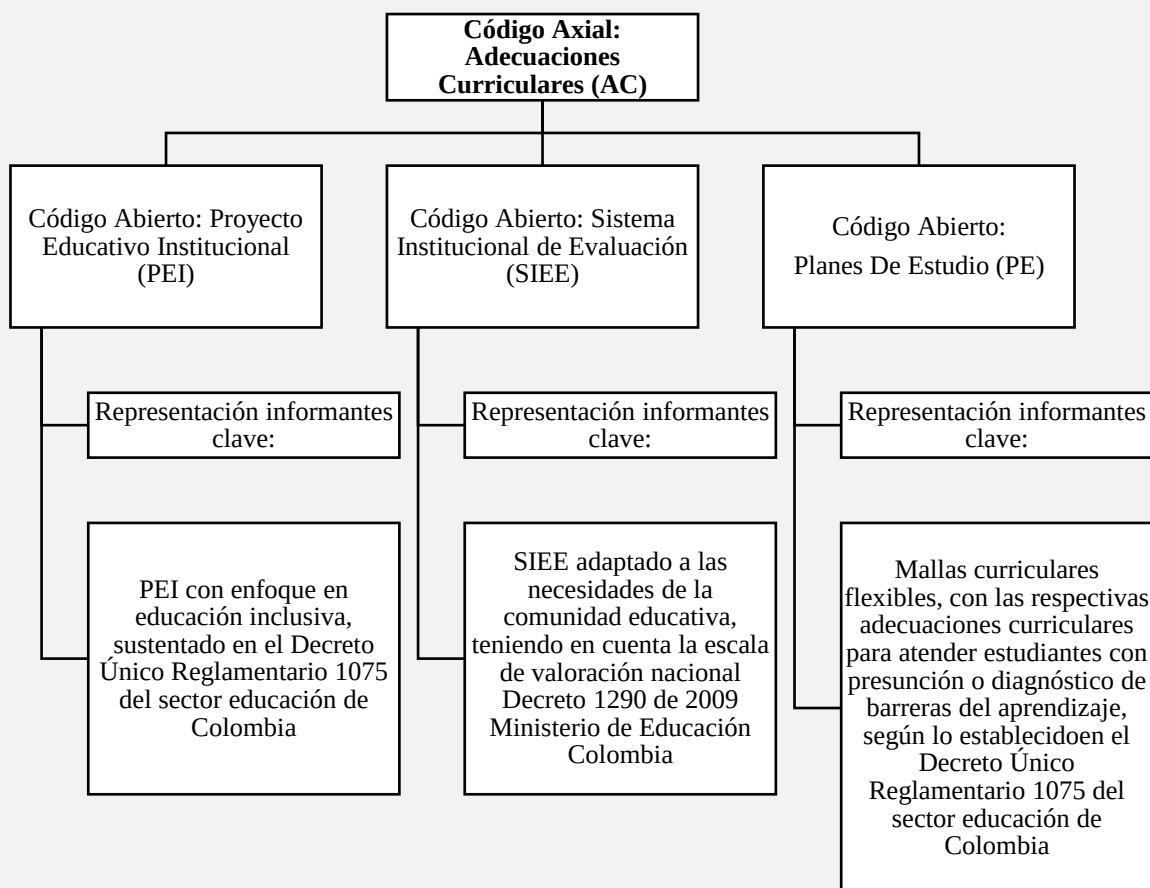
Al respecto, Castillo-Acobo et al. (2022) sostienen que la EI se puede tomar como un derecho humano esencial y vital para todos, y por esto se deben eliminar todas las formas de exclusión e inequidad al interior de las instituciones. Asimismo, Gonzáles et al. (2022) afirman que el principal objetivo educativo es incluir e integrar a los estudiantes en un entorno social y

escolar; además, Huaranga Rivera et al. (2022) sustentan que se debe facilitar la participación de las comunidades, ofreciendo acceso a procesos de formación que no generen traumatismos a su desarrollo y que permitan la libre expresión y construcción de proyectos de vida dignos, con el fin de fomentar en los educandos la creencia de poder asistir a la escuela en una sociedad democrática moderna (Guenot & Jaber, 2022).

En esta línea, se debe garantizar la integración de estudiantes de diferentes contextos y con diferentes capacidades en el entorno pedagógico, de forma que obtengan un trato acorde a sus condiciones y posibilidades (Gordon, 2013). Para finalizar, se puede resaltar que dentro de la Institución Educativa se generan espacios de reflexión y análisis en torno al PEI, planes de estudio, manual de convivencia y SIEE para garantizar la atención oportuna y pertinente de los miembros de la institución y su zona de influencia. En este aspecto, desde el ecosistema educativo sujeto al estudio se puede percibir que cumple con todos los criterios para ofrecer espacios propicios para la formación académica integral de todos los educandos, lo cual se resume en la Figura 1.

Figura 1

Interpretación de códigos adecuaciones curriculares



Memorando 2. Discapacidad y trastornos del neurodesarrollo (DTN)

En esta categoría se destacan los siguientes: se viene adelantando el proceso de elaboración de los PIAR con todos los educandos que presentan algún tipo de presunción o diagnóstico de barreras para el aprendizaje; en este aspecto, los docentes destacan el trabajo audaz de la psico-orientadora, la cual genera espacios semanales para la orientación, construcción, y legalización de los documentos en el sistema de matrícula SIMAT, así como la remisión de educandos a entidades competentes para su respectiva valoración y atención. Además, los directivos ofrecen los espacios dentro de los horarios laborales para el estudio de todos los casos que requieren atención, así como la oportunidad a entidades externas para que se vinculen y apoyen los procesos de inclusión institucional. Igualmente, se evidencia un avance significativo en la estructuración de los documentos institucionales, contando con la implementación de procesos de adaptación y

flexibilización tanto en los planes de estudio como en el SIEE, de la mano de la sistematización del PIAR; esta información se observa en la recopilación de testimonios de las tablas 6 y 7.

Tabla 6

Análisis de las realidades discursivas de los informantes clave, en torno a Planes de Estudio (PE)

Planes de Estudio (PE)	
D1JVA	Desde la ley se pide que se hagan los ajustes y la flexibilización en los planes, pero esto se hace en unas materias sí, en otras no
D2JVA	El tema está ahí presente y se van haciendo cositas, todavía falta mucho y el tiempo no alcanza para todo lo que toca hacer
D3JVA	Los directivos dicen que tenemos que flexibilizar y adaptar los temas y cuando los pelaos ganan unas materias y pierden otras con notas bajitas se preocupan
D4JVA	El problema con esos planes es que cada año cambian a los profesores y nos toca modificar los planes, entonces no quedan como algo institucional, sino como lo que el profe que da la materia quiere y ahí si estamos fallando
D5JVA	Esta cuestión está siempre presente en las reuniones y en las capacitaciones y estamos implementando pequeñas mejoras, pero aún tenemos mucho camino por recorrer
PJVA	Este es un proceso largo que necesita de mucha disposición de los profesores, siempre se encuentran algunos que son muy abiertos, pero esto no pasa en todos los casos

Tabla 7

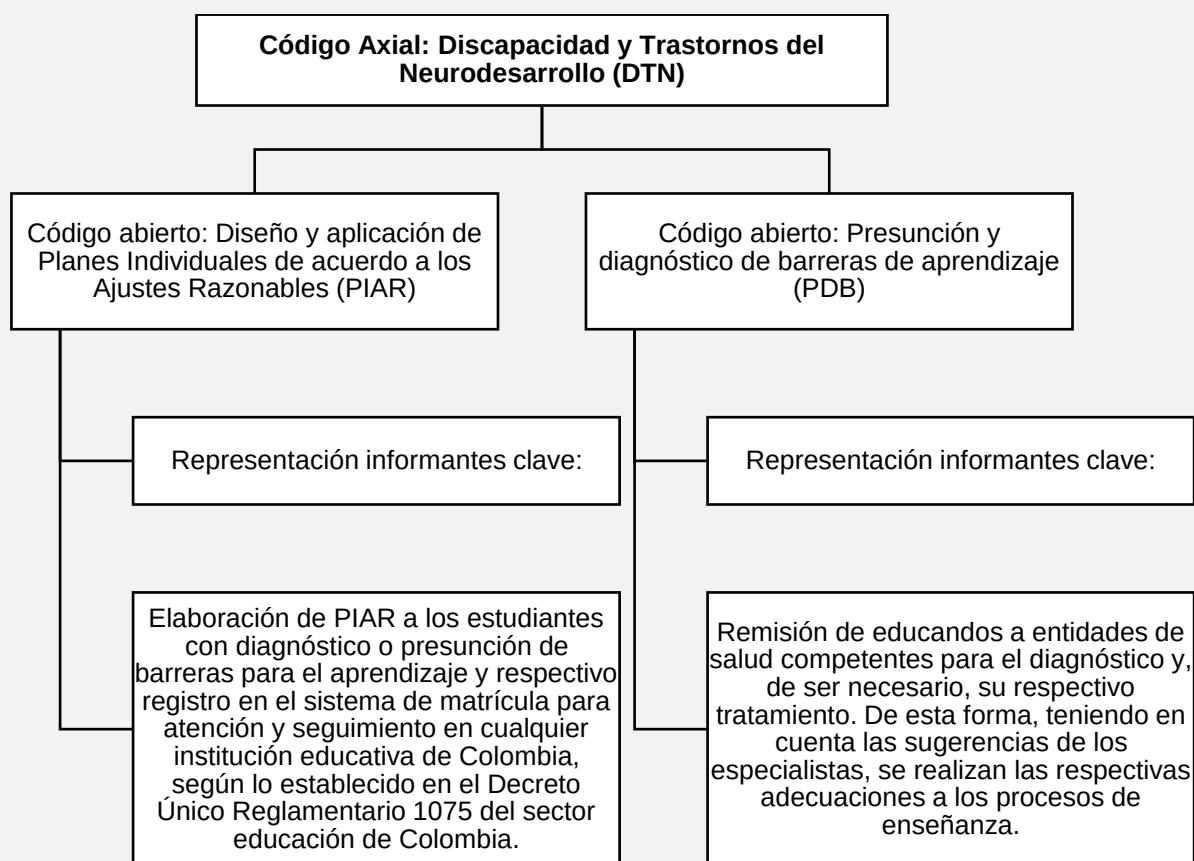
Análisis de las realidades discursivas de los informantes clave, en torno al diseño y aplicación de planes individuales de acuerdo con los ajustes razonables (PIAR)

Diseño y aplicación de planes individuales de acuerdo con los ajustes razonables (PIAR)	
D1JVA	En el colegio se abren espacios para trabajar esos temas, pero todavía falta más formación para entender bien de qué trata todo eso
D2JVA	La profesora de la unidad de atención integral (UAI) nos apoya con esos formatos, pero la aplicación en el salón es muy difícil
D3JVA	El PIAR está organizado y se tiene para cada muchacho que lo necesita, pero hacer eso con grupos tan grandes es pesado
D4JVA	Sería bueno aplicarlos, ya los hicimos, pero no se toman la tarea de orientar más allá de cómo se llena el formato
D5JVA	Nos han dado varias capacitaciones y charlas sobre el PIAR, uno sabe más o menos cómo va la cosa, si no que los estudiantes nuevos también necesitan PIAR y no da el tiempo
PJVA	Se ha avanzado mucho con la capacitación y el desarrollo del proceso, seguimos de a poco con la implementación real de lo que implica un PIAR en todo el sentido de la palabra

Por tal motivo, el rol de los docentes y la psico-orientadora en los procesos académico-inclusivos es fundamental, ya que desde sus prácticas pueden responder a las necesidades del ecosistema educativo, propiciando experiencias de aprendizaje para todos. Sobre el particular, Correa Montoya et al. (2018) sostienen que uno de los retos y prioridades para avanzar en el proceso de inclusión es la formación y capacitación de los docentes para transformar y desarrollar prácticas formativas acordes con las exigencias del nuevo siglo. En resumidas cuentas, dentro de la Institución se cuenta con material, protocolos y recurso humano adecuado para atender todo tipo de población, en concordancia con el Decreto 1421 de 2017 de Inclusión Escolar. Sin embargo, los hallazgos muestran que los informantes consideran que este proceso puede generar mayores cargas para su trabajo; este proceso se explica mejor en la figura 2.

Figura 2

Interpretación de códigos discapacidad y trastornos del neurodesarrollo



Memorando 3. Diversidad educativa

Ahora bien, dentro de lo evidenciado se deja entrever que la IEJVA cuenta con una población mixta, en donde hay una gran riqueza cultural, debido al intercambio de culturas, razas e idiomas. En este aspecto, se atiende una población con un alto nivel de vulnerabilidad, por lo cual se han implementado variadas estrategias para su inclusión en los procesos formativos, entre las cuales se pueden destacar: elaboración de PIAR a los estudiantes que lo requieren, contacto con instituciones de educación superior, unidad de atención integral, núcleo educativo y entorno protector, adecuaciones al currículo, adecuaciones al SIEE, implementación de planes de apoyo, nivelación, profundización y mejoramiento; además, flexibilización en el seguimiento de los estudiantes según lo establecido en los Decretos 1421 de 2017 y 1290 de 2009. Algunos de los testimonios de los informantes en relación con este aspecto se observan en las tablas 8 y 9.

Tabla 8

Análisis de las realidades discursivas de los informantes clave, Atención Indígenas (AI)

Atención Indígenas (AI)	
D1JVA	Es positivo porque se permite la integración y la socialización con sus pares desde diferentes ámbitos
D2JVA	Nos falta mucha formación para atender a esta población; no sabemos bien cómo evaluarlos, qué se les puede exigir y qué no, o cómo es la promoción con ellos
D3JVA	El tema con los indígenas es complejo, ellos casi no hablan español y los papás tampoco; entonces, uno se enreda para explicarles, pero con el tiempo nos vamos entendiendo
D4JVA	Tenemos claro que con ellos se tiene que enseñar de otra manera, y también se tiene que evaluar diferente, porque ellos tienen otra cultura y otras formas de aprender
D5JVA	Cuando uno supera el problema del idioma, se va acercando más a ellos y encuentra la manera para trabajar en clase y que ellos vayan entendiendo
PJVA	El proceso de comunicación con esta población es complejo, entonces lo que se busca es potenciar esa comunicación y lograr que nos podamos entender desde la oralidad.

Tabla 9

Análisis de las realidades discursivas de los informantes clave, Atención Migrantes (AM)

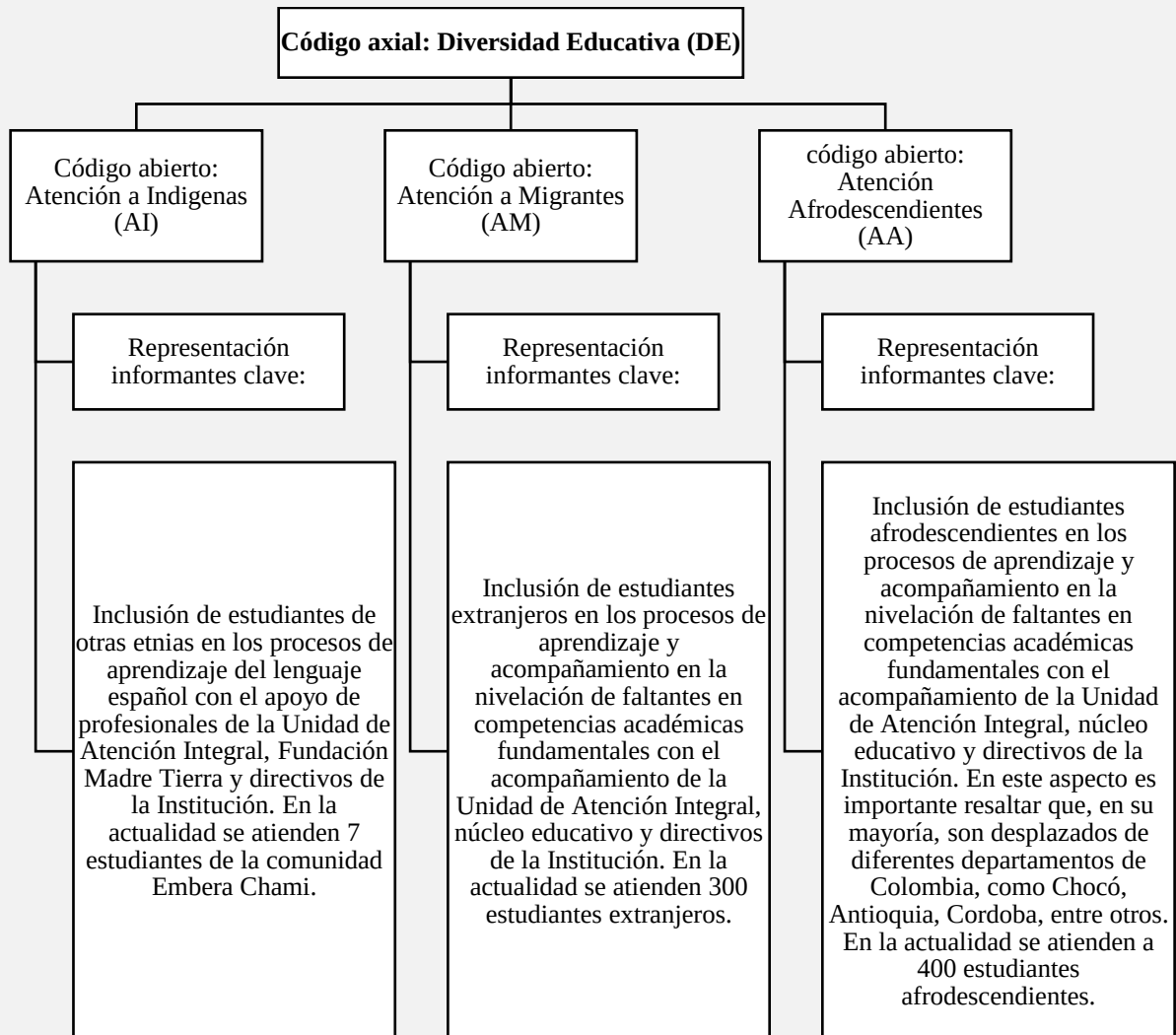
Atención Migrantes (AM)	
D1JVA	Con los migrantes tenemos el asunto de que faltan mucho, o se cambian de barrio o de ciudad y después vuelven; entonces, es muy difícil tener un proceso serio con ellos
D2JVA	Estos muchachos se adaptan muy fácil, nos cuesta más a nosotros entender que ellos vienen con otros procesos educativos y que a veces la edad y el grado de verdad no corresponden con lo que nosotros esperamos y toca ser flexible con esa situación
D3JVA	La realidad de los migrantes es diversa y depende mucho de las familias y la actitud de los muchachos; de todas maneras, en el colegio tenemos los apoyos que hacen falta para que puedan avanzar de acuerdo con sus capacidades
D4JVA	En la institución tenemos contacto con varias entidades con experiencia en el tema de la inclusión, y con las capacitaciones vamos aprendiendo y tomando estrategias para trabajar con los extranjeros y también con los indígenas
D5JVA	Ya esa es una realidad del país, nosotros tenemos que ser conscientes de que los muchachos van a seguir llegando y tenemos que buscar la manera de que aprendan y se sientan acogidos en las aulas
PJVA	Constantemente se abren espacios de capacitación en los que se aborda el tema de la migración y se orienta a los profes sobre las formas para hacer que ese tránsito de los muchachos sea menos traumático

Al respecto, Arenas y Sandoval Sáenz (2013) destacan la relevancia de considerar la autoevaluación institucional, la adopción de currículos adaptables, la promoción de enfoques educativos universales y la creación de entornos inclusivos como medidas esenciales para eliminar las limitaciones del aprendizaje. Igualmente, Suarez González (2019), afirma que abordar la diversidad desde una perspectiva inclusiva implica desarrollar estrategias que den forma a enfoques pedagógicos flexibles, ofreciendo a los estudiantes las condiciones necesarias para cultivar sus capacidades y habilidades de acuerdo con sus intereses y metas de vida integrales. En este sentido, es crucial orientar de manera adecuada los planes académicos con el fin de asegurar el acceso al aprendizaje para todos los estudiantes. Asimismo, los profesores, orientadores y directivos escolares deben establecer políticas que fomenten la inclusión, reconociendo que la responsabilidad de difundir y aplicar estas estrategias es compartida y requiere la participación de todos los actores involucrados para satisfacer de manera satisfactoria las necesidades de cada individuo (Ferrer Ferrer & Rivera Salas, 2019).

Para concluir, los ajustes no solo deben enfocarse en las personas con barreras para el aprendizaje y la participación, sino también en situaciones de estudiantes desplazados de otras regiones, con dificultades académicas, con desconocimiento del idioma español y otras circunstancias que ameriten el cambio a metodologías flexibles, creando técnicas de trabajo que permitan la transformación de currículos, evaluación y promoción para posibilitar la autonomía de los estudiantes, tomando en consideración las particulares de cada uno (Arenas & Sandoval Sáenz, 2013). Este proceso de codificación se manifiesta en la Figura 3.

Figura 3

Interpretación de códigos diversidad educativa



Reflexiones finales sobre la educación inclusiva

En este aspecto, se puede mencionar que desde los testimonios de los informantes clave y la bibliografía consultada se llega a las siguientes conclusiones: las instituciones educativas de Colombia deben ofrecer las herramientas a todos los educandos para que puedan alcanzar el éxito educativo en todos los niveles de educación, de acuerdo con sus necesidades, intereses y capacidades. Así las cosas, se debe priorizar la modificación de planes de estudio articulados con estándares, lineamientos, derechos básicos del aprendizaje (DBA) y orientaciones curriculares del MEN, así como la implementación de indicadores de desempeño inclusivos que contribuyan a la flexibilización y adecuación de la evaluación acorde con el ritmo de aprendizaje de los educandos.

Además, se debe tener en cuenta la actualización del SIEE, que debe ir de la mano con el Decreto 1421 del 2017, con el fin de contribuir significativamente a la construcción de PIAR y el diseño universal del aprendizaje (DUA) para los educandos que lo requieran, por diferentes situaciones como barreras para la participación y el aprendizaje o diversidad educativa. Asimismo, se hace necesario que desde la Unidad de Atención Integral (UAI) se continúe con el proceso de remisión y derivación de educandos con presunción a las respectivas entidades de salud, para la identificación y diagnóstico de sus dificultades de participación y aprendizaje. Adicionalmente, los PEI de todas las instituciones de educación pública de Colombia deben girar en torno a la inclusión de estudiantes con las siguientes características: víctimas del desplazamiento, migrantes, afrodescendientes, indígenas, extra-edad, presunción o diagnóstico de dificultades de aprendizaje y socialización. Para finalizar, los directivos de las instituciones educativas deben orientar el trabajo de los profesionales de apoyo de la UAI, para capacitar y dirigir al grupo de docentes hacia la construcción de los PIAR, DUA y prácticas educativas inclusivas que fomenten la integración y aprendizaje en la comunidad educativa.

Discusión

En este estudio se observa que los maestros y psico-orientadora de la IEJVA poseen un reconocimiento frente a la potencia de la EI como un elemento para posibilitar el adelanto de procesos pedagógicos de calidad y coherencia con el contexto y los requerimientos legales; esto se asemeja a los planteamientos de Boyle y Anderson (2020), Vélez-Latorre y Manjarrés-Carrizalez (2020) y Roos (2023), quienes en los hallazgos de sus respectivos estudios muestran cómo la posición de los maestros apunta hacia el reconocimiento de la importancia de aplicar prácticas educativas inclusivas y los beneficios que de estas se derivan para el desarrollo escolar, académico y personal de las comunidades involucradas.

Sin embargo, los docentes de la institución manifiestan la necesidad de contar con procesos de capacitación específica enfocada al desarrollo de competencias en la atención a la diversidad en los espacios escolares y, de forma particular, al acompañamiento de la población con discapacidad. Esta visión es coincidente con investigaciones de corte similar (Rosado-Castellano et al., 2022; Slee, 2019), en las que se concluye que los docentes valoran la presencia de una

filosofía inclusiva en sus instituciones y valoran positivamente la participación de estudiantes de diferentes procedencias y condiciones sociales en las aulas, pero declaran debilidades en cuanto a su conocimiento sobre el desarrollo y aplicación de metodologías inclusivas. Al tenor, estudios previos (Emmers et al., 2020; Gallego-Ortega & Rodríguez-Fuentes, 2021; Rojo-Ramos et al., 2022) concuerdan en plantear la formación del colectivo docente como una necesidad manifiesta en lo que al desarrollo de prácticas inclusivas se refiere, aspecto que debería considerarse como un componente de las capacitaciones ofrecidas por el Estado y por la institución como parte de los procesos formativos asociados a la educación superior.

En contraposición, variados trabajos (Angenscheidt Bidegain & Navarrete Antola, 2017; Cariaga Balboa & Grandon Fernández, 2021) evidencian una posición desfavorable por parte de algunos maestros y maestras frente a las prácticas inclusivas, considerando que estas interfieren con el adecuado desarrollo de las clases, lo cual se manifiesta por medio de bajas expectativas o rechazo hacia los grupos minoritarios. En consonancia, Skovsmose (2019) sugiere que la inclusión se debe considerar como un paisaje inclusivo de investigación, donde el contexto no está predeterminado, sino que depende de los participantes; en esta medida, los asuntos relacionados con la inclusión son particulares al contexto e implican acciones concretas en relación con el entorno en el que se desarrolla la práctica educativa.

En una línea similar, se encuentran trabajos en los que se observa que la postura negativa de algunos educadores, en relación con la atención a poblaciones diversas, se debe a factores como la poca experiencia en este campo (Tárraga-Mínguez et al., 2020) y la ausencia de recursos tanto físicos como económicos de parte de las entidades financiadoras, elemento que dificulta el cumplimiento de las exigencias de la EI (Cardona, 2006; Soto Calderón, 2007).

Finalmente, la literatura relacionada con este campo de estudio muestra un avance significativo en la presencia de investigaciones focalizadas en la EI desde un enfoque amplio, centradas en docentes de instituciones educativas en sus diferentes niveles, sumado a un interés por el reconocimiento de las posiciones y actitudes de los docentes frente a la EI (Tello, 2022), lo cual plantea un escenario propicio para trazar estudios que involucren a los directivos docentes, padres de familia y estudiantes como informantes clave, ya que estos participantes podrían ofrecer visiones diferentes sobre esta temática.

Por otra parte, esta investigación ofrece un abordaje metodológico particular que pocas veces se encuentra en la literatura nacional relacionada con el campo de estudio de la EI; pues en esta línea temática se han privilegiado los estudios de corte cuantitativo, haciendo que este trabajo ofrezca una ruta de acción diferente a las ya transitadas, lo cual se convierte en un valor agregado que puede sumarse a los resultados antes presentados, donde gracias a esta metodología se pone de manifiesto el proceso de conceptualización propio de los informantes, posicionándolos como generadores de saber pedagógico en su institución, lo que en la práctica se traduce en una posibilidad para el desarrollo de modificaciones reales a los prácticas pedagógicas institucionales, tanto en el establecimiento objeto de este estudio como en otras instituciones con experiencias en EI.

Conclusiones

El presente artículo permitió conocer el testimonio de algunos docentes y la psico-orientadora de la Institución Educativa Joaquín Vallejo Arbeláez para ahondar sobre aspectos importantes de la EI y las prácticas formativas. Con respecto a la EI, manifestaron diferentes acciones que se pueden adelantar para minimizar las dificultades en la atención de los estudiantes con necesidad de acompañamiento, entre las que se destacan: inclusión en el sistema educativo de niños y niñas víctimas de desplazamiento, migración, abandono y demás causales; flexibilización del currículo; remisión de casos de presunción a las respectivas entidades de salud, responsables del diagnóstico y, en los casos que sea necesario, garantizar la oportuna atención dentro del sistema de salud; elaboración de PIAR; implementación de los diseños universales de aprendizaje (DUA); ajustes al marco general de PEI, SIEE, manual de convivencia, planes de estudio, proyectos y demás documentos anexos; asimismo, establecer políticas institucionales permeadas por los decretos y normas en relación con el tema de inclusión escolar.

Por otro lado, se pudo observar cómo los docentes plantean acercamientos conceptuales amplios frente a la EI, alejándose de la concepción de que la inclusión solo aplica para estudiantes con discapacidad, aspecto que puede redundar en la valoración de la diversidad personal, étnica, sociocultural y económica que constituye a las comunidades educativas del país. Al mismo tiempo, es importante establecer, como política institucional, la formación y capacitación de los docentes

nuevos y la actualización de los antiguos en diferentes aspectos como: rutas de atención, elaboración de PIAR, implementación del DUA, elaboración de indicadores de desempeño inclusivos, adecuación del currículo, adecuación del SIEE, principales conceptos teóricos de la EI y su implementación en las prácticas de aula, asociados a la reglamentación colombiana en la materia.

Al respecto, la formación constituye un elemento fundamental para la generación de ambientes inclusivos, de forma que se cuente con un personal cualificado que pueda implementar acciones de seguimiento y control para impactar positivamente a la comunidad educativa. En lo que respecta a la atención a la discapacidad, es necesario reivindicar los derechos de esta población, pues los procesos de inclusión de estudiantes con discapacidad son temas mínimamente explorados en el contexto académico nacional.

Para terminar, esta investigación presenta algunas limitaciones relacionadas fundamentalmente con el número de los informantes clave y las condiciones particulares del contexto; pues si bien es cierto que la institución objeto de este estudio cumple con una serie de condiciones que la hacen ideal para este tipo de análisis, sus particularidades hacen que los resultados presentados en este trabajo sean poco generalizables.

Referencias

- American Psychiatric Association. (2013). *Guía de consulta de los criterios diagnósticos del DSM-5*. <https://www.eafit.edu.co/ninos/reddelaspreguntas/Documents/dsm-v-guia-consulta-manual-diagnostico-estadistico-trastornos-mentales.pdf>
- Amor, A., Fernández, M., Verdugo, M. Ángel., Aza, A., & Calvo, M. (2021). Towards the fulfillment of the right to inclusive education for students with intellectual and developmental disabilities. Framework for action [Hacia el cumplimiento del derecho a la educación inclusiva de los estudiantes con discapacidad intelectual y del desarrollo. Marco de acción]. *Education Sciences & Society*, 12(1). <https://doi.org/10.3280/ess12021oa11471>
- Angenscheidt Bidegain, L., & Navarrete Antola, I. (2017). Actitudes de los docentes acerca de la educación inclusiva. *Ciencias Psicológicas*, 11(2), 233-243. <https://doi.org/10.22235/cp.v11i2.1500>

- Arenas, F., & Sandoval Sáenz, M. (2013). Procesos de flexibilización y diversificación curricular: Nuevos retos del sistema educativo colombiano para favorecer los procesos de participación en contextos escolares de personas con discapacidad. *Horizontes Pedagógicos*, 15(1), 147-157. <https://horizontespedagogicos.iberro.edu.co/article/view/421/386>
- Booth, T., & Ainscow, M. (2015). *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools* [Índice para la inclusión: Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas] (M. Vaughan, Ed.). Centre for Studies on Inclusive Education.
- Boyle, C., & Anderson, J. (2020). The justification for inclusive education in Australia [La justificación de la educación inclusiva en Australia]. *Prospects*, 49(3-4), 203-217. <https://doi.org/10.1007/s11125-020-09494-x>
- Cardona, M. (2006). *Diversidad y educación inclusiva: enfoques metodológicos y estrategias para una enseñanza colaborativa*. Pearson-PrenticeHall.
- Cariaga Balboa, C., & Grandon Fernández, P. (2021). Actitudes del profesorado de secundaria hacia estudiantes con diagnóstico de trastorno mental en colegios de la provincia de Concepción y Diguillín: Un estudio cualitativo. *Revista de Investigación Educativa*, 39(1), 283-298. <https://doi.org/10.6018/rie.428681>
- Castillo-Acobo, R. Y., Quispe Berríos, H., Arias-González, J. L., & Amaro Guzmán, C. J. (2022). Consideraciones de los docentes sobre las barreras de la educación inclusiva. *Revista de Filosofía*, 39(2), 587-596. <https://doi.org/10.5281/zenodo.7315432>
- Chatzigeorgiadou, S., & Barouta, A. (2021). General and Special Early Childhood Educators' Attitudes Towards Co-teaching as a Means for Inclusive Practice. *Early Childhood Education Journal*, 50, 1-10. <https://doi.org/10.1007/s10643-021-01269-z>
- Chaverri Chaves, P., & Fernández Sedano, I. (2022, septiembre-diciembre). Desigualdad y estratificación socioeconómica en relación con el individualismo y el colectivismo cultural: una discusión teórica de su construcción desde la psicología social. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (67), 324-364. <https://doi.org/10.35575/rvucn.n67a13>
- Correa Montoya, L., Rúa Serna, J. C., & Valencia Ibáñez, M. (2018). *Escuela para todos: Panorama y retos del derecho a la educación inclusiva de las personas con discapacidad en Colombia*. DescLAB. <https://pazatuidea.org/wordpress/herramienta/escuelaparatodos->

[panorama-y-retos-del-derecho-a-la-educacion-inclusiva-de-las-personas-con-discapacidad-en-colombia-2/](#)

- Covarrubias Pizarro, P. (2019). Barreras para el aprendizaje y la participación: una propuesta para su clasificación. En J. A. Trujillo Holguín, A. C. Ríos Castillo & J. L. García Leos (Coords.), *Desarrollo Profesional Docente: reflexiones de maestros en servicio en el escenario de la Nueva Escuela Mexicana* (pp. 135-157). Escuela Normal Superior Profr. José E. Medrano R.
- Delgado Valdivieso, K. E., Vivas Paspuel, D. A., Carrión Berrú, C. B., & Reyes Masa, B. (2022). Educación inclusiva en América Latina: Trayectorias de una educación segmentada. *Revista de Ciencias Sociales*, 28(E-5), 18-35. <https://doi.org/10.31876/racs.v28i.38142>
- Delgado Valdivieso, K., Vivas Paspuel, D. A., Sanchez Ruiz, J., & Carrión Berrú, B. (2021). Educación inclusiva en la educación superior: Propuesta de un modelo de atención en Ecuador. *Revista de Ciencias Sociales*, 27(E-3), 14-27. <https://doi.org/10.31876/racs.v27i.36485>
- Emmers, E., Baeyens, D., & Petry, K. (2020). Attitudes and self-efficacy of teachers towards inclusion in higher education [Actitudes y autoeficacia de los docentes hacia la inclusión en la educación superior]. *European Journal of Special Needs Education*, 35(2), 139-153. <https://doi.org/10.1080/08856257.2019.1628337>
- Ferrer Ferrer, F., & Rivera Salas, M. (2019). *Percepción de los docentes sobre la aplicación del Plan Individual de Ajustes Razonables, en Educación Básica* [Trabajo de grado de maestría, Universidad de la Costa]. Repositorio digital institucional. <https://repositorio.cuc.edu.co/handle/11323/6004>
- Gallego-Ortega, J. L., & Rodríguez-Fuentes, A. (2021). Teaching attitudes towards students with disabilities [Actitudes docentes hacia los alumnos con discapacidad]. *Mathematics*, 9(14), Article1637. <https://doi.org/10.3390/math9141637>
- Galván Mora, L. (2022). Que ningún alumno se quede. La enseñanza con sentido y equidad. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 27(92), 317-323. <https://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v27n92/1405-6666-rmie-27-92-317.pdf>
- García Cedillo, I., Romero Contreras, S., Aguilar Orozco, C. L., Lomeli Hernández, K. A., & Rodríguez Ugalde, D. C. (2013, enero-abril). Terminología internacional sobre la

- educación inclusiva. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 13(1), 1-29. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44725654015>
- Glaser, B., & Strauss, A. (1967). *The Discovery of Grounded Theory. Strategies for Qualitative Research* [El descubrimiento de la teoría fundamentada. Estrategias para la Investigación Cualitativa]. Aldine.
- Gonzáles, L., Castillo, S., Pauca, J., & Chávez, R. (2022). Educational technology applied to adult education [Tecnología educativa aplicada a la educación de adultos]. *International Journal of Health Sciences*, 6(S1), 142-148. <https://hdl.handle.net/20.500.12867/5845>
- Gordon, J. (2013). Is inclusive education a human right? [¿Es la educación inclusiva un derecho humano?] *The Journal of Law, Medicine & Ethics*, 41(4), 754-767. <https://doi.org/10.1111/jlme.12087>
- Guenot, B., & Jaber, L. (2022). The Rise in Demand for Special Education in Ontario, Canada: A Focus on French-Language Schools [El aumento de la demanda de educación especial en Ontario, Canadá: un enfoque en las escuelas de idioma francés]. *Journal of Teaching and Learning*, 16(1), 44-63. <https://doi.org/10.22329/jtl.v16i1.6578>
- Huaranga Rivera, H. V., Herrera Aponte, M. B., Arias Gonzales, J. L., Cáceres Chávez, R., Itusaca Cahua, K. D. M., & Martel Carranza, C. P. (2022). How big data is used as a key element for hybrid university education [Cómo se utiliza el big data como elemento clave para la educación universitaria híbrida]. *International Journal of Health Sciences*, 6(S1), 834-844. <https://doi.org/10.53730/ijhs.v6nS1.4841>
- Larios, R., & Zetlin, A. (2023). Challenges to preparing teachers to instruct all students in inclusive classrooms [Desafíos para preparar a los maestros para instruir a todos los estudiantes en aulas inclusivas]. *Teaching and Teacher Education*, 121, Article 103945. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103945>
- Materón Palacios, S. (2016). Principios de equidad e igualdad: una perspectiva inclusiva para la atención educativa de las poblaciones con discapacidad en Colombia. *Revista Colombiana de Bioética*, 11(1), 117-131. <https://doi.org/10.18270/rcb.v11i1.1817>
- Mejía Zapata, S. I. (2019). Diversidad funcional e inclusión en Instituciones de Educación Superior (IES) en Medellín. *Interdisciplinaria*, 36(2), 151-164. <https://doi.org/10.16888/interd.2019.36.2.10>

- Naciones Unidas. (2016). *Observación general núm. 4 sobre el derecho a la educación inclusiva. Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*.
https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/18056/37_Observaci%C3%B3n%20general%20n%C3%Bamero%204%20sobre%20el%20derecho%20a%20la%20educaci%C3%B3n%20inclusiva.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Naciones Unidas. (2018). *La Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible. Una oportunidad para América Latina y el Caribe*.
https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/40155/24/S1801141_es.pdf
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (1994). *Declaración de Salamanca y marco de acción para las necesidades educativas especiales*. Unesco.
http://www.insor.gov.co/home/wp-content/uploads/filebase/declaracion_salamanca_unesco.pdf
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2005). *La convención de 2005 sobre la protección y la promoción de la diversidad de las expresiones culturales*. Unesco.
https://es.unesco.org/creativity/sites/creativity/files/2811_16_passport_web_s.pdf
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2020). *Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo 2020: Inclusión y educación: Todos y todas sin excepción*. Unesco. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374615>
- Palacios, A. (2008). *El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. CERMI.
- Palacios, A., & Románach, J. (2008). *El modelo de la diversidad*. Diversitas.
- Parchomiuk, M. (2015). Value Preferences of Teachers and their Attitudes towards Individuals with Disabilities [Preferencias de valores de los docentes y sus actitudes hacia las personas con discapacidad]. *International Journal of Disability, Development and Education*, 62(3), 276-287. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2015.1020919>
- Presidencia de la República de Colombia. (2009, 9 de febrero). *Decreto 366*, por medio del cual se reglamenta la organización del servicio de apoyo pedagógico para la atención de los estudiantes con discapacidad y con capacidades o con talentos excepcionales en el marco

de la educación
inclusiva https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma_pdf.php?i=35084

Presidencia de la República de Colombia. (2017, 29 de agosto). *Decreto 1421*, por el cual se reglamenta en el marco de la educación inclusiva la atención educativa a la población con discapacidad.

<http://es.presidencia.gov.co/normativa/normativa/DECRETO%201421%20DEL%2029%20DE%20AGOSTO%20DE%202017.pdf>

Real Academia Española. (2021). *Diccionario de la Lengua Española* (23ª ed.) [versión 23.6 en línea]. <https://dle.rae.es>

República de Colombia. (1991). *Constitución Política de Colombia* (2ª ed.). Legis.

Rodríguez, G., Gil, J., & García, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Aljibe.

Rojo-Ramos, J., González-Becerra, M., Merellano-Navarro, E., Gomez-Paniagua, S., & Adsuar, J. (2022). Analysis of the attitude of Spanish Physical Education teachers towards students with disabilities in Extremadura [Análisis de la actitud del profesorado de Educación Física español hacia el alumnado con discapacidad en Extremadura]. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(9), 5043. <https://doi.org/10.3390/ijerph19095043>

Roos, H. (2023). Students' voices of inclusion in mathematics education. [Las voces de los estudiantes sobre la inclusión en la educación matemática] *Educational Studies in Mathematics*, 113, 229-249. <https://doi.org/10.1007/s10649-023-10213-4>

Rosado-Castellano, F., Sánchez-Herrera, S., Pérez-Vera, L., & Fernández-Sánchez, M. (2022). Inclusive education as a tool of promoting quality in education: Teachers' perception of the educational inclusion of students with disabilities [La educación inclusiva como herramienta para promover la calidad en la educación: la percepción de los docentes sobre la inclusión educativa de los estudiantes con discapacidad]. *Education Sciences*, 12(7), Article 471. <https://doi.org/10.3390/educsci12070471>

Sempowicz, T., & Carrington, S. (2023). Advancing the inclusion agenda in Australia: A multi-case study of the school experiences of children adopted from overseas [Avanzando en la agenda de inclusión en Australia: un estudio de casos múltiples de las experiencias

- escolares de niños adoptados en el extranjero]. *International Journal of Educational Research*, 117, Article 102124. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2022.102124>
- Skovsmose, O. (2019). Inclusions, meetings, and landscapes [Inclusiones, encuentros y paisajes]. En D. Kollosche, R. Marcone, M. Knigge, M. Godoy Penteado, & O. Skovsmose (Eds.), *Inclusive Mathematics Education. State-of-the-Art Research from Brazil and Germany* (pp. 71-84). Springer.
- Slee, R. (2019). Belonging in an age of exclusion [Pertener en una era de exclusión]. *International Journal of Inclusive Education*, 23(9), 909-922. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1602366>
- Solís, P., Pedrosa, I., & Mateos-Fernández, L. (2019). Assessment and interpretation of teachers' attitudes towards students with disabilities [Evaluación e interpretación de la actitud del profesorado hacia alumnos con discapacidad]. *Culture and Education*, 31(3), 576-608. <https://doi.org/10.1080/11356405.2019.1630955>
- Soto Calderón, R. (2007). Actitud docente de la Universidad de Costa Rica hacia los (as) estudiantes con discapacidad de la Universidad. *Revista Educación*, 31(1), 11-42. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44031102>
- Strauss, A., & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación Cualitativa. Técnica y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Contus.
- Suarez González, J. M. (2019). *Transformaciones educativas desde la aplicación de los ajustes razonables en una institución de primera infancia* [Trabajo de grado de Licenciatura, Universidad Los Libertadores]. Repositorio digital institucional. https://repository.libertadores.edu.co/bitstream/handle/11371/2202/Su%c3%a1rez_Jenny%202019.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Tárraga-Mínguez, R., Vélez-Calvo, X., Pastor-Cerezuela, G., & Fernández-Andrés, M. (2020). Las actitudes del profesorado de educación primaria hacia la educación inclusiva en Ecuador. *Educação e Pesquisa*, 46. <https://doi.org/10.1590/s1678-4634202046229504>
- Taylor, S., & Bodgan, R. (1984). *Introducción a los métodos cualitativos*. Ediciones Paidós.
- Tello, J. (2022, enero-abril). Actitudes docentes frente al estudiantado con discapacidad: una revisión de literatura. *Ciencia y Educación*, 6(1), 83-94. <https://doi.org/10.22206/cyed.2022.v6i1.pp83-94>

- Tello-Zuluaga, J. (2022). Actitudes de los docentes de básica primaria de instituciones públicas de Medellín frente a la inclusión en el aula de estudiantes con discapacidad. En J. C. Echeverri-Álvarez, & M. D. Castellanos Ascencio (Eds.), *Investigación doctoral en Educación: Propuestas, diálogos y difusión* (pp. 274-286). Universidad Pontificia Bolivariana. <https://doi.org/10.18566/978-628-500-079-9>
- Triyanto, T., Gunawati, D., Kurniawan, I. D., Hartanto, R., Rejekiningsih, T., Suryono, H., & Ariana, Y. (2022). Teachers' perspectives concerning students with disabilities in Indonesian inclusive schools [Perspectivas de los docentes sobre los estudiantes con discapacidad en las escuelas inclusivas de Indonesia]. *Asia Pacific Education Review*, 1–11. <https://doi.org/10.1007/s12564-022-09745-w>
- Vélez-Latorre, L., & Manjarrés-Carrizalez, D. (2020). La educación de los sujetos con discapacidad en Colombia: abordajes históricos, teóricos e investigativos en el contexto mundial y latinoamericano. *Revista Colombiana de Educación*, (78), 253-298. <https://doi.org/10.17227/rce.num78-9902>