



Percepciones de docentes y estudiantes sobre barreras y facilitadores en el aprendizaje y la participación de estudiantes con discapacidad en el marco de la educación inclusiva

Damaide Sulay Montoya Montoya
Luz Adriana Montoya Montoya

Tesis de maestría presentada para optar al título de Magíster en Estudios en Infancias

Tutora
Margarita María Arroyave Palacio, Doctora en Educación

Universidad de Antioquia
Facultad de Educación
Maestría en estudios en infancias
Medellín, Antioquia, Colombia
2024

Cita	(Montoya Montoya & Montoya Montoya, 2024)
Referencia	Montoya Montoya, D. S., & Montoya Montoya, L. A. (2024). Percepciones de docentes y estudiantes sobre barreras y facilitadores en el aprendizaje y la participación de estudiantes con discapacidad en el marco de la educación inclusiva. [Tesis de maestría]. Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.
Estilo APA 7 (2020)	



Maestría en Estudios en Infancia, Cohorte VI.

Grupo de Investigación Educación y Diversidad Internacional (EDI).

Centro de Investigaciones Educativas y Pedagógicas (CIEP).



Centro de Documentación Educación

Repositorio Institucional: <http://bibliotecadigital.udea.edu.co>

Universidad de Antioquia - www.udea.edu.co

Rector: John Jairo Arboleda Céspedes

Decano: Wilson Bolívar Buriticá.

Jefe departamento: Ruth Elena Quiroz Posada

El contenido de esta obra corresponde al derecho de expresión de los autores y no compromete el pensamiento institucional de la Universidad de Antioquia ni desata su responsabilidad frente a terceros. Los autores asumen la responsabilidad por los derechos de autor y conexos.

Dedicatoria

A mis hijos, quienes han sido mi mayor motivación, fuente de inspiración constante en mi vida, mi motor para no desfallecer.

A la memoria de mi compañero de vida, “Mi ángel”, quien siempre confió en mis capacidades y nunca dudó de lo que podía lograr. Su luz me sigue acompañando.

A mi madre, fuente de amor incondicional, ejemplo de valentía y perseverancia. Quien desde niña me inculcó el amor por la academia.

A la memoria de mi padre, por su amor, por sus palabras sobre el valor de la superación, que aún resuenan en mi mente.

A mi hermana y compañera de investigación, juntas enfrentamos este desafío lleno de risas, lágrimas, conocimiento y aprendizaje. “Juntas lo logramos”

A la profe Margarita, cuya orientación, compromiso y apoyo constante fueron fundamentales para llegar a la meta en este proceso.

Luz Adriana Montoya.

Dedico este proyecto de maestría con todo mi amor y gratitud:

A mi querida madre, cuyo apoyo incondicional y sacrificio han sido fundamentales en cada paso de mi camino.

A mis dos tesoros: mi hijo, cuya valentía y fortaleza me inspiran a diario, y mi hija, por su constante apoyo y aliento. ¡Son mi mayor motivación!

A la memoria de mi padre, quien vive en mi corazón y mente, guiándome y motivándome a alcanzar mis metas. Su legado perdura en cada logro que obtengo.

A mi hermana, mi compañera de estudio y pilar de fortaleza. Gracias por tu apoyo inquebrantable y por ser mi motivación constante. Tu dedicación y ánimo han sido esenciales para alcanzar nuestro logro.

A mi exesposo por el tiempo compartido y las experiencias vividas que han contribuido a mi crecimiento personal y académico. Gracias por tu apoyo incondicional, ha sido fundamental para alcanzar este logro.

A la tutora Margarita Arroyave por su invaluable acompañamiento durante todo el proceso. Su orientación, paciencia, dedicación, compromiso y constante apoyo han dejado una huella imborrable en mi desarrollo profesional y personal.

Damaide Sulay Montoya.

Agradecimientos

En primer lugar, nuestros agradecimientos a Dios, quien ha sido nuestra fortaleza inquebrantable a lo largo de esta travesía por la Maestría de Estudios en Infancias.

A nuestra coordinadora de la Maestría de estudios en infancias, Jakeline Duarte, por su liderazgo ejemplar, su compromiso con la excelencia académica y su apoyo constante a lo largo de este viaje. Gracias por crear un ambiente de aprendizaje estimulante y por ser un faro de orientación para todos nosotros.

A nuestros estimados maestros de la Maestría en Estudios en Infancias, y a nuestra asesora por su pasión por la enseñanza, su dedicación a nuestros procesos de aprendizaje y su disposición para compartir su conocimiento y experiencia. Sus enseñanzas han dejado una huella indeleble en nuestra formación académica y profesional.

A la universidad de Antioquia y al Ministerio de Educación Nacional por brindarnos la oportunidad de estar en este proceso de formación donde la calidad y la excelencia se reflejaron en cada uno de los encuentros.

A las instituciones Pedro Luis Álvarez Correa y la Institución Educativa Rural La Cruzada, por abrirnos las puertas para realizar este proceso, a todos los participantes por compartir sus experiencias, su conocimiento fue esencial para lograr los objetivos propuestos en este proyecto de investigación.

Finalmente, gracias a nuestros compañeros de viaje, gracias por compartir su amistad, por sus risas, sus conocimientos, su apoyo, por su solidaridad, “fuimos un gran equipo” gracias. Nuestros más sinceros reconocimientos a cada uno de ustedes por haber sido parte de este viaje extraordinario.

Que este logro no solo sea un testimonio de nuestro esfuerzo individual, sino también un tributo al poder del amor, la perseverancia y la colaboración.

¡Gracias, de todo corazón!

Tabla de contenido

Resumen	9
Abstract	10
Introducción	11
1. Planteamiento del problema	13
2. Objetivos.....	26
2.1. Objetivo general	26
2.2. Objetivos específicos	26
3. Estado del arte	27
4. Marco conceptual	44
4.1. El sentido de la educación inclusiva en la escuela	45
4.2. Barreras y facilitadores para la participación	50
4.2.1. Barreras culturales	52
4.2.2. Barreras prácticas.....	54
4.2.3. Los facilitadores y la participación	54
4.3. La discapacidad desde el enfoque de derechos	57
4.3.1. El enfoque de derechos	59
4.4. ¿Es posible investigar sobre las percepciones en los procesos de educación inclusiva?	62
5. Ruta metodológica.....	64
5.1. Paradigma y enfoque	64
5.2. Caracterización de la población.....	66
5.3. Técnicas e instrumentos de recolección de información	68
5.3.1. Entrevista semiestructurada	68
5.3.2. Observación participante.....	70

5.3.3. Producción de los estudiantes	70
5.3.4. Plan de análisis.....	73
5.4. Consideraciones éticas.....	77
6. Análisis de resultados	79
6.1. Barreras y facilitadores para el aprendizaje y la participación de estudiantes con discapacidad: una mirada desde las percepciones de los actores involucrados.	80
6.1.1. Exploración de las barreras culturales e ideológicas para el aprendizaje y la participación en la educación inclusiva: Algunas perspectivas.	81
6.1.2. Exploración de las barreras prácticas de didáctica y accesibilidad: retos y consideraciones.	87
6.2. Habilitadores de la inclusión educativa: explorando facilitadores clave.....	97
6.2.1. Valores inclusivos: fundamentando la educación equitativa y participativa	98
6.2.2. Apoyos, gestión del aprendizaje y recursos como facilitadores de la inclusión	100
6.3. Determinando la incidencia de barreras y facilitadores en el aprendizaje y la participación de estudiantes con discapacidad: perspectivas de docentes y estudiantes.....	104
6.4. Desarrollando prácticas inclusivas: una propuesta de orientaciones pedagógicas basadas en las percepciones de estudiantes con y sin discapacidad y sus docentes, sobre facilitadores para el aprendizaje y la participación.	106
6.4.1. Apropiación de la perspectiva de educación inclusiva	108
6.4.2. Adaptaciones y apoyos para todos.....	115
6.4.3. Escuela y familia: un vínculo necesario en el desarrollo de estudiantes con discapacidad.....	116
7. Conclusiones.....	117
8. Recomendaciones.....	120
Referencias Bibliográficas	122
Anexos.....	129

Lista de tablas

Tabla 1. Valores inclusivos	49
Tabla 2. Barreras propuestas por Covarrubias (2019).....	51
Tabla 3. Características participantes	67
Tabla 4. Guía de entrevista semiestructurada.....	68
Tabla 5. Producción de los estudiantes	71
Tabla 6. Ruta interna de atención.....	73
Tabla 7. Facilitadores en el aprendizaje y la participación	74
Tabla 8. Unidades de análisis.....	75
Tabla 9. Sistema de codificación para la referenciación de archivos.....	76
Tabla 10. Sistema de referenciación en los análisis	77

Lista de figuras

Figura 1. Ruta de atención a la educación inclusiva del Municipio de Caldas.....	22
Figura 2. Ruta interna de atención a niños, niñas y jóvenes con discapacidad y/o dificultades de aprendizaje.....	22

Siglas, acrónimos y abreviaturas

APA	American Psychological Association
LSC	Lengua de Señas Colombianas
MEN	Ministerio de Educación Nacional
NEE	Necesidades Educativas Especiales
P.	Página
PÁRR.	Párrafo
PBQ-SF	Personality Belief Questionnaire Short Form
PEI	Proyecto Educativo Institucional
TDAH	Trastorno de Déficit de Atención con Hiperactividad
TEA	Trastorno del Espectro Autista
UdeA	Universidad de Antioquia

Resumen

Esta investigación examina la incidencia de barreras y facilitadores en el aprendizaje y la participación de estudiantes con discapacidad, desde sus propias percepciones, las de sus docentes y compañeros sin discapacidad. A través de un paradigma cualitativo con enfoque de inclusión, se identificaron y analizaron estos elementos en dos Instituciones Educativas de Antioquia.

Los testimonios recogidos de los estudiantes proporcionaron valiosas percepciones sobre sus experiencias en el entorno educativo, destacando tanto los desafíos como los apoyos encontrados. Los estudiantes con discapacidad reportaron problemas específicos relacionados con la accesibilidad física, la adecuación de materiales y la receptividad de algunos compañeros y docentes.

De otro lado, los estudiantes sin discapacidad subrayaron la importancia de la empatía y la colaboración para crear un ambiente más inclusivo. Los docentes, por su parte, ofrecieron apreciaciones críticas sobre las estrategias y prácticas inclusivas implementadas. Resaltaron la necesidad de una formación continua en diversidad y accesibilidad y la importancia de fomentar la sensibilización entre todo el estudiantado y el personal docente.

Para este estudio, además de examinar las prácticas, se tomaron en cuenta las diversas barreras descritas en el párrafo anterior, exceptuando las políticas, con el propósito de responder de manera exhaustiva a los intereses investigativos.

Los hallazgos permitieron desarrollar orientaciones pedagógicas oportunas para favorecer la creación de entornos educativos más inclusivos en los contextos estudiados.

Dichos resultados son cruciales para entender los desafíos que enfrentan los estudiantes con discapacidad y superar dichas barreras, al mismo tiempo que se potencian los facilitadores a nivel institucional.

Palabras clave: Educación inclusiva, barreras, facilitadores, aprendizaje, participación, discapacidad.

Abstract

This research examines the impact of barriers and facilitators on the learning and participation of students with disabilities, from their own perceptions, those of their teachers, and their peers without disabilities. Through a qualitative paradigm with an inclusion focus, these elements were identified and analyzed in two educational institutions in Antioquia.

The testimonies collected from the students provided valuable insights into their experiences in the educational environment, highlighting both the challenges and supports encountered. Students with disabilities reported specific problems related to physical accessibility, the adequacy of materials, and the receptiveness of some peers and teachers.

On the other hand, students without disabilities emphasized the importance of empathy and collaboration in creating a more inclusive environment. Teachers, for their part, offered critical insights into the inclusive strategies and practices implemented. They highlighted the need for continuous training in diversity and accessibility and the importance of fostering awareness among all students and teaching staff.

For this study, in addition to examining practices, the various barriers described in the previous paragraph were taken into account, excluding policies, to comprehensively respond to the research interests.

The findings allowed the development of timely pedagogical guidelines to promote the creation of more inclusive educational environments in the studied contexts.

These results are crucial for understanding the challenges faced by students with disabilities and overcoming these barriers, while at the same time enhancing the facilitators at the institutional level.

Keywords: Inclusive education, barriers, facilitators, learning, participation, disability.

Introducción

La educación inclusiva, requiere de una evaluación constante en la que se analicen la incidencia de las barreras y los facilitadores en el aprendizaje y la participación de los estudiantes con discapacidad. Dicho análisis, se hace fundamental en las agendas investigativas actuales, en la medida en que es el único camino para ir superando las dificultades que se presenten en la escuela, en materia inclusiva, para pasar de manera decidida a favorecer entornos más equitativos, diversos y con pertinencia social.

Por consiguiente, este estudio examinó esta incidencia, desde la percepción de dos estudiantes con discapacidad, así como las de sus docentes y dos compañeros sin discapacidad en el marco de dos instituciones educativas del Departamento de Antioquia.

La metodología empleada partió de un paradigma cualitativo con enfoque inclusivo, cuya recopilación de datos por parte de estudiantes con y sin discapacidad, así como de docentes, giraron en torno a tres técnicas: la observación, la entrevista semiestructurada y la producción de los estudiantes (dibujos), las cuales proporcionaron una visión holística de las experiencias en el entorno educativo.

En este sentido, el objetivo principal de esta investigación estuvo orientado en la comprensión, desde las percepciones de estudiantes y docentes, de la incidencia de las barreras y los facilitadores en el aprendizaje y la participación de los estudiantes con discapacidad. Los objetivos específicos partieron de identificar y describir las barreras y facilitadores percibidos, revisar su incidencia en el aprendizaje y la participación y proponer orientaciones pedagógicas que favorezcan los procesos de inclusión en las instituciones educativas Pedro Luis Álvarez Correa en el Municipio de Caldas y la Institución Educativa Rural La Cruzada en el Municipio de Remedios.

Los testimonios recogidos proporcionaron valiosas percepciones sobre las experiencias educativas de los estudiantes con discapacidad, destacando tanto los desafíos como los apoyos encontrados; de un lado los estudiantes con discapacidad reportaron problemas específicos relacionados con la accesibilidad física, la adecuación de materiales y la receptividad de algunos compañeros y docentes.

De otro lado, los estudiantes sin discapacidad subrayaron la importancia de la empatía y la colaboración para crear un ambiente más inclusivo y plantearon un escenario excluyente y diferenciado en varias oportunidades, en cuanto a los docentes, ofrecieron apreciaciones críticas

sobre las estrategias y prácticas inclusivas implementadas, resaltando la necesidad de formación continua en diversidad y accesibilidad y la importancia de fomentar la sensibilización entre todo el estudiantado y el personal docente.

En el transcurso de esta investigación, se ha constatado que, a pesar de los esfuerzos realizados para transformar los procesos educativos con el objetivo de mejorar la calidad y fomentar la inclusión de estudiantes con discapacidad, todavía existen barreras significativas que afectan tanto el aprendizaje como la participación de estos estudiantes. Sin embargo, los facilitadores, juegan un papel crucial en la mejora de la experiencia educativa para estos estudiantes.

Es importante mencionar la imperiosa necesidad de profundizar en la investigación sobre la implementación de prácticas pedagógicas inclusivas y evaluar su impacto, además de analizar la pertinencia y el alcance de las capacitaciones ofrecidas por las secretarías de educación, comprendiendo también las razones subyacentes a la resistencia ocasional a atender estudiantes con discapacidad, puesto que la promoción de la educación inclusiva exige cambios estructurales profundos en los centros educativos y un compromiso renovado por parte de toda la comunidad educativa, con el fin de desarrollar estrategias que fomenten la participación y el aprendizaje de todos los estudiantes, independientemente de sus capacidades o necesidades individuales.

Este enfoque integral y colaborativo, sustentado en la evidencia recopilada, permitirá avanzar hacia una educación verdaderamente inclusiva, donde las barreras sean identificadas y abordadas eficazmente, y los facilitadores sean potenciados para asegurar que todos los estudiantes tengan las mismas oportunidades de aprendizaje y participación en un entorno educativo equitativo y de alta calidad.

Los hallazgos de esta investigación son cruciales para entender los desafíos que enfrentan los estudiantes con discapacidad y explorar formas efectivas de superar dichas barreras, al tiempo que se potencian los facilitadores a nivel institucional. Se subraya la importancia de crear un comité institucional de inclusión que promueva acciones constantes y evalúe mejoras para disminuir las barreras en el aprendizaje y la participación de los estudiantes con discapacidad.

Finalmente, esta investigación no sólo aporta a la comprensión de las dinámicas escolares, sino que también ofrece orientaciones pedagógicas para crear entornos educativos inclusivos, diversos, acogedores, beneficiando a todos los estudiantes y promoviendo una educación equitativa y de calidad.

1. Planteamiento del problema

La educación inclusiva desde la perspectiva pedagógica tiene entre sus elementos la valoración de un fenómeno complejizado por la praxis, que requiere la gestión de estrategias encaminadas al desarrollo educativo, en el que diferentes actores convergen en una relación simbiótica en la que los estudiantes son el centro de transformación; por tanto, analizar las barreras y los facilitadores para una educación inclusiva está al orden del día en las agendas investigativas, ya que son las barreras condiciones a superar en un entorno educativo poco incluyente, que, al contrastar con los facilitadores, permiten la emergencia de herramientas y objetivos encaminados a la mejora de las condiciones de calidad y equidad en la educación.

La educación inclusiva es además un tema de interés en la agenda internacional, los tratados sobre derechos humanos, la convención de los derechos del niño, la convención sobre los derechos de las personas con discapacidad y los objetivos de desarrollo sostenible, han problematizado y estudiado ampliamente esta noción desde perspectivas educativas, sociales, económicas y hasta geográficas; razón por la cual adquiere su carácter polisémico, poliédrico y polifónico.

La noción de “educación inclusiva” representa un dilema en términos de universalización y particularización de la experiencia educativa, que se traduce en multiplicidad de disciplinas, “son fragmentos de ideas, conceptos, métodos, teorías, sujetos, territorios, etc, que al yuxtaponerse van configurando una determinada constelación que analiza e ilumina la realidad y sus diversos sistemas, mundos” (Ocampo, 2020, pp. 48 - 49) influencias y modos de análisis, saberes, compromisos éticos y proyectos políticos que se la disputan.

En el campo de la educación inclusiva se encuentran varias miradas, unas enfatizan en las formas de producción de conocimiento para comprender su naturaleza; otras miradas encarnan disposiciones normativas, políticas y jurídicas para su funcionamiento, tanto en el ámbito internacional como nacional; y otras miradas procuran rastrear múltiples formas de actuación e intervención para transformar prácticas, espacios y culturas escolares.

Sin desconocer las miradas epistemológicas y políticas de la educación inclusiva y los amplios debates y avances que se han dado en los últimos tiempos, será de interés particular para esta investigación la mirada sobre una de las múltiples formas de actuación que encuentra la inclusión en educación y es la participación y el aprendizaje.

Lo anterior es suscitado a partir del reconocimiento de una educación inclusiva que enfrenta distintas barreras al implementar una idea de inclusión sin límites y condiciones específicas, generando iniciativas pedagógicas carentes de soluciones pertinentes.

De esta manera, aspectos como: falta de conocimiento, infraestructura inadecuada, disposiciones normativas y guías procedimentales para la inclusión de estudiantes con discapacidad; genera en ocasiones efectos negativos evidenciados en: bajo rendimiento académico, trayectorias escolares interrumpidas o sin concluir y falta de seguimiento en los procesos educativos. En consecuencia, resulta indispensable además analizar la dimensión cultural y las prácticas en lo que tiene que ver con la participación, como una de las características propias de la inclusión.

En este sentido, el estudio de la educación inclusiva por medio de la percepción de docentes y estudiantes, sugiere una comprensión a los propios contextos; es decir, el complejo ejercicio determinado por la colectiva singularidad en un entorno específico, como incentivo de la comprensión de lo común hacia lo singular, que requiere indispensablemente romper la homogeneidad de la propuesta educativa. Al respecto Terigi explicita que, “lo común sigue siendo lo mismo. Escuelas diferentes, propuestas diversificadas, para aprender las mismas cosas. Y bien, lo mismo no es lo común” (2008, p. 212).

La falta de contexto y humanidad en el reconocimiento de la inclusión como una labor ética afecta la docencia, que debería enfocarse en la comprensión, integración y justicia. El entorno educativo debe ser el espacio idóneo para la libertad intelectual del estudiante, aceptando su forma y fomentando su integración mediante el reconocimiento de los agentes externos. Estos agentes externos actúan como un complemento real en la construcción de una convivencia basada en la enseñanza y el aprendizaje (Skliar, 2012). Desde esta perspectiva educativa, Skliar (2012) afirma que:

No se trata apenas de los unos y los otros, de excluidos e incluidos, de normales y anormales, y de las posibles relaciones que a menudo se asumen como por fuerza convergentes, sino también de una tensión que se extiende infinitamente. Se trata, entonces, de cómo pensar las tradiciones implicadas en el pensar la educación no apenas como el alojamiento institucional de unas alteridades devaluadas, sino como el estar-juntos un espacio y un tiempo particular de conversación entre diferencias. (p. 42)

Lo anterior señala la necesidad de explorar y conocer las barreras y los facilitadores para la inclusión de los estudiantes con discapacidad desde los contextos y las experiencias particulares. Además, examinar cómo las instituciones educativas afrontan los desafíos de la educación inclusiva, lo cual dista de ser una mera apreciación superficial de la universalidad; esto no debe limitarse únicamente a consideraciones estéticas sino profundas, por ello, la distinción del entorno, la capacitación docente, la sensibilización, la comprensión de la comunidad y los recursos de apoyo son indispensables en la dinámica de participación. Para Ocampo (2020):

La educación inclusiva en tanto constelación opera en términos de transformación y no-identidad, concepciones siempre cambiantes e imprevisibles, su configuración recibe un significado e inaugura una singular forma de comprender el presente. La inclusión es un fenómeno que se construye en el interior del presente, es algo en constante movimiento, es algo que va a contrapelo de la historia, da paso a la rearticulación sistemática de sus fenómenos. (p. 50)

Por tanto, la investigación sobre inclusión representa la lectura del contexto, que se evidencia en el entorno educativo a partir de las experiencias generadas por los actores que se encuentran allí. (Castro, 2020). Es decir, la educación inclusiva es el concepto articulador hacia la transformación social y educativa, determinado por la identidad plural, sus necesidades y objetivos; bajo la premisa de una educación sin fronteras, prejuicios o acotaciones.

La diversidad como el proceso humano en el que se entiende al otro se reconoce al otro parte de mi presente, el cual desde su diferencia nos integramos en un pensamiento que se desarrolla desde las habilidades técnicas y la sensibilidad del conocimiento; “aunque la educación es compartida, no puede pasar encima de las singularidades y la cultura local” (Terigi, 2008, p. 209).

De esta forma, se va configurando poco a poco un espacio cambiante, cercano y singular para comprender formas de vivir la inclusión en las trayectorias escolares, más allá de disposiciones normativas, de estrategias que quizás resultan siendo rígidas y artificiales en la interacción educativa con el otro (Ainscow, 2000), ante lo cual surge la siguiente pregunta: ¿Cómo desde la inclusión se incentiva la dignidad humana a partir de prácticas pedagógicas en las instituciones educativas?

En el esfuerzo colectivo entre docentes, estudiantes y comunidad el atributo con mayor ponderación en la consolidación de dinámicas de inclusión, cuyo punto de partida hacia la transformación del ser basado en el conocimiento, es destacado mediante la figura docente como

elemento asociativo que hila entre la experiencia directa con el estudiante y la visión dinámica del aprendizaje, la escuela se debe esquematizar en torno a la premisa del desarrollo individual del sujeto en un contexto colectivo, capaz de aceptar la diferencia del otro, entender su realidad desde una mirada personal, capaz de cimentar sus ideas en interpretación del mundo en el que convive.

La familia, los docentes y los estudiantes son ejes fundamentales en la contribución de una inclusión viva e integrante que, desde la gestión recíproca de la enseñanza y el aprendizaje, caracteriza los objetivos hacia una educación con calidad y equidad.

Con lo que, de acuerdo con Skliar (2012), la cuestión no es saber qué es la diversidad, qué es la inclusión, sino saber escuchar lo que hay al interior de eso que se nombra diferencia, diversidad e inclusión. De modo que, no es un esfuerzo político de una ampliación de cobertura, sino un ejercicio para la mejora de la calidad de vida de la sociedad, donde el centro de enseñanza es un recurso democrático y de justicia. Skliar citado por Sandoval “nadie enseña a partir de una mirada desigual, nadie aprende si es visto como desigual”. (video Echeita min 12:47).

La transmisión del conocimiento como labor imperante en la humanización del hombre, requiere la disposición de los actores educativos en la contribución de rutas y estrategias enmarcadas en la valoración del estudiante como el compuesto de distintas realidades. Ante las necesidades inminentes de una educación inclusiva es perentorio determinar, tal y como lo expresa Skliar (2012), que, “la crisis educativa es, sobre todo, un padecimiento que atañe a una imagen del mundo y no sólo a una imagen escolar” (p. 38).

Por tanto, la escuela es el eje donde se debate y analiza el mundo, que, a partir de ideas, se entreteje un pensamiento complejo capaz de representar las necesidades sociales y culturales del contexto, por lo que, la empatía y la sensibilidad configuran la conversación entre lo que se tiene y requiere estudiar, siendo una razón trascendental en la motivación para el aprendizaje.

En este sentido, desde la perspectiva de la educación inclusiva, es fundamental reconocer las diversas problemáticas que enfrentan los estudiantes con discapacidad en relación con el aprendizaje. Estos desafíos pueden manifestarse de múltiples maneras, dependiendo del tipo de discapacidad y de las condiciones específicas de cada entorno educativo. En primer lugar, es importante tener en cuenta que las dificultades de aprendizaje pueden estar relacionadas con las barreras físicas y sensoriales que limitan el acceso a la información y a los recursos educativos. Por ejemplo, los estudiantes con discapacidad visual pueden enfrentarse a obstáculos para acceder a

materiales impresos o digitales de manera adecuada, lo que dificulta su proceso de adquisición de conocimientos.

Además de las barreras físicas, también existen barreras cognitivas y emocionales que pueden afectar el aprendizaje de los estudiantes con discapacidad. Por ejemplo, aquellos con trastornos del espectro autista pueden experimentar dificultades para comprender y procesar la información de manera efectiva, lo que puede afectar su rendimiento académico y su participación en el aula. Asimismo, los estudiantes con discapacidades del desarrollo pueden enfrentarse a desafíos en áreas como la comunicación y la interacción social, lo que puede impactar en su capacidad para aprender y relacionarse con sus compañeros y docentes.

Otro aspecto importante a considerar son las necesidades individuales de cada estudiante con discapacidad y cómo estas pueden influir en su proceso de aprendizaje. Por ejemplo, algunos estudiantes pueden requerir adaptaciones específicas en el currículo o en las estrategias de enseñanza para poder acceder a la información y participar activamente en las actividades escolares. Es fundamental que los docentes y el personal educativo estén capacitados para identificar estas necesidades y proporcionar el apoyo necesario para garantizar que todos los estudiantes tengan la oportunidad de alcanzar su máximo potencial académico.

En el contexto escolar se despliegan una cantidad de experiencias, subjetividades y barreras que se intentan transformar desde los postulados de la inclusión, pero muchas de las creaciones, posibilidades y estrategias no logran desacomodar las prácticas disciplinarias homogeneizantes y normalizadoras que han caracterizado por mucho tiempo la escuela.

La educación inclusiva busca la participación de todos los estudiantes, evitando la segregación, donde se sientan acogidos y valorados sin importar las diferencias o sus condiciones. La participación en el ámbito educativo va más allá del acceso y la permanencia en la escuela, implica el poder estar con los demás, interactuar, colaborar, ayudarse mutuamente sin importar las diferencias.

De la misma manera, la preocupación por todos los estudiantes para que tengan acceso a la educación en igualdad de condiciones enriqueciendo las experiencias escolares y promoviendo el respeto por la diversidad. Booth citado por Rueda y Echeita (2016) refieren que “la participación también implica ser reconocido por lo que uno es y ser aceptado por esto mismo. Yo participo contigo cuando tú me reconoces como una persona semejante a ti y me aceptas por quien soy yo” (p. 32).

Desde la perspectiva de la educación inclusiva, es esencial examinar las complejidades del aprendizaje para los estudiantes con discapacidad y cómo estas pueden influir en su experiencia académica. Como lo plantea Vygotsky (1978), en su teoría sociocultural del desarrollo, el aprendizaje es un proceso activo y social en el que los individuos construyen su comprensión del mundo a través de la interacción con su entorno y con otras personas. Para los estudiantes con discapacidad, este proceso puede verse afectado por una serie de factores que van desde las barreras físicas hasta las emocionales y cognitivas.

Una de las problemáticas que experimentan estos estudiantes en relación con el aprendizaje es la falta de adaptaciones y apoyos adecuados para satisfacer sus necesidades individuales, de igual forma, el impacto que las actitudes y expectativas de los docentes y de la comunidad educativa pueden tener en el aprendizaje de los estudiantes con discapacidad en donde las percepciones negativas y los prejuicios pueden crear un ambiente escolar poco acogedor y limitar las oportunidades de aprendizaje de dichos estudiantes. Por consiguiente, abordar las problemáticas del aprendizaje para los estudiantes con discapacidad requiere un enfoque integral que reconozca sus necesidades individuales, promueva prácticas pedagógicas inclusivas y fomente una cultura escolar que valore la diversidad y la equidad.

En definitiva, serán la Institución Educativa Pedro Luis Álvarez Correa y la Institución Educativa Rural la cruzada, el contexto singular del presente para comprender los procesos de educación inclusiva en esta investigación. Se describen a continuación algunos elementos que las caracterizan.

La institución Pedro Luis Álvarez Correa se encuentra ubicada en el municipio de Caldas en el sur del Valle de Aburrá del departamento de Antioquia, puerto del suroeste antioqueño, está liderada por una coordinadora, un coordinador y el rector; atiende a población mixta. Además, ofrece los niveles de educación formal preescolar, básica y media, cuenta con tres jornadas (mañana, tarde y noche), fue fundada en el año 1978 bajo el nombre "Liceo Comercial Pedro Luis Álvarez Correa".

A partir de la expedición del decreto reglamentario 1860 de 1994 se inició el proceso hacia la construcción de la denominada Educación Media Técnica, con énfasis en alguna de las áreas propias del sector productivo, la cual debía ser pertinente con las necesidades del contexto y los intereses de los estudiantes, en el momento se cuenta con tres salidas ocupacionales: contabilidad, recursos humanos y mercadeo.

En el año 2002 inició un proceso de reorganización del sistema educativo a partir de la implementación de la Ley 715 de 2001, como consecuencia de este proceso, se inicia la fusión de instituciones educativas. Este hecho generó una nueva identidad institucional desde la integración de tres instituciones que ofrecían la educación básica primaria y que pasaron a considerarse como sedes de la Institución Educativa; se trata de las sedes La Inmaculada, Santa María Goretti y Andalucía.

En la actualidad, la Institución Educativa Pedro Luis Álvarez Correa cuenta con 3 plantas físicas para 3 sedes, estando en un 80% la infraestructura carente de los espacios mínimos necesarios para garantizar aprendizajes significativos con calidad, pues se requiere de espacios lúdicos, deportivos y verdes que permitan una mayor socialización y unas condiciones más favorables para la enseñanza y puesta en marcha de prácticas pedagógicas.

Particularmente, la sede Santa María Goretti ofrece el nivel de básica primaria y preescolar en jornadas mañana y tarde y atiende a 346 estudiantes en la jornada de la mañana y 353 estudiantes en la jornada de la tarde, y la sede Andalucía en la jornada de la mañana atiende a 144 estudiantes y en la jornada de la tarde atiende a 114 estudiantes para un total en ambas sedes de 957 estudiantes.

La sede Andalucía se encuentra ubicada en la dirección Calle 128 sur N° 40 – 110 y la sede Santa María Goretti está ubicada en la dirección Diagonal 53 N° 126 A sur 49. Los estudiantes y padres de familia pertenecen a los estratos uno, dos y tres, la mayoría tienen sus viviendas cerca de la institución u otros barrios del municipio de Caldas.

Estas dos sedes son atendidas por 33 docentes que se encuentran distribuidos de la siguiente manera: 22 docentes en la sede Santa María Goretti y 11 docentes en la sede Andalucía. La mayoría de los docentes son licenciados y pocos han realizado estudios de maestría. 7 son licenciados en educación especial con especialización en alteraciones en el aprendizaje, especialización en educación personalizada, licenciada en pedagogía reeducativa, maestría en neuropsicología y educación, tecnología en educación especial y dificultades en aprendizaje escolar.

De acuerdo con las cifras del SIMAT, en ambas sedes se atiende población estudiantil campesina, analfabeta, estudiantes en procesos de restitución de derechos, estudiantes en estado de abandono, migrantes, desplazados y estudiantes con discapacidad (psicosocial, intelectual, física, múltiple, auditiva y visual).

La institución Educativa Pedro Luis Álvarez Correa del Municipio de Caldas cuenta con el servicio de orientación escolar dirigido a la población de básica secundaria y media; y una maestra de apoyo que acompaña procesos educativos en la básica primaria, adicionalmente, la institución cuenta con el apoyo de una tiflóloga que pertenece al nodo de Inclusión de la Gobernación de Antioquia, la cual hace acompañamiento a un estudiante ciego del grado 5° en la sede Andalucía un día a la semana; y una psicóloga que asiste una vez a la semana.

El proyecto educativo institucional está construido a partir de tres dimensiones básicas: la comunicación, la participación y la investigación. Y se acoge al Modelo Pedagógico activo-desarrollista, se ubica en una visión de la interculturalidad pedagógica; desde la perspectiva de la pedagogía como disciplina que tiene como objeto la educación y los componentes que le son propios; la formación, la escuela, el maestro con la práctica pedagógica, y el alumno con sus procesos de aprendizaje.

Por otra parte, la Institución Educativa Rural La Cruzada se sitúa en el municipio de Remedios, específicamente en el corregimiento La Cruzada, una región con una marcada tradición minera en el Nordeste del departamento de Antioquia. Su equipo directivo está compuesto por un rector, dos coordinadores, una secretaria, una docente orientadora y una bibliotecaria; atiende a una población estudiantil diversa en género.

La institución ofrece niveles de educación formal que incluyen preescolar, básica y media, distribuidos en dos jornadas: mañana y tarde. La institución fue inaugurada en 1979 bajo el nombre Escuela Integrada La Cruzada, posteriormente cambió su nombre a Concentración Educativa La Cruzada en 1982 y en 1997 adoptó el nombre actual de Institución Educativa Rural La Cruzada.

Actualmente, la institución ofrece una media técnica en Gestión y Liderazgo Social Ambiental y una salida ocupacional en Preservación de los Recursos Naturales. Cuenta con una sede para básica primaria, otra para básica secundaria y siete sedes rurales, con un equipo de 66 docentes. La sede principal, conocida como sede A, atiende a 1.057 estudiantes en ambas jornadas. Los estudiantes y sus familias pertenecen principalmente a los estratos 1, 2 y 3, y residen en los barrios del corregimiento de la Cruzada y sus alrededores.

El cuerpo docente de la sede primaria está compuesto por 21 profesionales, la mayoría licenciados en áreas específicas sin estudios de posgrado. Según datos del SIMAT, las sedes educativas de La Institución acogen a estudiantes con diversas características, como población estudiantil campesina, estudiantes en procesos de restitución de derechos, en situación de

abandono, migrantes, desplazados y con diversas discapacidades. Es importante señalar que la institución cuenta con una única docente de apoyo para todas sus sedes, careciendo de profesionales especializados como una maestra de apoyo o una psicóloga. En cuanto al enfoque pedagógico, la Institución Educativa Rural La Cruzada adopta un modelo social activo constructivista, promoviendo un aprendizaje activo donde los estudiantes construyen conocimientos a través de la interacción con su entorno social y cultural. Se destaca el fomento del trabajo colaborativo, el diálogo y la reflexión crítica, ofreciendo desde el nivel preescolar hasta el grado 11 la oportunidad de explorar, experimentar y compartir ideas con sus pares.

Con este contexto, necesario para dimensionar las particularidades que se van convirtiendo en problemáticas en cuanto a la transformación de prácticas institucionales, se presentan a continuación algunas evidencias que surgen de la experiencia profesional vivida por cada una de las investigadoras en las instituciones (sedes) mencionadas, y del diálogo con algunos maestros y coordinadores, actores que tienen conocimientos relacionados con la inclusión educativa y se refieren a ella como una condición en la cual debe recibir a todos los estudiantes en igualdad de condiciones donde la institución genere los escenarios y prácticas pertinentes para la atención.

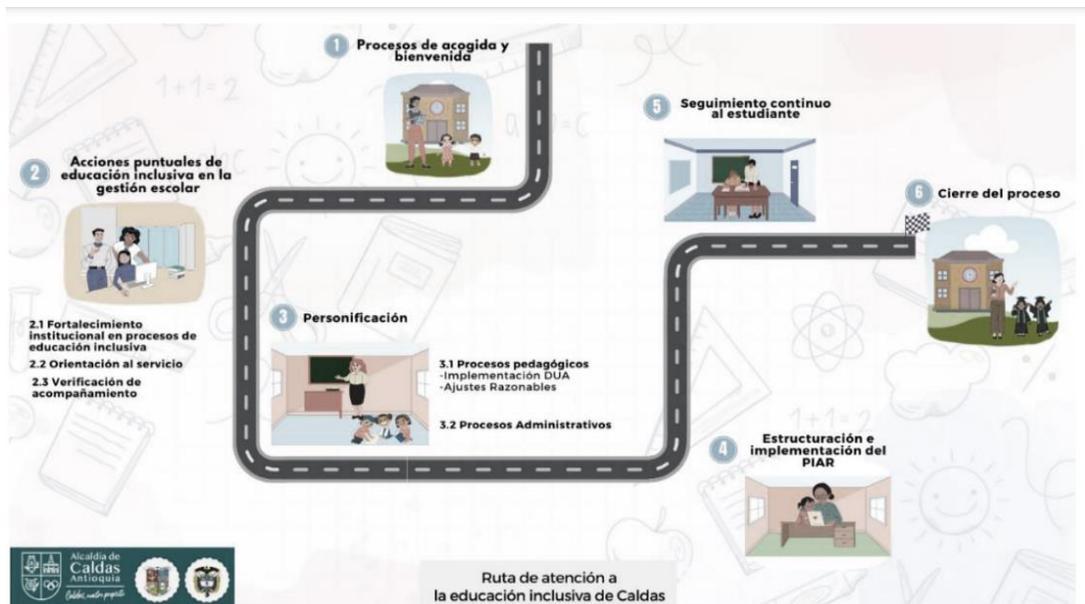
La mayoría de docentes y coordinadores de ambas instituciones manifiestan además que, la institución cuenta con procesos de inclusión para estudiantes con discapacidad; pero falta empoderamiento de los docentes dentro de las aulas para la atención a los estudiantes, le asignan actividades, pero no relacionadas con sus necesidades y competencias; hay procesos para atención a estudiantes con dificultades en el aprendizaje y en ocasiones no se realizan ajustes razonables, según decreto 1421 de 2017.

De manera general, en estas dos instituciones se han ido cambiando algunas prácticas en comparación con otras instituciones del Departamento, como una forma de ser flexibles y aceptar la diferencia, por ejemplo: permitir portar el uniforme según las preferencias de los estudiantes, aceptar el uso de maquillaje, aceptación a estudiantes con diversidades sexuales y de género sin discriminación.

En este sentido, ambas instituciones vienen organizando y documentando procesos de inclusión desde la gestión académica y comunitaria. En las siguientes **Figuras (1 y 2)** podemos apreciar dichos procesos desde la gestión comunitaria en cada institución. En el caso de la institución de Caldas no se tiene una ruta propia como tal, pero adoptan y dinamizan la oferta que hay a nivel municipal.

Figura 1

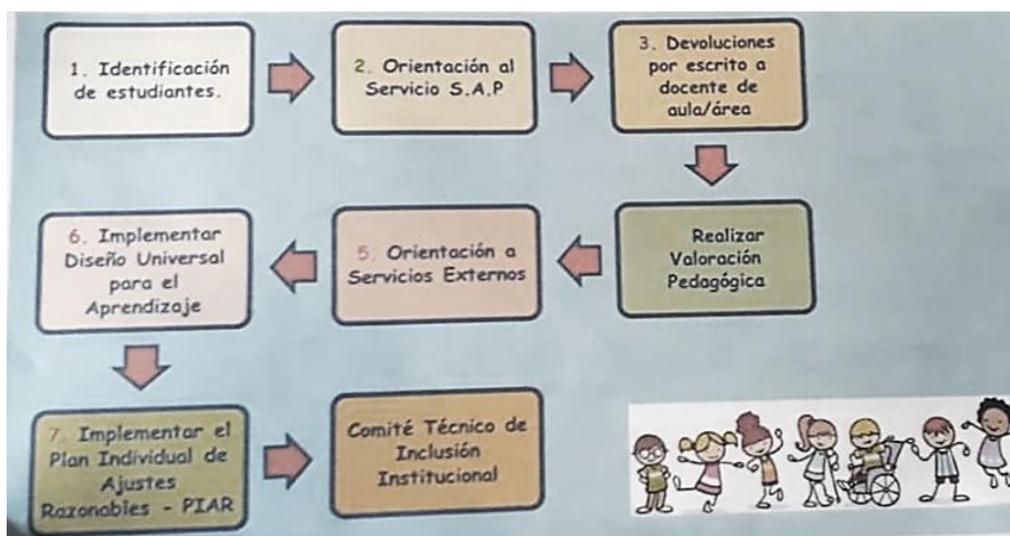
Ruta de atención a la educación inclusiva del Municipio de Caldas



Nota. Fuente: ruta de educación inclusiva del Municipio de Caldas.

Figura 2

Ruta interna de atención a niños, niñas y jóvenes con discapacidad y/o dificultades de aprendizaje.



Nota. Fuente: PEI Institución Educativa Rural La Cruzada

Particularmente en la Institución Pedro Luis Álvarez Correa se brinda una capacitación al año sobre inclusión, liderada por la docente de apoyo; y, en la Institución Educativa Rural la Cruzada se hacen algunos acompañamientos personalizados a los docentes que lo solicitan. Las secretarías de educación de ambos municipios brindan ofertas de capacitación en materia de inclusión educativa, pero las directivas internas de las instituciones no autorizan los espacios para asistir con motivo de evitar la desescolarización de los estudiantes.

Se evidencia que en el nivel de primaria de la Institución Pedro Luis Álvarez Correa existe un grupo cualificado de docentes que pueden ser de gran apoyo. Algunos de ellos muestran preocupación por comprender las dificultades que enfrentan los estudiantes y buscan estrategias para integrarlos en los diferentes procesos escolares. En contraste, en la Institución Educativa Rural La Cruzada, aunque cuenta con docentes graduados en licenciaturas, estos no están especializados en la atención de estudiantes con discapacidad.

De otro lado, es posible notar en ambas instituciones que algunos estudiantes muestran interés en el trabajo colaborativo y brindan ayuda a sus compañeros cuando enfrentan dificultades. Estas iniciativas podrían convertirse en apoyos valiosos para superar las barreras que enfrentan los estudiantes con discapacidad. Según Booth, citado por Echeita y Domínguez (2011), proporcionar apoyo directo en diversas formas es una manera de aumentar la presencia, el aprendizaje o la participación de niños, niñas o jóvenes vulnerables en la vida escolar.

Sin embargo, también se encuentran maestros en ambas instituciones, aunque en el Pedro Luis Álvarez Correa en menor proporción, que muestran resistencia a recibir estudiantes con dificultades y se han escuchado expresiones o comentarios que denotan “el no saber del docente” tales como: "Ojalá no me toque ese estudiante a mí, no sabría qué hacer con él". Estos docentes no muestran interés en dinamizar las prácticas pedagógicas y a veces adoptan un enfoque educativo tradicional y rígido.

Algunos docentes de ambas instituciones no implementan el trabajo en equipo debido a que perciben que los estudiantes generan más indisciplina. Además, falta material didáctico para la atención educativa, especialmente para niños ciegos o con otras discapacidades en los dos colegios. La infraestructura de las instituciones también presenta deficiencias, como la falta de rampas, señalización inclusiva y salones demasiado pequeños.

La mayoría de docentes señalan la falta de disposición para capacitarse y desarrollar habilidades que les permitan enfrentar nuevos desafíos. Esta limitación se manifiesta en temores

cuando llega un estudiante con discapacidad, una actitud negativa hacia la educación inclusiva, falta de disposición para seguir los procesos, resistencia a salir de la zona de confort y apatía hacia los procesos de transformación educativa. Además, carecen de conocimiento para aplicar estrategias como el Plan Individual de Ajustes Razonables (PIAR) y el Diseño Universal del Aprendizaje (DUA), y no sistematizan los procesos ni realizan un seguimiento adecuado a los casos que requieren acompañamiento individual. En la institución Pedro Luis Álvarez Correa esta condición se observa en menor proporción.

En cuanto al acompañamiento liderado por las psicólogas y docentes orientadoras, en los dos colegios se presentan limitaciones debido a la falta de remisiones dirigidas por los docentes, así como al rechazo de diligenciar formatos y usar el servicio de consejería y apoyo psicológico. Por parte de los padres de familia a modo general, se observa una negación para acompañar a sus hijos en los procesos educativos institucionales. Todos estos aspectos se configuran como barreras para el aprendizaje y la participación de estudiantes con discapacidad.

Ahora bien, para comenzar a superar la exclusión (entendida esta como un tratamiento convencional que le atribuye a los individuos con discapacidad estigmas sociales que perciben las necesidades educativas especiales como una anomalía orgánica) es preciso analizar los factores que se encuentran “no en la periferia social, sino en el núcleo de la sociedad, en las instituciones” (Fresia, 2011, p. 3) por lo tanto es importante realizar una reflexión dentro de la escuela y conocer cómo se llevan a cabo los procesos de inclusión, y cuáles son esas barreras y facilitadores a los que se enfrentan los estudiantes con discapacidad. A propósito de esto Echeita (2017) refiere que:

Cuando la escuela acoge hoy a muchos de los que han estado fuera por mucho tiempo (por ejemplo, buena parte de la infancia con discapacidad), no les ofrece a todas y a todos, oportunidades equiparables para que, en efecto, sean queridos y estimados por cómo son (no por su cercanía o lejanía a un determinado patrón de normalidad); para que construyan una identidad en positivo y no “deficitaria” o de menor valor, y para que se sientan parte de un grupo y tengan amistades y relaciones sociales significativas. (p.18)

En consecuencia, la presente investigación busca atender a la siguiente pregunta: ¿Cómo inciden las barreras y los facilitadores en el aprendizaje y la participación de estudiantes con discapacidad desde la percepción de estudiantes y docentes?

La investigación desarrollada en la Institución Educativa Pedro Luis Álvarez Correa Sede Santa María Goretti y en la Institución Educativa Rural la Cruzada Sede A, nace de la necesidad

de ahondar en la problemática identificada referida a los procesos de educación inclusiva, intencionalidad puesta en rescatar la voz de estudiantes y docentes sobre los procesos de aprendizaje y participación para estudiantes con discapacidad, con lo que se espera obtener miradas diversas y enriquecidas sobre los procesos educativos y cómo cada uno vive la inclusión, aportando elementos sustantivos que servirán luego para la reflexión y posible transformación en las prácticas pedagógicas a la luz de sus puntos de vista y de aquellos aspectos que pueden pasar desapercibidos a los ojos de las directivas institucionales.

La identificación de barreras y facilitadores para el aprendizaje y la participación de estudiantes con discapacidad son elementos clave para la transformación de la escuela. Así las cosas, este estudio pretende brindar una comprensión de los procesos en torno a la educación inclusiva en las instituciones educativas, y para ello busca discutir y poner en cuestión aquello que le sucede a los estudiantes y docentes con relación a la diferencia, la diversidad y la inclusión.

Con los resultados, se espera además brindar a las instituciones educativas un aporte comprensivo y cercano en materia de educación inclusiva, y formas posibles de favorecer la participación y el aprendizaje de todos los estudiantes en especial de aquellos que son más vulnerables como son los estudiantes con discapacidad, un aporte que quizás genere cambios en las formas de pensar y actuar, desde la empatía y la sensibilidad que promuevan el gesto de conocer al otro como igual movilizándolo prácticas, culturas y políticas institucionales.

2. Objetivos

2.1. Objetivo general

Comprender desde las percepciones de estudiantes y docentes, la incidencia que tienen las barreras y los facilitadores en el aprendizaje y la participación de los estudiantes con discapacidad.

2.2. Objetivos específicos

- Identificar y describir las barreras y los facilitadores que perciben los docentes y estudiantes en el aprendizaje y la participación de los estudiantes con discapacidad.
- Revisar la incidencia de las barreras y los facilitadores que perciben los docentes y estudiantes en el aprendizaje y la participación de los estudiantes con discapacidad.
- Proponer orientaciones pedagógicas que favorezcan los procesos de inclusión en la Institución Educativa Pedro Luis Álvarez y en la Institución educativa Rural la Cruzada a partir del análisis de las percepciones que tienen docentes y estudiantes sobre las barreras y los facilitadores en el aprendizaje y la participación de estudiantes con discapacidad.

3. Estado del arte

En la actualidad, la educación inclusiva ha adquirido una relevancia cada vez mayor, destacándose en el ámbito de la investigación educativa. Los estudios que investigan las barreras que obstaculizan y los factores que facilitan la participación y el aprendizaje de estudiantes con discapacidades son de especial interés. Según Amaya y colaboradores (2016), esta línea de investigación ganó impulso a partir de los años ochenta, un período en el que los sistemas educativos empezaron a implementar soluciones más pertinentes y sistemáticas para dicha población.

Desde entonces, el enfoque hacia la inclusión educativa ha experimentado una evolución significativa, reflejando un cambio paradigmático hacia un sistema más accesible y equitativo. En este estado del arte nos proponemos explorar en profundidad los trabajos de investigación relevantes y su impacto, identificando los desafíos y avances que caracterizan este campo educativo.

Para empezar, es importante precisar que hasta hace relativamente poco tiempo, la exclusión de personas con discapacidad del sistema educativo regular era una realidad común en Colombia y en América Latina. Dicha exclusión se debía a diversas razones, incluyendo decisiones familiares que no lo percibían viable y a la falta de instituciones especializadas, que apenas comenzaban a surgir para atender las personas con discapacidad. Además, la carencia de docentes con la formación adecuada representaba un obstáculo bastante significativo.

Durante este período, las discapacidades de todo tipo fueron condiciones que los sistemas educativos no lograron incorporar adecuadamente. Sin embargo, este panorama comenzó a cambiar con la llegada de nuevas corrientes pedagógicas, las cuales colocaron la inclusión de personas con discapacidad física y cognitiva en el centro de su reflexión y práctica pedagógica. Según Ramírez (2017), estas innovaciones pedagógicas han facilitado una reevaluación y transformación profunda de la educación inclusiva.

Los primeros trabajos que al respecto se realizaron se centraron en el tema de la integración como la mejor solución para la acogida de estudiantes con diversas discapacidades en los entornos educativos. Posteriormente la inclusión y la diversidad ingresarían como temas de investigación de diferentes académicos, muy especialmente en el campo de la pedagogía y la didáctica.

La inclusión y la diversidad emergen como temas centrales de investigación entre diversos académicos, principalmente en el ámbito de la pedagogía y la didáctica. En paralelo a estas investigaciones, han surgido en el terreno de las prácticas pedagógicas una variedad de metodologías que han fortalecido este tipo de estudios. Estas metodologías, en su mayoría cualitativas, abarcan enfoques que van desde la investigación acción hasta la investigación comprensiva y explicativa, pasando por el estudio de caso y la investigación diagnóstica, así como también la investigación documental, entre otros.

Muchas de estas metodologías lograron implementar herramientas como guías de observación, trabajo con grupos focales y talleres participativos con estudiantes, profesionales de aulas de apoyo, consejeros y padres de familia. El resultado es una comprensión más profunda y enriquecida de los desafíos y oportunidades que presenta la educación inclusiva y la diversidad en las aulas.

A continuación, se presenta un análisis que da cuenta de varias investigaciones recientes que se han realizado sobre tendencias investigativas en el campo de la educación inclusiva, muy especialmente desde la discapacidad, y cómo desde ellas es posible comprender las percepciones de docentes y estudiantes sobre condiciones que afectan negativa o positivamente la inclusión en el aula regular.

El acceso a las fuentes de información evidenció una amplia bibliografía en el campo de las investigaciones sobre educación e inclusión. Se destacan entre ellos algunos estudios realizados en culturas orientales, como es el caso del trabajo de “Actitud de los futuros maestros hacia la educación inclusiva para estudiantes con Trastorno del Espectro Autista” en Malasia (Min, Wah, & Che, 2017), quienes reconocen como necesaria para la inclusión en educación, una actitud positiva de los maestros para aceptar en sus aulas a estudiantes con Necesidades Educativas Especiales, NEE; destacan además de las actitudes, la necesidad de tener conocimientos sobre educación inclusiva, ya que ellos en buena parte son indicadores de la buena voluntad de atender a este tipo de poblaciones. El trabajo de estos investigadores se concentró en la actitud de los docentes y en sus conocimientos sobre educación inclusiva.

Estudios como éste vienen demostrando que cada vez más aumenta el interés de los docentes por la educación inclusiva, por generar apuestas pedagógicas para aceptar a este tipo de estudiantes y para el desarrollo de sus habilidades básicas. Los docentes vienen reconociendo que las prácticas pedagógicas relacionadas con la educación inclusiva mejoran la interacción social de

los estudiantes y minimiza los estereotipos negativos sobre los estudiantes con NEE. Las investigaciones vienen promoviendo un trabajo coordinado entre los docentes de aula y los de educación especial que mejore las prácticas educativas y fortalezcan la inclusión.

Otra investigación a destacar es la desarrollada en Singapur, denominada “Mejorar la formación docente para la inclusión” de Florián y Camedda (2019), en el que se sugiere que los programas exitosos de desarrollo profesional docente son aquellos que se caracterizan por ser integrales, continuos y conectados con la práctica pedagógica. Esta investigación invita al trabajo colaborativo entre los docentes, pues evidencian el impacto que ellos tienen en el logro de los objetivos de aprendizaje de los estudiantes y en su adaptabilidad a los contextos diversos.

La búsqueda permitió además, evidenciar investigaciones que se han hecho en la China, entre ellos cabe destacar la investigación “Percepciones de docentes urbanos sobre la inclusión de niños migrantes en instituciones educativas chinas: un estudio comparativo” de Lui, Holmes & Albright (2015), en el que se analiza cómo en los últimos años la educación inclusiva se ha convertido en un desafío importante para los sistemas escolares, encontrándose que el gobierno de este país oriental ha hecho esfuerzos por incorporar el componente de inclusión en sus políticas educativas.

Desde una perspectiva comparada, entre China e Italia, la investigación de Lui, Holmes y Albright (2015) destaca cómo los docentes se han acercado a información médica, psicológica y social para atender a la población con discapacidad que ha ingresado a las aulas escolares. Subraya esta investigación, que los maestros en las últimas dos décadas han entendido la educación inclusiva como el pleno acceso, el respeto por las diferencias y el potencial de los estudiantes; es interesante observar cómo la educación inclusiva en la China ha tenido un componente adicional, que ha sido el modelo médico de discapacidad.

Pese a los avances en materia de educación inclusiva, desarrollo del pensamiento y de la neurociencia, existen mitos, que autores como Sullivan, Hughes y Gilmore (2021) de los Estados Unidos vienen denominando “neuromitos” y son aquellos falsos saberes, saberes populares y concepciones de algunos especialistas sobre el desarrollo del pensamiento de personas con discapacidad cognitiva. Este tipo de trabajos invitan a ser más rigurosos en las percepciones que sobre la discapacidad cognitiva se tienen y a promover investigaciones desde escenarios escolares para avanzar en la comprensión de un fenómeno tan importante para la educación actual como lo es la educación inclusiva.

Los estudios en Iberoamérica han sido de gran importancia, muy especialmente los de España que han tenido importantes investigadores en temas educativos en general y en temas de educación inclusiva en particular.

Entre las investigaciones consultadas cabe destacar “Educación inclusiva: barreras y facilitadores para su desarrollo. Análisis de la percepción del profesorado” (González, Martín y Poy, 2019), trabajo que se propone analizar las concepciones que tienen los maestros de lo que es el enfoque de inclusión y las barreras y facilitadores existentes que condicionan la implementación de buenas prácticas para atender a la diversidad en las aulas. Esta investigación evidencia que entre los docentes es posible encontrar dos enfoques de inclusión, no contradictorios, uno centrado en los estudiantes con NEE, y otro que defiende la idea de que la inclusión tiene que ver con todos los estudiantes.

El estudio resalta como principales barreras la falta de formación docente en atención a la diversidad, la carencia de metodologías inclusivas, así como la escasez de recursos didácticos que faciliten el trabajo con los estudiantes, muy especialmente los que presentan algún tipo de discapacidad. Se evidencia además que el trabajo coordinado entre los docentes aparece como uno de los principales facilitadores de los procesos de inclusión.

Encuentra como elemento importante del trabajo que los docentes han venido construyendo una percepción positiva de la educación inclusiva, muy especialmente desde una perspectiva del ejercicio ético de su profesión. Es de destacar que los docentes asumen la educación inclusiva esencialmente como la atención a estudiantes con “Necesidades Específicas de Apoyo Educativo” y no con un modelo de educación dirigido a todos los estudiantes, con independencia de sus necesidades, características, capacidades o intereses, lo que ha desembocado en que, en numerosas ocasiones, algunos docentes no hayan realizado modificaciones o adaptaciones en su quehacer diario en función de las necesidades de su alumnado (González, Martín y Poy, 2019).

La investigación publicada por la Universidad de Salamanca, Barreras y facilitadores para la inclusión educativa de las personas con discapacidad intelectual (Nieto y Moriña, 2021), analiza las barreras y ayudas de estudiantes con discapacidad intelectual matriculados en escuelas regulares. Los autores realizaron un estudio cualitativo basado en los presupuestos de la investigación inclusiva, encontrando que las barreras y apoyos que se les ofrece a las personas con discapacidad intelectual están relacionadas con el perfil docente, el currículo, las relaciones sociales con los iguales y otros agentes, como la familia y los equipos de dirección escolar, es decir,

si bien los apoyos pedagógicos y materiales son importantes, lo son en mayor medida las personas; dicho de otro modo, son las personas las que en mayor medida pueden ser catalogadas como barreras o facilitadores de los aprendizajes de los estudiantes con discapacidad intelectual.

Es evidente que trabajos como este asumen que tanto la práctica docente como las relaciones interpersonales que puedan establecer los estudiantes, se convierten en barreras o en facilitadores de la inclusión socio pedagógica de los estudiantes con discapacidad. Para el caso de las percepciones de los estudiantes, este tipo de investigaciones demuestran que éstos se sienten mayormente acogidos cuando los docentes se acercaban a ellos, les explicaban personalmente, los motivaban y se preocupaban más en la medida en que fueran vulnerables (Nieto y Moriña, 2021).

Dichos autores destacan que la inclusión es un campo complejo, pues desde que de ella se empezara hablar masivamente en los medios académicos en la década de los años 90, hasta la actualidad, el concepto ha pasado por diversas modificaciones, interpretaciones y prácticas; lo cierto es que, en la agenda pública internacional, con todas sus variantes, la inclusión aparece como un valor, objetivo y meta de estados y organizaciones, de la cual es casi imposible apartarse, corriendo el riesgo de convertirse en eslogan cargado de sentido a la hora de ponerlo en práctica.

Tal vez una de las personas más reconocidas en este campo es la chilena Cynthia Duk, su amplia trayectoria la hace un referente universal en el tema de educación e inclusión; de ella es esencial destacar el trabajo “La inclusión como dilema” (Duk y Murillo, 2016), donde se destaca que el tema de la inclusión en educación es problemático, aún para el mundo escolar, pues él se ha puesto de moda.

Los centros educativos en sus misiones y objetivos los incorporan, pero en muchas ocasiones carece de sentido y coherencia, es decir, el sólo nombrar el término no genera la apertura para que docentes, directivas e instituciones educativas acojan a los estudiantes que vienen de diversidad de experiencias y que presentan múltiples contextos y condiciones que inciden directamente sobre su aprendizaje, máxime cuando estos estudiantes están diagnosticados con alguna discapacidad.

El contexto educativo y la política educacional actual enfatiza en el desarrollo de procesos educativos cada vez más inclusivos; escenario que desafía a las comunidades educativas y, particularmente, a sus docentes. Esta realidad genera tensiones y al mismo tiempo retos que ayudan a identificar elementos que, desde la voz de los docentes, actúan como barreras y facilitadores para una educación inclusiva.

Este es el caso de la investigación desarrollada también en Chile, “Camino a la educación inclusiva: Barreras y facilitadores para las culturas, políticas y prácticas desde la voz docente” realizada por San Martín, Troncoso y Rojas (2020) apoyados en los trabajos de Booth y Ainscow (2015) subrayan que las dimensiones culturales, políticas y las prácticas de inclusión deben ser entendidas de un modo integral, pues son de igual importancia para el desarrollo del acogimiento en los centros educativos de los estudiantes.

San Martín, Troncoso y Rojas evidencian que la inclusión educativa busca maximizar la presencia, participación y aprendizaje de los estudiantes, mediante la identificación y eliminación de diversas barreras que restringen las oportunidades educativas, especialmente para aquellos más marginados. En este sentido, argumentan que cuanto más significativas sean las condiciones de discapacidad y vulnerabilidad de los estudiantes, más intensos deben ser los esfuerzos para facilitar su inclusión y minimizar las barreras que obstaculizan su permanencia y aprendizaje en el sistema educativo.

En relación con esto, Corral (2019) sostiene que Chile podría considerarse como el país de América Latina con un desarrollo más extenso y diverso en investigaciones sobre educación e inclusión. Este investigador destaca, en particular, el estudio realizado por Castro y colaboradores (2020) titulado “Sentidos de la educación inclusiva desde comunidades educativas de la Provincia de Concepción, Chile”. Este trabajo se centró en explorar las percepciones sobre educación inclusiva entre los miembros de comunidades educativas frente al ingreso de estudiantes con discapacidades a aulas regulares. Utilizando una metodología cualitativa con un enfoque fenomenológico, el estudio indagó en los significados que docentes y estudiantes atribuyen a estos procesos inclusivos.

Así, tanto los esfuerzos teóricos y empíricos en Chile como los hallazgos de investigaciones específicas como la de Castro et al. (2020), resaltan la importancia de entender y mejorar las prácticas y percepciones de inclusión en el ámbito educativo. Estas contribuciones son fundamentales para el avance hacia un sistema educativo que no sólo acoja la diversidad, sino que también promueva activamente la equidad y la inclusión en todos sus niveles.

La investigación demuestra que para los estudiantes la inclusión educativa se asocia a los programas de integración escolar, concibiéndolos como apoyos especiales a los estudiantes con dificultades de aprendizaje, los cuales se manifiestan oprimidos y coartados en sus posibilidades de expresión y acción, sujetos a dar respuestas a estructuras formales instituidas desde su

establecimiento educativo o la normativa pública. Los directivos y profesores, por su parte, manifiestan que la inclusión es una instancia de apoyo a las necesidades educativas especiales, surgiendo de manera tenue reflexiones respecto al encuentro educativo con estudiantes; es posible encontrar además cierta noción de la necesidad de una intervención clínica, más que pedagógica, para algunos casos de discapacidad.

Continuando con la exploración de la educación inclusiva en América Latina, resulta interesante contrastar las iniciativas de Chile con los desarrollos en otros países de la región. En Uruguay, por ejemplo, también se han realizado estudios significativos sobre este tema.

Una investigación destacada encontrada en este contexto es: “Actitudes de los docentes acerca de la educación inclusiva” (Angenscheidt y Navarrete, 2017), liderada por la Universidad Católica. Este trabajo se propone describir las actitudes de los docentes de enseñanza inicial y primaria en un colegio privado de Montevideo sobre la educación inclusiva, asumiendo como actitud las percepciones, creencias, sentimientos a favor o en contra y formas de actuar ante el hecho educativo que centra su esfuerzo en el logro de los aprendizajes con personas que presentan discapacidades.

Este tipo de investigaciones evidencia que el compromiso con la inclusión en el campo educativo depende en mayor medida del cargo docente (directivo, docente, maestro de aula especial, etc.), la formación académica, el contacto con personas con discapacidad, la etapa educativa y los años de experiencia profesional.

Dichas investigaciones vienen demostrando que los docentes poseen una actitud positiva hacia los principios de la educación inclusiva y señalan que, si bien ellos pueden estar de acuerdo con el hecho de que los estudiantes tienen el derecho de estar en el aula regular con los apoyos requeridos, a la hora de llevarlos a la práctica en su propia aula y tener la responsabilidad de que todos logren niveles básicos de aprendizaje, además de aprendizajes significativos; estos manifiestan mayores reparos al enfrentarse a pruebas estandarizadas que van a “medir” la calidad de los aprendizajes de los estudiantes.

De otro lado, Ecuador es un país que ha avanzado significativamente en temas de educación política y en educación popular, y por esta misma línea ha desarrollado investigaciones sobre educación e inclusión. Es importante por ello presentar la investigación “Educación inclusiva: Concepciones del profesorado ante el alumnado con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad” (Corral, 2019), desde el que se realiza un diagnóstico de la concepción que tienen

los docentes sobre el proceso de inclusión de estudiantes con NEE asociadas a discapacidad como respuesta a la Ley de Educación Inclusiva Ecuatoriana, y cómo sus actitudes afectan la participación activa de sus estudiantes.

El trabajo caracteriza la percepción de docentes de la educación primaria respecto a sus concepciones sobre la educación inclusiva, más allá de lo que la ley promulga; sus actitudes y predisposición para facilitar el proceso inclusivo; los desafíos que han enfrentado en su desempeño diario y las estrategias aplicadas para la atención de sus estudiantes.

La investigación encontró que los docentes aún no se empoderan de su rol inclusivo, se muestran inseguros en su atención al estudiantado y utilizan tácticas simples de apoyo en lugar de una planificación organizada que dé respuesta a las necesidades individuales de sus estudiantes; ello a pesar de que el gobierno ha adelantado importantes propuestas de capacitación en este ámbito.

En Ecuador se han presentado importantes programas de capacitación para docentes en temas de inclusión, pero la cobertura formativa no ha sido suficiente, muchos docentes consideran que no tienen los conocimientos apropiados para dar atención adecuada a sus estudiantes con discapacidad. Las investigaciones dejan claro que, para la implementación de un programa es preciso determinar los principios, valores, creencias y comportamientos (cultura) que se implican en el mismo, para poder clarificar el diferencial entre la cultura intrínseca del programa y la cultura que guía los comportamientos de los maestros. Ese diferencial da la medida de la dificultad podría implicar un cambio de programación didáctica.

Esta situación también muestra claramente la urgente necesidad que existe de aumentar la competencia de maestros en este campo y de realizar un acompañamiento formativo más personalizado; finalmente se plantea la necesidad de que la educación superior pueda formar docentes capaces de asumir en su práctica una perspectiva inclusiva, independientemente de su énfasis y que reconozcan que el maestro actual requiere de herramientas que le permitan organizar sus clases en el marco de una ruta de accesibilidad universal.

En contraste, encontramos la investigación “la voz del alumnado y la inclusión educativa: una aproximación democrática radical para el aprendizaje intergeneracional” de Fielding (2011), la cual propone una visión transformadora en el ámbito de la educación inclusiva, relacionada estrechamente con el aprendizaje y la participación activa de todos los actores educativos.

En primer lugar, destaca la importancia de otorgar voz y reconocer las experiencias de los estudiantes dentro del contexto educativo, lo cual se alinea con los principios fundamentales de la educación inclusiva. Esta perspectiva no solo busca garantizar la equidad y el respeto por la diversidad, sino también promover un aprendizaje más significativo y enriquecedor para todos los estudiantes.

Este estudio sugiere un cambio profundo en las estructuras de poder en el ámbito educativo, donde los estudiantes sean reconocidos como agentes activos en su propio proceso de aprendizaje, subraya la importancia de una participación genuina y equitativa de todos los miembros de la comunidad educativa, desafiando las tradicionales jerarquías y fomentando la colaboración y el diálogo como pilares fundamentales del aprendizaje inclusivo.

De igual forma, aborda de manera integral la voz de los estudiantes, la educación inclusiva, el aprendizaje y la participación, proponiendo una aproximación democrática radical que busca transformar las prácticas educativas hacia una mayor equidad, diversidad y participación activa de todos los actores involucrados. Esta perspectiva resulta fundamental en la construcción de un sistema educativo más inclusivo y orientado hacia el desarrollo integral de cada individuo.

En la misma línea y teniendo en cuenta la importancia de contar con la voz de los estudiantes, encontramos en España un estudio de Susinos (2012), titulado "Las posibilidades de la voz del alumnado para el cambio y la mejora educativa" el cual aborda el concepto de "voz del alumnado" y su relevancia en el contexto educativo. Se enfatiza que la participación estudiantil va más allá de los consejos escolares y debe ser entendida en un sentido amplio, involucrando diversos espacios y formas de expresión. Se discute cómo la voz del alumnado puede ser un motor de cambio hacia una educación más inclusiva y democrática.

El trabajo expuesto recoge artículos teóricos y experiencias prácticas que ilustran el potencial transformador de esta participación estudiantil. Se destacan iniciativas desde la educación primaria hasta la Universidad, mostrando cómo la voz del alumnado puede influir en la mejora de los centros educativos y en el desarrollo personal y social de los estudiantes. En resumen, el texto aboga por una comprensión más profunda y una mayor valoración de la voz del alumnado como elemento fundamental en la construcción de una educación más democrática e inclusiva.

De igual manera, el trabajo "la voz de las personas con discapacidad intelectual en investigación educativa: repensando las prácticas de investigación" de Pernia (2008), muestra la importancia de dar voz a las personas con discapacidad intelectual en la investigación educativa

reconociendo la necesidad de repensar las prácticas de investigación para garantizar su participación activa y significativa.

La autora describe un trabajo de investigación centrado en un grupo de jóvenes con discapacidad intelectual que vivían en hogares de grupo, con el objetivo de entender cómo eran apoyados o limitados en sus elecciones y decisiones diarias. Se hace una reflexión sobre la necesidad de incorporar las personas con discapacidad en las investigaciones para que puedan participar, y de esta manera con su experiencia, enriquecer las investigaciones y estudios que se realicen con personas con discapacidad.

Santamaría (2019) expresa que, en definitiva, se necesita garantizar que todos los estudiantes aporten sus puntos de vista, sean escuchados, respetados e incorporadas sus voces para lograr una escuela para todos. No debemos decidir por ellos, ni transmitirles nuestra visión para que ellos vean cada situación de la manera que nosotros la vemos. (p.19). todo lo contrario, ser protagonistas de su propio desarrollo donde sus percepciones sean tenidas en cuenta y se constituyan en acciones consecuentes que permitan disminuir las barreras y potenciar los facilitadores para su aprendizaje y participación.

En materia de barreras y facilitadores, desde el Caribe, también se han realizado importantes trabajos sobre educación e inclusión; se destacan en el presente análisis la investigación desarrollada en República Dominicana, “Educación inclusiva: barreras y facilitadores para su desarrollo. Análisis de la percepción del profesorado” (Gómez, et al, 2017), que aborda el problema de la capacitación del profesorado hacia la inclusión educativa, tanto en actitud como en prácticas pedagógicas, considerado como un aspecto necesario y fundamental para lograr la inclusión educativa en todos los centros escolares.

La finalidad de esta investigación es verificar la existencia de diferencias significativas en actitudes y prácticas inclusivas entre el profesorado de distintas zonas geográficas de República Dominicana, concretamente del norte y este del país. Los resultados obtenidos indican que la actitud y práctica inclusiva del profesorado no está relacionada con los recursos económicos de las distintas zonas geográficas del país.

Igualmente, destacan la necesidad de que los estudiantes con discapacidades físicas y/o cognitivas se reciban en las aulas regulares, pues allí pueden ser claves los apoyos de sus pares para el desarrollo de habilidades cognitivas, volitivas y socioemocionales. Esta investigación

encuentra además que a medida que aumenta la experiencia de los docentes con estudiantes con NEE, también aumenta la confianza en sí mismos como docentes.

Desde Centro América, específicamente en Cuba se destaca la investigación “La inclusión escolar, un reto para la formación de licenciados en educación” (Grijalba, 2020), donde se plantea que los docentes del siglo XXI presentan dos exigencias que son relativamente nuevas en el panorama educativo.

De un lado, la obligatoriedad del manejo de las TIC y su incorporación en su práctica pedagógica, y del otro, la atención a poblaciones diversas, que el autor describe como estudiantes con Necesidades Educativas Especiales, NEE. Lo anterior exige un cambio en su práctica, pero también en su proceso de formación, sólo así se podrá integrar de manera pertinente a los estudiantes, desde sus contextos y condiciones particulares.

Ante las nuevas demandas de la práctica docente esta investigación hace un llamado a las facultades de educación para que actualicen sus programas y hagan énfasis en las necesidades de los educandos de hoy. Es necesario un nuevo perfil docente, que en buena parte se materializa en su capacidad de ser un buen investigador, que sepa adaptarse a las transformaciones de una sociedad cada vez más dinámica y globalizada y que pueda incorporar el enfoque de la inclusión, de tal manera que esté en capacidad de atender con calidad y calidez a las personas que requieren atenciones diferenciadas en las aulas escolares (Grijalba, 2020).

Rastreando investigaciones nos adentramos en los repositorios de Colombia donde este tipo de estudios han avanzado de manera significativa, investigaciones, artículos científicos, trabajos de grado y tesis, etc., se han venido desarrollando en torno a esta temática. Para empezar, se va a destacar el trabajo de grado, “Educación e inclusión: una reflexión necesaria para atender la diversidad en la Institución Educativa María Auxiliadora en el municipio de Andes” (Roldán, 2021).

Allí se resalta que el trabajo de la educación inclusiva no es una moda, sino que ella representa las tendencias más importantes de la pedagogía contemporánea; en este sentido, el producto de formación se propone auscultar los procesos de gestión escolar que requiere la I.E. María Auxiliadora del municipio de Andes para implementar estrategias de educación inclusiva de acuerdo a las condiciones institucionales y del medio.

Entre líneas se destaca que la aplicación de estrategias pedagógicas, sustentadas en los modelos de inclusión, pueden afectar positivamente a las instituciones educativas, en la medida en

que más allá de estar pensando en uniformizar el pensamiento y los comportamientos de los estudiantes, tienen en cuenta sus dimensiones, sus condiciones físicas, culturales y socioeconómicas, de tal manera que la escuela aparece como un espacio de acogida y protección de derechos, y concluye que, la inclusión no puede abordarse como un problema de cada docente y de cada una de las áreas y/o proyectos que las instituciones promueven, sino que ella debe responder a una política integral institucional, ojalá local, regional y nacional, que recoja las necesidades de la diversidad de poblaciones que el sistema educativo atiende (Roldán, 2021).

Conviene resaltar que la educación inclusiva para personas con discapacidad también se relaciona con otro tipo de aspectos, como los socioculturales, emocionales, económicos, etc., pues los acercamientos a diversas fuentes encuentran que los anteriores pueden convertirse en barreras o facilitadores del aprendizaje de los estudiantes.

Destaca el autor, que entre más se parezca la escuela de hoy al modelo tradicional, sustentado en los saberes, más que en las habilidades y desarrollos socioemocionales, más lejos estará la educación de acercarse a modelos incluyentes, que reconocen la diversidad de personas, culturas, estilos de aprendizaje y perspectivas de futuro que pueden tener los sujetos (Ramírez, 2017).

El sistema educativo colombiano en el camino a la inclusión analiza los avances y retos de la política educativa en materia de inclusión, relacionando las experiencias de Colombia y España es una investigación realizada por Beltrán (2015), y destaca que, si bien existen importantes investigaciones, normatividad y políticas públicas en esta materia, aún persisten los modelos homogeneizantes que asumen la educación desde la uniformidad de los estudiantes; resultando necesaria una formación de maestros, que más allá de una materia que hable sobre inclusión, se cuente con todo un currículo integrado que la sustente.

En este sentido, se reconoce que el modelo educativo colombiano es tomado del modelo español, pero mientras en este país los recursos están a disposición de las instituciones para generar propuestas de inclusión de impacto, en Colombia, aún el compromiso estatal con la inversión en los centros educativos es precario. Por consiguiente, el enfoque de educación inclusiva debe tener claro cuáles son los grupos que necesitan una atención prioritaria, qué recursos necesitan para ello, qué estrategias son las más pertinentes, además del diseño curricular, la formación de los maestros y la participación de las comunidades educativas.

De otro lado, Santana y Mendoza (2017) realizaron una investigación titulada: “Procesos de inclusión en instituciones educativas del municipio de Neiva” a partir de este trabajo buscaron identificar los niveles de inclusión al sistema educativo regular de niñas y niños con Necesidades Educativas Especiales, NEE, y la manera como las instituciones están incorporando procesos de inclusión en las aulas, muy especialmente en lo que a discapacidades respecta. Reconoce el trabajo que, si bien es de suma importancia atender las discapacidades físicas y cognitivas existen otros componentes de la educación inclusiva que es necesario tener en cuenta y que la facilitan o la entorpecen.

Los investigadores Santana y Mendoza encuentran resultados poco satisfactorios en términos de la inclusión en los establecimientos educativos de Neiva, lo que afecta la atención de la población diversa en el sistema escolar; igualmente llaman la atención sobre el concepto de educación inclusiva que poseen las instituciones, el cual se centra en la discapacidad, resultando necesario que se asuma un enfoque más amplio, que incorpore la diversidad y la interculturalidad.

Las investigaciones sobre inclusión educativa y educación inclusiva son abundantes en las últimas décadas; las poblaciones diversas fueron durante años invisibilidades en el sistema educativo colombiano, pues no eran objeto de estudio, no se reconocían sus prácticas, o bien se les impedía o dificultaba de muchas maneras y con múltiples barreras su ingreso al sistema escolar.

Los avances en los campos de la pedagogía y de la didáctica empezaron a arrojar importantes estudios que dan cuenta de los elementos de análisis que ha focalizado esta investigación relacionados con los enfoques con los que se ha abordado el problema, las percepciones que docentes y estudiantes tienen, tanto de la discapacidad, como de las barreras o los elementos facilitadores de la inclusión y de los retos que la educación inclusiva tiene para reconocer el derecho a la educación de estas que se han denominado recientemente poblaciones diversas (Roldán, 2021).

La inclusión como objeto de reflexión académica y pedagógica, si bien ha arrojado importantes estudios en materia teórica, es necesario que estas reflexiones vayan acompañadas de la práctica, es decir, de propuestas educativas transversales y universales que cobijen a todo el universo de estudiantes que posee una institución. La cotidianidad de las instituciones demuestra que aún las personas con movilidad reducida presentan problemas de accesibilidad a las instituciones, los problemas más acentuados de discapacidad cognitiva se tornan en serias complicaciones para los docentes, y deben ser asumidas por docentes de apoyo; ello sin contar los

retos que hoy tienen las instituciones, para el caso colombiano, con otras poblaciones diversas que merecen una atención diferenciada y cuyas propuestas poco aparecen en investigaciones sobre educación y atención a la diversidad: poblaciones afro, indígena, campesina, víctimas de conflicto, diversidades sexuales y migrantes, entre otras.

Ahora bien, las investigaciones que reflexionan sobre la inclusión como el acto de interactuar con y en la sociedad, donde a los sujetos les es posible reconocerles y respetar sus diferencias, donde se analicen los diferentes procesos de inclusión como una tarea donde se resalte el derecho a la dignidad, la equidad, la participación dentro de las escuelas, son investigaciones que pueden ser de gran aporte a las transformaciones en materia de educación inclusiva, asimismo los trabajos consultados apuntan a entender la inclusión como el acto de interactuar e insertarse en la sociedad, de tal manera que a todos los individuos les sean reconocidos y respetadas sus diferencias.

Más allá del discurso pedagógico, los autores destacan la educación inclusiva como un derecho humano universal, que debe estar sustentado en la prestación de un servicio de calidad que sea asequible (que esté disponible), accesible (que se pueda ingresar al sistema sin barreras), adaptable (que responda a las necesidades del contexto) y aceptable (que sea de calidad). (Amaya y otros, 2016).

Facilitadores que permiten la educación inclusiva.

En lo que respecta a la formación de maestros, para el caso colombiano, se ha encontrado que las Facultades de Educación en el país siguen más enfocadas en formar docentes en los saberes propios de las disciplinas, que en el desarrollo de habilidades mucho más transversales, esta misma situación se presenta cuando de abordar la educación inclusiva se trata, pues, parece que las facultades asumieran que un curso sobre inclusión, de un solo semestre, en todo el programa, es suficiente para desarrollar la capacidad de los futuros docentes de generar prácticas y diseños universales, lo que indudablemente desencadena en el no logro de las facultades de diseñar todos sus programas de manera transversal, desde el enfoque de inclusión (Mejía, 2015).

Algunos de los estudios se han concentrado en la visión que al respecto tienen los maestros. Según Amayan K, et al., 2016; Angenscheidt y Navarrete, 2017; Ramírez, 2017, se han dado pasos importantes al respecto, pero cuya percepción se centra aún en la idea de la inclusión educativa, es

decir, la aplicación de técnicas, estrategias y proyectos específicos para facilitar la inclusión a poblaciones diversas, quedando pendiente aún una visión más integral, que es la que aquí podría denominarse la educación inclusiva, que integra la totalidad de las prácticas escolares desde el enfoque de inclusión.

Los docentes en las instituciones poseen actitudes positivas sobre la educación inclusiva, pero mantienen falencias a la hora de asumir este tipo de situaciones desde sus diseños universales o atenciones diferenciales. Pese a ello, los estudios muestran que entre más se acerquen las asignaturas de los docentes a los campos humanístico (español, sociales) y actitudinales (ética, religión), mayor parece ser nivel de compromiso de los docentes y su apertura hacia la inclusión; mientras que los docentes de las denominadas CT+I (naturales, matemáticas, tecnología), pareciera generarles mayores dificultades en términos de apertura a la comprensión de los ritmos y estilos de aprendizaje diversos.

Los docentes tienden a segregar recurrentemente a los estudiantes que presentan alguna necesidad educativa especial, situación que evidencia insuficientes estrategias didácticas, lo que provoca una débil interacción pedagógica necesaria para desarrollar aprendizajes significativos en los escolares; segregación que puede terminar en “regalarle” finalmente la materia, para no comprometerse, sin que se apliquen estrategias significativas para que los estudiantes accedan a las competencias básicas de las áreas.

Las investigaciones abordadas permiten concluir que la percepción y el compromiso de los docentes con los procesos de inclusión de sus instituciones educativas es todavía precaria, lo que se constata en la necesidad de depender, constantemente, de las maestras de apoyo y de los profesionales de la psicología; no logrando los docentes, por sí solos, apropiarse de la generación de estrategias de inclusión, las cuales pueden, mínimamente ser visibles en sus planes de estudios y en sus programaciones desde los Diseños Universales para el Aprendizaje.

Los estudios abordados dejan entrever que los docentes colombianos han recibido capacitación y acompañamientos de las entidades oficiales que regulan la educación, pero estas han sido puntuales, esporádicas y no se han correspondido con propuestas institucionales para generar diseños universales que atraviesen todo el currículo.

Para el caso de los estudiantes, los trabajos que se han hecho con poblaciones con discapacidad muestran que ellos hoy reciben apoyos de sus pares, lo que en alguna medida se convierte en un facilitador de la inclusión; apoyos que son de carácter académico, son trabajos en

grupo y trabajos colaborativos, y de accesibilidad, ayudándoles a su ingreso a la institución, a llegar a las diferentes aulas y a moverse por la institución.

Respecto a las concepciones de inclusión que más presentan los estudios analizados, es que esta consiste en una condición que busca integrar a las personas dentro de la sociedad, buscando que estas contribuyan con sus talentos y a la vez se vean correspondidas con los beneficios que la sociedad puede ofrecer; ésta debe llevarse a cabo tanto desde el punto de vista económico y educativo como político, en este sentido, la inclusión no sólo debe ser una apuesta de las instituciones, y entre ellas las educativas, sino una política de Estado; ya que es mediante decididos planes sociales, políticos, económicos y culturales que se logra que las posibilidades de desarrollo humano sean para todos.

Consideran los estudiosos al respecto que la inclusión es un discurso que se ha posesionado fuertemente en los estudios educativos, por ser éste, por excelencia, el espacio privilegiado para favorecer la incorporación de los estudiantes al mundo sociocultural, por ello es necesario promover una educación que acoja a las personas con discapacidad como una circunstancia corriente y que evite la discriminación por esta condición. Para la UNESCO (2008) la educación inclusiva es:

El proceso de identificar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los estudiantes a través de la mayor participación en el aprendizaje, las culturas y las comunidades, y reduciendo la exclusión en la educación. Involucra cambios y modificaciones en contenidos, aproximaciones, estructuras y estrategias, con una visión común que incluye a todos los niño/as. (p. 17)

Es evidente que cada estudiante tiene características, ritmos, intereses, capacidades y necesidades de aprendizaje distintos y deben ser los sistemas educativos los que estén diseñados, y los programas educativos puestos en marcha, teniendo en cuenta la amplia diversidad de dichas características y necesidades.

Conviene subrayar que partiendo de esta revisión es necesario continuar investigando sobre aquello que perciben los docentes y estudiantes sobre la educación inclusiva, y posiblemente avanzar en la resignificación de lo que implica la participación en los contextos escolares. Los trabajos consultados nos muestran que los estudios sobre inclusión en el campo educativo no solo han sido liderados por investigadores, docentes y estudiantes de educación especial, sino también

por un cúmulo de expertos entre los que se destacan profesionales de la educación, de la psicología, medicina y del trabajo social.

Esta exploración se realizó en diferentes bases de datos y plataformas digitales nacionales e internacionales como Google Académico, Scielo, Dialnet, Redalyc Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva, Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva, Revista de Educación, Sociedad y Cultura, y Revista Redipe. Entre los trabajos consultados se encuentran artículos provenientes de investigaciones y trabajos de posgrado. Se tuvieron en cuenta 18 investigaciones internacionales y 7 nacionales, las cuales se publicaron entre los años 2015 y 2021.

El campo de los trabajos prácticos y de intervención destacan esencialmente aspectos como: formación de maestros, dominios conceptuales sobre el enfoque de inclusión, definición de estudiantes destinatarios de los procesos de inclusión, barreras institucionales para el desarrollo de competencias con equidad.

4. Marco conceptual

La educación inclusiva es un tema amplio, complejo y dilemático, el cual está siendo estudiado desde diferentes campos y dimensiones. La teoría crítica y las perspectivas político-metodológicas sobre educación inclusiva se han dedicado a interpelar modos de resistencias para combatir las diversas modalidades de sometimiento que afectan a diversos grupos. De otro lado, existe una perspectiva en la que se inscribe esta investigación, que se encarga de analizar procesos de gestión académica y diseño de estrategias para el fortalecimiento de la reflexión hacia el cambio que deben realizar las instituciones educativas y las comunidades.

Esta perspectiva busca avivar la participación de los estudiantes en los currículos, la cultura y las comunidades en las escuelas. De esta forma la inclusión se relaciona con el acceso, la participación y los logros de todos los estudiantes, con énfasis en estudiantes que están en riesgo de ser excluidos o marginados. Esta relación que implica transformar la cultura, la organización y las prácticas de las escuelas para atender a la diversidad de necesidades educativas de todos los estudiantes; siendo el ideal que la enseñanza se adapte a los estudiantes y no estos a la enseñanza; y que las acciones estén dirigidas principalmente a eliminar o minimizar las barreras (Bot & Ainscow, 2015). Inicialmente esta investigación tiene como referente base el índice de inclusión el cual plantea 3 dimensiones: “crear culturas inclusivas, elaborar políticas inclusivas y desarrollar prácticas inclusivas” (p. 17).

La dimensión “crear culturas inclusivas” se refiere al desarrollo de valores inclusivos donde la escuela sea un lugar acogedor para que todos los estudiantes sean valorados y reconocidos sin exclusiones; la dimensión “elaborar políticas inclusivas” se refiere a que la inclusión sea uno de los ejes centrales en las escuelas, aplicando políticas que favorezcan el aprendizaje y la participación de los estudiantes; la dimensión “prácticas inclusivas” se refiere a que en la escuela se reflejen las culturas y políticas inclusivas en las diferentes actividades que se desarrollan, teniendo en cuenta la participación, superando las barreras que se presenten. (Bot & Ainscow, 2015).

Ahora bien, para la presente investigación se tendrá en cuenta la dimensión de las culturas inclusiva, la cual comprende construir comunidad y desarrollar valores inclusivos en la escuela con el fin de lograr la transformación. De este modo, el concepto de inclusión estará relacionado específicamente con la participación, en lo referente a acciones dirigidas principalmente a eliminar

o minimizar las barreras físicas, personales o institucionales que limitan la participación de todos los estudiantes en las actividades (Bot & Ainscow, 2015). Además, se tendrán en cuenta aportes de autores que tienen una perspectiva sobre la educación inclusiva como una cuestión de valores, de reconocimiento del otro, como una transformación donde se tenga en cuenta la diversidad.

Comenzaremos con una aproximación conceptual al significado de la educación inclusiva en el contexto escolar, explorando las barreras y facilitadores que afectan el aprendizaje y la participación de los estudiantes. Además, se analizará el constructo teórico de la discapacidad desde una perspectiva de derechos, este enfoque se profundizará a lo largo de la investigación, dado que estas cuestiones son de gran relevancia y actualidad. Este análisis nos permitirá desarrollar un marco conceptual robusto para interpretar y entender las situaciones que se presentan en nuestro contexto escolar.

4.1. El sentido de la educación inclusiva en la escuela

La educación inclusiva trasciende las delimitaciones tradicionales de las disciplinas académicas, extendiéndose a través de diversos campos para integrar y aprovechar sus aspectos más valiosos en la creación de conocimiento. No está confinada a una única área de estudio; más bien, es un enfoque interdisciplinario que enriquece su práctica mediante la absorción de lo mejor de cada campo. Tal y como lo explica Ocampo (2018):

La educación inclusiva en cuanto a la construcción de su conocimiento, no se encuentra fija en ninguna disciplina, sino más bien, viaja y se moviliza por diversas disciplinas, métodos, objetos, teorías, influencias, etc., tomando lo mejor de cada campo, con el objeto de someterlo a traducción –crear condiciones de legibilidad respecto de la autenticidad del fenómeno en análisis–, es decir, crear condiciones de legibilidad sobre cada aporte, con el propósito de crear un nuevo saber y objeto de conocimiento. (p.8)

De este modo, según Ocampo (2018) es pertinente destacar que la educación inclusiva no se limita a una sola disciplina; por el contrario, se extiende y permea múltiples campos del saber. En su esencia, engloba una variedad de métodos, objetos de estudio, teorías e influencias, extrayendo lo más valioso de cada área para mejorar la comprensión y articulación del fenómeno que se analiza. En otras palabras, este enfoque interdisciplinario no solo facilita una mayor claridad sobre las contribuciones específicas de cada campo, sino que también promueve la creación de

nuevo conocimiento y nuevos objetos de estudio, enriqueciendo así el panorama educativo con perspectivas más amplias y profundas. Para Echeita (2017), hablar de educación inclusiva:

No es una aspiración que se refiera exclusivamente a una determinada población escolar, en particular a la de los niños y niñas (también jóvenes y adultos) en situación de discapacidad o con dificultades en su aprendizaje de distinta índole. Se trata de una meta que quiere ayudar a transformar los sistemas educativos para que todo el alumnado, sin restricciones, limitaciones ni eufemismos respecto a ese todos, tengan oportunidades equiparables y de calidad para el desarrollo pleno de su personalidad, fin último de todos los sistemas educativos. (p. 17)

En relación a este punto, es relevante recordar lo postulado en el temario abierto de la UNESCO de 2001, donde se resaltó un principio fundamental anteriormente articulado en 1994: “La educación inclusiva se concibe como el proceso de habilitar a las escuelas para atender adecuadamente a todos los niños y niñas, independientemente de sus condiciones particulares” (p. 3). Este enfoque enfatiza en la necesidad de adaptar los sistemas educativos para que sean verdaderamente inclusivos, reflejando así un compromiso global con la accesibilidad y la igualdad de oportunidades educativas.

En otras palabras, la inclusión significa desarrollar escuelas que acojan a todos los estudiantes, cualesquiera que sean sus características, desventajas y dificultades. Estas escuelas celebran las diferencias entre los estudiantes más que percibirlos como un problema. Educación inclusiva también significa ubicar a las escuelas en el contexto más amplio de los sistemas educativos - formal y no formal - que también han de ser inclusivos, proporcionando todos los recursos que las comunidades requieren para asegurar que las necesidades de la diversidad de los estudiantes puedan ser efectivamente satisfechas. (UNESCO, 2021, p.16).

Por consiguiente, como lo expresa Echeita (2017), “la educación inclusiva es un viaje hacia la transformación, un viaje hacia la mejora del sistema educativo y no solo del sistema, sino de los centros educativos y sus prácticas” (video 0,20 min).

Promover la educación inclusiva en la escuela es apuntar hacia el cambio y la transformación de manera que todos los estudiantes puedan participar y adquirir los aprendizajes en igualdad de condiciones; una escuela donde se busque la eliminación de las barreras para el aprendizaje y la participación. Por ello, se puede afirmar que la educación inclusiva no se limita a

niños y niñas, sino que incluye a todas las personas, ya que es un enfoque que garantiza que todos tengan acceso a oportunidades educativas equitativas y de calidad.

Así pues, las escuelas que apuntan a una educación inclusiva deben tener en cuenta a todos los estudiantes, reflexionar acerca de las prácticas que se imparten y cómo se atienden a los que tienen discapacidad u otras situaciones de vulnerabilidad; de la misma manera pensar en las necesidades de todos los estudiantes y su dignidad. Al respecto, Echeita, et al., (2013) manifiestan que:

El núcleo de la educación inclusiva tiene que ver con reconocer que vivimos en un mundo donde la diversidad de formas de ser, sentir, aprender, participar, amar o creer, entre otras muchas, es la norma y donde la creciente y compleja interdependencia de un mundo globalizado nos conduce a la imperiosa necesidad de aprender a valorar dicha diversidad y a convivir respetuosa, solidaria y dignamente con ella. Para ello “la escuela”, nuevamente, debe ser, en primer lugar, el microcosmos de esa sociedad inclusiva deseada, el lugar privilegiado donde enseñar a todo el alumnado a convivir y aprender con y de la diversidad. (p.3)

En este contexto de reflexión pedagógica contemporánea, se vuelve fundamental que las escuelas adopten un enfoque inclusivo que no solo promueva el valor y la dignidad de cada estudiante, independientemente de sus diferencias, sino que también fomente un entorno en el cual todos los estudiantes puedan coexistir, aprender y participar plenamente, lo que hoy en día cobra especial relevancia en la búsqueda de una educación verdaderamente accesible para todos; esto implica ir más allá de la simple implementación de normativas y políticas para abrazar una visión más holística que reconozca y valore las múltiples capacidades de los estudiantes, entendiendo además que cada uno de ellos piensa y actúa de manera distinta y que, dentro de este espectro amplio de diversidad, existen estudiantes que enfrentan situaciones de vulnerabilidad particular, como aquellas relacionadas con discapacidades, cuyas necesidades específicas deben ser atendidas con sensibilidad y profundidad.

En otras palabras, Echeita y Ainscow (2011), definen la educación inclusiva como: “Un proceso en la búsqueda de mejoras que respondan a la diversidad, busquen la presencia, la participación y el éxito de todos los estudiantes, además precisa la identificación y la eliminación de las barreras en el entorno educativo” (p. 33). Los autores antes mencionados coinciden en afirmar que la transformación de la escuela y sus procesos de enseñanza dependen en gran medida

de la actitud, valores y creencias para afrontar el reto de una educación que sea para todos, donde se les dé participación a todos los estudiantes.

Frente a este panorama de definiciones respecto a la educación inclusiva, las escuelas y por ende los docentes y estudiantes deben ser partícipes de cambios y actitudes que promuevan la inclusión de manera eficaz, favoreciendo la participación de todos y todas sin importar las diferencias. Además, la educación inclusiva no es sólo recibir a los estudiantes en las instituciones educativas, hacer adecuaciones de infraestructura y acogerlos, va mucho más allá, es brindarle a todos la oportunidad de acceder a los servicios educativos en igualdad de condiciones, entendiendo sus diferencias para que alcancen las metas y aprendizajes en la escuela.

En el ámbito de la educación inclusiva, Flavia Terigi (2008) profundiza en el análisis de las condiciones pedagógicas necesarias para que niños y niñas en situación de vulnerabilidad educativa no sólo ingresen y permanezcan en el sistema escolar, sino que también alcancen los aprendizajes establecidos por el currículum, cuestionando cómo se pueden materializar estos ideales en prácticas educativas efectivas.

En una línea similar, Echeita y Ainscow (2011) conceptualizan la educación inclusiva como un proceso continuo en búsqueda de mejoras adaptativas que respondan a la diversidad de necesidades estudiantiles; destacan la importancia de fomentar la presencia, participación y éxito de todos los estudiantes, enfatizando además la necesidad crítica de identificar y eliminar las barreras que limitan estos objetivos dentro del entorno educativo.

Es así como la escuela debe ser ese centro que brinde educación a todos, pero reconociendo que se está en un mundo diverso, donde no se aprende de la misma manera, ni al mismo tiempo, y que se deben eliminar las barreras para la participación y el aprendizaje de estudiantes con discapacidad, tal y como lo manifiesta Fresia (2011) una política de la inclusión, debería tender a tornar pensables los obstáculos que la escuela enfrenta, “inventando otro tipo de disponibilidades y de códigos, ensayando formas más complejas de acompañamiento y una mayor sutileza en la atención” (p.8).

Tener en cuenta la diversidad no se trata solo de un tema de políticas y reformas estructurales es más bien una cuestión de entender al otro en su singularidad, en el índice de inclusión Booth & Ainscow (2015) plantean que se trata de “un compromiso con valores particulares que representan el deseo de superar la exclusión y promover la participación” (p.25).

Desde esta perspectiva, esta investigación se propone adoptar y profundizar en los principios fundamentales delineados en el índice de inclusión, que subraya la importancia de ciertos valores cruciales para el avance de la educación inclusiva. Según este índice, aunque todos los valores son esenciales, cinco de ellos —igualdad, participación, comunidad, respeto a la diversidad y sostenibilidad— se destacan por su capacidad para impulsar de manera significativa el establecimiento de estructuras, procedimientos y actividades inclusivas.

Inspiradas por esta visión, nuestra investigación está motivada por estos valores explorando cómo pueden ser integrados y promovidos efectivamente dentro de los entornos educativos para facilitar un desarrollo educativo más inclusivo y equitativo.

Tabla 1

Valores inclusivos

Estructuras	Relaciones	Espíritu
Igualdad	Respeto a la diversidad	Alegría
Derechos	No - Violencia	Amor
Participación	Confianza	Esperanza/Optimismo
Comunidad	Compasión	Belleza

Nota. Adaptación de la tabla de valores inclusivos de Booth, T., & Ainscow, M. (2015, p.26)

Es esencial considerar los valores que se fomentan en la interacción diaria y en las relaciones personales dentro del ámbito escolar para lograr una verdadera inclusión. En este sentido, el índice de inclusión, como lo presentan Booth y Ainscow (2015), clasifica estos valores en tres grupos distintos como vemos en la tabla anterior. No obstante, es crucial reconocer que estos valores no solo son interdependientes, sino que también influyen mutuamente en la configuración de las estructuras escolares; afectan las relaciones interpersonales y poseen una dimensión espiritual profunda. Todos estos aspectos son fundamentales para cultivar un entorno educativo verdaderamente inclusivo.

4.2. Barreras y facilitadores para la participación

El índice de inclusión propone una definición de barreras, al aprendizaje y la participación Booth, Ainscow, Black-Hawkins, Vaughan y Shaw (2000) señalan que:

El concepto “Necesidades Educativas Especiales” es sustituido por el término “barreras para el aprendizaje y la participación”. Consecuentemente, la inclusión implica identificar y minimizar las barreras para el aprendizaje y la participación, maximizando los recursos para apoyar ambos procesos. Las barreras, al igual que los recursos para reducirlas, se pueden encontrar en todos los elementos y estructuras del sistema: dentro de las escuelas, en la comunidad, y en las políticas locales y nacionales. Las barreras pueden impedir el acceso al centro educativo o limitar la participación dentro de él. (p. 23)

En la guía para la educación inclusiva de dichos autores, en la traducción elaborada por Echeita, Muñoz, Simón y Sandoval (2002) destacan la importancia de reemplazar el concepto de necesidades educativas especiales, argumentando que etiquetar a los estudiantes de esta manera continua siendo una forma de segregación y exclusión. Esta problemática no se limita solo a aquellos que reciben una etiqueta específica; otros estudiantes también pueden enfrentar barreras que limitan su participación en algún momento, de acuerdo a Booth y Ainscow (2015, p. 45).

Además, Booth y Ainscow identifican que las barreras para el aprendizaje y la participación no sólo están presentes en los ámbitos estructurales y actitudinales del centro escolar, sino que también se extienden a los contextos culturales, políticos y familiares donde los estudiantes interactúan (2015, p. 44). Esta complejidad subraya la necesidad de una comprensión amplia y detallada de las diversas barreras que afectan a los estudiantes.

Para abordar esta complejidad, Covarrubias (2019) ha desarrollado una clasificación de las barreras para el aprendizaje y la participación, tomando en cuenta las contribuciones de diversos autores y las tres dimensiones de la escuela inclusiva propuestas por Booth y Ainscow: culturas, políticas y prácticas. La clasificación propuesta por Covarrubias (2019), que se alinea con estas dimensiones, ofrece una herramienta valiosa para identificar y superar los obstáculos en el entorno educativo. A continuación, se presenta el cuadro de clasificación de las barreras para el aprendizaje y la participación propuesto por Covarrubias (2019), el cual fue elegido como marco de referencia para entender, desglosar y analizar las barreras que afectan la inclusión educativa.

Tabla 2

Propuesta de delimitación de barreras para el aprendizaje y la participación con base en las culturas, políticas y prácticas.

Culturales	Políticas	Prácticas
<p>Actitudinales</p> <ul style="list-style-type: none"> • Apatía. • Falta de Comunicación entre actores. • Rechazo. • Acoso • Indiferencia. • Sobreprotección • Desinterés. • Exclusión. • Discriminación. 	<ul style="list-style-type: none"> • Políticas • Liderazgo no compartido • Organización del centro escolar y los procesos de gestión. • Falta de normativos que regulen la inclusión educativa. • Incumplimiento de la normatividad existente. • Contradicción entre los normativos/ambigüedad. • Creación de centros paralelos de atención. • Ausencia de un proyecto educativo del centro con visión inclusiva. 	<p>De accesibilidad</p> <ul style="list-style-type: none"> • Infraestructura inadecuada: mobiliario, rampas, baños, adecuaciones, elevadores, señalamientos, etc. • Transporte o acceso al centro insuficiente. • Falta de apoyos, recurso y materiales específicos para la participación y/o el aprendizaje • Organización espacio temporal del aula. • Exclusión. • Ausencia de recursos tecnológicos
<p>Ideológicas</p> <ul style="list-style-type: none"> • Desconocimiento. • Ignorancia. • Bajas expectativas. • Prejuicios. • Etiquetación. • No reconocer lo que sí se puede hacer • Paradigmas erróneos ante la diversidad. • Bajo significado y sentido de la educación. • Estereotipos ante la diversidad. 	<ul style="list-style-type: none"> • Organización incompleta en los centros de trabajo. • Falta de políticas compensatorias. • Asignación inequitativa de recursos. • Rigidez en la administración educativa. • División del trabajo entre la escuela regular y los especialistas. • Ausencia de mecanismos de preparación y reprofesionalización docente. • Insuficiente acompañamiento técnico y Académico a docentes. • Desvinculación entre los niveles de educación para la continuidad de la atención. • Insuficientes programas de becas apoyo. • Desvinculación con el mundo empresarial para el empleo 	<p>De didáctica</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ausencia de una enseñanza flexible. • Falta metodología didáctica diversificada. • Rigidez en las evaluaciones del aprendizaje. • Currículo no diversificado • Hay desvinculación con especialistas o tutores. • Desconocimiento del qué, para qué, cómo y cuándo enseñar y/o evaluar. • No se promueve el trabajo colaborativo dentro del aula. • No existe trabajo colaborativo entre iguales (docentes y alumnos) • Hay desvinculación con padres o madres de familia. • Separación del alumnado en aulas especiales. • Priorización del trabajo individualizado en lugar del colaborativo/adecuaciones curriculares.

Nota. Adaptación de las barreras propuestas por Covarrubias (2019).

Para el presente estudio se tendrán en cuenta además del análisis de las prácticas, las diferentes barreras descritas en el cuadro anterior, menos las políticas, para responder así a los intereses del estudio, ya que la atención y la participación de todos los estudiantes y particularmente de los estudiantes con discapacidad depende de la actitud de los docentes, de entender al otro, de promover valores inclusivos en la escuela para que todos los estudiantes tengan las mismas oportunidades para obtener las competencias y desarrollar sus capacidades.

De igual manera es importante identificar los facilitadores para la inclusión, teniendo en cuenta que estos son todos esos factores contextuales que promueven la inclusión como actitudes por parte de docentes y compañeros, estructuras físicas y estrategias de enseñanza que acogen la diversidad. Los facilitadores se encuentran en las diferentes dimensiones políticas, prácticas y culturas inclusivas.

4.2.1. Barreras culturales

En la escuela, las barreras culturales se originan en las relaciones entre estudiantes, docentes y directivos, sobre la clasificación de las barreras podemos decir que éstas aparecen a partir de actitudes, ideologías, estereotipos y prejuicios de las personas que interactúan alrededor de la persona que presenta alguna condición; por consiguiente, son acciones que generan malestar, exclusión, segregación, rechazo de las personas más vulnerables como son las personas con discapacidad. Así pues, de las barreras culturales Covarrubias (2019) refiere que:

Si bien es cierto que algunas barreras se pueden identificar en contextos que están fuera del alcance del maestro de grupo o de la escuela, es necesario determinarlas para promover ante quien corresponda la eliminación o minimización de las mismas. (p.150)

En este estudio se consideran dos contextos primordiales para el análisis, de un lado el aula de clase, identificado como aquel espacio fundamental donde se pueden detectar barreras para el aprendizaje y la participación, Este es el lugar primario donde los estudiantes y docentes interactúan y donde se viven directamente los procesos educativos y las relaciones interpersonales; y del otro la escuela en su conjunto, atendiendo a un entorno más amplio, que se constituye en un escenario donde ocurren múltiples interacciones y donde se manifiestan dinámicas complejas que pueden influir en la inclusión educativa. y depende en gran medida de estas que se responda a una educación para todos.

Para determinar barreras culturales para el aprendizaje y la participación Covarrubias (2019) propone las actitudinales para referirse a la “apatía, rechazo, indiferencia, desinterés, discriminación, exclusión, sobreprotección, acoso, falta de comunicación entre actores” y retoma de igual forma las ideológicas para hablar del “desconocimiento, ignorancia, etiquetación, no reconocer lo que sí se puede hacer, bajas expectativas, paradigmas erróneos ante la diversidad, prejuicios, bajo significado y sentido de la educación, estereotipos ante la diversidad”. (p.151)

Covarrubias (2019) destaca la presencia de barreras culturales significativas que interfieren en el aprendizaje y la participación, agrupadas principalmente en actitudinales e ideológicas. Las barreras actitudinales se relacionan con comportamientos y emociones que afectan negativamente la inclusión, mientras que las ideológicas reflejan creencias y expectativas limitantes sobre la diversidad y las capacidades de los estudiantes. Este análisis subraya la necesidad crítica de un cambio en la cultura educativa que fomente una actitud más inclusiva y abierta, asegurando un entorno educativo que aprecie y potencie la diversidad.

De la misma manera Jiménez (2021) dice que: la accesibilidad universal implica la eliminación de todas las barreras que dificultan o impiden el ejercicio de los derechos. Para que las personas con discapacidad puedan vivir en forma independiente y participar plenamente en todos los aspectos de la vida, es necesario garantizar el acceso de las personas con discapacidad, en igualdad de condiciones con las demás personas” (p.4).

La transformación de la escuela requiere una reflexión, cambios de actitudes donde todos los estudiantes con discapacidad sean valorados, donde se respete su dignidad, se les de participación en los procesos de socialización; además donde se cambien las perspectivas de que son los estudiantes con dificultad los que tienen barreras para el aprendizaje y la participación.

Así las barreras para el aprendizaje y la participación pueden convertirse en facilitadores cuando se hagan reflexiones en pro del cambio y pensando en los estudiantes con discapacidad y por ende en todos los estudiantes, pues la educación inclusiva es un proceso continuo pues como lo afirma Covarrubias (2019):

La inclusión no es una meta a alcanzar, sino un proceso permanente de reconstrucción, ya que los contextos en los cuales se desenvuelve una persona con alguna condición que lo ubica entre los grupos vulnerables cambia constantemente y pueden generarse nuevas barreras para el aprendizaje o la participación. (p.153)

4.2.2. Barreras prácticas

En la escuela, las barreras prácticas surgen como resultado de la interacción de docentes, estudiantes y personal administrativo. Estas barreras se clasifican en: de accesibilidad relacionadas con la infraestructura y los espacios de interacción de los estudiantes, las barreras prácticas de didáctica surgen en el actuar de los docentes de aula y docentes de apoyo, estas se dan especialmente en el aula donde los estudiantes interactúan y adquieren aprendizajes.

Para determinar barreras prácticas para el aprendizaje y la participación, Covarrubias (2019) propone las siguientes:

De accesibilidad: infraestructura inadecuada (mobiliario, rampas, baños, adecuaciones, elevadores, señalamientos, etc.), transporte o acceso al centro insuficiente, falta de apoyos, recursos y materiales específicos para la participación y/o el aprendizaje, organización espacio temporal del aula, ausencia de recursos tecnológicos.

De didáctica: falta de metodología didáctica diversificada, ausencia de una enseñanza flexible, currículo no diversificado, desconocimiento del qué, para qué, cómo y cuándo enseñar y/o evaluar, no se promueve el trabajo colaborativo dentro del aula, no existe trabajo colaborativo entre iguales (docentes y estudiantes), hay desvinculación con especialistas o tutores, hay desvinculación con padres y madres de familia. separación del alumnado en aulas especiales, priorización del trabajo individualizado en lugar del colaborativo/adecuaciones curriculares, rigidez en las evaluaciones del aprendizaje. (p.151)

4.2.3. Los facilitadores y la participación

“Los facilitadores son aquellos factores que, estando presentes, mejoran el funcionamiento y reducen la discapacidad. Las barreras corresponden a aquellos factores que estando presentes o ausentes limitan el funcionamiento y generan discapacidad” Mella, S. (2014, p. 12). Los facilitadores desempeñan un papel crucial en la promoción de la participación plena y significativa de estudiantes con discapacidad en el marco de la educación inclusiva. Estos elementos favorecen un ambiente en el cual todos los estudiantes tienen la oportunidad de aprender y participar de manera equitativa.

La formación docente en enfoques inclusivos emerge como uno de los principales facilitadores, la capacitación adecuada equipa a los educadores con estrategias pedagógicas adaptadas que atienden las diversas necesidades de los estudiantes con discapacidad, esto abarca desde la diferencia del currículo hasta la implementación de tecnologías asistidas.

Además, la colaboración y comunicación efectiva entre docentes y padres de familia también son facilitadores clave, pues un enfoque multidisciplinar permite la identificación temprana de necesidades y la implementación de planes de apoyo individualizados, fortaleciendo así la participación y el progreso académico de los estudiantes.

De igual manera, la adaptación del entorno físico y la disponibilidad de recursos adecuados son elementos esenciales: aulas accesibles, materiales adaptados y tecnología asistida como sillas de ruedas, lectores de braille, contribuyen a superar barreras y permiten a los estudiantes con discapacidad involucrarse plenamente en el proceso educativo.

Ahora bien, la sensibilización y la promoción de la diversidad en la comunidad escolar también son facilitadores fundamentales, fomentar una cultura de respeto y empatía hacia las diferencias reduce el estigma y crea un ambiente en el que todos los estudiantes se sienten valorados y aceptados. Es en este sentido donde se deben practicar los valores inclusivos y así lograr una educación que valore la diversidad. Esto es lo que llamamos educación inclusiva.

Al respecto, para autores como Booth y Ainscow (2011) “la inclusión educativa vendría a ser, en su raíz, la tarea de promover cambios educativos sistemáticos para llevar nuestros valores declarados a la acción (equidad, igualdad de oportunidades, no discriminación, solidaridad, consideración, amor. (Citado por Echeita, 2013, p.113). Es decir, las actitudes son facilitadores o barreras para dar participación a todos los estudiantes y en especial a los más vulnerados. Al respecto, en la Clasificación internacional de la discapacidad y de la Salud (CIF) se refiere que:

Las actitudes son las consecuencias observables de las costumbres, prácticas, ideologías, valores, normas, creencias reales y creencias religiosas. Estas actitudes influyen en el comportamiento y la vida social del individuo en todos los ámbitos, desde las relaciones interpersonales y las asociaciones comunitarias hasta las estructuras políticas, económicas y legales; por ejemplo, actitudes individuales o sociales sobre la honradez y el valor de una persona como ser humano que pueden originar prácticas positivas o negativas y discriminatorias (ej., estigmatización, creación de estereotipos). (p.190)

La educación inclusiva representa un ideal transformador para los centros educativos, lugares donde aún persisten barreras que limitan la participación en igualdad de condiciones. Este sueño de una educación accesible para todos impulsa a los docentes a convertir dichas barreras en apoyos o facilitadores que promuevan la inclusión. En este contexto, Echeita (2013) recoge las perspectivas de Ainscow y West (2008) así como de Fernández Enguita (2007), quienes destacan que:

La mejor forma de nutrir esa esperanza y de encontrar modos y recursos para hacer frente a la complejidad de la inclusión educativa es establecer amplias y sólidas “redes de colaboración, interdependencia, ayuda y apoyo mutuo” en el interior de los centros y entre éstos y su comunidad educativa y local. (p. 113)

En este estudio, se exploraron las barreras mencionadas en el apartado teórico que consideramos más oportunas de acuerdo al contexto, las cuales pueden transformarse en facilitadores esenciales para la educación inclusiva a través de un cambio paradigmático impulsado por las orientaciones pedagógicas propuestas.

Consideramos que al abordar a los estudiantes sin distinción alguna y promover un ambiente de comprensión, respeto y solidaridad, no solo se respeta su dignidad, sino que también se fomenta su participación activa en los diversos procesos escolares. Este enfoque reconoce la diversidad de necesidades y promueve una inclusión efectiva y significativa en el ámbito educativo.

En este sentido, la participación en el entorno escolar, considerada como un concepto amplio, engloba una variedad de actividades esenciales para el desarrollo integral de todos los estudiantes. Esta participación activa y significativa se hace posible al establecer condiciones adecuadas que eliminen las barreras, permitiendo el acceso y la efectividad de la experiencia educativa.

Entre las actividades clave que definen esta participación se encuentran la lectura, que fomenta la comprensión y el disfrute del conocimiento; la escritura, que permite expresar pensamientos y aprender de manera crítica; y la resolución de problemas, que desarrolla habilidades de pensamiento analítico y creativo.

Además, la participación incluye tomar decisiones, un proceso que empodera a los estudiantes al hacerlos parte activa de su proceso educativo. Asimismo, aspectos fundamentales como la comunicación y la socialización entre pares son cruciales, ya que no solo facilitan el intercambio de ideas, sino que también promueven habilidades sociales vitales para el desarrollo

personal y académico. Según el CIF (2001), al fomentar un ambiente inclusivo que apoye estas actividades, las escuelas pueden asegurar que cada estudiante tenga la oportunidad de participar plenamente y beneficiarse de todas las facetas de la educación

Igualmente, para garantizar que los estudiantes con discapacidad puedan desenvolverse en su contexto educativo de manera óptima y en igualdad de condiciones, es crucial analizar la manera en que se mejoran y propician los apoyos, la gestión del aprendizaje y los materiales, elementos fundamentales para aprender y participar plenamente. La mejora continua de estos facilitadores es esencial para eliminar las barreras en la educación y promover una experiencia de aprendizaje accesible y enriquecedora sin excepciones.

..

4.3. La discapacidad desde el enfoque de derechos

“Una incapacidad para caminar es una deficiencia, mientras que una incapacidad para entrar a un edificio debido a que la entrada consiste en una serie de escalones es una discapacidad”. (Jenny Morris, (1991) citado por Palacios, 2008).

Las personas con discapacidad han sido víctimas de exclusión y marginación en las diferentes actividades de la sociedad y en distintos contextos como la escuela. Esa discriminación que las ha afectado a lo largo de la historia se manifiesta en la contemporaneidad de diversas formas. Astorga (2009), las enuncia como: “desde la negación de oportunidades educativas y de acceso al empleo, hasta otras maneras, más sutiles, de discriminación, como el aislamiento y la segregación mediante la imposición de barreras físicas y sociales” (p. 256).

La discapacidad a través de los años ha pasado por varios modelos, no se pretende presentar un recorrido histórico de la evolución del constructo teórico de la discapacidad exhaustivo, sino más bien exponer a grandes rasgos los modelos a partir de la propuesta de Peña y otros (2020) quienes los abordan de manera completa y concisa y nos permite ampliar el enfoque de derechos que será la perspectiva desde la cual se comprenderá la discapacidad.

El modelo de prescindencia o tradicional comprende la discapacidad como un castigo o consecuencia del pecado, en este modelo se ven prácticas excluyentes, de marginación e inhumanas como la desaparición y muerte de niños y niñas con discapacidad. Luego aparece el modelo médico o rehabilitador donde las personas con discapacidad son vistas como enfermos y deben estar en

centros para su rehabilitación, pues se considera que luego pueden aportar a la sociedad. Posteriormente surge el modelo social o constructivista que aborda la discapacidad como un asunto que resulta de la interacción de las personas en la sociedad donde es ésta la que genera prácticas excluyentes y de segregación.

Por su parte, el modelo universal o universalizante dice que la discapacidad es un fenómeno que está relacionado con el ser humano, cualquier persona puede presentar una discapacidad y la misión de las sociedades es transformarse para ello. El modelo político activista o sociopolítico se trata de un movimiento de carácter político que considera que las problemáticas de las personas con discapacidad no se deben a la insuficiencia médica, sino que es debido al abandono del estado, por tanto, su objetivo consiste en promover los derechos civiles.

En consecuencia, el modelo biopsicosocial considera que la salud o la discapacidad de las personas dependen de su estado físico, psicológico o social, y teniendo en cuenta estos se propone una rehabilitación integral logrando una inclusión. Este modelo se basa en una estrategia que vincula diferentes entes de la comunidad en pro de la rehabilitación de las personas con discapacidad, y permite su participación en diferentes sectores como salud, educación y sociedad fortaleciendo procesos inclusivos.

El modelo del funcionamiento y de la discapacidad establece una relación con el funcionamiento de las personas, su salud y los factores contextuales, desde esta perspectiva ve como contrario al funcionamiento la discapacidad como déficit, limitación o restricción de la participación. El modelo ecológico de la discapacidad nace desde la psicología, considera que desde el ámbito de la salud cualquier persona puede padecer una discapacidad y propone unos sistemas de intervención desde diferentes contextos: familia, trabajo, comunidad.

El modelo de la diversidad funcional utiliza el término diversidad como algo que no es bueno ni malo, pues considera que las personas con diversidad funcional son diferentes y pueden realizar actividades, pero de forma diferente. Por último, encontramos el enfoque de derechos donde se expresa que:

Las personas con discapacidad incluyen a aquellas que tengan deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales a largo plazo que, al interactuar con diversas barreras, puedan impedir su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás. (CDPCD, 2003, p. 4)

4.3.1. El enfoque de derechos

Teniendo en cuenta que en las escuelas está presente la diversidad y entre ellos grupos más vulnerables como son las personas con discapacidad, para efectos de este estudio se considera importante tener en cuenta el enfoque de derechos. Para Peña y otros (2020) este enfoque consiste en:

El resultado de un rediseño de la política pública de discapacidad en Colombia que se fundamenta en el enfoque social del riesgo del pasado CONPES 80 de 2004. Ahora, en el actual CONPES 166 de 2013, las acciones y puesta en marcha de la política, se sustenta en el enfoque de derechos. Este ajuste nace como una manera de responder a las directrices mundiales articuladas con la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de Naciones Unidas, que promulga el goce pleno en condiciones de igualdad de todos los derechos humanos y libertades fundamentales. (p.169)

Y es que pensar en educación inclusiva es respetar los derechos y la dignidad de las personas en especial las personas con discapacidad, así como pensar en la eliminación de barreras que interfieran en el goce de sus derechos y evitar prácticas excluyentes y segregadoras, Jiménez (2021) expresa que:

En el ámbito de la discapacidad, el enfoque de derechos parte de la premisa de que las personas con discapacidad son sujetos provistos de una dignidad intrínseca, que han de ver reconocidos sus derechos en igualdad de condiciones con el resto de la población. (p.2)

Es decir, los estudiantes con discapacidad deben ser tratados en igualdad de condiciones, respetando sus derechos, la escuela debe garantizar su atención, de una manera eficaz y en igualdad de condiciones. El enfoque de derechos responde a la preocupación de las personas con discapacidad, sus familias, cuidadores y profesionales en trascender y cambiar el asistencialismo y paternalismo del Estado en la resolución de problemáticas en torno a la discapacidad (condiciones que están marcadas en modelos anteriores), hacia políticas de desarrollo humano centrada en el goce pleno de derechos.

De esta forma, la política facilita el desarrollo, la seguridad y el ejercicio de los derechos humanos basados en un enfoque diferencial. Esta política incluye el acceso a bienes y servicios con criterios de pertinencia, calidad y disponibilidad; procesos de elección colectiva, la garantía plena

de los derechos de los ciudadanos y la eliminación de prácticas que conlleven a la marginación y segregación de cualquier tipo (Peña, et al., 2020, p. 170).

Ahora bien, cuando se debe hablar de identidad y discapacidad, se puede decir que son procesos de identificaciones, Garzón (2007) expresa que:

Las identificaciones de los seres humanos están ancladas en categorías sociales usadas para fijar oposiciones entre sujetos y grupos sociales cuyos modos de ser, estar, sentir, contribuyen a la consolidación y la construcción del otro, estructurando sobre procesos de diferenciación que, entre otras cosas, sustentan distintas formas de opresión. (p.89)

En la sociedad se tejen continuamente imaginarios y representaciones sobre los individuos, a menudo basados en percepciones superficiales como las condiciones físicas y sensoriales. Estos constructos sociales no solo moldean la forma en que vemos a 'la otra persona', sino que también determinan las actitudes y las interacciones que se despliegan hacia ella. En este entorno, las personas con discapacidades son frecuentemente sujetas a miradas que pueden restringir y definir sus roles dentro de la comunidad. Asimismo, Garzón (2007) profundiza en esta dinámica al afirmar que “la discapacidad es un fenómeno que no es propio de algunos, sino una realidad que permea un sistema social que requiere de interpretaciones para encontrar lugares de justicia y equidad” (p. 91).

Así pues, las personas con discapacidad no deben ser tratadas como algo diferente o como “anormales”, se debe tener en cuenta su dignidad. Al respecto, Jiménez (2021) manifiesta que:

La persona con discapacidad tiene dignidad, cualesquiera que sean sus capacidades físicas, intelectuales, afectivas o espirituales. El reconocimiento de esa dignidad debe traducirse, entre otras cosas, en el apoyo a su autonomía y a su capacidad para hacer elecciones, ejercer la autodeterminación y ser protagonista de su propia vida. Teniendo en cuenta este enfoque la escuela tiene la tarea de incluir a estudiantes con discapacidad, donde se les de participación activa en los diferentes procesos y que no sólo sean receptores de servicios. (Jiménez, 2021)

La Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad, en su guía de formación número 19 (2014), ofrece una perspectiva contemporánea sobre la discapacidad, enfatizando que:

Es la consecuencia de la interacción del individuo con un entorno que no da cabida a las diferencias de ese individuo. Esta falta de cabida obstaculiza la participación del individuo

en la sociedad. La desigualdad no obedece a la deficiencia, sino a la incapacidad de la sociedad de eliminar los obstáculos que encuentran las personas con discapacidad. Este modelo se centra en la persona, no en su deficiencia, y reconoce los valores y derechos de las personas con discapacidad como parte de la sociedad. (p.10)

Así mismo, lo expresa Muñoz (2006) citado por Maldonado (2013) “el problema de la discapacidad no está en el individuo sino en la sociedad que lo rodea, en el contexto que lo acoge o lo rechaza” (p.1098). Entonces, podemos entender que la discapacidad surge no inherentemente de los individuos, sino de las condiciones restrictivas impuestas por diversos contextos y las barreras que limitan la igualdad de oportunidades y la participación plena. En una línea similar, Jiménez (2021) afirma que:

La discapacidad es el resultado de la interacción entre las personas con deficiencias y las barreras debidas a la actitud y al entorno que evitan su participación plena y efectiva en la sociedad, y reconoce que la discriminación contra cualquier persona por razón de su discapacidad constituye una vulneración de la dignidad y el valor inherentes del ser humano. (p. 3)

En este sentido, es urgente que las escuelas se adapten y reorganicen con un enfoque en la diversidad, prestando especial atención a los grupos más vulnerables, como lo son los estudiantes con discapacidad. Esto implica una reflexión crítica y una transformación de las prácticas educativas existentes para eliminar cualquier obstáculo que impida la inclusión efectiva.

Ahora bien, se puede deducir que la discapacidad es un problema de las personas que ven a los otros de manera diferente, subjetividades y construcciones sociales, por lo cual Muñoz (2006) explica que: “el modelo social pone énfasis en la rehabilitación de una sociedad, que ha de ser concebida y diseñada para hacer frente a las necesidades de todas las personas, gestionando las diferencias e integrando la diversidad” (p.1100).

Es por esto que el lugar donde los estudiantes convergen “la escuela” debe tener en cuenta que los que tienen una determinada deficiencia no son “discapacitados”, por el contrario, son estudiantes que deben ser tratados en igualdad de condiciones respetando sus condiciones, derechos y mirar qué percepciones se deben cambiar para dar paso a una educación inclusiva donde prevalezca los valores y el respeto por el otro. “el respeto por la diversidad”.

En conclusión, Jiménez (2021) subraya que la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad establece medidas claras para asegurar el respeto de estos derechos.

Prohíbe explícitamente toda discriminación por motivos de discapacidad, promueve la igualdad de oportunidades y considera la accesibilidad universal como una condición esencial para que las personas con discapacidad puedan vivir de manera independiente y participar plenamente en la sociedad en igualdad de condiciones.

4.4. ¿Es posible investigar sobre las percepciones en los procesos de educación inclusiva?

Para profundizar en la comprensión de la percepción en el marco de la psicopedagogía, es primordial reconocer que esta no se limita meramente a un proceso sensorial de captación de la realidad externa e interna, sino que constituye un proceso multifacético que implica la interpretación y significación de dicha realidad. Según Paredes (2008), la percepción se considera una actividad compleja en la que confluyen elementos sensoriales, simbólicos y afectivos, cada uno contribuyendo de manera distintiva a cómo se experimenta y comprende el entorno.

En particular nuestro interés investigativo se centra en comprender el significado que adquiere para docentes y estudiantes la inclusión, dado que nuestra investigación se ha interesado por reconocer procesos ontológicos propios de la inclusión. A propósito, Ocampo (2021) propone la educación inclusiva como proyecto político y ontológico que trabaja a favor de la creación de nuevas subjetividades y singularidades, para reconfigurar la significación del sujeto educativo, sus lenguajes, imágenes y signos para leer con sensibilidad crítica las formas de escolarización situada en un tiempo espacio (p.1).

Los procesos sensoriales son fundamentales, representando el primer contacto con el estímulo externo. Los sentidos captan información del entorno y detectan cambios internos en el organismo. Esta información sensorial puede ser filtrada, predominando aquellos estímulos más intensos o relevantes para el individuo según sus necesidades o intereses actuales. Por otro lado, la percepción implica una organización y estructuración activa de los datos sensoriales a través de procesos simbólicos.

Mediante la simbolización, los estímulos percibidos se asocian a conceptos y categorías preexistentes que les otorgan significado, siendo crucial para entender cómo la percepción forma parte de un proceso más amplio de interpretación y cognición. Además, la percepción está intrínsecamente ligada a la dimensión emocional y personal del individuo. Las experiencias previas, la historia personal y los conocimientos adquiridos influyen en cómo se percibe y se

reacciona a diferentes estímulos, lo cual puede colorear significativamente la interpretación y la respuesta a la información sensorial.

Adicionalmente, varios factores influyen en cómo se procesa la percepción. La motivación, por ejemplo, afecta la intensidad y el enfoque con que se perciben los estímulos. Por ejemplo, la percepción de un estudiante sobre la información impartida por un profesor puede variar enormemente dependiendo de su nivel de interés y motivación hacia el tema.

El contexto en el que se presenta un estímulo también puede alterar la facilidad con que este es reconocido; un contexto inusual puede ralentizar o distorsionar el proceso de reconocimiento. Además, las expectativas y prejuicios pueden pre configurar la percepción, haciendo que ciertos estímulos sean reconocidos más rápidamente o interpretados de manera sesgada. Por último, los factores culturales, como las creencias, costumbres y valores, pueden influir significativamente en cómo se perciben y se les da significado a los estímulos.

La integración de la emoción y la experiencia pasada en la percepción es especialmente relevante cuando consideramos la inclusión educativa. Los estudiantes y docentes traen a la clase un conjunto diverso de experiencias emocionales y vivencias que influyen en cómo perciben y se relacionan con el concepto de inclusión.

Por ejemplo, un docente que ha experimentado la efectividad de prácticas inclusivas en el pasado puede estar más motivado y emocionalmente dispuesto a implementar estas prácticas, percibiendo los desafíos como oportunidades de crecimiento en lugar de obstáculos. A su vez, los estudiantes que han tenido experiencias positivas en ambientes inclusivos pueden desarrollar percepciones más abiertas y acogedoras hacia sus compañeros y el proceso de aprendizaje. Contrariamente, aquellos que han enfrentado exclusión o discriminación pueden ser más reticentes y emocionalmente reactivos, lo que puede requerir un enfoque más personalizado y sensible para involucrarlos efectivamente.

5. Ruta metodológica

5.1. Paradigma y enfoque

Esta investigación se afilia a la perspectiva de la investigación inclusiva como opción ideológica y ética, siendo la ética crucial para romper las barreras a la inclusión (Nind, 2014). Se asume una investigación inclusiva comprometida en la lucha contra la exclusión, con procesos de cambio y mejora socioeducativa, participativa y colaborativa con los actores educativos. (Parrilla, 2010, Messiou, 2013).

El paradigma cualitativo de investigación (Galeano, 2018) guió el procedimiento, dado que se realizó una aproximación a una situación y contexto específico para describir y comprender de manera inductiva las percepciones de los participantes para construir comprensiones sobre datos contextualizados y detallados (Mason, 1996). Durante todo el proceso se tuvo en cuenta a las personas como sujetos participantes activos, reconociendo en la negociación un elemento importante de objetivación para dar tratamiento justo, tanto en la generación de los datos como en el análisis de los mismos.

Durante la investigación estuvimos en contacto directo y continuo con los participantes del estudio. Esta interacción fue crucial para construir conocimiento a partir de las experiencias, problemas y relaciones sociales que se presentaron en la vida cotidiana de los participantes. De este modo, nuestra investigación se alineó con el paradigma cualitativo, reconociendo la necesidad de incluir a los participantes y sus necesidades como parte fundamental del proceso investigativo. Así, buscamos generar conocimiento a partir de sus vivencias, siguiendo la perspectiva de Galeano (2018).

Los criterios de selección de los sujetos se basaron en su deseo manifiesto de participar en la investigación. Empleamos diversas técnicas para la generación de datos y, con apoyo de la triangulación según Mason (1996), realizamos una construcción colaborativa del conocimiento. Esta construcción se derivó del entrecruzamiento de datos obtenidos de entrevistas con docentes y estudiantes con y sin discapacidad, así como de los análisis de diarios de campo y producciones de los estudiantes.

Elegimos la observación participante (Galeano 2018) porque como investigadoras estuvimos implicadas directamente en el campo durante un tiempo extenso. Esto nos permitió observar las interacciones, comportamientos, ritmos y rutinas diarias, facilitándonos la identificación de acciones o eventos que alteraban la cotidianidad. Además, contábamos con la formación necesaria para determinar los momentos adecuados para observar y registrar actividades e interacciones que ocurrían tanto de forma rutinaria como espontánea, sin involucrarnos personalmente en los eventos observados.

Las aulas de clase y las actividades institucionales, así como los docentes y estudiantes con y sin discapacidad fueron nuestras unidades de observación. Se adoptó un diseño semi estructurado, flexible y adaptable en cuanto a espacios escolares, tiempos, sujetos y volumen. Este diseño se ajustó progresivamente a lo largo del desarrollo de la investigación para alcanzar una comprensión y explicación profunda de la realidad observada.

Dado que la investigación fue de tipo descriptivo, realizamos un registro permanente, sistemático y detallado de los datos, incluyendo diarios de campo, fichas de contenido y notas de campo. Este meticuloso registro no solo facilitó la reconstrucción de la memoria metodológica, sino que también se complementó con otras técnicas como entrevistas semiestructuradas y producciones elaboradas por los estudiantes, dibujos y la interpretación de los mismos.

Respondiendo a los objetivos específicos delineados en esta investigación, se procedió a la identificación y descripción de las barreras y facilitadores presentes en cada institución educativa. La primera fase permitió identificar barreras y facilitadoras para el aprendizaje y la participación de estudiantes con discapacidad, posteriormente una revisión exhaustiva de su incidencia en dichos procesos, y a su vez, facilitó la ampliación de los puntos de reflexión y análisis pertinentes dando respuesta al segundo objetivo.

Con base en las percepciones identificadas de docentes y estudiantes sobre las barreras y facilitadores en el aprendizaje y la participación de estudiantes con discapacidad, se han propuesto orientaciones pedagógicas destinadas a promover procesos de educación inclusiva en la Institución Educativa Pedro Luis Álvarez Correa y en la Institución Educativa Rural La Cruzada.

En cuanto al abordaje del segundo objetivo específico es necesario comprender el significado y el alcance del sintagma “incidencia”. En su acepción básica implica la influencia o efecto que algo ejerce sobre un asunto determinado. Este concepto se distancia de la noción de 'evidenciar', que se refiere a la demostración irrefutable de una situación.

Cuando nos referimos a la incidencia de barreras y facilitadores en el aprendizaje y la participación de estudiantes con discapacidad, es crucial apartarse de una perspectiva meramente positivista, ya que en este contexto no podemos abordar la incidencia desde una lógica causa-efecto simplista, pues la dinámica educativa y las relaciones en el entorno escolar se construyen a través de una compleja negociación de significados

Nuestra perspectiva metodológica trató de entender el fenómeno de las barreras y los facilitadores desde las percepciones de los actores, teniendo en cuenta los motivos y creencias que están detrás de las acciones. Y no como un fenómeno con independencia de los estados subjetivos de los individuos.

Es decir, concebimos la investigación en aras de nuestros intereses como el conjunto de procedimientos que propician la construcción de conocimiento sobre la base de conceptos, en palabras de Galeano (2004): “La investigación cualitativa rescata la importancia de la subjetividad, la asume, y es ella garante y el vehículo a través del cual se logra el conocimiento de la realidad humana”. (p. 18).

5.2. Caracterización de la población

Los docentes y estudiantes de las instituciones Pedro Luis Álvarez Correa y La Cruzada hacen parte de la población de este estudio. Participaron seis sujetos: por un lado, se incluyeron dos docentes a quienes se nombraron docente 1 y docente 2, con 18 y 24 años de experiencia respectivamente en cada una de las instituciones; estos docentes fueron seleccionados por su experiencia y trabajo con estudiantes con discapacidad.

La docente 1 (D._1) lleva un largo recorrido en la institución, vinculada bajo el decreto 2277, con estudios de pregrado en administración educativa y especialización en informática y telemática (1999) y especialización en desarrollo humano (2001), la docente ya se encuentra jubilada y continúa laborando, con poca capacitación referente a temas de educación inclusiva.

La docente 2 (D._2), presenta una amplia experiencia en la enseñanza, nombrada bajo el decreto 2277, con pregrado en básica primaria, especialista en pedagogía y didáctica. En su trayectoria profesional ha tenido varias experiencias en la atención de estudiantes con discapacidad; pero con poca capacitación docente en temas de inclusión.

Para tener en cuenta la voz de los estudiantes y conocer sus percepciones sobre barreras y facilitadores para el aprendizaje y la participación de estudiantes con discapacidad, se tuvo en cuenta en primer lugar, dos estudiantes con discapacidad: E_C.D._1 (estudiante con discapacidad 1) edad 13 años, el estudiante tiene discapacidad auditiva (sordo), y se encuentra cursando el grado tercero. Un estudiante que para la fecha en que se realizó este estudio recién ingresa a la institución debido a las dificultades de accesibilidad al sistema educativo por su condición de discapacidad, según manifestaron sus padres.

El estudiante con discapacidad dos (E_C.D._2), de 11 años de edad, enfrenta desafíos relacionados con baja visión y, además, presenta una notable dificultad para caminar y realizar ejercicios, atribuida a una discrepancia en la longitud de sus piernas, la cual ha estado presente desde su nacimiento. Esta condición no ha sido abordada por profesionales de la salud, lo que ha impedido obtener un diagnóstico médico preciso. Según relata, la falta de recursos económicos ha sido un obstáculo para acceder a la atención médica adecuada. Actualmente, se encuentra cursando el quinto grado después de haber transitado por otra institución donde experimentó exclusión y falta de valoración.

También se contó con la participación de dos estudiantes sin discapacidad (E_S.D_1 y E_S.D_2) con 10 años de edad cada uno, ambos cursando el quinto grado y han tenido la experiencia de compartir en las aulas con compañeros con alguna discapacidad. También se tuvo la oportunidad de contar con un modelo lingüístico y una docente intérprete de lenguaje de señas colombianas para llevar a cabo la entrevista con el estudiante con discapacidad auditiva.

Tabla 3

Características participantes

Tipo de participantes	Población	Características
Estudiantes con discapacidad	Dos estudiantes (niños)	Son dos estudiantes con discapacidad ((E_C.D._1 y (E_C.D._2). El primero tiene discapacidad auditiva (sordo), cursa el grado tercero y el segundo tiene discapacidad visual (baja visión) y movilidad reducida, cursa el grado quinto; con edades de 11 y 13 años respectivamente.
Estudiantes sin discapacidad	Dos estudiantes (una niña y un niño)	Son dos estudiantes sin discapacidad (E_S.D_1) y (E_S.D_2), ambos cursando el quinto grado y con edad de 10 años cada uno, ambos con experiencia de compartir en las aulas con estudiantes con discapacidad.
Docentes		

Dos (Docentes)	Estas docentes son titulares de los grados tercero y quinto en los cuales se encuentran los estudiantes con discapacidad, además llevan 18 y 24 años de experiencia en cada una de las instituciones.
-------------------	---

Nota. Elaboración propia.

5.3. Técnicas e instrumentos de recolección de información

5.3.1. *Entrevista semiestructurada*

En primer lugar, se optó por la entrevista semiestructurada como la técnica principal, dada su capacidad para ajustarse a los objetivos de la investigación y facilitar la recolección de información específica, tal como destaca Latorre (2005). Esta metodología se reveló especialmente eficaz para profundizar en las experiencias, percepciones y vivencias personales que ayudan a entender las interpretaciones que los participantes asignan a las barreras y facilitadores para la participación y el aprendizaje dentro del entorno escolar, a través de la escucha activa de sus relatos personales.

Conforme a Bernard & Russel (1988), las entrevistas semiestructuradas permitieron desarrollar conversaciones naturales y espontáneas sobre las barreras y los facilitadores, proporcionando al entrevistado el espacio y la libertad necesaria para influir en el contenido del diálogo, lo que facilitó una comprensión de sus percepciones mediante la identificación, la descripción y la revisión de la incidencia de las barreras y los facilitadores que perciben los participantes en el aprendizaje y la participación. La tabla no. 4 contiene el guion de las entrevistas semiestructuradas

Tabla 4

Guía de entrevista semiestructurada

Participantes	Guía de entrevista
	<ol style="list-style-type: none"> 1. Cuéntanos sobre tu experiencia en la realización de actividades en el aula de clase. ¿cómo te sientes al realizar esas actividades? 2. ¿Qué dificultades has encontrado para participar en las actividades escolares? ¿Y esto cómo te hace sentir?

Estudiantes con discapacidad	<ol style="list-style-type: none">3. ¿Cuéntanos cómo es tu experiencia con tus compañeros de clase? ¿Sientes que tus compañeros pueden ser un apoyo para ti o no cuentas con su ayuda? cuéntanos cómo es tu experiencia con ellos. / ¿cómo describes el ambiente escolar?4. ¿Has notado alguna diferencia en cómo se te trata en la escuela en comparación con otros estudiantes? Si es así, ¿en qué sentido?5. ¿Qué cosas o acciones te hacen sentir más cómodo(a) y motivado(a) para participar en la escuela, por ejemplo, en clases de educación física, descansos, actividades escolares? ¿Por qué?6. Danos algunos ejemplos de apoyos que hayas recibido de parte de los maestros para realizar actividades escolares como tareas, juegos, diálogos en la escuela7. ¿Qué apoyos crees que pueden ser importantes para participar en todas las actividades con tus compañeros?8. ¿Qué es lo que más te gusta de tu familia?
Estudiantes sin discapacidad	<ol style="list-style-type: none">1. ¿Has compartido en tu aula o escuela con estudiantes que presenten alguna discapacidad?2. ¿Piensas que ellos tienen facilidad para participar en las diferentes actividades?3. ¿Crees que los estudiantes con discapacidad presentan dificultades para participar en actividades escolares?4. ¿Cuáles son esas dificultades y por qué?5. ¿De qué manera apoyan a los estudiantes con discapacidad en tu escuela? ¿Puedes contarnos algunas experiencias?6. ¿Cuál es la actitud de los docentes en las clases cuando atienden estudiantes con discapacidad?7. ¿Qué acciones realizan para tenerlos en cuenta?8. ¿Cómo ayudan en tu escuela a los niños que presentan alguna dificultad?9. ¿Crees que el compañerismo es importante para que los estudiantes con discapacidad participen en todas las actividades que promueve la escuela? Cuéntame tu experiencia
Docentes	<ol style="list-style-type: none">1. ¿Cuál es tu experiencia en la enseñanza de estudiantes con discapacidad en la escuela? De forma breve, ¿Podrías compartir una de tus experiencias?2. ¿Qué piensas de las dificultades que enfrentan los estudiantes con discapacidad en la escuela?: en el aula de clase, en los patios de descanso, en el restaurante escolar, tienda escolar, baños, salida y entrada de la escuela, en la Familia y en la comunidad.3. ¿Qué piensas de los recursos y apoyos adicionales (capacitación, recursos humanos, tecnologías asistidas y valores inclusivos) que se les brinda a los estudiantes con discapacidad en la escuela?: en el aula de clase, en los patios de descanso, en el restaurante escolar, tienda escolar, baños, salida y entrada de la escuela, en la Familia y en la comunidad.4. ¿Cómo te sientes con respecto a la atención de estudiantes con discapacidad? ¿Cuál ha sido la mayor dificultad que ha experimentado y por qué?5. Estás de acuerdo en que una buena actitud docente favorece los procesos de participación y aprendizaje de los estudiantes con discapacidad. / ¿Por qué?6. ¿Qué opinas sobre darle participación activa en todas las actividades a los estudiantes con discapacidad en la escuela? - (Explicar con situaciones reales en caso de ser necesario)7. Desde tu experiencia, ¿Qué estrategias o prácticas inclusivas (modificaciones /adaptaciones) culturales has encontrado efectivas para promover el aprendizaje y la participación de estudiantes con discapacidad en la escuela?8. Desde tu experiencia, ¿qué prácticas o estrategias culturales han sido de ayuda para brindar atención y darles participación a los estudiantes con discapacidad?9. ¿Crees que los estudiantes con discapacidad deben estudiar en una institución diferente a esta escuela?10. ¿Qué prejuicios o estereotipos hacia los estudiantes con discapacidad has identificado en la escuela... qué piensas al respecto (proponer dilemas a manera de ejemplo)

11. ¿Tiene alguna sugerencia o aporte al tema de las barreras y los facilitadores para el aprendizaje y la participación de estudiantes con discapacidad?
 12. ¿Qué opinas del acompañamiento familiar a los estudiantes con discapacidad?
...Puedes dar algunos ejemplos.
-

Nota. Elaboración propia.

5.3.2. Observación participante

En segunda instancia, la observación participante se empleó como una técnica fundamental en la evaluación de la incidencia de barreras y facilitadores para el aprendizaje y la participación de estudiantes con discapacidad. Esta metodología, como sugiere Robert K.

Yin en su obra sobre metodología de investigación cualitativa, permite a los investigadores sumergirse directamente en los entornos que están estudiando, actuando no solo como observadores, sino también como participantes activos (Yin, 2018). Esta inmersión profunda facilitó una comprensión más rica de las interacciones cotidianas y las dinámicas complejas en las aulas y otros espacios escolares.

La observación participante es invaluable para captar los detalles sutiles de cómo las barreras y facilitadores se manifiestan en tiempo real y en situaciones naturales, permitiendo a los investigadores ver la interacción de los estudiantes con discapacidad con sus pares y educadores (Yin, 2018).

Además, esta técnica reveló reacciones inmediatas a las adaptaciones o cambios en las prácticas educativas, proporcionando perspectivas críticas sobre la eficacia de las estrategias de inclusión implementadas.

Según Yin, al participar y observar directamente, los investigadores experimentan personalmente los desafíos y avances en la inclusión, lo cual enriquece el análisis y la interpretación de los datos recolectados, ofreciendo una base sólida para formular recomendaciones prácticas que promuevan ambientes de aprendizaje más accesibles y acogedores (Yin, 2018). El registro de la observación se realizó mediante el formato que se presenta en el anexo número 1. **(Ver anexo 1).**

5.3.3. Producción de los estudiantes

La producción de dibujos por parte de los estudiantes es una técnica de investigación cada vez más valorada para recoger información en estudios que involucran a niños y jóvenes, especialmente en contextos educativos.

Esta metodología se apoya en la capacidad de los dibujos para actuar como vehículos de expresión personal, donde los estudiantes pueden manifestar sus percepciones, emociones y experiencias de manera visual y creativa.

Según Eisner (2002), los dibujos ofrecen una ventana única hacia el mundo interno de los estudiantes, proporcionando instantes profundos que pueden ser inaccesibles a través de métodos más convencionales como las entrevistas o cuestionarios.

Esta técnica es particularmente útil para explorar temas complejos o sensibles, ya que permite a los estudiantes comunicar sus pensamientos y sentimientos de una manera menos directa y potencialmente menos intimidante.

Además, como señala Rojas (2012) “En el dibujo el niño(a) representa un medio único de acercarse a la realidad, revelar ideas, sentimientos y emociones que difícilmente se podrían comprender a través de otras formas de expresión. Forma parte de un proceso en el que el niño(a) reúne elementos de su experiencia para crear algo nuevo que le sirva para comunicación y expresión de los modos de pensar, sentir y percibir el mundo que le rodea”. (p.158).

Los dibujos facilitan un análisis cualitativo del contenido simbólico y de experiencias, y más si este va acompañado de la interpretación de los estudiantes, lo que puede ser especialmente revelador cuando se investigan las perspectivas de los estudiantes sobre barreras y facilitadores en la educación.

Al emplear la producción de dibujos como técnica de investigación, se puede captar no sólo cómo los estudiantes interpretan su entorno educativo, sino también cómo este afecta su bienestar y su aprendizaje. Esta técnica no solo enriquece la recolección de datos, sino que también fomenta la participación activa de los estudiantes en el proceso investigativo, haciéndoles sentir que sus voces y visiones son valoradas y consideradas seriamente en la evaluación de sus experiencias educativas.

Tabla 5

Producción de los estudiantes

Población: 2 estudiantes con discapacidad y dos estudiantes sin discapacidad

Instrumento: Producción de los estudiantes (dibujos)

Objetivo: Proponer orientaciones pedagógicas que favorezcan los procesos de inclusión en la Institución Educativa Pedro Luis Álvarez y en la Institución educativa Rural la Cruzada a partir del análisis de las percepciones que tienen docentes y estudiantes sobre las barreras y los facilitadores en el aprendizaje y la participación de estudiantes con discapacidad.

Descripción

Se presentó un video a los estudiantes con el título “Dale la vuelta a la inclusión” donde se presentaron algunas escenas de personas con discapacidad y algunos desafíos que enfrentan, a la vez las situaciones que suceden cuando las demás personas que no tienen discapacidad, no tienen las herramientas para comunicarse con estas personas. Después de observar el video se les hace las siguientes preguntas a los estudiantes participantes 2 estudiantes con discapacidad y dos estudiantes sin discapacidad, esto se hace de forma individual:

¿Cómo te pareció el video? ¿Qué fue lo más te gustó?

Posteriormente se les pidió que realizaran un dibujo sobre cómo debería ser la escuela para que los estudiantes con discapacidad puedan participar y aprender en las actividades escolares. se tomó registro fotográfico.

Luego cada uno explicó lo que había dibujado y dieron su explicación y lo que significaba para ellos el dibujo realizado.

Nota. Elaboración propia.

Dibujos

<p>Dibujo elaborado por un estudiante con discapacidad auditiva. Edad 13 años (E._C.D._1).</p>	<p>Dibujo elaborado por un estudiante con discapacidad visual y movilidad reducida Edad: 12 años, (E._C.D._2).</p>
<p>Dibujo elaborado por una estudiante sin discapacidad Edad:10 años. (E._S.D._1)</p>	<p>Dibujo elaborado por un estudiante sin discapacidad Edad: 10 años. (E.S.D.2)</p>

5.3.4. *Plan de análisis*

En el ámbito de la educación inclusiva comprender las barreras y facilitadores que enfrentan los estudiantes con discapacidad es fundamental para promover su plena participación en el entorno educativo. Con este fin, se elaboró una matriz de categorías que sirvió como referencia para el análisis de los datos recolectados en el trabajo de campo.

Las categorías principales de esta matriz sirvieron para identificar y describir tanto las barreras como los facilitadores para la participación de estudiantes con discapacidad y su incidencia en el aprendizaje. Estas categorías emergieron de acuerdo a las teorías sustentadas en el marco conceptual. De igual manera, las subcategorías abordan aspectos que se consideran barreras o facilitadores para el aprendizaje y la participación de estudiantes con discapacidad.

Tabla 6

Ruta interna de atención a niños, niñas y jóvenes con discapacidad y/o dificultades de aprendizaje

CATEGORIA		BARRERAS PARA EL APRENDIZAJE Y LA PARTICIPACIÓN	
Son todos aquellos factores del contexto que dificultan o limitan el pleno acceso a la educación y a las oportunidades de aprendizaje de niñas y niños. Aparecen en relación con su interacción en los diferentes contextos: se tiene en cuenta para este estudio el contexto escolar. (Covarrubias, 2019).			
SUB - CATEGORIAS	BARRERAS CULTURALES		PRÁCTICAS
	Barreras actitudinales		De accesibilidad
	Apatía		Infraestructura inadecuada: mobiliario, rampas, baños
	Rechazo		Adecuaciones, señalización.
	Indiferencia		Acceso al centro insuficiente
	Desinterés		Falta de apoyos, recursos y materiales específicos para la participación y el aprendizaje
	Discriminación		Organización de aula y ambientes escolares
	Exclusión		Ausencia de recursos tecnológicos
	Sobreprotección		
	Acoso		

Falta de comunicación entre actores	
Barreras ideológicas	De didáctica
Desconocimiento	Rigidez en las evaluaciones del aprendizaje
Ignorancia	Falta metodología didáctica diversificada
Etiquetación	Ausencia de una enseñanza flexible.
No reconocer lo que sí se puede hacer	No se promueve el trabajo colaborativo dentro del aula.
Bajas expectativas	No existe trabajo colaborativo entre iguales (docentes y estudiantes).
Paradigmas erróneos ante la diversidad	Hay desvinculación con especialistas o tutores.
Prejuicios	Hay desvinculación con padres y madres de familia.
Estereotipos	Priorización del trabajo individualizado en lugar del colaborativo, adecuaciones curriculares
Bajo sentido de la educación	Rigidez en las evaluaciones del aprendizaje

Nota. Elaboración propia

Tabla 7

Facilitadores en el aprendizaje y la participación

Los facilitadores son todos aquellos elementos y acciones que favorecen los procesos de participación y aprendizaje en los centros escolares. (Ainscow, 2001).

PRÁCTICA DE VALORES INCLUSIVOS	APOYOS	GESTIÓN DEL APRENDIZAJE	RECURSOS (MATERIALES)
Respeto a la diversidad	Apoyo de compañeros	Estrategias centradas en los estudiantes	Uso de material didáctico con adaptaciones
Empatía	Apoyo de docentes	Adecuaciones curriculares	Uso de equipos tecnológicos
Igualdad de oportunidades	Apoyo de profesionales	Ambientes de aula	Uso de espacios
Solidaridad	Apoyo de la familia	Trabajo colaborativo entre estudiantes	
Participación	planeación cooperativa entre docentes		

Nota. Elaboración propia.

Tabla 8

Unidades de análisis

TIPO DE TÉCNICA O INSTRUMENTO	UNIDAD DE ANÁLISIS	OBJETIVOS
Entrevista semiestructurada para estudiante con discapacidad	Estudiante con discapacidad 1 (ECD1) Estudiante con discapacidad 2 (ECD2)	Objetivo 1 Objetivo 3
Entrevista semiestructurada para estudiante sin discapacidad	Estudiante sin discapacidad 1 (ESD1) Estudiante sin discapacidad 2 (ESD2)	Objetivo 1 Objetivo 3
Entrevista semiestructurada para docentes	Docente 1 (D.1) Docente 2 (D.2)	Objetivos 1, 2 y 3
Observación participante	Observación dinámica de aula 1 Observación dinámica de aula 2 Producción de estudiante con discapacidad 1 (P._E._C.D._1)	Objetivo 1 y 2
Producción de los estudiantes (dibujos)	Producción de estudiante con discapacidad (P._E._C.D._2) Producción de estudiante sin discapacidad 1 (P._E._S.D._1) Producción de estudiante sin discapacidad 2 (P._E._S.D._2)	Objetivo 3

Nota. Elaboración propia.

El sistema de codificación que se tendrá en cuenta para la referenciación de los archivos será diferenciado según sea estudiante con o sin discapacidad o docente, se referenciará la técnica, la identificación del entrevistado, año y ubicación en los archivos digitales de las entrevistas, tal y como se evidencia en la **Tabla 9**.

Tabla 9

Sistema de codificación para la referenciación de los archivos.

PARTICIPANTE	TÉCNICA	IDENTIFICACIÓN	AÑO	UBICACIÓN
Docente	E. (Entrevista)	Docente 1 (D._1)	2024	Página. (p.1...)
Docente	E. (Entrevista)	Docente 2 (D._2)	2024	Página. (p.1...)
Estudiante	E. (Entrevista)	Estudiante con discapacidad 1 (E_C.D._1)	2024	Página. (p.1...)
Estudiante	E. (Entrevista)	Estudiante con discapacidad 2 (E_C.D._2)	2024	Página. (p.1...)
Estudiante	E. (Entrevista)	Estudiante sin discapacidad 1 (E_S.D._1)	2024	Página. (p.1...)
Estudiante	E. (Entrevista)	Estudiante sin discapacidad 2 (E_S.D._2)	2024	Página. (p.1...)
Estudiante	P. Producción de los estudiantes (dibujo)	Estudiante con discapacidad 1 (E_C.D._1)	2024	Página. (p.1...)
Estudiante	P. Producción de los estudiantes (dibujo)	Estudiante con discapacidad 2 (E_C.D._2)	2024	Página. (p.1...)
Estudiante	P. Producción de los estudiantes (dibujo)	Estudiante sin discapacidad 1 (E_S.D._1)	2024	Página. (p.1...)
Estudiante	P. Producción de los estudiantes (dibujo)	Estudiante sin discapacidad 2 (E_S.D._2)	2024	Página. (p.1...)

Nota. Elaboración propia.

Por consiguiente, al recuperar los fragmentos más representativos de las entrevistas realizadas para el análisis de resultados, se emplea un sistema de referenciación en el que la “E” indica una entrevista y la “P” una producción. A continuación, se especifica si el participante es docente (“D”) o estudiante (“E”), y si tiene o no discapacidad (“C.D.” para con discapacidad y “S.D” para sin discapacidad). Esta notación se complementa con el número correspondiente al participante (1 o 2), el año de transcripción, y el punto de referencia, como se ilustra en el siguiente sistema de referenciación. **(Ver Tabla 10).**

Tabla 10

Sistema de referenciación en los análisis

TIPO DE ARCHIVO	SISTEMA DE REFERENCIACIÓN EN LOS ANÁLISIS
Docente 1 (Entrevista)	E_D_1_2024_p.x
Docente 2 (Entrevista)	E_D_2_2024_p.x
Estudiante con discapacidad 1 (Entrevista)	E._E._C.D._1_2024_p.x
Estudiante con discapacidad 2 (Entrevista)	E._E._C.D._2_2024_p.x
Estudiante sin discapacidad 1 (Entrevista)	E._E._S.D._1_2024_p.x
Estudiante sin discapacidad 2 (Entrevista)	E._E._S.D._2_2024_p.x
Estudiante con discapacidad 1 (Producción)	P._E._C.D._1_2024_p.x
Estudiante con discapacidad 2 (Producción)	P._E._C.D._2_2024_p.x
Estudiante sin discapacidad 1 (Producción)	P._E._S.D._1_2024_p.x
Estudiante sin discapacidad 2 (Producción)	P._E._S.D._2_2024_p.x

Nota. Elaboración propia.

5.4. Consideraciones éticas

Al ser una investigación donde se tienen en cuenta las percepciones de estudiantes y docentes (personas), y con el ánimo de no vulnerar sus derechos se estableció lo dispuesto por la Resolución N° 008430 de 1993 (4 de octubre 1993) República de Colombia, Ministerio de Salud, por la cual se dictan las normas científicas, técnicas y administrativas para la investigación en salud. En el Artículo 5 se señala que en toda investigación en la que el ser humano sea sujeto de estudio, deberá prevalecer el criterio del respeto a su dignidad y la protección de sus derechos y su bienestar. Además; se tuvieron en cuenta los criterios establecidos en el Artículo 6. Capítulo II. De la investigación en comunidades. Capítulo III. De las investigaciones en menores de edad y niños y niñas con discapacidad.

Por lo anterior, y dando cumplimiento a la norma y velando por el respeto a sus derechos nos aseguramos que la participación fuera voluntaria, se solicitaron los consentimientos informados firmados por parte de los acudientes de los estudiantes que participaron, además firmaron asentimientos informados los estudiantes, y los docentes participantes también firmaron consentimientos informados. Se dio a conocer al rector el objetivo y proyecto de investigación y se solicitó su aval para llevar a cabo el procedimiento investigativo dentro de la

institución educativa. **(Ver anexo 2)** Los consentimientos informados llevan explícitos el propósito y los fines con los cuales se recogió la información. **(Ver anexo 3)**

En cuanto a los asentimientos se tuvo un acercamiento con los estudiantes participantes en el cual se les dio a conocer quiénes son los investigadores y el propósito de la investigación, además de darle a conocer a sus padres la información de todo el proceso, para esto se utilizó un lenguaje claro y sencillo de acuerdo con la edad de los estudiantes. Al respecto British Educational Research Association (2004) citado por Parrilla (2010) señala que:

En el caso de los participantes en la investigación pertenezcan a colectivos vulnerables por edad, capacidad intelectual u otras condiciones que puedan limitar su comprensión sobre las demandas del estudio, los investigadores debemos explorar y buscar vías alternativas que permitan y faciliten alcanzar esa comprensión y participación de forma libre y no manipulada en el mismo. (p.170)

Además, se les informó que la investigación que se realiza no representa un riesgo para los participantes y se vela por el respeto de su privacidad. Artículos 8 y 11 de la Resolución N° 008430 de 1993 (4 de octubre de 1993).

En el marco de la ética en investigación, y considerando que en el proyecto se tuvo en cuenta las percepciones de docentes y estudiantes. (En el caso de estudiantes la percepción de niños y niñas), estos se tuvieron en cuenta como uno de los agentes importantes de la investigación, donde participaron de manera espontánea, teniendo en cuenta sus aportes y rescatando el valor del respeto. Como lo expresa Belmont (1979):

Uno de los aspectos más importantes a la hora de realizar investigaciones con seres humanos, en la medida en que atiende por lo menos a dos convicciones éticas: tratar a los individuos como agentes autónomos y proteger a quienes presentan capacidades disminuidas. De manera directa, el respeto comienza por reconocer la libertad del niño o niña para actuar según sus propias convicciones, sin cuestionar sus decisiones; ello implica transmitir de manera clara, precisa y oportuna toda la información del proyecto y acoger la decisión de cada niño o niña de participar o no de la investigación. (p.2)

En el caso de los estudiantes con discapacidad se tuvo especial consideración en el respeto a sus decisiones y se les proporcionó toda la información clara, precisa y oportuna sobre el proyecto. En general, se procuró mantener una comunicación transparente y respetuosa con todos los participantes. A los estudiantes y docentes que participaron en la investigación se les informó

que su participación en este proceso es voluntaria y no obtendrán beneficios económicos; pero que será de gran aporte para la escuela en materia de los procesos de inclusión.

Finalmente, se analizarán conjuntamente los datos para evitar interpretaciones sesgadas y se garantizó la devolución de la información a los participantes una vez finalizada la investigación, ya que esto les permitirá conocer los resultados y la utilidad de la misma dentro de la escuela, dicha devolución se hará en la semana institucional de noviembre mediante un conversatorio y una presentación de diapositivas con los hallazgos y las conclusiones más importantes de la investigación.

6. Análisis de resultados

A continuación, se presentan los análisis de resultados obtenidos por medio del procedimiento metodológico, en consonancia con los objetivos establecidos en la presente investigación. A lo largo del siguiente apartado se presentan las percepciones de dos estudiantes con discapacidad y dos sin discapacidad, así como la de dos docentes para determinar la incidencia de las barreras y los facilitadores en el aprendizaje y la participación de los estudiantes con discapacidad en cada una de las instituciones.

De modo general podemos determinar que los testimonios de los participantes destacaron diversas experiencias en su entorno educativo, resaltando tanto las barreras, como los facilitadores que encuentran en su cotidianidad. Los docentes, y estudiantes con y sin discapacidad señalan, por un lado, desafíos relacionados con las barreras culturales e ideológicas, y las barreras prácticas: de accesibilidad, y de didáctica; y del otro, facilitadores que se enmarcan en la práctica de valores inclusivos, apoyos, gestión del aprendizaje y manejo de recursos, los cuales se detallarán a continuación desde las unidades de análisis.

En consecuencia, los docentes se perciben contrariados al enfrentarse a un panorama en el que las barreras superan a los facilitadores. Esta situación surge principalmente de su sensación de estar sobrepasados por el entorno inclusivo institucional. Los docentes entrevistados aún no se sienten lo suficientemente capacitados para abordar de manera efectiva un aula con la presencia de estudiantes con discapacidad.

En este contexto, la falta de experiencia en inclusión y recursos adecuados pueden generar una sensación de desafío y frustración entre los docentes, quienes deberían estar en la búsqueda de proporcionar un ambiente educativo inclusivo y enriquecedor para todos sus estudiantes. Aunque hay una expansión en materia de inclusión a nivel de país y un aumento en las ofertas de capacitación, las dos instituciones no brindan los espacios necesarios para las discusiones que tienen lugar, o para acceder a las capacitaciones que se brindan desde las Secretarías de Educación y los docentes tampoco deciden hacerlo por su cuenta.

En contraste, García et al. (2024) plantean que: “Aunque se ha observado un aumento en la capacitación de los maestros para la educación inclusiva, aún existen obstáculos en su formación inicial y continua. Además, se requiere un cambio cultural en las instituciones educativas para adoptar prácticas inclusivas”. (p. 6618). Y concluyen, que se debe hacer énfasis:

En la importancia de la formación docente y la necesidad de un enfoque integral que aborde las diversas necesidades de los estudiantes. Además, la legislación nacional e internacional, como la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de la ONU, respalda la educación inclusiva como un derecho fundamental. (p. 6618)

6.1. Barreras y facilitadores para el aprendizaje y la participación de estudiantes con discapacidad: una mirada desde las percepciones de los actores involucrados.

Durante el proceso de investigación se identificaron diversas barreras que obstaculizan el aprendizaje y la participación. Estas barreras incluyen, entre otras, la falta de recursos adecuados para atender las necesidades específicas de los estudiantes con discapacidad, la falta de capacitación del personal docente en metodologías inclusivas, y la discriminación por parte de sus pares.

Los cuatro estudiantes en las entrevistas semiestructuradas, tanto los que tienen como los que no tienen discapacidad, revelan experiencias de exclusión y marginación ante una u otra discapacidad, lo que sin lugar a duda afecta negativamente su autoestima y su motivación para participar en actividades escolares.

La falta de accesibilidad física en las instalaciones escolares también se identificó como una barrera importante que dificulta la movilidad y el acceso de los estudiantes con discapacidad motora a las aulas y otros espacios escolares, al igual que la persistencia de barreras actitudinales e ideológicas que obstaculizan el pleno involucramiento de los estudiantes en el proceso educativo.

En contraste, también se identificaron facilitadores determinantes a la hora de promover el aprendizaje y la participación de los estudiantes con discapacidad en el entorno escolar. Entre estos facilitadores se encuentran el apoyo emocional y social de los compañeros de clase, el compromiso activo de los maestros en la creación de un ambiente inclusivo y el uso de tecnologías de asistencia para adaptar el currículo a las necesidades individuales de los estudiantes.

La participación de la familia y la comunidad también, en alguna medida, se destacó como un facilitador importante, ya que brinda un sistema de apoyo adicional para los estudiantes con discapacidad, fomentando su autoconfianza y su sentido de pertenencia en la escuela. Además, la implementación de políticas y programas de inclusión educativa a nivel institucional que han demostrado ser fundamentales a la hora de eliminar barreras y garantizar la igualdad de oportunidades para todos los estudiantes, independientemente de sus capacidades.

A continuación, procederemos a detallar las diversas barreras y facilitadores que inciden de manera significativa en el aprendizaje y la participación de estudiantes con discapacidad, desde la percepción de aquellos actores directamente involucrados en los escenarios descritos.

6.1.1. Exploración de las barreras culturales e ideológicas para el aprendizaje y la participación en la educación inclusiva: algunas perspectivas.

En el ámbito de la educación inclusiva, las barreras culturales e ideológicas se manifiestan como impedimentos significativos que pueden limitar la participación y el aprendizaje de estudiantes con discapacidad. Estas barreras se cimientan en una serie de percepciones, creencias y valores que, ya sea de manera consciente o inconsciente, ejercen una influencia decisiva sobre las prácticas educativas y las interacciones dentro del ambiente escolar.

En el contexto educativo, las barreras culturales incluyen fenómenos desde lo actitudinal como la apatía, el rechazo, la indiferencia y el desinterés, así como actitudes de discriminación y prácticas de exclusión. Paralelamente, las barreras ideológicas abarcan una gama de factores que incluyen el desconocimiento y la ignorancia sobre las capacidades de los estudiantes con discapacidad, las bajas expectativas hacia su desempeño, así como paradigmas, prejuicios y estereotipos prevalecientes que pueden influir en las interacciones y decisiones dentro de los entornos educativos y que pueden resultar poco acogedores y restrictivos para la diversidad estudiantil.

6.1.1.1. Barreras culturales

“Si bien es cierto que algunas barreras se pueden identificar en contextos que están fuera del alcance del maestro de grupo o de la escuela, es necesario determinarlas para promover ante quien corresponda la eliminación o minimización de las mismas”
(Covarrubias, 2019, p.150).

Para abordar la categoría de las barreras culturales, resulta esencial reconocer que no todas las limitaciones que enfrentan los estudiantes con discapacidades son inmediatamente modificables por el personal docente o las administraciones escolares. Pero, la cita anterior de Covarrubias (2019) es una importante invitación a identificarlas con el fin de propiciar su eliminación o minimización en el contexto que corresponda.

En efecto, explorar y analizar las percepciones de docentes y estudiantes sobre estas barreras, nos permite comenzar a comprender mejor cómo promover cambios estructurales y actitudinales que beneficien a todos los estudiantes, puesto que a menudo, inadvertidamente pueden obstaculizar el aprendizaje y la participación de estudiantes con discapacidad.

En primer lugar, en las entrevistas realizadas emerge la vivencia del (E._C.D._1) que, en su anterior centro educativo, enfrentó barreras culturales y actitudinales. Dicho estudiante, que en ese

entonces era único con sordera en su grupo, manifestaba en sus narraciones claros sentimientos de apatía, desinterés, indiferencia por parte de sus compañeros y educadores. Según sus palabras: “Me sentía aburrido porque yo sabía que no estaba realmente aprendiendo nada. O sea, yo asistía a clases, pero no me consideraban mucho por ser el único sordo y se enfocaban más en otras personas con discapacidad” (E._E._C.D._1_2024_p.77).

Este escenario podría reflejar las observaciones de González y Triana (2018), quienes señalan que los profesores a menudo no se consideran suficientemente preparados para educar a estudiantes con diferentes discapacidades, lo que puede resultar en un desinterés hacia su formación y desarrollo académico. Este relato en específico ilustra la profunda sensación de aislamiento y marginalización que experimentaba el estudiante al considerar su experiencia en la institución previa.

Del mismo modo, la (E._S.D._1) también nota de manera frecuente un ambiente poco favorable para su desarrollo óptimo en la actual institución que ahora comparten. En sus narrativas menciona haber experimentado y observado actitudes negativas, especialmente evidentes en comentarios burlones dirigidos hacia el alumno sordo, y aunque señala que son pocos los que exhiben este comportamiento, identifica claramente estos actos como discriminatorios y expresa su tristeza corporalmente. (E._E._S.D._1_2024_p.80)

En sus relatos se hace claramente evidente: “Ellos (refiriéndose a los compañeros burlones) creen que la niña (la estudiante sorda que comparte salón con uno de los entrevistados) no es capaz de cosas, y empiezan a burlarse de ella como si tuviera algo grave” (E._E._S.D._1_2024_p.172). y con una expresión de tristeza refiere que los están “discriminando”.

Igualmente, el (E._C.D._2) desde su dificultad visual relata una experiencia que refleja rechazo y estigmas al compartir que: “pues uno se siente apenado también porque los niños me dicen bizco, pues por las actividades que no se pueden ver bien por la vista mala” (E._E._C.D._2_2024_p.p. 9-10). “Eso me hace sentir muy mal” (p. 27). Estas percepciones subrayan la presencia de actitudes negativas y estigmatizantes dentro del entorno escolar, destacando un problema crucial en la cultura escolar.

En contraste, desde la perspectiva de la (D._1) que interactúa directamente con el niño sordo, se percibe una clara conciencia sobre la exclusión que enfrenta el estudiante. La docente expresa que: “en ocasiones ellos se ríen y tratan de burlarse, ahí es donde uno inmediatamente tiene que actuar [...] insistirles continuamente que son niños que deben ser aceptados por el grupo”

(E._D._1_2024_p.329). En otro fragmento de la entrevista menciona que los compañeros los llaman “mudos”, al niño sordo entrevistado y a la otra niña sorda del salón, y que ella permanentemente tiene que corregirlos e invitarlos a interactuar con él.

Esta situación se puede contrastar con las observaciones situadas, en las cuales se identificó una notable falta de compromiso activo por parte de la (D._2) en la supervisión y apoyo de los estudiantes con discapacidad. Un caso concreto es que, permaneciendo sentada en su puesto, no se percata de revisar cómo va el proceso de la actividad de un estudiante con discapacidad, desde lejos, la única interacción que tiene es una pregunta de: "¿cómo va?".

En otras ocasiones les pregunta a los estudiantes que, sí “necesitan ayuda”, lo hace sin pararse de su asiento, evidenciando una actitud pasiva y distante. Este comportamiento se agrava cuando lo contrastamos con otras observaciones donde la (D._2) mantiene al estudiante lejos de su puesto, en la primera fila sí, pero al otro extremo de su puesto. Estas situaciones reflejan una falta de interacción significativa por parte de la docente de aula, lo que aumenta el aislamiento de los estudiantes con discapacidad.

Como vemos, tanto la percepción de la (D._1) como la mirada de los estudiantes con y sin discapacidad, dejan en evidencia un reconocimiento de la apatía y el rechazo hacia los dos estudiantes sordos que hay en el aula, así probablemente los sentimientos de los estudiantes con discapacidad no solo se derivan de su discapacidad, sino también de la respuesta social y la dinámica que se desarrolla en su entorno educativo.

Cabe aclarar justo aquí que, son dos niños sordos dentro del mismo salón, pero con la otra niña la comunicación estaba limitada, debido a que aún no es usuaria del lenguaje de señas.

6.1.1.2. Barreras ideológicas

Cuando hablamos de las barreras ideológicas en el ámbito educativo nos estamos refiriendo a esos prejuicios, estereotipos y paradigmas culturales que afectan negativamente la experiencia y la participación de los estudiantes con discapacidad. Estas barreras pueden manifestarse en creencias erróneas sobre las capacidades de los estudiantes, expectativas reducidas y una falta de comprensión sobre sus necesidades y potencialidades. Analizar y reconocer estas barreras es crucial para promover un entorno inclusivo y equitativo.

En el contexto de estas barreras, el (E._C.D._2), que presenta una discapacidad relacionada con la baja visión y dificultades en su movilidad, relata que el problema de sus ojos se debe a que:

"tengo una nube, pues se le metió un pelo de gato en la barriga de mi mamá" (E._E._C.D._2_2024_pp. 14-15). Esta descripción refleja cómo las creencias culturales y los mitos pueden influir en la percepción de las discapacidades, añadiendo una capa de complejidad a la experiencia del estudiante.

A su vez, el mismo estudiante destaca cómo los prejuicios y estereotipos culturales afectan negativamente su experiencia escolar al expresar que: "A veces me siento incómodo cuando la gente comenta sobre mi falta de visión. Me hace sentir diferente" (E._E._C.D._2_2024_p. 28). Esta cita pone de manifiesto cómo los comentarios y actitudes de otros pueden hacer que el estudiante se sienta alienado y marginado.

Así mismo, dice sentirse excluido en un relato de escenas específicas que ilustra las situaciones que enfrenta en el entorno escolar, a raíz de su dificultad de movilidad, especialmente en actividades colectivas. Destaca que, durante la clase de educación física: "A veces me siento excluido porque no pueden adaptar las actividades para mí" (E._E._C.D._2_2024_p.75).

Esta realidad proporciona una percepción detallada de cómo la falta de adaptaciones adecuadas y la presencia de actitudes estigmatizantes contribuyen a la exclusión de estudiantes con discapacidad, subrayando no sólo la presencia de actitudes discriminatorias, sino también cómo estas percepciones pueden dañar la autoestima y limitar la participación activa en su contexto educativo.

Una de las estudiantes sin discapacidad entrevistada (E._S.D._1) relata situaciones que ponen de manifiesto las percepciones limitantes y estigmatizantes que existen hacia los compañeros con discapacidad en el entorno educativo. En la narración de una de sus experiencias, ella describe cómo los prejuicios y las expectativas reducidas de los profesores impactan negativamente en su participación.

Según su testimonio, "los profesores los creen incapaces de hacer las actividades" (E._E._S.D._1_2024_p. 45). Lo que permite concluir que, los docentes tienden a subestimar las capacidades de estos estudiantes, impidiéndoles participar plenamente en las actividades académicas y sociales. Esta actitud no solo afecta su autoestima y motivación, sino que también perpetúa una cultura de exclusión y desigualdad de los estudiantes con discapacidad.

Como consecuencia, estos estudiantes son asignados a tareas más sencillas o, en algunos casos, son retirados del salón para "quedarse jugando con ramitas en el exterior", como era el caso

de una niña con discapacidad cognitiva el año pasado, la cual es mencionada en otro relato por la estudiante anterior. (E._E._S.D._1_2024_pp. 140, 145).

Esta práctica contrasta marcadamente con los principios de la educación inclusiva, los cuales, según Parra (2010), sostienen que “todos los niños y niñas de una determinada comunidad aprendan juntos, independientemente de sus condiciones personales, sociales o culturales, incluidos aquellos que presentan una discapacidad” (p. 77).

Esta discrepancia evidencia la necesidad de determinar un Plan Integral de Ajustes Razonables (PIAR)¹ en el entorno educativo para atender las necesidades individuales de los estudiantes que lo ameriten, y garantizar su plena inclusión en la medida en que se garantice su aprendizaje y participación.

Frente a estas consideraciones, la (D._1) reconoce que ellos desempeñan un papel crucial en la motivación y la dinámica del aula, por ende, admite que la apatía o el desinterés de un educador hacia ciertos estudiantes pueden afectar negativamente la actitud del resto de los estudiantes.

Sin embargo, son conscientes de que todos ellos, incluidos aquellos con discapacidades, tienen iguales derechos y merecen estar plenamente integrados en el aula, reflejando su compromiso, no solo por cumplir con su deber profesional, sino también por promover un entorno inclusivo que valore y respete la diversidad de todas y todos. (E._D._1_2024_p.183-185).

Este esfuerzo trasciende la mera obligación, situándose en el ámbito del compromiso ético y personal del educador para incluir activamente a todos los estudiantes en el escenario educativo. Pero a pesar de estas convicciones, los relatos de algunos docentes revelan dudas internas y desafíos emocionales.

La (D._1) compartió su experiencia inicial, cuando le comunicaron que cogería un grupo con estudiantes con diagnósticos severos, diciendo: “al principio, sentí algo como una represalia, sentí que querían hacerme aburrir. Fueron dos noches que no dormí, y cuando me entregaron a los muchachos, pensé: definitivamente, aquí termina mi carrera laboral”. (E._D._1_2024_p.34). Esta

¹ Es una herramienta utilizada para garantizar los procesos de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes, basados en la valoración pedagógica y social, que incluye los apoyos y ajustes razonables, curriculares, de infraestructura y todos los demás necesarios para su participación, permanencia y promoción. (Ministerio de Educación Nacional de Colombia (29 de agosto de 2017). Decreto 1421 de 2017).

narración pone en entredicho el optimismo inicial y subraya las tensiones personales que enfrentó al adaptarse a las demandas de un entorno educativo diverso.

Desde esta percepción, es necesario detenernos para rastrear el concepto de “acogida”, pero desde una mirada ética centrada en el otro, que según Levinas (1961), en su ensayo sobre “la exterioridad”, trasciende el simple acto de hospitalidad. Este autor argumenta que el rostro del otro nos interpela y nos obliga éticamente a responder, a acogerlo en su singularidad y vulnerabilidad, invitándonos a reconocer su humanidad y a asumir la responsabilidad por su bienestar, ese bienestar que solo es posible desde un profundo sentido de la empatía, que nos obliga a mirar su corazón y a entender los desafíos a los que se enfrenta cada día.

Al integrar este principio en el contexto educativo, se enfatiza la necesidad de una educación que no solo sea inclusiva en términos de accesibilidad y adaptabilidad, sino que también sea profundamente humanista, reconociendo y valorando cada individualidad dentro del aula. Así, el desafío es crear ambientes educativos donde cada estudiante sea visto y tratado como un ser único y valioso, lo que verdaderamente encarna el espíritu de la "acogida" en su sentido más amplio y ético.

Para dicho propósito, es necesario la movilización de todo el contexto educativo en pro de vincularse a los procesos más retadores, porque el docente no puede, bajo ninguna circunstancia, sentirse solo en su noble y compleja tarea de acoger, ellos ameritan recibir el apoyo ético, moral, pedagógico y didáctico de todo un equipo multidisciplinario comprometido con la corresponsabilidad en la formación integral de cada individuo.

Estas interacciones confirman la existencia de un ambiente donde se posibilita que cada persona trace sus propias rutas al abordar cuestiones colectivas, favoreciendo así un proceso educativo donde la diversidad y la individualidad no sólo son respetadas, sino también valoradas como pilares fundamentales de la experiencia educativa.

Es a través de esta dinámica de apoyo y colaboración continua que se logra un verdadero avance hacia la inclusión y la equidad en el ámbito educativo, asegurando que todos los estudiantes se sientan reconocidos y apoyados en su trayectoria académica independientemente de su condición de salud o de sus particularidades.

6.1.2. Exploración de las barreras prácticas de didáctica y accesibilidad: retos y consideraciones.

Para efectos de la presente investigación, las barreras que limitan el aprendizaje y la participación de estudiantes con discapacidad se clasificaron en dos subcategorías culturales y prácticas. En este apartado describiremos desde la percepción de los docentes y los estudiantes con y sin discapacidad las barreras prácticas las cuales se subdividen en barreras de accesibilidad y las barreras didácticas.

En las barreras de accesibilidad, se encuentran subcategorías como la infraestructura inadecuada, que incluye edificaciones no adaptadas a diversas necesidades físicas; el mobiliario inapropiado, que no considera las variadas condiciones ergonómicas requeridas por los estudiantes; la falta de apoyos, recursos y materiales específicos, que son esenciales para un aprendizaje efectivo; y la organización del aula y los ambientes, que frecuentemente no promueven las adaptaciones necesarias.

De otro lado, las barreras didácticas se manifiestan a través de una metodología diversificada insuficiente, la ausencia de trabajo colaborativo, la desvinculación con especialistas y tutores que podrían ofrecer apoyo fundamental, la falta de integración de la familia en el proceso educativo, y una rigidez en las evaluaciones que no contempla las necesidades individuales de cada estudiante. Este capítulo busca explorar estas barreras, detallando cómo cada una impacta en la experiencia educativa de los estudiantes, desde su percepción y la de sus maestros, sugiriendo la necesidad de comprender mejor estos desafíos.

Para continuar, es realmente significativo señalar en este apartado, la gran apertura que han tenido las dos instituciones educativas para hacerle frente a la discapacidad. En el caso del estudiante con discapacidad auditiva (E._C.D._1) que apenas a sus 13 años está experimentando por primera vez la oportunidad de asistir a la escuela, él expresa que nunca había tenido la posibilidad de estudiar formalmente, enfrentando diversas barreras que le impedían participar plenamente en el proceso educativo.

Sería necesario determinar las razones por las cuales había una falta de acceso a una educación especializada en el pasado, pero esta experiencia revela la necesidad de abordar las inequidades en el acceso a la educación inclusiva desde una edad temprana a nivel de las instituciones implicadas, en vista de que ha sido una apuesta fundamental en las políticas inclusivas.

La institución Pedro Luis Álvarez Correa ha decidido brindarle los apoyos necesarios, entre ellos, la presencia de un modelo lingüístico (adulto perteneciente a la comunidad sorda) que lo

acompaña en su proceso de adaptación y les enseña a sus amigos a comunicarse e interactuar con él.

Tras la entrevista, se percibe claramente la gratitud y felicidad del estudiante por esta nueva oportunidad que se le presenta. Se muestra tranquilo y acogido en su nuevo entorno educativo, sintiéndose finalmente parte de la comunidad escolar. Ante la pregunta ¿por qué se siente bien en el escenario educativo? el estudiante responde: “porque he aprendido muchas cosas y he estado en contacto con los compañeros, gracias a los profesores que me han enseñado bastante” (E._E._C.D._1_2024_p.3).

Para la inclusión efectiva de este estudiante en este estudio, se contó con la asistencia ocasional de una intérprete de lengua de señas colombianas. Sin embargo, ella, quien también ejerce como docente de transición con múltiples responsabilidades adicionales, no está disponible de manera permanente. Esta limitación representa una barrera comunicativa significativa, dado que, aunque el estudiante puede comprender a sus pares y maestros con ayuda del modelo lingüístico, la reciprocidad en la comunicación es deficiente debido a que otros miembros de la comunidad educativa encuentran dificultades para entenderlo, incluso su docente titular quien no maneja lenguaje de señas.

En efecto, la carencia de un intérprete de señas en la institución educativa pone de manifiesto dinámicas escolares que no se adaptan a prácticas y recursos de acuerdo con las singularidades de los individuos generando un vacío significativo en la comunicación efectiva y plena entre el estudiante y su entorno educativo. Lo percibe claramente la (E._S.D._1) cuando expresa que ellos se sienten como “achantados, ya que nosotros no podemos hablar, pues ósea escucharlos, y no entendemos ni la lengua de ellos” (E._E._S.D._1_2024_p. 240).

Así mismo, este dilema se refleja claramente en el relato de la (D._1) que ilustra cómo la estudiante sorda, que comparte el salón con el (E._C.D. 1), en su necesidad de comunicarse con su docente, la toma de la blusa o del delantal y la lleva hasta su trabajo escolar para mostrarle lo que ha hecho. Esta acción destaca la falta de adaptación del entorno educativo al no poder expresarse verbalmente y ante la ausencia de conocimientos de lengua de señas por parte de la docente y la estudiante. La niña se ve obligada a recurrir a métodos de comunicación no verbales (E._D._1_2024_p. 236). Un caso parecido, que sigue obedeciendo a prácticas excluyentes es el del (E._C.D._1) que frente a esa dificultad para darse a entender opta por aislarse. La (D._1) expresa que:

El otro niño sordo que ya está más mayor, ya no le gusta trabajar en equipo, más bien se retira, se aísla y se va hacer otra clase de trabajos como de acuerdo a su edad, de ayudas de la escuela, organización de las actividades de pronto trabajos con otras cosas diferentes. (E._D._1_2024_p.256)

Estos testimonios subrayan cómo la falta de estrategias de comunicación inclusivas y el apoyo necesario pueden llevar a que los estudiantes con discapacidades se aislen, limitando su participación en las actividades escolares. Esta situación pone de manifiesto la necesidad urgente de desarrollar e implementar métodos y recursos que faciliten la comunicación y la inclusión de todos los estudiantes, garantizando un entorno educativo en el que puedan integrarse y desarrollarse plenamente, el apoyo del modelo lingüístico es fundamental, pero la necesidad de una intérprete no puede hacerse esperar.

En contraste, la (D._2) al respecto, expresa la necesidad de estar siempre investigando, consultando “¿Qué debo hacer?, ¿Cómo lo debo hacer? ¿En qué medida? según el niño, según la familia, y que el niño pueda avanzar positivamente en su proceso de aprendizaje” (E._D._2_2024_p.149), puesto que frente a este contexto desafiante donde de alguna manera percibe su pedagogía interpelada, la entrevistada señala la urgente necesidad de capacitaciones específicas que habilite a los educadores para abordar de manera efectiva las necesidades de los estudiantes con discapacidad.

Desde su perspectiva, es esencial contar con ayudas físicas adecuadas y mejorar las condiciones y recursos disponibles, con el fin de garantizar una atención oportuna y pertinente. Esta percepción refleja una clara conciencia de las barreras que impiden la implementación de una pedagogía inclusiva efectiva.

De igual forma, la (D._2) también señala un elemento adicional de desafío: la apatía que detecta en las familias de estos estudiantes, a su juicio, esta falta de compromiso familiar, combinada con la insuficiencia de materiales didácticos y la limitada presencia y apoyo de la maestra del aula de apoyo, conduce a una situación en la que los profesores deben adaptarse y actuar con los recursos limitados a su disposición, pero que considera no son suficientes. (E._D._1_2024_p.96)

De otro lado, la (D._1) expresa con angustia la incapacidad que supera sus convicciones debido a las dificultades particulares que enfrenta al trabajar con estudiantes que presentan

Trastorno de Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH) o problemas cognitivos y/o de comportamiento.

Desde su perspectiva, el interés predominante de estos estudiantes por actividades lúdicas y de juego complica la aplicación de metodologías educativas que requieren una dinámica escolar más estructurada. Esta situación se agrava, según ella, por la agresividad de ciertos estudiantes y la resistencia a trabajar en equipo, lo que introduce contratiempos adicionales en los ambientes y las interacciones de aula (E._D._1_2024_p.312).

En efecto, la (D._1) nombra el caso de una niña que enfrenta barreras en la comunicación con sus compañeros, y por tal motivo intenta aislarse y retirarse, su impotencia y frustración se manifiesta en comportamientos inadecuados, como golpear los pupitres, lo cual es interpretado como una forma de expresar su incomodidad y el desafío de no poder comunicarse efectivamente con los demás. (E._D._1_2024_p.67).

Estos acontecimientos representan un desafío constante para el docente, quien, en muchas ocasiones, ve su práctica interpelada y se enfrenta a cuestionamientos que no solo generan angustia, sino que también afectan su estabilidad emocional. Tal y como expresaba la (D._2) en líneas anteriores, es fundamental una actualización docente constante frente a los desafíos de la inclusión.

En concordancia, Murillo (2020) afirman que la existencia de deficiencias en la formación docente y la falta de consistencia en la educación inclusiva, así como en otras áreas relacionadas, evidencian carencias que se intensifican y se convierten en un reto para las instituciones. Estas carencias demandan la implementación de cambios significativos en las prácticas pedagógicas y las políticas internas, subrayando la necesidad de un enfoque integral y continuo en la capacitación y el apoyo a los docentes para que puedan enfrentar estos desafíos con eficacia y resiliencia.

Pero no solo se trata de actualización y capacitación, es fundamental que el equipo de orientación escolar promueva una sensibilización y motivación constante que favorezca la participación a través del reconocimiento de la labor docente. En sus narrativas, la docente (D._1), por ejemplo, menciona que:

si uno como docente, que es el que da la pauta y la motivación, se siente de pronto algo aburrido (...) y dice no quiero estar con estos niños, obviamente uno le da a conocer a los demás niños el deseo de no estar con estos niños. (E._D._1_2024_p. 58)

Sin embargo, al finalizar, la docente vuelve a recalcar la importancia de la inclusión y haciendo un llamado a su profesión expresa: "pero entonces no, uno también es consciente de que

estos niños son “normales”, y que ellos tienen derecho a estar incluidos en el aula de clase. Esto va en la parte del querer de uno como docente."

Esta reflexión subraya la necesidad de un compromiso consciente y motivado por parte de los docentes hacia la inclusión, reconociendo los derechos de todos los estudiantes a ser parte activa del proceso educativo y destacando la importancia de la actitud y disposición positiva del educador en la promoción de un entorno inclusivo, ya que el maestro en sí mismo puede convertirse en una barrera o en un facilitador.

En este sentido, los docentes pueden desempeñar el papel de facilitadores o de obstáculos para los estudiantes con discapacidad en el entorno escolar. Diversos estudios han concluido que la actitud de los docentes es crucial para facilitar el aprendizaje de estos alumnos. Este aspecto se manifiesta en el compromiso con el aprendizaje de los estudiantes con discapacidad intelectual, en la disposición para utilizar los recursos disponibles y en la autorreflexión sobre sus propias prácticas educativas. No obstante, algunos investigadores argumentan que mantener una actitud positiva hacia la inclusión no es suficiente por sí sola. Es necesario que los docentes internalicen los valores fundamentales de la inclusión para tener claridad en los objetivos y así desarrollar su práctica de manera eficaz. (Nieto & Morriña, 2021, p. 31)

En cuanto a las barreras de accesibilidad, se observa, por ejemplo, que la docente presta poca atención al estudiante con discapacidad (E._C.D._2). Cabe resaltar que este estudiante se encuentra ubicado en la última fila del aula, lejos de la maestra, lo que implica que el apoyo que recibe sea escaso, esta disposición física en el aula puede tener varias implicaciones negativas para el estudiante.

Estar situado lejos de la docente puede dificultar su acceso a la instrucción directa, la atención personalizada y el apoyo inmediato que podría necesitar durante las actividades de clase. Además, esta ubicación puede contribuir a su aislamiento y a la percepción de ser menos integrado en la dinámica del aula.

La falta de atención y apoyo específico para (E._C.D._2) resalta una deficiencia en las prácticas de accesibilidad que deben ser abordadas para asegurar un entorno educativo inclusivo y equitativo. La accesibilidad en el contexto educativo no solo implica adaptaciones físicas, sino también la provisión de un entorno donde todos los estudiantes puedan participar plenamente y recibir el apoyo necesario para su aprendizaje. El (E._C.D._2) al respecto, en un tono nostálgico expresa que:

a mí me gustaría que la profesora me pusiera a su lado, porque en el computador sería más cerquita, entonces yo hay veces le digo y ella me dice que es que tiene que tener ahí a otro niño que yo sé que tiene discapacidad, entonces no me puede poner cerca para yo ver. (E._E._C.D._2_2024_p.98)

Y añade que se le dificulta porque ve muy borroso (p.112). Para mejorar esta situación, es crucial que la docente reconsidere la ubicación del estudiante, situándolo en un lugar más cercano donde pueda recibir una atención más directa y efectiva. Asimismo, es fundamental implementar estrategias pedagógicas inclusivas que aseguren que todos los estudiantes, independientemente de sus necesidades, reciban el apoyo adecuado.

La formación continua de los docentes en prácticas inclusivas y la sensibilización sobre la importancia de la accesibilidad y la equidad en el aula son aspectos esenciales para mejorar la participación y el rendimiento académico de todos los estudiantes, incluidos aquellos con discapacidades. Al implementar estos ajustes, se puede crear un entorno más inclusivo y equitativo, donde cada estudiante reciba el apoyo necesario para alcanzar su máximo potencial.

Sin embargo, las barreras de accesibilidad no se limitan únicamente al aula. El estudiante (E._S.D._2) menciona que la bajada de la loma puede convertirse en una barrera significativa, especialmente para aquellos que utilizan sillas de ruedas. La presencia de huecos en el pavimento aumenta el riesgo de accidentes, destacando la necesidad de mejorar la infraestructura escolar para garantizar un acceso seguro y sin obstáculos para todos los estudiantes (E._E._S.D._2_2024_p.39).

El (E._C.D._2) también percibe dificultades de accesibilidad relacionadas con la inclinación de la rampa y la subida de la loma. Esta situación es especialmente problemática debido a una incomodidad en su pie izquierdo, que describe como una sensación de algo que le "chuza allí" (E._E._C.D._2_2024_p.207, 211). Estas barreras físicas no solo dificultan su movilidad, sino que también pueden afectar su bienestar general y su capacidad para participar plenamente en las actividades escolares.

Además de la infraestructura inadecuada, acceso a la institución insuficiente la (D._2) percibe que el escaso acompañamiento de la docente del aula de apoyo constituye una barrera significativa para la inclusión. Ella menciona que ese apoyo que se constituye fundamental se limita principalmente a decir que hay que recibir a los estudiantes y manejarlos en el aula regular, pero no se ofrece un apoyo sustancial para integrarlos dentro del programa de aprendizaje.

La (D._2) expresa su frustración al señalar que el apoyo brindado es muy poco y cuestiona si esto se debe a una falta de dominio de la docente del aula de apoyo de las herramientas necesarias para una inclusión efectiva. Como resultado, cada docente se ve obligado a hacer lo que está a su alcance, lo que muchas veces resulta insuficiente para lograr el objetivo propuesto.

Este reconocimiento de la falta de apoyo adecuado subraya la necesidad de mejorar las prácticas de colaboración y formación entre el personal educativo. Al garantizar que todos los docentes, incluidos aquellos en roles de apoyo, estén adecuadamente capacitados y equipados con las herramientas necesarias, se puede fortalecer la inclusión y crear un entorno donde todos los estudiantes, sin excepción, puedan participar plenamente y beneficiarse de una educación de calidad.

Quizá este precario acompañamiento se deba a un asunto de recursos públicos, pues a pesar de que el Estado declara su compromiso para proporcionar una atención educativa adecuada a las poblaciones vulnerables, a menudo no se destinan los recursos necesarios para garantizar el cumplimiento de esta ley, creando condiciones desfavorables para dichas poblaciones.

Según el MEN (2014), la atención educativa para personas con discapacidad se ha centrado principalmente en el acceso al servicio educativo, y aún persiste el desafío de asegurar este derecho de manera integral. Aunque el Decreto 1421 de 2017 se basa en la Constitución Política de Colombia, que establece que “el Estado adelantará una política de previsión, rehabilitación, e integración social para los disminuidos físicos, sensoriales y psíquicos a quienes se prestará la atención especializada que requieran” (Const., 1991, art. 47), y afirma que “la educación de personas con limitaciones físicas o mentales o con capacidades excepcionales, son obligaciones especiales del Estado” (Const., 1991, art. 68), la atención especializada mencionada por el gobierno, sustentada en la carta política, sigue siendo insuficiente.

Y este panorama permea el escenario educativo, limitando los recursos tecnológicos, didácticos, audiovisuales, ambientales, etc, necesarios para un adecuado proceso inclusivo. Tal y como lo expresa la (D._2): “Pues la institución no cuenta bien con implementos para el niño, como ciertas herramientas”, y recalca que en preescolar es un poco más fácil atenderlos porque se cuenta con mucho material didáctico y concreto necesarios para su aprendizaje, pero en los grados superiores todo se va haciendo más complicado (E._D._2_2024_p.73).

En las observaciones esta situación es muy evidente, se puede observar la falta de adaptaciones por parte del docente para facilitar el proceso de enseñanza – aprendizaje, es claro

también la sería dificultad del (E._C.D._2) para acceder a la lectura de un texto en la clase de español quién se acercaba demasiado al libro, sosteniéndolo muy cerca de su rostro para poder apreciar las letras, al mismo tiempo se movía un poco inquieto en su asiento, posiblemente intentando encontrar la posición más cómoda para leerlo.

Además, la docente (D1) resalta la falta de apoyo familiar, particularmente la tranquilidad de la madre, lo cual le preocupa, ya que se siente sola en su tarea de ayudar a los estudiantes diagnosticados a mejorar sus niveles cognitivos. A pesar de enfrentar un panorama desalentador, la docente busca establecer un mayor acompañamiento y se dirige al coordinador para expresar su interés en dedicar más tiempo a los niños con diagnóstico, con el objetivo de brindarles una mejor orientación e identificar sus debilidades. Sin embargo, esta solicitud de tiempo adicional le fue negada (E._D._1_2024_p.96, p.195).

La negativa a esta solicitud por parte del coordinador indica una falta de flexibilidad y adaptabilidad en la estructura administrativa de la institución, lo cual es contraproducente para los objetivos de la educación inclusiva. Este rechazo también refleja posibles limitaciones en la asignación de tiempo y recursos, que pueden estar influidos por políticas institucionales o restricciones presupuestarias.

La situación descrita destaca la importancia de un enfoque colaborativo y de apoyo integral en el ámbito educativo. La (D._1.) muestra una clara disposición para mejorar la situación de sus estudiantes, pero se enfrenta a barreras significativas que limitan su capacidad de acción e impidiendo que los estudiantes diagnosticados alcancen su máximo potencial.

Al respecto, el (E._S.D._2) expresa una preocupación sobre el aprendizaje de algunos estudiantes con discapacidad, señalando que "algunos estudiantes con discapacidad no aprenden nada". Sin embargo, concluye de manera propositiva: "eso se podría solucionar fácilmente, enseñándoles bien para que tengan la posibilidad de poder hacer las actividades que los otros hacen" (E._E._S.D._2_2024_p.12).

Esta afirmación, "enseñarles bien", podríamos contrastarla con la variedad de estrategias y enfoques que pueden mejorar significativamente el aprendizaje y la participación de estos estudiantes. La estudiante sabe que enseñarles bien implica un enfoque integral y adaptativo que reconoce y valora las necesidades individuales de los estudiantes con discapacidad, asegurando que tengan la oportunidad de desarrollar plenamente su potencial y participar en igualdad de condiciones con sus compañeros.

En la entrevista el (E._S.D._2) expone, en relación a estas discusiones varias deficiencias en las adecuaciones del salón para los estudiantes con diagnóstico, subrayando la necesidad de mejoras en las prácticas docentes para asegurar una educación inclusiva y efectiva. Ella señala que:

La actitud de los docentes cuando atienden a un niño con discapacidad es incluirlos para hacer unas actividades, pero les falta una actitud un poquito más explicativa a unos estudiantes como que se les olvida más las cosas que a otros. (E._E._S.D._2_2024_p.53)

Este fragmento revela que, aunque los docentes intentan incluir a los estudiantes con discapacidad en las actividades, su enfoque carece de la profundidad y el detalle necesario para abordar las necesidades específicas de estos estudiantes, esta falta de explicaciones más detalladas y personalizadas puede contribuir a que los estudiantes con discapacidad no retengan la información tan eficazmente como sus compañeros. Más adelante la misma estudiante sugiere:

Lo que los maestros podrían presentarles a los niños sería explicándoles más lo que se les olvida. Creo que alguien que tiene una mala vista, los profesores podrían ponerlo adelante para que no se le dificulte ver; también, para estos estudiantes con mala visión, los profesores debieran escribir un poquito más grande. (E._E._S.D._2_2024_p.51, p.58)

Aquí, el (E._S.D._2) ofrece soluciones concretas para mejorar la accesibilidad y el aprendizaje de los estudiantes con discapacidad visual. La ubicación estratégica en el aula y el uso de letras más grandes son ejemplos de adaptaciones sencillas pero efectivas que pueden facilitar significativamente el acceso a la información y la participación de estos estudiantes.

La (E._S.D._1) también destaca la importancia de una mayor atención y apoyo por parte de los docentes: "Estar un poquito más atentos, explicarles más, hacerlos entender, por ejemplo, decirles que son capaces" (E._E._S.D._1_2024, p. 280). Esta observación subraya la necesidad de que los docentes presten más atención a las necesidades individuales de los estudiantes con discapacidad, brindándoles el tiempo y la explicación adicional que puedan necesitar.

Además, EISD añade que los docentes deberían hacer un esfuerzo por comunicar a estos estudiantes que "son capaces y que no son diferentes" (E._E._S.D._1_2024_ p. 283), lo que es crucial para la autoconfianza, la autoestima y la autoimagen de los estudiantes con discapacidad, imprescindible a la hora de apostarle a la integración en el aula: hacer que ellos se sientan parte del escenario educativo desde la validación de sus diferencias e imposibilidades.

En conjunto, estos testimonios subrayan la importancia de abordar tanto las prácticas pedagógicas inclusivas dentro del aula como las barreras físicas en el entorno escolar. Es

fundamental que las instituciones educativas adopten un enfoque integral que contemple mejoras en la infraestructura y la capacitación continua del personal educativo. De este modo, se puede asegurar un entorno de aprendizaje inclusivo y accesible para todos los estudiantes, promoviendo su participación activa y su éxito académico.

6.2. Habilitadores de la inclusión educativa: explorando facilitadores clave

En la búsqueda por una educación inclusiva que verdaderamente responda a las necesidades de todos los estudiantes, es esencial no solo identificar y abordar las barreras que dificultan el aprendizaje y la participación, sino también reconocer y potenciar aquellos elementos que actúan como facilitadores en dichos procesos.

Los habilitadores de la inclusión educativa son aquellos factores, prácticas y recursos que, cuando se implementan de manera efectiva, crean un entorno propicio para el desarrollo integral de cada estudiante, independientemente de sus características individuales o contextuales. Estos facilitadores abarcan desde políticas educativas inclusivas y formación docente especializada hasta el diseño de entornos de aprendizaje accesibles y la promoción de una cultura escolar que valore la diversidad.

Los autores Booth y Ainscow (2000) refieren tres dimensiones que deben ser evaluadas en los entornos escolares, con el fin de determinar si se está llevando a cabo en la institución procesos inclusivos exitosos, a la luz del “índice de inclusión”. Dichas dimensiones son recuperadas por los autores referenciados como: “la cultura, las políticas y las prácticas de una educación inclusiva.” (p. 4).

A continuación, trataremos de evaluar la primera dimensión: la Cultura Inclusiva en las instituciones educativas estudiadas, Cultura que, en palabras de Booth y Ainscow (2000) “se relaciona con la creación de una comunidad escolar segura, acogedora, colaboradora y estimulante, en la que cada uno es valorado.” (p. 18). Además “se refiere, (...), al desarrollo de valores inclusivos, compartidos por todo el personal de la escuela, los estudiantes, los miembros del Consejo Escolar y las familias, que se transmitan a todos los nuevos miembros de la comunidad escolar.” (p. 18).

6.2.1. Valores inclusivos: fundamentando la educación equitativa y participativa

Los valores inclusivos son principios fundamentales que sustentan la educación equitativa y participativa, asegurando que todos los estudiantes, independientemente de sus habilidades, discapacidades o diferencias culturales, sean valorados y tengan la oportunidad de participar plenamente en el entorno educativo. Desde la perspectiva de Boot y Ainscow (2000), la inclusión educativa no es simplemente un conjunto de prácticas, sino una filosofía que se centra en la equidad, la justicia social y el reconocimiento de la diversidad como una fortaleza.

Según Boot y Ainscow (2000), los valores inclusivos implican un compromiso con la eliminación de las barreras al aprendizaje y la participación que enfrentan los estudiantes. Esto requiere de un enfoque en la transformación de las culturas, políticas y prácticas educativas para crear ambientes que sean acogedores, respetuosos y accesibles para todos. La inclusión se ve como un proceso continuo de mejora que involucra a toda la comunidad educativa en un esfuerzo colaborativo para asegurar que cada estudiante se sienta valorado y apoyado.

En este contexto, el respeto por la diversidad, la empatía, la igualdad de oportunidades, la solidaridad y la participación se erigen como pilares esenciales de los valores inclusivos. Estos valores promueven un entorno en el que las diferencias individuales son apreciadas y donde se fomenta un sentido de pertenencia y comunidad, ya que, al integrar estos principios en el corazón de las políticas y prácticas educativas, se puede avanzar hacia una educación que no solo tolera, sino que celebra la diversidad y trabaja activamente para proporcionar a cada estudiante las herramientas y el apoyo necesarios para alcanzar su máximo potencial.

Por consiguiente, los valores inclusivos, tal como los conceptualizan Boot y Ainscow, son vitales para construir una educación que sea verdaderamente equitativa y participativa, donde todos los estudiantes puedan prosperar en un entorno que reconoce y valora su individualidad y contribución.

Al analizar las narraciones de los entrevistados, podemos identificar varios facilitadores que se alinean con la práctica de valores inclusivos propuesta por Ainscow (2001). Estos facilitadores reflejan un entorno educativo que promueve la empatía, el respeto y la participación activa de todos los estudiantes, independientemente de sus capacidades.

En primer lugar, observamos que los estudiantes demuestran un comportamiento inclusivo y solidario en sus interacciones cotidianas. Por ejemplo, cuando el estudiante sordo se acerca a un compañero y le señala los colores, el compañero le presta los colores sin ningún problema.

Esta acción sencilla pero significativa ilustra la disposición de los estudiantes para ayudarse mutuamente, sin importar sus diferencias. Además, los estudiantes han adoptado algunas expresiones como aplaudir en lenguaje de señas a los niños sordos que interactúan en el salón, corrigiéndose entre ellos cuando algunos lo hacen con las palmas. Esta corrección muestra una comprensión y respeto hacia la forma correcta de comunicarse en lengua de señas, promoviendo la inclusión y el reconocimiento de la diversidad lingüística.

Asimismo, la presencia de un modelo lingüístico en el aula es un facilitador crucial, pues este profesional no solo les explica constantemente a los estudiantes, sino que también se convierte en una figura de empatía y relación para ellos. Los niños sordos tienden a dirigirse al modelo lingüístico más que a la docente del aula, lo que sugiere que se sienten más comprendidos y apoyados por alguien que domina su forma de comunicación. Esta dinámica resalta la importancia de contar con personal especializado que pueda ofrecer un apoyo directo y efectivo a los estudiantes con necesidades específicas.

En relación con el apoyo emocional y social, varios testimonios destacan la aceptación y el apoyo mutuo entre los estudiantes. El (E._C.D._1), por ejemplo, afirma que disfruta estar en la escuela porque se relaciona bien con todos, ha tenido buena aceptación y se siente bien compartiendo con sus compañeros. También menciona que los compañeros le prestan los cuadernos y comparten con él, lo que le hace sentirse incluido y no rechazado (E._E._C.D._1_2024_p. 29, p. 33, p. 36, p. 54).

Estos ejemplos reflejan un entorno escolar donde la inclusión no es solo una política, sino una práctica vivida diariamente por los estudiantes.

El (E._C.D._2) también subraya la importancia del apoyo de los compañeros al mencionar que una compañera lo defiende cuando alguien le dice "bizzo", corrigiendo a los demás y protegiéndolo de comentarios hirientes (E._E._C.D._2_2024_p.34, p.184). Esta actitud de defensa y solidaridad fortalece el sentido de pertenencia y seguridad entre los estudiantes con discapacidad.

Los testimonios de los estudiantes sin discapacidad también aportan una perspectiva valiosa sobre los facilitadores de la inclusión. La (E._S.D._1) destaca la importancia de explicar mejor las cosas y estar más atentos a las necesidades de los estudiantes con discapacidad, subrayando que estos niños son capaces y merecen ser tratados con el mismo respeto y atención (E._E._S.D._1_2024_p.50 - 294). La perspectiva de esta estudiante resuena con la idea de Ainscow

de que la inclusión debe ser una práctica proactiva y reflexiva, donde cada estudiante es visto y valorado por sus capacidades y contribuciones únicas.

Las observaciones y testimonios también señalan el papel fundamental de los docentes en la creación de un entorno inclusivo. La (D._1), por ejemplo, expresa su compromiso con la inclusión al decidir involucrar a los niños con discapacidad en el aula, superando sus propias dudas y las de sus colegas. Ella destaca que estos niños han sido bien aceptados y participan activamente en actividades recreativas y culturales, lo que demuestra el impacto positivo de una actitud inclusiva por parte de la docente (E._D._1_2024_p.37, p.107, p.308).

La (D._2) enfatiza en la necesidad de tener una buena disposición hacia los niños que requieren mucha atención, prestándoles cariño, afecto y un apoyo constante para que puedan desarrollar su máximo potencial. Además, resalta la importancia de contar con la ayuda de los familiares y el apoyo institucional para avanzar en el proceso inclusivo (E._D._2_2024_p.109, p.131).

Estas observaciones están en línea con la teoría de Skliar, que aboga por una inclusión que vaya más allá de la mera presencia física en el aula, promoviendo un entorno afectivo y de apoyo que considere las necesidades emocionales y sociales de los estudiantes.

En conclusión, los facilitadores de la inclusión educativa que emergen de las narraciones de los entrevistados subrayan la importancia de prácticas inclusivas basadas en valores como la empatía, el respeto y la colaboración. La implementación efectiva de estos valores requiere no solo de la disposición y compromiso de los docentes, sino también del apoyo de especialistas y la participación activa de la comunidad escolar.

Al promover un entorno donde todos los estudiantes se sientan valorados y apoyados, se puede avanzar hacia una educación más equitativa e inclusiva, tal como lo proponen Ainscow, Skliar y otros teóricos de la inclusión educativa.

6.2.2. Apoyos, gestión del aprendizaje y recursos como facilitadores de la inclusión

Al explorar los facilitadores de la inclusión educativa desde la teoría de Ainscow (2001), es esencial considerar los apoyos, la gestión del aprendizaje y los recursos. Estos elementos son fundamentales para crear un entorno educativo inclusivo donde todos los estudiantes puedan prosperar.

La presencia de apoyos adecuados es crucial para la inclusión educativa. La (D._1) menciona que con el acompañamiento del docente intérprete, el estudiante sordo (E._C.D._1) aprende con facilidad, interactúa en el entorno escolar con libertad y aceptación, y prácticamente tiene un desempeño igual al de sus compañeros (E._D._1_2024_p.41). Este testimonio destaca la importancia de contar con personal especializado que pueda ofrecer el apoyo necesario para que los estudiantes con discapacidad puedan acceder y participar plenamente en el aprendizaje.

Además, la (D._2) resalta el papel de la abuela de un estudiante con dificultades de movilidad, pues ella está siempre disponible para traerlo a clase, permanece con él durante las actividades y le brinda apoyo constante, lo cual es fundamental para su participación en el aula (E._D._2_2024_p.43). Este tipo de apoyo familiar es esencial para complementar los esfuerzos del personal docente y asegurar que los estudiantes reciban la atención adecuada.

En cuanto a la gestión del aprendizaje, cabe mencionar la necesidad de adaptar las estrategias pedagógicas para satisfacer las necesidades de todos los estudiantes. La (D._1) observa que, aunque es la primera vez que tiene a un niño con discapacidad auditiva, los otros estudiantes lo recibieron muy bien y el intérprete creó un ambiente de aprendizaje agradable, ha iniciado enseñando a todos los estudiantes el lenguaje de señas (E._D._1_2024_p.47). Este enfoque colaborativo no solo beneficia al estudiante con discapacidad, sino que también enriquece la experiencia educativa de todos los estudiantes.

Además, el profesor intérprete proporciona orientaciones pertinentes y personalizadas, explicando las actividades a nivel individual y permitiendo que los estudiantes compartan sus aprendizajes con el grupo, señala la (D._1) Este método de enseñanza inclusiva fomenta un ambiente de colaboración y respeto, donde todos los estudiantes se sienten valorados y apoyados.

En relación a los recursos, es fundamental contar con los recursos adecuados, si de implementar prácticas inclusivas efectivas se trata. La (D._2) menciona que, en su institución, se brinda mucho apoyo y atención a todos los niños, lo que incluye la disponibilidad de recursos humanos y materiales necesarios para apoyar a los estudiantes con discapacidad (E._D._2_2024_p.131). La disposición y actitud positiva del personal docente son igualmente cruciales, ya que estas cualidades ayudan a crear un entorno de aprendizaje positivo y acogedor.

La integración de estudiantes con discapacidad en actividades recreativas y culturales es otro ejemplo de cómo los recursos pueden facilitar la inclusión. La (D._1) señala que una niña sorda ha sido incluida en juegos recreativos y actividades culturales mediante el uso del lenguaje

de señas, lo que demuestra que, con los recursos adecuados, los estudiantes pueden participar plenamente en todas las facetas de la vida escolar (E._D._1_2024_p. 308).

Los testimonios de los estudiantes y las observaciones también reflejan estos facilitadores. La (E._S.D._1) comenta que los profesores prestan más atención a los estudiantes con discapacidad, explicándoles las cosas de manera detallada y estando siempre atentos a sus necesidades (E._E._S.D._1_2024_p. 85, p.114.). Esta atención personalizada es crucial para asegurar que todos los estudiantes puedan seguir el ritmo de las clases y comprender el material.

Además, los compañeros de clase juegan un papel importante en la inclusión. La (E._S.D._1) reconoce que el compañerismo es vital, sugiriendo que un compañero podría sentarse al lado de un estudiante con discapacidad para ayudarlo a entender las actividades (E._E._S.D._1_2024_p. 156). Esta interacción positiva entre compañeros es un facilitador clave que contribuye a un ambiente escolar inclusivo y solidario.

La teoría de Ainscow (2001) enfatiza que la inclusión educativa no solo se basa en la integración de los estudiantes con discapacidad, sino también en la provisión de apoyos adecuados, la gestión efectiva del aprendizaje y la disponibilidad de recursos necesarios. Analizando los fragmentos proporcionados, se pueden identificar varios facilitadores que reflejan estos principios.

La presencia de apoyos especializados es crucial para la inclusión educativa. La (D._1) menciona que la niña sorda en el aula se siente igual a sus compañeros debido al acompañamiento constante del docente intérprete, quien facilita su aprendizaje (E._D._1_2024_p.41). Esta intervención especializada permite que los estudiantes con discapacidad accedan al contenido educativo de manera equitativa.

La (D._2) por su parte, también destaca la importancia del apoyo familiar, mencionando que la abuela de un estudiante con dificultades de movilidad permanece en el aula, asistiendo al niño en sus actividades diarias (E._D._2_2024_p.43). Este tipo de apoyo es esencial para complementar los esfuerzos del personal docente y asegurar que los estudiantes reciban la atención adecuada.

Además, la disposición positiva y la atención personalizada de los docentes son fundamentales. La (D._2) enfatiza que prestar atención, ser positivo y brindar cariño son elementos clave para ayudar a los estudiantes a desarrollar su máximo potencial (E._D._2_2024_p.109, p.131). La colaboración entre el personal educativo y las familias refuerza el entorno de apoyo necesario para una inclusión efectiva.

De otro lado, la gestión del aprendizaje implica adaptar las estrategias pedagógicas para satisfacer las diversas necesidades de los estudiantes. La (D._1) observa que los estudiantes con discapacidad a menudo prefieren actividades gráficas y videos sobre la teoría, y sugiere que los docentes deben utilizar materiales didácticos variados para mantener el interés y facilitar el aprendizaje (E._D._1_2024_p.75). Esta adaptabilidad en la metodología de enseñanza es crucial para responder a las diferencias individuales en el aula.

Además, la implementación de trabajos en equipo se muestra como una práctica eficaz. La misma docente destaca que el trabajo colaborativo permite que los estudiantes se apoyen mutuamente y fomenta un ambiente competitivo y motivador (E._D._1_2024_p.254). Esta dinámica no solo beneficia a los estudiantes con discapacidad, sino que también enriquece la experiencia de todos los estudiantes, promoviendo la cooperación y la solidaridad.

La disponibilidad de recursos adecuados es otro facilitador importante. La (D._2) menciona que la institución cuenta con tabletas y otras herramientas tecnológicas que facilitan la interacción y el aprendizaje de los estudiantes con discapacidad (E._D._2_2024_p.77). Estos recursos tecnológicos, combinados con el apoyo de compañeros y familiares, son esenciales para asegurar que todos los estudiantes tengan acceso a las herramientas necesarias para su educación.

Además, las infraestructuras adecuadas, como rampas y accesos, son fundamentales para la movilidad y la inclusión física de los estudiantes con discapacidad. La misma Docente señala que la institución ha implementado una rampa para facilitar el acceso del estudiante con movilidad reducida (E._D._2_2024_p.65). Estas adaptaciones físicas son esenciales para garantizar que todos los estudiantes puedan participar plenamente en el entorno educativo.

Las observaciones y testimonios de los estudiantes también reflejan la importancia de estos facilitadores. (E._S.D._1) comenta que los profesores prestan más atención a los estudiantes con discapacidad, explicándoles las cosas de manera detallada y estando siempre atentos a sus necesidades (E._E._S.D._1_2024_p.85, p.114). Esta atención personalizada es crucial para asegurar que todos los estudiantes puedan seguir el ritmo de las clases y comprender el material.

El (E._C.D._1) menciona que le gusta aprender lenguaje de señas con sus compañeros y que ha estado en contacto con ellos gracias a los profesores que le han enseñado (E._E._C.D._1_2024_p.9, p.12). Esta inclusión en las actividades diarias y el aprendizaje colaborativo refuerzan el sentido de pertenencia y la integración en la comunidad escolar.

En conclusión, los apoyos, la gestión del aprendizaje y los recursos son facilitadores esenciales para la inclusión educativa, tal como lo propone Ainscow (2001). La presencia de personal especializado, el apoyo familiar, la adaptación de estrategias pedagógicas y la disponibilidad de recursos adecuados son fundamentales para crear un entorno educativo donde todos los estudiantes puedan desarrollarse plenamente.

6.3. Determinando la incidencia de barreras y facilitadores en el aprendizaje y la participación de estudiantes con discapacidad: perspectivas de docentes y estudiantes.

Revisar la incidencia de las barreras y los facilitadores que perciben los docentes y estudiantes en el aprendizaje y la participación de los estudiantes con discapacidad es esencial para entender las dinámicas de inclusión en el entorno educativo. A través del análisis de observaciones y testimonios, se puede identificar cómo estos factores influyen en la experiencia educativa de los estudiantes con discapacidad.

Las barreras que dificultan la inclusión educativa se manifiestan de diversas maneras. Una constante que se observó es la falta de participación de los estudiantes sordos en las actividades grupales. Como se observaba en la dinámica del aula los niños sordos no están viendo lo que pasa, están en lo de ellos, se comunican entre ellos, esta falta de integración visual y comunicativa limita su participación y afecta su aprendizaje. La comunicación limitada con el resto del grupo evidencia una necesidad urgente de estrategias que promuevan una mayor inclusión y visibilidad de estos estudiantes durante las actividades.

Otra barrera significativa es la falta de recursos adaptados. Aunque se observa que el grupo copia el texto, los niños sordos dependen de fotocopias y fichas individuales. Esta segregación en los materiales didácticos puede fomentar un sentimiento de aislamiento y diferenciar a los estudiantes con discapacidad del resto del grupo, en lugar de integrarlos en una dinámica de aprendizaje compartida.

A pesar de las barreras, también se identifica la gran incidencia de diferentes facilitadores que promueven la inclusión y el aprendizaje de los estudiantes con discapacidad. Un aspecto crucial es el apoyo especializado. La (D._1) menciona que el acompañamiento del docente intérprete permite que la estudiante sorda tenga un desempeño igual al de sus compañeros (p. 41). Este tipo

de apoyo es fundamental para asegurar que los estudiantes con discapacidad puedan acceder al contenido educativo de manera equitativa.

La gestión del aprendizaje también juega un papel esencial. La (D._1) observa que los estudiantes con discapacidad a menudo prefieren actividades gráficas y videos sobre la teoría, y sugiere el uso de materiales didácticos variados para mantener el interés (p. 75). Además, el trabajo en equipo es promovido como una estrategia eficaz para fomentar la colaboración y el apoyo mutuo entre los estudiantes (p. 254). Aunque no siempre es fácil llevarlas a cabo en el discurso de la docente se identifica su percepción frente a la importancia del cooperativismo en el aula. Estas prácticas pedagógicas adaptativas son cruciales para responder a las necesidades individuales y mantener a los estudiantes motivados y comprometidos.

Los recursos tecnológicos son otro facilitador importante. La (D.2) menciona que la institución cuenta con tabletas y otras herramientas tecnológicas que facilitan la interacción y el aprendizaje de los estudiantes con discapacidad (p.77). La disponibilidad de estos recursos, combinada con el apoyo de compañeros y familiares, es esencial para asegurar que todos los estudiantes tengan acceso a las herramientas necesarias para su educación.

La revisión de estos testimonios y observaciones destaca la dualidad existente en el entorno educativo: mientras que existen barreras que limitan la participación y el aprendizaje de los estudiantes con discapacidad, también hay facilitadores que, si se implementan y fortalecen adecuadamente, pueden contrarrestar estos obstáculos. La teoría de Ainscow (2001) subraya la importancia de un enfoque inclusivo que no solo integre a los estudiantes con discapacidad en el aula, sino que también proporcione los apoyos necesarios para su éxito.

Es crucial que las instituciones educativas adopten una visión integral de la inclusión, que considere tanto las barreras como los facilitadores. Esto implica no solo la presencia de recursos materiales y tecnológicos, sino también un compromiso continuo con la formación y sensibilización de los docentes. La actitud y disposición del personal educativo son fundamentales para crear un ambiente inclusivo y de apoyo.

En conclusión, la incidencia de las barreras y los facilitadores en el aprendizaje y la participación de los estudiantes con discapacidad, tal como se perciben en los testimonios de docentes y estudiantes, revela un panorama complejo. Para avanzar hacia una educación verdaderamente inclusiva, es esencial abordar las barreras identificadas mientras se fortalecen y amplían los facilitadores.

La colaboración entre docentes, estudiantes y familias, junto con el uso adecuado de recursos y estrategias pedagógicas adaptativas, puede transformar el entorno educativo, asegurando que todos los estudiantes, independientemente de sus capacidades, puedan alcanzar su máximo potencial y participar plenamente en la vida escolar.

6.4. Desarrollando prácticas inclusivas: una propuesta de orientaciones pedagógicas basadas en las percepciones de estudiantes con y sin discapacidad y sus docentes, sobre facilitadores para el aprendizaje y la participación.

Proponer orientaciones pedagógicas que favorezcan los procesos de inclusión en la Institución Educativa Pedro Luis Álvarez y en la Institución educativa Rural la Cruzada a partir del análisis de las percepciones que tienen docentes y estudiantes sobre las barreras y los facilitadores en el aprendizaje y la participación de estudiantes con discapacidad, es entonces nuestro tercer objetivo específico. Propuestas que surgieron desde la conversación entre los datos y la teoría y las consideraciones que parten de la observación, la entrevista de los docentes y las producciones de los estudiantes (dibujos e interpretación).

La promoción de la educación inclusiva como proceso de transformación en el ámbito educativo actual es de crucial importancia para que todos los estudiantes, independientemente de sus diferencias o discapacidades, tengan oportunidades para aprender y participar plenamente en el entorno escolar. Este compromiso debe ser abordado con responsabilidad y dedicación, reconociendo la diversidad como un activo enriquecedor en el proceso educativo.

En este sentido, el análisis de las percepciones de docentes y estudiantes sobre las barreras y facilitadores para el aprendizaje y la participación de estudiantes con discapacidad en las instituciones Pedro Luis Álvarez Correa y la institución Educativa Rural la Cruzada es un paso importante donde se identificaron algunas situaciones en el contexto escolar que facilitan o impiden el aprendizaje de estudiantes con discapacidad y nos permite proponer orientaciones pedagógicas en estas dos instituciones para favorecer los procesos de educación inclusiva, teniendo como punto de partida las percepciones de docentes y la voz de estudiantes con y sin discapacidad con los cuales se realizó la recolección de la información.

En esta investigación se resaltan por parte de los participantes aspectos significativos que pueden contribuir a fortalecer los facilitadores y disminuir las barreras para la participación y el

aprendizaje de estudiantes con discapacidad en las instituciones Pedro Luis Álvarez Correa y la Institución Educativa Rural la Cruzada. Sin embargo, también se reconoce que aún queda un largo camino por recorrer en el ámbito de la educación inclusiva. Por lo tanto, se insta a reflexionar sobre acciones que se pueden implementar en este campo para favorecer los procesos de educación inclusiva en estas dos instituciones.

Las orientaciones pedagógicas abarcan todas las medidas que se deben implementar en el aula con los estudiantes con el fin de facilitar, potenciar y estimular sus procesos de aprendizaje. Estas medidas están estrechamente relacionadas con los procesos de caracterización pedagógica de los estudiantes al ingresar al establecimiento educativo, los ajustes razonables, las adaptaciones curriculares flexibles y otras modificaciones necesarias para asegurar que cada individuo complete con éxito su proceso formativo en todos los niveles de la educación formal.

Estas percepciones plantean la necesidad de que las instituciones educativas revisen y adapten su Proyecto Educativo Institucional con un enfoque en la diversidad y la atención a la diferencia, buscando crear ambientes pedagógicos inclusivos en los que todos los estudiantes participen activamente, independientemente de sus características culturales, lingüísticas, personales o sociales, así como de sus limitaciones.

Asimismo, fomenta la sistematización de las experiencias en el aula a través de instrumentos de seguimiento y observación de los estudiantes, la implementación de herramientas para la detección temprana de signos de discapacidad (especialmente en casos como la discapacidad intelectual, trastornos del espectro autista (TEA), baja visión, baja audición, discapacidad motora y discapacidad psicosocial), el uso de espacios y recursos alternativos, y una colaboración continua con familias, docentes de apoyo y equipos interdisciplinarios dentro de los centros educativos. (MEN, 2017, p.12).

De igual manera, esta investigación destaca la necesidad de dar voz a estudiantes y docentes para que expresen sus percepciones, con el objetivo de promover acciones de mejora y resaltar la importancia de las culturas inclusivas en las instituciones. Esto implica iniciar procesos de mejora y cambios de paradigmas en la atención a los estudiantes con discapacidad, convirtiendo a los maestros y a la escuela en espacios de acogida que garanticen la diversidad, permitiendo que los estudiantes con discapacidad aprendan y participen activamente.

De acuerdo con lo anterior, para instaurar las orientaciones pedagógicas, iniciaremos estableciendo las relaciones que surgen de la producción de los estudiantes y sus interpretaciones

y percepciones de docentes frente a lo que debe transformarse en la escuela para dar participación y que los estudiantes además puedan aprender en igualdad de condiciones.

En primer lugar, Colombia ha avanzado significativamente en materia de educación inclusiva en las últimas décadas, además ha promulgado leyes y políticas que promueven la inclusión educativa de estudiantes con discapacidad. Por ejemplo, la Ley 115 de 1994, conocida como la Ley General de Educación, establece el derecho de todas las personas a recibir una educación inclusiva y de calidad, sin discriminación alguna y documentos con orientaciones pedagógicas para la atención de estudiantes con discapacidad como es el documento de “orientaciones técnicas, administrativas y pedagógicas para la atención educativa a estudiantes con discapacidad en el marco de la educación inclusiva” del Ministerio de Educación Nacional. (MEN, 2017)

Sin embargo, se observa que en las instituciones existe una falta de compromiso significativa para implementar de manera efectiva las políticas establecidas, y se percibe una carencia de acciones concretas orientadas hacia una educación que acoja e incluya los estudiantes con discapacidad.

Es esencial que los valores de inclusión y equidad se integren como ejes transversales en la atención que se ofrece a todos los estudiantes, especialmente aquellos que enfrentan un mayor riesgo de exclusión y segregación en el entorno escolar. En consecuencia, teniendo en cuenta el anterior panorama se proponen las siguientes orientaciones pedagógicas para la Institución Educativa Pedro Luis Álvarez Correa y para la Institución Educativa rural la Cruzada, y se espera que con dichas orientaciones las dos instituciones mejoren de manera considerable los ambientes y las prácticas inclusivas dentro y fuera del aula.

6.4.1. Apropriación de la perspectiva de educación inclusiva

En el contexto de nuestro estudio, se prestó particular atención a las experiencias directas de los estudiantes con discapacidad, sus compañeros sin discapacidad y sus docentes. Algunas de sus percepciones y vivencias son cruciales para comprender en profundidad sus intereses y necesidades en materia de inclusión educativa. Por tanto, es esclarecedor la percepción de los estudiantes con discapacidad y sin discapacidad, quienes comparten su experiencia personal acerca de los procesos de inclusión en su entorno escolar.

Al respecto, el (ECD1), en su interpretación de lo que dibujó refiere que, “ojalá existiera ese compromiso para que todas las escuelas puedan participar y aceptar a las personas con discapacidad” Y añade que la idea es que todas las instituciones acepten la discapacidad y que todos puedan estudiar en igualdad de condiciones. (P._E._C.D._1_2024_p. 148)

En este sentido, la institución debe apropiarse y darle sentido a la educación inclusiva, como algo inherente a la educación, donde se fomente no sólo la presencia sino también la participación y el aprendizaje de todos los estudiantes en igualdad de condiciones, pero además teniendo en cuenta su singularidad.

Una estudiante sin discapacidad realiza un dibujo, el cual explica claramente: “dibujé una niña ciega, una con síndrome de Down, una en silla de ruedas y una persona normal. Yo estoy interpretando que todos somos iguales y no hay nadie diferente” (P._E._S.D._1_2024_p. 294). Se puede ver como la estudiante reconoce la diversidad y establece que no debe ser motivo de discriminación o exclusión al reconocer que todos somos iguales.

De igual forma, en su producción detalla cómo debería ser la escuela para que todos puedan participar y aprender, que sea una escuela para todos donde se respete su dignidad, donde todos tengan igualdad de oportunidades por lo tanto es esencial que los docentes adquieran conocimientos y formación acerca de los perfiles de funcionamiento cognitivo, social y emocional de los estudiantes que presentan discapacidad, así como sus requerimientos en el nivel de básica primaria.

Esta comprensión les facilitará no solo la evaluación de las circunstancias individuales, sino también la capacidad para identificar en el entorno escolar las barreras que dificultan la participación y el aprendizaje, y a la vez hacer uso de los facilitadores, para de esta manera brindar una atención centrada en la singularidad de los estudiantes sin exclusiones.

EL MEN (2017) señala que: “debemos formar a los maestros en discapacidad (y ellos deben ser sujetos activos e impulsar sus propios procesos de aprendizaje a este respecto), ofrecerles acompañamiento a través de la labor de los docentes de apoyo de los establecimientos educativos, y empoderarlos para que comprendan la relevancia de su rol en la formación de los estudiantes con discapacidad” (p. 38).

Se hace una invitación a la institución para gestionar programas de formación docente en el ámbito de la discapacidad y que se den los espacios para que los maestros puedan formarse. Así puedan adquirir las competencias necesarias para abordar de manera efectiva la intervención en la

eliminación de barreras que se presentan en la escuela y en el aula para la participación y el aprendizaje de los estudiantes con discapacidad. Una de las docentes entrevistadas lo expresa de la siguiente manera:

ehhhh lo que yo si de pronto a nivel educativo... ehh si como una propuesta que se le puede hacer al estado es que los docentes si deben tener como un mayor apoyo, una mayor capacitación, más constante, más continua frente a las situaciones presentadas últimamente con estos niños con diferentes discapacidades. (E._D._1_2024_p. 393)

De igual manera se evidencia en la entrevista de la docente la necesidad de capacitación para realizar las adaptaciones curriculares cuando expresa que: “el trabajo en mmm adaptaciones casi no le he hecho a esta niña, todo el trabajo es igual a los demás estudiantes en cuanto a la planeación” (E._D._1_2024_p. 253).

Además, expresa la necesidad de que los docentes en la institución reciban capacitación y formación permanente. Cuando se le pregunta sobre las capacitaciones recibidas refiere que: “¡En ningún momento! En este momento, lo que es la institución no ha brindado una verdadera capacitación que debería brindarnos capacitación, no solamente a nivel personal sino a nivel de todo el grupo de la sede, porque ya van dos años que prácticamente me ha tocado trabajar con estos niños con lenguaje de señas y es más desde el año pasado que recibí una de las niñas me tocó, y yo le decía a la compañera que era muy duro, muy difícil. (E._D._1_2024_p. 129).

Los docentes deben sentirse preparados y capacitados para abordar las necesidades específicas de cada estudiante, incluidos aquellos con diagnósticos de discapacidad. Es fundamental que los esfuerzos de capacitación sean robustos y ampliamente aceptados, lo cual requiere un compromiso significativo tanto de los directivos como de los profesionales educativos.

Pero además es importante destacar que la sensibilidad del docente y la promoción de valores inclusivos son fundamentales para atender a estudiantes con discapacidad. Esta labor trasciende más allá de las prácticas pedagógicas y se arraiga en el ser mismo del educador, requiriendo un ambiente de aceptación, respeto y empatía. Para atender a estudiantes con discapacidad, se necesita que el docente no solo sea un transmisor de conocimientos, sino un agente de cambio que promueve la equidad y la inclusión en el aula.

Desde una perspectiva cultural, la creación de un entorno educativo inclusivo depende en gran medida de la sensibilidad y el compromiso del docente con los valores inclusivos. Es a través de la promoción de estos valores que se construyen entornos que honran la diversidad, permitiendo

que todos los estudiantes, independientemente de sus habilidades o limitaciones, se sientan valorados y respetados. Un ambiente de aceptación y empatía es crucial para fomentar la participación activa y el desarrollo pleno de cada estudiante como ser humano.

En cuanto a la formación, es esencial que los docentes reciban una preparación continua y específica en prácticas inclusivas. Esta formación debe incluir estrategias pedagógicas adaptativas, el uso de recursos tecnológicos y la gestión efectiva del aprendizaje para atender a la diversidad del aula. Los docentes deben estar equipados con las herramientas y conocimientos necesarios para crear un ambiente inclusivo y apoyar el desarrollo académico y social de todos los estudiantes. Así, mediante la formación adecuada, los docentes pueden convertirse en verdaderos promotores de la equidad y la inclusión en el ámbito educativo.

De otro lado, una de las entrevistas realizadas a una estudiante sin discapacidad destacó particularmente por su énfasis en las adaptaciones específicas que podrían beneficiar a los estudiantes con discapacidades visuales. La estudiante entrevistada ilustró su punto con un ejemplo concreto, sugiriendo mejoras en la señalización para estudiantes ciegos, precisamente porque ella percibe esa necesidad.

Ella expresa que: por ejemplo, para la niña ciega (la que dibujó) deberían poner en cada esquinita, deberían como poner cartelitos como ¿cómo es que se llama?” Entrevistadora: ¿Para ellos poder tocar? ¿Braille? E._1_S.D.: eso braille. Para ellos como ir tocando, ir ubicándose” (P._E._S.D._1_2024_p. 300)

Este testimonio subraya la importancia de adaptar los entornos y currículos escolares, especialmente en instituciones como la Pedro Luis Álvarez Correa, que anteriormente contaba con un estudiante ciego, y la Institución Educativa Rural La Cruzada, donde estudia un niño con baja visión. Los docentes deben considerar estas adaptaciones, las cuales son más que necesarias, reconociendo las potencialidades de estos estudiantes, quienes son plenamente capaces de participar en las actividades académicas con las adecuadas adaptaciones sensoriales.

Para esto se toma como referente la tabla que presenta el documento de “orientaciones técnicas, administrativas y pedagógicas para la atención educativa a estudiantes con discapacidad en el marco de la educación inclusiva”. (2017) el cual presenta los requerimientos educativos específicos de los estudiantes ciegos o con baja visión en el sistema educativo formal, nivel educación básica y pueden servir para realizar los ajustes necesarios para la atención de estos estudiantes donde se establece la urgencia de una:

Generación de espacios de aprendizaje orientados a la adquisición del sistema braille, el uso de software y otras tecnologías de apoyo que contribuyan a la mejora de sus procesos académicos. Identificación de los niveles de autonomía en los desplazamientos y los apoyos que precisa a este nivel. (p. 130)

- ✓ Gestión para la adquisición y facilitación de aquellos aditamentos y tecnologías requeridas para cualificar el bienestar escolar, tales como gafas, lupas, amplificadores de imagen, escáneres, plantillas, máquinas e impresoras braille, atriles, entre otros.
- ✓ Incorporación de descripciones orales en el discurso que le permitan al estudiante
- ✓ identificar referentes que usualmente se recogen por vía visual.
- ✓ Elaboración e instalación de las adaptaciones al material, el salón de clases y el entorno en general, relacionadas con las características sensoriales del estudiante, y que le faciliten la posibilidad de leer el contexto, moverse con seguridad y autonomía, relacionarse con otros aprender y disfrutar del contexto.
- ✓ Instalación de señalética (conjunto de señales de comunicación visual que indica al estudiante con baja visión cómo orientarse en el espacio), guías, etc., que faciliten el uso de diferentes escenarios del establecimiento educativo, desplazamientos seguros en los mismos e identificación de claves para reconocer los lugares que debe frecuentar.
- ✓ Fomento y facilitación de la capacidad de ver del estudiante con baja visión, dentro de sus posibilidades, evitando que pierda información.
- ✓ Erradicación del temor relacionado con la idea errada de que si se usa el potencial visual con el que se cuenta, este se perderá. Al contrario, la falta de uso puede ocasionar mayor deterioro en la visión del estudiante.

Ahora bien, en la investigación encontramos que el estudiante con discapacidad visual (baja visión) de la institución educativa rural la cruzada enfrenta barreras para aprender y participar, y la institución educativa Pedro Luis Álvarez Correa ha atendido estudiantes ciegos, es importante que las instituciones realicen una organización y disposición específica del espacio y de los recursos utilizados por los docentes, en este sentido, es esencial integrar experiencias que no dependan exclusivamente de la percepción visual, así como emplear software y tecnologías diseñadas para

facilitar la lectura y la escritura, como el software conocido como Jaws, que permite acceder a textos escritos mediante una voz sintética.

Además de estas herramientas tecnológicas, se incluyen otros sistemas de aprendizaje como el braille (ya sea de manera manual, a través de la plantilla braille y el punzón) así como recursos de apoyo para otras áreas del conocimiento, como el ábaco para comprender ciertos conceptos matemáticos, adaptaciones en relieve para geometría y mapas táctiles para geografía.

A propósito, es otra de las percepciones de una estudiante sin discapacidad cuando se le pregunta ¿y cómo debería ser el aula? ¿qué debería tener? ¿estrategias por ejemplo? “para mí debería tener juegos didácticos, tener como que cartelitos o tablitas, tablitas con varias figuras con sus formas, la figura y un huequito, como el jueguito de la disciplina” (E. E. S.D. 1_2024_p. 312) refiriéndose al juego de la disciplina donde se va señalando con puntos positivos o negativos la disciplina de los estudiantes.

De la misma manera menciona la necesidad de que los maestros estén capacitados para atender a los estudiantes con discapacidad. Cuando se le pregunta: ¿Y para el aprendizaje, los maestros que deben implementar de acuerdo a lo observado en el video? La estudiante sin discapacidad refiere que los docentes: “Deben aprender por ejemplo para comunicarse aprender su lenguaje, las cosas que les gusta como para relacionarse con ellos”. (E.E. S.D. 1_2024_p.316)

En correspondencia con lo anterior, se deben eliminar las barreras que se encuentran en el entorno escolar para atender los niños sordos, y de acuerdo a lo estipulado en el documento de “orientaciones técnicas, administrativas y pedagógicas para la atención educativa a estudiantes con discapacidad en el marco de la educación inclusiva, la cual presenta los requerimientos educativos específicos de estudiantes con discapacidad auditiva” dichos requerimientos ayudarían a facilitar la participación y el aprendizaje de los estudiantes con discapacidad auditiva (p. 113):

- ✓ Caracterizar las posibilidades comunicativas del estudiante.
- ✓ Verificar su dominio de ambas lenguas (LSC y español oral).
- ✓ Desarrollar habilidades lingüísticas y comunicativas en LS (para nuestro caso, LS colombiana), mediante la interacción natural con usuarios de dicha lengua (modelos lingüísticos).
- ✓ Propender el aprendizaje de LSC en la familia, en caso de que el niño sea hijo de padres oyentes no señantes.
- ✓ En el aula, solicitar profesional de la educación, competente en el uso de la LSC.

- ✓ Si el estudiante utiliza dispositivos como audífonos, situarlo en el centro del salón, en la primera fila de la clase.
- ✓ Evitar ubicarlo al lado de paredes y puertas, para que no rebote el sonido.
- ✓ Básica Primaria caracterizar las posibilidades comunicativas del estudiante (habilidades en el uso de la LSC, dominio del español, gestualidad, corporalidad, expresividad, etc.).
- ✓ Continuar potenciando y favoreciendo el desarrollo de habilidades lingüísticas y comunicativas en LSC, mediante la interacción natural con usuarios de dicha lengua (modelos lingüísticos).
- ✓ Fortalecer habilidades lingüísticas y comunicativas tendientes a un desarrollo bilingüe y bicultural (LSC y español).
- ✓ Explorar acerca de su ambiente cultural, las posibilidades de acceso a cuentos y material narrativo signado, y valorar su acercamiento a la lectura y escritura en español.
- ✓ Fortalecer la expresión facial, gestual y corporal.
- ✓ Considerar el nivel de aprendizaje de la lengua escrita en el que se encuentre el estudiante, al momento de solicitar trabajos basados en la producción escritural.
- ✓ Realizar adaptaciones curriculares, en especial con respecto a la configuración de espacios académicos adicionales para la adecuada adquisición de la lectura y la escritura en español.
- ✓ Emplear estrategias visuales que potencien los procesos de aprendizaje y su correspondiente evaluación.
- ✓ Generar estrategias y escenarios que permitan interacciones efectivas entre las distintas comunidades (estudiantes sordos, oyentes).
- ✓ Fortalecer la expresión de ideas, sentimientos y necesidades.
- ✓ Trabajar en la autoestima y el desarrollo afectivo, eliminando todas aquellas barreras que impidan su efectiva inclusión en los distintos espacios educativos.
- ✓ Promover procesos de formación de los equipos docentes en servicio, en aspectos conceptuales y prácticos relacionados con la educación bilingüe y bicultural para población sorda. (p 113)

De igual forma, los estudiantes sin discapacidad también manifiestan el deseo de aprender lenguaje de señas para comunicarse con los estudiantes sordos, una de las niñas entrevistadas nos

relata que, “si, una discapacidad que no se cura, nosotros podríamos aprender y que el modelo lingüístico nos enseñará todos los días ...para ya poder hablar con ellos” (con los niños sordos) (E._E._S.D._1_2024_p.233).

Teniendo en cuenta esta consideración se propone el fortalecimiento de culturas inclusivas donde se promueva una educación centrada en el respeto a la diversidad desmontando prejuicios y estereotipos que se le atribuyen a los estudiantes con discapacidad, fomentando una comprensión más profunda y empática de las capacidades individuales de cada estudiante, más allá de su condición.

Se debe enfatizar en el reconocimiento de las habilidades y potenciales de cada persona, independientemente de sus limitaciones físicas o cognitivas, y fomentar un ambiente educativo que valore la diversidad y promueva la participación activa y autónoma de todos los estudiantes en su proceso educativo. Al respecto Terigi (2008) sostiene lo siguiente: “se trata de promover aquellas formas de organización institucional y de trabajo pedagógico que se requieran para remover los obstáculos que se oponen a que todos logren los aprendizajes a que tienen derecho” (p. 212).

La implementación de la educación inclusiva implica una transformación significativa en el ámbito escolar, promover la valoración de la singularidad de cada estudiante y desplazar las prácticas que tienden a uniformizar el proceso educativo.

6.4.2. Adaptaciones y apoyos para todos

Realizar adaptaciones que favorezcan el aprendizaje de los estudiantes con discapacidad, requiere medidas que a la vez benefician a todos los estudiantes del grupo sin excepción. Estas adaptaciones y ajustes como se viene proponiendo requieren que los maestros se capaciten y adquieran conocimientos sobre discapacidad, atención a la diversidad; pero a la vez desde el sentir de ser maestro, de entender al otro y acogerlo haciendo respetar sus derechos e integridad, La (E._S.D._1) lo nombra de la siguiente manera: “Creo que alguien que tiene una mala vista los profesores podrían ponerlo adelante para que no se le dificulte para ver, también para estos estudiantes con mala visión los profesores debieran escribir un poquito más grande”. (E._E._S.D._2_2024_p. 68)

Frente a esta propuesta se sugiere organizar como política institucional un equipo interdisciplinario conformado por profesionales como maestra de apoyo, docente orientador,

psicólogo, tiflólogo, modelo lingüístico, intérprete de lenguaje de señas; con el fin de orientar, acompañar a los docentes en el diseño e implementación de las adaptaciones; las cuales contribuyen a mejorar el aprendizaje y la participación tanto de los estudiantes con discapacidad como los del resto del grupo o entorno escolar, ya que “la mayoría de las adaptaciones exitosas y relevantes que pueden lograrse con un niño con una discapacidad, potencian, enriquecen y estimulan los aprendizajes de otros estudiantes”. (MEN, 2017, p. 38). Además,

- ✓ Asegurar que las instalaciones de la institución sean accesibles para todos los estudiantes, donde se gestione la señalización, rampas, baños adaptados.
- ✓ Crear alianzas de acompañamiento colaborativo con las familias

6.4.3. Escuela y familia: un vínculo necesario en el desarrollo de estudiantes con discapacidad

La colaboración entre la escuela y la familia juega un papel fundamental en el desarrollo educativo de los estudiantes con discapacidad. La creación de alianzas de acompañamiento entre estos dos ámbitos ofrece una oportunidad invaluable para garantizar una atención integral y brindarles oportunidades a los estudiantes con discapacidad de acceder a la educación sin exclusiones.

La familia y la escuela deben convertirse en agentes activos en la formación de los estudiantes en especial de los más vulnerados, la comunicación constante entre estos dos entes facilita la adaptación de las estrategias pedagógicas y de apoyo tanto en el entorno escolar como en el hogar, promoviendo así un ambiente de aprendizaje inclusivo y colaborativo.

De igual forma, la participación activa de las familias fomenta un sentido de pertenencia y empoderamiento en los estudiantes con discapacidad, fortaleciendo su autoestima y motivación para alcanzar su máximo potencial académico y personal.

En resumen, es necesario un enfoque integral que incluya la formación de equipos comprometidos, la promoción de la sensibilización y capacitación, así como la creación de comités especializados para garantizar una educación inclusiva y equitativa para todos los estudiantes. Un elemento determinante es contar con un archivo riguroso, sistematizado y actualizado que nos permita identificar como institución con cuáles se deben hacer flexibilizaciones muy específicas y puntuales, o con cuáles simplemente podemos darle manejo desde recomendaciones de aula, casa, o de conducta, así los casos que lo ameritan estarán priorizados y se dará lugar a un trabajo más intencionado.

7. Conclusiones

A lo largo de esta investigación, hemos observado que, aunque los procesos educativos han intentado transformarse para mejorar la calidad educativa y promover la inclusión de estudiantes con discapacidad, persisten barreras significativas. La brecha entre las políticas educativas y la realidad percibida por estudiantes y docentes es evidente. Los estudiantes con discapacidad, en sus rutinas escolares, enfrentan barreras culturales y prácticas que limitan su verdadera participación y acceso al aprendizaje.

Es crucial continuar investigando la implementación de prácticas pedagógicas inclusivas en el aula y su impacto. Esto incluye análisis profundos sobre la formación docente y las capacitaciones ofrecidas por las secretarías de educación, evaluando su pertinencia y alcance. Además, es esencial entender las razones detrás de la resistencia ocasional para atender a estudiantes con discapacidad.

La promoción de la educación inclusiva requiere cambios estructurales profundos en los centros educativos, tal como se sustenta en la teoría y la práctica. Estos cambios deben ser abordados con el compromiso y la colaboración de toda la comunidad educativa, incluyendo

directivos, docentes, estudiantes, familias, responsables de políticas educativas y organismos gubernamentales. Es crucial desarrollar estrategias que fomenten la participación y el aprendizaje de todos los estudiantes, independientemente de sus capacidades o necesidades individuales, adoptando un enfoque holístico que considere aspectos pedagógicos, sociales, emocionales y culturales.

La combinación de estas actitudes y barreras comunicativas subraya la necesidad de intervenciones que promuevan una mayor inclusión y entendimiento dentro del aula y por supuesto de los apoyos adecuados para que puedan sentirse incluidos, respetados, partícipes, ya que la falta de adaptaciones comunicativas adecuadas, en el caso del niño sordo, como la provisión de intérpretes de lengua de señas, un modelo lingüístico o recursos tecnológicos de asistencia, se constituyen en una barrera para el aprendizaje y la participación.

La educación inclusiva es un proceso transformador, continuo de reflexión, adaptación y acción que requiere un compromiso constante y sostenido de toda la comunidad educativa. Al seguir estas recomendaciones y trabajar de manera colaborativa y proactiva, podemos avanzar en las escuelas, favoreciendo los procesos de participación y aprendizaje de todos los estudiantes, en especial los estudiantes con discapacidad, convirtiendo la escuela en un centro donde la inclusión no solo aparezca en el papel sino en las prácticas y dinámicas escolares.

Es fundamental que el equipo psicosocial disponga de instrumentos de remisión adecuados para registrar lo que ocurre en el aula y brindar el apoyo necesario a los maestros. Estos instrumentos permiten que los maestros identifiquen y refieran situaciones que requieren la intervención del equipo psicosocial, proporcionando un respaldo crucial en la gestión de las diversas dinámicas escolares. La creación de una comunidad educativa comprometida con la inclusión es vital para enfrentar los desafíos actuales y ofrecer un entorno de aprendizaje equitativo y de calidad.

Los docentes realizan acciones significativas que podrían tener un gran impacto con el debido acompañamiento. Interactúan con los padres, informándoles sobre situaciones específicas, investigan, desarrollan e indagan para mejorar las prácticas educativas. Sin embargo, el equipo psicosocial juega un papel vital al abordar asuntos que los docentes no pueden manejar por sí solos, ofreciendo un apoyo adicional importante y evitando que la realidad de las aulas siga siendo compleja. Es importante presentar las posibilidades desde diferentes perspectivas para evitar que la intervención siga pareciendo insuficiente frente a los desafíos presentes.

Una de las propuestas más destacadas es la conformación de un comité institucional de discapacidad que esté a la vanguardia de los desafíos actuales, involucrando a todos los actores implicados en el acto educativo. Este comité favorecería la implementación del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) y garantizaría el acceso al sistema educativo para todos los estudiantes del país, sin excepción, siguiendo el decreto 1421.

Las capacitaciones para maestros y la sensibilización son determinantes para abrir nuevas posibilidades en el ámbito educativo. Los maestros deben estar bien informados, sentirse apropiados y preparados para atender la diversidad en las aulas con profesionalismo, recursos y experticia. Esto incluye comprender las características de algunos estudiantes con diagnóstico y saber cómo abordarlos adecuadamente, no solo en relación a diagnósticos específicos, sino también considerando los estilos y ritmos de aprendizaje que cualquier estudiante pueda requerir. Es esencial gestionar las problemáticas escolares dentro del aula, evitando que los maestros opten por derivar estos casos al sistema de salud. En cambio, deben trabajar en equipo para plantearse retos en el aprendizaje y la enseñanza, dinamizando procesos significativos, inclusivos y acogedores para todos los estudiantes.

Como consecuencia de este trabajo mancomunado, se anticipan estrategias centradas en los estudiantes como facilitadores del proceso educativo inclusivo, incluyendo el fomento de la autonomía y el liderazgo estudiantil. Estas estrategias permiten que los estudiantes tomen un rol activo en su aprendizaje y en la creación de un ambiente inclusivo. Otra estrategia eficaz es el aprendizaje basado en proyectos (ABP), donde los estudiantes trabajan conjuntamente en pro de un objetivo común, aplicando sus conocimientos en contextos prácticos y desarrollando habilidades de trabajo en equipo. Las tutorías entre pares también son una herramienta poderosa, permitiendo que estudiantes más avanzados apoyen a sus compañeros con discapacidad en áreas donde presentan mayores dificultades.

La planificación cooperativa entre docentes fomenta un ambiente de apoyo mutuo, permitiendo diseñar estrategias pedagógicas más efectivas y adecuadas a las necesidades de todos los estudiantes, especialmente aquellos con discapacidad. Es necesario conocer bien a los estudiantes para saber cómo intervenir, pensando en estrategias transformadoras e inclusivas en el aula, favoreciendo la implementación efectiva del DUA. No se trata de culpabilizar a los profesionales a cargo, ya que todos estamos limitados en alguna medida. Los esfuerzos para propiciar capacitaciones en torno a este tema deben ser más fuertes y aceptados, superando barreras

como las pruebas estandarizadas. Cada institución tiene sus propias barreras, y es necesario realizar auditorías para verificar la aplicación adecuada del Plan Individual de Ajustes Razonables (PIAR) en las instituciones educativas.

En definitiva, esta investigación destaca la importancia de un enfoque integral y colaborativo para lograr una educación inclusiva y equitativa, donde todos los actores involucrados trabajen juntos para superar las barreras y potenciar los facilitadores, garantizando así una educación de calidad para todos los estudiantes. Aunque este estudio tuvo algunas limitaciones en cuanto a tiempo y número de participantes, queda abierta la posibilidad de continuar investigando, utilizando la voz de los estudiantes con y sin discapacidad y sus docentes para futuras investigaciones en nuestros territorios. La valoración y reconocimiento de los estudiantes debe ser uno de los puntos principales de este estudio.

8. Recomendaciones

Continuar investigando sobre la implementación de prácticas pedagógicas en el aula y su impacto es crucial. Debe realizarse un análisis profundo sobre la formación docente y la pertinencia y eficacia de las capacitaciones ofrecidas por las secretarías de educación. Es fundamental investigar las causas de la resistencia ocasional a atender a estudiantes con discapacidad.

Este estudio reconoce la importancia de continuar en las futuras investigaciones, partiendo de la voz de los estudiantes con y sin discapacidad como insumo principal para futuras investigaciones. Es esencial que sean ellos quienes muestren sus intereses, sentidos y expectativas frente a la educación, participación y aprendizaje, asegurando que sean valorados y reconocidos en los procesos educativos.

La promoción de la educación inclusiva requiere cambios estructurales profundos en los centros educativos y un compromiso renovado de toda la comunidad educativa, incluyendo responsables de políticas educativas, organismos gubernamentales y la sociedad en su conjunto. Se necesita un enfoque holístico que investigue estos aspectos pedagógicos, sociales, emocionales y culturales para garantizar propuestas de inclusión transformadoras y de impacto.

Para finalizar, la educación inclusiva no es un concepto acabado, por el contrario, es un proceso en continua transformación y crecimiento que necesita reflexiones, adaptaciones y

acciones constantes para que perdure en el tiempo mitigando los impactos negativos que ha dejado a su paso la exclusión en el sistema escolar.

Centrar la atención en futuras investigaciones desde la perspectiva de la neurodivergencia puede llevar la educación inclusiva a un nivel más avanzado y holístico. En lugar de enfocar las acciones únicamente en ciertos estudiantes con énfasis en su vulnerabilidad y diferencias, se propone una aproximación que valore la singularidad y la individualidad de todos los seres humanos. Este enfoque reconoce que cada estudiante, independientemente de sus características o diagnósticos, posee una combinación única de habilidades, intereses y necesidades.

Al reconocer esta diversidad inherente, surge la necesidad de una apertura en el diseño de rutas de acceso universal. Esto implica la creación de entornos educativos que no solo respondan a las necesidades de los estudiantes diagnosticados con alguna condición, sino que también sean inclusivos y accesibles para todos los estudiantes. Tal enfoque fomenta la pluridiversidad, multidiversidad, pluriculturalidad, multiculturalidad, etc, asegurando que cada individuo se sienta atendido, valorado y orientado dentro del escenario educativo.

Frente a este panorama se establece que los docentes de aula gestionen el acompañamiento necesario con los profesionales de apoyo, encabezados por los directivos de la institución educativa para que se pueda dar, tal y como propone el Decreto 1421 de 2017, “un proceso permanente que reconoce valora y responde de manera pertinente a la diversidad de características, necesidades, intereses, posibilidades y expectativas de todos los niños, niñas, adolescentes, jóvenes y adultos, con pares de su misma edad” (p. 4).

Un diseño de rutas de acceso universal considera múltiples dimensiones de la diversidad humana, promoviendo metodologías y prácticas pedagógicas que son flexibles y adaptables. Esto incluye el desarrollo de materiales didácticos accesibles, el uso de tecnologías de asistencia, y la implementación de estrategias de enseñanza diferenciada que pueden beneficiar a todos los estudiantes. Asimismo, se requiere un entorno que apoye la diversidad cognitiva, cultural, lingüística y socioeconómica, reconociendo y celebrando las distintas formas de ser y aprender.

Al avanzar hacia esta visión inclusiva, las investigaciones futuras deben explorar cómo estas prácticas pueden ser implementadas efectivamente y qué impacto tienen en el bienestar y el rendimiento académico de todos los estudiantes.

Además, se debe investigar cómo se pueden superar las barreras institucionales y culturales que impiden la adopción de un enfoque verdaderamente inclusivo. Este enfoque no solo beneficiará

a los estudiantes con neurodivergencia, sino que también enriquecerá el entorno educativo para todos, promoviendo una cultura de respeto, comprensión y equidad.

Consideramos que estas recomendaciones guían las futuras investigaciones en el fomento de una cultura educativa inclusiva efectiva y pertinente socialmente, donde la inclusión trascienda las normativas y se refleje en cada interacción y práctica diaria del escenario escolar y social.

Referencias Bibliográficas

- Ainscow, T. B. (2000). Índice de Inclusión, Desarrollando el Aprendizaje y la Participación en las Escuelas. Bristol: CSIE. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/17276/indice%20de%20inclusion.pdf?sequence=1>
- Amaya, K y otros (2016). Inclusión: reto educativo y social. Corporación Universitaria Minuto de Dios. <https://repository.uniminuto.edu/handle/10656/11119>
- Angenscheidt, L. y Navarrete, I. (2017). Actitudes de los docentes acerca de la educación inclusiva. Universidad Católica del Uruguay. <https://doi.org/10.22235/cp.v11i2.1500>
- Astorga, G. L. F. (2009). La participación de las personas con discapacidad y sus organizaciones en el proceso hacia la convención de las Naciones Unidas. UDC, 13, 256–341.
- Beltrán, Y., et al. (2015). El sistema educativo colombiano en el camino a la inclusión. Avances y retos. *Revista Educación y Educadores*, 18, 1. Universidad de la Sabana. <https://www.redalyc.org/pdf/834/83439194004.pdf>
- BERNARD, H. Russel (1988), “Unstructured and Semistructured Interview- ing”, en *Research Methods in Cultural Anthropology*, Beverly Hills. https://perio.unlp.edu.ar/catedras/mis/wp-content/uploads/sites/126/2020/04/t.3_vela-peon_f_la_entrevista_cualitativa.pdf
- Bioética i Dret, O. (abril 18 de 1979). *El informe Belmont principios y guías éticos para la protección de los sujetos humanos de investigación comisión nacional para la protección de los sujetos humanos de investigación biomédica y del comportamiento*. <http://www.bioeticayderecho.ub.edu/archivos/norm/InformeBelmont.pdf>
- Booth, T., Ainscow, M., Black-Hawkins, K., Vaughan, M., & Shaw, L. (2000). Índice de inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas. Unesco. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000138159>

- Booth, T., & Ainscow, M. (2015). Guía para la Educación Inclusiva: desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/15049/Guia-para-la-Educacion-Inclusiva-OEI.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- C. y Murillo J., D. (Ed.). (2016). La inclusión como dilema. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 10. https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-73782016000100001
- Castro - Cáceres, R. A., Campos Aguilera, C., y Herrera Lara, M. (2020). Sentidos de la educación inclusiva desde comunidades educativas de la Provincia de Concepción, Chile. *Revista de Educación Inclusiva*, 13(2), 85-99. <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/571>
- Clasificación Internacional del Funcionamiento de la Discapacidad y de la Salud (CIF). (2001). Organización de la Salud. https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/43360/9241545445_spa.pdf
- Co, M. G. (26 de 6 de 2022). Ministerio de Educación Nacional. <https://www.mineducacion.gov.co/portal/salaprensa/Comunicados/411488:El-Ministerio-de-Educacion-Nacional-presento-a-la-comunidad-educativa-del-pais-los-lineamientos-de-la-politica-de-inclusion-y-equidad-en-la-educacion-Educacion-para-todas-las-personas-si>
- Concejo de Caldas, C. (2011). *Concejo de Caldas*. https://doi.org/content/uploads/2019/09/PROYECTO_DE_ACUERDO_012_DE_201
- Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad. Guía de formación Serie de capacitación profesional*. (2014). Naciones Unidas, 19, 10.
- Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad*. (2003). <https://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>
- Corral, K. (Ed.). (2019). Educación inclusiva: Concepciones del profesorado ante el alumnado con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad. *Revista de Educación inclusiva*, 12, Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí, Manta, Ecuador. <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/439>
- 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 y J.L. García Leos (coords.), *Desarrollo Profesional Docente: reflexiones de maestros en servicio en el escenario de la Nueva Escuela Mexicana*. <http://ensech.edu.mx/pdf/maestria/libro4/TP04-2-05-Covarrubias.pdf>
- De políticas educativas, M. de A. P. R. (2001). *Temario abierto sobre educación inclusiva*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000125237_
- Echeita Sarrionandia, G., (2013). Inclusión y exclusión educativa, de nuevo "Voz y quebranto". REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11 (2), 99-118.
- Echeita y Mel Ainscow, G. E. (2011). *La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente*, 12, 26-46. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3736956.pdf>

- Echeita, G. E. (2017). *Educación inclusiva. Sonrisas y lágrimas*. *Aula abierta*, 46, 17–24. <https://reunido.uniovi.es/index.php/AA/article/view/11982/11044>
- Echeita, G. E. (2022). *Paradas del viaje hacia la educación inclusiva*. *Plena inclusión*. <https://www.youtube.com/watch?v=6vMIbHUCprI>
- Echeita, G. E., & Gutiérrez, A. B. D. (2011). *Educación inclusiva. Argumento, caminos y encrucijadas*. *Aula*, 17, 23-35. <https://revistas.usal.es/tres/index.php/0214-3402/article/view/8393>. <https://doi.org/10.14201/8393>
- Enhancing teacher education for inclusion* (Vol. 423). (2020). *European Journal of Teacher Education*. Full article: [Enhancing teacher education for inclusion \(tandfonline.com\)](https://www.tandfonline.com)
- Eisner, E. W. (2002). *The arts and the creation of mind*. Yale University Press. <https://acurriculumjourney.wordpress.com/wp-content/uploads/2014/04/eisner-2003-the-arts-and-the-creation-of-mind.pdf>
- Fielding, M (2011). *La voz del alumnado y la inclusión educativa: una aproximación democrática radical para el aprendizaje intergeneracional*. *Revista Interuniversitaria de Formación del profesorado*, 25(1), 31-61. <https://www.redalyc.org/pdf/274/27419147003.pdf>
- Florian, L., Camedda, D. (2020). *Enhancing teacher education for inclusion*. *European Journal of teacher Education*. Vol. 43. [Full article: Enhancing teacher education for inclusion \(tandfonline.com\)](https://www.tandfonline.com). https://www.researchgate.net/publication/338202255_Enhancing_teacher_education_for_inclusion
- Fresia, A. (2011). *Las Trampas de la Inclusión*. *Confar*, 1–14. http://www.confar.org.ar/descargas/textos/trampas_de_la_inclusion.pdf
- Galeano, M. E. (2018). *Estrategias de investigación social cualitativa: el giro en la mirada*. *Fondo Editorial FCSH*, 2, 21–34. <https://www.jstor.org/stable/j.ctvdf06h7>
- Galeano, M. (2004). *Diseño de proyectos en la Investigación cualitativa*. Fondo editorial Universidad EAFIT. Medellín. <http://www.ditso.cunoc.edu.gt/articulos/800039fbf3dbd9bc0b4c0a985bf6b4795613da05.pdf>
- García, G. A., Delgadillo Contreras, F. E., Escobedo Hernández, L. S., Gaona Narro, T. S., & Monsivais Holguín, M. A. (2024). *preparación docente: la clave para la educación inclusiva, con énfasis en alumnos con discapacidad y dificultades severas*. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(1), 6616-6629. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i1.10025
- Garzón Díaz, K. (Ed.). (julio-septiembre 2007). *Discapacidad y procesos identitarios* (Vol. 5). *Revista Ciencias de la Salud*. <https://www.redalyc.org/pdf/562/56250209.pdf>
- Gómez, L. et al (Ed.). (2017). *Análisis de las actitudes y prácticas inclusivas en República Dominicana* (Vol. 10). *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*. <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/275/281>

- González, A. O. (Ed.). (2019). *Educación inclusiva: una teoría sin disciplina. Legados y recuperación de saberes diaspóricos para una epistemología pluritópica* (Vol. 8). Boletín Redipe, 8(9). <https://www.academica.org/aldo.ocampo.gonzalez/24.pdf>
- González, F., & E y Poy, M. (2019). *Educación inclusiva: barreras y facilitadores para su desarrollo. Análisis de la percepción del profesorado*. Revista de Currículum y Formación de Profesorado, Universidad de Alicante, 23, 243–263. <https://revistaseug.ugr.es/index.php/profesorado/article/view/9153>
- González-Gil, F., Martín-Pastor, E., & Poy Castro, R. (Ed.). (2019). *Educación inclusiva: Barreras y facilitadores para su desarrollo. Un estudio desde la percepción del profesorado* (Vol. 23). Profesorado, Revista De Currículum Y Formación Del Profesorado. <https://revistaseug.ugr.es/index.php/profesorado/article/view/9153>
- González-Rojas, Y. y Triana-Fierro, D. (2018). *Actitudes de los docentes frente a la inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales*. Educación y educadores, 21(2), 200–218. <https://www.redalyc.org/journal/834/83460719002/html/>
- Grijalba, J. (Ed.). (2020). *La inclusión escolar, un reto para la formación de licenciados en educación* (Vol. 12). Revista Universidad y Sociedad. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2218-36202020000100313
- IEPLAC. (1 de 6 de 2021). *IEPLAC*. <https://ieplac.wixsite.com/ieplac>
- Jiménez, A. (2021). *El enfoque de derechos humanos y la discapacidad*. Revista para pensar la intervención social, 8, 1–7. <https://documentacionsocial.es/8/ciencia-social/el-enfoque-de-derechos-humanos-y-la-discapacidad/?print=pdf>
- L. y Navarrete I., A. (Ed.). (2017). *Actitudes de los docentes acerca de la educación inclusiva* (Vol. 11). Universidad Católica del Uruguay. <https://doi.org/10.22235/cp.v11i2.1500>
- Lara, A. J. (2021). *El enfoque de Derechos Humanos y la discapacidad*. Revista para pensar intervención social, 8. <https://documentacionsocial.es/8/ciencia-social/el-enfoque-de-derechos-humanos-y-la-discapacidad/?print=pdf>
- Levinas, E. (1961) *Ética e infinito*. Machado libros.com https://www.google.com.co/books/edition/%C3%89tica_e_infinito/SO54DwAAQBAJ?hl=es-419&gbpv=1&printsec=frontcover
- López y Carolina Urbinag, G. E. C. S. M. (2013). *Educación inclusiva. Sistema de referencia, coordena y vórtices de un proceso dilemático*. Manual para la docencia, 14, 1–38. <https://recursos.paces.cl/wp-content/uploads/2021/04/Educacio%CC%81n-inclusiva-Sistemas-de-referencia-coordenadas-y-vo%CC%81rtices-de-un-proceso-dilema%CC%81tico-Echeita-et-al-2013.pdf>
- Lui, T. Holmes, K. & Albright, J. (2015). Urban teachers' perceptions of inclusion of migrant children in the Chinese educational institution: a comparative study. *International Journal of Inclusive Education*, 23, 80–93. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13603116.2015.1024762>

- Malchiodi, C. A., & Crenshaw, D. A. (2015). *Creative arts and play therapy for attachment problems*. Guilford Publications. <https://www.guilford.com/excerpts/malchiodi6.pdf?t=1>
- Mason, J. (2017). *Qualitative researching*. Sage. Tercera edición. Universidad de Manchester, Reino Unido. <https://uk.sagepub.com/en-gb/eur/qualitative-researching/book244365>
- Mejía, D (2015). *Orientaciones básicas para la incorporación del enfoque de educación inclusive en la gestión escolar*. <https://sem.medellin.edu.co/doc/herramienta-integrada/437-orientaciones-incorporacion-del-enfoque-de-educacion-inclusiva-en-la-gestion-escolar/file>
- Mella, S. Díaz, N. Muñoz, E. Orrego, M. Rivera, C. (2014). *Percepción de facilitadores, barreras y necesidades de apoyo de estudiantes con discapacidad en la Universidad de Chile*. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, vol 8. pp 63-80. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4755979>
- Ministerio de Educación Nacional. (2017a). *Documento de orientaciones técnicas, administrativas y pedagógicas para la atención educativa a estudiantes con discapacidad en el marco de la educación inclusiva*. Bogotá. https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-360293_foto_portada.pdf
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia (de 2017b). Decreto 1421 de 2017. Decreto 1421 de 2017. <http://es.presidencia.gov.co/normativa/normativa/DECRETO%201421%20DEL%2029%20DE%20AGOSTO%20DE%202017.pdf>.
- Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2018a). Guía para la implementación del Decreto 1421 de 2017.
- Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2018b). [mineducación.gov.co](https://www.mineducacion.gov.co). Ministerio de Educación Nacional. El bando creativo. <https://www.mineducacion.gov.co/portal/micrositios-preescolar-basica-y-media/Direccion-de-Calidad/Gestion-Institucional/374740:Educacion-inclusiva>
- Ministerio de salud resolución número 8430 de 1993. *Por la cual se establecen las normas científicas, técnicas y administrativas para la investigación en salud*. [.https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/Biblioteca](https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/Biblioteca)
- Messiou, K. (2013). *El compromiso con la voz del alumnado: Uso de un marco de trabajo para abordar la marginación en las escuelas*. *Revista De Investigación En Educación*, 11(3), 97–108. <http://www.ujaen.es/revista/rei/linked/documentos/documentos/5-10.pdf>
- Min, H., Wah, L. & Che, A. (2017). *Pre-service teachers' attitude towards inclusive education for students with Autism Spectrum Disorder in Malaysia*. *International Journal of Inclusive Education*, 23, 343–357.
- Murillo Hoyos, C. (2020). *Culturas, Políticas y Prácticas Inclusivas en atención a estudiantes con discapacidad: ¿Proceso que tensiona la convivencia escolar?* [Tesis de posgrado, Universidad de Antioquia]. <https://bibliotecadigital.udea.edu.co/handle/10495/17969>
- Nieto Carmona, C., & Morriña Díez, A. (2021). *Barreras y facilitadores para la inclusión educativa de las personas con discapacidad intelectual*. *Siglo cero*, 52(4). <https://doi.org/29-49>

- Nind, M. (2014). *Inclusive research and inclusive education: Why connecting them makes sense for teachers' and learners' democratic development of education*. Cambridge Journal of Education, 44(4), 525–540. <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/0305764X.2014.936825>
- Latorre, A. (2005). *La investigación-Acción conocer y cambiar la práctica educativa*. Graó. <https://www.uv.mx/rmipe/files/2019/07/La-investigacion-accion-conocer-y-cambiar-la-practica-educativa.pdf>
- Ocampo, A (2018). *Educación Inclusiva: una teoría sin disciplina. Legados y recuperación de los saberes diaspóricos para una epistemología heterotópica*. I Congreso Iberoamericano de Docentes, organizado por REDIB en conjunto con la Universidad de Cádiz, España. REDIB-Universidad de Cádiz, Algeciras. <https://www.aacademica.org/aldo.ocampo.gonzalez/3>
- Ocampo, A. (Ed.). (2020). En torno al Verbo Incluir: Performatividades Heurísticas de la educación Inclusiva. *Quaest. disput*, 13(27), 18 – 54 (Vol. 13). ustatunja. <http://revistas.ustatunja.edu.co/index.php/qdisputatae/article/view/2082>
- Ocampo, A. (2021). Ontología de la educación inclusiva: devenires neo-materialistas. *Revista Educação (UFSM)*, 46 (1), 1-22. <https://www.aacademica.org/aldo.ocampo.gonzalez/77>
- Palacios, A. (2008). *El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la convención internacional sobre los derechos de las personas con discapacidad*. Cermies. <http://pronadis.mides.gub.uy/innovaportal/file/32232/1/el-modelo-social-de-discapacidad.pdf>
- Parra, C. (2010). Educación inclusiva: un modelo de educación para todos. *Revista ISEES*, (8), 73-84. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3777544>
- Paredes, C. (2008). La percepción es un acto complejo de naturaleza cognitiva mediante el cual el ser humano aprehende la realidad. Introducción a la psicología. *Universidad nacional abierta y a distancia*. https://datateca.unad.edu.co/contenidos/90016/2013_2/90016_ONLINE/leccin_12_introduccion_a_la_percepcion.html
- Parrilla, Á. (2010). *Ética para una investigación inclusiva*. Educación Inclusiva, 3, 165–174. <http://www.ujaen.es/revista/rei/linked/documentos/documentos/5-10.pdf>
- Peña Hernández PA, Calvo Soto AP, Gómez Ramírez E. (2020). *Modelos teóricos en discapacidad*. En: Calvo Soto AP, Gómez Ramírez E, Daza Arana J, editores científicos. Modelos teóricos para fisioterapia, 6, 149–177. <https://libros.usc.edu.co/index.php/usc/catalog/download/145/185/2628?inline=>
- Pernia, Susana (2008). *La" voz" de las personas con discapacidad intelectual en investigación educativa: repensando las prácticas de investigación*. VL - 345. Revista de educación, ISSN 0034-8082, N° 345pags. 377-398
- Ramírez, W. (julio-diciembre 2017). *La inclusión: una historia de exclusión en el proceso de enseñanza-aprendizaje*. Cuadernos de Lingüística Hispánica, 30, 211–230. <http://www.scielo.org.co/pdf/clin/n30/0121-053X-clin-30-00211.pdf>

- Rojas, E. M. P. (2012). *La evolución del dibujo infantil. Una mirada desde el contexto sociocultural merideño*. *Educere*, 16(53), 157-170. <https://www.redalyc.org/pdf/356/35623538016.pdf>
- Rojas R., S. M. C. T. K. (Ed.). (2020). *Camino a la educación inclusiva: Barreras y facilitadores para las culturas, políticas y prácticas desde la voz docente* (Vol. 14). *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*. https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-782020000200191&script=sci_arttext&tlng=en
- Roldán, D. (2021). *Educación e inclusión: una reflexión necesaria para atender la diversidad en la Institución Educativa María Auxiliadora en el municipio de Andes* [Universidad de Antioquia]. https://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/20720/1/RoldanDiana_2021_EducacionInclusionDiversidad.pdf
- Rueda, S y Echeita, G. (2016). *Educación inclusiva ¿de qué estamos hablando?* *Her & Mus. Heritage and Museography*, 2016, núm. 17, p. 25-38. <http://hdl.handle.net/10459.1/65547>
- San Martín, C., Troncoso, K., y Rojas, R. (2020). *Camino a la educación inclusiva: Barreras y facilitadores para las culturas, políticas y prácticas desde la voz docente*. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*. https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-73782020000200191&script=sci_arttext&tlng=en
- Santamaría, A. (2019). *La voz del alumnado en la construcción de una escuela para todos: una experiencia en primaria*. Repositorio unican.es. <https://repositorio.unican.es/xmlui/bitstream/handle/10902/17376/SantamariaRuizAna.pdf>
- Sandoval, M., López, M. L., Miquel, E., Duran, D., Giné, C., & Echeita, G. (2002). *Una guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva*. *Index for inclusión*, 5, 227–238. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/498293.pdf>
- Santana y Mendoza J., S. (2017). *Procesos de inclusión en instituciones educativas del municipio de Neiva* [Universidad de Manizales]. <https://ridum.umanizales.edu.co/xmlui/handle/20.500.12746/3164>
- Skliar, C. (2012). *Educar a cualquiera y a cada uno. La convivencia entre “otros”*. *IRICE*, 24 (24), 37–45. <https://web3.rosario-conicet.gov.ar/ojs/index.php/revistairice/article/view/v24n24a05>
- Sullivan, K., Hughes, B. & Gilmore, L. (2021). *Measuring Educational Neuromyths: Lessons for Future Research*. *Mind, brain and education*, 15, 232–238. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/mbe.12294>
- Susinos Rada, T. (2012). *Presentación. Las posibilidades de la voz del alumnado para el cambio y la mejora educativa*. <https://www.educacionfpydeportes.gob.es/dam/jcr:70aaaa3f-c6ce-4b69-9bf6-474c9c21e184/re359.pdf>
- Terigi, F. (2008). *Lo mismo no es lo común*. *eflh. Educar*, 209–221. <https://ifdmoreno-cba.infed.edu.ar/sitio/upload/terigi-lo-mismo-no-es-lo-comun.pdf>
- Unesco. (1994). *Declaración de Salamanca y marco de acción para las necesidades educativas especiales*. http://www.excelduc.org.mx/sys-uploads/documentos/declaracion_de_salamanca_y_marco_de_accion.pdf

- Universidad del Bosque. (s/f). *Guía para elaborar el formato de asentimiento informado para menores de edad (7-14 años)*. <https://www.unbosque.edu.co/sites/default/files/2018-10/Gu%C3%ADa%20Elaboraci%C3%B3n%20Asentimiento%20informado%20CIE%202018.pdf>
- Vargas, D. R. (2014). *Barreras y Facilitadores para la Inclusión de Personas con Discapacidad a la Educación Superior en la Escuela Colombiana de Rehabilitación*. BBA. Diversidad e Inclusión. <http://repositorio.ecr.edu.co/handle/001/325>
- Vigotsky, L.S. (1978). *Pensamiento y Lenguaje*. La Pleyade. 1978. <https://abacoenred.org/wp-content/uploads/2015/10/Pensamiento-y-Lenguaje-Vigotsky-Lev.pdf>
- Yin, R. K. (2001). *Estudio de caso: planteamiento de métodos (2da ed.)*. (D. Grassi, Trad.) Porto Alegre: Bookman. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/7042305.pdf>

Anexos

Anexo 1:

Registro de observación participante

Registro Observación Participante	
Percepciones de docentes y estudiantes sobre barreras y facilitadores en el aprendizaje y la participación de estudiantes con discapacidad en el marco de la educación inclusiva	
Información Básica	
Institución: Pedro Luis Álvarez Correa Sede Santa María Goretti	Elaborado por: Luz Adriana Montoya Montoya
Espacio Escolar: Aula de clase grado tercero. Jornada tarde	Horario Inicio/Horario Finalización: 12:50 pm a 1:40 pm
Estructura	
Finalidad/Propósito	
Observar en el aula de clase barreras y facilitadores que inciden en el aprendizaje y la participación de estudiantes con discapacidad.	
Actividades, acciones y/o situaciones observadas (descripción) se realizó observación de una clase de lengua castellana sobre la temática del uso de la b y la V. En el aula se encuentra la docente de aula y un modelo, hay 32 estudiantes entre ellos dos estudiantes con discapacidad auditiva.	
Se observa la interacción de estudiantes con discapacidad auditiva en el aula de clase.	

Barreras y facilitadores para el aprendizaje y la participación de dos estudiantes con discapacidad auditiva.
El acceso y la participación de los estudiantes con discapacidad auditiva.

Observaciones:

Aspectos observados relacionados con Barreras en el aprendizaje y la participación de estudiantes con discapacidad

La docente empieza a hablar sobre la alerta naranja en la cual se encuentra el municipio los estudiantes sordos están sentados, pero no participan de esto en el inicio de la clase.

Los compañeros de clase hacen lectura de un texto, los niños no participan, ni comprenden lo que dicen sus compañeros.

Cuando la docente del aula le pregunta que con cual palabra va “esto lo hace tratando de mostrar en la fotocopia y haciendo gestos” la niña no comprende la pregunta, no responde.

La docente de aula no maneja el lenguaje de señas por lo que se nota que se torna más difícil la comunicación con los niños sordos. Le explica para que escriba el nombre de un objeto “helado”. La niña solo comprende cuando el modelo lingüístico entra y empieza a hablarles con el lenguaje de señas.

En varias ocasiones la docente del aula explica sobre el uso de la b y la v los niños no miran la docente, están pendientes del modelo lingüístico, en la actividad inicial, se nota empatía entre ellos.

Los niños realizan actividad de colorear mientras los demás continúan la clase con la docente de aula.

Los demás compañeros terminan de completar oraciones con h, unir palabras que tengan h, subrayar en un texto palabras con h. En estas actividades se le dificulta a los estudiantes sordos, ellos no leen palabras, toca ir paso a paso señalando la palabra y representando en su primera lengua, el lenguaje de señas.

El texto no parece apropiado para los estudiantes, la letra es demasiado pequeña.

Cuando la profe dice que la niña sorda va leer un compañero dice “Cómo lo va hacer si ella no sabe hablar”. La profe explica que ella lo hace representando las palabras con gestos o lenguaje de Señas.

Es una constante que la docente explique para el grupo, los niños sordos no están viendo lo que pasa, están en lo de ellos, se comunican entre ellos. No hay participación en lo que el compañero lee.

El niño sordo cuando se para del puesto la profe dice: “esperemos para ver que va hacer XXXX”. El estudiante sordo sigue como si no pasará nada. (pues la profe le habló, él no escuchó) el modelo lingüístico se dirige a él y le explica, él va y se sienta.

Al finalizar la docente de aula dice “esto no es fácil, la situación es complicada, hay que hacer adaptaciones con los mismos temas, yo les traigo fotocopias, la niña está menos avanzada con ella es más difícil, el niño si entiende más” “los niños le prestan cuadernos porque ellos no avanzan igual en las actividades”

Aspectos observados relacionados con facilitadores en el aprendizaje y la participación de estudiantes con discapacidad

La docente del aula explica aparte a los niños sordos de lo que trataba el texto lo hace por medio de gestos, interviene el modelo lingüístico y de esta manera hay mejor comprensión de la actividad.

El modelo lingüístico explica a la niña sorda deletreando en lenguaje de señas la pregunta y dándole contexto a cada palabra, la niña hace gestos moviendo la cabeza “sí” y logra unir las sílabas hie-lo.

El niño sordo sale a leer el texto, con antelación el modelo lingüístico fue mostrando lo que estaba plasmado en el texto. (lo hace teniendo en cuenta la representación de palabras en sentido global).

Se acerca una estudiante a la niña sorda y le da la mano, saludando. Se evidencia compañerismo, aunque no hubo trabajo en grupo

El niño sordo se acerca a un compañero y le señala los colores, este se los presta.

Los niños aplauden en lenguaje de Señas a la niña sorda. Algunos lo hacen con las palmas, los demás corrigen y les dicen “así No”

El grupo copia el texto, a los niños sordos le llevan una fotocopia.

El modelo lingüístico todo el tiempo les está explicando por lo que se nota mayor empatía, relación con él, siempre se dirigen a él, no a la docente del aula.

Los niños observan y se comunican constantemente con el modelo lingüístico, se observa que siempre la mirada está con este docente, no con la docente del aula.

Anotaciones para recomendaciones que favorezcan el aprendizaje y la participación de estudiantes con discapacidad.

Después de la observación realizó un diálogo con el modelo lingüístico el cual manifestó lo siguiente:

La docente de aula debe primero fortalecer en los estudiantes sordos la primera lengua y luego el español que sería la segunda lengua para ellos.

Se deben utilizar imágenes, mucha parte visual para que ellos aprendan a nombrar las cosas y después hacer construcciones con ellas.

Los estudiantes apenas están iniciando, no se puede pretender que hagan actividades de ortografía, la docente no ha entendido lo de las adaptaciones. Se debe llevar resúmenes y frases cortas, para que no tengan que realizar toma de apuntes más bien que vayan memorizando y comprendiendo lo que se explica en el aula.

En matemáticas quieren que ellos ya dividan como los demás niños, primero deben aprender a sumar y restar, “la profe no da el brazo a torcer” dice el modelo lingüístico quiere enseñar de la misma manera a todos sin las adaptaciones, pero hay que entender que la profesora no está capacitada.

No se realizan los ajustes para una verdadera inclusión. Debe ser un trabajo en equipo porque ella debe pasar la planeación con adaptaciones y así se quedaría más fácil para transmitirlo a los niños sordos.

La docente no tiene obligación de aprender lenguaje de señas, pero si apropiarse de adaptaciones curriculares.

Nota. Elaboración propia

Registro Observación Participante	
Percepciones de docentes y estudiantes sobre barreras y facilitadores en el aprendizaje y la participación de estudiantes con discapacidad en el marco de la educación inclusiva	
Información Básica	
Institución: Educativa Rural La Cruzada	Elaborado por: Damaide Sulay Montoya Montoya
Espacio Escolar: Aula de clase grado quinto. Jornada tarde	Horario Inicio/Horario Finalización: 12:50 pm a 1:40 pm
Estructura	
Finalidad/Propósito	
Observar en el aula de clase barreras y facilitadores que inciden en el aprendizaje y la participación de estudiantes con discapacidad.	
Actividades, acciones y/o situaciones observadas (descripción)	

Actividades, acciones y/o situaciones observadas (descripción) se realizó observación de una clase de ciencias naturales sobre la feria de la ciencia y la creatividad. En el aula se encuentra la docente de aula, hay 48 estudiantes entre ellos dos estudiantes con discapacidad visual.

Se observa la interacción de estudiantes con discapacidad visual en el aula de clase.

Barreras y facilitadores para el aprendizaje y la participación de dos estudiantes con discapacidad visual.

El acceso y la participación de los estudiantes con discapacidad visual.

Observaciones:

Aspectos observados relacionados con Barreras en el aprendizaje y la participación de estudiantes con discapacidad

Se inicia la observación de clase desde la primera hora de clase, donde se evidencia que la docente presta poca atención al estudiante con discapacidad visual, empezando que lo tiene separado de su puesto, es verdad que lo tiene en un primer puesto, pero queda de lado del tablero y del televisor, por lo cual se nota que se le dificulta ver de lado. La docente permanece sentada en su puesto y no se percata de revisar cómo va el proceso de la actividad de este estudiante, desde lejos lo único que pregunto es XXX como va y eso como por disimular. Después de observar detenidamente se llega a la conclusión que:

- ✓ El estudiante demuestra algunos comportamientos para llamar la atención como caminar de manera chistosa o hacer gestos.
- ✓ Su ubicación en el aula es en el primer puesto cerca al tablero; pero retirado de la docente.
- ✓ ¿La docente le pregunta a XXX “XXX no necesita ayuda? Pero sin pararse del puesto.
- ✓ Se pega demasiado al cuaderno para poder escribir, adoptando una postura poco saludable para su columna.
- ✓ En un texto que estaba redactando se notó disgrafía y deja renglón.
- ✓ Se pudo observar además que no hay adaptaciones acordes a su discapacidad, solo utiliza el televisor el cual XXX dice que ve algo borroso, además la docente no corrige las actividades si no que deja que las resuelva como el estudiante puede.
- ✓ XXX es un estudiante inquieto y al acercarse a la docente se nota que lo ignora y lo despacha sin prestarle mucha atención a sus quejas o inquietudes.

Aspectos observados relacionados con facilitadores para el aprendizaje y la participación de estudiantes con discapacidad

Algunas de los facilitadores a destacar son:

- ✓ Se encuentra sentado de primero en la fila; aunque le falta que este más centrado.
- ✓ El estudiante sigue instrucciones de la docente.
- ✓ Escucha con facilidad a la docente.
- ✓ Es participativo y solidario en clase con sus compañeros.
- ✓ El solo busca sus útiles sin dificultad alguna.
- ✓ La docente se preocupa porque XXX no tiene las gafas puestas y le dice que, porque no se ha puesto las gafas hoy, de inmediato el atiende, las busca y se las pone.

- ✓ Se concentra en la actividad que está realizando.
- ✓ Se desplaza con facilidad por toda el aula de clase.
- ✓ El ambiente del aula es agradable ya que hay buen manejo de la disciplina por parte de la docente.

Anotaciones para recomendaciones que favorezcan el aprendizaje y la participación de estudiantes con discapacidad.

1. Materiales accesibles: Proporcionar materiales en formatos accesibles, como libros en braille, audiolibros o materiales con letras grandes y alto contraste. Asegurarse de que los recursos digitales sean compatibles con lectores de pantalla y otras tecnologías de asistencia.
2. Entorno adaptado: Asegurarse de que el entorno escolar esté adaptado con indicaciones táctiles, señales en braille y rutas libres de obstáculos para facilitar la movilidad del estudiante.
3. Apoyo tecnológico: Facilitar el acceso a herramientas tecnológicas como lectores de pantalla, software de reconocimiento de voz y dispositivos táctiles para que el estudiante pueda participar activamente en actividades digitales y en línea.
4. Descripciones detalladas: Al dar instrucciones o presentar información, utilizar descripciones detalladas y verbales para que el estudiante visualice mentalmente la información. También es útil proporcionar descripciones táctiles o modelos físicos cuando sea posible.
5. Apoyo en el aula: Fomentar la colaboración con compañeros de clase para tomar notas, compartir apuntes o describir visualmente información visual que pueda ser difícil de acceder para el estudiante con discapacidad visual.
6. Adaptaciones en evaluaciones: Ofrece adaptaciones en las evaluaciones, como brindar exámenes en formatos accesibles o permitir respuestas en diferentes formatos (oral, escrita, etc.).
7. Apoyo emocional: Proporcionar un ambiente de apoyo donde el estudiante se sienta cómodo expresando sus necesidades y donde se fomente la confianza en sus habilidades.

Anexo 2:

Formatos de consentimientos y asentimientos

<i>Formatos de consentimientos y asentimientos</i>
Ciudad y fecha
Señor (a)
Nombre del Rector
Rector:
Nombre de la institución
Cordial Saludo,

Nos dirigimos a usted con el fin de solicitar autorización para llevar a cabo en la institución la investigación titulada: "Percepciones de docentes y estudiantes sobre barreras y facilitadores en el aprendizaje y la participación de estudiantes con discapacidad en el marco de la educación inclusiva". La investigación se realizará en la sede Santa María Goretti y en la Institución Educativa Rural la Cruzada del municipio de Remedios. Actualmente nos encontramos inscritas en el programa de maestría de estudios en infancias de la Universidad de Antioquia.

Esperamos contar con la participación de 2 estudiantes que oscilan entre los 8 y 13 años de edad y 1 docentes. (en cada institución). Además, realizar otras actividades en torno a la investigación como observaciones, diálogos entre otros.

Las actividades a realizar en torno a la investigación se harán dentro de la institución y en el horario que se acuerde con los participantes. Estas actividades se desarrollarán en un lapso de dos meses aproximadamente.

Los estudiantes y docentes participantes, que se ofrezcan como voluntarios, recibirán un documento de consentimiento informado para que lo firmen, en el caso de los estudiantes se solicitará su autorización por medio de un asentimiento informado (se adjunta copia) y a sus padres o acompañantes, se les pide firmar un consentimiento informado (se adjunta copia) Documento que deben estar todos firmados antes de iniciar la generación de datos.

Esperamos contar con su aprobación y así hacer un aporte pedagógico a la institución al culminar la investigación, de igual manera se socializaron los resultados con los docentes de toda la institución. Si está de acuerdo, le solicitamos muy comedidamente nos dé respuesta por escrito con firma reconociendo su consentimiento para que llevemos a cabo este estudio en las instalaciones de la institución.

Agradecemos su atención,



Damaide Sulay Montoya
Estudiante de Maestría de estudios en Infancias



Luz Adriana Montoya
Estudiante de Maestría de estudios en Infancias

Formato de consentimiento informado (padres de familia)

Ciudad y fecha

Nombre de la institución:

Sede:

Por medio de este documento queremos hacer una invitación, para que usted como acudiente de su hijo (a), lo (a) autorice para participar en la investigación “Percepciones de docentes y estudiantes sobre barreras y facilitadores en el aprendizaje y la participación de estudiantes con discapacidad en el marco de la educación inclusiva” el cual está liderado por Damaide Sulay Montoya y Luz Adriana Montoya, docente y estudiantes de la maestría de estudios en infancias bajo la asesoría de la tutora Margarita María Arroyave de la Facultad de Educación, Universidad de Antioquia.

El objetivo de este estudio es comprender desde la percepción de estudiantes y docentes, la incidencia que tienen las barreras y los facilitadores en el aprendizaje y la participación de los estudiantes con discapacidad en el marco de la educación inclusiva. Por lo tanto, es importante contar con la participación de los estudiantes en entrevistas, producciones escritas, dibujos y relatos orales para conocer sus percepciones sobre el tema mencionado.

La participación de cada uno de los estudiantes es voluntaria y puede retirarse en el momento que lo desee, no siendo este motivo para sanciones en la Institución. Asimismo, por su participación no obtendrá ningún beneficio económico

Durante la participación en la investigación, su hijo o hija realizará actividades dentro de la institución, en su jornada escolar, con un tiempo aproximado de 45 minutos en las actividades programadas. Actividades como:

✓ Participar en entrevistas para conversar sobre barreras y facilitadores para la educación inclusiva de estudiantes con discapacidad.

✓ Participar en actividades donde por medio de dibujos o conversatorios exprese lo que piensa sobre las barreras y facilitadores y cómo inciden estos en la participación de los estudiantes con discapacidad.

Las investigadoras además realizarán observaciones a los estudiantes dentro de la institución, se harán grabaciones y registros de sus participaciones, esto con el fin de tener información específica de lo que los niños expresan, para luego ser analizada. La información suministrada por los estudiantes será de carácter confidencial de acuerdo a la resolución N° 008430 de 1993 (4 de octubre 1993) República de Colombia, Ministerio de Salud y utilizada con fines estrictamente académicos e investigativos. Además todo lo que haga parte de la investigación en relación con los aportes de su hijo o hija será dado a conocer previamente a usted como acudiente. Además, se hará un gran aporte para la investigación que realizamos.

De acuerdo a lo anterior, manifiesto que estoy satisfecho con la información recibida y comprendo los objetivos, actividades y alcance de la investigación. Además, me quedaron claros los derechos y compromisos para que mi hijo o hija participe en ella. por todo lo anterior autorizo a que mi hijo o hija participe en la investigación para constancia firman:

Nombre completo del estudiante

Firma del padre de familia:

Nombre: _____

cc _____ de: _____

Investigadoras:



Damaide Sulay Montoya Montoya cc 43.923.216



Luz Adriana Montoya Montoya cc 43.345.148

Formato de consentimiento informado para docentes

Ciudad y fecha

Nombre de la institución:

Sede:

Por medio de este documento queremos hacer una invitación, para que usted como docente de la institución Pedro Luis Álvarez Correa sea partícipe en la investigación “Percepciones de docentes y estudiantes sobre barreras y facilitadores en el aprendizaje y la participación de estudiantes con discapacidad en el marco de la educación inclusiva”, el cual es liderado por Damaide Sulay Montoya y Luz Adriana Montoya, docente y estudiantes de la maestría de estudios en infancias bajo la asesoría de la tutora Margarita María Arroyave de la Facultad de Educación, Universidad de Antioquia.

El objetivo de este estudio es comprender desde la percepción de estudiantes y docentes, la incidencia que tienen las barreras culturales y los facilitadores en el aprendizaje y la participación de los estudiantes con discapacidad en el marco de la educación inclusiva. Por lo tanto, es importante contar con su participación en entrevistas, cuestionarios, relatos orales y conversatorios para conocer sus percepciones sobre el tema mencionado.

Es importante para nosotras como investigadoras contar con su participación la cual es voluntaria y puede retirarse en el momento que lo desee, no siendo este motivo para sanciones en la institución. Asimismo, se le informa que por su participación no obtendrá ningún beneficio económico, pero será un gran aporte en materia académica y de reflexión para la institución

Durante su participación en la investigación usted realizará algunas actividades las cuales serán durante la jornada escolar en un tiempo de 45 minutos aproximadamente. Actividades como:

- ✓ Participar en entrevistas para conocer su percepción sobre barreras y facilitadores para la participación de estudiantes con discapacidad.
- ✓ Participar en conversatorios sobre lo que piensan de las barreras y facilitadores y cómo inciden estos en la participación de los estudiantes con discapacidad.
- ✓ Compartir experiencias sobre el trabajo con niños con discapacidad

Las investigadoras además realizarán observaciones de los estudiantes (no a los docentes) dentro de la institución y aulas de clase; con el fin de tener información para luego ser analizada. la información suministrada por las y los docentes será de carácter confidencial de acuerdo a la resolución N° 008430 de 1993 (4 de octubre 1993) República de Colombia, Ministerio de Salud y utilizada con fines estrictamente académicos e investigativos. Además todo lo que haga parte de la investigación se socializa con usted como participante de la investigación. Su participación será un gran aporte para la nuestra investigación, pues se harán reflexiones en torno a la incidencia de las barreras y facilitadores en la participación de los estudiantes con discapacidad.

De acuerdo a lo anterior, manifiesto que estoy satisfecho con la información recibida y comprendo los objetivos, actividades y alcance de la investigación. Además, me quedaron claros los derechos y compromisos para ser participante en esta investigación.

Por todo lo anterior estoy de acuerdo para participar en la investigación para constancia firman:

Nombre completo del docente

cc _____ de _____

Firma del docente

Investigadoras:



Damaide Sulay Montoya Montoya cc 43.923.216



Luz Adriana Montoya Montoya cc 43.345.148

Formato de asentimiento informado

Ciudad y fecha

Nombre de la institución:

Sede:

Te estamos invitando a participar en el proyecto de investigación: “Percepciones de docentes y estudiantes sobre barreras y facilitadores en el aprendizaje y la participación de estudiantes con discapacidad en el marco de la educación inclusiva”

Nuestro equipo de investigación está conformado por Damaide Sulay Montoya Montoya y Luz Adriana Montoya Montoya, estudiantes de Maestrías en infancia de la Facultad de educación de la Universidad de Antioquia y nuestra asesora Margarita María Arroyave.

Con este estudio pretendemos comprender la incidencia que tienen las barreras, es decir, los obstáculos y dificultades que encuentran los estudiantes con discapacidad en la escuela, también los facilitadores; es decir, todos los elementos que hacen más sencilla y fácil la participación de los estudiantes con discapacidad. En la escuela queremos que tú seas protagonista y nos cuentes lo que piensas sobre cómo percibes los procesos de inclusión y participación en el entorno escolar.

Lo que te proponemos hacer es participar de unas actividades con las cuales obtendremos información para nuestra investigación como: entrevistas, conversatorios, narraciones y dibujos. Estas actividades se realizan en la escuela donde estudias actualmente, dentro de la jornada escolar y un tiempo aproximado de 45 minutos.

Tu participación en este estudio es completamente voluntaria, si en algún momento te negaras a participar o decidieras retirarte, esto no te generará ningún problema, ni tendrá consecuencias a nivel institucional, ni académico.

La información que suministres será confidencial, Esto quiere decir que, lo que tú nos digas podrán ser publicados o presentados en reuniones o eventos con fines académicos sin revelar tu nombre o datos de identificación.

Ten en cuenta que tus padres están informados del proceso investigativo y puedes dialogar con ellos antes de tomar la decisión.

Finalmente, se analizará conjuntamente los datos para evitar interpretaciones sesgadas y se garantizará la devolución de la información a los participantes una vez finalizada la investigación, ya que esto les permitirá conocer los resultados y la utilidad de la misma dentro de la escuela.

De acuerdo a lo anterior sé que puedo elegir participar en la investigación y acepto de manera voluntaria. He leído esta información o me han leído la información y la entiendo.

Acepto participar en la investigación.

En constancia de lo anterior, firmo el presente documento, en la ciudad de _____, el día _____, del mes _____ de _____,

Nombre: _____

Firma _____

Documento de identificación No. _____

Fecha: _____

Huella para el niño que no sabe firmar:

Nombre del testigo I: _____

Firma del testigo I: _____

Nombre del testigo II: _____

Firma del testigo II: _____

El padre o madre ha firmado el consentimiento informado

Si: ____ No: ____

Investigadores

Damaide Sulay Montoya Montoya



Luz Adriana Montoya M.

Luz Adriana Montoya Montoya