



**REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
MEJORAMIENTO PROFESIONAL MAGISTERIO**



Doctorado en Educación

Línea de Investigación: Educación Especial / NIEPS-EACA-LIEE01

**MODELO DE INCLUSIÓN EDUCATIVA PARA LAS PRÁCTICAS
PEDAGÓGICAS EN ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL, EN LAS
INSTITUCIONES EDUCATIVAS**

Tesis Doctoral que se presenta como requisito para optar al Título de Doctora en
Educación

Autora: Vásquez, Lilibeth
Tutora: Saturnini, Norelvis

Maracaibo, septiembre de 2026

ACTA DE SUSTENTACIÓN



REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO DE MEJORAMIENTO PROFESIONAL DEL MAGISTERIO
RECTORADO



ACTA

Nosotros el jurado Examinador abajo firmante, reunidos en modalidad virtual el día 09 de octubre de 2026, debidamente autorizados por la Coordinación de Estudios de Postgrado del Instituto de Mejoramiento Profesional del Magisterio, con el propósito de evaluar la Tesis Doctoral titulado: *"MODELO DE INCLUSIÓN EDUCATIVA PARA LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL, EN LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS"*, presentado por la Magister. Vasquez Pacheco Lilibeth Patricia, titular de la C.C 1143120580 integrante de la cohorte: 2023-1 del Doctorado en Educación, para optar al título de Doctora en Educación, emitimos el siguiente veredicto: **APROBADO.**

Miembros del Jurado

Dra. Mariela Miranda
C.I. N° 4.774.270
Jurado

Dra. Irma Morantes
C.I. N° 9.601.332
Jurado



Dra. Adriana Josefina Ovalles
C.I. N° 9.679.719
Jurado

Dr. Alejandro José Campos
C.I. N° 19347839
Jurado

Dra. Norelvis saturnini
C.I. V. 5.244.038
Tutora

TABLA DE CONTENIDO

ACTA DE SUSTENTACIÓN	ii
Tabla de contenido	iii
Lista de Tablas	vii
Lista de FIGURAS	ix
RESUMEN.....	x
INTRODUCCIÓN.....	11
CAPÍTULO I PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	14
Objetivos	21
Objetivo General	22
Objetivos Específicos	22
Justificación	22
CAPÍTULO II Marco Referencial Antecedentes.....	26
Estudios Previos	26
Antecedentes internacionales	26
Antecedentes nacionales.....	32
Bases Teóricas	38
Inclusión educativa.....	39
De la integración a la inclusión.....	41
Inclusión como transformación del sistema educativo	42
Inclusión y prácticas pedagógicas.....	44
Discapacidad intelectual	47
Características de la discapacidad intelectual.....	49
Discapacidad intelectual desde el enfoque educativo e inclusivo.....	51
Necesidades educativas y apoyos en discapacidad intelectual.....	53
Prácticas pedagógicas.....	56

Enfoques y tipos de prácticas pedagógicas	58
Prácticas pedagógicas desde el enfoque de inclusión	60
Componentes de las prácticas pedagógicas	62
CAPÍTULO III MARCO METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN	68
Naturaleza de la Investigación	68
Diseño de la Investigación	70
Enfoque	72
Variables	72
Fases del Diseño	75
Fase I: Planteamiento del problema	75
Fase II: Fundamentación teórica	75
Fase III: Diseño metodológico	75
Fase IV: Recolección de datos	76
Fase V: Análisis e interpretación de los datos	76
Fase VI: Elaboración del modelo de inclusión educativa	76
Población y Muestra	77
Población	77
Muestra	78
Técnicas e Instrumentos de Recolección de Datos	79
Validez y confiabilidad del instrumento	81
Validez	81
Confiabilidad	83
Criterios para la confiabilidad del instrumento	83
Procesamiento y Análisis e interpretación de los datos	85
Criterios éticos de la investigación	87
CAPÍTULO IV Resultados de la investigación	89
Análisis de los resultados de la investigación	89
Promedios de la Dimensión: Acceso y participación	89
Estadística Descriptiva: Media Aritmética	91
Promedios de la Dimensión: Estrategias inclusivas	93
Estadística Descriptiva: Media Aritmética	93

Promedios de la Dimensión: Apoyo institucional	97
Estadística Descriptiva: Media Aritmética.....	97
Promedios de la Dimensión: Planificación	100
Estadística Descriptiva: Media Aritmética.....	100
Promedios de la Dimensión: Enseñanza	102
Estadística Descriptiva: Media Aritmética.....	103
Promedios de la Dimensión: Evaluación.....	106
Estadística Descriptiva: Media Aritmética.....	106
Promedios de la Dimensión: Interacción pedagógica	108
Estadística Descriptiva: Media Aritmética.....	108
CAPÍTULO V Propuestas	114
Modelo de inclusión educativa para el fortalecimiento de las prácticas pedagógicas dirigidas a estudiantes con discapacidad intelectual MIEP	114
Introducción	114
Objetivo General	115
Objetivos específicos	115
Justificación del modelo	116
Fundamentos teóricos del modelo	118
Estructura del modelo de inclusión educativa (MIEP).....	129
Lineamientos metodológicos para la implementación del modelo MIEP	132
Orientaciones estratégicas-operativas.....	134
Macrofase I. Sensibilización y reconocimiento institucional	137
Desarrollo operativo Macrofase I. Sensibilización y reconocimiento institucional	138
Diagnóstico institucional.....	138
Enfoque integral.....	139
Desarrollo operativo de la Fase 2. Sensibilización y formación Macrofase I. Sensibilización y reconocimiento institucional	139
Enfoque integral.....	140
Macrofase II. Fortalecimiento y transformación pedagógica.....	141
Desarrollo operativo de la Fase 3. Implementación pedagógica.....	142
Macrofase II. Fortalecimiento y transformación pedagógica.....	142

Enfoque integral.....	142
Macrofase III. Consolidación y sostenibilidad inclusiva.....	143
Macrofase III. Consolidación y sostenibilidad inclusiva.....	144
Enfoque integral.....	144
Macrofase III. Consolidación y sostenibilidad inclusiva.....	145
Enfoque integral.....	145
Estrategia de seguimiento, evaluación y sostenibilidad del modelo.....	146
Estrategia de apropiación institucional del modelo	147
Viabilidad del modelo	148
Integración sistémica y proyección institucional del modelo MIEP	150
Socialización del modelo de inclusión educativa MIEP.....	155
Preguntas y respuestas surgidas durante la socialización del Modelo de Inclusión Educativa para el Fortalecimiento de las Prácticas Pedagógicas (MIEP)	158
Opiniones y sugerencias de los docentes sobre el Modelo de Inclusión Educativa para el Fortalecimiento de las Prácticas Pedagógicas (MIEP)	161
CAPÍTULO VI Conclusiones y recomendaciones.....	165
Consideraciones finales	165
Conclusiones	166
Recomendaciones	166
Dirigidas a la Secretaría de Educación	169
Dirigidas a los directivos docentes	170
Dirigidas a los docentes	171
Dirigidas a futuras investigaciones	172
Referencias	174
Anexos	181

LISTA DE TABLAS

Tabla 1 Operacionalización de las variables.....	73
Tabla 2 Criterios de evaluación de la validez de contenido por juicio de expertos	82
Tabla 3 Baremo de interpretación del coeficiente Alfa de Cronbach (α).....	84
Tabla 4 Resultados de los promedios para los indicadores de la dimensión acceso y participación.	91
Tabla 5 Resultados de los promedios para los indicadores de la dimensión estrategias inclusivas.....	93
Tabla 6 Resultados de los promedios para los indicadores de la dimensión apoyo institucional.	97
Tabla 7 Resultados de los promedios para los indicadores de la dimensión planificación.	100
Tabla 8 Resultados de los promedios para los indicadores de la dimensión enseñanza	103
Tabla 9 Resultados de los promedios para los indicadores de la dimensión evaluación	106
Tabla 10 Resultados de los promedios para los indicadores de la dimensión interacción pedagógica.....	109
Tabla 11 Diagnóstico institucional	138
Tabla 12 Enfoque integral.....	139
Tabla 13 Desarrollo operativo de la Fase 2	139
Tabla 14 Enfoque integral.....	140
Tabla 15 Desarrollo operativo de la Fase 3. Implementación pedagógica.....	142
Tabla 16 Enfoque integral.....	142
Tabla 17 Desarrollo operativo de la Fase 4. Acompañamiento y seguimiento	144
Tabla 18 Enfoque integral.....	144
Tabla 19 Desarrollo operativo de la Fase 5. Evaluación y mejora continua.....	145
Tabla 20 Enfoque integral.....	145

Tabla 21 Estrategia de seguimiento, evaluación y sostenibilidad del modelo.....	147
Tabla 22 Estrategia de apropiación institucional del modelo de inclusión educativa MIEP	148
Tabla 23 Elementos que sustentan la viabilidad del modelo MIEP	150
Tabla 24 Síntesis estructural del modelo de inclusión educativa MIEP	154
Tabla 25 Planificación de la socialización del Modelo de Inclusión Educativa para el Fortalecimiento de las Prácticas Pedagógicas (MIEP).....	155

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 Fases de la investigación	77
Figura 2 Construcción del instrumento	81
Figura 3 Procesamiento, análisis e interpretación de los datos.....	86
Figura 4 Gráfico de líneas promedios de la dimensión acceso y participación.	93
Figura 5 Gráfico de líneas promedios de la dimensión estrategias inclusivas.....	96
Figura 6 Gráfico de líneas promedios de la dimensión apoyo institucional	99
Figura 7 Gráfico de líneas de la dimensión planificación.....	102
Figura 8 Gráfico de líneas de la dimensión enseñanza.....	105
Figura 9 Gráfico de línea de la dimensión evaluación	108
Figura 10 Gráfico de líneas de la dimensión interacción pedagógica	111
Figura 11 Fundamentos teóricos del modelo	119
Figura 12 Estructura del modelo	131
Figura 13 Coherencia entre las macrofases, las fases y las acciones estratégicas del modelo de inclusión educativa MIEP.....	134
Figura 14 Articulación de las orientaciones estratégicas-operativas del modelo de inclusión educativa MIEP	137
Figura 15 Representación gráfica del modelo de inclusión educativa	153



REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
MEJORAMIENTO PROFESIONAL MAGISTERIO



Doctorado en Educación

Línea de Investigación: Educación Especial / NIEPS-EACA-LIEE01

MODELO DE INCLUSIÓN EDUCATIVA PARA LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL, EN LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS

Tesis Doctoral que se presenta como requisito para optar al Título de Doctora en
Educación

Autora: Vásquez, Lilibeth
Tutora: Saturnini, Norelvis
Fecha: septiembre 2026

RESUMEN

El presente estudio tuvo como objetivo general generar un modelo de inclusión educativa para el fortalecimiento de las prácticas pedagógicas dirigidas a estudiantes con discapacidad intelectual en instituciones educativas oficiales del municipio de Galapa. Metodológicamente, la investigación se enmarcó en un paradigma positivista bajo un enfoque cuantitativo, con un diseño de campo, no experimental, de tipo transeccional y un alcance descriptivo. La población y muestra correspondieron a un censo poblacional conformado por 96 docentes de preescolar y básica primaria. Para la recolección de los datos se empleó la técnica de la encuesta mediante un cuestionario estructurado con escala tipo Likert, debidamente validado por juicio de expertos y con confiabilidad Alfa de Cronbach. Los resultados indicaron que las dimensiones evaluadas se encuentran en un nivel "medianamente suficiente", evidenciando que, aunque existe disposición, las acciones inclusivas aún no se consolidan de manera sistemática en las aulas. Se concluye que es indispensable transformar las prácticas docentes mediante formación continua y mayor apoyo institucional. Como respuesta, se estructuró el modelo MIEP para asegurar un aprendizaje participativo y equitativo.

Descriptores: inclusión educativa; discapacidad intelectual; prácticas pedagógicas; modelo educativo.

INTRODUCCIÓN

La educación inclusiva representa uno de los mayores desafíos para los sistemas educativos contemporáneos, particularmente en lo que respecta a la atención y formación de estudiantes con discapacidad intelectual. A pesar de los avances normativos desarrollados a nivel global y en el contexto colombiano, como la Ley 1618 de 2013 y el Decreto 1421 de 2017, en las aulas persisten brechas entre las políticas públicas y su implementación. Esta problemática se relaciona con dificultades estructurales y pedagógicas para materializar la equidad, entre ellas la limitada disponibilidad de modelos pedagógicos contextualizados, herramientas adaptadas y espacios de formación continua. Tales condiciones dificultan la consolidación de procesos inclusivos y restringen las oportunidades de participación y aprendizaje de los estudiantes con discapacidad intelectual.

Específicamente en el municipio de Galapa, esta problemática se manifiesta en prácticas pedagógicas fragmentadas, respuestas docentes con escasa orientación especializada y limitaciones en el acompañamiento institucional. En este contexto, la investigación se adscribe a la Línea de Investigación: Educación Especial / NIEPS-EACA-LIEE01, desde la cual aborda el fortalecimiento de las prácticas pedagógicas para estudiantes con discapacidad intelectual. El estudio plantea la necesidad de superar la integración física en el aula mediante la flexibilización curricular, los ajustes razonables y el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), como medios para favorecer el acceso, la participación, la permanencia y el desarrollo integral de esta población.

Para abordar esta problemática y formular una propuesta contextualizada, la presente tesis doctoral se organiza en las siguientes seis secciones fundamentales:

Sección I: Planteamiento del Problema. Expone la situación de la educación inclusiva en el contexto de Galapa, formula los interrogantes de la investigación y define los objetivos general y específicos, orientados a generar un modelo de inclusión para las prácticas pedagógicas en estudiantes con discapacidad intelectual. Asimismo,

presenta la justificación del estudio desde sus dimensiones ontológica, epistemológica, metodológica, axiológica y teleológica, precisando su pertinencia educativa y social.

Sección II: Marco Referencial. Presenta un análisis de los antecedentes investigativos nacionales e internacionales y desarrolla las bases teóricas que sustentan el estudio. En esta sección se conceptualizan y relacionan los ejes principales de la investigación: la evolución histórica y conceptual de la inclusión educativa, las características y necesidades de apoyo de los estudiantes con discapacidad intelectual y los componentes de las prácticas pedagógicas.

Sección III: Marco Metodológico de la Investigación. Describe la ruta metodológica del estudio, sustentada en el paradigma positivista y el enfoque cuantitativo, con un diseño no experimental, de campo y transeccional. Asimismo, caracteriza la población de 96 docentes de preescolar y básica primaria, explica la técnica de encuesta y el cuestionario con escala Likert, y presenta los procedimientos de validez, confiabilidad y resguardo ético.

Sección IV: Resultados de la Investigación. Expone el procesamiento estadístico, el análisis y la interpretación de los datos recolectados. Mediante tablas descriptivas, presenta los niveles de desarrollo de la inclusión educativa y de las prácticas pedagógicas en las instituciones estudiadas, valorados como medianamente suficientes. Estos resultados permiten identificar necesidades de fortalecimiento docente y acompañamiento institucional que fundamentan la formulación de la propuesta.

Sección V: Propuestas. Desarrolla el aporte central de la tesis: el Modelo de Inclusión Educativa para el Fortalecimiento de las Prácticas Pedagógicas (MIEP). Explica sus fundamentos teóricos, su estructura sistémica y sus orientaciones estratégicas y operativas. Asimismo, presenta las macrofases de implementación, correspondientes a sensibilización, fortalecimiento pedagógico y consolidación, junto con las estrategias previstas para favorecer su viabilidad, apropiación institucional y adaptación a las necesidades del contexto educativo.

Sección VI: Conclusiones y Recomendaciones. Sintetiza las consideraciones finales derivadas del análisis de los resultados y de los objetivos de la investigación, destacando que el fortalecimiento de las prácticas pedagógicas inclusivas requiere un

compromiso colectivo y una articulación sostenida entre los actores educativos.

Finalmente, ofrece recomendaciones contextualizadas dirigidas a la Secretaría de Educación, los directivos docentes, el profesorado y futuras investigaciones, orientadas a favorecer la implementación y sostenibilidad del modelo, así como la mejora continua de las oportunidades de participación y aprendizaje de los estudiantes con discapacidad intelectual.

CAPÍTULO I

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La implementación de las políticas y lineamientos establecidos para la atención educativa de la población con discapacidad intelectual ha representado un reto bastante significativo, debido a las dificultades para su apropiación (Echeita, 2019). En la práctica, la comunidad docente frecuentemente no cuenta con modelos pedagógicos específicos ni herramientas direccionadas al acompañamiento de los estudiantes caracterizados con esta condición; esta carencia de preparación y recursos deriva, en muchos casos, en un proceso de inclusión fallida dentro de las aulas de clase (Duk y Murillo, 2016).

Por otro lado, la inclusión educativa es un tema central en las políticas públicas a nivel global, especialmente desde que los países se comprometieron con el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4, orientado a garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad para el año 2030 (Organización de las Naciones Unidas (ONU), 2015). En América Latina, este compromiso ha impulsado reformas importantes; sin embargo, persisten retos significativos debido a las desigualdades históricas y estructurales de la región (Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), 2020). Bajo este panorama, resulta indispensable analizar los avances, desafíos y particularidades de la inclusión educativa, con especial énfasis en el contexto de Colombia, donde normativas recientes han buscado cerrar estas brechas, aunque su materialización sigue siendo compleja (Beltrán et al., 2015; Ministerio de Educación Nacional (MEN), 2017).

Los países de América Latina han adoptado definiciones de educación inclusiva que transitan desde un enfoque inicial centrado en la integración de estudiantes con necesidades especiales, hacia una perspectiva sistémica basada en los derechos humanos. Bajo esta visión más amplia, la inclusión se concibe como un proceso continuo orientado a identificar y eliminar las barreras para el aprendizaje y la participación, valorando la diversidad y garantizando el acceso equitativo para todos los

estudiantes. En correspondencia con estas concepciones, se han promulgado leyes específicas orientadas a proteger a las poblaciones vulnerables. Según la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2020), los ministerios de educación de los países de América Latina y el Caribe han sido los más activos en la formulación de leyes relativas a grupos individuales, por ejemplo, con relación a la discapacidad (95%), al género (66%) y a las minorías étnicas y los pueblos indígenas (64%). A pesar de la solidez de estas definiciones conceptuales y del marco normativo, las leyes no son constantes en su implementación, dejando brechas significativas para la verdadera inclusión en la práctica educativa.

Un avance significativo es que el 55% de los países tienen estrategias sectoriales que priorizan la educación inclusiva. En países como Cuba, se han diseñado programas innovadores, como planes de transición para estudiantes que pasan de escuelas especiales a ordinarias, involucrando a familias y comunidades en el proceso. A nivel internacional, la consolidación de la educación inclusiva para personas con discapacidad está estrechamente vinculada a la asignación de recursos estatales. En este sentido, organismos como la UNESCO (2020) destacan referentes como el modelo cubano, el cual facilita la transición del estudiantado desde centros de educación especial hacia el sistema regular a través de planes individualizados. Estas estrategias evidencian que la inclusión efectiva requiere una distribución clara de responsabilidades y la participación articulada entre la institución educativa, el núcleo familiar y el entorno comunitario.

La incorporación de principios de equidad en los planes de estudio representa una estrategia global para el fortalecimiento del tejido social. Según documenta la UNESCO (2020), existe una tendencia internacional consolidada en la educación básica, donde la inmensa mayoría de los currículos evaluados en una muestra de 19 naciones ya incluyen ejes temáticos sobre identidad, diversidad y resolución dialógica. Esta inserción temprana de valores fundamentales tiene como propósito último la construcción de sociedades más tolerantes y cohesionadas. Sin embargo, en este punto es preciso distinguir entre la integración educativa, entendida como la simple inserción física del estudiante al sistema regular, bajo la expectativa de que sea este quien se adapte al modelo y currículo imperante, y la verdadera inclusión educativa, la

cual exige una transformación estructural del entorno, de las metodologías y del currículo para eliminar las barreras al aprendizaje y responder activamente a la diversidad. Al contrastar esta tendencia global declarativa con las exigencias de una inclusión auténtica, surge la necesidad de investigar si estos contenidos curriculares se ajustan y flexibilizan genuinamente a la realidad de los estudiantes con discapacidad intelectual, o si permanecen como un mero esfuerzo de integración formal.

A pesar de los avances, las percepciones erróneas y la segregación todavía son comunes. “En el caso del alumnado con discapacidad, en un 42% de los países las leyes prevén brindarles educación en instalaciones separadas y solo en un 16% promueven la educación inclusiva; el resto opta por combinaciones de segregación e integración” (UNESCO, 2020, p. 248). La lucha por la inclusión en América Latina no solo implica cambios legislativos, sino también transformaciones profundas en las actitudes y prácticas educativas. Concebir la educación inclusiva implica entenderla como un proceso dinámico y no como un estado estático. Este enfoque requiere la implementación de acciones concretas que reconozcan activamente la pluralidad, promuevan el arraigo escolar y partan de la premisa fundamental de que cada estudiante posee capacidades y méritos propios. Consolidar esta perspectiva ética y pedagógica resulta indispensable para orientar las estrategias institucionales hacia una genuina equidad educativa (UNESCO, 2020).

Uno de los puntos críticos radica en la formación del profesorado, un ámbito que enfrenta barreras estructurales complejas para materializar la inclusión real. Al respecto, Echeita (2019) sostiene que la falta de apropiación y comprensión de las políticas inclusivas por parte de los educadores constituye uno de los mayores obstáculos para transformar las culturas escolares. Esta brecha entre la teoría y la práctica es evidente en la región; a pesar de que una amplia mayoría de los países latinoamericanos dispone de marcos normativos organizados, la realidad en las aulas es restrictiva. Tal como lo advierte la UNESCO (2020), más de la mitad de los profesionales de la educación en naciones como Brasil, Colombia y México manifiestan no poseer las competencias pedagógicas necesarias para atender al alumnado con requerimientos específicos de apoyo, deficiencia que compromete severamente la calidad educativa.

A nivel teórico y normativo, un desafío recurrente es la tendencia a sectorizar la inclusión, vinculándola únicamente con ciertos grupos caracterizados; ante esto, Echeita (2019) advierte sobre el riesgo de reducir este enfoque a una mera política de asimilación de minorías en lugar de una reforma escolar sistémica. Aunque normativas internacionales como la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD) de 2006 sentaron las bases jurídicas de la educación inclusiva, la clarificación de sus alcances requirió de un desarrollo posterior (ONU, 2026). Tal como lo documenta la UNESCO (2020), no fue sino hasta 2016 cuando los organismos internacionales precisaron que esta modalidad no es un estado fijo, sino un proceso dinámico. Este proceso exige la transformación de las instituciones para asegurar una participación equitativa y la configuración de entornos escolares que respondan efectivamente a las necesidades específicas de cada estudiante.

Ahora bien, en el contexto educativo colombiano, la inclusión se enfrenta a un panorama complejo. Aunque existen políticas orientadas hacia la inclusión, muchas instituciones educativas aún no funcionan bajo un modelo inclusivo, donde prive el acceso a la formación de manera equitativa. Esto hace referencia a diferentes modalidades segregadas, de integración e inclusión parcial.

En esa misma línea, la preparación académica de los educadores emerge como un obstáculo central. Tal como advierte la UNESCO (2020), los docentes necesitan mayor respaldo institucional para responder al reto de la pluralidad, ya que a menudo se ven desprovistos de espacios de formación continua. Al trasladar esta realidad al contexto colombiano, se evidencia una deficiencia estructural en la oferta de capacitación en inclusión, una situación que golpea con especial dureza a las áreas rurales y periféricas del país (Vera, 2025). Ante este panorama, autores como Lozano (2022) y Escobar et al. (2020) coinciden en que es indispensable reestructurar los programas de desarrollo profesional, asegurar los recursos pertinentes y fomentar un cambio de paradigma en las culturas escolares para facilitar la transición hacia un modelo inclusivo real.

En cuanto a los casos de discapacidad intelectual, que es una condición que afecta a un número significativo de estudiantes en Colombia, y especialmente en municipios como Galapa, que, a pesar de su crecimiento demográfico y urbano, aún

enfrenta retos sustanciales en el acceso a una educación de calidad para todos. La inclusión educativa ha sido un tema recurrente en políticas públicas en Colombia, particularmente en la Ley 1618 de 2013, “que busca garantizar los derechos de las personas con discapacidad y promover la inclusión educativa en todos los niveles” (Ley 1618, 2013). Sin embargo, a pesar de los avances normativos, aún persisten prácticas pedagógicas fragmentadas y desiguales, lo que limita el desarrollo integral de los estudiantes con discapacidad intelectual.

Por otro lado, las políticas nacionales han adoptado las indicaciones brindadas por los tratados y declaraciones internacionales, en relación al trabajo e incorporación de las personas con discapacidad intelectual, es por ello que el Decreto 1421 (2017), que reglamenta este enfoque educativo para la población con discapacidad la define como:

Un proceso permanente que reconoce, valora y responde de manera pertinente a la diversidad de características, intereses, posibilidades y expectativas de los niñas, niños, adolescentes, jóvenes y adultos, cuyo objetivo es promover su desarrollo, aprendizaje y participación, con pares de su misma edad, en un ambiente de aprendizaje común, sin discriminación o exclusión alguna, y que garantiza, en el marco de los derechos humanos, los apoyos y los ajustes razonables requeridos en su proceso educativo, a través de prácticas, políticas y culturas que eliminan las barreras existentes en el entorno (p. 5).

Esto pone en manifiesto el compromiso nacional por llevar a escena la posibilidad de construir una nación con equidad para todos los ciudadanos, sin ninguna distinción. Es de destacar que Colombia ha generado los espacios para el análisis, diseño e implementación de estrategias que garanticen una educación inclusiva, sin embargo, existe una brecha bastante amplia en relación a la puesta en marcha de todos los lineamientos y la normatividad vigente, impactando negativamente al proceso de inclusión, desde el enfoque humanista del cual se pretende llevar a cabo. Carrillo-Sierra et al. (2025) hallaron, en un estudio con estudiantes universitarios con discapacidad en la región nororiental de Colombia donde la carencia de preparación del profesorado para utilizar estrategias pedagógicas inclusivas dificulta la adaptación de las metodologías, lo que termina reduciendo significativamente las posibilidades de aprendizaje (Carrillo-Sierra et al., 2025). Esto evidencia que, aun cuando los Proyectos Pedagógicos Institucionales (PPI) incluyan de modo tácito la inclusión, el cuerpo docente carece de los recursos y la capacitación para traducir esa intención en práctica

efectiva.

Además, el informe de la UNESCO (2020) muestra que, en materia de educación para el alumnado con discapacidad, solo en el 16 % de los países las leyes promueven verdaderamente la educación inclusiva, mientras que el 42 % aún prevé la enseñanza en instalaciones separadas; este desequilibrio legal se refleja directamente en los resultados académicos y la retención de estudiantes con discapacidad intelectual (UNESCO, 2020).

En primer lugar, es de real importancia identificar las causas por las cuales el proceso se ve afectado, al respecto se pueden categorizar los actores que hacen parte de este proceso, como son: la familia, la escuela y el estado; así mismo revisar cuáles son las características de los estudiantes con discapacidad y la clasificación de los niveles de desarrollo cognitivo, que representan una desventaja en relación a su formación académica, que según Schalock et al. (2021) la discapacidad intelectual es entendida como una alteración del neurodesarrollo que puede comprometer diversas capacidades cognitivas y conductuales, tales como el procesamiento de información, la retención de datos, la comunicación, el razonamiento lógico y las habilidades para socializar.

Esto permite comprender, que existen diferentes factores que impactan la educación inclusiva, teniendo cada uno de ellos un papel o rol importante en el emprender las acciones propicias para garantizar una educación real, adaptada a las necesidades de los estudiantes. Frente a ello, los docentes están llamados a repensar sus prácticas pedagógicas para ofrecer un proceso de enseñanza óptimo y equitativo. En Colombia existe un documento diseñado para el ajuste a los procesos de planeación, enseñanza y evaluación, ajustados a los estándares curriculares y los derechos básicos de aprendizaje, que son los referentes de calidad que orientan los procesos pedagógicos en el aula. Diversas instituciones y teóricos, entre los que destacan el MEN (2017a, 2017b), el CAST (2018) y Meyer et al. (2014), coinciden en que la flexibilización curricular y la aplicación del diseño universal:

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 requeridos, entre ellos los curriculares de infraestructura y todos los demás necesarios para garantizar el aprendizaje, la participación, permanencia y promoción. Son insumo para la planeación de aula del respectivo docente. (p.6).

Se puede decir entonces que, el proceso de inclusión será exitoso en la medida en que, primero, existan políticas gubernamentales que atiendan a las necesidades de la población estudiantil con discapacidad, que se brinden los espacios de formación docente para garantizar una buena prestación del servicio educativo, fortalecer los elementos correspondientes a la red de apoyo con la que cuentan estos estudiantes y encaminar la educación hacia el desarrollo de habilidades para la vida, dentro de ellas los valores culturales, el reconocimiento de la diversidad y la valoración de la misma en las aulas.

En el municipio de Galapa, aunque la inclusión educativa está consignada de forma genérica en los Proyectos Educativos Institucionales y en el Plan de Desarrollo Territorial 2024-2027 (Consejo Municipal de Galapa, 2024), en la práctica persisten múltiples barreras:

1. **Actitudes y preparación docente insuficientes.** Gran parte del profesorado integra a los alumnos con discapacidad en sus aulas más por inercia que por convicción, recurriendo a prácticas improvisadas ante la falta de asesoramiento formal. En contraste, apenas un grupo reducido de educadores muestra la disposición necesaria para garantizar una educación genuinamente inclusiva (Guarín et al., 2025).
2. **Falta de recursos y flexibilización curricular.** Las directrices de los PPI orientadas a la atención de la diversidad se quedan en simples intenciones teóricas, ya que existe una profunda carencia de recursos metodológicos y materiales adaptados que faciliten la creación de estrategias educativas pertinentes para los estudiantes con discapacidad intelectual (Guarín et al., 2025).
3. **Débil articulación con políticas locales.** A pesar de los avances promovidos por el programa “#InclusiónParaTodos” en sectores como la salud, el deporte y la cultura, estos esfuerzos no se han articulado con el sistema educativo. En consecuencia, las escuelas carecen de directrices locales que brinden a los docentes y directivos la formación constante y los insumos técnicos necesarios para lograr una inclusión real en las aulas (Alcaldía del Municipio de Galapa, 2024).

La falta de formación especializada en los docentes, la escasez de recursos didácticos adaptados y las barreras actitudinales limitan el desarrollo de un modelo educativo verdaderamente inclusivo. Además, la ausencia de estrategias pedagógicas diferenciadas y la inadecuada infraestructura dificultan la participación activa de estos estudiantes en el aula regular. Si bien existen políticas que promueven la inclusión, su aplicabilidad en contextos específicos como en Galapa, requiere un análisis detallado de los factores que afectan su cumplimiento. En este sentido, resulta fundamental identificar las principales dificultades y diseñar estrategias efectivas que permitan mejorar las prácticas inclusivas, para garantizar el acceso, permanencia y éxito escolar de los estudiantes con discapacidad intelectual. Todo lo anterior conlleva a la formulación de los siguientes interrogantes:

¿Cuáles son las condiciones de inclusión educativa para estudiantes con discapacidad intelectual, según la percepción de los docentes de preescolar y básica primaria de las instituciones educativas oficiales participantes del municipio de Galapa?

¿Cuáles son las prácticas pedagógicas que los docentes reportan desarrollar para la atención de estudiantes con discapacidad intelectual?

¿Qué necesidades de fortalecimiento pedagógico e institucional se identifican a partir del diagnóstico de las condiciones de inclusión educativa y de las prácticas pedagógicas reportadas por los docentes?

¿Qué componentes teóricos, metodológicos y estructurales deben integrar un modelo de inclusión educativa orientado al fortalecimiento de las prácticas pedagógicas dirigidas a estudiantes con discapacidad intelectual?

Objetivos

Objetivo General

Generar un modelo de inclusión educativa para prácticas pedagógicas en estudiantes con discapacidad intelectual del municipio de Galapa.

Objetivos Específicos

Diagnosticar las condiciones de inclusión educativa para estudiantes con discapacidad intelectual, a partir de la percepción de los docentes de preescolar y básica primaria de las instituciones educativas oficiales participantes del municipio de Galapa.

Determinar las prácticas pedagógicas que desarrollan los docentes en estudiantes con discapacidad intelectual del municipio de Galapa.

Caracterizar las necesidades de fortalecimiento pedagógico e institucional para la atención educativa de estudiantes con discapacidad intelectual, a partir del diagnóstico de las condiciones de inclusión educativa y las prácticas pedagógicas reportadas por los docentes.

Diseñar un modelo de inclusión para las prácticas pedagógicas en estudiantes con discapacidad intelectual del municipio de Galapa.

Justificación

La educación inclusiva se constituye en uno de los principales retos de los sistemas educativos contemporáneos, en la medida en que implica garantizar el acceso, la permanencia y la participación de todos los estudiantes en condiciones de equidad. En el contexto actual, caracterizado por profundas transformaciones sociales y educativas, se hace necesario repensar las prácticas pedagógicas para responder a la diversidad del estudiantado, particularmente en lo relacionado con la atención a estudiantes con discapacidad intelectual, cuya formación continua de forma sistemática con el enfrentamiento de múltiples barreras en los entornos escolares.

Desde la dimensión ontológica, esta investigación partió de la comprensión de la inclusión educativa como una realidad compleja, dinámica y contextualizada, que no puede reducirse a la mera presencia física del estudiante en el aula. En este sentido, la

inclusión se configura en la interacción entre las condiciones institucionales, las prácticas pedagógicas y las características individuales de los estudiantes. La educación verdaderamente inclusiva debe entenderse como una dinámica continua de acciones orientadas a aceptar la diversidad y garantizar que todos los alumnos desarrollen un vínculo real con su entorno escolar (UNESCO, 2020). Esto implica reconocer que la realidad educativa no es homogénea, sino diversa, y que dicha diversidad exige respuestas pedagógicas diferenciadas. En el municipio de Galapa, esta realidad se evidenció en la coexistencia de múltiples factores sociales, culturales y educativos que inciden en la forma en que se desarrollan los procesos de enseñanza y aprendizaje, especialmente en estudiantes con discapacidad intelectual.

En cuanto a la dimensión epistemológica, el estudio se fundamentó en el paradigma positivista, desde el cual el conocimiento se construye a partir de la observación, la medición y el análisis de variables que permiten explicar fenómenos educativos. La relación entre el investigador y el objeto de estudio se establece desde una postura objetiva, orientada a describir y analizar las prácticas pedagógicas inclusivas a partir de evidencias empíricas. La investigación de corte cuantitativo se fundamenta en la obtención de información medible para someter a comprobación diversas hipótesis, apoyándose rigurosamente en procedimientos matemáticos y estadísticos (Hernández-Sampieri et al., 2014), lo que permite generar resultados verificables y comparables. En este sentido, la investigación buscó aportar conocimiento sistemático sobre la forma en que se desarrollan las prácticas pedagógicas en el contexto de Galapa, para contribuir a la comprensión de las condiciones que favorecen o limitan la inclusión educativa.

Desde la dimensión metodológica, la investigación se justificó en la necesidad de contar con datos concretos que permitan analizar la realidad educativa de manera objetiva. Para ello, se adopta un enfoque cuantitativo, con un diseño no experimental de tipo transeccional. Se empleó la encuesta como técnica y el cuestionario como instrumento, para facilitar la recolección de información estructurada. El análisis de los datos se realizó mediante Microsoft Excel, a través de la elaboración de tablas de frecuencia, gráficos y análisis descriptivos. Este enfoque metodológico responde a la necesidad de sustentar las decisiones pedagógicas en evidencias, en lugar de basarse

únicamente en percepciones o experiencias aisladas, fortaleciendo así el rigor del estudio.

En relación con la dimensión axiológica, la investigación se orientó por valores fundamentales como el respeto, la equidad y el reconocimiento de la dignidad humana. La inclusión educativa no es sólo un asunto técnico, sino también ético, en la medida en que implica garantizar el derecho a la educación de todas las personas, sin discriminación. En este sentido, la UNESCO (2020) plantea que el sistema educativo tiene la responsabilidad de identificar y potenciar las aptitudes de cada individuo, partiendo de la premisa de que todo ser humano posee un valor intrínseco y capacidades únicas para desarrollarse. Esta investigación asumió un compromiso con la transformación de las prácticas pedagógicas desde una perspectiva humanista, promoviendo el respeto por la diversidad y la construcción de entornos educativos más justos. Asimismo, se sustenta en principios éticos relacionados con la transparencia, el uso adecuado de la información y la responsabilidad social del investigador.

Finalmente, desde la dimensión teleológica, esta investigación tiene como propósito generar un modelo de inclusión educativa que contribuya al fortalecimiento de las prácticas pedagógicas dirigidas a estudiantes con discapacidad intelectual en el municipio de Galapa. La finalidad del estudio trasciende la descripción de una problemática, orientándose hacia la construcción de una propuesta que permita mejorar las condiciones educativas en este contexto. La consolidación del sistema educativo resulta ser un factor indispensable para mitigar las problemáticas sociales de un país e impulsar un desarrollo verdaderamente equitativo (MEN, 2009), lo que resalta la importancia de generar investigaciones que aporten soluciones concretas. En este sentido, el modelo propuesto buscó orientar la acción pedagógica, para facilitar la implementación de estrategias inclusivas que favorezcan el aprendizaje y la participación de los estudiantes.

En plena correspondencia con los requerimientos institucionales y el núcleo temático abordado, este estudio se inscribe y fundamenta formalmente dentro de la Línea de Investigación: Educación Especial / NIEPS-EACA-LIEE01. Esta adscripción se justifica por la congruencia directa entre los propósitos del estudio y los ejes de acción de la línea, los cuales están orientados al análisis, la optimización y el diseño de

respuestas pedagógicas frente a la diversidad. Al proyectar un modelo de inclusión basado en evidencias empíricas sobre el abordaje de estudiantes con discapacidad intelectual en el municipio de Galapa, la investigación trasciende el diagnóstico descriptivo para generar un aporte teórico-práctico tangible. De este modo, el trabajo enriquece el corpus de conocimientos de la línea de investigación y materializa sus valores implícitos, ofreciendo herramientas operativas orientadas a transformar la realidad escolar y garantizar el derecho a una educación auténticamente equitativa.

En conjunto, la pertinencia de esta investigación radica en su capacidad para responder a una necesidad real del contexto educativo de Galapa, caracterizado por la ausencia de un modelo estructurado que oriente las prácticas pedagógicas inclusivas. Su aporte se proyecta tanto en el ámbito teórico, al fortalecer la comprensión de la inclusión educativa, como en el ámbito práctico, al ofrecer una herramienta aplicable en las instituciones educativas. De igual manera, contribuye al desarrollo de la línea de investigación relacionada con la inclusión de personas con discapacidad, para consolidarse como un referente que puede ser utilizado en otros contextos educativos con características similares.

CAPÍTULO II

MARCO REFERENCIAL ANTECEDENTES

En esta sección se presenta una revisión de la literatura relevante, que aborda los fundamentos teóricos relacionados con el tema de investigación. Se analizan fuentes bibliográficas y en línea que abordan los aspectos conceptuales que definen el objeto de estudio, atendiendo a un marco teórico coherente. Así, el investigador debe recopilar los antecedentes de la investigación y presentarlos de forma ordenada, con el objetivo de construir una base científica que guíe las conexiones entre estos antecedentes y el objeto de estudio al que se atiende en la presente investigación, busca generar un modelo de inclusión educativa para las prácticas pedagógicas en estudiantes caracterizados con discapacidad intelectual, en el municipio de Galapa.

Estudios Previos

Este apartado está conformado por los siguientes elementos: en primer lugar, los antecedentes que se encuentran relacionados con la línea de investigación aquí desarrollada y posteriormente los referentes teóricos correspondientes a las categorías de estudio definidas de acuerdo a los tópicos que surgieron en el planteamiento del problema. En cada una de las categorías se hace una aproximación teórica que soporta la presente investigación.

Para efectos del proceso investigativo se realizó la revisión de estudios doctorales recientes sobre educación inclusiva en el contexto nacional e internacional adquiriendo de esta manera un bagaje más amplio sobre la implementación de las políticas, lineamientos y estrategias para abordar las prácticas pedagógicas, con el enfoque inclusivo.

Antecedentes internacionales

En el ámbito internacional, se encuentra el estudio de Faray (2023) con su investigación titulada “*Creación de un Modelo de Intervención Psicopedagógico que*

favorezca el desarrollo de habilidades intelectuales, la motivación de los estudiantes del tercer nivel del segundo ciclo de la educación secundaria en Santo Domingo, República Dominicana”, en el que se analiza la intervención psicopedagógica como un proceso fundamental orientado a potenciar los recursos cognitivos y afectivos del alumnado. Ello exige atender las necesidades educativas bajo los principios de estimulación del pensamiento y fomento del interés por el aprendizaje. Realidad que precisa que las prácticas pedagógicas tradicionales no resultan suficientes para garantizar un desarrollo integral; siempre que confluyan elementos asociados a la desmotivación o a la carencia de estrategias intelectuales adecuadas, cuyas posturas limitan el desempeño académico y personal.

Este antecedente se propuso como objetivo principal, crear un modelo de intervención psicopedagógico que favorezca el desarrollo de las habilidades intelectuales y la motivación de los estudiantes del tercer nivel del segundo ciclo de la educación secundaria. El mismo se fundamentó metodológicamente en los postulados de la investigación social cuantitativa. La muestra estuvo representada por estudiantes de diversos contextos, inmersos en la realidad educativa de dicho nivel en la República Dominicana. Se aplicaron técnicas e instrumentos de recolección de información congruentes con la evaluación de variables cognitivas y motivacionales, y el análisis de los datos se llevó a cabo siguiendo los parámetros de la metodología cuantitativa; a través de lo cual, se logró consolidar el diagnóstico previo y la posterior estructuración del modelo.

Se obtuvo como hallazgos fundamentales, que para consolidar el desarrollo del estudiantado se requiere de una intervención psicopedagógica planificada, establecer acciones que estimulen el interés intrínseco, contrarrestar los factores que limitan la motivación en los entornos escolares y fortalecer los procesos cognitivos. Se configuró el aporte teórico-práctico a través del modelo de intervención propiamente dicho, el cual establece los factores de control y las estrategias que posibilitan la concreción de un proceso educativo más dinámico e integral; lo cual facilitó aproximarse al propósito central de la investigación.

La investigación de Farray (2023) se vincula con la presente investigación al abordar el desarrollo de estrategias orientadas a la motivación y a las habilidades

desde la perspectiva psicopedagógica en el contexto educativo. Su estudio enfatiza el papel que desempeñan las intervenciones estructuradas en la dinamización cognitiva, un aspecto crucial para comprender las barreras y facilitadores en el proceso de aprendizaje. En el caso de la realidad que aquí se investiga, la aplicación de un modelo o de estrategias similares puede influir significativamente en la consolidación de prácticas pedagógicas adaptadas a las necesidades de los estudiantes. Además, la autora destaca la importancia de diseñar entornos educativos estimulantes, aspectos fundamentales para fortalecer las dimensiones que se pretenden abordar. La comparación de ambos estudios permitirá analizar coincidencias y diferencias en los enfoques de intervención, contribuyendo a la formulación de estrategias contextualizadas y efectivas para la realidad abordada.

La investigación realizada por Ramírez (2022), titulada “*La práctica pedagógica y el aprendizaje inclusivo: Revisión sistemática*”, se centra en analizar la relación entre la práctica pedagógica y el aprendizaje inclusivo en los estudiantes de la Educación Básica Especial (EBE). Esta investigación se enmarca dentro de la línea de Innovaciones pedagógicas y se ejecuta bajo un enfoque cuantitativo, siguiendo un diseño descriptivo. La autora realiza una revisión sistemática de 20 investigaciones previas que cumplen con ciertos criterios de selección, como ser investigaciones actuales (de los últimos 5 años) que aborden tanto la práctica pedagógica como el aprendizaje inclusivo dentro del contexto de la EBE.

La motivación de la autora surge del creciente interés por mejorar la calidad educativa y la integración de estudiantes con habilidades diferentes en el aula regular. La investigación argumenta que la práctica pedagógica desempeña un rol crucial en la optimización del aprendizaje inclusivo, ya que, cuando se aplica adecuadamente, puede promover la integración de estudiantes con diversas habilidades, contribuyendo significativamente a su desarrollo y éxito académico. De este modo, la práctica pedagógica no solo se refiere a las estrategias de enseñanza tradicionales, sino que involucra un enfoque flexible y adaptado a las necesidades de cada estudiante, garantizando que todos tengan las mismas oportunidades de aprendizaje.

El objetivo principal de la investigación fue demostrar cómo la aplicación adecuada de prácticas pedagógicas inclusivas puede tener un impacto directo en el

aprendizaje de los estudiantes con discapacidades o habilidades diferentes dentro del sistema educativo. A través de un análisis detallado de estudios previos, la autora encontró una fuerte relación entre las variables de estudio: práctica pedagógica y aprendizaje inclusivo. Los resultados de la revisión sugieren que una práctica pedagógica que valore la diversidad y esté orientada a la inclusión, no solo facilita la integración de estos estudiantes en el entorno educativo, sino que también favorece el desarrollo de competencias académicas y sociales.

La muestra utilizada en el estudio consistió en 20 investigaciones seleccionadas cuidadosamente por su relevancia y actualidad. Estas investigaciones cumplían con los requisitos establecidos por la autora, tales como el enfoque en la Educación Básica Especial y la correspondencia entre las variables de interés. Al analizar los resultados de estos estudios, la autora concluyó que la implementación de prácticas pedagógicas inclusivas mejora significativamente los logros académicos de los estudiantes con habilidades diferentes. La investigación también destaca que, cuando los docentes adoptan enfoques pedagógicos inclusivos, los estudiantes no solo se benefician en términos académicos, sino también en su desarrollo social y emocional, ya que aprenden a interactuar con sus compañeros y a valorar las diferencias.

Uno de los hallazgos más relevantes de la investigación es la identificación de la importancia de una práctica pedagógica que se ajuste a las necesidades individuales de cada estudiante. Esta personalización del aprendizaje es clave para asegurar que todos los estudiantes, independientemente de sus habilidades, puedan acceder a contenidos educativos de calidad y participar activamente en el proceso de aprendizaje. Además, se subraya que los docentes necesitan estar capacitados en estrategias pedagógicas inclusivas, lo que incluye el uso de recursos y adaptaciones curriculares que favorezcan la participación de todos los estudiantes en las actividades del aula.

La autora también destaca que el aprendizaje inclusivo no debe verse como un proceso aislado, sino como una práctica pedagógica que debe estar presente en todos los niveles de la educación, desde la formación inicial de los docentes hasta su implementación en las aulas. Para ello, es crucial que los docentes reciban formación continua en educación inclusiva, lo que les permitirá comprender mejor las necesidades de sus estudiantes y aplicar estrategias más efectivas para fomentar la inclusión.

En cuanto a las implicaciones de los resultados, la autora enfatiza que, para que el aprendizaje inclusivo sea efectivo, es fundamental que se mantenga una actitud positiva hacia la diversidad, tanto por parte de los docentes como de los estudiantes. La integración de los alumnos con habilidades diferentes debe verse como una oportunidad para enriquecer el aula y promover una cultura de respeto, colaboración y solidaridad.

En conclusión, la investigación se demuestra que una práctica pedagógica adecuada y adaptada a las necesidades de los estudiantes con habilidades diferentes tiene un impacto directo en la mejora de su aprendizaje y su integración en el sistema educativo. La autora aboga por la necesidad de una educación inclusiva que no solo beneficie a los estudiantes con discapacidad, sino que también enriquezca la experiencia educativa de todos los estudiantes, al promover un ambiente de diversidad y respeto.

La investigación de Ramírez (2022) se vincula con la presente investigación al proporcionar un análisis sistemático de la relación entre la práctica pedagógica y el aprendizaje inclusivo en la Educación Básica Especial (EBE), lo que resulta relevante para la construcción de un modelo de inclusión educativa en Galapa. Al centrarse en innovaciones pedagógicas y en el impacto de las estrategias didácticas en la inclusión, su estudio ofrece un marco teórico y metodológico que permite comprender cómo mejorar la enseñanza para estudiantes con discapacidad intelectual. La revisión sistemática realizada por Ramírez (2022) permite identificar tendencias, buenas prácticas y desafíos en la implementación de metodologías inclusivas, aspectos fundamentales para la evaluación de las prácticas pedagógicas en el contexto de Galapa. Asimismo, al emplear un enfoque cuantitativo y un diseño descriptivo, esta investigación aporta una base empírica que complementa el análisis de los datos obtenidos en el estudio de campo de la presente investigación.

La investigación doctoral de Delgado Gil (2025) lleva por título *“Actitudes del alumnado extremeño hacia la inclusión de estudiantes con discapacidad en Educación Física: análisis de factores sociodemográficos y validación del Cuestionario AISDPE”*. Este estudio se fundamenta en la necesidad de consolidar aulas verdaderamente inclusivas, donde la Educación Física representa un entorno clave para la socialización,

la cooperación y el desarrollo motor. Sin embargo, la falta de instrumentos específicos y actualizados para evaluar de manera precisa estas actitudes en el contexto actual motivó este análisis, el cual se estructuró a partir de dos grandes bloques de objetivos.

El primer objetivo principal fue el diseño, adaptación y validación del Cuestionario AISDPE, buscando dotar a la comunidad científica y educativa de una herramienta psicométrica robusta. Los resultados de este proceso metodológico confirmaron una alta fiabilidad y consistencia interna del instrumento, validando su estructura factorial para evaluar con precisión las dimensiones cognitivas, afectivas y conductuales que componen las actitudes del alumnado regular hacia sus pares con discapacidad.

En relación con el segundo bloque de objetivos, centrado en el análisis de las variables sociodemográficas, el estudio examinó cómo factores como el género, la edad y el contacto previo con personas con discapacidad determinan la predisposición hacia la inclusión. Los hallazgos revelaron que, de manera significativa, las estudiantes femeninas y aquellos alumnos que han tenido experiencias previas de convivencia o contacto directo con personas con discapacidad muestran actitudes mucho más positivas y favorables. Asimismo, se identificó que el tipo de centro educativo y la etapa escolar introducen matices importantes, evidenciando que a mayor edad, sin intervenciones de sensibilización, pueden consolidarse barreras actitudinales.

Metodológicamente, este estudio se desarrolló bajo un enfoque cuantitativo, con un diseño no experimental, transversal y descriptivo, contando con una amplia muestra representativa de estudiantes de diferentes etapas educativas de la región extremeña. Para la recolección y procesamiento de datos, se aplicó el Cuestionario AISDPE y se emplearon análisis estadísticos avanzados mediante software especializado, incluyendo análisis factoriales (exploratorios y confirmatorios) para la validación del instrumento, así como pruebas de contraste de hipótesis para determinar las diferencias significativas entre los distintos grupos sociodemográficos.

En síntesis, este trabajo destaca el papel crucial que juegan las experiencias previas y el entorno social en la formación de actitudes hacia la diversidad dentro de los espacios escolares. Los resultados no sólo aportan un instrumento validado de gran utilidad para futuras investigaciones, sino que proporcionan indicadores claves para

orientar la formación en valores, subrayando la necesidad de fomentar el contacto temprano y estructurado con la discapacidad para derribar las barreras actitudinales y consolidar un sistema verdaderamente inclusivo.

La investigación de Delgado Gil (2025) se vincula con la presente investigación al abordar la inclusión educativa desde una perspectiva empírica centrada en las actitudes y el entorno, lo que permite establecer paralelismos valiosos para el análisis de la realidad en el municipio de Galapa. Al evaluar cómo los factores sociodemográficos y el contacto previo condicionan la inclusión, este antecedente proporciona bases teóricas fundamentales para comprender los desafíos de integrar a estudiantes con discapacidad intelectual. Además, el enfoque metodológico de Delgado Gil (2025), basado en un diseño cuantitativo transversal, la validación de instrumentos y el uso de análisis estadísticos avanzados, sirve como un referente metodológico directo para estructurar la recolección, medición y procesamiento de datos en el presente estudio. Finalmente, la validación de la importancia de las actitudes del entorno escolar refuerza la necesidad de generar evidencias locales que orienten la capacitación docente y la implementación de políticas inclusivas efectivas.

Antecedentes nacionales

Desde la mirada nacional, en primer lugar se documenta a Lizarazo (2023), con su estudio doctoral titulado *“La incorporación social del estudiante rural colombiano con discapacidad intelectual en el marco de la educación inclusiva”*, el cual abordó la educación inclusiva desde una óptica reflexiva que permitió conocer de cerca una realidad circundante frente a la acción educativa, focalizada en los estudiantes rurales con discapacidad intelectual, los cuales necesitan ser incorporados en la sociedad de manera eficiente, por lo tanto, el propósito principal de este estudio, fue generar un constructo teórico sobre una práctica pedagógica para incorporar socialmente al estudiante rural con discapacidad intelectual; objetivo que se desarrolló bajo el enfoque cualitativo, el paradigma interpretativo, y en consonancia utilizando el método fenomenológico que facilitó establecer una interpretación y comprensión subjetiva desde las propias concepciones de los diferentes actores educativos que ejecutan la educación inclusiva en las instituciones educativas rurales de Colombia.

La recolección de la información se hizo a través de entrevistas

semiestructuradas y registro de observación, para su interpretación se triangularon las diferentes categorías relacionadas con el objeto de estudio, para presentar a las emergentes, fundamento clave en la construcción del aporte teórico sustentado desde el análisis e interpretación de los resultados, para finalmente brindar un aporte sobre una práctica pedagógica inclusiva, que incorpore al estudiante rural con discapacidad intelectual en su contexto para continuar desarrollándose en su ámbito personal, social y laboral.

En este estudio se hacen unas consideraciones finales asociadas al cumplimiento de los objetivos de la investigación y por último se brinda un análisis reflexivo sobre los nuevos retos que enfrenta la sociedad por causa de la pandemia y esa urgente necesidad de hacer una transformación de la educación bajo el enfoque inclusivo, para cerrar las brechas sociales que desnudó el Covid- 19.

La investigación de Lizarazo (2023) se vincula con la presente investigación al centrarse en la inclusión de estudiantes con discapacidad intelectual en el contexto educativo colombiano, con un enfoque particular en las instituciones rurales. Aunque el presente estudio se focaliza en el municipio de Galapa, comparte con Lizarazo el interés por generar un modelo que favorezca la incorporación efectiva de estos estudiantes en el ámbito educativo y social. La aplicación del método fenomenológico en su investigación permite rescatar las percepciones y experiencias de los actores educativos, lo cual resulta clave para comprender los desafíos y oportunidades que enfrenta la inclusión educativa en Colombia. Asimismo, la perspectiva reflexiva utilizada en su estudio ofrece un marco conceptual valioso para analizar cómo las prácticas pedagógicas pueden incidir en la integración social de los estudiantes con discapacidad intelectual. La presente investigación, al desarrollar un modelo de inclusión educativa, podrá contrastar los hallazgos de Lizarazo en el ámbito rural con la realidad de Galapa, fortaleciendo así la comprensión de la educación inclusiva en diferentes contextos territoriales del país.

En este mismo sentido, Araque (2021), en su investigación titulada "*Constructo teórico de la gerencia en el aula desde el paradigma de la pedagogía sistémica para potenciar la calidad en la enseñanza de la matemática*", aborda un tema crucial en la educación contemporánea: la calidad en la enseñanza de la matemática en la

Educación Básica Primaria, con un enfoque particular en Colombia, parte de la necesidad de mejorar la calidad educativa, y específicamente la enseñanza de las matemáticas, a través de la gerencia en el aula.

Su estudio busca generar un constructo teórico sobre cómo la gerencia en el aula, vista desde el paradigma de la pedagogía sistémica, puede ser un factor determinante para potenciar el aprendizaje de las competencias matemáticas en los estudiantes. Esta investigación se enmarca dentro del enfoque cualitativo y emplea el método fenomenológico, centrando el análisis en las percepciones y prácticas pedagógicas de los docentes.

El estudio tiene como objetivo principal develar los aspectos significativos relacionados con la gerencia de aula en el contexto de las prácticas pedagógicas. El autor destaca que, a pesar de que muchos docentes poseen las competencias necesarias para enseñar matemáticas, existen inconvenientes estructurales y metodológicos en la manera en que se gestionan las aulas.

Estos problemas se agravan por la falta de una visión holística y sistémica en las prácticas pedagógicas. A través de la triangulación de datos, Araque (2021) pudo identificar que los docentes, aunque conscientes de la importancia de la pedagogía sistémica, se ven limitados en su capacidad de implementar estrategias innovadoras para mejorar la enseñanza de las matemáticas debido a la presión por cumplir con los programas establecidos.

Una de las contribuciones teóricas más relevantes del trabajo es su análisis crítico de las prácticas educativas, que se encuentran alejadas de las tendencias actuales de la pedagogía sistémica. La gerencia de aula, según el investigador, no debe limitarse a la simple organización del espacio de aprendizaje, sino que debe involucrar una comprensión profunda de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

La pedagogía sistémica, en este sentido, promueve la interrelación entre los diferentes componentes del sistema educativo, como el docente, los estudiantes y el entorno, para lograr un enfoque integral y eficaz en la enseñanza de las matemáticas. también señala que, para poder implementar este enfoque, los docentes deben estar formados no sólo en las competencias matemáticas, sino también en habilidades gerenciales que les permitan gestionar el aula de manera más efectiva.

La investigación expone que una de las barreras principales para la implementación exitosa de la pedagogía sistémica en las aulas de matemáticas es la rigidez en los planes curriculares y la falta de espacio para la flexibilidad en el diseño de las clases. Este obstáculo limita la capacidad de los docentes para aplicar enfoques pedagógicos innovadores y adaptativos, lo que repercute directamente en la calidad de la enseñanza. Así, el constructo teórico propuesto por el autor busca ofrecer una reflexión sobre las prácticas actuales y presentar una visión crítica de la situación, con la finalidad de mejorar la calidad educativa, especialmente en el ámbito de la matemática.

En términos de las metodologías aplicadas, la investigación se inserta en el paradigma interpretativo, que le permite explorar de manera profunda y detallada las vivencias y percepciones de los docentes de la Institución Educativa Colegio Andrés Bello, en San José de Cúcuta, Colombia. La investigación aplicó la técnica de base en entrevistas con seis docentes de Básica Primaria, quienes proporcionaron testimonios sobre sus experiencias y desafíos en la enseñanza de las matemáticas. El análisis de la información permitió identificar tanto las fortalezas como las limitaciones en la gerencia del aula, y cómo estas afectan directamente la calidad educativa.

A lo largo de la investigación, se destaca la necesidad de realizar un cambio en la concepción de la gerencia en el aula, orientándolo hacia una visión más inclusiva y flexible que tome en cuenta los distintos factores que influyen en el aprendizaje de los estudiantes. Además, enfatiza la importancia de la formación continua de los docentes en la aplicación de nuevas estrategias pedagógicas que promuevan una enseñanza más dinámica y adaptativa. En resumen, este estudio ofrece una reflexión valiosa sobre cómo la gerencia en el aula, vista desde el paradigma de la pedagogía sistémica, puede ser clave para mejorar la calidad de la enseñanza de la matemática en el contexto de la educación básica primaria.

En relación con la variable inclusión, Castro (2024) en su investigación titulada *"Educación inclusiva: Un constructo teórico desde la representación social de los estudiantes de Educación Infantil de la Universidad de Pamplona"*, explora cómo los estudiantes del IX semestre del programa de Educación Infantil en la Universidad de Pamplona, sede CREAD-Cúcuta, representan la educación inclusiva para niños con

discapacidad cognitiva. Este estudio se inscribe en el paradigma interpretativo, utilizando un enfoque cualitativo y el método fenomenológico. La autora buscó comprender las representaciones sociales que los futuros docentes tienen sobre la inclusión educativa, especialmente en lo que respecta a la enseñanza de niños con discapacidad cognitiva.

El trabajo se centró en cómo los estudiantes perciben la inclusión educativa dentro del contexto de su formación académica. Se seleccionaron cinco informantes clave, quienes fueron elegidos según criterios establecidos para garantizar la confiabilidad de los datos. A través de entrevistas estructuradas, los datos se recopilaron y procesaron según las técnicas de codificación, estructuración, contrastación y categorización.

De este proceso emergieron tres unidades de análisis fundamentales: inclusión educativa, discapacidad cognitiva y el programa de Educación Infantil de la Universidad de Pamplona. La autora utiliza estas categorías para comprender cómo las representaciones sociales de los estudiantes se construyen en relación con la inclusión educativa y las prácticas pedagógicas que se deben emplear con niños con discapacidad cognitiva.

Uno de los hallazgos clave de este estudio es la identificación de tres categorías trascendentales que surgen de las representaciones sociales de los informantes: inclusión educativa humanizada, atención pedagógica adecuada y resignificación del proceso formativo del Licenciado en Educación Infantil. Estas categorías destacan la importancia de una educación inclusiva que no sólo se centre en la integración de los estudiantes con discapacidad cognitiva, sino también en una aproximación más humana y personalizada.

La inclusión educativa humanizada resalta la necesidad de que los futuros docentes no solo adquieran conocimientos teóricos sobre discapacidad, sino que también desarrollen una sensibilidad hacia las necesidades emocionales y sociales de los estudiantes con discapacidad cognitiva es un gran aporte que deja este antecedente a la investigación en proceso

La atención pedagógica adecuada, como se señala en el estudio, se refiere a la capacidad de los docentes para aplicar estrategias pedagógicas adaptadas que

favorezcan el aprendizaje de todos los estudiantes, incluyendo a aquellos con discapacidades. Es un llamado a repensar los métodos de enseñanza convencionales y a innovar en la creación de ambientes de aprendizaje que favorezcan la equidad. Finalmente, la resignificación del proceso formativo hace referencia a la reflexión crítica de los estudiantes sobre su propia formación como futuros docentes. Este proceso implica una reevaluación de sus conocimientos, actitudes y habilidades en relación con la inclusión educativa y su preparación para enseñar a niños con discapacidad cognitiva, resignificación que deja reflexiones sobre el actuar en las prácticas pedagógicas de la investigación que se realiza.

La autora destaca cómo las representaciones sociales de los estudiantes reflejan una comprensión parcial de la inclusión, influenciada por las experiencias y formaciones previas de los mismos. Aunque los informantes reconocen la importancia de la inclusión educativa, muchos muestran inquietudes sobre la implementación efectiva de prácticas inclusivas en sus futuros entornos laborales.

Este hallazgo subraya la necesidad de transformar la formación docente, para que los futuros educadores estén mejor preparados para enfrentar los desafíos que presenta la enseñanza inclusiva. En cuanto a la metodología, el enfoque fenomenológico fue clave para explorar las experiencias subjetivas de los estudiantes y entender cómo estas experiencias se traducen en representaciones sociales sobre la educación inclusiva.

Las entrevistas estructuradas, basadas en un guion preestablecido, permitieron a la autora obtener una visión detallada y profunda de las creencias y percepciones de los estudiantes, lo que resultó fundamental para construir los constructos teóricos presentados en el estudio. Además, el uso de criterios sistemáticos de análisis de datos contribuyó a una interpretación rigurosa y bien fundamentada de los resultados obtenidos.

En síntesis, el análisis de los antecedentes nacionales e internacionales permite evidenciar que la educación inclusiva, lejos de constituirse como un discurso homogéneo, se configura como un campo en construcción, atravesado por múltiples tensiones entre la normativa, la formación docente y las prácticas pedagógicas reales. Los estudios revisados coinciden en señalar que, aunque existe un reconocimiento

creciente de la importancia de la inclusión en los sistemas educativos, su materialización en el aula continúa siendo limitada, especialmente en lo relacionado con la atención a estudiantes con discapacidad intelectual. En este sentido, se pone de manifiesto la necesidad de fortalecer la formación inicial y continua de los docentes, no solo desde el componente teórico, sino también desde la capacidad de traducir dichos conocimientos en estrategias pedagógicas pertinentes y contextualizadas.

Asimismo, las investigaciones analizadas resaltan que las prácticas pedagógicas inclusivas no pueden reducirse a adaptaciones aisladas, sino que requieren una transformación más profunda en la concepción del proceso de enseñanza-aprendizaje, en la organización del aula y en la cultura institucional. Esta situación revela la existencia de vacíos en la estructuración de modelos pedagógicos que orienten de manera clara la acción docente, lo cual cobra especial relevancia en contextos específicos como el municipio de Galapa, donde las condiciones educativas demandan respuestas contextualizadas y sostenibles.

En consecuencia, los antecedentes revisados no sólo aportan elementos teóricos y empíricos para la comprensión del fenómeno, sino que también evidencian la necesidad de generar propuestas que articulen de manera coherente la inclusión educativa con las prácticas pedagógicas. De este modo, la presente investigación se justifica en la medida en que busca contribuir a la construcción de un modelo de inclusión educativa que responda a las particularidades del contexto estudiado, fortaleciendo la calidad del proceso formativo y promoviendo una educación más equitativa, pertinente y orientada al reconocimiento de la diversidad como un valor fundamental.

Bases Teóricas

Con el propósito de sustentar teóricamente esta tesis doctoral, se llevó a cabo una revisión sistemática y crítica de diversas fuentes primarias y secundarias, mediante un proceso de análisis documental orientado a la identificación de los enfoques conceptuales más relevantes relacionados con el objeto de estudio. Este proceso no se limitó a la recopilación de información, sino que implicó una lectura analítica que permitió reconocer tendencias, convergencias y vacíos en torno a la educación

inclusiva y las prácticas pedagógicas dirigidas a estudiantes con discapacidad intelectual.

A partir de esta exploración, se logró organizar un conjunto de referentes teóricos que aportan elementos clave para la comprensión del fenómeno investigado, permitiendo establecer las categorías fundamentales como inclusión educativa, formación docente, diversidad y estrategias pedagógicas. De igual manera, se consideraron distintos enfoques y perspectivas que enriquecen el análisis, para favorecer una visión más amplia e integradora del problema.

En este sentido, las bases teóricas que se presentan a continuación no sólo cumplen una función descriptiva, sino que constituyen un soporte conceptual que orienta la interpretación de los resultados y la construcción del modelo propuesto. Asimismo, permiten articular los planteamientos teóricos con la realidad del contexto estudiado, para facilitar una comprensión más profunda y contextualizada de las dinámicas educativas en el municipio de Galapa, en coherencia con los objetivos de la presente tesis doctoral.

Inclusión educativa

La inclusión educativa encuentra uno de sus fundamentos más sólidos en el reconocimiento de la educación como un derecho humano universal. En efecto, el sistema educativo debe garantizarse como un derecho inalienable para todas las personas, con el objetivo de potenciar al máximo las capacidades y el carácter del ser humano (ONU, 1948). Este principio no sólo legitima el acceso a la escuela, sino que también obliga a pensar la educación desde condiciones de igualdad, dignidad y desarrollo integral. En consecuencia, la inclusión no puede entenderse como una concesión institucional ni como una respuesta excepcional para ciertos grupos, sino como una exigencia inherente al derecho a la educación mismo.

A partir de esta base de derechos, la noción contemporánea de inclusión fue ampliándose hasta adquirir un sentido más preciso en el ámbito educativo. Por ello, la UNESCO y Ministerio de Educación y Ciencia de España (1994) lanzaron la Declaración de Salamanca un hito al sostener que las escuelas deben acoger a todos los niños y adaptarse a su diversidad, independientemente de sus condiciones personales, sociales o culturales. Esta formulación fue decisiva porque desplazó la

atención desde el déficit del estudiante hacia la responsabilidad del sistema educativo. Desde entonces, la inclusión comenzó a asumirse no como una simple apertura del aula regular, sino como una transformación de la escuela para responder a la heterogeneidad del alumnado. De este modo, se supera progresivamente la idea de que algunos estudiantes deben ajustarse al sistema, para afirmar que es el sistema el que debe organizarse en función de todos.

En la producción más reciente de UNESCO (2020), la inclusión se define como un proceso orientado a identificar y remover barreras. El Informe GEM 2020 plantea que *inclusion is a process* y la describe como acciones que acogen la diversidad y construyen sentido de pertenencia. En la misma línea, UNESCO afirma que la educación inclusiva trabaja para identificar todas las barreras a la educación y eliminarlas, abarcando desde el currículo hasta la pedagogía y la enseñanza. Esta definición resulta especialmente valiosa para la presente investigación porque permite comprender que la inclusión no se agota en la matrícula ni en la presencia física del estudiante, sino que compromete la participación, el aprendizaje y los logros educativos. Así, la inclusión deja de ser una categoría retórica para convertirse en una orientación concreta de la acción pedagógica e institucional.

Desde la perspectiva académica, Ainscow (2020) ha insistido en que el reto principal de los sistemas educativos consiste en encontrar formas de incluir a todos los estudiantes en la escuela común. En sus planteamientos más citados, la inclusión se relaciona con la presencia, participación y logro de todos, con una atención particular a quienes se encuentran en mayor riesgo de marginación. Esta formulación es importante porque introduce tres criterios analíticos útiles para el estudio de las prácticas pedagógicas: que el estudiante esté, que participe y que aprenda. En otras palabras, la inclusión no se verifica únicamente por el hecho de compartir un espacio escolar, sino por la calidad de la experiencia educativa que allí se construye.

En este marco, puede afirmarse que la inclusión educativa constituye un principio ético, político y pedagógico. Es ético porque reconoce el valor de cada persona; es político porque interpela las decisiones institucionales y las políticas públicas; y es pedagógico porque exige revisar las maneras de enseñar, evaluar y acompañar los procesos de aprendizaje. Esta triple condición resulta central para el

estudio de la discapacidad intelectual, ya que obliga a ir más allá de respuestas asistenciales o meramente administrativas. Para la presente investigación, asumir la inclusión desde esta perspectiva significa entenderla como un horizonte de transformación de las prácticas pedagógicas en las instituciones educativas del municipio de Galapa, donde el desafío no radica sólo en incorporar estudiantes diversos, sino en garantizar que su presencia se traduzca en participación significativa y oportunidades reales de aprendizaje.

De la integración a la inclusión educativa

La comprensión actual de la inclusión educativa es el resultado de un proceso evolutivo que ha transitado desde enfoques centrados en la integración hacia perspectivas más amplias orientadas a la transformación de los sistemas educativos. Inicialmente, la noción de integración se consolidó como una respuesta a la segregación de estudiantes con discapacidad, lo que promueve su incorporación a las aulas regulares. Sin embargo, este enfoque implicaba que el estudiante debía adaptarse a las condiciones existentes del sistema educativo, sin que este modificara sustancialmente sus estructuras. En este sentido, la integración partía de una lógica compensatoria, en la que las dificultades eran atribuidas principalmente al individuo.

Con el tiempo, esta visión comenzó a ser cuestionada, dando paso a un cambio paradigmático que situó la atención en las barreras del contexto educativo. Desde el llamado modelo social de la discapacidad, se plantea que las limitaciones no residen exclusivamente en las condiciones individuales, sino en las estructuras sociales y educativas que dificultan la participación plena. Como lo señala Oliver (2019), la discapacidad no es una característica individual, sino el resultado de la interacción entre la persona y las barreras del entorno. Este enfoque resultó fundamental para redefinir el concepto de inclusión, al desplazar la responsabilidad desde el estudiante hacia el sistema educativo.

En el ámbito educativo, autores como Tony y Mel (2000). han sido clave en la consolidación del enfoque inclusivo. Desde su propuesta del Índice de Inclusión, plantean que la inclusión implica “incrementar la participación de los estudiantes y reducir su exclusión”, lo que requiere transformar las culturas, las políticas y las prácticas en las instituciones educativas. Este planteamiento introduce una visión

sistémica de la inclusión, en la que todos los elementos del entorno escolar deben alinearse para favorecer el aprendizaje de todos los estudiantes.

Asimismo, Echeita (2021) sostiene que la inclusión no puede entenderse como una estrategia aislada, sino como un proceso continuo de mejora, orientado a garantizar la equidad educativa. En sus palabras, la inclusión implica una búsqueda permanente de mejores formas de responder a la diversidad del alumnado. Esta idea resulta clave, ya que rompe con la concepción de la inclusión como una meta alcanzable de manera definitiva, para asumirla como un proceso dinámico que exige reflexión constante sobre la práctica pedagógica.

En consecuencia, la evolución del concepto de inclusión educativa ha implicado un cambio profundo en la manera de entender la enseñanza y el aprendizaje. Mientras la integración se centraba en adaptar al estudiante, la inclusión plantea la necesidad de transformar las condiciones educativas para atender la diversidad. Este tránsito conceptual es fundamental para la presente investigación, en la medida en que permite comprender que las prácticas pedagógicas inclusivas no se limitan a ajustes individuales, sino que requieren una reconfiguración del proceso educativo en su conjunto.

En el contexto del municipio de Galapa, esta transición adquiere especial relevancia, dado que las prácticas pedagógicas aún evidencian rasgos de enfoques integradores, en los cuales la inclusión se limita a la presencia del estudiante en el aula. Por ello, resulta necesario avanzar hacia una comprensión más amplia de la inclusión, que permita orientar la construcción de un modelo educativo que responda de manera efectiva a las necesidades de los estudiantes con discapacidad intelectual, favoreciendo no solo su acceso, sino también su participación y aprendizaje significativo.

Inclusión educativa como transformación del sistema educativo

La inclusión educativa, en su concepción más actual, no se limita a la incorporación de estudiantes diversos en las instituciones escolares, sino que implica una transformación profunda de los sistemas educativos en su conjunto. Este enfoque reconoce que la diversidad no es una excepción, sino una condición inherente a los contextos educativos, lo que exige revisar las estructuras, las políticas y las prácticas

que configuran la escuela. En este sentido, la inclusión se posiciona como un proceso de cambio sistémico que compromete todos los niveles de la organización educativa.

Desde esta perspectiva, Booth y Ainscow (2015) plantean que la inclusión implica transformar tres dimensiones fundamentales: la cultura, las políticas y las prácticas educativas. En relación con la cultura, se busca construir comunidades escolares basadas en valores de respeto, colaboración y reconocimiento de la diversidad. En cuanto a las políticas, se requiere establecer lineamientos institucionales que favorezcan la equidad y la participación. Finalmente, en las prácticas, es necesario implementar estrategias pedagógicas que respondan a las necesidades de todos los estudiantes. Esta triada constituye un marco de referencia esencial para comprender que la inclusión no depende únicamente del docente, sino de la coherencia del sistema educativo en su conjunto.

En consonancia con lo anterior, consolidar un modelo educativo inclusivo demanda una reestructuración integral de los planes de estudio, las metodologías pedagógicas y la propia organización del sistema escolar (UNESCO, 2020), lo que refuerza la idea de que no es posible alcanzar una educación inclusiva sin transformar los elementos estructurales del sistema. Esta afirmación pone en evidencia que las prácticas pedagógicas inclusivas no pueden desarrollarse de manera aislada, sino que deben estar articuladas con políticas institucionales y marcos normativos que las respalden.

Asimismo, el enfoque del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) se ha consolidado como una de las estrategias más relevantes para materializar la inclusión en el aula. Según el CAST (2018), el DUA propone proporcionar múltiples formas de representación, acción y expresión, así como de implicación, con el fin de responder a la variabilidad del alumnado. Este enfoque resulta fundamental, ya que permite anticipar las necesidades de los estudiantes desde la planificación pedagógica, evitando la necesidad de realizar adaptaciones posteriores que, en muchos casos, resultan insuficientes.

Por otra parte, Echeita (2022) advierte que la inclusión no debe entenderse como una responsabilidad individual del docente, sino como un compromiso institucional que requiere apoyo, formación y acompañamiento. En este sentido, señala

que no se trata de hacer cosas diferentes para algunos estudiantes, sino de hacer mejor las cosas para todos, lo que implica replantear la enseñanza desde una lógica más flexible y participativa. Este planteamiento refuerza la idea de que la inclusión no se logra mediante acciones aisladas, sino a través de procesos sistemáticos de mejora educativa.

En consecuencia, asumir la inclusión como transformación del sistema educativo implica reconocer que los cambios deben darse tanto en el nivel macro (políticas y normativas) como en el nivel micro (prácticas pedagógicas en el aula). Esta visión resulta especialmente pertinente para el contexto del municipio de Galapa, donde las dificultades en la implementación de la inclusión educativa no pueden atribuirse únicamente a la acción docente, sino a la falta de articulación entre los diferentes componentes del sistema educativo.

Desde esta perspectiva, la presente investigación asume la inclusión como un proceso integral que requiere la articulación de políticas, prácticas y cultura institucional, con el propósito de generar condiciones que favorezcan el aprendizaje de los estudiantes con discapacidad intelectual. En este sentido, el modelo de inclusión educativa que se propone no se limita a orientar la acción pedagógica, sino que busca contribuir a la transformación de las dinámicas institucionales, lo que promueve una educación más equitativa, flexible y contextualizada.

Inclusión educativa y prácticas pedagógicas

La inclusión educativa adquiere su verdadera materialización en el ámbito de las prácticas pedagógicas, ya que es en el aula donde se concretan o se limitan las posibilidades de participación y aprendizaje de los estudiantes. En este sentido, la inclusión no puede reducirse a disposiciones normativas o a principios declarativos, sino que se expresa en las decisiones didácticas que toma el docente en relación con la enseñanza, la evaluación y la interacción con los estudiantes. Tal como lo plantea Echeita (2021), la inclusión se juega en lo que el profesorado hace en el aula, lo que resalta el papel central de la práctica pedagógica en la construcción de entornos educativos inclusivos.

Desde esta perspectiva, las prácticas pedagógicas inclusivas implican un cambio en la concepción tradicional de la enseñanza, pasando de enfoques homogéneos a

propuestas flexibles que reconozcan la diversidad del alumnado. Esto supone diseñar experiencias de aprendizaje que contemplen diferentes ritmos, estilos y capacidades, evitando la estandarización de los procesos educativos. En esta línea, Ainscow (2020) sostiene que la inclusión requiere desarrollar estrategias que respondan a la diversidad de los estudiantes en el aula, lo que implica que el docente adopte una postura reflexiva y adaptativa frente a su práctica.

Asimismo, el enfoque del Diseño Universal para el Aprendizaje se posiciona como un referente fundamental para el desarrollo de prácticas pedagógicas inclusivas. De acuerdo con CAST (2018), este enfoque propone proporcionar múltiples formas de representación, acción y expresión, así como de implicación, con el fin de responder a la variabilidad del alumnado. Este planteamiento permite anticipar las necesidades de los estudiantes desde la planificación, favoreciendo la construcción de ambientes de aprendizaje accesibles y equitativos, especialmente para aquellos con discapacidad intelectual.

Por otra parte, la formación docente se constituye en un factor determinante para el desarrollo de prácticas pedagógicas inclusivas. Diversos estudios han evidenciado que los docentes que cuentan con formación en inclusión educativa presentan mayor capacidad para adaptar sus estrategias de enseñanza y responder a la diversidad del aula. En este sentido, la UNESCO (2020) señala que los docentes necesitan apoyo para responder a la diversidad de los estudiantes, lo que pone de manifiesto la necesidad de fortalecer los procesos de formación inicial y continua en este ámbito.

En el caso de los estudiantes con discapacidad intelectual, las prácticas pedagógicas inclusivas deben considerar sus características particulares, tales como dificultades en los procesos cognitivos, en la comprensión de instrucciones y en la resolución de problemas. Esto implica el uso de estrategias como la simplificación de contenidos, el uso de apoyos visuales, la mediación constante y la flexibilización de la evaluación. Sin embargo, en muchos contextos educativos, estas prácticas no se desarrollan de manera sistemática, lo que limita las oportunidades de aprendizaje de estos estudiantes.

En el contexto del municipio de Galapa, esta situación se refleja en la

persistencia de prácticas pedagógicas tradicionales que no logran responder de manera efectiva a la diversidad del aula. En este sentido, la presente investigación reconoce la necesidad de fortalecer dichas prácticas, no desde una perspectiva aislada, sino como parte de un modelo de inclusión educativa que oriente la acción docente de manera estructurada. De esta manera, se busca contribuir a la construcción de entornos educativos más inclusivos, en los que todos los estudiantes, independientemente de sus condiciones, puedan participar activamente y desarrollar sus potencialidades.

En el contexto colombiano, la inclusión educativa ha sido incorporada de manera progresiva en el marco normativo, consolidándose como un principio orientador del sistema educativo. En este sentido, el Ministerio de Educación Nacional ha establecido lineamientos que buscan garantizar el acceso, la permanencia y la participación de los estudiantes con discapacidad en condiciones de equidad. Tal como lo plantea el MEN (2023), la inclusión educativa implica avanzar hacia la construcción de una educación para todos, en la que se reconozca la diversidad como un elemento constitutivo del proceso formativo.

De manera específica, el Decreto 1421 de 2017 constituye uno de los principales referentes normativos en materia de educación inclusiva en Colombia, al establecer disposiciones para la atención educativa de la población con discapacidad (MEN, 2017). Este decreto señala que las instituciones educativas deben implementar ajustes razonables y apoyos pedagógicos que favorezcan el aprendizaje de los estudiantes, reconociendo sus características individuales y promoviendo su participación activa en el aula. En este sentido, la normativa colombiana no solo plantea el acceso al sistema educativo, sino también la necesidad de garantizar condiciones que posibiliten aprendizajes significativos.

Sin embargo, a pesar de estos avances normativos, diversos estudios han evidenciado que persisten dificultades en la implementación de la inclusión educativa en los contextos escolares. Como lo señala Blanco (2021), las políticas inclusivas en América Latina, incluido Colombia, presentan tensiones entre su formulación y su aplicación, lo que genera brechas entre el discurso institucional y las prácticas pedagógicas reales. Esta situación pone de manifiesto que la existencia de normativas

no garantiza por sí misma la transformación de las prácticas educativas, siendo necesario fortalecer los procesos de formación docente y acompañamiento institucional.

Asimismo, investigaciones en el contexto colombiano han evidenciado que uno de los principales retos de la inclusión educativa radica en la preparación de los docentes para atender la diversidad del aula. En este sentido, Gómez y López (2021) señalan que la implementación de enfoques como el Diseño Universal para el Aprendizaje permite mejorar la atención a estudiantes con discapacidad, al ofrecer estrategias pedagógicas más flexibles y adaptativas. No obstante, su aplicación aún es limitada, lo que evidencia la necesidad de avanzar en procesos de formación y actualización docente.

En el caso específico del municipio de Galapa, estas dificultades se hacen aún más evidentes, dado que las instituciones educativas enfrentan retos asociados a la diversidad del estudiantado, la disponibilidad de recursos y la formación docente en inclusión educativa. A pesar de los esfuerzos institucionales, las prácticas pedagógicas no siempre responden de manera efectiva a las necesidades de los estudiantes con discapacidad intelectual, lo que limita sus oportunidades de aprendizaje y participación.

En este sentido, la presente investigación adquiere relevancia al proponer la generación de un modelo de inclusión educativa que oriente las prácticas pedagógicas en este contexto. Este modelo busca articular los lineamientos normativos con la realidad educativa del municipio de Galapa, contribuyendo a la construcción de estrategias pedagógicas más pertinentes, equitativas y contextualizadas. De esta manera, se pretende fortalecer la atención educativa de los estudiantes con discapacidad intelectual, promoviendo no solo su acceso al sistema educativo, sino también su participación activa y su desarrollo integral.

Discapacidad intelectual

La comprensión de la discapacidad intelectual ha experimentado una transformación significativa a lo largo de la historia, pasando de interpretaciones basadas en creencias religiosas y enfoques asistencialistas, hacia perspectivas científicas, sociales y educativas. En sus inicios, las personas con discapacidad eran

objeto de exclusión y estigmatización, debido a concepciones que atribuían estas condiciones a castigos divinos o manifestaciones de inferioridad. En este sentido, Hernández (2001) explica que antiguamente las afecciones físicas, las malformaciones y las alteraciones de la salud mental eran interpretadas bajo una concepción mística como un castigo de origen divino, lo que justificó prácticas de segregación y vulneración de derechos.

Posteriormente, con el desarrollo de las ciencias médicas, surge el modelo médico de la discapacidad, en el cual esta es entendida como una deficiencia individual que debe ser diagnosticada y tratada. En este marco, la Organización Mundial de la Salud introduce instrumentos como la Clasificación Internacional de Enfermedades y la Clasificación Internacional de Deficiencias, Discapacidades y Minusvalías actualizada en el 2011 por el Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales en España (2001), que permitieron sistematizar el estudio de la discapacidad desde una perspectiva clínica.

No obstante, este enfoque comenzó a ser cuestionado, dando paso a una visión más amplia que reconoce la influencia del entorno en la condición de discapacidad. En este sentido, la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2001), a través de la Clasificación Internacional del Funcionamiento, la Discapacidad y la Salud, propone un enfoque biopsicosocial, en el cual la discapacidad es el resultado de la interacción entre las condiciones del individuo y los factores contextuales. Este cambio de perspectiva resulta fundamental, ya que desplaza la mirada desde el déficit hacia las capacidades y las condiciones del entorno.

En el ámbito conceptual, la Asociación Americana de Discapacidades Intelectuales y del Desarrollo (AAIDD) ha sido uno de los referentes más importantes en la definición de la discapacidad intelectual. Esta condición se distingue por la existencia de déficits notables que comprometen simultáneamente el desarrollo del intelecto y la capacidad de adaptación al entorno (AAIDD, 2011), lo que se evidencia en habilidades conceptuales, sociales y prácticas. Asimismo, se establece que esta condición se origina antes de los 18 años, lo que permite diferenciarla de otras condiciones adquiridas en etapas posteriores.

Este enfoque introduce un elemento clave en la comprensión de la discapacidad intelectual, al reconocer que no se trata únicamente de limitaciones individuales, sino

de la necesidad de proporcionar apoyos adecuados que favorezcan el desarrollo de la persona. En este sentido, Verdugo y Schalock (2010) plantean que la discapacidad debe analizarse en función de los apoyos requeridos, lo que implica una visión más dinámica y centrada en el potencial del individuo.

En consecuencia, la evolución del concepto de discapacidad intelectual ha permitido avanzar hacia enfoques más inclusivos, en los cuales se reconoce el papel del contexto en el desarrollo de la persona. Este cambio resulta especialmente relevante para el ámbito educativo, en la medida en que plantea la necesidad de adaptar las prácticas pedagógicas para responder a las características de los estudiantes con discapacidad intelectual.

En el marco de la presente investigación, comprender esta evolución conceptual permite fundamentar el análisis de las prácticas pedagógicas, para dar reconocimiento a la atención de estudiantes con discapacidad intelectual no debe centrarse únicamente en sus limitaciones, sino en la generación de condiciones educativas que favorezcan su aprendizaje y participación en el contexto escolar.

Características de la discapacidad intelectual

La discapacidad intelectual se caracteriza por un conjunto de limitaciones que afectan el funcionamiento del individuo en distintos ámbitos, particularmente en el área cognitiva y en la conducta adaptativa. Estas características no deben entenderse de manera aislada, sino en relación con el contexto en el que se desarrolla la persona, lo que implica reconocer la interacción entre las capacidades individuales y las condiciones del entorno.

Desde una perspectiva conceptual, la AAIDD (2011) señala que la discapacidad intelectual implica limitaciones significativas en el funcionamiento intelectual y en la conducta adaptativa, lo que se manifiesta en habilidades conceptuales, sociales y prácticas. Estas tres dimensiones permiten comprender de manera integral las características de las personas con discapacidad intelectual, y constituyen un referente fundamental para el análisis educativo.

En relación con el funcionamiento intelectual, se identifican dificultades en procesos cognitivos como la atención, la memoria, el razonamiento y la resolución de problemas. Según Verdugo y Schalock (2010), estas limitaciones afectan la capacidad

del individuo para procesar información y enfrentar situaciones nuevas, lo que puede incidir en su desempeño académico. No obstante, es importante señalar que estas dificultades no implican ausencia de aprendizaje, sino la necesidad de emplear estrategias pedagógicas adecuadas que favorezcan la comprensión.

En cuanto a las habilidades conceptuales, estas incluyen aspectos relacionados con el lenguaje, la lectura, la escritura y el uso de conceptos numéricos. Las personas con discapacidad intelectual pueden presentar dificultades en la comprensión de instrucciones complejas, en la organización de la información y en la generalización de los aprendizajes. Al respecto, Schalock et al. (2021) plantean que estas limitaciones requieren apoyos específicos que faciliten el acceso al conocimiento y la construcción de aprendizajes significativos.

Por otra parte, las **habilidades sociales** hacen referencia a la capacidad de interactuar con otros, comprender normas sociales y participar en diferentes contextos. En este sentido, Verdugo y Schalock (2010) señalan que las personas con discapacidad intelectual pueden presentar dificultades en la comunicación, en la interpretación de situaciones sociales y en la regulación de su conducta, lo que puede afectar su integración en el entorno escolar. Estas características resaltan la importancia de generar ambientes educativos que promuevan la interacción, el respeto y la participación.

En relación con las **habilidades prácticas**, estas se vinculan con la autonomía en la vida diaria, incluyendo actividades como el autocuidado, la organización del tiempo y la adaptación al entorno. Según la OMS (2001), estas habilidades son fundamentales para el desarrollo integral de la persona, ya que permiten su participación activa en diferentes contextos sociales. En el ámbito educativo, el fortalecimiento de estas habilidades contribuye al desarrollo de la independencia y la inclusión.

Desde una perspectiva educativa, estas características implican que los estudiantes con discapacidad intelectual requieren prácticas pedagógicas que consideren sus ritmos de aprendizaje, el uso de apoyos visuales, la repetición de contenidos, la mediación constante y la adaptación de las estrategias de enseñanza. En este sentido, Echeita (2021) señala que la atención a la diversidad exige que el

docente ajuste sus prácticas pedagógicas para garantizar la participación y el aprendizaje de todos los estudiantes.

En el contexto del municipio de Galapa, comprender estas características resulta fundamental para analizar las prácticas pedagógicas desarrolladas en el aula, ya que permite identificar las necesidades específicas de los estudiantes con discapacidad intelectual. Esto, a su vez, facilita la construcción de estrategias pedagógicas más pertinentes, orientadas a favorecer su aprendizaje y participación en el entorno educativo.

Discapacidad intelectual desde el enfoque educativo e inclusivo

En el marco de la educación contemporánea, la discapacidad intelectual ha dejado de entenderse exclusivamente desde una perspectiva clínica, para ser abordada desde un enfoque educativo e inclusivo que reconoce el papel del contexto en el desarrollo de las personas. Este cambio de perspectiva implica comprender que las dificultades en el aprendizaje no dependen únicamente de las condiciones individuales del estudiante, sino también de las barreras presentes en el entorno educativo.

Desde este enfoque, la educación inclusiva plantea la necesidad de garantizar que todos los estudiantes, incluidos aquellos con discapacidad intelectual, tengan acceso a oportunidades reales de aprendizaje dentro del aula regular. En este sentido, Ainscow (2020) señala que la inclusión implica responder a la diversidad del alumnado mediante la eliminación de barreras que limitan la participación, lo que supone transformar las prácticas pedagógicas y las dinámicas institucionales.

En esta misma línea, Echeita (2021) sostiene que la educación inclusiva debe orientarse a asegurar la presencia, la participación y el aprendizaje de todos los estudiantes, lo que implica una revisión constante de las prácticas educativas. Este planteamiento resulta especialmente relevante para los estudiantes con discapacidad intelectual, ya que su aprendizaje depende en gran medida de las estrategias pedagógicas que se implementen en el aula.

Asimismo, la UNESCO (2020) plantea que los sistemas educativos deben adaptarse a la diversidad de los estudiantes, en lugar de exigir que estos se ajusten a

estructuras rígidas. En este sentido, la inclusión educativa implica reconocer que todos los estudiantes pueden aprender, siempre que se les proporcionen las condiciones adecuadas.

Por otra parte, el enfoque de apoyos, desarrollado por Verdugo y Schalock (2010) aportan una perspectiva clave para la comprensión de la discapacidad intelectual en el ámbito educativo. Este enfoque plantea que el desarrollo de la persona depende en gran medida de los apoyos que se le proporcionen, lo que implica que el contexto educativo debe ofrecer recursos, estrategias y acompañamiento que favorezcan el aprendizaje. En este sentido, la discapacidad no se concibe como una limitación fija, sino como una condición que puede ser modificada mediante la implementación de apoyos adecuados.

De igual manera, Verdugo y Schalock (2010) señalan que la educación de las personas con discapacidad intelectual debe orientarse hacia el desarrollo de habilidades adaptativas, lo que implica promover su autonomía, participación e inclusión en la sociedad. Este planteamiento refuerza la necesidad de implementar prácticas pedagógicas que no solo se centren en contenidos académicos, sino también en el desarrollo integral del estudiante.

En el ámbito educativo, este enfoque implica que los docentes deben adoptar prácticas pedagógicas flexibles, que consideren las características de los estudiantes con discapacidad intelectual, tales como el uso de apoyos visuales, la estructuración de tareas, la repetición guiada y la adaptación de los contenidos. En este sentido, el Diseño Universal para el Aprendizaje se posiciona como una estrategia fundamental para garantizar la accesibilidad al aprendizaje, al proponer múltiples formas de representación, expresión y participación (CAST, 2018).

En el contexto del municipio de Galapa, la comprensión de la discapacidad intelectual desde un enfoque educativo e inclusivo permite identificar la necesidad de fortalecer las prácticas pedagógicas, de manera que respondan a la diversidad del aula. Esto implica superar enfoques tradicionales que no consideran las diferencias individuales, avanzando hacia modelos pedagógicos más flexibles y centrados en el estudiante.

En consecuencia, abordar la discapacidad intelectual desde este enfoque

permite reconocer que el aprendizaje de estos estudiantes no depende únicamente de sus capacidades, sino de las condiciones educativas que se les ofrecen. En este sentido, la presente investigación asume que la transformación de las prácticas pedagógicas constituye un elemento fundamental para garantizar una educación inclusiva, orientada al desarrollo integral de los estudiantes con discapacidad intelectual.

Necesidades educativas y apoyos en discapacidad intelectual

La atención educativa de los estudiantes con discapacidad intelectual exige reconocer sus necesidades específicas de aprendizaje y, a partir de ellas, diseñar apoyos que favorezcan su desarrollo integral. En este sentido, no se trata únicamente de identificar limitaciones, sino de comprender qué condiciones pedagógicas permiten potenciar sus capacidades y garantizar su participación en el contexto escolar.

Desde el enfoque actual, la discapacidad intelectual se analiza en función de los apoyos que requiere la persona para desenvolverse en diferentes contextos. Al respecto, Verdugo y Schalock (2010) plantean que los apoyos son “recursos y estrategias destinados a promover el desarrollo, la educación, los intereses y el bienestar personal” (p. 205), lo que implica que estos deben ser planificados de manera intencionada y ajustados a las características del estudiante. Este enfoque resulta fundamental, ya que desplaza la mirada desde el déficit hacia las posibilidades de desarrollo.

En el ámbito educativo, las necesidades de los estudiantes con discapacidad intelectual se relacionan con dificultades en la comprensión de la información, la generalización de aprendizajes y la resolución de tareas complejas. Según Schalock et al. (2021), estas necesidades requieren la implementación de apoyos educativos que faciliten el acceso al conocimiento, tales como la simplificación del lenguaje, el uso de ejemplos concretos y la organización estructurada de los contenidos.

Asimismo, Verdugo y Schalock (2010) señalan que los apoyos deben orientarse al fortalecimiento de las habilidades adaptativas, incluyendo aspectos conceptuales, sociales y prácticos. En este sentido, la educación no debe centrarse únicamente en contenidos académicos, sino también en el desarrollo de habilidades que permitan al

estudiante desenvolverse de manera autónoma en su entorno. Este planteamiento refuerza la importancia de diseñar prácticas pedagógicas que integren diferentes dimensiones del aprendizaje.

Desde la perspectiva educativa, estos apoyos pueden clasificarse en distintos niveles según su intensidad y duración. Verdugo y Schalock (2010) proponen categorías como apoyos intermitentes, limitados, extensivos y generalizados, lo que permite ajustar la intervención educativa a las necesidades específicas del estudiante. Esta clasificación resulta útil para orientar la acción docente y planificar estrategias pedagógicas más pertinentes.

En relación con las prácticas pedagógicas, la implementación de apoyos implica el uso de estrategias como la mediación constante del docente, el empleo de recursos visuales, la fragmentación de tareas, la repetición guiada y la adaptación de los tiempos de aprendizaje. En este sentido, el Diseño Universal para el Aprendizaje propone anticipar estas necesidades desde la planificación, ofreciendo múltiples formas de acceso al contenido y de expresión del aprendizaje (CAST, 2018).

Por otra parte, Echeita (2021) señala que los apoyos educativos deben entenderse como parte de un proceso inclusivo, en el que se busca eliminar las barreras que limitan la participación de los estudiantes. Esto implica que los apoyos no deben ser concebidos como medidas excepcionales, sino como elementos integrados en las prácticas pedagógicas cotidianas.

En el contexto del municipio de Galapa, la identificación de estas necesidades y apoyos resulta fundamental para analizar las prácticas pedagógicas desarrolladas en el aula. En muchos casos, la ausencia de apoyos adecuados limita el aprendizaje de los estudiantes con discapacidad intelectual, lo que evidencia la necesidad de fortalecer la formación docente y la planificación pedagógica.

En consecuencia, comprender las necesidades educativas y los apoyos requeridos por los estudiantes con discapacidad intelectual permite orientar la transformación de las prácticas pedagógicas, favoreciendo la construcción de entornos educativos más inclusivos. En este sentido, la presente investigación asume que la implementación de apoyos adecuados constituye un elemento clave para garantizar el aprendizaje y la participación de estos estudiantes en el contexto escolar.

En el contexto colombiano, la atención a las personas con discapacidad intelectual ha sido progresivamente incorporada en el marco normativo y en las políticas públicas educativas, orientadas a garantizar el derecho a una educación inclusiva. En este sentido, el MEN (2023) reconoce la inclusión como un principio fundamental del sistema educativo, señalando la necesidad de implementar estrategias pedagógicas que respondan a la diversidad del estudiantado.

De manera específica, el Decreto 1421 de 2017 establece lineamientos para la atención educativa de la población con discapacidad, reconociendo la obligación de las instituciones educativas de garantizar ajustes razonables y apoyos pedagógicos. Este decreto plantea que la educación debe adaptarse a las características de los estudiantes, promoviendo su acceso, permanencia y participación en el sistema educativo. En este sentido, la normativa colombiana se alinea con los enfoques internacionales de inclusión, al reconocer la importancia del contexto en el proceso de aprendizaje.

Asimismo, la Ley 1618 de 2013 establece disposiciones para garantizar el ejercicio pleno de los derechos de las personas con discapacidad, incluyendo el derecho a la educación. Esta ley refuerza la responsabilidad del Estado y de las instituciones educativas en la eliminación de barreras que limitan la participación de estas personas en la sociedad. En este marco, la educación inclusiva se presenta como un componente esencial para el desarrollo social y la equidad.

Sin embargo, a pesar de estos avances normativos, diversos estudios han evidenciado que persisten dificultades en la implementación de la educación inclusiva en Colombia. Al respecto, Blanco (2021) señala que las políticas públicas presentan tensiones entre su formulación y su aplicación, lo que genera brechas entre el discurso y las prácticas pedagógicas reales. Esta situación se refleja en la limitada preparación de los docentes, la falta de recursos y la escasa articulación institucional.

En esta misma línea, Gómez y López (2021) destacan que, aunque existen enfoques pedagógicos como el Diseño Universal para el Aprendizaje que favorecen la inclusión, su implementación en el contexto colombiano aún es incipiente. Esto evidencia la necesidad de fortalecer los procesos de formación docente y de promover estrategias pedagógicas más flexibles que respondan a las características de los

estudiantes con discapacidad intelectual.

En el caso del municipio de Galapa, estas dificultades se hacen aún más evidentes, dado que las instituciones educativas enfrentan retos relacionados con la diversidad del alumnado, la disponibilidad de recursos y la formación docente en inclusión. En este contexto, los estudiantes con discapacidad intelectual requieren apoyos específicos que no siempre son proporcionados de manera sistemática, lo que limita sus oportunidades de aprendizaje y participación.

En consecuencia, la presente investigación adquiere relevancia al proponer la generación de un modelo de inclusión educativa que oriente las prácticas pedagógicas en este contexto. Este modelo busca articular los lineamientos normativos con la realidad educativa del municipio de Galapa, contribuyendo al fortalecimiento de estrategias pedagógicas más pertinentes y equitativas.

De esta manera, la variable de discapacidad intelectual permite comprender que la atención educativa de estos estudiantes no depende únicamente de sus características individuales, sino de las condiciones pedagógicas que se les ofrecen. En este sentido, el fortalecimiento de las prácticas pedagógicas inclusivas se constituye en un elemento fundamental para garantizar una educación de calidad, orientada al desarrollo integral de los estudiantes con discapacidad intelectual.

Prácticas pedagógicas

Las prácticas pedagógicas constituyen el eje central del proceso educativo, en tanto materializan las concepciones teóricas sobre la enseñanza y el aprendizaje en el contexto del aula. Estas no se limitan a la transmisión de contenidos, sino que implican un conjunto de acciones intencionadas mediante las cuales el docente organiza, orienta y regula la construcción del conocimiento. En este sentido, las prácticas pedagógicas deben comprenderse como procesos complejos, dinámicos y situados, que responden tanto a modelos teóricos como a las condiciones específicas del contexto educativo.

Desde una perspectiva teórica, las prácticas pedagógicas se encuentran estrechamente vinculadas a los modelos pedagógicos que orientan la acción docente. Al respecto, De Zubiría (2003) plantea que los modelos pedagógicos contemporáneos se fundamentan en teorías cognitivas, como las propuestas de Piaget, Vygotsky y

Ausubel, lo que permite comprender el aprendizaje como un proceso activo. En sus palabras, estos modelos “se caracterizan por estar basados en las teorías cognitivas” (p. 6), lo que implica que el estudiante construye el conocimiento a partir de sus experiencias previas.

En esta misma línea, Piaget (1970) sostiene que el aprendizaje es el resultado de procesos de asimilación y acomodación, en los cuales el sujeto construye activamente su conocimiento. Por su parte, Vygotsky (1978) introduce el concepto de zona de desarrollo próximo, señalando que el aprendizaje se produce en interacción con otros, lo que resalta el papel mediador del docente en la práctica pedagógica. A su vez, Ausubel (1983) plantea que el aprendizaje significativo ocurre cuando los nuevos conocimientos se relacionan de manera sustancial con los saberes previos del estudiante, lo que exige prácticas pedagógicas que partan de la realidad del alumno.

De igual manera, autores como Paulo Freire (1970) aportan una visión crítica de la práctica pedagógica, al señalar que la educación no debe reducirse a un acto de transmisión, sino que debe ser un proceso dialógico y transformador. En este sentido, Freire afirma que enseñar no es transferir conocimiento, sino crear las posibilidades para su producción, lo que implica que el docente debe promover la reflexión, la participación y la construcción colectiva del saber.

Desde otra perspectiva, Shulman (1987) introduce el concepto de conocimiento pedagógico del contenido, destacando que el docente no solo debe dominar el saber disciplinar, sino también las formas de enseñarlo de manera comprensible para los estudiantes. Este planteamiento refuerza la idea de que las prácticas pedagógicas implican decisiones didácticas complejas que integran conocimiento, contexto y experiencia.

Por su parte, González (2023) define las prácticas pedagógicas como el conjunto de procedimientos y estrategias que regulan la interacción en el aula, señalando que estas comprenden los métodos, tácticas y acciones habituales que estructuran la forma en que las personas se relacionan e intercambian información. Esta definición pone en evidencia que las prácticas pedagógicas no sólo involucran la enseñanza de contenidos, sino también la construcción de relaciones, significados y dinámicas de poder dentro del espacio educativo.

En consecuencia, las prácticas pedagógicas pueden entenderse como un sistema articulado de acciones que integran fundamentos teóricos, decisiones metodológicas y condiciones contextuales. Su análisis resulta fundamental para comprender cómo se desarrollan los procesos de enseñanza y aprendizaje, así como para identificar las posibilidades de transformación educativa.

En el marco de la presente investigación, el estudio de las prácticas pedagógicas adquiere especial relevancia, dado que estas constituyen el punto de encuentro entre la teoría de la inclusión educativa y su aplicación en el aula. En este sentido, analizar las prácticas pedagógicas en el contexto del municipio de Galapa permitirá identificar las condiciones reales en las que se desarrolla la enseñanza, así como las posibilidades de fortalecimiento a través de un modelo de inclusión educativa orientado a estudiantes con discapacidad intelectual.

Enfoques y tipos de prácticas pedagógicas

Las prácticas pedagógicas no son homogéneas, sino que responden a distintos enfoques teóricos que orientan la manera en que se concibe la enseñanza y el aprendizaje. En este sentido, es posible identificar diversos tipos de prácticas pedagógicas, los cuales han evolucionado en función de los cambios en las concepciones educativas. Esta diversidad de enfoques permite comprender que la práctica docente no es neutra, sino que está mediada por supuestos epistemológicos, didácticos y sociales que influyen en la forma de enseñar.

Uno de los enfoques tradicionales más representativos es el modelo pedagógico transmisivo, en el cual el docente asume un rol central como emisor del conocimiento, mientras que el estudiante ocupa una posición pasiva. Este enfoque se fundamenta en una concepción acumulativa del aprendizaje, en la que el conocimiento se presenta como un conjunto de contenidos que deben ser memorizados. Al respecto, Freire (1970) critica esta perspectiva al denominarla educación bancaria, señalando que en ella el docente deposita contenidos en los estudiantes, lo que limita el desarrollo del pensamiento crítico y la participación activa del estudiante.

En contraste, el enfoque constructivista propone una transformación en la manera de entender las prácticas pedagógicas, al reconocer al estudiante como sujeto activo en la construcción del conocimiento. Desde esta perspectiva, el aprendizaje se

concibe como un proceso dinámico que se construye a partir de la interacción con el entorno y con otros sujetos. Piaget (1970) plantea que el conocimiento se desarrolla mediante procesos de reorganización cognitiva, mientras que Vygotsky (1978) resalta el papel de la interacción social en el aprendizaje, destacando que el desarrollo cognitivo está mediado por el contexto cultural. En este sentido, las prácticas pedagógicas constructivistas se orientan hacia la participación, la exploración y el aprendizaje significativo.

Asimismo, Ausubel (1983) aporta al enfoque constructivista al señalar que el aprendizaje significativo ocurre cuando los nuevos contenidos se relacionan con los conocimientos previos del estudiante. Este planteamiento implica que las prácticas pedagógicas deben partir de la realidad del alumno, facilitando la conexión entre lo que ya sabe y lo que necesita aprender. De este modo, se promueve una enseñanza más contextualizada y pertinente.

Por otra parte, el enfoque crítico de la educación, representado por autores como Freire (1970), plantea que las prácticas pedagógicas deben orientarse hacia la transformación social. Desde esta perspectiva, la educación no solo transmite conocimientos, sino que también forma sujetos capaces de cuestionar su realidad y actuar sobre ella. Freire sostiene que la educación debe ser un proceso de diálogo y reflexión, en el cual los estudiantes se reconozcan como sujetos activos en la construcción del conocimiento.

En el marco de la educación contemporánea, surge con mayor fuerza el enfoque de las prácticas pedagógicas inclusivas, el cual busca responder a la diversidad del alumnado. En este sentido, Ainscow (2020) plantea que las prácticas inclusivas deben orientarse a desarrollar estrategias que permitan la participación de todos los estudiantes, reconociendo sus diferencias como una oportunidad para enriquecer el proceso educativo. De igual manera, Echeita (2021) señala que la inclusión implica transformar las prácticas pedagógicas para garantizar que todos los estudiantes puedan aprender en igualdad de condiciones.

Asimismo, el Diseño Universal para el Aprendizaje se consolida como un enfoque clave en la construcción de prácticas pedagógicas inclusivas. Según CAST (2018), este enfoque propone ofrecer múltiples formas de representación, expresión y

participación, con el fin de atender la diversidad de los estudiantes. Esto implica diseñar experiencias de aprendizaje flexibles que permitan a todos los estudiantes acceder al conocimiento y demostrar lo aprendido de diferentes maneras.

En consecuencia, los distintos enfoques de las prácticas pedagógicas evidencian una evolución desde modelos centrados en la transmisión del conocimiento hacia propuestas más participativas, críticas e inclusivas. Esta transformación resulta fundamental para la presente investigación, en la medida en que permite comprender que las prácticas pedagógicas inclusivas no surgen de manera espontánea, sino que responden a cambios en las concepciones educativas.

En el contexto del municipio de Galapa, esta diversidad de enfoques se manifiesta en la coexistencia de prácticas tradicionales y enfoques más flexibles, lo que genera tensiones en la implementación de la inclusión educativa. Por ello, se hace necesario avanzar hacia prácticas pedagógicas que integren los principios de la inclusión, favoreciendo el aprendizaje de los estudiantes con discapacidad intelectual.

Prácticas pedagógicas desde el enfoque de inclusión

Las prácticas pedagógicas, en el marco de la educación inclusiva, adquieren un significado particular, en la medida en que deben responder a la diversidad de los estudiantes y garantizar condiciones equitativas de aprendizaje. En este sentido, no basta con aplicar estrategias tradicionales de enseñanza, sino que se requiere una transformación en la manera de planificar, desarrollar y evaluar los procesos educativos, de tal forma que todos los estudiantes, independientemente de sus características, puedan participar activamente en el aula.

Desde esta perspectiva, la inclusión educativa exige que las prácticas pedagógicas se orienten hacia la eliminación de barreras que limitan el aprendizaje y la participación. Al respecto, Ainscow (2020) plantea que la educación inclusiva implica desarrollar estrategias que permitan responder a la diversidad del alumnado, reconociendo que las diferencias no constituyen un problema, sino una oportunidad para enriquecer el proceso educativo. En este sentido, las prácticas pedagógicas deben ser flexibles, adaptativas y centradas en el estudiante.

En consonancia con lo anterior, Booth y Ainscow (2015) señalan que las prácticas inclusivas deben orientarse a incrementar la participación de los estudiantes y

reducir su exclusión, lo que implica revisar las formas de enseñanza que se desarrollan en el aula. Este planteamiento resalta que la inclusión no se limita al acceso, sino que debe garantizar experiencias de aprendizaje significativas para todos los estudiantes.

Asimismo, Echeita (2021) sostiene que la inclusión educativa requiere una revisión constante de las prácticas pedagógicas, en tanto estas constituyen el espacio donde se concretan las oportunidades de aprendizaje. El autor señala que la inclusión implica una búsqueda permanente de estrategias que permitan atender la diversidad del alumnado, lo que exige al docente adoptar una postura reflexiva frente a su práctica.

En este contexto, el Diseño Universal para el Aprendizaje se ha consolidado como un enfoque fundamental para el desarrollo de prácticas pedagógicas inclusivas. De acuerdo con CAST (2018), este modelo propone ofrecer múltiples formas de representación, acción y expresión, así como de implicación, con el fin de atender la variabilidad del alumnado. Este enfoque resulta especialmente pertinente, ya que permite anticipar las necesidades de los estudiantes desde la planificación, evitando la implementación de ajustes tardíos que no siempre resultan efectivos.

Por otra parte, autores como Tomlinson (2001) aportan el concepto de enseñanza diferenciada, señalando que el docente debe ajustar los contenidos, procesos y productos de aprendizaje en función de las características de los estudiantes. Este planteamiento complementa el enfoque inclusivo, al reconocer que no todos los estudiantes aprenden de la misma manera, lo que exige prácticas pedagógicas diversas y flexibles.

En el caso de los estudiantes con discapacidad intelectual, estas prácticas adquieren mayor relevancia, dado que requieren estrategias específicas que favorezcan la comprensión, la participación y el desarrollo de habilidades. Según Verdugo y Schalock (2010), la discapacidad intelectual implica limitaciones en el funcionamiento intelectual y en la conducta adaptativa, lo que demanda apoyos educativos adecuados para favorecer el aprendizaje. En este sentido, las prácticas pedagógicas deben incluir el uso de apoyos visuales, la estructuración de tareas, la repetición guiada y la adaptación de los contenidos.

En el contexto del municipio de Galapa, se evidencia que las prácticas

pedagógicas aún presentan limitaciones en su capacidad para responder a la diversidad del aula, especialmente en lo relacionado con la atención a estudiantes con discapacidad intelectual. Esta situación pone de manifiesto la necesidad de fortalecer dichas prácticas desde un enfoque inclusivo, que permita orientar la acción docente hacia la construcción de ambientes de aprendizaje más equitativos. En consecuencia, el análisis de las prácticas pedagógicas desde la inclusión educativa permite identificar no solo las dificultades existentes, sino también las posibilidades de transformación del proceso educativo.

Componentes de las prácticas pedagógicas

Las prácticas pedagógicas se estructuran a partir de diversos componentes que orientan la acción docente y permiten organizar el proceso de enseñanza y aprendizaje de manera intencionada. Estos componentes no operan de forma aislada, sino que se articulan para dar sentido a la práctica educativa, integrando la planificación, la enseñanza, la evaluación y la interacción en el aula. Su comprensión resulta fundamental para analizar la calidad de los procesos educativos y, en el marco de la inclusión, para identificar las condiciones que favorecen o limitan el aprendizaje de los estudiantes.

En primer lugar, la planificación pedagógica constituye un elemento esencial, ya que permite organizar los objetivos, contenidos, estrategias y recursos que se emplearán en el proceso educativo. Al respecto, Tyler (1949) plantea que la planificación responde a la necesidad de definir con claridad los propósitos educativos y los medios para alcanzarlos. En esta línea, Coll (1991) sostiene que la planificación debe considerar las características de los estudiantes, sus conocimientos previos y el contexto en el que se desarrolla el aprendizaje, lo que resulta fundamental para el diseño de prácticas pedagógicas inclusivas.

En segundo lugar, el proceso de enseñanza implica la implementación de estrategias didácticas que faciliten la construcción del conocimiento. Este componente se relaciona directamente con el rol del docente como mediador del aprendizaje. Según Vygotsky (1978), la enseñanza debe orientarse a la zona de desarrollo próximo, favoreciendo la interacción y el acompañamiento del estudiante en su proceso de aprendizaje. De igual manera, Bruner (1963) plantea que el aprendizaje se fortalece a

través de la mediación y el andamiaje, lo que implica que el docente debe proporcionar apoyos temporales que permitan al estudiante avanzar progresivamente.

En tercer lugar, la evaluación del aprendizaje se configura como un componente clave de las prácticas pedagógicas, en tanto permite valorar el proceso y los resultados del aprendizaje. Desde una perspectiva formativa, Black y Wiliam (1998) señalan que la evaluación debe orientarse a mejorar el aprendizaje, proporcionando retroalimentación continua que permita al estudiante reconocer sus avances y dificultades. En este sentido, la evaluación no debe limitarse a la medición de resultados, sino que debe constituirse en un proceso permanente que favorezca el desarrollo del estudiante.

Por otra parte, la interacción pedagógica constituye un componente transversal de las prácticas pedagógicas, ya que en ella se configuran las relaciones entre docente y estudiantes, así como las dinámicas de comunicación en el aula. Según González (2023) las prácticas pedagógicas regulan la interacción y la comunicación, lo que evidencia que el aprendizaje no es un proceso individual, sino social. En este sentido, la calidad de la interacción influye directamente en la participación y el aprendizaje de los estudiantes.

Desde el enfoque de la educación inclusiva, estos componentes deben ser repensados para responder a la diversidad del alumnado. En este sentido, el Diseño Universal para el Aprendizaje propone que la planificación, la enseñanza y la evaluación se diseñen desde el inicio considerando la variabilidad de los estudiantes. Según CAST (2018), es necesario ofrecer múltiples formas de representación, acción y expresión, así como de implicación, lo que permite generar prácticas pedagógicas más accesibles y equitativas.

En el caso de los estudiantes con discapacidad intelectual, estos componentes adquieren una relevancia particular, ya que requieren adaptaciones en la planificación, estrategias diferenciadas en la enseñanza y formas flexibles de evaluación. Esto implica que el docente debe ajustar sus prácticas pedagógicas para favorecer la comprensión, la participación y el aprendizaje de estos estudiantes.

El análisis de estos componentes permite identificar las fortalezas y debilidades en las prácticas pedagógicas, lo que resulta fundamental para la construcción de un modelo de inclusión educativa. En este sentido, comprender cómo se desarrollan la

planificación, la enseñanza, la evaluación y la interacción en el aula permite orientar la mejora de los procesos educativos, favoreciendo una educación más inclusiva.

Por su parte, en Colombia, las prácticas pedagógicas han sido objeto de reflexión en el marco de los procesos de transformación educativa orientados hacia la inclusión. El MEN (2023) plantea que la educación debe orientarse hacia el reconocimiento de la diversidad, promoviendo estrategias pedagógicas que garanticen el aprendizaje de todos los estudiantes. En este sentido, las prácticas pedagógicas se constituyen en un elemento clave para materializar los principios de equidad e inclusión en el aula.

De manera específica, el Decreto 1421 de 2017 establece lineamientos para la atención educativa de la población con discapacidad, señalando la necesidad de implementar ajustes razonables y apoyos pedagógicos que respondan a las características de los estudiantes. Este marco normativo reconoce que las prácticas pedagógicas deben adaptarse a la diversidad del alumnado, promoviendo la flexibilización curricular y el uso de estrategias diferenciadas. Sin embargo, su implementación en las instituciones educativas presenta diversas dificultades, lo que evidencia una brecha entre la normativa y la práctica.

Al respecto, Carrasquilla (2022) señala que las prácticas pedagógicas inclusivas requieren no solo de lineamientos normativos, sino también de procesos de formación docente que permitan su adecuada implementación en el aula. En esta misma línea, Espinoza (2023) plantean que las prácticas pedagógicas deben orientarse hacia el aprendizaje significativo, integrando estrategias que favorezcan la participación activa de los estudiantes y el desarrollo de sus capacidades.

Por otra parte, Gómez y López (2021) destacan la importancia del Diseño Universal para el Aprendizaje en el contexto colombiano, al señalar que este enfoque permite mejorar la atención a estudiantes con discapacidad mediante la implementación de estrategias pedagógicas más flexibles. No obstante, los autores advierten que su aplicación aún es limitada, lo que refleja la necesidad de fortalecer la formación docente y el acompañamiento institucional.

Asimismo, el MEN (2023) reconoce que uno de los principales desafíos de la inclusión educativa en Colombia radica en la transformación de las prácticas

pedagógicas, en tanto estas continúan respondiendo, en muchos casos, a modelos tradicionales que no favorecen la atención a la diversidad. Esta situación pone de manifiesto la necesidad de avanzar hacia prácticas más flexibles, contextualizadas y centradas en el estudiante.

En el caso del municipio de Galapa, estas dificultades se evidencian en la persistencia de prácticas pedagógicas que no logran responder de manera efectiva a las necesidades de los estudiantes con discapacidad intelectual. A pesar de los avances normativos, las instituciones educativas enfrentan retos relacionados con la formación docente, la disponibilidad de recursos y la implementación de estrategias inclusivas, lo que limita las oportunidades de aprendizaje de estos estudiantes.

En consecuencia, la presente investigación se justifica en la necesidad de analizar y fortalecer las prácticas pedagógicas en este contexto, a partir de la generación de un modelo de inclusión educativa que oriente la acción docente. Este modelo busca articular los lineamientos normativos con la realidad educativa del municipio de Galapa, promoviendo prácticas pedagógicas más pertinentes, equitativas y contextualizadas.

De esta manera, la variable de prácticas pedagógicas permite comprender que la inclusión educativa no se concreta únicamente en la normativa, sino en las acciones que se desarrollan en el aula. En este sentido, el fortalecimiento de dichas prácticas se constituye en un elemento fundamental para garantizar una educación de calidad para los estudiantes con discapacidad intelectual, contribuyendo a la construcción de entornos educativos más inclusivos.

El desarrollo del presente marco teórico permitió analizar de manera articulada los fundamentos conceptuales de la inclusión educativa, las prácticas pedagógicas y la discapacidad intelectual, evidenciando que estos elementos no pueden comprenderse de forma aislada, sino como componentes interdependientes del proceso educativo. En este sentido, la inclusión se configura como un proceso orientado a garantizar la participación y el aprendizaje de todos los estudiantes, lo cual implica, como señala la UNESCO (2020), “superar las barreras que limitan la presencia, la participación y los logros de los estudiantes” (p. 11).

A partir de lo anterior, se reconoce que la transformación de las prácticas

pedagógicas constituye un elemento central para la materialización de la inclusión educativa. Tal como lo plantea Echeita (2021), la inclusión no se reduce a un discurso normativo, sino que se concreta en las decisiones que el profesorado toma en el aula, lo que resalta el papel fundamental del docente en la construcción de entornos educativos inclusivos. En esta misma línea, Ainscow (2020) sostiene que responder a la diversidad del alumnado exige el desarrollo de estrategias pedagógicas flexibles, capaces de atender las diferencias individuales y promover el aprendizaje significativo.

Por su parte, el análisis de la discapacidad intelectual permitió comprender que esta condición no debe abordarse únicamente desde sus limitaciones, sino desde las posibilidades de desarrollo que emergen cuando se proporcionan apoyos adecuados. En este sentido, la AAIDD (2011) señala que la discapacidad intelectual se caracteriza por limitaciones en el funcionamiento intelectual y la conducta adaptativa, lo que requiere intervenciones educativas ajustadas a las necesidades del estudiante. De igual manera, Verdugo y Schalock (2010) plantean que el enfoque de apoyos permite comprender la discapacidad desde una perspectiva dinámica, en la que el contexto desempeña un papel determinante en el desarrollo de la persona.

En consecuencia, la articulación de estas categorías permite afirmar que la inclusión educativa no puede lograrse sin una revisión profunda de las prácticas pedagógicas, orientadas a reconocer la diversidad como un elemento constitutivo del proceso educativo. En este sentido, la literatura revisada coincide en que la atención a estudiantes con discapacidad intelectual exige prácticas pedagógicas flexibles, contextualizadas y centradas en el estudiante, que favorezcan su participación y aprendizaje.

En el contexto del municipio de Galapa, estas reflexiones adquieren especial relevancia, dado que persisten limitaciones en la implementación de prácticas pedagógicas inclusivas, lo que evidencia la necesidad de fortalecer la acción docente desde un enfoque estructurado. En este sentido, la presente investigación se justifica en la medida en que busca generar un modelo de inclusión educativa que contribuya al mejoramiento de dichas prácticas, en coherencia con las necesidades del contexto.

De esta manera, el marco teórico no solo proporciona un sustento conceptual al estudio, sino que también orienta la definición de las variables y el diseño

metodológico, permitiendo establecer una base sólida para el análisis de la realidad educativa y la formulación de propuestas que favorezcan una educación más inclusiva y equitativa.

CAPÍTULO III

MARCO METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN

Naturaleza de la Investigación

El estudio de los fenómenos educativos en contextos reales requiere una postura epistemológica que oriente su análisis mediante criterios de objetividad, sistematicidad y rigor científico. En este sentido, la presente investigación se fundamentó en el paradigma positivista, desde el cual los aspectos de la realidad educativa pueden estudiarse mediante procedimientos empíricos de medición y análisis. En correspondencia con el alcance descriptivo del estudio, esta perspectiva orientó la recolección y el procesamiento de información cuantificable sobre las condiciones de inclusión educativa y las prácticas pedagógicas reportadas por los docentes, considerando las variables, dimensiones e indicadores definidos en la investigación.

De acuerdo con Ricoy (2006), el paradigma positivista sustenta investigaciones orientadas a determinar las características de las variables mediante su expresión numérica. Esta perspectiva resultó pertinente para el presente estudio, puesto que permitió organizar y analizar las respuestas al cuestionario mediante procedimientos de estadística descriptiva. A partir de las valoraciones de los participantes, se describieron las condiciones de inclusión educativa y las prácticas pedagógicas reportadas, y se caracterizaron las necesidades de fortalecimiento pedagógico e institucional. Estos hallazgos, junto con los referentes teóricos, proporcionaron fundamentos para el diseño del modelo de inclusión educativa MIEP.

Comte, considerado el precursor del positivismo, planteaba que el conocimiento científico debía basarse en hechos observables, dejando de lado explicaciones subjetivas o metafísicas (Ricoy, 2006). Este principio se mantiene vigente en las investigaciones cuantitativas contemporáneas, en las cuales se busca comprender la realidad a través de la medición y el análisis sistemático de los fenómenos. En este

sentido, el paradigma positivista asume que el conocimiento es válido en la medida en que puede ser verificado empíricamente, lo que garantiza la objetividad del proceso investigativo.

En correspondencia con este paradigma, la investigación se desarrolló bajo un enfoque cuantitativo y un alcance descriptivo, mediante la recolección y el análisis de datos numéricos sobre las variables de estudio. Según Hernández-Sampieri et al. (2014), el enfoque cuantitativo se apoya en la medición y el análisis estadístico para examinar los fenómenos investigados. Esta orientación resultó pertinente para describir las condiciones de inclusión educativa percibidas por los docentes y las prácticas pedagógicas que reportaron desarrollar para la atención de estudiantes con discapacidad intelectual. El procesamiento de las respuestas permitió identificar tendencias y caracterizar necesidades de fortalecimiento pedagógico e institucional en las instituciones educativas oficiales participantes del municipio de Galapa..

Asimismo, este enfoque ofrece la posibilidad de replicar el estudio en otros contextos educativos, lo que fortalece su validez externa. En este sentido, el método cuantitativo no solo permite aislar elementos concretos de la realidad para su estudio, sino que también favorece la réplica sistemática y la comparación entre trabajos parecidos, tal como lo afirman Hernández-Sampieri et al. (2014). Esta condición resulta relevante, ya que el modelo de inclusión educativa que se generó pudo ser adaptado y aplicado en contextos similares.

Por otra parte, el enfoque cuantitativo permite abordar el problema de investigación desde una perspectiva objetiva, basada en la medición de las percepciones de los docentes respecto a sus prácticas pedagógicas y las condiciones de inclusión educativa. De acuerdo con Cuenya y Ruetti (2010), el método cuantitativo asegura la confiabilidad de sus hallazgos gracias a su amplitud para realizar descripciones, sin perder de vista el rigor necesario para estimar los errores de inferencia.

En relación con lo anterior, es importante señalar que el paradigma positivista se sustenta en el conocimiento empírico, el cual se construye a partir de la observación y la experiencia. De acuerdo con Usher y Bryant (1992), el conocimiento auténtico se alcanza aplicando metodologías y procesos pertinentes que garanticen la total

neutralidad, lo que implica mantener la investigación libre de sesgos personales o apreciaciones subjetivas, lo que implica que el investigador debe mantener una postura objetiva frente al fenómeno de estudio. Esta característica resultó fundamental para el desarrollo de la investigación, ya que permitió analizar las prácticas pedagógicas sin la intervención de juicios subjetivos.

Desde esta perspectiva, el análisis de las prácticas pedagógicas en el marco de la inclusión educativa requiere la aplicación de instrumentos que permitan recolectar información objetiva y verificable. En este sentido, el enfoque cuantitativo posibilita identificar patrones de comportamiento en los docentes para adoptar elementos para la construcción de un modelo de inclusión.

De igual manera, Hernández-Sampieri et al. (2014), plantea que la investigación cuantitativa permite al investigador “proponer patrones de comportamiento y probar los diversos fundamentos teóricos que explicarían dichos patrones” (p. 10), lo que resulta coherente con el propósito del estudio. En este caso, se busca identificar las características de las prácticas pedagógicas y su relación con la inclusión educativa, con el fin de generar un modelo que contribuya al fortalecimiento de la atención a estudiantes con discapacidad intelectual.

En el contexto del municipio de Galapa, la adopción del paradigma positivista y el enfoque cuantitativo permite analizar de manera objetiva las condiciones en las que se desarrollan las prácticas pedagógicas, identificando tanto las fortalezas como las limitaciones existentes. Esto resulta fundamental para la formulación de propuestas que respondan a las necesidades del contexto educativo, promoviendo una educación más inclusiva y equitativa.

Diseño de la Investigación

El desarrollo del componente empírico de la presente investigación se sustenta en un diseño metodológico que permite el análisis de las prácticas pedagógicas y las condiciones de inclusión educativa en su contexto natural, sin la manipulación de las variables. En este sentido, el estudio se enmarca dentro de la investigación de campo, la cual facilita la recolección directa de información en el entorno donde ocurre el fenómeno de estudio.

Según la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (2025), la investigación de campo consiste en examinar de manera metódica las problemáticas del entorno real para lograr comprender su esencia, sus componentes y ofrecer una interpretación precisa de los mismos. Este enfoque resulta pertinente para el presente estudio, en la medida en que permite examinar las prácticas pedagógicas desarrolladas por los docentes en las instituciones educativas del municipio de Galapa, en relación con la atención a estudiantes con discapacidad intelectual.

Siguiendo esta misma línea, Bavaresco (2013) argumenta que el contacto directo con el entorno donde se desarrolla el fenómeno es precisamente lo que le permite a la investigación de campo profundizar de manera genuina en la problemática. En este sentido, la recolección de la información directamente en el contexto educativo posibilita una comprensión más precisa de las dinámicas pedagógicas y de las condiciones de inclusión presentes en las instituciones.

En cuanto al diseño de la investigación, este se define como no experimental, dado que no se manipulan las variables de estudio, sino que se observan en su contexto natural. Según Hernández-Sampieri et al. (2014), la investigación no experimental es “sistemática y empírica en la que las variables independientes no se manipulan, porque ya han ocurrido” (p. 153). Este tipo de diseño resulta coherente con los objetivos de la investigación, orientados a analizar las prácticas pedagógicas y la inclusión educativa tal como se presentan en la realidad educativa del municipio de Galapa.

Asimismo, el estudio se clasifica como transeccional, ya que la recolección de los datos se realizará en un único momento, permitiendo describir y analizar las variables en un tiempo determinado. Al respecto, Hernández-Sampieri et al. (2014) indican que este tipo de diseño se centra en detallar las características de las variables y establecer los vínculos exactos que existen entre ellas en un periodo específico y delimitado, lo que se ajusta a las características del presente estudio.

Desde esta perspectiva, el diseño no experimental transeccional permitió describir las condiciones de inclusión educativa percibidas por los docentes y las prácticas pedagógicas que reportaron desarrollar, sin manipular las variables y mediante la recolección de datos en un único momento. Este diseño resultó pertinente

para identificar tendencias en las respuestas y caracterizar necesidades de fortalecimiento pedagógico e institucional, cuyos resultados sirvieron de fundamento para la formulación del modelo de inclusión educativa MIEP.

En consecuencia, la adopción de un diseño de campo, no experimental y transeccional permite abordar el fenómeno de estudio desde una perspectiva objetiva y contextualizada, para generar información relevante para la comprensión de las prácticas pedagógicas en el marco de la inclusión educativa. De esta manera, se establecen las bases para la formulación de un modelo de inclusión educativa orientado al fortalecimiento de dichas prácticas en el municipio de Galapa.

Enfoque

El presente estudio se desarrolla bajo un enfoque cuantitativo, con un alcance descriptivo, el cual permitió analizar las características de las variables de estudio y establecer la relación existente entre ellas en un contexto específico.

En primer lugar, el alcance descriptivo tiene como propósito caracterizar las prácticas pedagógicas y las condiciones de inclusión educativa en las instituciones del municipio de Galapa. El propósito central de los estudios de este nivel radica en identificar y caracterizar de forma exhaustiva los atributos de los sujetos, grupos o realidades estudiadas, tal como lo señalan Hernández-Sampieri et al. (2014), lo que resulta pertinente para comprender la realidad educativa en el contexto investigado.

Asimismo, el carácter transeccional del estudio implica que la recolección de los datos se realizará en un único momento, permitiendo analizar las variables en su estado actual. El examen de los fenómenos en un solo corte de tiempo, respetando su curso natural y absteniéndose de alterar las variables implicadas, constituye la principal utilidad de los estudios transeccionales, tal como afirman Hernández-Sampieri et al. (2014), lo que se ajusta a las características del presente estudio. En el contexto del municipio de Galapa, este tipo de enfoque permite analizar de manera objetiva las prácticas pedagógicas y su relación con la inclusión educativa, identificando tendencias y patrones que contribuyan a la comprensión del fenómeno estudiado.

Variables

En la presente investigación se identificaron dos variables fundamentales: inclusión educativa y prácticas pedagógicas, las cuales se analizan en el contexto de las instituciones educativas del municipio de Galapa. La variable inclusión educativa se concibe como el conjunto de condiciones, estrategias y acciones orientadas a garantizar el acceso, la permanencia, la participación y el aprendizaje de los estudiantes con discapacidad intelectual en el sistema educativo. En este sentido, esta variable será analizada a partir de dimensiones como el acceso y la participación, las estrategias inclusivas y el apoyo institucional, las cuales permiten evaluar el nivel de implementación de la inclusión en el contexto escolar.

Por su parte, la variable práctica pedagógicas se define como el conjunto de acciones, estrategias y decisiones didácticas que el docente implementa en el aula para orientar el proceso de enseñanza y aprendizaje. Esta variable será abordada a partir de dimensiones como la planificación, la enseñanza, la evaluación y la interacción pedagógica, lo que permitirá analizar la forma en que los docentes desarrollan su práctica en relación con la atención a la diversidad. La operacionalización de las variables se realizó mediante la construcción de indicadores específicos para cada dimensión, los cuales serán medidos a través de un cuestionario estructurado dirigido a docentes. Dicho instrumento estará compuesto por ítems tipo escala Likert, que permitirán recoger información cuantificable sobre las percepciones y prácticas de los participantes.

El análisis de los datos se realizó mediante procedimientos estadísticos descriptivos, con el propósito de identificar la relación existente entre la inclusión educativa y las prácticas pedagógicas. Los resultados obtenidos permitieron identificar patrones y tendencias en el contexto educativo del municipio de Galapa, los cuales sirvieron como base para la generación de un modelo de inclusión educativa orientado al fortalecimiento de las prácticas pedagógicas dirigidas a estudiantes con discapacidad intelectual. A continuación, la tabla 1 presenta la operacionalización de las variables del estudio.

Tabla 1

Operacionalización de las variables

Variable	Definición conceptual	Definición operacional	Dimensiones	Indicadores	Ítems propuestos	Escala
Inclusión educativa	Se entiende como el conjunto de condiciones, estrategias y acciones orientadas a garantizar el acceso, la permanencia, la participación y el aprendizaje de los estudiantes con discapacidad intelectual en el sistema educativo, en condiciones de equidad.	Será medida a partir de la percepción de los docentes sobre las condiciones institucionales y pedagógicas que favorecen la atención a estudiantes con discapacidad intelectual en las instituciones educativas del municipio de Galapa.	Acceso y participación	Incorporación de estudiantes con discapacidad intelectual al aula regular; participación en actividades escolares; permanencia en el proceso educativo	1, 2, 3	Escala Likert
			Estrategias inclusivas	Adaptaciones metodológicas; flexibilización de la enseñanza; uso de recursos inclusivos	4, 5, 6	Escala Likert
			Apoyo institucional	Formación docente en inclusión; disponibilidad de apoyos; acompañamiento institucional	7, 8, 9	Escala Likert
Prácticas pedagógicas	Se define como el conjunto de acciones, estrategias y decisiones didácticas que el docente implementa en el aula para orientar el proceso de enseñanza y aprendizaje.	Será medida a partir de la percepción de los docentes sobre la forma en que planifican, desarrollan, evalúan e interactúan pedagógicamente en el aula con estudiantes con discapacidad intelectual.	Planificación	Organización de contenidos; adecuación de actividades; consideración de la diversidad	10, 11, 12	Escala Likert
			Enseñanza	Estrategias didácticas; mediación docente; uso de recursos pedagógicos	13, 14, 15	Escala Likert
			Evaluación	Flexibilidad en la evaluación; retroalimentación; ajustes en instrumentos evaluativos	16, 17, 18	Escala Likert
			Interacción pedagógica	Comunicación docente-estudiante; participación en clase; clima inclusivo de aula	19, 20, 21	Escala Likert

Nota. Esquematización de variables, dimensiones e indicadores con sus respectivos ítems. Elaboración propia.

Fases del Diseño

El desarrollo de esta tesis doctoral se estructura a partir de un conjunto de fases organizadas de manera secuencial, las cuales permitieron orientar el proceso investigativo desde la identificación del problema hasta la formulación del modelo de inclusión educativa. Esta organización responde a la necesidad de garantizar coherencia metodológica, así como la sistematicidad en la ejecución del estudio.

En este sentido, Hernández-Sampieri et al. (2014), señalan que la investigación cuantitativa se desarrolla mediante etapas estructuradas que permiten “plantear el problema, revisar la literatura, definir el alcance, recolectar los datos y analizarlos para dar respuesta a las preguntas de investigación” (p. 4). Bajo esta perspectiva, el presente estudio adopta una secuencia lógica que facilita la comprensión del fenómeno y la obtención de resultados válidos.

A continuación, se describen las fases que orientan el desarrollo de la investigación:

Fase I: Planteamiento del problema

En esta fase se realiza la identificación, formulación y delimitación del problema de investigación, centrado en el análisis de las prácticas pedagógicas en el marco de la inclusión educativa para estudiantes con discapacidad intelectual en el municipio de Galapa. Asimismo, se establecieron los objetivos de la investigación y las preguntas orientadoras del estudio.

Fase II: Fundamentación teórica

Comprende la revisión, análisis e integración de referentes teóricos relacionados con la inclusión educativa, las prácticas pedagógicas y la discapacidad intelectual. Esta fase permite sustentar conceptualmente la investigación y orientar la definición de las variables de estudio. De acuerdo con Arias (2012), la correcta comprensión e interpretación de los resultados de un estudio depende directamente de la construcción de una base teórica y conceptual sólida que sirva como lente de análisis.

Fase III: Diseño metodológico

En esta fase se definen los elementos metodológicos de la investigación, tales

como el paradigma, enfoque, tipo y diseño, así como la población, muestra, técnicas e instrumentos de recolección de datos. De igual manera, se realizó la operacionalización de las variables, lo que permite estructurar los indicadores que serán medidos.

Fase IV: Recolección de datos

Consiste en la aplicación del instrumento de investigación (cuestionario) a los docentes seleccionados como muestra. Esta fase permite obtener información cuantificable sobre las variables inclusión educativa y prácticas pedagógicas. De acuerdo con Hernández-Sampieri et al. (2014), la recolección de datos implica “medir variables mediante instrumentos que generen datos susceptibles de análisis estadístico” (p. 199).

Fase V: Análisis e interpretación de los datos

En esta fase se organizaron y procesaron los datos mediante Microsoft Excel, aplicando procedimientos de estadística descriptiva que incluyeron frecuencias, porcentajes, medias aritméticas y desviaciones estándar. Los resultados se presentaron en tablas y gráficos, siguiendo las dimensiones e indicadores de las variables inclusión educativa y prácticas pedagógicas. Su interpretación permitió describir las percepciones y prácticas reportadas por los docentes, así como caracterizar las necesidades de fortalecimiento pedagógico e institucional. Finalmente, los hallazgos se contrastaron con los referentes teóricos y los objetivos de la investigación, proporcionando elementos para fundamentar el diseño del modelo de inclusión educativa MIEP.

Fase VI: Elaboración del modelo de inclusión educativa

A partir de los resultados obtenidos, se procede a la formulación de un modelo de inclusión educativa orientado al fortalecimiento de las prácticas pedagógicas en estudiantes con discapacidad intelectual. Este modelo se construye por considerar las necesidades del contexto educativo del municipio de Galapa, con el propósito de generar propuestas pertinentes y aplicables.

En consecuencia, la organización del proceso investigativo en fases permitió

estructurar de manera clara y coherente el desarrollo del estudio, para facilitar el cumplimiento de los objetivos propuestos y la generación de resultados que contribuyan al mejoramiento de las prácticas pedagógicas desde un enfoque inclusivo.

Finalmente, se presenta a continuación la figura 1 que ilustra el procedimiento de la investigación, el cual ha sido elaborado por la autora con el propósito de sintetizar visualmente las fases descritas.

Figura 1

Fases de la investigación



Nota. Elaboración propia.

Población y Muestra

Población

La población de la presente investigación estuvo conformada por los docentes de educación preescolar y básica primaria adscritos a tres instituciones educativas oficiales del municipio de Galapa que, durante el año lectivo 2024, atienden grupos en los que se encuentra al menos un estudiante con discapacidad intelectual. De acuerdo

con el censo de personal docente de la Secretaría de Educación Municipal de Galapa (2024), esta población asciende a 96 docentes.

Para efectos del estudio, se considerarán como unidades de análisis aquellos docentes que cumplan con los siguientes criterios de inclusión: a) desempeñarse en los niveles de preescolar o básica primaria, b) contar con al menos un año de experiencia docente en atención de grupos con presencia de estudiantes con discapacidad intelectual, y c) manifestar disposición para responder el instrumento de recolección de datos. Por su parte, se excluyen los docentes que se encuentren en comisión de servicios fuera del aula, en permiso de estudio, o cuya carga académica no incluya grupos con estudiantes con discapacidad intelectual.

La delimitación de esta población responde a la necesidad de obtener información directamente de los docentes que participan en los procesos pedagógicos vinculados con la inclusión educativa en el contexto real del municipio de Galapa. En este sentido, la selección de esta población resulta pertinente, ya que permite analizar las prácticas pedagógicas desde la experiencia de quienes intervienen de manera directa en la enseñanza de estudiantes con discapacidad intelectual.

Muestra

Debido a que la población objeto de estudio está conformada por 96 docentes y constituye un grupo accesible en su totalidad, la investigación se desarrollará bajo la modalidad de censo poblacional. En este sentido, no se procederá a seleccionar una muestra, sino que se trabajará con la totalidad de los sujetos que conforman la población delimitada.

Al respecto, Arias (2012) señala que el censo poblacional consiste en estudiar “todos los elementos que integran la población” (p. 83), lo cual resulta pertinente cuando el número de unidades es manejable y accesible para el investigador. En el caso de la presente investigación, esta decisión metodológica permite obtener información directa de todos los docentes de preescolar y básica primaria de las tres instituciones educativas oficiales del municipio de Galapa que atienden grupos con presencia de estudiantes con discapacidad intelectual.

La adopción del censo poblacional fortalece el rigor del estudio, dado que evita el error muestral derivado de la selección de una parte de la población y permite una

descripción más precisa de las variables inclusión educativa y prácticas pedagógicas en el contexto investigado. En este sentido, Tamayo y Tamayo (2001) plantean que cuando la población es reducida y accesible, es metodológicamente válido trabajar con la totalidad de sus integrantes, ya que ello garantiza mayor fidelidad en la recolección de la información.

De esta manera, el estudio considerará como unidades de análisis a los 96 docentes que cumplen con los criterios previamente establecidos, lo que permitirá obtener una visión amplia y contextualizada de las prácticas pedagógicas desarrolladas en el marco de la inclusión educativa en el municipio de Galapa.

Técnicas e Instrumentos de Recolección de Datos

En toda investigación, la selección de las técnicas e instrumentos de recolección de datos constituye un aspecto fundamental, ya que de ello depende la obtención de información válida, pertinente y coherente con los objetivos del estudio. En este sentido, Pérez (2015) señala que la técnica corresponde al procedimiento utilizado para obtener información sobre las variables de estudio, mientras que el instrumento representa el recurso concreto mediante el cual esa información es registrada y organizada.

De acuerdo con el enfoque cuantitativo adoptado en la presente tesis doctoral, la técnica de recolección de datos fue la encuesta, por cuanto permite obtener información de manera sistemática, uniforme y objetiva a partir de las respuestas emitidas por los sujetos participantes. La encuesta resulta pertinente en este estudio, dado que posibilita recoger la percepción de los docentes sobre las variables inclusión educativa y prácticas pedagógicas, lo que facilita posteriormente su análisis mediante procedimientos estadísticos descriptivos.

En relación con lo anterior, el instrumento seleccionado será el cuestionario, el cual es definido por Ruiz (2002) como una herramienta estructurada mediante una serie de interrogantes, diseñadas específicamente para recolectar datos vinculados al fenómeno o temática que se investiga. En este caso, el cuestionario permitió recoger información directamente de los docentes de las instituciones educativas oficiales del municipio de Galapa, en función de las dimensiones e indicadores previamente

establecidos en la operacionalización de las variables.

El cuestionario estuvo conformado por ítems cerrados, estructurados bajo una escala tipo Likert, con opciones de respuesta graduadas que facilitarán la cuantificación de la información. Este tipo de escala resulta apropiado porque permite medir percepciones, valoraciones y frecuencias asociadas a las prácticas pedagógicas y a las condiciones de inclusión educativa presentes en el contexto escolar. Asimismo, su estructura favorece la organización de los datos y su posterior procesamiento en Microsoft Excel.

La construcción del instrumento se realizó desde la base de las variables de estudio, sus dimensiones e indicadores. En este sentido, cada ítem fue elaborado en correspondencia con los aspectos teóricos desarrollados en el marco referencial, garantizando así la coherencia entre la fundamentación conceptual y la medición empírica de las variables. De esta manera, el cuestionario no se limitó a una recopilación de preguntas, sino que constituyó una herramienta metodológicamente estructurada para captar información relevante sobre el fenómeno investigado.

Siguiendo lo planteado por Pérez (2015), la construcción del instrumento comprende varias etapas: definición de los objetivos de investigación, identificación de las variables, establecimiento de las dimensiones e indicadores, elaboración de los ítems, validación por juicio de expertos y determinación de la confiabilidad. Estas etapas permiten asegurar que el instrumento responda de manera precisa a los propósitos del estudio y que la información recogida sea susceptible de análisis objetivo.

Por lo anterior, la elección de la encuesta como técnica y del cuestionario como instrumento responde a la naturaleza cuantitativa de la investigación y a la necesidad de obtener datos estructurados que permitan analizar la relación entre la inclusión educativa y las prácticas pedagógicas en el contexto de las instituciones educativas del municipio de Galapa.

Figura 2

Construcción del instrumento



Nota. Elaboración propia.

Validez y confiabilidad del instrumento

Validez

La validez de contenido constituye un criterio fundamental para examinar si los ítems de un instrumento representan adecuadamente los aspectos que se pretende evaluar. En esta investigación, su revisión se centró en la correspondencia entre el contenido del cuestionario y las variables inclusión educativa y prácticas pedagógicas, considerando las dimensiones e indicadores establecidos en la operacionalización. Este procedimiento permitió valorar la representatividad de los enunciados respecto al contenido definido para el estudio.

Para obtener evidencia de validez de contenido, el cuestionario fue sometido al juicio de cinco expertos, quienes revisaron los 21 ítems que conformaron el

instrumento. La revisión se orientó por los criterios de pertinencia, claridad, coherencia y suficiencia. De acuerdo con Escobar-Pérez y Cuervo-Martínez (2008), el juicio de expertos permite examinar la relevancia y representatividad de los ítems para un propósito evaluativo específico. En este proceso, la suficiencia se consideró respecto al conjunto de ítems de cada dimensión.

Mendoza y Garza (2009) destacan la importancia de mantener correspondencia entre la definición teórica de los constructos y su medición. Desde esta perspectiva, la revisión del cuestionario permitió examinar si los enunciados abordaban los indicadores previstos y si su redacción facilitaba la comprensión de los participantes. La tabla 2 presenta los criterios que orientaron la revisión del contenido del instrumento.

Tabla 2

Criterios de evaluación de la validez de contenido por juicio de expertos

Criterio	Descripción
Pertinencia	El ítem se relaciona directamente con la variable o dimensión que se pretende medir.
Claridad	El ítem está redactado de manera comprensible, precisa y sin ambigüedades.
Coherencia	El ítem guarda relación lógica con los indicadores y el constructo teórico.
Suficiencia	El conjunto de ítems cubre adecuadamente la dimensión evaluada.

Nota. Criterios utilizados para la validación del instrumento mediante juicio de expertos. Adaptado de Mendoza y Garza (2017).

Las valoraciones registradas por los cinco expertos se sistematizaron mediante una escala dicotómica, en la que 0 representó una valoración no favorable y 1 una valoración favorable. Para cuantificar estas apreciaciones se calculó el coeficiente V de Aiken por ítem. Aiken (1985) describe este índice como un procedimiento para analizar las valoraciones, cuyos resultados se expresan entre 0 y 1. En esta investigación, el coeficiente correspondió a la valoración general registrada para cada enunciado y no a estimaciones independientes de los cuatro criterios orientadores.

Los cinco expertos otorgaron una valoración favorable a cada uno de los 21 ítems. El cálculo se realizó mediante la expresión $V = \Sigma s / [n(c - 1)]$, donde s corresponde a la puntuación otorgada menos el valor mínimo de la escala, n al número

de expertos y c al número de categorías de respuesta. Para cada ítem, la suma de las puntuaciones ajustadas fue 5 y el denominador correspondió a $5(2 - 1)$, por lo que se obtuvo un V de Aiken de 1,00. El promedio de los coeficientes individuales también fue 1,00, lo que expresa unanimidad favorable en las valoraciones registradas.

Estos resultados aportaron evidencia de validez de contenido del cuestionario respecto a las variables, dimensiones e indicadores definidos en la investigación. Su interpretación se circunscribió al juicio de los cinco expertos y a la escala de valoración utilizada. En consecuencia, el coeficiente respaldó la valoración favorable del contenido del instrumento, sin constituir por sí solo una demostración de validez de constructo ni de confiabilidad, aspectos que requieren evidencias y procedimientos específicos.

Confiabilidad

La confiabilidad se relaciona con la consistencia de las puntuaciones obtenidas mediante un instrumento de medición. En esta investigación, su evaluación se centró en la consistencia interna del cuestionario, entendida como el grado de interrelación entre los ítems que integran una escala. Para este propósito se seleccionó el coeficiente alfa de Cronbach, desarrollado para analizar la consistencia de las puntuaciones a partir de las respuestas a los ítems del instrumento (Cronbach, 1951). Este procedimiento permite obtener una estimación de consistencia interna, sin evaluar directamente la estabilidad de las puntuaciones entre diferentes momentos de aplicación.

El cuestionario estuvo conformado por 21 ítems con alternativas de respuesta tipo Likert. Para calcular el coeficiente, las respuestas deben organizarse en una matriz con un registro por participante y una columna por ítem, verificando la integridad de los datos y la codificación de las alternativas. Asimismo, los enunciados formulados en sentido negativo requieren puntuación inversa antes del análisis, de manera que todos los ítems mantengan una dirección de interpretación consistente. En una escala de 1 a 5, esta transformación se realiza mediante la expresión puntuación recodificada = $6 - \text{respuesta original}$.

El cálculo del alfa considera el número de ítems, la suma de sus varianzas y la

varianza de la puntuación total. Su interpretación debe atender a las características del instrumento, la población y el propósito de la medición, evitando asumir que un valor elevado garantiza por sí solo la calidad de la escala. Dado que el cuestionario comprende las variables inclusión educativa y prácticas pedagógicas, el coeficiente global debe distinguirse de las estimaciones correspondientes a cada variable. Un resultado conjunto no demuestra automáticamente que ambos grupos de ítems presenten el mismo nivel de consistencia interna.

La evaluación de la confiabilidad complementa la revisión de la validez de contenido, aunque ambos procedimientos aportan evidencias diferentes. El juicio de expertos examina la representatividad y pertinencia de los enunciados, mientras que el alfa estima la consistencia interna de las puntuaciones obtenidas. Por ello, los resultados de confiabilidad deben presentarse junto con el número de participantes, los ítems analizados y el tratamiento aplicado a las respuestas, delimitando su interpretación a los datos efectivamente utilizados.

Criterios para la confiabilidad del instrumento

Tabla 3

Baremo de interpretación del coeficiente Alfa de Cronbach (α)

Rango	Criterio de confiabilidad
-1.00 a 0.00	No es confiable
0.01 a 0.49	Baja confiabilidad
0.50 a 0.75	Moderada confiabilidad
0.76 a 0.89	Fuerte confiabilidad
0.90 a 1.00	Alta confiabilidad

Nota. Rangos utilizados para la interpretación del coeficiente Alfa de Cronbach. Adaptado de Carmines y Zeller (1979) y Duarte y Parra (2014).

Los resultados obtenidos en la prueba de confiabilidad del instrumento fueron interpretados a partir de un baremo que permitió clasificar el nivel de consistencia interna del cuestionario, para tomarlo como referencia el coeficiente Alfa de Cronbach. Para determinar la consistencia interna del instrumento, se aplicó una prueba piloto a un grupo de 20 sujetos que, aunque no formaron parte de la muestra definitiva de la investigación, poseen características equivalentes a la población de estudio. Los resultados obtenidos en la prueba de confiabilidad fueron interpretados a partir de un

baremo que permitió clasificar el nivel de consistencia interna del cuestionario, tomando como referencia el coeficiente Alfa de Cronbach (ver Tabla 3).

El procesamiento estadístico de las respuestas arrojó un coeficiente Alfa de Cronbach de 0,859 para los 21 ítems que conforman la escala. Al contrastar este índice con el baremo de interpretación adaptado de Carmines y Zeller (1979) y Duarte y Parra (2014), el valor obtenido se ubica en el rango de 0.76 a 0.89. En consecuencia, el instrumento de recolección de datos demuestra una fuerte confiabilidad, lo que ratifica que sus mediciones son precisas, consistentes y metodológicamente aptas para proceder con la recolección de información en la fase de campo definitiva.

Procesamiento y Análisis e interpretación de los datos

Una vez aplicada la encuesta y recopiladas las respuestas del cuestionario, se procedió al procesamiento, análisis e interpretación de los datos, con el fin de organizar la información y convertirla en resultados útiles para responder a los objetivos de la investigación. Esta etapa resulta esencial, ya que permite pasar del registro de respuestas a una comprensión sistemática del fenómeno estudiado. En este sentido, Hernández-Sampieri et al. (2014), señalan que el análisis de los datos en una investigación cuantitativa implica “organizar los datos recogidos, codificarlos, prepararlos para el análisis y efectuar los análisis pertinentes” (p. 272). A partir de esta orientación, el presente estudio desarrollará este proceso en varias fases articuladas entre sí y coherentes con el enfoque cuantitativo adoptado.

En una primera fase, se realizó la organización y codificación de los datos. Esto supone revisar cada cuestionario aplicado, verificar que la información esté completa y asignar una codificación numérica a las respuestas, especialmente por tratarse de ítems cerrados con escala tipo Likert. Esta codificación facilitará la creación de la base de datos y permitirá el tratamiento estadístico posterior.

En una segunda fase, se llevó a cabo la tabulación de la información en Microsoft Excel. Para ello, se construyó una matriz de datos en la que se registró las respuestas obtenidas de cada uno de los docentes participantes, organizadas según las variables, dimensiones e indicadores definidos en la investigación. Esta herramienta permitió clasificar y ordenar los datos de manera precisa, lo que favoreció un manejo

sistemático de la información.

Posteriormente, se desarrolló el análisis descriptivo de los datos. En esta fase se elaboraron tablas de frecuencia, porcentajes y gráficos, con el fin de describir el comportamiento de las variables inclusión educativa y prácticas pedagógicas. Este procedimiento permitió identificar tendencias, distribuciones y características generales de las respuestas emitidas por los docentes, para proporcionar una visión clara del fenómeno en el contexto del municipio de Galapa.

Luego de ello, se procedió a la interpretación de los resultados, contrastando los datos obtenidos con los referentes teóricos desarrollados en el marco teórico y con los objetivos formulados en la investigación. Esta lectura permitió ir más allá de la simple exposición de cifras, para reconocer patrones, tendencias y relaciones relevantes en la realidad educativa analizada.

A partir de este proceso, la información recolectada se convirtió en un insumo sólido para comprender cómo se configuran las prácticas pedagógicas y las condiciones de inclusión educativa en el municipio de Galapa. En otras palabras, el análisis no se limitó a ordenar datos, sino que ofrecerá una base objetiva para sustentar los hallazgos del estudio. Finalmente, los resultados obtenidos orientaron la elaboración de las conclusiones y sirvieron de apoyo para la generación del modelo de inclusión educativa propuesto. Así, esta etapa no sólo cumple una función técnica dentro de la investigación, sino que se convierte en el punto de enlace entre la evidencia empírica y la propuesta que se deriva del estudio.

Figura 3

Procesamiento, análisis e interpretación de los datos



Nota. Elaboración propia.

Criterios éticos de la investigación

El desarrollo de la presente investigación se fundamentó en principios éticos que garantizaron el respeto, la dignidad y la protección de los participantes involucrados en el estudio. En este sentido, se reconoció que toda investigación en el ámbito educativo debe orientarse no sólo por criterios metodológicos, sino también por principios éticos que regulen la relación entre el investigador y los sujetos participantes.

De acuerdo con lo planteado por el Consejo de Organizaciones Internacionales de las Ciencias Médicas (2016), cualquier estudio que involucre a personas debe desarrollarse bajo el estricto compromiso de salvaguardar su integridad moral, sus derechos esenciales y sus condiciones de seguridad y protección. En coherencia con este planteamiento, el presente estudio se desarrolló para garantizar que los docentes participantes sean tratados con respeto, sin ningún tipo de discriminación o vulneración de sus derechos.

Asimismo, se tendrá en cuenta el principio de participación voluntaria, según el cual los sujetos tienen la libertad de decidir si desean o no formar parte del estudio. En este sentido, Hernández-Sampieri et al. (2014), señalan que “la participación de los sujetos en una investigación debe ser voluntaria y basada en una decisión informada” (p. 45). Por ello, antes de la aplicación del cuestionario, se informará a los docentes

sobre los objetivos de la investigación, el uso de la información y el carácter académico del estudio.

De igual manera, se garantizará la confidencialidad de la información recolectada. Al respecto, Beauchamp y Childress (2013) explican que garantizar la privacidad en una investigación requiere que ninguna información individual sea compartida o expuesta sin la aprobación directa de la persona involucrada. En consecuencia, los datos obtenidos serán utilizados exclusivamente con fines investigativos, evitando la identificación directa de los participantes y resguardando su identidad.

Otro aspecto fundamental es el principio de beneficencia, el cual busca maximizar los beneficios y minimizar posibles riesgos. Según el Informe Belmont (1979), el trato ético hacia los sujetos de investigación exige una doble responsabilidad: por un lado, validar su autonomía para decidir y, por otro, garantizar de forma activa su protección y bienestar general. En este estudio, se consideró que la participación de los docentes no representa riesgos, y que los resultados contribuyeron al fortalecimiento de las prácticas pedagógicas inclusivas.

En relación con lo anterior, también se asumió el principio de justicia, el cual establece que todos los participantes deben ser tratados de manera equitativa. El Informe Belmont (1979) señala que “la justicia se refiere a la distribución equitativa de las cargas y beneficios de la investigación” (p. 6). Por tanto, no se realizó ningún tipo de exclusión arbitraria, para garantizar la igualdad de condiciones en la participación.

En este sentido, la investigación se desarrolló bajo criterios de responsabilidad académica, dando garantía de la veracidad de la información, el uso adecuado de las fuentes y el respeto por la propiedad intelectual. Bajo esta perspectiva, el proceso investigativo se orienta por principios de honestidad científica, evitando cualquier forma de manipulación de los datos o tergiversación de los resultados.

De esta manera, el cumplimiento de estos criterios éticos no sólo respalda la legitimidad del estudio, sino que además fortalece su rigor científico y su pertinencia en el ámbito educativo, asegurando que los resultados obtenidos aporten de manera responsable al mejoramiento de las prácticas pedagógicas inclusivas en el contexto del municipio de Galapa

CAPÍTULO IV

RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

El presente capítulo expone de manera sistemática los resultados derivados del análisis de las respuestas al cuestionario dirigido a docentes de preescolar y básica primaria del municipio de Galapa. La información se organizó y procesó mediante procedimientos de estadística descriptiva, presentándose en tablas y gráficos que permiten examinar las valoraciones promedio y la dispersión de las respuestas correspondientes a los indicadores evaluados.

El análisis se estructura en torno a las variables inclusión educativa y prácticas pedagógicas, abordadas desde las dimensiones e indicadores establecidos en la operacionalización. Esta organización permite describir las condiciones de inclusión educativa percibidas por los docentes y las prácticas pedagógicas que reportan desarrollar para la atención de estudiantes con discapacidad intelectual. Los resultados se interpretan considerando el contexto educativo estudiado y los referentes teóricos de la investigación, delimitando los hallazgos a la información proporcionada por los participantes.

De este modo, los hallazgos constituyen un referente para comprender las valoraciones docentes y caracterizar las necesidades de fortalecimiento pedagógico e institucional identificadas en el diagnóstico. Estos resultados, junto con los fundamentos teóricos del estudio, proporcionan elementos para sustentar el diseño del modelo de inclusión educativa orientado al fortalecimiento de las prácticas pedagógicas.

Análisis de los resultados de la investigación

En correspondencia con el objetivo general de la investigación, orientado a generar un modelo de inclusión educativa para el fortalecimiento de las prácticas pedagógicas dirigidas a estudiantes con discapacidad intelectual, se desarrolló un

análisis sustentado en estadística descriptiva. Este procedimiento permitió caracterizar las respuestas al cuestionario estructurado, considerando las condiciones de inclusión educativa y las prácticas pedagógicas reportadas por los docentes participantes.

En una primera fase, los datos se organizaron y tabularon mediante Microsoft Excel, lo que facilitó su clasificación según los ítems y dimensiones del instrumento. Posteriormente, se calcularon las medias aritméticas y las desviaciones estándar, con el propósito de describir las valoraciones promedio y la variabilidad de las respuestas. Estas medidas permitieron examinar el comportamiento descriptivo de los indicadores correspondientes a ambas variables.

El análisis se desarrolló siguiendo las dimensiones e indicadores definidos en la operacionalización, lo que permitió una lectura organizada de los resultados. Se compararon descriptivamente las puntuaciones obtenidas, identificando los indicadores con mayor y menor valoración. Esta comparación facilitó reconocer fortalezas percibidas y aspectos susceptibles de mejora, sin atribuir significación estadística a las diferencias observadas ni establecer asociaciones entre las variables.

La interpretación de los resultados implicó su contrastación con los referentes teóricos sobre inclusión educativa y prácticas pedagógicas. Este proceso permitió contextualizar las valoraciones docentes y fundamentar la caracterización de las necesidades de fortalecimiento pedagógico e institucional. Las explicaciones provenientes de la literatura se distinguieron de los hallazgos del cuestionario, evitando atribuir causas o efectos que no fueron evaluados mediante el diseño descriptivo.

Los resultados se presentan mediante tablas y gráficos organizados por variables y dimensiones, acompañados de su respectivo análisis interpretativo. Esta estructura permite responder a los objetivos de diagnosticar las condiciones de inclusión educativa, describir las prácticas pedagógicas reportadas y caracterizar las necesidades de fortalecimiento. La síntesis de estos hallazgos constituye el fundamento diagnóstico para el diseño del modelo MIEP.

Promedios de la Dimensión: Acceso y participación

Estadística Descriptiva: Media Aritmética

Tabla 4

Resultados de los promedios para los indicadores de la dimensión acceso y participación.

Indicadores	Media	N	Desviación estándar
Acceso en igualdad de condiciones	2,94	96	1,42
Participación en actividades pedagógicas	3,00	96	1,45
Permanencia en el sistema educativo	3,04	96	1,55
Total	2,99	288	1,47

Nota: Elaboración propia.

En la tabla 4 se presentan los resultados correspondientes a la dimensión acceso y participación, a partir del cálculo de las medias aritméticas y la desviación estándar de los indicadores analizados. En términos generales, los valores obtenidos se ubican en un rango cercano a los 3 puntos (media total de 2,99), lo que corresponde a un nivel medianamente suficiente. Este comportamiento intermedio refleja las tensiones propias de un sistema en transición, donde, tal como advierte Blanco (2021), persisten brechas significativas entre el discurso normativo institucional y la materialización de las prácticas inclusivas reales en el entorno escolar.

El indicador con mayor valoración fue la permanencia en el sistema educativo, con una media de 3,04 puntos. Esto evidencia que, desde la percepción docente, existen acciones orientadas a garantizar la continuidad de los estudiantes con discapacidad intelectual. No obstante, al no alcanzar niveles altos, se sugiere que el sistema educativo de Galapa aún opera bajo lógicas cercanas a la integración escolar tradicional, donde se garantiza la presencia física del estudiante, pero sin que el sistema modifique sustancialmente sus estructuras para adaptarse a la heterogeneidad del alumnado, aspecto que la UNESCO (2020) señala como indispensable para hablar de verdadera inclusión.

Por su parte, el indicador relacionado con la participación en actividades pedagógicas obtuvo una media de 3,00 puntos. Este valor intermedio pone en evidencia que la inclusión en el aula no se desarrolla plenamente, sino que depende de

las condiciones específicas del contexto y de la mediación de cada docente. Este hallazgo corrobora los postulados de Booth y Ainscow (2015) y de Ainscow (2020), quienes enfatizan que la inclusión no se verifica únicamente por compartir un espacio escolar (presencia), sino por la calidad de la experiencia educativa (participación y logro). La moderada participación sugiere que las prácticas pedagógicas aún carecen de la flexibilidad que proponen enfoques como el Diseño Universal para el Aprendizaje (CAST, 2018), el cual demanda múltiples formas de implicación y expresión para responder a la variabilidad cognitiva de los estudiantes.

En cuanto al indicador de acceso en igualdad de condiciones, se obtuvo la media más baja (2,94), lo que indica que persisten barreras estructurales que limitan la garantía efectiva de equidad para los estudiantes con discapacidad intelectual. Este resultado resulta crítico frente a los fundamentos de la Declaración de Salamanca (UNESCO y Ministerio de Educación y Ciencia de España, 1994) y el marco de derechos (ONU, 1948), los cuales establecen que el sistema debe organizarse en función de todos los estudiantes, y no a la inversa. La debilidad en el acceso impacta directamente las demás dimensiones, confirmando la perspectiva de Echeita (2021) respecto a que la inclusión es un proceso continuo que exige la eliminación sistemática de las barreras del entorno.

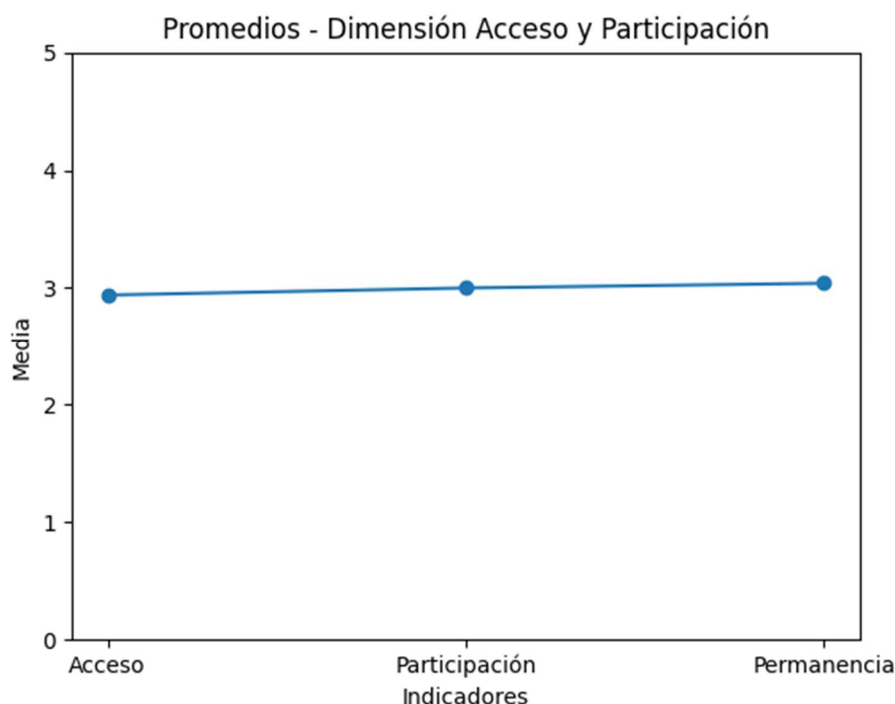
Adicionalmente, los valores de desviación estándar evidencian una dispersión considerable en las respuestas, lo que sugiere una alta heterogeneidad en las percepciones y acciones del profesorado. Esto permite inferir que las prácticas relacionadas con el acceso, la participación y la permanencia no responden a una cultura o política institucional unificada, dependiendo más de esfuerzos individuales aislados.

En conjunto, estos resultados permiten afirmar que la dimensión acceso y participación se encuentra en un nivel intermedio de desarrollo. Si bien existen avances para garantizar la permanencia, la consolidación de un entorno verdaderamente inclusivo en el municipio de Galapa requiere transformar las dinámicas institucionales y pedagógicas de raíz, trascendiendo la mera asistencia para asegurar un aprendizaje significativo y participativo adaptado a las necesidades de los estudiantes con discapacidad intelectual.

Con el propósito de visualizar el comportamiento de los promedios obtenidos en la dimensión acceso y participación, se presenta la figura 4:

Figura 4

Gráfico de líneas promedios de la dimensión acceso y participación.



Nota: Elaboración propia.

La figura 4 muestra el comportamiento de los promedios obtenidos en los indicadores de la dimensión acceso y participación, lo que evidencia una tendencia homogénea entre los valores, con una ligera predominancia del indicador permanencia en el sistema educativo. Sin embargo, los valores se mantienen en un rango intermedio, lo que reafirma que la inclusión en esta dimensión se desarrolla de manera parcial.

Promedios de la Dimensión: Estrategias inclusivas

Estadística Descriptiva: Media Aritmética

Tabla 5

Resultados de los promedios para los indicadores de la dimensión estrategias inclusivas

Indicadores	Media	N	Desviación estándar
Adaptación de estrategias de enseñanza	2,89	96	1,39
Uso de recursos didácticos inclusivos	2,89	96	1,49
Promoción de la participación equitativa	3,20	96	1,38
Total	2,99	288	1,42

Nota. Elaboración propia.

Los resultados presentados en la tabla 5 corresponden a la dimensión estrategias inclusivas, la cual constituye un eje fundamental dentro del proceso de inclusión educativa, en tanto refleja las acciones pedagógicas concretas que el docente implementa para responder a la diversidad del aula, particularmente frente a estudiantes con discapacidad intelectual.

En términos generales, las medias obtenidas se ubican en un rango cercano a los 3 puntos, lo que, de acuerdo con el baremo establecido, corresponde a un nivel medianamente suficiente. Este comportamiento evidencia que, aunque los docentes reconocen la importancia de implementar estrategias inclusivas, dichas prácticas aún no alcanzan un nivel consolidado dentro del ejercicio pedagógico.

En este sentido, el indicador con mayor valoración corresponde a la promoción de la participación equitativa, con una media de 3,20 puntos. Este resultado sugiere que, desde la percepción docente, existe una intención explícita de favorecer la integración de todos los estudiantes dentro del aula. No obstante, este valor sigue siendo intermedio, lo que indica que la participación equitativa no se materializa plenamente en prácticas sistemáticas, sino que puede depender de factores contextuales o individuales.

Por otra parte, los indicadores relacionados con la adaptación de estrategias de enseñanza y el uso de recursos didácticos inclusivos presentan medias similares (2,89), ubicándose en un nivel inferior dentro de la dimensión. Este resultado resulta particularmente significativo, ya que evidencia limitaciones en la implementación de ajustes pedagógicos específicos orientados a estudiantes con discapacidad intelectual.

Desde una perspectiva teórica, este hallazgo se vincula con lo planteado por la UNESCO (2020), quien señala que “la inclusión educativa no se limita al acceso, sino que implica transformar las prácticas pedagógicas para responder a la diversidad de los estudiantes” (p. 15). En este caso, los resultados sugieren que dicha transformación aún se encuentra en proceso, especialmente en lo relacionado con la adecuación de

estrategias y recursos.

Asimismo, Echeita (2022) plantea que “la educación inclusiva exige cambios profundos en la forma de enseñar, evaluar y organizar el aprendizaje” (p. 210), lo cual implica que el docente debe desarrollar competencias específicas para adaptar su práctica pedagógica. En este sentido, las medias obtenidas reflejan que estas competencias no se encuentran plenamente desarrolladas en el contexto estudiado.

De igual manera, el uso de recursos didácticos inclusivos constituye un elemento clave en la atención a la discapacidad intelectual, ya que facilita la comprensión y participación de los estudiantes. Sin embargo, los resultados evidencian que este aspecto presenta debilidades, lo que podría estar asociado a limitaciones en la formación docente o en la disponibilidad de materiales adecuados.

Adicionalmente, los valores de desviación estándar muestran una dispersión considerable en las respuestas, lo que indica la existencia de percepciones heterogéneas entre los docentes. Esta variabilidad sugiere que las estrategias inclusivas no se implementan de manera uniforme, sino que dependen de factores como la experiencia docente, la formación en inclusión o las condiciones institucionales.

En términos generales, los resultados permiten inferir que la dimensión estrategias inclusivas presenta un desarrollo parcial, caracterizado por avances en la promoción de la participación, pero con limitaciones significativas en la adaptación de estrategias y el uso de recursos pedagógicos. Esta situación evidencia la necesidad de fortalecer la formación docente y las condiciones institucionales para garantizar una atención más efectiva a estudiantes con discapacidad intelectual.

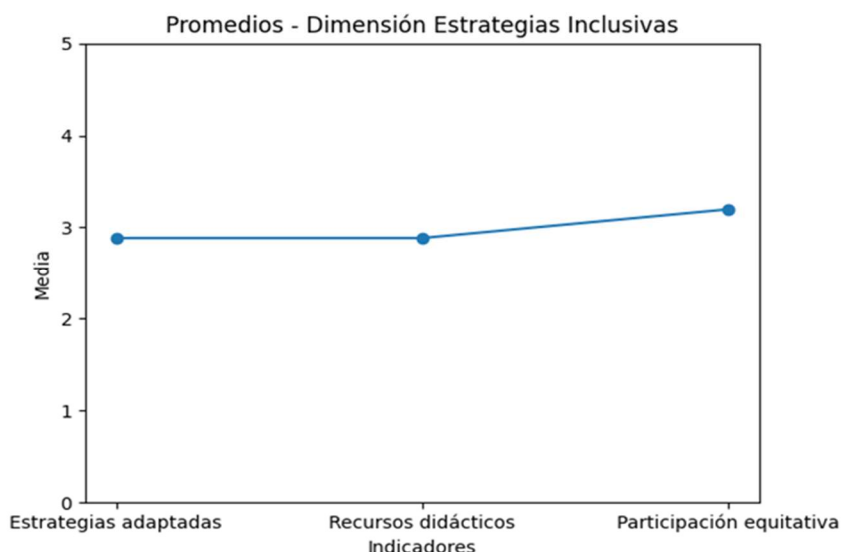
Desde una perspectiva analítica, estos hallazgos resultan coherentes con lo planteado por diversos autores que destacan que la inclusión educativa no depende únicamente de la voluntad del docente, sino de un conjunto de condiciones estructurales que permitan transformar las prácticas pedagógicas. En este sentido, los resultados no solo describen una realidad, sino que evidencian la necesidad de intervenciones orientadas al mejoramiento de las estrategias inclusivas en el contexto educativo de Galapa.

Con el propósito de representar de manera gráfica el comportamiento de los

promedios obtenidos en los indicadores de la dimensión estrategias inclusivas, se presenta la siguiente figura:

Figura 5

Gráfico de líneas promedios de la dimensión estrategias inclusivas



Nota. Elaboración propia.

La figura 5 evidencia el comportamiento de los promedios correspondientes a los indicadores de la dimensión estrategias inclusivas, lo que muestra una tendencia ligeramente ascendente hacia el indicador relacionado con la participación equitativa. Sin embargo, los valores se mantienen dentro de un rango intermedio, lo que reafirma que las estrategias inclusivas no alcanzan un nivel óptimo de desarrollo.

Asimismo, se observa una proximidad significativa entre los indicadores de adaptación de estrategias y uso de recursos didácticos, lo que sugiere que ambos aspectos presentan limitaciones similares dentro de la práctica pedagógica. En contraste, el indicador de participación equitativa, aunque presenta una media superior, no logra distanciarse de manera significativa, lo que indica que el proceso inclusivo aún no se consolida plenamente en el aula.

En conjunto, la representación gráfica permite corroborar lo evidenciado en el análisis estadístico, destacando la necesidad de fortalecer las estrategias pedagógicas inclusivas como eje central para mejorar la atención a estudiantes con discapacidad intelectual.

Promedios de la Dimensión: Apoyo institucional

Estadística Descriptiva: Media Aritmética

Tabla 6

Resultados de los promedios para los indicadores de la dimensión apoyo institucional.

Indicadores	Media	N	Desviación estándar
Apoyo pedagógico institucional	2,92	96	1,43
Formación docente en inclusión	3,22	96	1,35
Acompañamiento institucional	3,19	96	1,45
Total	3,11	288	1,41

Nota. Elaboración propia.

Los resultados presentados en la tabla 6 corresponden a la dimensión apoyo institucional, la cual constituye un componente determinante en la consolidación de procesos de inclusión educativa, en tanto refleja las condiciones organizacionales, formativas y de acompañamiento que respaldan la labor docente frente a la atención de estudiantes con discapacidad intelectual.

En términos generales, las medias obtenidas en esta dimensión se ubican ligeramente por encima de los 3 puntos, lo que, según el baremo establecido, corresponde a un nivel medianamente suficiente con tendencia hacia suficiente. Este comportamiento sugiere que, desde la percepción de los docentes, existen acciones institucionales orientadas al fortalecimiento de la inclusión, aunque estas no se desarrollan de manera plenamente consolidada.

En este sentido, el indicador con mayor valoración corresponde a la formación docente en inclusión, con una media de 3,22 puntos. Este resultado evidencia que los docentes reconocen la existencia de procesos formativos orientados a la atención de estudiantes con discapacidad intelectual. Sin embargo, el hecho de que esta media no alcance niveles superiores sugiere que dicha formación puede ser insuficiente, discontinua o poco articulada con las necesidades reales del aula.

Por su parte, el indicador de acompañamiento institucional presenta una media de 3,19 puntos, lo que refleja una percepción moderadamente favorable respecto al apoyo que reciben los docentes en su práctica pedagógica. Este resultado es relevante, ya que el acompañamiento constituye un elemento clave para la

implementación efectiva de estrategias inclusivas, al permitir la retroalimentación y el fortalecimiento de las prácticas docentes.

En contraste, el indicador de apoyo pedagógico institucional presenta la media más baja (2,92), lo que pone en evidencia una debilidad en la provisión de recursos, orientaciones o estructuras institucionales que respalden directamente la labor del docente en el aula. Este hallazgo resulta crítico, dado que la inclusión educativa no depende únicamente de la voluntad individual del docente, sino de un sistema de apoyo que garantice condiciones adecuadas para su implementación.

Desde una perspectiva teórica, estos resultados se relacionan con lo planteado por la UNESCO (2020), quien afirma que “la educación inclusiva requiere sistemas educativos que apoyen a los docentes mediante formación, recursos y acompañamiento continuo” (p. 22). En este caso, los datos evidencian que, aunque estos elementos están presentes, no alcanzan un nivel de desarrollo suficiente para garantizar una inclusión efectiva.

Asimismo, Echeita (2022) señala que “las políticas inclusivas deben traducirse en prácticas institucionales concretas que respalden al profesorado en su labor diaria” (p. 212), lo cual implica que el apoyo institucional debe ser sistemático, coherente y sostenido. En este sentido, los resultados obtenidos reflejan una brecha entre los principios de la inclusión y su materialización en el contexto educativo.

Adicionalmente, la desviación estándar en los tres indicadores evidencia una variabilidad considerable en las respuestas, lo que sugiere la existencia de percepciones diversas entre los docentes. Esta heterogeneidad puede estar asociada a diferencias entre instituciones, niveles de formación o experiencias individuales, lo que refuerza la idea de que el apoyo institucional no se desarrolla de manera homogénea.

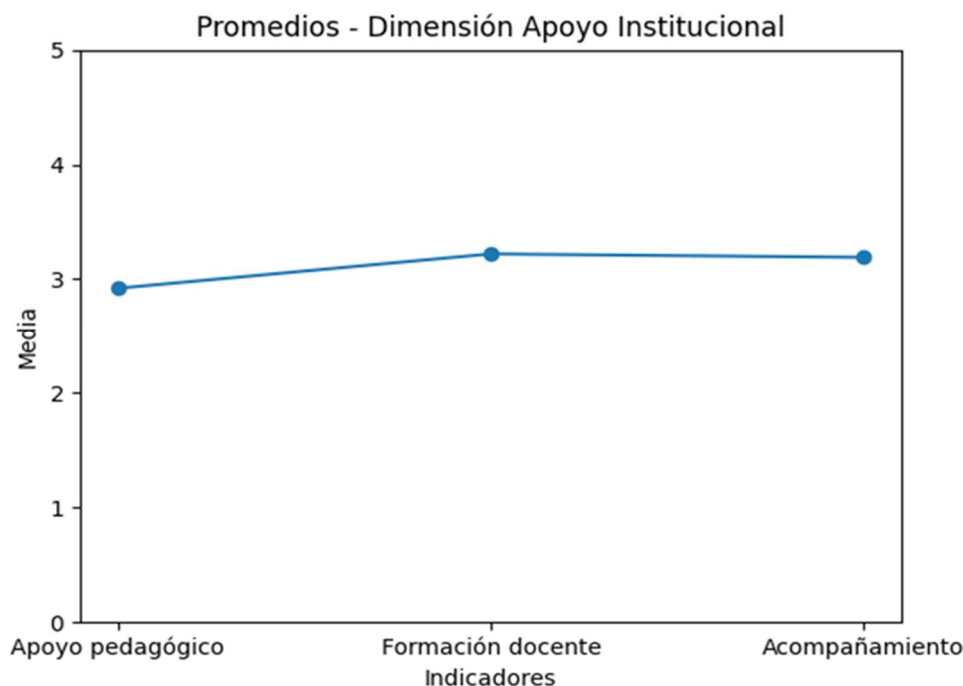
En conjunto, los resultados permiten afirmar que la dimensión apoyo institucional presenta avances en términos de formación y acompañamiento, pero evidencia debilidades en el respaldo pedagógico directo, lo que limita la consolidación de prácticas inclusivas en el aula. Esta situación pone de manifiesto la necesidad de fortalecer las políticas institucionales y garantizar condiciones más sólidas para la implementación de la inclusión educativa en el municipio de Galapa.

Con el fin de representar gráficamente el comportamiento de los promedios

obtenidos en la dimensión apoyo institucional, se presenta la figura siguiente:

Figura 6

Gráfico de líneas promedios de la dimensión apoyo institucional



Nota. Elaboración propia.

La figura muestra el comportamiento de los promedios obtenidos en los indicadores de la dimensión apoyo institucional, lo que evidencia una tendencia ligeramente ascendente hacia los indicadores de formación docente y acompañamiento institucional. Sin embargo, el indicador de apoyo pedagógico se ubica por debajo de los demás, lo que confirma la existencia de debilidades en el respaldo directo que reciben los docentes en su práctica pedagógica.

Asimismo, aunque los indicadores de formación docente y acompañamiento presentan valores superiores, estos no alcanzan niveles altos dentro de la escala, lo que sugiere que las acciones institucionales, si bien existen, no se desarrollan de manera suficientemente sólida o sistemática.

En conjunto, la representación gráfica reafirma lo evidenciado en el análisis estadístico, destacando que el apoyo institucional se encuentra en un nivel intermedio, con avances en algunos aspectos, pero con limitaciones que inciden en la

consolidación de prácticas pedagógicas inclusivas en el contexto educativo estudiado.

Promedios de la Dimensión: Planificación

Estadística Descriptiva: Media Aritmética

Tabla 7

Resultados de los promedios para los indicadores de la dimensión planificación.

Indicadores	Media	N	Desviación estándar
Planificación considerando la diversidad	2,92	96	1,42
Diseño de actividades adaptadas	2,86	96	1,42
Incorporación de estrategias diferenciadas	2,97	96	1,45
Total	2,92	288	1,43

Nota. Elaboración propia.

Los resultados presentados en la tabla 7 corresponden a la dimensión planificación, la cual constituye un componente esencial dentro de las prácticas pedagógicas, en tanto orienta la organización del proceso de enseñanza y aprendizaje desde una perspectiva inclusiva. Esta dimensión resulta especialmente relevante en el contexto de la discapacidad intelectual, ya que la planificación adecuada permite anticipar las necesidades educativas de los estudiantes y diseñar estrategias pertinentes para su atención.

En términos generales, las medias obtenidas se ubican en un rango cercano a los 3 puntos, lo que, de acuerdo con el baremo establecido, corresponde a un nivel medianamente suficiente. Este comportamiento evidencia que, si bien los docentes reconocen la importancia de planificar atendiendo a la diversidad, esta práctica no se desarrolla de manera sistemática ni plenamente consolidada.

En este sentido, el indicador con mayor valoración corresponde a la incorporación de estrategias diferenciadas, con una media de 2,97 puntos. Este resultado sugiere que los docentes realizan intentos por diversificar sus estrategias pedagógicas; sin embargo, dichos esfuerzos no alcanzan niveles suficientes que garanticen una atención efectiva a las necesidades de los estudiantes con discapacidad intelectual.

Por su parte, el indicador relacionado con la planificación considerando la diversidad presenta una media de 2,92 puntos, lo que evidencia que la inclusión de la

diversidad en la planificación se realiza de manera parcial. Esto indica que, aunque existe una intención de considerar las diferencias individuales, esta no siempre se traduce en acciones concretas dentro del diseño pedagógico.

En contraste, el indicador de diseño de actividades adaptadas presenta la media más baja (2,86), lo que pone de manifiesto una debilidad significativa en la capacidad de los docentes para ajustar las actividades a los niveles de aprendizaje de los estudiantes. Este resultado es particularmente relevante, dado que la adaptación de actividades constituye uno de los pilares fundamentales de la educación inclusiva.

Desde el punto de vista teórico, estos hallazgos se relacionan con lo planteado por la UNESCO (2020), quien señala que “la planificación inclusiva implica anticipar la diversidad del aula y diseñar experiencias de aprendizaje accesibles para todos los estudiantes” (p. 34). En este caso, los resultados evidencian que esta anticipación no se realiza de manera suficiente en el contexto estudiado.

Asimismo, De Zubiría (2003) plantea que la planificación pedagógica debe partir de las características del estudiante para lograr aprendizajes significativos, lo cual implica un proceso intencional de adaptación y contextualización. Sin embargo, los valores obtenidos sugieren que este principio no se aplica de manera consistente en las prácticas docentes analizadas.

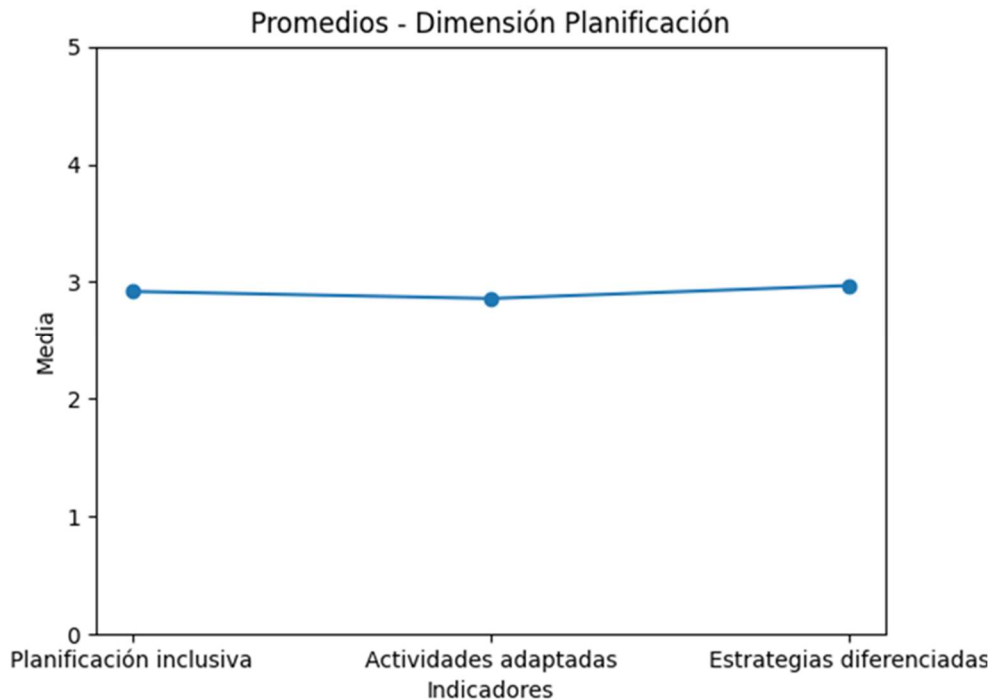
Adicionalmente, la desviación estándar evidencia una dispersión considerable en las respuestas, lo que indica la existencia de percepciones diversas entre los docentes. Esta variabilidad sugiere que la planificación inclusiva no se desarrolla de manera homogénea, sino que depende de factores como la formación docente, la experiencia y las condiciones institucionales.

En conjunto, los resultados permiten inferir que la dimensión planificación presenta un desarrollo limitado, caracterizado por esfuerzos parciales en la incorporación de la diversidad, pero con debilidades importantes en la adaptación de actividades y en la sistematización de estrategias inclusivas. Esta situación pone de manifiesto la necesidad de fortalecer la formación docente en planificación inclusiva como base para el desarrollo de prácticas pedagógicas efectivas.

Con el propósito de visualizar el comportamiento de los promedios obtenidos en la dimensión planificación, se presenta la siguiente figura:

Figura 7

Gráfico de líneas de la dimensión planificación



Nota. Elaboración propia.

El gráfico da cuenta del comportamiento de los promedios en los indicadores de la dimensión planificación, ello muestra una tendencia relativamente uniforme entre los tres aspectos evaluados. No obstante, se observa que el indicador relacionado con el diseño de actividades adaptadas presenta el valor más bajo, lo que confirma la debilidad identificada en el análisis estadístico.

Asimismo, aunque los otros indicadores presentan valores ligeramente superiores, estos se mantienen dentro de un rango intermedio, lo que sugiere que la planificación inclusiva no se consolida como una práctica sistemática en el aula. En este sentido, la representación gráfica refuerza la necesidad de fortalecer los procesos de planificación pedagógica como eje fundamental para la atención de estudiantes con discapacidad intelectual.

Promedios de la Dimensión: Enseñanza

Estadística Descriptiva: Media Aritmética

Tabla 8

Resultados de los promedios para los indicadores de la dimensión enseñanza

Indicadores	Media	N	Desviación estándar
Uso de estrategias didácticas	2,84	96	1,35
Claridad y adaptación de explicaciones	3,21	96	1,38
Promoción del aprendizaje significativo	2,93	96	1,39
Total	2,99	288	1,37

Nota. Elaboración propia.

Los resultados presentados en la tabla 8 corresponden a la dimensión enseñanza, la cual constituye el núcleo del proceso pedagógico, en tanto se refiere a la forma en que el docente desarrolla la mediación del conocimiento en el aula, especialmente en contextos de diversidad como aquellos que incluyen estudiantes con discapacidad intelectual.

En términos generales, las medias obtenidas se ubican en un rango cercano a los 3 puntos, lo que, de acuerdo con el baremo establecido, corresponde a un nivel medianamente suficiente. Este comportamiento evidencia que las prácticas de enseñanza orientadas a la inclusión no se encuentran plenamente consolidadas, aunque se identifican avances en algunos aspectos específicos.

En este sentido, el indicador con mayor valoración corresponde a la claridad y adaptación de las explicaciones, con una media de 3,21 puntos. Este resultado sugiere que los docentes realizan esfuerzos por ajustar su discurso pedagógico para facilitar la comprensión de los estudiantes, lo cual constituye un elemento fundamental en la atención a la discapacidad intelectual. Sin embargo, el hecho de que este valor no alcance niveles superiores indica que estas adaptaciones no siempre responden de manera sistemática a las necesidades particulares de los estudiantes.

Por su parte, el indicador relacionado con la promoción del aprendizaje significativo presenta una media de 2,93 puntos, lo que refleja un desarrollo intermedio en la capacidad de los docentes para generar experiencias de aprendizaje que conecten con los conocimientos previos y las características de los estudiantes. Este resultado sugiere que, aunque se reconoce la importancia del aprendizaje significativo,

su implementación no se consolida plenamente en la práctica pedagógica.

En contraste, el indicador de uso de estrategias didácticas presenta la media más baja (2,84), lo que pone en evidencia una debilidad en la diversificación de métodos de enseñanza. Este hallazgo es particularmente relevante, dado que la utilización de estrategias didácticas variadas constituye un elemento clave para atender la diversidad del aula y favorecer la inclusión educativa.

Desde el punto de vista teórico, estos resultados se relacionan con lo planteado por Ausubel (1983), quien señala que el aprendizaje significativo ocurre cuando la nueva información se relaciona de manera sustantiva con la estructura cognitiva del sujeto, lo que implica la necesidad de estrategias pedagógicas que faciliten dicha relación. En este sentido, los resultados evidencian que esta conexión no se logra plenamente en el contexto estudiado.

Asimismo, Vygotsky (1978) destaca la importancia de la mediación pedagógica en el proceso de aprendizaje, planteando que el docente debe actuar como facilitador del desarrollo cognitivo del estudiante. Sin embargo, los valores obtenidos sugieren que esta mediación no se desarrolla de manera suficientemente diversificada, lo que limita las posibilidades de aprendizaje de los estudiantes con discapacidad intelectual.

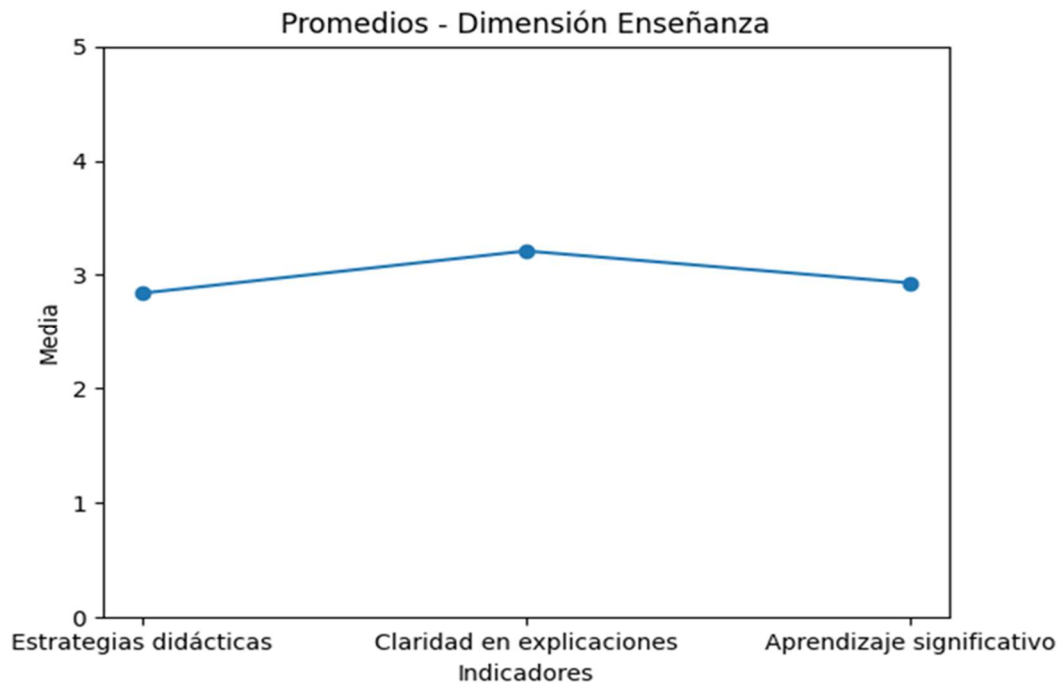
Adicionalmente, la desviación estándar en los tres indicadores refleja una variabilidad moderada en las respuestas, lo que indica la existencia de percepciones diversas entre los docentes. Esta heterogeneidad puede estar asociada a diferencias en la formación, experiencia o contexto institucional, lo que refuerza la idea de que las prácticas de enseñanza no se desarrollan de manera uniforme.

En conjunto, los resultados permiten inferir que la dimensión enseñanza presenta avances en términos de claridad en la comunicación pedagógica, pero evidencia limitaciones en la diversificación de estrategias didácticas y en la consolidación del aprendizaje significativo. Esta situación pone de manifiesto la necesidad de fortalecer las competencias pedagógicas del docente para garantizar una atención más efectiva a la diversidad.

Con el propósito de representar gráficamente el comportamiento de los promedios obtenidos en la dimensión enseñanza, se presenta la figura siguiente:

Figura 8

Gráfico de líneas de la dimensión enseñanza



Nota. Elaboración propia.

La figura da cuenta del comportamiento de los promedios en los indicadores de la dimensión enseñanza, lo que deja en evidencia una tendencia ascendente hacia el indicador de claridad en las explicaciones, el cual presenta el valor más alto dentro de la dimensión. No obstante, se observa una diferencia marcada con el indicador de uso de estrategias didácticas, que se ubica en el nivel más bajo.

Esta diferencia sugiere que, aunque los docentes logran adaptar su discurso pedagógico, no necesariamente implementan una variedad de estrategias que favorezcan el aprendizaje de todos los estudiantes. Asimismo, el indicador de aprendizaje significativo se mantiene en un nivel intermedio, lo que confirma que este proceso no se desarrolla de manera consistente.

En conjunto, la representación gráfica refuerza lo evidenciado en el análisis estadístico, para destacar la necesidad de fortalecer la dimensión enseñanza desde una perspectiva inclusiva que articule claridad, diversidad de estrategias y aprendizaje significativo.

Promedios de la Dimensión: Evaluación

Estadística Descriptiva: Media Aritmética

Tabla 9 Resultados de los promedios para los indicadores de la dimensión evaluación

Indicadores	Media	N	Desviación estándar
Adaptación de la evaluación	3,02	96	1,54
Seguimiento del progreso	2,85	96	1,41
Diversidad en instrumentos de evaluación	2,80	96	1,40
Total	2,89	288	1,45

Nota. Elaboración propia.

Los resultados presentados en la tabla 9 corresponden a la dimensión evaluación, la cual constituye un componente fundamental dentro de las prácticas pedagógicas, en tanto permite valorar el aprendizaje de los estudiantes y orientar la toma de decisiones en el proceso educativo, especialmente en contextos que requieren atención a la diversidad, como es el caso de la discapacidad intelectual.

En términos generales, las medias obtenidas se ubican en un rango cercano a los 3 puntos, lo que, según el baremo establecido, corresponde a un nivel medianamente suficiente, con una ligera tendencia descendente en comparación con otras dimensiones analizadas. Este comportamiento evidencia que los procesos evaluativos inclusivos no se encuentran plenamente consolidados dentro de la práctica docente.

En este sentido, el indicador con mayor valoración corresponde a la adaptación de la evaluación, con una media de 3,02 puntos. Este resultado sugiere que los docentes realizan ciertos ajustes en los procesos evaluativos para atender a estudiantes con discapacidad intelectual. No obstante, el valor obtenido indica que estas adaptaciones no se implementan de manera sistemática ni responden de forma integral a las necesidades del estudiante.

Por su parte, el indicador de seguimiento del progreso presenta una media de 2,85 puntos, lo que evidencia un nivel intermedio en el monitoreo del aprendizaje de los estudiantes. Este resultado indica que, aunque los docentes realizan procesos de seguimiento, estos pueden no ser continuos, estructurados o suficientemente

individualizados.

En contraste, el indicador que guarda relación con la diversidad en los instrumentos de evaluación presenta la media más baja (2,80), lo que pone en evidencia una limitación en la utilización de estrategias evaluativas variadas. Este hallazgo resulta particularmente relevante, dado que la diversificación de instrumentos es clave para garantizar una evaluación inclusiva que responda a las distintas formas de aprendizaje.

Desde el punto de vista teórico, estos resultados se relacionan con lo planteado por la UNESCO (2020), quien señala que “la evaluación inclusiva debe adaptarse a las características de los estudiantes y ofrecer múltiples formas de demostrar el aprendizaje” (p. 41). En este sentido, los resultados evidencian que este principio no se aplica de manera consistente en el contexto analizado.

Asimismo, autores como Stiggins (2005) destacan que la evaluación debe ser un proceso formativo que permita retroalimentar el aprendizaje y no sólo medir resultados. Sin embargo, los valores obtenidos sugieren que la evaluación en el contexto estudiado aún mantiene características tradicionales, con poca diversificación y adaptación.

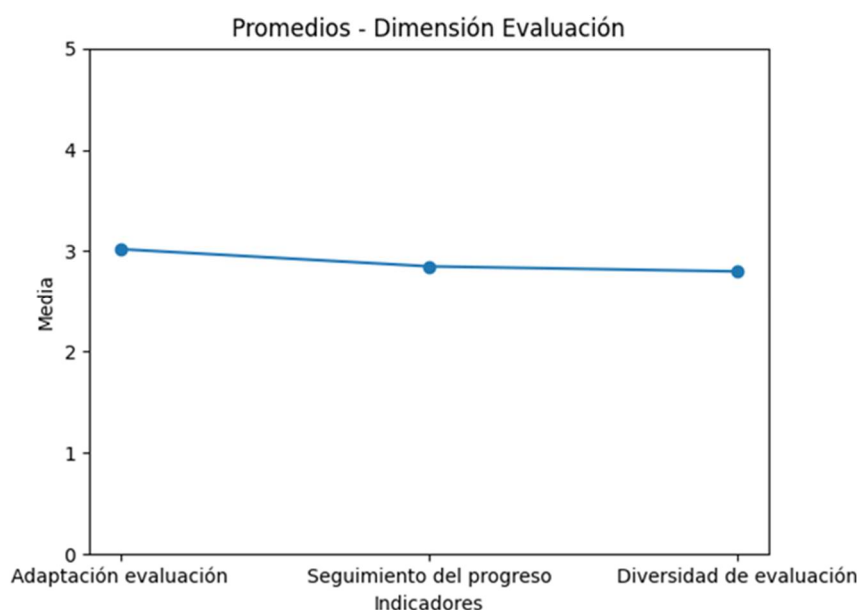
Adicionalmente, la desviación estándar refleja una dispersión considerable en las respuestas, lo que indica la existencia de percepciones diversas entre los docentes. Esta variabilidad puede estar asociada a diferencias en la formación, experiencia o recursos disponibles, lo que refuerza la idea de que las prácticas evaluativas no se desarrollan de manera homogénea.

En conjunto, los resultados permiten inferir que la dimensión evaluación presenta debilidades significativas en la diversificación de instrumentos y en el seguimiento del aprendizaje, lo que limita la consolidación de procesos evaluativos inclusivos. Esta situación pone de manifiesto la necesidad de fortalecer la formación docente en evaluación inclusiva como elemento clave para mejorar la calidad del proceso educativo.

Con el propósito de representar gráficamente el comportamiento de los promedios obtenidos en la dimensión evaluación, se presenta la figura siguiente:

Figura 9

Gráfico de línea de la dimensión evaluación



Nota. Elaboración propia.

La figura evidencia el comportamiento de los promedios en los indicadores de la dimensión evaluación, mostrando una tendencia ligeramente descendente desde la adaptación de la evaluación hacia la diversidad en los instrumentos evaluativos. Este comportamiento confirma que, aunque se realizan algunos ajustes en la evaluación, estos no se complementan con una variedad suficiente de estrategias.

Asimismo, el indicador de seguimiento del progreso se mantiene en un nivel intermedio, lo que sugiere que el monitoreo del aprendizaje no se desarrolla de manera continua ni sistemática. En este sentido, la representación gráfica refuerza la idea de que la evaluación inclusiva presenta limitaciones importantes en su implementación.

En conjunto, la figura confirma los resultados del análisis estadístico, evidenciando la necesidad de fortalecer los procesos evaluativos como parte esencial de las prácticas pedagógicas inclusivas.

Promedios de la Dimensión: Interacción pedagógica

Estadística Descriptiva: Media Aritmética

Tabla 10

Resultados de los promedios para los indicadores de la dimensión interacción pedagógica

Indicadores	Media	N	Desviación estándar
Relaciones de respeto y apoyo	3,17	96	1,42
Ambiente de aula inclusivo	3,11	96	1,44
Interacción y colaboración entre estudiantes	3,10	96	1,34
Total	3,13	288	1,40

Nota. Elaboración propia.

Los resultados presentados en la tabla 10 corresponden a la dimensión interacción pedagógica, la cual se configura como un elemento transversal dentro del proceso educativo, en tanto involucra las dinámicas relacionales que se establecen en el aula y que inciden directamente en la inclusión de los estudiantes con discapacidad intelectual.

En términos generales, las medias obtenidas se ubican ligeramente por encima de los 3 puntos, lo que, de acuerdo con el baremo establecido, corresponde a un nivel medianamente suficiente con tendencia hacia suficiente. Este comportamiento evidencia que las interacciones en el aula presentan condiciones relativamente favorables para la inclusión, en comparación con otras dimensiones analizadas.

En este sentido, el indicador con mayor valoración corresponde a las relaciones de respeto y apoyo, con una media de 3,17 puntos. Este resultado sugiere que los docentes promueven ambientes basados en el respeto, lo cual constituye un elemento fundamental para la inclusión educativa. La construcción de relaciones positivas favorece la participación de los estudiantes con discapacidad intelectual y contribuye a su integración en el entorno escolar.

Por su parte, el indicador relacionado con el ambiente de aula inclusivo presenta una media de 3,11 puntos, lo que refleja una percepción moderadamente favorable sobre las condiciones del aula. Este resultado indica que, aunque existen esfuerzos por generar ambientes inclusivos, estos no se consolidan plenamente como una práctica sistemática.

En cuanto al indicador de interacción y colaboración entre estudiantes, se obtiene una media de 3,10 puntos, lo que evidencia un nivel intermedio en la promoción

del trabajo colaborativo. Este resultado resulta relevante, ya que la interacción entre pares constituye un factor clave en el desarrollo social y académico de los estudiantes con discapacidad intelectual.

Desde el punto de vista teórico, estos hallazgos se relacionan con lo planteado por Vygotsky (1978), quien destaca la importancia de la interacción social en el desarrollo del aprendizaje, señalando que “el aprendizaje se produce en un contexto social a través de la interacción con otros”. En este sentido, los resultados evidencian que, aunque estas interacciones están presentes, no se desarrollan de manera plenamente estructurada.

Asimismo, la UNESCO (2020) plantea que “la inclusión educativa implica la creación de ambientes donde todos los estudiantes se sientan valorados y participen activamente” (p. 18), lo cual se vincula con los resultados obtenidos, que reflejan avances en la construcción de estos ambientes, pero con limitaciones en su consolidación.

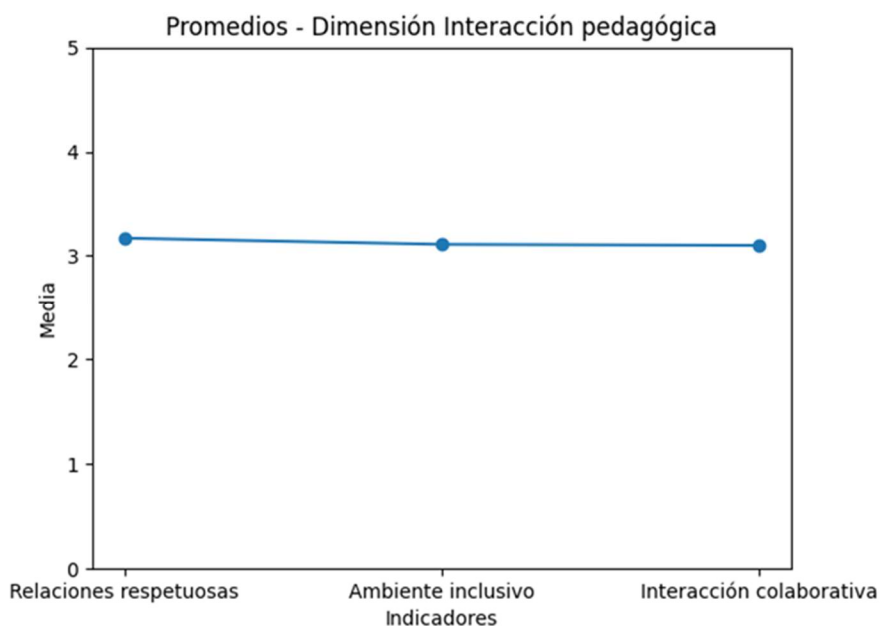
Adicionalmente, la desviación estándar indica una dispersión moderada en las respuestas, lo que sugiere la existencia de percepciones diversas entre los docentes. Esta variabilidad puede estar asociada a diferencias en las dinámicas institucionales y en la gestión del aula.

En conjunto, los resultados permiten inferir que la dimensión interacción pedagógica presenta un desarrollo relativamente favorable en comparación con otras dimensiones, especialmente en lo relacionado con el respeto y las relaciones interpersonales. Sin embargo, persisten desafíos en la consolidación de ambientes inclusivos y en la promoción de la interacción colaborativa, lo que evidencia la necesidad de fortalecer estas prácticas como eje central de la inclusión educativa.

Con el propósito de representar gráficamente el comportamiento de los promedios obtenidos en la dimensión interacción pedagógica, se presenta la siguiente figura:

Figura 10

Gráfico de líneas de la dimensión interacción pedagógica



Nota. Elaboración propia.

La figura evidencia el comportamiento de los promedios en los indicadores de la dimensión interacción pedagógica, lo que muestra una tendencia relativamente uniforme entre los tres aspectos evaluados, con una ligera predominancia del indicador relacionado con las relaciones de respeto y apoyo.

Asimismo, se observa que los valores se mantienen en un rango intermedio, lo que indica que, aunque las condiciones relacionales en el aula son favorables, estas no alcanzan niveles óptimos que garanticen una inclusión plenamente efectiva. En este sentido, la interacción colaborativa y la construcción de ambientes inclusivos requieren fortalecerse para consolidar procesos pedagógicos más integrales.

En conjunto, la representación gráfica reafirma lo evidenciado en el análisis estadístico, destacando la importancia de la interacción pedagógica como un componente clave para la inclusión educativa.

A partir del análisis desarrollado en las diferentes dimensiones de las variables inclusión educativa y prácticas pedagógicas, se evidencia que el fenómeno estudiado presenta un comportamiento caracterizado por niveles intermedios de desarrollo, lo

que, según el baremo establecido, corresponde en la mayoría de los casos a un nivel medianamente suficiente.

En lo que respecta a la variable inclusión educativa, los resultados muestran que las dimensiones acceso y participación, estrategias inclusivas y apoyo institucional reflejan ciertos avances, especialmente en aspectos como la permanencia de los estudiantes, la promoción de la participación y la formación docente en inclusión. Sin embargo, estos progresos no se consolidan de manera homogénea, ya que persisten limitaciones en la garantía de acceso en igualdad de condiciones, en la adaptación de estrategias pedagógicas y en el respaldo institucional directo a la labor docente.

Por otra parte, la variable práctica pedagógicas presenta un comportamiento similar, donde dimensiones como la interacción pedagógica alcanzan valores relativamente más altos, particularmente en lo relacionado con el respeto y las relaciones interpersonales en el aula. Aun así, se identifican debilidades en dimensiones clave como la planificación, la enseñanza y la evaluación, especialmente en lo concerniente a la adaptación de actividades, la diversificación de estrategias didácticas y el uso de instrumentos evaluativos inclusivos.

Desde esta perspectiva, los resultados permiten inferir que, aunque existen condiciones favorables para el desarrollo de procesos inclusivos, estos no se traducen plenamente en prácticas pedagógicas sistemáticas y estructuradas. Esto pone de manifiesto una brecha entre los principios teóricos de la educación inclusiva y su implementación en el contexto educativo del municipio de Galapa.

Al analizar de manera conjunta ambas variables, se observa una correspondencia en sus niveles de desarrollo, lo que sugiere la existencia de una relación directa entre la inclusión educativa y las prácticas pedagógicas. En otras palabras, las limitaciones en las condiciones institucionales y en las estrategias inclusivas inciden de forma directa en la calidad de las prácticas pedagógicas desarrolladas por los docentes.

En la misma línea, la variabilidad en las respuestas permite identificar la presencia de realidades diferenciadas entre las instituciones educativas, lo que indica que los procesos de inclusión no se desarrollan de manera uniforme, sino que dependen de factores contextuales como la formación docente, el acompañamiento

institucional y las condiciones del entorno educativo.

A partir de estos hallazgos, los resultados obtenidos se constituyen en un insumo fundamental para la construcción del modelo de inclusión educativa propuesto en la presente investigación, en tanto permiten identificar tanto las fortalezas como las debilidades existentes en el contexto estudiado. De este modo, se establece una base empírica que orienta la formulación de estrategias dirigidas al fortalecimiento de las prácticas pedagógicas inclusivas, con énfasis en la atención a estudiantes con discapacidad intelectual.

Finalmente, el análisis realizado no sólo permite comprender el estado actual de la inclusión educativa en las instituciones del municipio de Galapa, sino que además abre la posibilidad de proyectar acciones de mejora orientadas a la transformación de las prácticas pedagógicas, en coherencia con los principios de equidad, participación y calidad educativa.

CAPÍTULO V

PROPUESTA

MODELO DE INCLUSIÓN EDUCATIVA PARA EL FORTALECIMIENTO DE LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS DIRIGIDAS A ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL MIEP

Introducción

Este capítulo presenta la propuesta derivada de los resultados obtenidos en la investigación, orientada a la generación de un modelo de inclusión educativa para el fortalecimiento de las prácticas pedagógicas dirigidas a estudiantes con discapacidad intelectual en las instituciones educativas del municipio de Galapa. La construcción del modelo responde a la necesidad de articular los hallazgos empíricos con los fundamentos teóricos abordados en el estudio, de manera que la propuesta no surja como una formulación aislada, sino como una respuesta organizada, contextualizada y pertinente frente a las necesidades identificadas.

Los resultados analizados en el capítulo anterior permitieron evidenciar que las dimensiones relacionadas con el acceso, la participación, las estrategias inclusivas, el apoyo institucional, la planificación, la enseñanza, la evaluación y la interacción pedagógica se ubican, en su mayoría, en niveles medianamente suficientes. Esta situación muestra que existen avances en materia de inclusión educativa; sin embargo, también revela que dichos avances aún no se consolidan de manera sistemática en las prácticas docentes, especialmente cuando se trata de responder a las necesidades de aprendizaje de estudiantes con discapacidad intelectual.

Desde esta perspectiva, el modelo propuesto busca ofrecer una ruta de orientación pedagógica e institucional que contribuya a fortalecer la labor docente, mejorar la planificación inclusiva, diversificar las estrategias de enseñanza, ajustar los

procesos evaluativos y promover ambientes de aula más participativos y respetuosos de la diversidad. No se trata de imponer una estructura rígida, sino de proponer una guía flexible que pueda adaptarse a las condiciones reales de las instituciones educativas de Galapa.

En este sentido, la propuesta reconoce que la inclusión educativa no depende únicamente de la presencia del estudiante con discapacidad intelectual en el aula regular, sino de la capacidad institucional y docente para garantizar su participación, aprendizaje y permanencia. Por ello, el modelo integra componentes pedagógicos, metodológicos, evaluativos e institucionales, entendiendo que la transformación de las prácticas inclusivas requiere acompañamiento, formación, reflexión y seguimiento permanente.

Así, este capítulo se organiza en torno a la presentación del modelo, su justificación, objetivos, fundamentos teóricos, estructura, fases, componentes y orientaciones para su implementación. Con ello, se busca aportar una alternativa académica y contextualizada que contribuya al mejoramiento de las prácticas pedagógicas inclusivas y a la construcción de una educación más equitativa para los estudiantes con discapacidad intelectual en el municipio de Galapa.

Objetivo General

Establecer acciones pedagógicas e institucionales para el fortalecimiento de las prácticas pedagógicas inclusivas dirigidas a estudiantes con discapacidad intelectual en las instituciones educativas oficiales del municipio de Galapa.

Objetivos específicos

Fortalecer las prácticas pedagógicas inclusivas mediante estrategias metodológicas orientadas a la atención de estudiantes con discapacidad intelectual en las instituciones educativas oficiales del municipio de Galapa.

Impulsar procesos de formación y acompañamiento docente enfocados en el desarrollo de competencias pedagógicas relacionadas con la inclusión educativa y la atención a la diversidad.

Favorecer la implementación de acciones pedagógicas y evaluativas flexibles que promuevan la participación, el aprendizaje y la permanencia de los estudiantes con

discapacidad intelectual en contextos educativos inclusivos.

Justificación del modelo

La formulación del Modelo de Inclusión Educativa para el Fortalecimiento de las Prácticas Pedagógicas dirigidas a estudiantes con discapacidad intelectual (MIEP) se fundamenta en las necesidades de fortalecimiento pedagógico e institucional caracterizadas a partir del diagnóstico descriptivo. Las respuestas de los docentes permitieron reconocer oportunidades de mejora en las estrategias inclusivas, la planificación, la enseñanza, la evaluación, la interacción pedagógica y el apoyo institucional. Estos hallazgos, interpretados a la luz de los referentes teóricos del estudio, sustentan la pertinencia de una propuesta que articule orientaciones pedagógicas e institucionales para atender las necesidades identificadas y guiar el fortalecimiento de las prácticas inclusivas.

Bajo este panorama, la propuesta adquiere una relevancia significativa, debido a que reconoce que la inclusión educativa trasciende el simple acceso de los estudiantes a la escuela y demanda transformaciones profundas en las dinámicas pedagógicas e institucionales. En este sentido, la UNESCO (2020) afirma que “la inclusión y la educación de calidad para todos son esenciales para lograr sociedades más justas, equitativas y cohesionadas” (p. 11). Esta premisa pone de manifiesto la responsabilidad de los sistemas educativos de generar condiciones que favorezcan la participación efectiva y el aprendizaje de todos los estudiantes, especialmente de aquellos que presentan mayores riesgos de exclusión.

A partir de esta realidad, el modelo se concibe como una herramienta orientadora que busca fortalecer las capacidades pedagógicas de los docentes y promover una cultura institucional comprometida con la atención a la diversidad. Su diseño responde a la necesidad de superar prácticas fragmentadas o aisladas y avanzar hacia una visión integral donde la planificación, la enseñanza, la evaluación, la interacción pedagógica y el acompañamiento institucional actúen de manera articulada.

De igual manera, la propuesta encuentra sustento en los planteamientos de Echeita (2022), quien sostiene que la inclusión educativa debe entenderse como un proceso permanente de transformación escolar que permita eliminar las barreras que limitan la participación y el aprendizaje de los estudiantes. Desde esta perspectiva, el

modelo propuesto pretende convertirse en un instrumento facilitador de dicha transformación, favoreciendo la construcción de ambientes educativos más flexibles, participativos y sensibles a las necesidades individuales.

Por otra parte, la pertinencia del modelo también se fundamenta en la necesidad de fortalecer el rol del docente como mediador del aprendizaje. Al respecto, De Zubiría (2006) plantea que la práctica pedagógica debe orientarse hacia el desarrollo integral del estudiante, reconociendo sus particularidades y promoviendo procesos educativos contextualizados. En consecuencia, la propuesta incorpora acciones que buscan fortalecer la capacidad reflexiva de los docentes y favorecer la implementación de estrategias pedagógicas ajustadas a las características de los estudiantes con discapacidad intelectual.

Desde una mirada institucional, el modelo promueve la corresponsabilidad de los diferentes actores educativos, entendiendo que la inclusión no constituye una tarea exclusiva del docente, sino un compromiso colectivo que involucra directivos, docentes, familias y comunidad educativa. Esta articulación resulta indispensable para garantizar la sostenibilidad de las acciones propuestas y favorecer procesos permanentes de mejora.

En concordancia con lo anterior, la implementación del modelo representa una oportunidad para consolidar prácticas pedagógicas más inclusivas, fortalecer la cultura institucional y contribuir a la construcción de escenarios educativos que reconozcan la diversidad como una riqueza y no como una limitación. Su aplicación beneficiará no solo a los estudiantes con discapacidad intelectual, sino también a toda la comunidad educativa, al promover procesos de enseñanza y aprendizaje más participativos, equitativos y humanizados.

Finalmente, la propuesta adquiere un valor estratégico porque ofrece una alternativa contextualizada, viable y susceptible de adaptación a las realidades de las instituciones educativas oficiales del municipio de Galapa. De esta manera, se espera que el modelo contribuya a la transformación progresiva de las prácticas pedagógicas y se constituya en un referente orientador para el fortalecimiento de la inclusión educativa en el ámbito escolar.

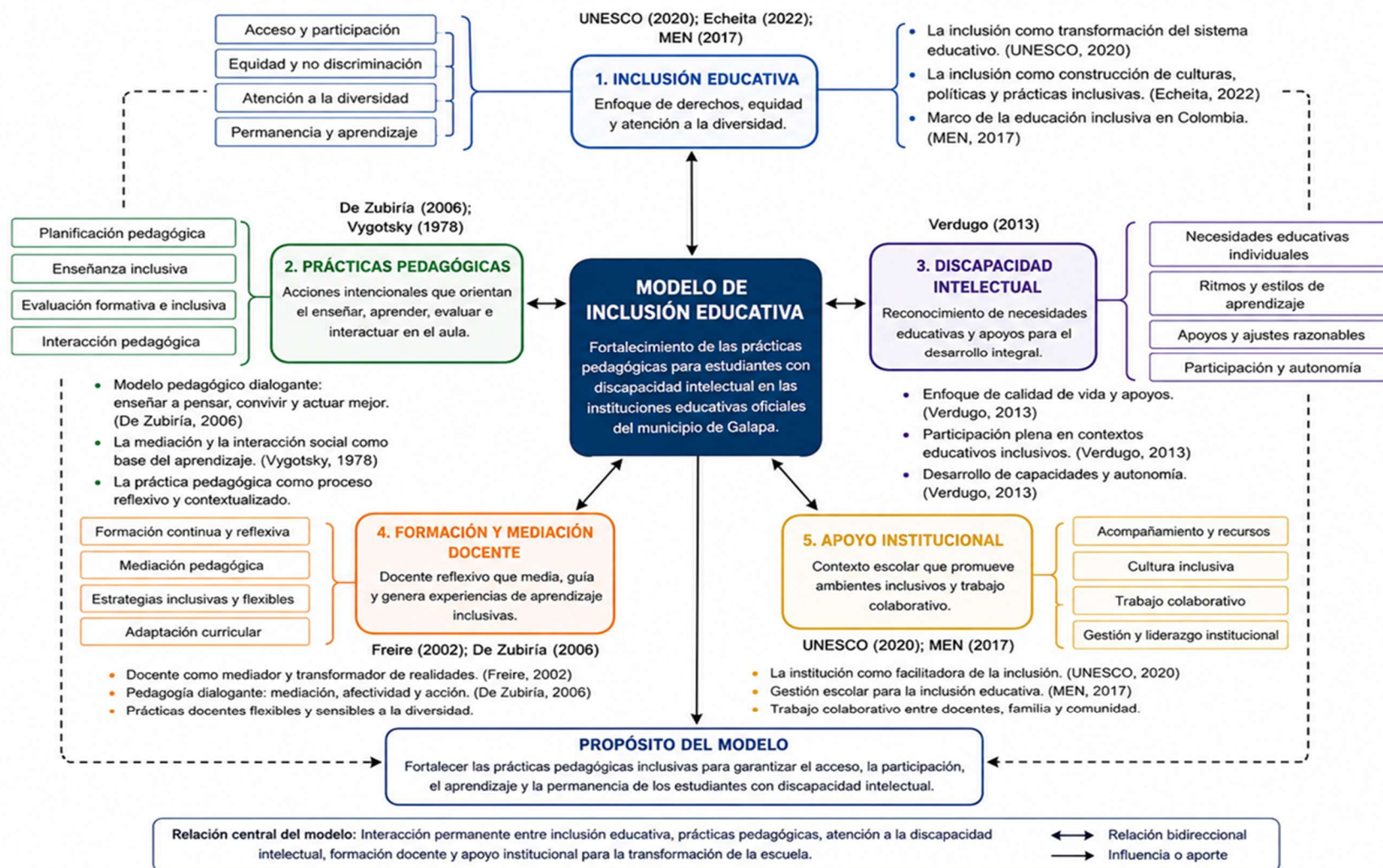
Fundamentos teóricos del modelo

La construcción del modelo de inclusión educativa (MIEP) propuesto se fundamentó en los aportes teóricos de autores reconocidos por sus estudios sobre inclusión educativa, prácticas pedagógicas, discapacidad intelectual, mediación docente y atención a la diversidad en el contexto escolar. Estos referentes permitieron articular los componentes pedagógicos e institucionales que sustentan la propuesta, asumiendo la inclusión educativa como el eje integrador entre las prácticas docentes, la participación de los estudiantes y el fortalecimiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

El referente teórico estructurado para sustentar el modelo se representa a continuación en la figura 11 donde se evidencian los principales constructos y las relaciones existentes entre ellos, de acuerdo con la dinámica teórico-operativa que orienta la propuesta surgida a partir de los resultados de la investigación. De igual manera, se presenta una descripción de los conceptos incorporados en el esquema, destacando la manera en que cada uno contribuye al fortalecimiento de las prácticas pedagógicas inclusivas dirigidas a estudiantes con discapacidad intelectual en las instituciones educativas oficiales del municipio de Galapa.

Figura 11

Fundamentos teóricos del modelo de inclusión educativa, MIEP.



Nota. Elaboración propia.

La inclusión educativa se ha consolidado como uno de los principios fundamentales para la construcción de sistemas educativos más equitativos, participativos y respetuosos de la diversidad humana. Su evolución ha permitido superar las concepciones tradicionales centradas exclusivamente en la integración física de los estudiantes dentro de las instituciones escolares, para avanzar hacia un enfoque que reconoce la necesidad de transformar las prácticas pedagógicas, las políticas institucionales y las dinámicas de enseñanza con el propósito de garantizar oportunidades reales de aprendizaje para todos los estudiantes.

Desde esta perspectiva, la inclusión educativa se concibe como un proceso permanente de cambio que busca eliminar las barreras que limitan la participación y el aprendizaje, especialmente de aquellos estudiantes que históricamente han enfrentado mayores riesgos de exclusión. Al respecto, la UNESCO (2020) señala que “la inclusión y la educación de calidad para todos son esenciales para lograr sociedades más justas, equitativas y cohesionadas” (p. 11). Esta afirmación pone de manifiesto que la educación inclusiva no constituye una estrategia complementaria dentro del sistema educativo, sino un principio orientador que debe permear todas las acciones institucionales y pedagógicas.

Bajo esta lógica, la inclusión educativa demanda una transformación profunda de la cultura escolar, en la medida en que obliga a replantear las formas de enseñar, evaluar, acompañar y comprender las diferencias individuales de los estudiantes. En este sentido, Echeita (2022) sostiene que la inclusión implica “identificar y eliminar las barreras que impiden la presencia, la participación y el aprendizaje de todos los estudiantes”, convirtiéndose en un compromiso colectivo que involucra a toda la comunidad educativa. Esta postura resulta especialmente relevante para la presente investigación, debido a que los estudiantes con discapacidad intelectual requieren respuestas pedagógicas que trasciendan la adaptación ocasional de actividades y se orienten hacia la construcción de ambientes educativos verdaderamente inclusivos.

De manera complementaria, el MEN (2017) establece que la educación inclusiva constituye un proceso orientado a reconocer, valorar y responder a la diversidad presente en las instituciones educativas, mediante la implementación de estrategias que favorezcan la participación efectiva de todos los estudiantes. En consecuencia, la

escuela debe convertirse en un escenario capaz de ajustar sus prácticas y recursos para garantizar condiciones de aprendizaje acordes con las necesidades individuales de cada estudiante.

Esta visión ha sido reforzada por investigaciones recientes. En este sentido, Ainscow (2020) plantea que los sistemas educativos inclusivos requieren desarrollar mecanismos de colaboración entre los diferentes actores escolares para reducir las desigualdades y fortalecer la participación estudiantil. Asimismo, Fernández-Batanero et al. (2022) señala que el éxito de la inclusión educativa depende, en gran medida, de la capacidad institucional para generar cambios sostenidos en las prácticas docentes y en la organización escolar, favoreciendo la eliminación progresiva de las barreras que limitan el aprendizaje.

En consonancia con lo anterior, la inclusión educativa adquiere una especial relevancia dentro del contexto de las instituciones educativas oficiales del municipio de Galapa. Los resultados obtenidos en la investigación evidenciaron la necesidad de fortalecer aspectos relacionados con la participación, las estrategias inclusivas y el apoyo institucional, lo que confirma la importancia de desarrollar acciones que permitan consolidar procesos educativos más accesibles y participativos.

En este escenario, la inclusión educativa deja de entenderse como una responsabilidad exclusiva del docente y pasa a concebirse como una tarea compartida que involucra directivos, docentes, familias y demás actores de la comunidad educativa. Solo a través de esta corresponsabilidad será posible construir entornos escolares que reconozcan la diversidad como una oportunidad para enriquecer los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Por tanto, la inclusión educativa se configura como el eje articulador del modelo propuesto, dado que orienta todas las acciones dirigidas al fortalecimiento de las prácticas pedagógicas y a la atención de los estudiantes con discapacidad intelectual. A partir de este fundamento, resulta indispensable profundizar en el papel que desempeñan las prácticas pedagógicas inclusivas, puesto que constituyen el escenario donde se materializan las estrategias, las interacciones y los procesos que hacen posible la construcción de una educación verdaderamente inclusiva.

Precisamente, la consolidación de una educación verdaderamente inclusiva

encuentra su mayor expresión en las prácticas pedagógicas que se desarrollan cotidianamente dentro del aula. Aunque las políticas educativas y los lineamientos institucionales establecen un marco orientador para la inclusión, son las decisiones pedagógicas del docente las que determinan, en gran medida, las oportunidades reales de participación, aprendizaje y permanencia de los estudiantes. Por ello, las prácticas pedagógicas se constituyen en el principal escenario de transformación educativa y en el medio a través del cual los principios inclusivos se convierten en acciones concretas.

Desde esta perspectiva, las prácticas pedagógicas deben comprenderse como un conjunto de acciones intencionales, reflexivas y contextualizadas que orientan los procesos de enseñanza y aprendizaje. Su alcance trasciende la ejecución de actividades académicas, puesto que involucra la planificación, la mediación docente, la evaluación y las formas de interacción que se establecen dentro del entorno escolar. Al respecto, De Zubiría (2006) sostiene que la educación debe propiciar el desarrollo integral del estudiante, favoreciendo la construcción de conocimientos, el fortalecimiento de las relaciones humanas y la capacidad de actuar de manera autónoma frente a las situaciones de la vida cotidiana.

En correspondencia con esta visión, Vygotsky (1978) reconoce que el aprendizaje es un proceso eminentemente social, en el que la interacción y la mediación desempeñan un papel determinante en el desarrollo de las capacidades individuales. Bajo este planteamiento, el docente deja de ser un simple transmisor de contenidos y asume el rol de mediador que orienta, acompaña y facilita la construcción del conocimiento, teniendo en cuenta las características, necesidades y potencialidades de cada estudiante.

A la luz de estas consideraciones, las prácticas pedagógicas inclusivas demandan una transformación permanente de las estrategias de enseñanza tradicionales. Ya no resulta suficiente desarrollar actividades homogéneas para todos los estudiantes; por el contrario, se hace necesario diversificar los recursos, flexibilizar los procesos y adaptar las metodologías a las distintas formas de aprender que convergen dentro del aula. Esta necesidad ha sido ampliamente respaldada por investigaciones recientes. En este sentido, Ramírez (2022) señala que las prácticas pedagógicas inclusivas favorecen la construcción de ambientes de aprendizaje más

equitativos, en la medida en que promueven estrategias diferenciadas que responden a las particularidades de la población estudiantil.

De igual forma, Fernández-Batanero et al. (2022) destacan que la transformación de las prácticas pedagógicas constituye uno de los principales desafíos de la educación inclusiva, debido a que la diversidad presente en las aulas exige procesos permanentes de reflexión, innovación y adaptación profesional. En consecuencia, el fortalecimiento de las competencias pedagógicas del docente se convierte en un factor indispensable para garantizar una educación que responda de manera efectiva a las necesidades de todos los estudiantes.

Esta realidad adquiere una especial relevancia en las instituciones educativas oficiales del municipio de Galapa, donde los resultados de la investigación evidenciaron oportunidades de mejora en dimensiones relacionadas con la planificación, la enseñanza, la evaluación y la interacción pedagógica. Tales hallazgos ponen de manifiesto la necesidad de consolidar prácticas más flexibles, participativas y contextualizadas, capaces de responder a las exigencias que implica la atención educativa de estudiantes con discapacidad intelectual.

Bajo este panorama, las prácticas pedagógicas inclusivas se consolidan como un componente esencial del modelo propuesto, dado que permiten operacionalizar los principios de la inclusión educativa y convertirlos en experiencias concretas de aprendizaje. Sin embargo, para que dichas acciones resulten pertinentes y sostenibles en el tiempo, es indispensable comprender las características y los apoyos que requieren los estudiantes con discapacidad intelectual, aspecto que constituye el siguiente fundamento sobre el cual se estructura la propuesta.

Ahora bien, si las prácticas pedagógicas constituyen el principal escenario donde se concretan los principios de la inclusión educativa, resulta indispensable comprender las características y necesidades particulares de los estudiantes a quienes dichas acciones van dirigidas. En el caso de la presente propuesta, esta reflexión adquiere una relevancia especial, debido a que se orienta hacia el fortalecimiento de la atención educativa de estudiantes con discapacidad intelectual en las instituciones educativas oficiales del municipio de Galapa.

Durante muchos años, la discapacidad intelectual fue abordada desde una

perspectiva centrada en las limitaciones individuales, situación que favoreció procesos de segregación y restringió las oportunidades de participación de esta población dentro de los contextos educativos. Sin embargo, los avances conceptuales y normativos han permitido adoptar una mirada más amplia, en la que la discapacidad deja de entenderse exclusivamente como una condición inherente a la persona y comienza a reconocerse como el resultado de la interacción entre las características individuales y las barreras presentes en el entorno.

Bajo esta concepción, Verdugo y Schalock (2010) plantean que la discapacidad intelectual se caracteriza por limitaciones significativas tanto en el funcionamiento intelectual como en la conducta adaptativa, manifestadas en habilidades conceptuales, sociales y prácticas. No obstante, el autor enfatiza que dichas limitaciones pueden disminuir considerablemente cuando la persona recibe los apoyos adecuados en los diferentes contextos donde se desenvuelve. Esta postura representa un cambio sustancial, ya que desplaza la atención desde el déficit hacia las posibilidades de desarrollo y participación.

En consonancia con este enfoque, la UNESCO (2020) reconoce que los sistemas educativos deben garantizar la eliminación de las barreras que restringen el aprendizaje y la participación de los estudiantes, promoviendo ambientes escolares que respondan a las diversas necesidades presentes en el aula. Desde esta perspectiva, la atención educativa de los estudiantes con discapacidad intelectual exige el diseño de estrategias flexibles que favorezcan la construcción de experiencias de aprendizaje accesibles, significativas y contextualizadas.

De manera complementaria, el MEN (2017) establece que la atención educativa a esta población debe fundamentarse en la implementación de apoyos y ajustes razonables que faciliten la participación activa de los estudiantes en los diferentes escenarios escolares. Estos apoyos no constituyen privilegios ni tratamientos diferenciados, sino acciones pedagógicas orientadas a garantizar la igualdad de oportunidades dentro del proceso educativo.

A la luz de estos planteamientos, resulta necesario reconocer que los estudiantes con discapacidad intelectual presentan ritmos, estilos y formas de aprendizaje diversas, razón por la cual los procesos de enseñanza no pueden

desarrollarse desde esquemas homogéneos ni rígidos. Por el contrario, la diversidad debe asumirse como un elemento inherente a la dinámica escolar y como una oportunidad para enriquecer los procesos educativos. En este sentido, Abdul-Chani et al. (2021) sostienen que los entornos educativos inclusivos favorecen el desarrollo de la autonomía, la participación social y la calidad de vida de las personas con discapacidad intelectual, siempre que existan apoyos adecuados y una cultura institucional comprometida con la inclusión.

Estas consideraciones adquieren una especial importancia dentro de la presente investigación, dado que los resultados obtenidos evidenciaron la necesidad de fortalecer las estrategias inclusivas, la interacción pedagógica y el apoyo institucional dirigido a esta población estudiantil. Lo anterior pone de manifiesto que la atención a los estudiantes con discapacidad intelectual no puede depender exclusivamente de iniciativas individuales de los docentes, sino que requiere procesos organizados, permanentes y respaldados por toda la comunidad educativa.

En virtud de lo expuesto, el modelo propuesto asume la discapacidad intelectual desde un enfoque de apoyos y participación educativa, orientando sus acciones hacia el reconocimiento de las capacidades, potencialidades y necesidades de los estudiantes. Esta mirada permite avanzar hacia prácticas pedagógicas más equitativas y humanizadas, donde cada estudiante encuentre oportunidades reales para aprender y desarrollarse integralmente. Sin embargo, la materialización de estos propósitos depende, en gran medida, de la preparación y el acompañamiento que reciban los docentes, aspecto que conduce a profundizar en el papel que desempeñan la formación y la mediación docente dentro del fortalecimiento de las prácticas inclusivas.

En efecto, comprender las necesidades educativas de los estudiantes con discapacidad intelectual y reconocer la importancia de las prácticas pedagógicas inclusivas conduce inevitablemente a reflexionar sobre el papel que desempeña el docente dentro de los procesos de transformación educativa. Ninguna propuesta de inclusión puede sostenerse en el tiempo si no se fortalece la preparación profesional de quienes, día a día, orientan los procesos de enseñanza y aprendizaje dentro del aula.

En este contexto, la formación docente deja de concebirse como un proceso limitado a la adquisición de conocimientos teóricos y pasa a entenderse como una

práctica permanente de actualización, reflexión y construcción profesional. La complejidad de los escenarios educativos actuales exige que los docentes desarrollen competencias que les permitan responder de manera flexible a la diversidad presente en las aulas, particularmente cuando se trata de atender a estudiantes con discapacidad intelectual.

Desde esta perspectiva, Freire (1970) sostiene que enseñar no consiste en transferir conocimientos, sino en crear las condiciones necesarias para su construcción. Esta premisa otorga un papel protagónico al docente como mediador del aprendizaje, en la medida en que su labor trasciende la transmisión de contenidos y se orienta hacia la generación de experiencias pedagógicas significativas que favorezcan el desarrollo integral de los estudiantes.

En concordancia con este planteamiento, De Zubiría (2006) reconoce que la función docente debe fundamentarse en una pedagogía dialogante que promueva el desarrollo cognitivo, afectivo y social de los estudiantes. Según el autor, la educación debe propiciar escenarios que permitan aprender a pensar, aprender a convivir y aprender a actuar, lo que exige que el docente asuma una postura reflexiva y transformadora frente a su propia práctica pedagógica.

A esta discusión se suman los aportes de investigaciones recientes que resaltan la estrecha relación existente entre la formación docente y el éxito de los procesos inclusivos. En este sentido, Fernández-Batanero et al. (2022) señala que la preparación profesional continua constituye uno de los principales factores asociados a la consolidación de entornos educativos inclusivos, debido a que fortalece la capacidad de los docentes para identificar barreras, diversificar estrategias pedagógicas y promover la participación de todos los estudiantes.

Por su parte, Florian y Black-Hawkins (2021) sostienen que la educación inclusiva requiere que los docentes desarrollen nuevas formas de pensar la enseñanza, alejándose de modelos homogéneos y avanzando hacia prácticas que reconozcan la diversidad como una característica inherente a cualquier grupo escolar. Este enfoque demanda una actitud profesional basada en la flexibilidad, la innovación y la reflexión permanente.

Estas consideraciones adquieren una especial relevancia dentro de las

instituciones educativas oficiales del municipio de Galapa. Los resultados obtenidos en la investigación evidenciaron la necesidad de fortalecer las estrategias pedagógicas, los procesos evaluativos, la interacción docente-estudiante y el acompañamiento institucional, aspectos que ponen de manifiesto la importancia de consolidar procesos permanentes de formación y actualización profesional.

Bajo esta lógica, la mediación docente se convierte en un elemento transversal del modelo propuesto, ya que posibilita la articulación entre los principios de la inclusión educativa y las acciones que se desarrollan en el aula. El docente, además de orientar el aprendizaje, actúa como facilitador de experiencias educativas que promueven la participación, la autonomía y el reconocimiento de las capacidades individuales de cada estudiante.

En consecuencia, la formación y la mediación docente se consolidan como un motor indispensable para el fortalecimiento de las prácticas pedagógicas inclusivas. Sin embargo, la sostenibilidad de estas acciones no puede recaer únicamente sobre el compromiso individual de los educadores, sino que requiere el respaldo de estructuras institucionales que acompañen, orienten y garanticen la continuidad de los procesos inclusivos. Esta necesidad conduce a profundizar en el papel que desempeña el apoyo institucional como factor de sostenibilidad del modelo.

Finalmente, el fortalecimiento de las prácticas pedagógicas inclusivas y la consolidación de procesos permanentes de formación docente requieren del compromiso decidido de las instituciones educativas, dado que la inclusión no puede depender exclusivamente de las iniciativas individuales de los educadores. Aunque el aula constituye el principal escenario de transformación pedagógica, la sostenibilidad de las acciones inclusivas exige la participación activa de toda la comunidad educativa y la existencia de estructuras organizacionales que respalden, orienten y acompañen dichos procesos.

Desde esta perspectiva, el apoyo institucional se configura como un elemento estratégico que permite garantizar la permanencia y efectividad de las acciones orientadas a la atención educativa de los estudiantes con discapacidad intelectual. Su alcance trasciende la asignación de recursos materiales, puesto que involucra la construcción de una cultura organizacional basada en la corresponsabilidad, el trabajo

colaborativo y el reconocimiento de la diversidad como un principio fundamental de la calidad educativa.

Al respecto, la UNESCO (2020) señala que los sistemas educativos inclusivos deben promover entornos escolares capaces de responder a las necesidades de todos los estudiantes mediante la eliminación de las barreras que dificultan su participación y aprendizaje. Esta responsabilidad no recae únicamente en el docente, sino que compromete a directivos, orientadores, familias y demás actores que intervienen en la dinámica institucional.

En concordancia con lo anterior, el MEN (2017) establece que la educación inclusiva requiere la articulación de acciones administrativas, pedagógicas y comunitarias que favorezcan la implementación de apoyos permanentes dentro de las instituciones educativas. Este planteamiento reconoce que las respuestas educativas deben construirse desde una visión integral que permita coordinar esfuerzos y fortalecer los procesos de acompañamiento dirigidos a los estudiantes con discapacidad intelectual.

De igual manera, investigaciones recientes han demostrado que el liderazgo institucional desempeña un papel determinante en el éxito de las prácticas inclusivas. En este sentido, Ainscow (2020) sostiene que la construcción de escuelas inclusivas depende, en gran medida, de la capacidad de las instituciones para desarrollar culturas de colaboración que favorezcan la participación de todos los actores educativos. Asimismo, Ainscow (2020) afirman que las transformaciones sostenibles en materia de inclusión requieren procesos permanentes de trabajo colectivo, liderazgo compartido y compromiso institucional.

Estas consideraciones adquieren una relevancia particular dentro de las instituciones educativas oficiales del municipio de Galapa. Los hallazgos obtenidos en la investigación evidenciaron oportunidades de mejora relacionadas con el acompañamiento institucional y la articulación de acciones orientadas a fortalecer la inclusión educativa, lo que pone de manifiesto la necesidad de establecer mecanismos de coordinación que permitan respaldar el trabajo docente y consolidar procesos educativos más consistentes.

En virtud de lo expuesto, el apoyo institucional se incorpora al modelo como un

factor de sostenibilidad que posibilita la permanencia y continuidad de las acciones propuestas. Su inclusión responde a la necesidad de construir una cultura escolar donde la atención a la diversidad deje de ser una práctica aislada y se convierta en un compromiso compartido por toda la comunidad educativa.

De esta manera, la articulación entre inclusión educativa, prácticas pedagógicas, discapacidad intelectual, formación y mediación docente y apoyo institucional configura una estructura integradora que sustenta teórica y operativamente la presente propuesta. La interdependencia entre estos elementos permite comprender que la transformación de las prácticas pedagógicas no obedece a la implementación de acciones fragmentadas, sino a la consolidación de un sistema de trabajo colaborativo orientado a garantizar el acceso, la participación, el aprendizaje y la permanencia de los estudiantes con discapacidad intelectual en las instituciones educativas oficiales del municipio de Galapa.

En consecuencia, estos fundamentos constituyen el soporte conceptual sobre el cual se estructura el modelo de inclusión educativa propuesto y orientan el desarrollo de sus componentes, estrategias y fases de implementación, los cuales serán presentados en los apartados siguientes.

Estructura del modelo de inclusión educativa (MIEP)

Una vez establecidos los fundamentos teóricos que sustentan la propuesta, resulta necesario definir la estructura operativa del modelo de inclusión educativa orientado al fortalecimiento de las prácticas pedagógicas dirigidas a estudiantes con discapacidad intelectual en las instituciones educativas oficiales del municipio de Galapa. Esta estructura se concibe como un sistema organizado, flexible e interdependiente, diseñado para orientar la implementación de acciones pedagógicas e institucionales que respondan a las necesidades identificadas durante el proceso investigativo.

La propuesta se fundamenta en una visión integral de la educación inclusiva, razón por la cual articula componentes pedagógicos, formativos e institucionales que actúan de manera complementaria. Su propósito no se limita a intervenir situaciones específicas dentro del aula, sino que busca promover procesos permanentes de

transformación educativa que permitan consolidar una cultura escolar basada en la participación, la equidad y el reconocimiento de la diversidad.

En este sentido, el modelo se encuentra orientado hacia tres grandes propósitos: fortalecer las prácticas pedagógicas inclusivas, consolidar procesos de formación y mediación docente y favorecer la sostenibilidad institucional de las acciones dirigidas a la atención educativa de los estudiantes con discapacidad intelectual. Estos propósitos se desarrollan mediante una estructura organizada que integra componentes estratégicos, fases de implementación, acciones de seguimiento y mecanismos de evaluación, los cuales actúan de manera articulada para garantizar la pertinencia y continuidad de la propuesta.

De igual forma, la estructura del modelo ha sido concebida bajo criterios de flexibilidad, contextualización, participación y corresponsabilidad, permitiendo su adaptación a las particularidades de cada institución educativa. Esta característica resulta especialmente relevante, dado que las dinámicas escolares y las necesidades de los estudiantes pueden variar entre contextos, por lo que las acciones propuestas deben responder a las realidades propias de cada comunidad educativa.

Bajo esta lógica, el modelo se organiza en componentes interrelacionados que favorecen el trabajo colaborativo entre docentes, directivos y demás actores educativos. A su vez, incorpora fases secuenciales que orientan su implementación, desde el reconocimiento de las necesidades institucionales hasta el seguimiento y la evaluación de los resultados obtenidos. Esta organización busca garantizar que las acciones propuestas trasciendan las intervenciones aisladas y se conviertan en procesos permanentes de mejora.

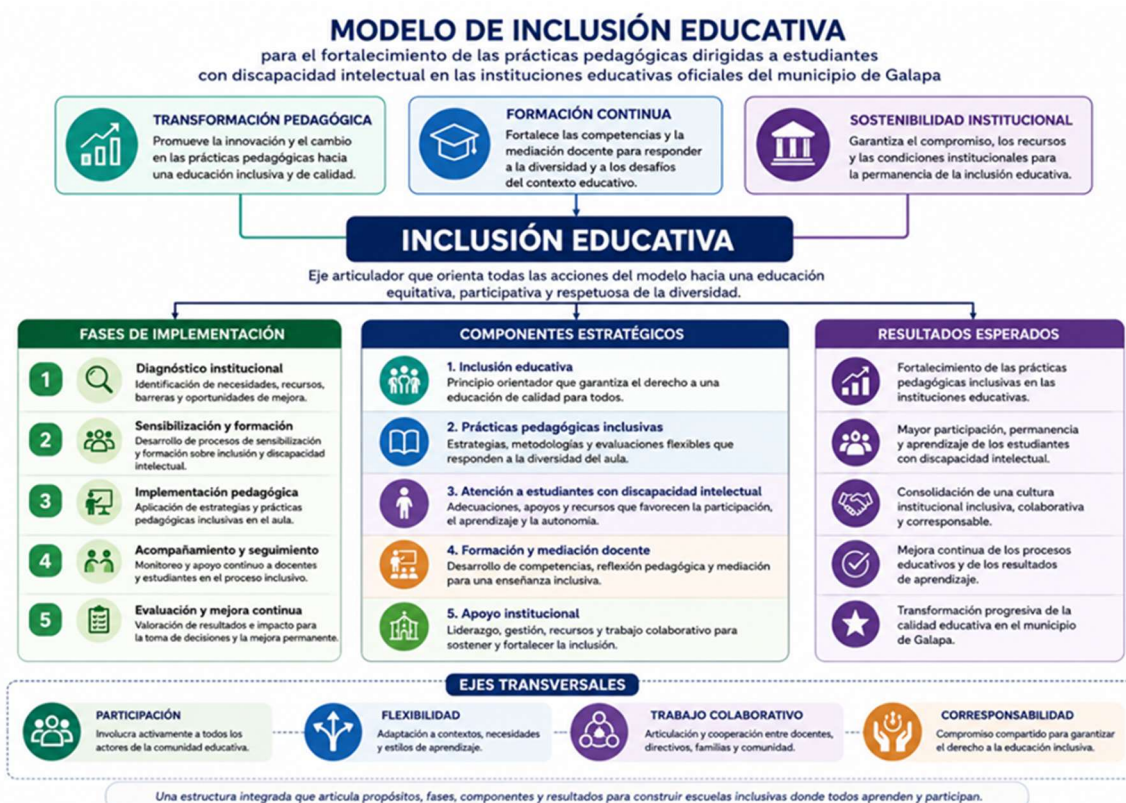
En consecuencia, la estructura del modelo constituye el soporte teórico-operativo que permitirá orientar la implementación de la propuesta en las instituciones educativas oficiales del municipio de Galapa. La representación gráfica que se presenta a continuación sintetiza la interacción existente entre sus componentes, propósitos y fases de desarrollo, evidenciando la relación sistémica que sustenta la presente propuesta.

Para consolidar la propuesta teórico-práctica derivada de esta investigación, la figura 12 expone la representación gráfica del Modelo de Inclusión Educativa diseñado

para las instituciones educativas oficiales del municipio de Galapa. Esta síntesis visual sitúa a la Inclusión Educativa como el eje articulador central, fundamentado en tres pilares esenciales: la transformación pedagógica, la formación continua docente y la sostenibilidad institucional. A partir de este núcleo, el esquema despliega de manera sistémica e interdependiente las cinco fases de implementación, los componentes estratégicos organizacionales y los resultados esperados para el fortalecimiento de las prácticas pedagógicas dirigidas a los estudiantes con discapacidad intelectual. Toda esta estructura se encuentra dinamizada por cuatro ejes transversales, participación, flexibilidad, trabajo colaborativo y corresponsabilidad, que configuran el soporte necesario para garantizar la concreción de una escuela verdaderamente equitativa, participativa y respetuosa de la diversidad.

Figura 12

Estructura del modelo



Nota. Elaboración propia.

Lineamientos metodológicos para la implementación del modelo MIEP

La implementación del modelo de inclusión educativa (MIEP) requiere una estructura metodológica organizada, flexible y contextualizada que permita orientar las acciones pedagógicas e institucionales dirigidas al fortalecimiento de las prácticas pedagógicas desarrolladas con estudiantes con discapacidad intelectual en las instituciones educativas oficiales del municipio de Galapa. Su construcción se deriva de los hallazgos obtenidos durante el proceso investigativo y se sustenta en la integración de los fundamentos teóricos, los resultados empíricos y las necesidades identificadas en el contexto educativo estudiado.

Desde esta perspectiva, la propuesta se configura como un conjunto de orientaciones que favorecen la articulación entre la práctica pedagógica, la formación docente y el acompañamiento institucional, con el propósito de consolidar procesos inclusivos permanentes dentro de las instituciones educativas. Lejos de constituirse en una serie de acciones aisladas, el modelo busca establecer una ruta de intervención sistemática que facilite la transformación progresiva de las dinámicas escolares.

Bajo este panorama, la contextualización se convierte en uno de los principios orientadores de la propuesta, dado que reconoce las particularidades de cada institución educativa, las características de los estudiantes con discapacidad intelectual, las dinámicas de trabajo de los docentes y los recursos disponibles en cada entorno escolar. Esta condición permite adaptar las acciones propuestas a las necesidades reales de la comunidad educativa, garantizando la pertinencia y aplicabilidad del modelo.

Paralelamente, la flexibilidad pedagógica adquiere un papel fundamental, puesto que favorece la diversificación de las estrategias de enseñanza, la adecuación de los procesos evaluativos y la implementación de ajustes razonables que respondan a los distintos ritmos y estilos de aprendizaje. Esta capacidad de adaptación fortalece la construcción de ambientes educativos más equitativos y respetuosos de la diversidad.

Aunado a ello, la participación activa de los diferentes actores educativos constituye un elemento indispensable para la consolidación de la propuesta. La inclusión educativa demanda el compromiso conjunto de docentes, directivos, familias y comunidad educativa, quienes, desde sus respectivos roles, contribuyen a la

construcción de entornos escolares más accesibles y participativos.

De manera complementaria, el trabajo colaborativo favorece el intercambio de experiencias, la construcción colectiva de soluciones y el fortalecimiento de las capacidades institucionales. Esta dinámica promueve la corresponsabilidad y facilita la toma de decisiones orientadas al mejoramiento permanente de los procesos educativos.

No menos importante, la mejora continua se incorpora como un mecanismo permanente de seguimiento, evaluación y retroalimentación que permite valorar los avances alcanzados y realizar los ajustes pertinentes durante la implementación del modelo. Este proceso favorece su sostenibilidad y contribuye a consolidar una cultura institucional comprometida con la inclusión educativa.

En virtud de lo expuesto, estos lineamientos metodológicos constituyen la base operativa que orientará el desarrollo de las fases de implementación, los componentes estratégicos y las acciones de seguimiento propuestas para las instituciones educativas oficiales del municipio de Galapa, garantizando la coherencia entre los fundamentos teóricos, los resultados de la investigación y los propósitos establecidos en el modelo.

Con el propósito de detallar la operacionalización de la propuesta, la Figura 13 ilustra la coherencia estructural entre las macrofases, las fases y las acciones estratégicas que componen el Modelo de Inclusión Educativa (MIEP). Este esquema organizativo estructura la intervención a través de tres macrofases progresivas: la sensibilización y reconocimiento institucional, el fortalecimiento y transformación pedagógica, y, finalmente, la consolidación y sostenibilidad inclusiva. A su vez, estas grandes dimensiones articulan cinco fases secuenciales que trazan la ruta metodológica, abarcando desde el diagnóstico y la formación inicial, pasando por la implementación en el aula, hasta llegar al acompañamiento, la evaluación y la mejora continua. De este modo, el modelo se materializa de forma práctica en diez acciones estratégicas específicas, tales como la identificación de necesidades pedagógicas, la aplicación de estrategias flexibles y la valoración de los resultados alcanzados, configurando una hoja de ruta sistemática para garantizar la transformación efectiva de las prácticas docentes.

Figura 13

Coherencia entre las macrofases, las fases y las acciones estratégicas del modelo de inclusión educativa MIEP

MACROFASES	FASES	ACCIONES ESTRATÉGICAS
 I. Sensibilización y reconocimiento institucional Promueve la comprensión compartida sobre la inclusión educativa y la identificación de la realidad institucional para generar compromisos hacia el cambio.	1  1. Diagnóstico institucional	1 Identificación de las necesidades pedagógicas relacionadas con la atención a estudiantes con discapacidad intelectual.
	2  2. Sensibilización y formación	2 Reconocimiento de fortalezas, barreras y recursos institucionales para la implementación de prácticas inclusivas.
		3 Fortalecimiento de las competencias docentes en inclusión educativa, discapacidad intelectual y ajustes razonables.
		4 Desarrollo de procesos de reflexión pedagógica y construcción de estrategias inclusivas.
 II. Fortalecimiento y transformación pedagógica Impulsa la transformación de las prácticas pedagógicas mediante la formación docente y la implementación de estrategias inclusivas.	3  3. Implementación pedagógica	5 Aplicación de estrategias flexibles en la planificación, enseñanza, evaluación e interacción pedagógica.
		6 Incorporación de apoyos pedagógicos que favorezcan la participación y el aprendizaje de los estudiantes.
 III. Consolidación y sostenibilidad inclusiva Asegura la sostenibilidad del modelo mediante el acompañamiento, el seguimiento y la mejora continua de los procesos inclusivos.	4  4. Acompañamiento y seguimiento	7 Consolidación de espacios de trabajo colaborativo entre docentes, directivos y familias.
	5  5. Evaluación y mejora continua	8 Seguimiento a la implementación de las estrategias y acompañamiento pedagógico permanente.
		9 Valoración de los resultados alcanzados y retroalimentación institucional.
		10 Ajuste y fortalecimiento continuo de las prácticas pedagógicas inclusivas.

Nota. Elaboración propia

Orientaciones estratégicas-operativas

La operatividad del modelo de inclusión educativa (MIEP) requiere de un conjunto de orientaciones estratégicas que permitan transformar los fundamentos teóricos en acciones concretas, sostenibles y contextualizadas dentro de las instituciones educativas oficiales del municipio de Galapa. En este sentido, dichas orientaciones constituyen el eje dinamizador de la propuesta, dado que favorecen la articulación entre las prácticas pedagógicas, la formación docente, la participación institucional y los procesos de acompañamiento dirigidos a los estudiantes con discapacidad intelectual.

Su construcción se deriva de un ejercicio de análisis crítico que integra los hallazgos obtenidos durante la investigación, los referentes teóricos que sustentan la propuesta y las necesidades identificadas en el contexto educativo objeto de estudio. Este proceso permitió reconocer que el fortalecimiento de las prácticas pedagógicas inclusivas no depende de intervenciones aisladas, sino de la consolidación de acciones

coordinadas que promuevan una transformación progresiva de la cultura escolar.

Desde esta perspectiva, las orientaciones estratégicas-operativas se estructuran alrededor de cuatro ejes fundamentales: la construcción de una cultura institucional inclusiva, el fortalecimiento de las prácticas pedagógicas inclusivas, la consolidación de procesos permanentes de formación y mediación docente y la corresponsabilidad orientada hacia la mejora continua. Estos ejes interactúan de manera permanente y favorecen la sostenibilidad del modelo a mediano y largo plazo.

La construcción de una cultura institucional inclusiva constituye el punto de partida de la propuesta, ya que permite consolidar ambientes educativos basados en el reconocimiento de la diversidad, la equidad y la participación de todos los actores de la comunidad educativa. Más allá del cumplimiento normativo, se busca promover un compromiso institucional que favorezca la eliminación progresiva de las barreras que limitan el aprendizaje y la participación de los estudiantes con discapacidad intelectual.

De forma complementaria, el fortalecimiento de las prácticas pedagógicas inclusivas se orienta hacia la renovación de los procesos de planificación, enseñanza, evaluación e interacción pedagógica. Esta orientación pretende favorecer la implementación de estrategias flexibles, ajustes razonables y metodologías diversificadas que respondan a las necesidades, capacidades y potencialidades de los estudiantes.

A la par, la formación y mediación docente permanente se incorporan como mecanismos esenciales para garantizar la actualización profesional y la reflexión crítica sobre la práctica educativa. La propuesta reconoce al docente como el principal agente de transformación dentro del aula; por tanto, requiere espacios permanentes de aprendizaje, intercambio de experiencias y construcción colectiva del conocimiento que fortalezcan su capacidad de respuesta frente a los desafíos que implica la educación inclusiva.

Por último, la corresponsabilidad y la mejora continua se conciben como procesos transversales que involucran a docentes, directivos, familias y demás actores educativos en la consolidación de los objetivos propuestos. Este trabajo conjunto favorece el seguimiento, la retroalimentación y la toma de decisiones orientadas al perfeccionamiento permanente de las acciones implementadas.

En virtud de lo expuesto, las orientaciones estratégicas-operativas se convierten en el mecanismo que articula los fundamentos teóricos, las macrofases, las fases y las acciones estratégicas que conforman el modelo de inclusión educativa (MIEP). Su integración permitirá avanzar hacia la construcción de entornos escolares más accesibles, participativos y sostenibles, capaces de responder a las necesidades educativas de los estudiantes con discapacidad intelectual y de fortalecer progresivamente las prácticas pedagógicas desarrolladas en las instituciones educativas oficiales del municipio de Galapa.

A continuación, se presenta la articulación de las orientaciones estratégicas-operativas que sustentan el modelo de inclusión educativa (MIEP). Su organización responde a una visión sistémica e integradora, en la que cada orientación interactúa permanentemente con las demás, favoreciendo la consolidación de procesos pedagógicos, formativos e institucionales dirigidos al fortalecimiento de la atención educativa de los estudiantes con discapacidad intelectual. Esta interdependencia permite garantizar la coherencia entre los fundamentos teóricos, las macrofases de implementación y las acciones estratégicas que conforman la propuesta.

La figura 14 expone la articulación sistémica e interdependiente de las orientaciones estratégicas-operativas que sustentan el Modelo de Inclusión Educativa (MIEP). El diagrama organiza la propuesta en torno a cuatro dimensiones fundamentales: la consolidación de una cultura institucional inclusiva, el desarrollo de prácticas pedagógicas inclusivas, la formación y mediación docente permanente, y el fomento de la corresponsabilidad y mejora continua. Estas dimensiones convergen hacia el objetivo central de fortalecer las prácticas pedagógicas dirigidas a estudiantes con discapacidad intelectual en las instituciones educativas oficiales del municipio de Galapa. Asimismo, el esquema subraya cinco principios transversales participación, equidad, flexibilidad, trabajo colaborativo y sostenibilidad que actúan como directrices permanentes para asegurar la continuidad, adaptación y el impacto transformador del modelo en la comunidad educativa.

Figura 14

Articulación de las orientaciones estratégicas-operativas del modelo de inclusión educativa MIEP



Nota. Elaboración propia.

Macrofase I. Sensibilización y reconocimiento institucional

La macrofase de sensibilización y reconocimiento institucional constituye el punto de partida para la implementación del modelo de inclusión educativa MIEP, dado que busca generar una comprensión compartida sobre la importancia de fortalecer las prácticas pedagógicas dirigidas a estudiantes con discapacidad intelectual en las instituciones educativas oficiales del municipio de Galapa. Su finalidad es promover procesos de reflexión individual y colectiva que permitan reconocer las necesidades pedagógicas, las barreras existentes y las oportunidades institucionales necesarias para consolidar una cultura escolar más inclusiva.

Esta macrofase se orienta hacia la construcción de una base diagnóstica que facilite la toma de decisiones y la planificación de acciones pertinentes, favoreciendo el

compromiso de los diferentes actores educativos con los procesos de transformación institucional y pedagógica. Asimismo, pretende sensibilizar a la comunidad educativa sobre la necesidad de asumir la diversidad como un principio orientador de la práctica educativa y no como una condición excepcional que requiere intervenciones aisladas.

Para su desarrollo, esta macrofase se estructura en dos fases operativas: Diagnóstico institucional y Sensibilización y formación, las cuales permiten establecer las condiciones necesarias para la implementación progresiva del modelo.

Desarrollo operativo Macrofase I. Sensibilización y reconocimiento institucional

Diagnóstico institucional

Tabla 11

Diagnóstico institucional

COMPONENTE	DESCRIPCIÓN
Macrofase	I. Sensibilización y reconocimiento institucional
Fase	1. Diagnóstico institucional
Propósito	Reconocer las necesidades pedagógicas, las barreras existentes y los recursos institucionales disponibles que permitan fortalecer las prácticas pedagógicas dirigidas a estudiantes con discapacidad intelectual, favoreciendo la construcción de una base diagnóstica que oriente la implementación del modelo de inclusión educativa MIEP en las instituciones educativas oficiales del municipio de Galapa.
Contenidos	• Caracterización institucional de la atención educativa a estudiantes con discapacidad intelectual. • Identificación de barreras para el aprendizaje y la participación. • Reconocimiento de fortalezas institucionales. • Identificación de recursos humanos, pedagógicos y administrativos disponibles. • Análisis de las prácticas pedagógicas existentes. • Cultura institucional inclusiva. • Corresponsabilidad en los procesos de inclusión educativa.
Competencias focalizadas	• Identificar necesidades pedagógicas asociadas a la educación inclusiva. • Reconocer barreras y oportunidades de mejora institucional. • Analizar críticamente las prácticas pedagógicas implementadas. • Participar en procesos de planificación institucional inclusiva. • Tomar decisiones fundamentadas a partir del diagnóstico institucional.

Nota. Elaboración propia.

Enfoque integral

Tabla 12

Enfoque integral

Dimensión pedagógica	Dimensión inclusiva	Dimensión institucional
Promueve un ejercicio permanente de reflexión y análisis de las prácticas pedagógicas desarrolladas en el aula, permitiendo a los docentes identificar fortalezas, debilidades y oportunidades de mejora relacionadas con la atención educativa de los estudiantes con discapacidad intelectual.	Favorece el reconocimiento de la diversidad como un principio inherente a los procesos educativos, impulsando la eliminación progresiva de las barreras que limitan el acceso, la participación, el aprendizaje y la permanencia de los estudiantes.	Impulsa la construcción de una cultura institucional inclusiva mediante el reconocimiento de los recursos disponibles, las capacidades institucionales y la corresponsabilidad de todos los actores de la comunidad educativa en los procesos de inclusión.
COMPONENTE	DESCRIPCIÓN	
Acciones estratégicas	1. Identificación de las necesidades pedagógicas relacionadas con la atención a estudiantes con discapacidad intelectual. 2. Reconocimiento de fortalezas, barreras y recursos institucionales para la implementación de prácticas inclusivas.	
Recursos	Humanos: docentes, directivos docentes, orientador escolar, familias y equipos interdisciplinarios (cuando existan). Pedagógicos e institucionales: Proyecto Educativo Institucional (PEI), Sistema Institucional de Evaluación de los Estudiantes (SIEE), planes de aula, formatos de caracterización, instrumentos diagnósticos, registros de seguimiento y material institucional disponible.	
Evaluación	Criterios: identificación de necesidades institucionales, reconocimiento de barreras, participación de los actores educativos, identificación de recursos disponibles y construcción de acuerdos institucionales. Instrumentos: lista de chequeo, matriz diagnóstica institucional, registro de observación, formato de caracterización y actas de trabajo colaborativo.	
Tiempo estimado	4 semanas (1 mes).	

Nota. Desarrollo operativo correspondiente a la Fase 1 (Diagnóstico institucional) de la Macrofase I: Sensibilización y reconocimiento institucional del modelo de inclusión educativa MIEP. Elaboración propia.

Desarrollo operativo de la Fase 2. Sensibilización y formación Macrofase I. Sensibilización y reconocimiento institucional

Tabla 13

Desarrollo operativo de la Fase 2

COMPONENTE	DESCRIPCIÓN
Macrofase	1. Sensibilización y reconocimiento institucional
Fase	2. Sensibilización y formación
Propósito	Fortalecer las capacidades de los docentes mediante procesos de sensibilización, reflexión y formación permanente en inclusión educativa, discapacidad intelectual y ajustes razonables, favoreciendo la transformación progresiva de las prácticas

	pedagógicas y la consolidación de una cultura institucional orientada al reconocimiento y la atención de la diversidad.
Contenidos	• Fundamentos de la educación inclusiva. • Principios de atención educativa a estudiantes con discapacidad intelectual • Ajustes razonables y flexibilización curricular. • Reflexión crítica sobre la práctica pedagógica. • Estrategias inclusivas para la atención a la diversidad. • Corresponsabilidad institucional. • Cultura de innovación pedagógica.
Capacidades a fortalecer	• Reconocer la inclusión educativa como un compromiso institucional y pedagógico. • Comprender las características y necesidades educativas de los estudiantes con discapacidad intelectual. • Implementar ajustes razonables dentro de los procesos de enseñanza y aprendizaje. • Reflexionar críticamente sobre la propia práctica pedagógica. • Diseñar estrategias que favorezcan la participación y el aprendizaje de todos los estudiantes.

Nota. Elaboración propia.

Enfoque integral

Tabla 14

Enfoque integral

<i>Dimensión pedagógica</i>	<i>Dimensión inclusiva</i>	<i>Dimensión institucional</i>
Favorece la reflexión crítica sobre la práctica docente y fortalece las capacidades pedagógicas necesarias para responder a la diversidad presente en el aula mediante estrategias flexibles y contextualizadas.	Promueve el reconocimiento de las diferencias individuales como una oportunidad para enriquecer los procesos de enseñanza y aprendizaje, fortaleciendo la participación y el acceso equitativo a las oportunidades educativas.	Consolida el compromiso institucional hacia la construcción de ambientes escolares inclusivos mediante procesos permanentes de sensibilización, formación y trabajo colaborativo.
<i>COMPONENTE</i>	<i>DESCRIPCIÓN</i>	
<i>Acciones estratégicas</i>	3. Fortalecimiento de las competencias docentes en inclusión educativa, discapacidad intelectual y ajustes razonables. 4. Desarrollo de procesos de reflexión pedagógica y construcción de estrategias inclusivas.	
<i>Recursos</i>	Humanos: docentes, directivos docentes, orientador escolar, familias, profesionales de apoyo y equipos interdisciplinarios. Pedagógicos e institucionales: documentos normativos, guías pedagógicas, talleres formativos, material bibliográfico, recursos audiovisuales, estudios de caso, experiencias significativas y material institucional disponible.	
<i>Evaluación</i>	Criterios: participación activa en los procesos formativos, apropiación de los principios de la educación inclusiva, capacidad de reflexión crítica, construcción de estrategias pedagógicas y compromiso institucional. Instrumentos: rúbricas de participación, registros de asistencia, diarios reflexivos, listas de chequeo y evidencias de construcción pedagógica.	
<i>Tiempo estimado</i>	6 semanas (1 mes y medio).	

Nota. Desarrollo operativo correspondiente a la Fase 2 (Sensibilización y formación) de la Macrofase I: Sensibilización y reconocimiento institucional del modelo de inclusión educativa MIEP. Elaboración propia

(2026).

Macrofase II. Fortalecimiento y transformación pedagógica

Una vez consolidado el proceso de sensibilización, reconocimiento institucional y formación inicial de los docentes, resulta necesario avanzar hacia la implementación de acciones pedagógicas que permitan materializar los principios de la inclusión educativa dentro de las dinámicas propias del aula. En este sentido, la macrofase de fortalecimiento y transformación pedagógica se orienta hacia la renovación progresiva de las prácticas docentes, favoreciendo la construcción de escenarios de aprendizaje más flexibles, participativos y contextualizados.

Esta macrofase constituye el núcleo operativo del modelo, debido a que busca trasladar los conocimientos adquiridos durante la etapa anterior hacia la práctica educativa cotidiana. Su propósito es fortalecer la capacidad de los docentes para diseñar, implementar y evaluar estrategias pedagógicas que respondan a las necesidades, características y potencialidades de los estudiantes con discapacidad intelectual.

Bajo esta perspectiva, se promueve una transformación gradual de los procesos de planificación, enseñanza, evaluación e interacción pedagógica, favoreciendo la implementación de ajustes razonables y apoyos educativos que contribuyan a garantizar la participación, el aprendizaje y la permanencia de los estudiantes dentro de las instituciones educativas oficiales del municipio de Galapa.

Para su desarrollo, esta macrofase se estructura a partir de la **Fase 3. Implementación pedagógica**, considerada el escenario donde convergen las acciones dirigidas a la diversificación de la enseñanza y al fortalecimiento de la atención educativa de los estudiantes con discapacidad intelectual.

Desarrollo operativo de la Fase 3. Implementación pedagógica

Macrofase II. Fortalecimiento y transformación pedagógica

Tabla 15

Desarrollo operativo de la Fase 3. Implementación pedagógica

COMPONENTE	DESCRIPCIÓN
Macrofase	II. Fortalecimiento y transformación pedagógica
Fase	3. Implementación pedagógica
Propósito	Fortalecer las prácticas pedagógicas mediante la implementación de estrategias flexibles, ajustes razonables y apoyos educativos que favorezcan la participación, el aprendizaje y la permanencia de los estudiantes con discapacidad intelectual, promoviendo procesos de enseñanza más accesibles, pertinentes y contextualizados.
Contenidos	• Planificación pedagógica inclusiva. • Estrategias diversificadas de enseñanza. • Ajustes razonables. • Flexibilización curricular. • Evaluación inclusiva. • Interacción pedagógica. • Diseño e implementación de apoyos pedagógicos. • Participación y aprendizaje significativo.
Capacidades a fortalecer	• Diseñar estrategias pedagógicas inclusivas. • Implementar ajustes razonables en el aula. • Diversificar los procesos de enseñanza y evaluación. • Fortalecer la interacción pedagógica. • Incorporar apoyos educativos que favorezcan la participación y el aprendizaje de los estudiantes.

Nota. Elaboración propia.

Enfoque integral

Tabla 16

Enfoque integral

Dimensión pedagógica	Dimensión inclusiva	Dimensión institucional
Promueve la transformación de las prácticas pedagógicas mediante la diversificación de las estrategias de enseñanza, la flexibilización de los procesos evaluativos y la implementación de apoyos educativos contextualizados.	Favorece la construcción de ambientes de aprendizaje accesibles y participativos que respondan a las necesidades y potencialidades de los estudiantes con discapacidad intelectual.	Fortalece la articulación institucional para garantizar la implementación y sostenibilidad de las estrategias inclusivas desarrolladas en el aula.
COMPONENTE	DESCRIPCIÓN	
Acciones estratégicas	5. Aplicación de estrategias flexibles en la planificación, enseñanza, evaluación e interacción 6. Incorporación de apoyos pedagógicos que favorezcan la participación y el aprendizaje de los estudiantes.	

Recursos	Humanos: docentes, directivos docentes, orientador escolar, familias y profesionales de apoyo. Pedagógicos e institucionales: planes de aula, secuencias didácticas, recursos impresos, material manipulativo, herramientas tecnológicas de apoyo, material adaptado y formatos institucionales de seguimiento.
Evaluación	Criterios: implementación efectiva de las estrategias inclusivas, pertinencia de los apoyos pedagógicos, participación estudiantil, flexibilización de los procesos evaluativos y fortalecimiento de la interacción pedagógica. Instrumentos: rúbricas, listas de chequeo, registros de observación, diarios pedagógicos, evidencias de aprendizaje y formatos de seguimiento institucional.
Tiempo estimado	12 semanas (3 meses).
Nota. Desarrollo operativo correspondiente a la Fase 3 (Implementación pedagógica) de la Macrofase II: Fortalecimiento y transformación pedagógica del modelo de inclusión educativa MIEP. Elaboración propia.	

Macrofase III. Consolidación y sostenibilidad inclusiva

Una vez fortalecidas las prácticas pedagógicas y consolidados los procesos de implementación dentro del aula, resulta indispensable garantizar la permanencia y sostenibilidad de las acciones desarrolladas. En este sentido, la macrofase de consolidación y sostenibilidad inclusiva se orienta hacia el fortalecimiento de los mecanismos de acompañamiento, seguimiento y evaluación que permitan institucionalizar los procesos inclusivos y asegurar su continuidad en el tiempo.

Esta macrofase busca consolidar una cultura de mejora permanente basada en el trabajo colaborativo, la corresponsabilidad y la toma de decisiones fundamentadas en evidencias. Asimismo, pretende fortalecer la capacidad institucional para acompañar a los docentes en la implementación de las estrategias propuestas, para promover espacios de reflexión, intercambio de experiencias y retroalimentación continua.

Desde esta perspectiva, la sostenibilidad del modelo deja de depender de iniciativas individuales y se convierte en un compromiso compartido por toda la comunidad educativa. Este proceso favorece la consolidación de prácticas pedagógicas inclusivas estables y contribuye al fortalecimiento progresivo de la calidad educativa en las instituciones educativas oficiales del municipio de Galapa.

Para su desarrollo, esta macrofase se estructura en dos fases operativas: **Acompañamiento y seguimiento y Evaluación y mejora continua**, las cuales permitirán consolidar y perfeccionar las acciones implementadas durante las etapas anteriores.

Macrofase III. Consolidación y sostenibilidad inclusiva

Tabla 17

Desarrollo operativo de la Fase 4. Acompañamiento y seguimiento

COMPONENTE	DESCRIPCIÓN
Macrofase	III. Consolidación y sostenibilidad inclusiva
Fase	4. Acompañamiento y seguimiento
Propósito	Consolidar mecanismos permanentes de acompañamiento y seguimiento que favorezcan el fortalecimiento de las prácticas pedagógicas inclusivas, promoviendo el trabajo colaborativo, la reflexión profesional y la sostenibilidad de las acciones desarrolladas en favor de los estudiantes con discapacidad intelectual.
Contenidos	• Trabajo colaborativo. • Acompañamiento pedagógico. • Comunidades de aprendizaje. • Seguimiento institucional. • Retroalimentación docente. • Intercambio de experiencias significativas. • Fortalecimiento de la cultura inclusiva. • Corresponsabilidad educativa.
Capacidades a fortalecer	• Participar en procesos de trabajo colaborativo. • Implementar mecanismos de acompañamiento pedagógico. • Intercambiar experiencias y buenas prácticas inclusivas. • Realizar seguimiento a las acciones implementadas. • Fortalecer la corresponsabilidad institucional.

Nota. Elaboración propia.

Enfoque integral

Tabla 18

Enfoque integral

Dimensión pedagógica	Dimensión inclusiva	Dimensión institucional
Favorece la reflexión continua sobre las prácticas pedagógicas y promueve la construcción colectiva de estrategias de mejora.	Fortalece la participación y la permanencia de los estudiantes mediante el seguimiento sistemático de las acciones inclusivas implementadas.	Consolida mecanismos de coordinación, acompañamiento y corresponsabilidad entre los actores de la comunidad educativa.
COMPONENTE	DESCRIPCIÓN	
Acciones estratégicas	7. Consolidación de espacios de trabajo colaborativo entre docentes, directivos y familias. 8. Seguimiento a la implementación de las estrategias y acompañamiento pedagógico permanente.	
Recursos	Humanos: docentes, directivos docentes, orientador escolar, familias y profesionales de apoyo. Pedagógicos e institucionales: registros de seguimiento, actas de reuniones, formatos de acompañamiento, portafolios pedagógicos, evidencias de aprendizaje y material institucional.	
Evaluación	Criterios: participación en espacios colaborativos, cumplimiento de las acciones de seguimiento, fortalecimiento de las prácticas pedagógicas y apropiación de la	

	cultura inclusiva. Instrumentos: listas de chequeo, registros de acompañamiento, diarios reflexivos, actas institucionales y matrices de seguimiento.
--	---

Tiempo estimado 6 semanas (1 mes y medio).

Nota. Desarrollo operativo correspondiente a la Fase 4 (Acompañamiento y seguimiento) de la Macrofase III: Consolidación y sostenibilidad inclusiva del modelo de inclusión educativa MIEP. Elaboración propia.

Macrofase III. Consolidación y sostenibilidad inclusiva

Tabla 19

Desarrollo operativo de la Fase 5. Evaluación y mejora continua

COMPONENTE	DESCRIPCIÓN
Macrofase	III. Consolidación y sostenibilidad inclusiva
Fase	5. Evaluación y mejora continua
Propósito	Valorar los resultados obtenidos durante la implementación del modelo de inclusión educativa MIEP, identificando fortalezas, oportunidades de mejora y acciones de ajuste que permitan garantizar la sostenibilidad y el fortalecimiento permanente de las prácticas pedagógicas dirigidas a estudiantes con discapacidad intelectual.
Contenidos	• Evaluación de las acciones implementadas. • Análisis de resultados institucionales. • Retroalimentación pedagógica. • Identificación de fortalezas y oportunidades de mejora. • Ajuste de estrategias inclusivas. • Toma de decisiones basadas en evidencias. • Institucionalización de las prácticas inclusivas. • Cultura de mejora continua.
Capacidades a fortalecer	• Analizar críticamente los resultados obtenidos. • Identificar oportunidades de mejora en las prácticas pedagógicas. • Implementar procesos de retroalimentación institucional. • Tomar decisiones sustentadas en evidencias. • Consolidar la sostenibilidad de los procesos inclusivos.

Nota. Elaboración propia.

Enfoque integral

Tabla 20

Enfoque integral

Dimensión pedagógica	Dimensión inclusiva	Dimensión institucional
Promueve la reflexión sistemática sobre la efectividad de las estrategias implementadas y favorece el ajuste permanente de las prácticas pedagógicas.	Garantiza la continuidad de las acciones dirigidas a fortalecer la participación, el aprendizaje y la permanencia de los estudiantes con discapacidad intelectual.	Consolida procesos institucionales de evaluación, retroalimentación y toma de decisiones que favorecen la sostenibilidad del modelo.
COMPONENTE	DESCRIPCIÓN	
Acciones estratégicas	9. Valoración de los resultados alcanzados y retroalimentación institucional. 10. Ajuste y fortalecimiento continuo de las prácticas pedagógicas inclusivas.	
Recursos	Humanos: docentes, directivos docentes, orientador escolar, familias, profesionales de apoyo y comunidad educativa.	

	Pedagógicos e institucionales: matrices de evaluación, formatos de seguimiento, informes institucionales, registros de evidencias, actas de trabajo colaborativo y documentos de planeación institucional.
<i>Evaluación</i>	Criterios: cumplimiento de los objetivos propuestos, fortalecimiento de las prácticas pedagógicas, sostenibilidad de las acciones implementadas, participación institucional y consolidación de la cultura inclusiva. Instrumentos: matrices de evaluación, rúbricas, listas de chequeo, informes de seguimiento, registros institucionales y actas de retroalimentación.
<i>Tiempo estimado</i>	2 semanas.

Nota. Desarrollo operativo correspondiente a la Fase 5 (Evaluación y mejora continua) de la Macrofase III: Consolidación y sostenibilidad inclusiva del modelo de inclusión educativa MIEP. Elaboración propia (2026).

Estrategia de seguimiento, evaluación y sostenibilidad del modelo

Una vez definidas las macrofases, las fases y las acciones estratégicas que conforman el modelo de inclusión educativa MIEP, resulta necesario establecer mecanismos que garanticen su permanencia, efectividad y sostenibilidad dentro de las instituciones educativas oficiales del municipio de Galapa. En este sentido, la estrategia de seguimiento, evaluación y sostenibilidad se incorpora como un componente transversal orientado a monitorear los avances alcanzados, fortalecer los procesos implementados y promover la mejora continua de las prácticas pedagógicas dirigidas a estudiantes con discapacidad intelectual.

Lejos de concebirse como una etapa final del modelo, este proceso acompaña permanentemente cada una de las acciones desarrolladas, favoreciendo la toma de decisiones fundamentadas en evidencias y permitiendo realizar los ajustes necesarios de acuerdo con las dinámicas propias de cada institución educativa. Asimismo, fortalece la corresponsabilidad institucional, debido a que involucra a docentes, directivos, orientadores escolares, familias y demás actores educativos en la consolidación de una cultura escolar inclusiva.

Desde esta perspectiva, el seguimiento y la evaluación adquieren un carácter formativo, participativo y sistemático, orientado no solo a valorar los resultados obtenidos, sino también a identificar oportunidades de mejora que contribuyan al fortalecimiento progresivo de la calidad educativa y a la institucionalización de los procesos inclusivos.

En consecuencia, la sostenibilidad del modelo dependerá de la capacidad institucional para consolidar mecanismos permanentes de acompañamiento, reflexión

pedagógica y trabajo colaborativo que permitan garantizar la continuidad de las acciones implementadas a mediano y largo plazo.

Tabla 21

Estrategia de seguimiento, evaluación y sostenibilidad del modelo

COMPONENTE		DESCRIPCIÓN
Objetivo		Garantizar la continuidad, efectividad y sostenibilidad del modelo mediante procesos permanentes de seguimiento, evaluación y mejora continua.
Responsables		Docentes, directivos docentes, orientador escolar, familias y comunidad educativa.
Periodicidad		Mensual, trimestral y anual.
Acciones de seguimiento	de	Observación de las prácticas pedagógicas, revisión de evidencias, acompañamiento docente y reuniones de trabajo colaborativo.
Acciones de evaluación	de	Valoración de los avances alcanzados, análisis de fortalezas y oportunidades de mejora, revisión del cumplimiento de las acciones estratégicas y toma de decisiones institucionales.
Indicadores de sostenibilidad	de	Participación docente, fortalecimiento de las prácticas pedagógicas, implementación de estrategias inclusivas, participación estudiantil y consolidación de la cultura institucional inclusiva.
Instrumentos		Rúbricas, listas de chequeo, matrices de seguimiento, registros institucionales, actas de reunión e informes de gestión.
Resultados esperados		Institucionalización del modelo, sostenibilidad de los procesos inclusivos y mejoramiento progresivo de la calidad educativa.

Nota. Estrategia de seguimiento, evaluación y sostenibilidad del modelo de inclusión educativa MIEP. Elaboración propia (2026).

Estrategia de apropiación institucional del modelo

La consolidación de una propuesta educativa no depende exclusivamente de la formulación de sus componentes teóricos y operativos, sino también de la capacidad que tengan las instituciones para reconocerla, comprenderla y adaptarla a sus dinámicas organizacionales. Bajo esta premisa, la estrategia de apropiación institucional se incorpora como un proceso transversal orientado a favorecer la comprensión, divulgación y adopción progresiva del modelo de inclusión educativa en las instituciones educativas oficiales del municipio de Galapa.

Desde esta perspectiva, la apropiación institucional se concibe como un proceso participativo y flexible que involucra a los diferentes actores de la comunidad educativa en escenarios de reflexión, análisis y construcción colectiva, favoreciendo la integración gradual de los principios, orientaciones y acciones propuestas dentro de las dinámicas escolares.

Lejos de limitarse a la socialización de la propuesta, esta estrategia pretende

contribuir a la consolidación de una cultura institucional comprometida con la inclusión educativa, el fortalecimiento de las prácticas pedagógicas y la atención educativa de los estudiantes con discapacidad intelectual. Asimismo, busca promover la corresponsabilidad entre docentes, directivos, orientadores escolares y familias, favoreciendo la sostenibilidad de las acciones planteadas a mediano y largo plazo.

En este sentido, la apropiación institucional se desarrollará de manera progresiva y ajustable a las condiciones propias de cada establecimiento educativo, permitiendo que las acciones propuestas sean contextualizadas de acuerdo con las necesidades, recursos y dinámicas organizacionales de cada institución.

Tabla 22

Estrategia de apropiación institucional del modelo de inclusión educativa MIEP

COMPONENTE	DESCRIPCIÓN
Propósito	Favorecer la comprensión, divulgación y apropiación progresiva del modelo de inclusión educativa MIEP por parte de la comunidad educativa, promoviendo procesos de participación, reflexión y construcción colectiva que contribuyan a su sostenibilidad institucional.
Actores participantes	Docentes, directivos docentes, orientador escolar, familias y demás integrantes de la comunidad educativa.
Actividades sugeridas	• Jornadas de presentación del modelo. • Espacios de reflexión pedagógica. • Mesas de trabajo colaborativo. • Intercambio de experiencias y buenas prácticas. • Construcción de compromisos institucionales.
Metodología	Participativa, colaborativa, reflexiva y contextualizada.
Recursos	Presentaciones, infografías, guías pedagógicas, material institucional, medios digitales y formatos de trabajo colaborativo.
Evaluación	Formativa y participativa, orientada a identificar el nivel de comprensión, participación y apropiación institucional de la propuesta.
Evidencias esperadas	Registros de asistencia, actas de reunión, acuerdos institucionales, diarios reflexivos, formatos de seguimiento y evidencias documentales derivadas de los espacios de participación.
Tiempo estimado	Referencial y flexible, ajustable a las dinámicas organizacionales y académicas de cada institución educativa.

Nota. Estrategia de apropiación institucional orientada a favorecer la divulgación, comprensión y adopción progresiva del modelo de inclusión educativa MIEP. Elaboración propia.

Viabilidad del modelo

La viabilidad del modelo de inclusión educativa (MIEP) se sustenta en su capacidad de adaptarse a las condiciones institucionales, pedagógicas y organizacionales presentes en las instituciones educativas oficiales del municipio de Galapa. Su diseño responde a las necesidades identificadas durante el proceso

investigativo y se estructura a partir de recursos y dinámicas que forman parte de la gestión escolar cotidiana, lo que favorece su pertinencia y posible incorporación dentro de las prácticas institucionales.

En este sentido, la propuesta se caracteriza por su flexibilidad, dado que no establece procedimientos rígidos ni exige transformaciones estructurales complejas para su desarrollo. Por el contrario, ofrece orientaciones que pueden ajustarse a las particularidades de cada institución educativa, desde el respeto de sus condiciones organizacionales, disponibilidad de recursos y capacidades institucionales.

Desde el punto de vista pedagógico, el modelo resulta viable porque aprovecha las experiencias, conocimientos y prácticas desarrolladas por los docentes, promoviendo procesos de reflexión, fortalecimiento y diversificación de la enseñanza sin generar una sobrecarga adicional en sus funciones habituales. De esta manera, las acciones propuestas se integran progresivamente a las dinámicas académicas y favorecen la construcción de entornos educativos más inclusivos.

A nivel institucional, la propuesta se apoya en los instrumentos de gestión escolar ya existentes, tales como el Proyecto Educativo Institucional (PEI), el Sistema Institucional de Evaluación de los Estudiantes (SIEE), los planes de aula, las estrategias de acompañamiento pedagógico y los espacios de trabajo colaborativo, lo que facilita su articulación con los procesos administrativos y académicos desarrollados por cada establecimiento educativo.

Asimismo, la viabilidad del modelo se fortalece mediante la participación activa de los diferentes actores de la comunidad educativa. La corresponsabilidad entre docentes, directivos, orientadores escolares, familias y demás integrantes de la institución favorece la construcción de acuerdos colectivos y la consolidación progresiva de una cultura institucional orientada hacia la inclusión educativa.

De igual forma, la propuesta no demanda inversiones económicas extraordinarias, ya que privilegia el aprovechamiento de los recursos humanos, pedagógicos e institucionales disponibles en cada contexto educativo. Esta característica favorece su sostenibilidad y disminuye las posibilidades de generar barreras administrativas que dificulten su desarrollo.

Bajo esta perspectiva, la viabilidad del modelo no se encuentra determinada por

la disponibilidad de recursos externos, sino por la capacidad institucional para promover procesos de organización, participación y fortalecimiento pedagógico que contribuyan a mejorar la atención educativa de los estudiantes con discapacidad intelectual.

En consecuencia, el modelo se configura como una propuesta contextualizada, flexible y sostenible, susceptible de ser adaptada a las dinámicas propias de las instituciones educativas oficiales del municipio de Galapa, favoreciendo el fortalecimiento progresivo de las prácticas pedagógicas inclusivas y la consolidación de una cultura escolar comprometida con la diversidad.

Tabla 23

Elementos que sustentan la viabilidad del modelo MIEP

COMPONENTE	DESCRIPCIÓN
Viabilidad pedagógica	La propuesta fortalece las prácticas pedagógicas existentes mediante la incorporación progresiva de estrategias inclusivas, ajustes razonables y procesos de reflexión docente.
Viabilidad institucional	Se articula con los instrumentos de gestión escolar y con las dinámicas organizacionales propias de cada institución educativa.
Viabilidad organizacional	Favorece el trabajo colaborativo y la corresponsabilidad entre los diferentes actores de la comunidad educativa.
Viabilidad operativa	Su implementación es flexible y ajustable a las necesidades, capacidades y recursos disponibles en cada contexto educativo.
Viabilidad técnica	Utiliza recursos humanos, pedagógicos e institucionales disponibles dentro de los establecimientos educativos.
Viabilidad social	Promueve la participación, la equidad y el fortalecimiento de una cultura institucional inclusiva.
Sostenibilidad	Favorece la continuidad y el fortalecimiento progresivo de las acciones propuestas mediante procesos permanentes de seguimiento, evaluación y mejora continua.

Nota. Elementos que sustentan la viabilidad del modelo de inclusión educativa MIEP para las instituciones educativas oficiales del municipio de Galapa. Elaboración propia.

Integración sistémica y proyección institucional del modelo MIEP

La consolidación del modelo de inclusión educativa MIEP representa la articulación de los fundamentos teóricos, los hallazgos derivados de la investigación y las necesidades identificadas en las instituciones educativas oficiales del municipio de Galapa. Su configuración responde a una visión sistémica que permite comprender la inclusión educativa como un proceso dinámico, progresivo y colaborativo, orientado al fortalecimiento de las prácticas pedagógicas dirigidas a estudiantes con discapacidad intelectual.

En correspondencia con este planteamiento, la propuesta trasciende la formulación de acciones aisladas y se constituye en una ruta de intervención organizada que favorece la transformación gradual de las dinámicas pedagógicas e institucionales. De esta manera, los diferentes componentes que la integran actúan de forma interdependiente, permitiendo establecer relaciones permanentes entre la reflexión pedagógica, la formación docente, la participación institucional y la mejora continua.

Bajo esta lógica, el modelo se estructura a partir de tres propósitos fundamentales: la transformación pedagógica, la formación permanente y la sostenibilidad institucional. Estos elementos orientan el desarrollo de las orientaciones estratégicas-operativas, las cuales sirven de base para la organización de las macrofases, las fases y las acciones estratégicas que conforman la propuesta.

A su vez, la implementación del modelo se desarrolla mediante tres macrofases interrelacionadas: sensibilización y reconocimiento institucional, fortalecimiento y transformación pedagógica y consolidación y sostenibilidad inclusiva. Cada una de ellas integra fases operativas y acciones estratégicas que favorecen la progresión gradual de los procesos inclusivos, evitando la fragmentación de las intervenciones y promoviendo la continuidad de las acciones desarrolladas.

Paralelamente, la propuesta incorpora principios transversales como la participación, la flexibilidad, la corresponsabilidad, el trabajo colaborativo y la mejora continua, los cuales orientan la toma de decisiones y contribuyen a la construcción de una cultura institucional comprometida con la diversidad. Esta articulación favorece la consolidación de ambientes educativos más accesibles, participativos y equitativos para todos los estudiantes.

Desde otra perspectiva, la naturaleza flexible del modelo permite que sus componentes sean adaptados a las particularidades de cada institución educativa, respetando las dinámicas organizacionales y las condiciones propias de cada contexto escolar. Esta característica fortalece su pertinencia y facilita su integración progresiva a los procesos institucionales existentes.

Conviene señalar que la propuesta no pretende constituirse en un instrumento rígido de aplicación uniforme, sino en una herramienta orientadora susceptible de ser

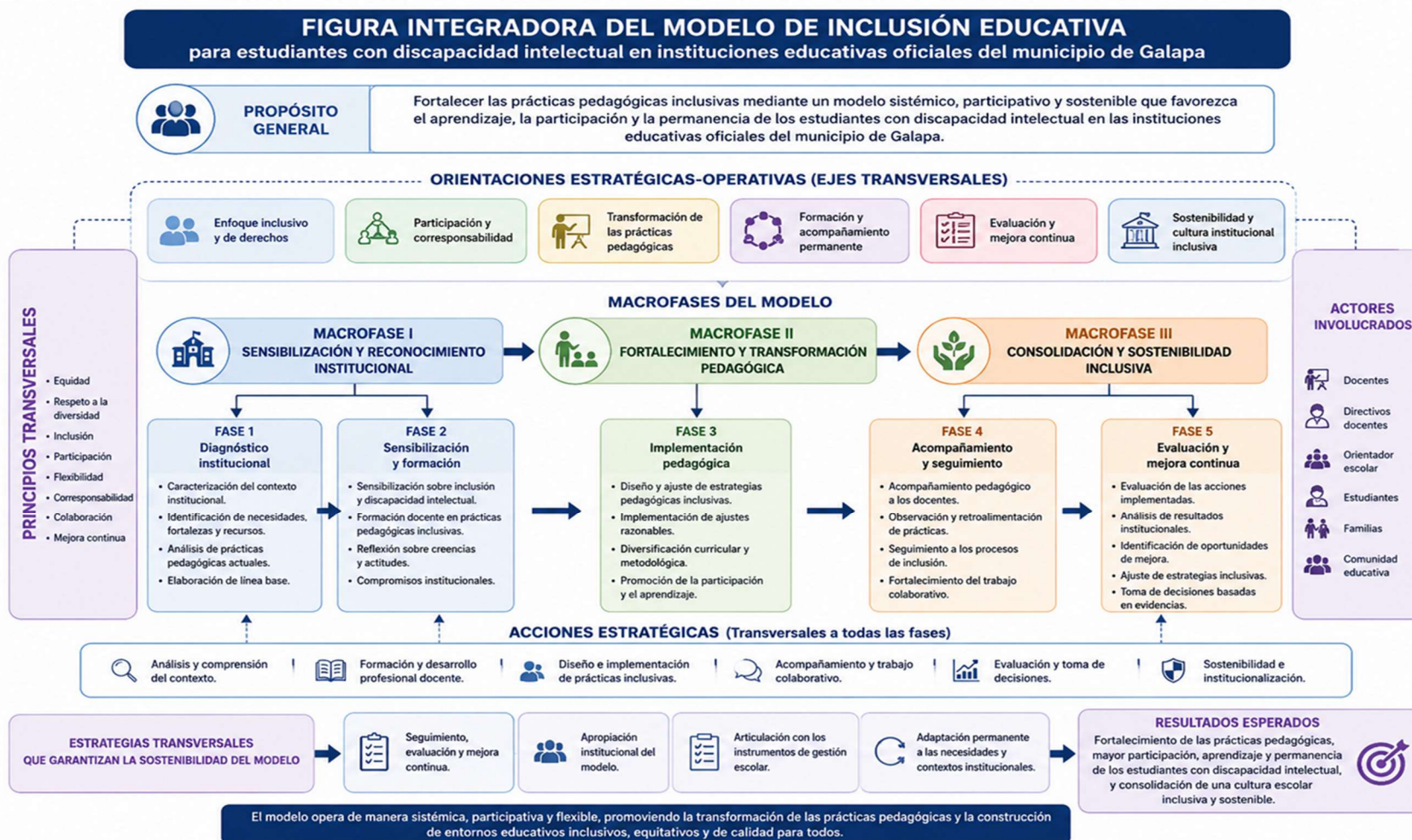
contextualizada y enriquecida a partir de las experiencias construidas por los actores educativos. Precisamente, esta condición le otorga sostenibilidad y favorece su permanencia en el tiempo.

En consecuencia, la articulación de todos sus componentes permite visualizar un modelo educativo integral que contribuye al fortalecimiento de las prácticas pedagógicas, al desarrollo de capacidades docentes y a la consolidación de una cultura escolar inclusiva, orientada a garantizar mayores oportunidades de participación, aprendizaje y permanencia para los estudiantes con discapacidad intelectual.

Finalmente, la figura 15 que se presenta a continuación sintetiza la estructura sistémica del modelo, evidenciando las relaciones de interdependencia existentes entre sus propósitos, orientaciones estratégicas-operativas, macrofases, fases y acciones estratégicas, constituyéndose en la representación gráfica que integra la totalidad de la propuesta desarrollada.

Figura 15

Representación gráfica del modelo de inclusión educativa



Nota elaboración propia.

A manera de cierre, la presente propuesta constituye una alternativa pedagógica e institucional contextualizada que responde a las necesidades identificadas en las instituciones educativas oficiales del municipio de Galapa. Su diseño favorece la construcción progresiva de escenarios educativos más inclusivos, promoviendo la corresponsabilidad de la comunidad educativa y fortaleciendo las capacidades institucionales necesarias para atender la diversidad presente en las aulas. En este sentido, el modelo trasciende la dimensión teórica para proyectarse como una herramienta orientadora que contribuye al mejoramiento continuo de las prácticas pedagógicas y a la consolidación de procesos educativos más equitativos y sostenibles.

Tabla 24

Síntesis estructural del modelo de inclusión educativa MIEP

Elemento	Descripción
Propósito	Fortalecer las prácticas pedagógicas dirigidas a estudiantes con discapacidad intelectual.
Orientaciones estratégicas-operativas	Cultura institucional inclusiva, prácticas pedagógicas inclusivas, formación y mediación docente, corresponsabilidad y mejora continua.
Macrofases	Sensibilización y reconocimiento institucional; fortalecimiento y transformación pedagógica; consolidación y sostenibilidad inclusiva.
Fases	Diagnóstico institucional, sensibilización y formación, implementación pedagógica, acompañamiento y seguimiento, evaluación y mejora continua.
Acciones estratégicas	10 acciones orientadas al fortalecimiento progresivo de las prácticas pedagógicas.
Actores involucrados	Docentes, directivos docentes, orientador escolar, familias y comunidad educativa.
Principios transversales	Equidad, participación, flexibilidad, corresponsabilidad, trabajo colaborativo y mejora continua.

Nota. elaboración propia.

En síntesis, el modelo de inclusión educativa MIEP constituye una alternativa pedagógica e institucional contextualizada, construida a partir de los hallazgos obtenidos durante la investigación y sustentada en referentes teóricos, normativos y metodológicos que respaldan su pertinencia. Su estructura sistémica favorece la articulación entre la formación docente, las prácticas pedagógicas, el acompañamiento institucional y la mejora continua, permitiendo fortalecer la atención educativa de los estudiantes con discapacidad intelectual en las instituciones educativas oficiales del municipio de Galapa. Asimismo, su carácter flexible y adaptable posibilita que las instituciones educativas lo incorporen progresivamente a sus dinámicas escolares,

contribuyendo a la consolidación de una cultura institucional más inclusiva, participativa y sostenible.

Socialización del modelo de inclusión educativa MIEP

Propósito: Socializar el Modelo de Inclusión Educativa para el Fortalecimiento de las Prácticas Pedagógicas (MIEP) como propuesta derivada de los resultados de la investigación, favoreciendo la comprensión de sus fundamentos teóricos, estructura metodológica, orientaciones estratégicas y operativas, así como su pertinencia para fortalecer las prácticas pedagógicas dirigidas a estudiantes con discapacidad intelectual en las instituciones educativas oficiales del municipio de Galapa.

Participantes: Investigador(a), directivos docentes, docentes de educación preescolar y básica primaria de las instituciones educativas oficiales del municipio de Galapa, orientadores escolares e invitados institucionales.

Tabla 25

Planificación de la socialización del Modelo de Inclusión Educativa para el Fortalecimiento de las Prácticas Pedagógicas (MIEP)

Puntos a desarrollar		
1. Saludo, bienvenida y presentación de los participantes.		
2. Presentación del propósito y agenda de la jornada de socialización.		
3. Contextualización de la investigación: problemática identificada, objetivos, principales hallazgos y justificación de la propuesta.		
4. Presentación del Modelo de Inclusión Educativa para el Fortalecimiento de las Prácticas Pedagógicas (MIEP): fundamentos teóricos, propósito, estructura y componentes.		
5. Socialización de las orientaciones metodológicas, orientaciones estratégicas-operativas, macrofases, fases y acciones estratégicas del modelo.		
6. Presentación de la viabilidad, estrategia de apropiación institucional y proyección del modelo dentro de las instituciones educativas.		
7. Espacio de diálogo, análisis y retroalimentación sobre la pertinencia, aplicabilidad y posibilidades de fortalecimiento del modelo.		
8. Registro de observaciones, sugerencias y recomendaciones formuladas por los participantes.		
9. Cierre de la jornada, conclusiones y agradecimientos.		
Recursos	Criterios de evaluación	Tiempo
- Presentación en PowerPoint. - Documento digital e impreso del modelo MIEP. - Video beam, computador y sonido. - Formato de valoración del modelo. - Lista de asistencia. - Formato para observaciones y sugerencias.	- Participación activa de los asistentes. - Comprensión de la estructura y componentes del MIEP. - Pertinencia de los aportes realizados durante la socialización. - Valoración de la aplicabilidad y viabilidad del modelo. - Calidad de las observaciones y recomendaciones formuladas.	3 horas

-
- Material de apoyo (marcadores, papelógrafos y notas adhesivas).
-

Nota. Detalles de la planificación de la socialización del Modelo de Inclusión Educativa para el Fortalecimiento de las Prácticas Pedagógicas (MIEP). Elaboración propia.

Como parte de la estrategia de apropiación institucional del Modelo de Inclusión Educativa para el Fortalecimiento de las Prácticas Pedagógicas (MIEP), se diseñó una jornada de socialización dirigida a directivos docentes, docentes de educación preescolar y básica primaria, orientadores escolares y demás profesionales de apoyo vinculados a las instituciones educativas oficiales del municipio de Galapa. Este espacio tiene como finalidad presentar los fundamentos, la estructura y las orientaciones metodológicas del modelo, promoviendo el análisis de su pertinencia como alternativa para fortalecer las prácticas pedagógicas dirigidas a estudiantes con discapacidad intelectual.

La jornada fue concebida como un escenario de reflexión académica y construcción colectiva, en el que los participantes pudieran conocer los componentes del MIEP, intercambiar experiencias y analizar las posibilidades de contextualizar sus orientaciones en las dinámicas propias de cada institución educativa. Desde esta perspectiva, la socialización trasciende la presentación de una propuesta teórica y se convierte en un espacio para el diálogo profesional, el intercambio de saberes y la retroalimentación del modelo.

Una vez realizada la actividad inicial de sensibilización, se dio apertura al espacio de participación, invitando a los asistentes a compartir sus reflexiones sobre la importancia del trabajo colaborativo y su relación con los procesos de inclusión educativa. Las primeras intervenciones evidenciaron un ambiente de interés y disposición para el intercambio de experiencias, reconociendo que la construcción de respuestas frente a los desafíos de la educación inclusiva exige el compromiso y la participación de todos los actores institucionales.

Uno de los participantes expresó que la reflexión inicial permitía reconocer que las mejores decisiones pedagógicas surgen cuando los docentes comparten sus experiencias y construyen soluciones de manera conjunta. En ese mismo sentido, otro docente manifestó que el trabajo en equipo fortalece la práctica profesional, pues posibilita aprender de las experiencias de los compañeros y encontrar alternativas para

responder a las diversas necesidades presentes en el aula. Asimismo, varios asistentes coincidieron en señalar que la colaboración favorece la confianza, el acompañamiento mutuo y el fortalecimiento de una cultura institucional orientada hacia la inclusión.

Las intervenciones continuaron resaltando que la diversidad de conocimientos, experiencias y perspectivas constituye una fortaleza para las instituciones educativas. Algunos participantes señalaron que espacios como la socialización del modelo representan una oportunidad para analizar nuevas propuestas, dialogar sobre las dificultades cotidianas y construir acuerdos que contribuyan al mejoramiento de las prácticas pedagógicas. Igualmente, destacaron que la inclusión educativa demanda procesos permanentes de formación, reflexión y trabajo colaborativo, aspectos que consideran indispensables para responder a las necesidades de los estudiantes con discapacidad intelectual.

Concluido este primer momento de intercambio, el investigador agradeció la participación de los asistentes y resaltó la importancia de generar escenarios de diálogo académico que permitan fortalecer las prácticas pedagógicas desde una perspectiva inclusiva. De igual manera, señaló que el Modelo de Inclusión Educativa para el Fortalecimiento de las Prácticas Pedagógicas (MIEP) fue construido a partir de las necesidades identificadas durante el proceso investigativo y que su principal propósito consiste en ofrecer orientaciones pedagógicas e institucionales que contribuyan al fortalecimiento de la atención educativa de los estudiantes con discapacidad intelectual.

Posteriormente, se presentó la agenda de la jornada y se explicó la dinámica prevista para la socialización. El investigador informó que la exposición se desarrollaría mediante una presentación apoyada en recursos audiovisuales, abordando aspectos relacionados con la fundamentación teórica del MIEP, su propósito, estructura, principios orientadores, macrofases, fases, acciones estratégicas, orientaciones metodológicas, estrategia de apropiación institucional y viabilidad de la propuesta. Asimismo, indicó que, una vez finalizada la exposición, se abriría un espacio para la formulación de preguntas, el intercambio de opiniones y la retroalimentación del modelo.

En este contexto, los participantes fueron invitados a expresar libremente sus

inquietudes y apreciaciones acerca de la propuesta presentada, generándose un diálogo académico orientado a analizar su pertinencia, aplicabilidad y posibilidades de contextualización dentro de las instituciones educativas oficiales del municipio de Galapa. A continuación, se presentan las principales preguntas formuladas durante la jornada, así como las respuestas ofrecidas por el investigador, las cuales permitieron ampliar la comprensión del MIEP y fortalecer el análisis colectivo de la propuesta.

Preguntas y respuestas surgidas durante la socialización del Modelo de Inclusión Educativa para el Fortalecimiento de las Prácticas Pedagógicas (MIEP)

Concluida la presentación del Modelo de Inclusión Educativa para el Fortalecimiento de las Prácticas Pedagógicas (MIEP), se abrió un espacio de diálogo con los asistentes, quienes formularon diversas inquietudes relacionadas con la fundamentación, estructura, aplicabilidad y proyección de la propuesta. A continuación, se presentan algunas de las preguntas más representativas planteadas durante la jornada, junto con las respuestas ofrecidas por el investigador.

Pregunta 1

Participante: ¿Qué necesidad dio origen al diseño del Modelo de Inclusión Educativa para el Fortalecimiento de las Prácticas Pedagógicas (MIEP)?

Investigador: El MIEP surge como respuesta a las necesidades identificadas durante el proceso investigativo, particularmente aquellas relacionadas con el fortalecimiento de las prácticas pedagógicas dirigidas a estudiantes con discapacidad intelectual. Los resultados evidenciaron la importancia de consolidar una propuesta que orientara a los docentes mediante estrategias organizadas y contextualizadas, favoreciendo una educación más inclusiva.

Pregunta 2

Participante: ¿Cuál considera que es el principal aporte del MIEP frente a otras propuestas relacionadas con la inclusión educativa?

Investigador: El principal aporte del modelo radica en que articula los fundamentos de la inclusión educativa con un conjunto de orientaciones estratégicas y operativas organizadas en tres macrofases, cinco fases y diez acciones estratégicas. Esta estructura favorece una implementación gradual y coherente, fortaleciendo las prácticas pedagógicas desde una perspectiva institucional y colaborativa.

Pregunta 3

Participante: ¿El modelo fue diseñado únicamente para estudiantes con discapacidad intelectual?

Investigador: El MIEP fue construido tomando como referencia las necesidades relacionadas con la atención educativa de estudiantes con discapacidad intelectual. No obstante, muchas de sus orientaciones pueden favorecer la atención de otros estudiantes que requieran apoyos específicos, siempre que sean contextualizadas según las características de cada institución educativa.

Pregunta 4

Participante: ¿Qué papel desempeña el docente dentro del modelo?

Investigador: El docente constituye el principal agente dinamizador del MIEP, debido a que lidera los procesos de planificación, enseñanza, evaluación e interacción pedagógica. Sin embargo, la propuesta también promueve la participación activa de directivos docentes, orientadores escolares y familias como corresponsables del proceso inclusivo.

Pregunta 5

Participante: ¿Cómo se articulan las macrofases, las fases y las acciones estratégicas propuestas?

Investigador: Las macrofases representan los grandes momentos de desarrollo del modelo; las fases organizan el proceso metodológico y las acciones estratégicas concretan las intervenciones orientadas al fortalecimiento de las prácticas pedagógicas. Esta organización permite que todos los componentes funcionen de manera integrada y progresiva.

Pregunta 6

Participante: ¿El MIEP implica modificar el currículo institucional?

Investigador: No. El modelo no pretende sustituir los procesos curriculares existentes, sino fortalecerlos mediante orientaciones que promuevan la flexibilización pedagógica, la implementación de ajustes razonables y la diversificación de las estrategias de enseñanza y evaluación.

Pregunta 7

Participante: ¿Cómo podría implementarse el modelo en instituciones con

recursos limitados?

Investigador: El modelo fue diseñado para aprovechar los recursos humanos, pedagógicos e institucionales disponibles. En este sentido, prioriza el trabajo colaborativo, la reflexión docente, el acompañamiento pedagógico y la reorganización de las prácticas educativas antes que la dependencia de recursos económicos adicionales.

Pregunta 8

Participante: ¿Cuál es la participación de las familias dentro del MIEP?

Investigador: Las familias constituyen actores fundamentales en los procesos de acompañamiento, seguimiento y corresponsabilidad educativa. Su participación fortalece la comunicación entre el hogar y la escuela y favorece una atención más integral de los estudiantes.

Pregunta 9

Participante: ¿Cómo puede realizarse el seguimiento al desarrollo del modelo?

Investigador: El MIEP incorpora mecanismos de seguimiento mediante registros de observación, listas de chequeo, rúbricas, matrices de seguimiento y espacios de reflexión pedagógica. Estos instrumentos permiten valorar el desarrollo de las acciones propuestas y orientar procesos permanentes de mejora.

Pregunta 10

Participante: ¿Qué beneficios institucionales podría generar la implementación del modelo?

Investigador: Entre los principales beneficios se encuentran el fortalecimiento de las prácticas pedagógicas, la consolidación de una cultura institucional inclusiva, el mejoramiento del trabajo colaborativo entre los actores educativos y el fortalecimiento de los procesos de acompañamiento y seguimiento institucional.

Pregunta 11

Participante: ¿Considera que el modelo puede adaptarse a otros contextos educativos diferentes al municipio de Galapa?

Investigador: Sí. Aunque el MIEP fue diseñado a partir de las necesidades identificadas en las instituciones educativas oficiales del municipio de Galapa, su estructura flexible permite contextualizarlo en otros escenarios educativos con

características similares, realizando los ajustes pertinentes de acuerdo con las particularidades de cada institución.

Pregunta 12

Participante: Después de conocer el modelo, ¿cuál considera que es el mayor desafío para avanzar hacia una educación verdaderamente inclusiva?

Investigador: El principal desafío consiste en consolidar una cultura institucional que asuma la inclusión educativa como un compromiso compartido. Esto implica fortalecer permanentemente las prácticas pedagógicas, promover procesos continuos de formación docente, consolidar el liderazgo institucional y favorecer la participación activa de toda la comunidad educativa.

Concluido el espacio de preguntas y respuestas, el investigador agradeció la participación activa de los asistentes y destacó que las inquietudes planteadas permitieron profundizar en los diferentes componentes del Modelo de Inclusión Educativa para el Fortalecimiento de las Prácticas Pedagógicas (MIEP), favoreciendo una comprensión más amplia de su estructura, propósitos y orientaciones estratégicas. Asimismo, invitó a los participantes a compartir sus apreciaciones sobre la propuesta, resaltando aquellos aspectos que, desde su experiencia profesional, consideraban pertinentes para fortalecer las prácticas pedagógicas dirigidas a estudiantes con discapacidad intelectual.

En respuesta a esta invitación, los docentes expresaron diversas opiniones relacionadas con la coherencia, aplicabilidad y pertinencia del modelo, así como algunas recomendaciones orientadas a enriquecer la propuesta. Los aportes formulados durante este espacio de retroalimentación fueron analizados y sintetizados por el investigador; a continuación, se presentan los comentarios más representativos surgidos durante la jornada de socialización.

Opiniones y sugerencias de los docentes sobre el Modelo de Inclusión Educativa para el Fortalecimiento de las Prácticas Pedagógicas (MIEP)

Las opiniones expresadas por los docentes evidenciaron una valoración favorable frente al Modelo de Inclusión Educativa para el Fortalecimiento de las Prácticas Pedagógicas (MIEP), destacando especialmente su organización metodológica, la pertinencia de sus componentes y la posibilidad de fortalecer las

prácticas pedagógicas dirigidas a estudiantes con discapacidad intelectual. Asimismo, durante este espacio surgieron algunas recomendaciones orientadas a enriquecer la propuesta y favorecer su contextualización dentro de las instituciones educativas oficiales del municipio de Galapa. A continuación, se presentan algunos de los aportes más representativos.

"El MIEP ofrece una ruta clara para fortalecer nuestras prácticas pedagógicas. Me parece importante que el modelo no se limite a plantear conceptos sobre inclusión educativa, sino que organice un proceso estructurado mediante macrofases, fases y acciones estratégicas que orientan al docente desde el diagnóstico hasta la evaluación y la mejora continua." (D1)

"Considero que uno de los mayores aportes del modelo es la importancia que otorga a la formación docente. Muchas veces conocemos la normativa sobre inclusión, pero no contamos con orientaciones pedagógicas concretas para responder a las necesidades de los estudiantes con discapacidad intelectual. El MIEP ofrece ese acompañamiento de manera organizada y contextualizada." (D2)

"Destaco que la propuesta fortalece el trabajo colaborativo entre docentes, directivos y familias. En las instituciones educativas necesitamos espacios permanentes para reflexionar sobre nuestras prácticas y construir soluciones conjuntas frente a los desafíos que plantea la educación inclusiva." (D3)

"Me parece acertado que el modelo contemple una macrofase dedicada al acompañamiento y seguimiento. Esto demuestra que la inclusión educativa no termina con la implementación de estrategias, sino que requiere procesos permanentes de reflexión, evaluación y fortalecimiento institucional." (D4)

"El modelo resulta pertinente porque reconoce las condiciones reales de nuestras instituciones. No plantea acciones difíciles de desarrollar, sino orientaciones que pueden adaptarse progresivamente a las dinámicas escolares y a los recursos disponibles." (D5)

"Como sugerencia, considero que durante una futura implementación sería conveniente elaborar un banco de experiencias pedagógicas exitosas que sirva como referente para los docentes y facilite el intercambio de buenas prácticas entre instituciones educativas." (D6)

"También recomendaría fortalecer algunos espacios destinados a la participación de las familias, ya que su acompañamiento puede contribuir significativamente a la continuidad de los procesos inclusivos y al desarrollo integral de los estudiantes." (D7)

"En términos generales, considero que el MIEP constituye una propuesta pertinente, coherente y viable. Su estructura facilita la comprensión de cada uno de sus componentes y ofrece orientaciones que pueden contribuir al fortalecimiento de las prácticas pedagógicas y a la consolidación de una cultura institucional más inclusiva." (D8)

Finalizadas las intervenciones, el investigador agradeció las opiniones y sugerencias formuladas por los docentes, resaltando que los aportes realizados constituyen un insumo valioso para fortalecer la contextualización y proyección del MIEP. Igualmente, destacó que el diálogo académico desarrollado durante la jornada reafirma la importancia de construir propuestas orientadas al mejoramiento de las prácticas pedagógicas desde una perspectiva participativa, reflexiva y comprometida con la inclusión educativa.

En conjunto, las opiniones y sugerencias formuladas por los docentes permitieron valorar el Modelo de Inclusión Educativa para el Fortalecimiento de las Prácticas Pedagógicas (MIEP) desde la experiencia de quienes desarrollan diariamente procesos de enseñanza en contextos educativos inclusivos. Los aportes evidenciaron una percepción favorable frente a la organización metodológica del modelo, la coherencia entre sus componentes y la pertinencia de las orientaciones propuestas para fortalecer las prácticas pedagógicas dirigidas a estudiantes con discapacidad intelectual. Asimismo, las recomendaciones realizadas constituyeron un ejercicio de reflexión crítica que contribuye a enriquecer la contextualización y proyección de la propuesta.

De manera particular, los participantes destacaron que el MIEP ofrece una ruta organizada para orientar el fortalecimiento progresivo de las prácticas pedagógicas, al integrar procesos de diagnóstico, formación, implementación, acompañamiento, seguimiento y evaluación dentro de una estructura articulada. Igualmente, valoraron el énfasis otorgado a la formación permanente del profesorado, al trabajo colaborativo

entre los diferentes actores educativos y al liderazgo institucional como elementos indispensables para consolidar una cultura escolar inclusiva. Estas apreciaciones permiten reconocer que la propuesta responde a necesidades reales identificadas durante la investigación y constituye una alternativa pertinente para favorecer procesos de mejora continua en las instituciones educativas oficiales del municipio de Galapa.

Por otra parte, las sugerencias formuladas por los docentes, relacionadas con el fortalecimiento de la participación de las familias, la sistematización de experiencias pedagógicas exitosas y la promoción de espacios de intercambio entre instituciones educativas, fueron consideradas aportes relevantes para futuras fases de contextualización e implementación del modelo. Lejos de representar limitaciones, estas recomendaciones enriquecen la propuesta al ampliar sus posibilidades de adaptación y fortalecimiento dentro de diferentes escenarios educativos, manteniendo siempre la coherencia con los fundamentos teóricos y metodológicos que orientan el MIEP.

Finalmente, el investigador agradeció la disposición, el compromiso y las valiosas contribuciones realizadas durante la jornada de socialización, resaltando que el diálogo académico desarrollado permitió fortalecer la comprensión del modelo y reafirmó la importancia de construir procesos de inclusión educativa desde la reflexión colectiva, la corresponsabilidad institucional y el mejoramiento permanente de las prácticas pedagógicas. En este sentido, la actividad representó un espacio de análisis y retroalimentación que contribuye a consolidar el MIEP como una propuesta pertinente, contextualizada y orientada al fortalecimiento de la educación inclusiva.

Como evidencia de la estrategia de socialización diseñada para el Modelo de Inclusión Educativa para el Fortalecimiento de las Prácticas Pedagógicas (MIEP), a continuación se presenta una muestra del registro fotográfico de la jornada, en la cual se destacan algunos de los momentos más representativos relacionados con la presentación de los fundamentos del modelo, el intercambio de experiencias entre los participantes y el espacio de preguntas, opiniones y sugerencias desarrollado durante la actividad.

CAPÍTULO VI

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Consideraciones finales

El presente capítulo reúne las conclusiones y recomendaciones derivadas del proceso investigativo desarrollado en torno al fortalecimiento de las prácticas pedagógicas dirigidas a estudiantes con discapacidad intelectual en las instituciones educativas oficiales del municipio de Galapa. Su propósito consiste en integrar los principales hallazgos obtenidos durante el estudio, interpretándolos a la luz de los objetivos planteados, los referentes teóricos que sustentan la investigación y la propuesta del Modelo de Inclusión Educativa para el Fortalecimiento de las Prácticas Pedagógicas (MIEP).

Las conclusiones que se presentan a continuación constituyen el resultado del análisis articulado entre la información obtenida mediante la aplicación del instrumento, la discusión de los resultados y el proceso de construcción de la propuesta. En este sentido, no se limitan a describir los hallazgos alcanzados, sino que ofrecen una interpretación crítica sobre las condiciones que actualmente caracterizan las prácticas pedagógicas inclusivas, las necesidades identificadas en los docentes y las posibilidades de transformación que ofrece el modelo diseñado como respuesta a la problemática investigada.

De igual manera, las recomendaciones surgen de las evidencias obtenidas durante la investigación y se orientan a fortalecer los procesos de inclusión educativa desde una perspectiva institucional, pedagógica y formativa. Estas se dirigen a los diferentes actores involucrados en la gestión educativa, con el propósito de favorecer la consolidación de prácticas pedagógicas cada vez más inclusivas, fortalecer la formación permanente del profesorado y promover escenarios de mejora continua que contribuyan a garantizar una educación de calidad para los estudiantes con discapacidad intelectual.

Conclusiones

El diagnóstico de las condiciones de inclusión educativa permitió reconocer que las valoraciones de los docentes se ubicaron predominantemente en niveles intermedios en las dimensiones acceso y participación, estrategias inclusivas y apoyo institucional. Estos resultados describen una percepción de desarrollo parcial de las condiciones evaluadas, con aspectos mejor valorados y otros que requieren fortalecimiento. Las conclusiones se circunscriben a las respuestas del cuestionario y no constituyen una verificación directa del acceso, la permanencia o los aprendizajes de los estudiantes con discapacidad intelectual.

En la dimensión acceso y participación, las respuestas docentes reflejaron valoraciones próximas entre los indicadores, con una puntuación ligeramente superior en la permanencia escolar. En cuanto a las estrategias inclusivas, se identificaron oportunidades de fortalecimiento en la adaptación metodológica y el uso de recursos pedagógicos. Estas diferencias descriptivas permitieron reconocer aspectos prioritarios para la propuesta, sin establecer que una condición explique el comportamiento de otra ni atribuir significación estadística a las variaciones observadas.

Respecto al apoyo institucional, los docentes reportaron valoraciones relativamente mayores en la formación y el acompañamiento, mientras que el apoyo pedagógico directo obtuvo una puntuación inferior. La dispersión de las respuestas mostró diversidad en las apreciaciones de los participantes. Este hallazgo permite describir percepciones heterogéneas sobre el respaldo institucional, aunque no determina sus causas ni demuestra diferencias entre instituciones, puesto que tales explicaciones requieren análisis específicos que exceden el alcance descriptivo del estudio.

La descripción de las prácticas pedagógicas reportadas permitió reconocer oportunidades de mejora en la planificación, la enseñanza y la evaluación de los aprendizajes. Las valoraciones obtenidas señalaron aspectos susceptibles de fortalecimiento en la adaptación de actividades, la diversificación de estrategias didácticas y la utilización de instrumentos evaluativos. Estos resultados caracterizan lo

que los docentes manifiestan realizar en su práctica y proporcionan una aproximación al diagnóstico pedagógico, sin sustituir la observación del trabajo en el aula o la revisión de sus producciones.

La interacción pedagógica presentó una valoración relativamente superior a otras dimensiones de las prácticas docentes, particularmente en los indicadores vinculados con relaciones de respeto y apoyo. Este resultado permite reconocer una fortaleza percibida sobre la cual puede apoyarse el diseño de orientaciones pedagógicas. Sin embargo, la puntuación obtenida no demuestra por sí misma que todos los estudiantes participen plenamente o alcancen aprendizajes significativos. Su interpretación corresponde a las apreciaciones de los docentes sobre las relaciones y condiciones presentes en sus aulas.

Consideradas en conjunto, las dimensiones de las prácticas pedagógicas mostraron valoraciones predominantemente intermedias y variabilidad entre las respuestas. Esta descripción sustenta la conveniencia de proponer orientaciones para la planificación, la enseñanza, la evaluación y la interacción pedagógica. El estudio permitió examinar cada dimensión e identificar prioridades dentro del diagnóstico, pero no estimó asociaciones estadísticas entre ellas ni evaluó cómo las condiciones institucionales afectan el desempeño docente o los resultados educativos del estudiantado.

La caracterización de las necesidades de fortalecimiento pedagógico e institucional se fundamentó en los indicadores con menor valoración y en su interpretación desde los referentes teóricos. En el ámbito pedagógico, se reconocieron necesidades relacionadas con la adaptación de actividades, la diversificación de estrategias y recursos, y el fortalecimiento de los procedimientos de evaluación. Estas necesidades constituyen prioridades derivadas del diagnóstico y orientan la organización de la propuesta, sin representar una medición directa de los conocimientos teóricos o de las competencias profesionales de los participantes.

En el ámbito institucional, el diagnóstico permitió reconocer oportunidades de fortalecimiento del apoyo pedagógico, la formación y el acompañamiento al profesorado. A partir de estos resultados y de la literatura revisada, se propusieron acciones de trabajo

colaborativo, reflexión sobre la práctica y articulación entre actores educativos. Tales acciones corresponden a orientaciones del modelo, fundamentadas conceptual y pedagógicamente; su pertinencia práctica, condiciones de ejecución y resultados deberán examinarse durante una eventual implementación.

La integración de las necesidades caracterizadas permitió establecer prioridades para el diseño de una propuesta que abordara tanto las prácticas docentes como el respaldo institucional. Esta organización constituye el vínculo entre el diagnóstico descriptivo y la formulación del MIEP. La investigación aporta una descripción de las dimensiones evaluadas y una respuesta propositiva a las necesidades reconocidas, manteniendo la distinción entre los resultados del cuestionario y las acciones sugeridas para su atención.

La investigación permitió generar el Modelo de Inclusión Educativa para el Fortalecimiento de las Prácticas Pedagógicas (MIEP), sustentado en los resultados descriptivos y los referentes conceptuales del estudio. Su aporte consiste en organizar fundamentos teóricos, orientaciones metodológicas, macrofases, fases y acciones estratégicas en una propuesta contextualizada. Esta estructura busca orientar la formación docente, el acompañamiento institucional y la revisión de las prácticas pedagógicas dirigidas a estudiantes con discapacidad intelectual, atendiendo a las prioridades identificadas en el diagnóstico.

El alcance del MIEP corresponde a una propuesta diseñada para el contexto educativo investigado. Su estructura contempla posibilidades de ajuste, pero la investigación no comprobó su aplicabilidad en otros escenarios escolares ni evaluó los efectos de su implementación. Por ello, su posible adaptación a instituciones con características semejantes constituye una línea de trabajo futura, que requiere diagnósticos propios, revisión de las condiciones institucionales y evaluación de la pertinencia de las acciones propuestas.

Finalmente, el principal aporte de la investigación se concreta en la articulación entre el diagnóstico de las condiciones de inclusión educativa, la descripción de las prácticas pedagógicas reportadas, la caracterización de las necesidades de

fortalecimiento y el diseño del modelo MIEP. La propuesta ofrece una ruta organizada para orientar posteriores procesos de implementación y evaluación. Su contribución efectiva a la participación, el aprendizaje y la permanencia de los estudiantes deberá examinarse mediante investigaciones que incorporen evidencias de aplicación y procedimientos adecuados para valorar sus resultados.

Recomendaciones

Las recomendaciones que se presentan a continuación se derivan de los hallazgos obtenidos durante el desarrollo de la investigación y de la propuesta del Modelo de Inclusión Educativa para el Fortalecimiento de las Prácticas Pedagógicas (MIEP). Su propósito es ofrecer orientaciones que contribuyan al fortalecimiento de los procesos de inclusión educativa en las instituciones educativas oficiales del municipio de Galapa, promoviendo acciones articuladas entre los diferentes actores responsables de la gestión educativa. En consecuencia, las recomendaciones se dirigen a las autoridades educativas, los directivos docentes, los docentes y a futuras investigaciones, considerando las responsabilidades y posibilidades de actuación de cada uno de estos escenarios.

Dirigidas a la Secretaría de Educación

Considerando que el fortalecimiento de las prácticas pedagógicas inclusivas requiere el respaldo de políticas y acciones institucionales sostenibles, se recomienda a la Secretaría de Educación Municipal:

Promover la implementación progresiva del Modelo de Inclusión Educativa para el Fortalecimiento de las Prácticas Pedagógicas (MIEP) en las instituciones educativas oficiales del municipio, respetando las particularidades y necesidades de cada contexto escolar.

Diseñar y desarrollar programas permanentes de formación y actualización dirigidos a docentes y directivos docentes sobre inclusión educativa, discapacidad intelectual, ajustes razonables, flexibilización curricular y estrategias pedagógicas inclusivas.

Fortalecer los procesos de acompañamiento técnico y pedagógico a las

instituciones educativas mediante acciones de seguimiento, asesoría y evaluación que favorezcan la consolidación de prácticas inclusivas.

Impulsar redes de intercambio de experiencias entre las instituciones educativas oficiales, promoviendo la socialización de buenas prácticas, estrategias innovadoras y experiencias exitosas relacionadas con la inclusión educativa.

Gestionar alianzas con instituciones de educación superior, entidades gubernamentales y organizaciones especializadas que contribuyan al fortalecimiento de los procesos de formación, investigación e innovación en educación inclusiva.

Dirigidas a los directivos docentes

Dado que los directivos docentes desempeñan un papel fundamental en la consolidación de una cultura institucional inclusiva, se recomienda fortalecer el liderazgo pedagógico mediante acciones orientadas al acompañamiento permanente de los docentes y a la generación de condiciones que favorezcan el desarrollo de prácticas pedagógicas inclusivas. En este sentido, se sugiere:

Incorporar los principios y orientaciones del Modelo de Inclusión Educativa para el Fortalecimiento de las Prácticas Pedagógicas (MIEP) dentro de los procesos de planeación, gestión y seguimiento institucional, favoreciendo su articulación con el Proyecto Educativo Institucional (PEI) y demás instrumentos de gestión escolar.

Promover espacios permanentes de reflexión pedagógica, comunidades de aprendizaje y trabajo colaborativo que permitan a los docentes compartir experiencias, analizar situaciones propias del contexto escolar y construir estrategias conjuntas para fortalecer la atención educativa de los estudiantes con discapacidad intelectual.

Diseñar planes institucionales de acompañamiento y seguimiento dirigidos a fortalecer las prácticas pedagógicas inclusivas, incorporando procesos sistemáticos de observación, retroalimentación y mejora continua.

Favorecer la conformación de equipos interdisciplinarios que articulen el trabajo de directivos, docentes, orientadores escolares y familias, promoviendo la corresponsabilidad en los procesos de inclusión educativa.

Gestionar la disponibilidad y el uso adecuado de recursos pedagógicos, tecnológicos y didácticos que apoyen la implementación de estrategias inclusivas, procurando que respondan a las necesidades reales de los estudiantes y de los

docentes.

Consolidar mecanismos de evaluación institucional que permitan valorar periódicamente los avances alcanzados en materia de inclusión educativa y utilizar sus resultados como base para la toma de decisiones orientadas al fortalecimiento continuo de las prácticas pedagógicas.

Dirigidas a los docentes

Teniendo en cuenta que el fortalecimiento de las prácticas pedagógicas inclusivas constituye un proceso de desarrollo profesional permanente, se recomienda a los docentes asumir una actitud reflexiva, crítica y propositiva frente a su quehacer pedagógico, reconociendo que la atención educativa de los estudiantes con discapacidad intelectual exige procesos continuos de actualización, innovación y transformación de la práctica. En este sentido, se sugiere:

Participar de manera permanente en procesos de formación, actualización y cualificación relacionados con inclusión educativa, discapacidad intelectual, diseño universal para el aprendizaje, ajustes razonables y estrategias pedagógicas inclusivas.

Incorporar procesos sistemáticos de reflexión sobre la práctica pedagógica, mediante la autoevaluación, la coevaluación entre colegas y la revisión permanente de las estrategias implementadas en el aula, con el propósito de identificar fortalezas y oportunidades de mejora.

Diseñar experiencias de aprendizaje flexibles que reconozcan las características, intereses, necesidades y ritmos de aprendizaje de los estudiantes, favoreciendo su participación activa y el desarrollo de sus potencialidades.

Implementar estrategias diversificadas de enseñanza, evaluación e interacción pedagógica que promuevan ambientes de aprendizaje accesibles, participativos y respetuosos de la diversidad presente en el aula.

Fortalecer el trabajo colaborativo con docentes, directivos, orientadores escolares y familias, promoviendo procesos de corresponsabilidad que favorezcan la construcción de respuestas pedagógicas integrales frente a las necesidades de los estudiantes con discapacidad intelectual.

Utilizar el Modelo de Inclusión Educativa para el Fortalecimiento de las Prácticas Pedagógicas (MIEP) como una guía orientadora para la planificación, implementación,

seguimiento y evaluación de prácticas pedagógicas inclusivas, contextualizando sus orientaciones de acuerdo con las características particulares de cada institución educativa.

Sistematizar las experiencias pedagógicas desarrolladas en el marco de la inclusión educativa, con el propósito de generar conocimiento desde la práctica, compartir buenas experiencias con otros docentes y contribuir al fortalecimiento de comunidades profesionales de aprendizaje.

Mantener una disposición permanente hacia la innovación pedagógica, comprendiendo que la inclusión educativa constituye un proceso dinámico que requiere apertura al cambio, compromiso ético y sensibilidad frente a la diversidad como principio orientador de la educación.

Dirigidas a futuras investigaciones

Considerando que la inclusión educativa constituye un campo de estudio dinámico y en permanente transformación, se recomienda desarrollar nuevas investigaciones que amplíen y profundicen el conocimiento generado en el presente estudio, favoreciendo la consolidación de prácticas pedagógicas cada vez más pertinentes y contextualizadas para la atención de estudiantes con discapacidad intelectual. En este sentido, se sugiere:

Desarrollar investigaciones orientadas a la implementación y evaluación del Modelo de Inclusión Educativa para el Fortalecimiento de las Prácticas Pedagógicas (MIEP), mediante diseños que permitan valorar los cambios en las prácticas docentes y en las condiciones de inclusión educativa, así como examinar su viabilidad y adaptación a diferentes contextos escolares.

Realizar estudios comparativos entre instituciones educativas de diferentes municipios o departamentos que permitan identificar factores asociados al desarrollo de prácticas pedagógicas inclusivas y generar nuevas evidencias para el fortalecimiento de políticas educativas orientadas a la inclusión.

Profundizar en investigaciones relacionadas con los procesos de formación docente en inclusión educativa, particularmente en el desarrollo de competencias profesionales para la atención de estudiantes con discapacidad intelectual en los distintos niveles del sistema educativo.

Diseñar investigaciones que incorporen la perspectiva de otros actores de la comunidad educativa, como estudiantes, familias, directivos docentes, orientadores escolares y profesionales de apoyo, con el fin de ampliar la comprensión de los procesos de inclusión educativa desde un enfoque integral.

Promover estudios de carácter longitudinal que permitan analizar la evolución de las prácticas pedagógicas inclusivas y valorar los efectos de los procesos de formación, acompañamiento institucional y mejora continua a mediano y largo plazo.

Favorecer el desarrollo de investigaciones interdisciplinarias que articulen los aportes de la pedagogía, la psicología, la educación especial y las ciencias sociales, contribuyendo a la construcción de modelos de intervención cada vez más integrales para la atención de estudiantes con discapacidad intelectual.

En conjunto, estas recomendaciones representan oportunidades para continuar fortaleciendo el conocimiento científico sobre la inclusión educativa y aportar nuevas evidencias que favorezcan la construcción de instituciones educativas más equitativas, participativas y comprometidas con el reconocimiento de la diversidad como principio fundamental del derecho a la educación.

REFERENCIAS

- Abdul-Chani, M. M., Moreno, C. P., Reeder, J. A., Zuckerman, K. E., & Lindly, O. J. (2021). *Perceived community disability stigma in multicultural, low-income populations: Measure development and validation. Research in Developmental Disabilities*, 115(103997), 103997.
doi:10.1016/j.ridd.2021.103997
- Aiken, L. R. (1980). Content Validity and Reliability of Single Items or Questionnaires. *Educational and Psychological Measurement*, 40, 955-959.
<https://doi.org/10.1177/001316448004000419>
- Aiken, L. R. (1985). Three coefficients for analyzing the reliability and validity of ratings. *Educational and Psychological Measurement*, 45, 131-142.
Aiken, L.R. (1985) Three Coefficients for Analyzing the Reliability and Validity of Ratings. *Educational and Psychological Measurement*, 45, 131-142.
<https://doi.org/10.1177/0013164485451012>
- Ainscow, M. (2020). *Promoting inclusion and equity in education: Lessons from international experiences. Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 6(1), 7-16.
<https://doi.org/10.1080/20020317.2020.1729587>
- Alcaldía del Municipio de Galapa. (2024, 3 de octubre). *#InclusiónParaTodos | En Galapa, trabajamos por el bienestar de las personas con discapacidad, garantizando su acceso a programas de salud, cultura, deporte y empleabilidad*. <https://goo.su/8t6ZfLx>
- Asociación Americana de Discapacidades Intelectuales y del Desarrollo. (2011). *Discapacidad intelectual Definición, clasificación y sistemas de apoyo* (11° Ed.) Alianza Editorial.
- Araque, D. (2021) *Constructo teórico de la gerencia en el aula desde el paradigma de la pedagogía sistémica para potenciar la calidad en la enseñanza de la matemática*. [Tesis doctoral, Universidad Pedagógica Experimental Libertador - Venezuela] Repositorio UPEL.
<https://espacio.digital.upel.edu.ve/index.php/TD/article/view/233/232>
- Arias, F. (2012). *El proyecto de investigación. Introducción a la metodología científica*. (6ª Ed.) Editorial episteme
- Ausubel, D. P. (1983). *Psicología educativa: Un punto de vista cognoscitivo* (2.ª ed.). Trillas.
- Bar, A. (2010). *La metodología cuantitativa y su uso en América Latina*. *Cinta moebio* 37: 1-14. doi: 10.4067/S0717-554X2010000100001
- Bavaresco, A. (2013). *Proceso metodológico en la investigación. (Cómo hacer un Diseño de Investigación)*. Imprenta Internacional, CA
- Beauchamp, T. L., y Childress, J. F. (2013). *Principles of biomedical ethics* (7.ª ed.). Oxford University Press.
- Beltrán Villamizar, Y. I., Martínez Fuentes, Y. L., & Vargas Beltrán, Á. S. (2015). *El sistema educativo colombiano en el camino hacia la inclusión: Avances y retos. Educación y Educadores*, 18(1), 62-

75. <https://doi.org/10.5294/edu.2015.18.1.4>
- Black, P., y Wiliam, D. (1998) *Assessment and Classroom Learning*, *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5:1, 7-74, DOI: 10.1080/0969595980050102
- Blanco, R. (2021). *Políticas públicas y educación inclusiva en América Latina: entre los avances y las tensiones*. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada*, 12(1), 5-20.
<https://revistas.unlp.edu.ar/reladec/article/view/12389>
- Booth, T. y Ainscow, M. (2015). *Guía para la educación inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares* (3.^a ed.). Organización de Estados Iberoamericanos.
- Bruner, J. S. (1963). *El proceso de la educación*. UTEHA.
- Carmines, E. G. & Zeller, R. A. (1979). *Reliability and Validity Assesment*. Sage Publications.
- Carrasquilla, J. (2022). *Prácticas pedagógicas para la inclusión de estudiantes con discapacidad en instituciones educativas*. *Gaceta de Pedagogía*, (2), 1-15.
<https://revistas.upel.edu.ve/index.php/gaceta/article/download/515/469/1016>
- Carrillo-Sierra, S.-M., Pinzón-Ochoa, M., Rangel-Pico, A.-N., Paris-Pineda, O. M., Gómez Vásquez, M. F., Álvarez Anaya, W. A., y Rivera-Porras, D. (2025). *Perceptions of Barriers to Inclusion in Students with Disabilities in Higher Education Institutions*. *Societies*, 15(2), 37.
<https://doi.org/10.3390/soc15020037>
- CAST. (2018). Pautas sobre el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) (Versión 2.2).
<http://udlguidelines.cast.org>
- Castro, E. (2024) *Educación inclusiva: un constructo teórico desde la representación social de los estudiantes de educación infantil de la Universidad de Pamplona*. [Tesis doctoral, Universidad Pedagógica Experimental Libertador - Venezuela] Repositorio UPEL.
<https://espacio.digital.upel.edu.ve/index.php/TD/article/view/1551/1472>
- Coll, C. (1991) *Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento*. Paidós.
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe. (2020). *La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19*. CEPAL-UNESCO.
<https://repositorio.cepal.org/server/api/core/bitstreams/c29b3843-bd8f-4796-8c6d-5fcb9c139449/content>
- Congreso de la República de Colombia. (27 de febrero de 2013). *Ley 1618 de 2013. Por medio de la cual se establecen las disposiciones para garantizar el pleno ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad*. Diario Oficial N.º 48718.
<https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=52081>
- Consejo de Organizaciones Internacionales de las Ciencias Médicas. (2016). *Pautas éticas internacionales para la investigación relacionada con la salud con seres humanos*.
<https://cioms.ch/>
- Consejo Municipal de Galapa. (2024). *Plan de desarrollo territorial 2024-2027 "Galapa tierra de la esperanza"*. Alcaldía Municipal de Galapa. <https://goo.su/eTXhM3t>

- Cuenya, L., y Ruetti, E. (2010). *Controversias epistemológicas y metodológicas entre el paradigma cualitativo y cuantitativo en psicología*. *Revista Colombiana de Psicología*, 19(2), 271-277
<https://www.redalyc.org/pdf/804/80415435009.pdf>
- De Zubiría, J. (2003). *Los modelos pedagógicos*. Fundación Alberto Merani.
<https://fundacionmerani.org/wp-content/uploads/2019/04/modelos-pedagogicos.pdf>
- De Zubiría, J. (2006). *Los modelos pedagógicos hacia una pedagogía dialogante*. Coop. Editorial Magisterio.
- Delgado Gil, S. (2025). *Actitudes del alumnado extremeño hacia la inclusión de estudiantes con discapacidad en Educación Física: Análisis de factores sociodemográficos y validación del Cuestionario AISDPE*. [Tesis doctoral, Universidad de Huelva - España] Dialnet.
<https://ariasmontano.uhu.es/rest/api/core/bitstreams/a1eabd65-3fce-49ec-8a01-c477b95a9599/content>
- Duk, C., y Murillo, F. J. (2016). *La Inclusión como Dilema*. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 10(1), 11-14. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782016000100001>
- Echeita, G. (2019). *Educación inclusiva: El sueño de una noche de verano*. Editorial Octaedro.
- Echeita, G. (2021). *Educación inclusiva es hablar de todo el alumnado*.
<https://www.tekmaneducation.com/echeita-educacion-inclusiva/>
- Echeita, G. (2022). *Evolución, desafíos y barreras frente al desarrollo de una educación más inclusiva*. *Revista Española de Discapacidad*, 10(1), 207-218
<https://www.cedid.es/redis/index.php/redis/article/view/856>
- Escobar Guerra, L. M., Hernandez Arteaga, I., & Uribe Londoño, H. D. (2020). *Educación inclusiva: una tendencia que involucra a la escuela rural*. *DELECTUS - Revista científica, INICC-PERÚ*, 3(2), 47-57. <https://doi.org/10.36996/delectus.v3i2.46>
- Espinoza-López, V. A. (2023). *Las prácticas pedagógicas inclusivas en el aprendizaje significativo*. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía*, 8(2), 772-787.
<https://doi.org/10.35381/r.k.v8i2.2969>
- Farray Bergés, L. (2023). *Creación de un Modelo de Intervención Psicopedagógico que favorezca el desarrollo de habilidades intelectuales, la motivación de los estudiantes del tercer nivel del segundo ciclo de la educación secundaria en Santo Domingo, República Dominicana*. [Tesis doctoral, Universidad de Córdoba - España] Repositorio Helvia.
<http://hdl.handle.net/10396/25386>
- Fernández-Batanero, J. M., Montenegro-Rueda, M., Fernández-Cerero, J., & García-Martínez, I. (2022). *Assistive technology for the inclusion of students with disabilities: a systematic review*. *Educational Technology Research and Development: ETR & D*, 70(5), 1911-1930.
[doi:10.1007/s11423-022-10127-7](https://doi.org/10.1007/s11423-022-10127-7)
- Florian, L. y Black-Hawkins, K. (2011). *Exploring inclusive pedagogy*. *British Educational Research Journal*, 37(5), 813-828.

- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- Gómez, M., & López, A. (2021). *Aplicación del Diseño Universal para el Aprendizaje en la atención a la discapacidad intelectual*. *Revista Colombiana de Educación*, 80, 98-110.
<https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RCE/article/view/16010>
- González-González, J. A. (2023). Innovación y práctica pedagógica: una relación esencial en la transformación del quehacer docente. En O. O. Valverde-Riascos (comp.), *Hacia una epistemología del saber pedagógico y de la práctica pedagógica en la formación docente* (pp. 150-161). Editorial UNIMAR. <https://doi.org/10.31948/editorialunimar.206.c325>
- Guarín Parra, E., López Santa, E., y Trujillo Amezquita, P. (2025). *Desafíos y estrategias para la enseñanza inclusiva en el contexto escolar rural en los estudiantes de básica primaria de Colombia*. *Dialéctica*, 1(26). doi:10.56219/dialctica.v1i26.4390
- Hernández, R. (2001). *Antropología de la discapacidad y la dependencia. Un enfoque humanístico de la discapacidad*. *General Perón* 13, 13-17
<https://www.peritajemedicoforense.com/RHERNADEZ.htm>.
- Hernández-Sampieri, R. H., Collado, C. F., & Lucio, P. B. (2014). *Metodología de la investigación*. (6° Ed.): McGraw-Hill Education.
- Lizarazo, N. (2023) *La incorporación social del estudiante rural colombiano con discapacidad intelectual en el marco de la educación inclusiva*. [Tesis doctoral, Universidad Pedagógica Experimental Libertador - Venezuela] Repositorio UPEL.
<https://espacio.digital.upel.edu.ve/index.php/TD/article/view/497/475>
- Lozano Flórez, D. (2022). *Desafíos de la escuela y la educación rural colombiana en la construcción de una sociedad incluyente y equitativa*. *Ruta Maestra*, (34).
<https://rutamaestra.santillana.com.co/wp-content/uploads/2022/10/Ruta-Maestra-34-Cerrando-brechas-construyendo-un-futuro-mejor-para-todos.pdf>
- Mendoza, J., & Garza, J. B. (2009). *La medición en el proceso de investigación científica: Evaluación de validez de contenido y confiabilidad*. *Innovaciones De Negocios*, 6(11), 17–32.
<https://doi.org/10.29105/rinn6.11-2>
- Meyer, A., Rose, D. H., y Gordon, D. (2014). *Universal design for learning: Theory and practice*. CAST Professional Publishing.
- Ministerio de Educación Nacional, Ministerio de Salud y Protección Social y Fundación Saldarriaga Concha. (2022). *Lineamientos de política para la inclusión y la equidad en educación. Educación para todas las personas sin excepción*.
https://www.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/files_public/archivos_contenidos/AF%20LINEAMIENTOS%20DE%20POLI%CC%81TICA%20ACCESIBLE.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (2017). *Documento de orientaciones técnicas, administrativas y pedagógicas para la atención educativa a estudiantes con discapacidad en el marco de la educación inclusiva*. <https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article->

360293.html?_noredirect=1

Ministerio de Educación Nacional. (2020). *Lineamientos para la prestación del servicio de educación en casa y en presencialidad bajo el esquema de alternancia y la implementación de prácticas de bioseguridad en la comunidad educativa*. <https://goo.su/l8djaz>

Ministerio de Educación Nacional. (2022). *Orientaciones para la educación inclusiva en Colombia*. <https://www.mineduacion.gov.co>

Ministerio de Educación Nacional. (2023). *Inclusión y equidad: hacia la construcción de una educación para todos*. https://www.mineduacion.gov.co/1780/articles-363488_recurso_17.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (29 de agosto de 2017). *Decreto 1421 de 2017. Por el cual se reglamenta en el marco de la educación inclusiva la atención educativa a la población con discapacidad*. Diario Oficial No. 50.340. <https://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Decretos/30033328>

Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. (2001). *Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud (CIF) versión abreviada*. Instituto de Mayores y Servicios Sociales.

National Commission for the Protection of Human Subjects of Biomedical and Behavioral Research. (1979). *The Belmont Report: Ethical principles and guidelines for the protection of human subjects of research*. U.S. Department of Health and Human Services. <https://www.hhs.gov/ohrp/regulations-and-policy/belmont-report/index.html>

Oliver, M. (2019). *Understanding Disability: From Theory to Practice*. Latest edition <https://books.google.com/books?id=phf2DQAAQBAJ>

Organización de las Naciones Unidas. (1948). *Declaración Universal de los Derechos Humanos*. <https://www.un.org>

Organización de las Naciones Unidas. (2006). *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. <https://www.un.org/development/desa/disabilities-es/>

Organización de las Naciones Unidas. (2015). *Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. <https://sdgs.un.org>
(Consulta: 28 de mayo de 2026).

Organización de Naciones Unidas. (1948). *Declaración Universal de Derechos Humanos*. ONU <https://www.un.org/es/about-us/universal-declaration-of-human-rights>.

Organización de Naciones Unidas. (1959). *Declaración de los derechos del niño*. ONU <https://www.humanium.org/es/declaracion-de-los-derechos-del-niño-texto-completo/>

Pérez, A. (2015). *Técnicas e instrumentos de investigación*. https://www.academia.edu/36981052/Tecnicas_e_instrumentos_de_investigacion

Piaget, J. (1970). *La equilibración de las estructuras cognitivas: Problema central del desarrollo*. Siglo XXI Editores.

Ramírez, J. (2022) *La práctica pedagógica y el aprendizaje inclusivo: Revisión sistemática*. [Tesis doctoral, Universidad César Vallejo - Perú]

- :https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/91896/Ra_mirez_SCJP-SD.pdf?sequence=1
- Ricoy Lorenzo, C. (2006). *Contribución sobre los paradigmas de investigación. Educação. Revista do Centro de Educação*, 31(1), 11-22. <https://www.redalyc.org/pdf/1171/117117257002.pdf>
- Ruiz Bolívar, C. (2002). *Instrumentos de Investigación Educativa*. Fedupel
- Schalock, R. L., Luckasson, R., y Tassé, M. J. (2021). *An overview of intellectual disability: Definition, diagnosis, classification, and systems of supports (12th ed.)*. *American Journal on Intellectual and Developmental Disabilities*, 126(6), 439–442. doi:10.1352/1944-7558-126.6.439
- Shulman, LS (1987). *Conocimiento y enseñanza: Fundamentos de la nueva reforma*. *Harvard Educational Review*, 57, 1-22. <http://dx.doi.org/10.17763/haer.57.1.j463w79r56455411>
- Stiggins, R. (2005). *From formative assessment to assessment for learning: A path to success in standards-based schools*. *Phi Delta Kappan*, 87(4), 324–328. doi:10.1177/003172170508700414
- Tamayo, M. (2001). *El Proceso de la investigación científica*. Limusa.
- Tomlinson, CA (2001). *Cómo diferenciar la instrucción en aulas con alumnos de diferentes niveles de habilidad*. Upper Saddle River, NJ: Pearson Education.
- Tony, B., & Mel, A. (2000). *Índice de inclusión Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000138159>
- Tyler, RW (1949). *Principios básicos del currículo y la instrucción*. Chicago: University of Chicago Press.
- UNESCO y Ministerio de Educación y Ciencia de España (1994). *Declaración de Salamanca y marco de acción para las necesidades educativas especiales*. *Conferencia mundial sobre las necesidades educativas especiales*: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427_spa
- UNESCO. (1990). *Declaración Mundial sobre Educación para Todos: Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje*. *Conferencia Mundial sobre Educación para Todos, Jomtien, Tailandia*. https://www.humanium.org/es/wp-content/uploads/2013/09/1990_declaracionmundialeduacion.pdf
- UNESCO. (2020). *Inclusión y educación: Todos y todas sin excepción*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374817>
- UNESCO. (2020, enero 1). *Global Education Monitoring Report 2020: Inclusion and education: All means all*. Paris. doi:10.54676/jjnk6989
- Universidad Pedagógica Experimental Libertador. (2025). *Manual UPEL: Normas para la presentación de productos investigativos: Trabajos de grado de especialización técnica, especialización, maestría, tesis doctorales, trabajos de ascenso y otros (7.ª ed.)*. Fondo Editorial de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador.
- Usher, R., y Bryant, L. (1992). *La educación de adultos como teoría, práctica e investigación*. Morata
- Vera, N. (2025). *La educación rural en Colombia: retos y oportunidades*. *Revista Línea Imaginaria*, 9(9). https://revistas.upel.edu.ve/index.php/linea_imaginaria/article/view/4645/5124
- Verdugo, M. y Schalock. R. (2010). *Últimos Avances en el enfoque y concepción de las personas con*

- discapacidad. Revista Española sobre Discapacidad Intelectual*, 41(4),
<https://sid.usal.es/idocs/F8/ART18861/236-1%20Verdugo.pdf>
- Vygotsky, L. S. (1978). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Crítica.
- World Health Organization. (2001). *International classification of functioning, disability and health (icf)*.
World Health Organization.

ANEXO A



REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO



CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA LA PARTICIPACIÓN EN LA INVESTIGACIÓN

Título de la investigación

MODELO DE INCLUSIÓN EDUCATIVA PARA LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL, EN LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS

Investigadora:

Lilibeth Patricia Vásquez Pacheco

Presentación

Respetado(a) docente:

Reciba un cordial saludo.

Usted ha sido invitado(a) a participar voluntariamente en la investigación titulada **“MODELO DE INCLUSIÓN EDUCATIVA PARA LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL, EN LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS”**, desarrollada como requisito para optar al título de **Doctora en Educación** en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador.

Antes de decidir su participación, se le invita a leer cuidadosamente la siguiente información, la cual tiene como propósito garantizar que conozca los objetivos del estudio, las actividades previstas, sus derechos como participante y las garantías éticas que orientan esta investigación.

Propósito de la investigación

La presente investigación tiene como propósito generar un Modelo de Inclusión Educativa para fortalecer las prácticas pedagógicas dirigidas a estudiantes con discapacidad intelectual, a partir del análisis de las necesidades identificadas en las instituciones educativas objeto del estudio.

Procedimiento

En caso de aceptar participar, se le solicitará responder un cuestionario relacionado con las prácticas pedagógicas inclusivas desarrolladas en su institución educativa. El tiempo estimado para diligenciar el instrumento es de aproximadamente **25 minutos**.

Su participación no implica evaluaciones de desempeño laboral ni compromisos diferentes al diligenciamiento voluntario del instrumento de investigación.

Riesgos de la investigación

De conformidad con la **Resolución 8430 de 1993 del Ministerio de Salud de Colombia**, esta investigación se clasifica como **investigación sin riesgo**, dado que únicamente contempla la recolección de información mediante un cuestionario y no implica procedimientos físicos, psicológicos o intervenciones que puedan afectar la integridad de los participantes.

Beneficios esperados

Aunque la participación no representa beneficios económicos directos, los resultados contribuirán al fortalecimiento de las prácticas pedagógicas inclusivas y servirán como fundamento para el diseño del **Modelo de Inclusión Educativa para las Prácticas Pedagógicas (MIEP)**, orientado a favorecer la atención educativa de estudiantes con discapacidad intelectual.

Confidencialidad

La información suministrada será utilizada exclusivamente con fines académicos y científicos.

Los datos obtenidos serán analizados de manera global y en ningún caso se divulgará información que permita identificar a los participantes o a las instituciones educativas.

Toda la información será tratada bajo estrictos criterios de confidencialidad y protección de datos.

Participación voluntaria

Su participación en esta investigación es completamente voluntaria.

Usted podrá retirarse del estudio en cualquier momento, sin necesidad de justificar su decisión y sin que ello genere consecuencias de carácter laboral, profesional o personal.

Asimismo, podrá solicitar aclaraciones sobre cualquier aspecto relacionado con la investigación antes, durante o después de su participación.

Declaración de consentimiento

Después de haber leído la información anterior, manifiesto que:

- ☐ He comprendido el propósito y alcance de la investigación.
- ☐ He recibido información suficiente sobre las actividades que desarrollaré como participante.
- ☐ He tenido la oportunidad de formular preguntas y todas han sido respondidas satisfactoriamente.
- ☐ Comprendo que mi participación es voluntaria y que puedo retirarme en cualquier momento sin consecuencia alguna.
- ☐ Autorizo el uso de la información suministrada exclusivamente para fines académicos y científicos.

En consecuencia, **acepto participar libre y voluntariamente** en la presente investigación.

DATOS DEL PARTICIPANTE

Nombre completo: _____

Institución educativa: _____

Cargo: _____

Correo electrónico (opcional): _____

Firma: _____

Fecha: ____ / ____ / 2026

INVESTIGADORA

Lilibeth Patricia Vásquez Pacheco

Doctoranda en Educación

Universidad Pedagógica Experimental Libertador

Firma: _____



REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO
DOCTORADO EN EDUCACIÓN



ANEXO A

CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA LA PARTICIPACIÓN EN LA
INVESTIGACIÓN

Título de la investigación

**MODELO DE INCLUSIÓN EDUCATIVA PARA LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS
EN ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL, EN LAS
INSTITUCIONES EDUCATIVAS**

Investigadora:

Lilibeth Patricia Vásquez Pacheco

Presentación

Respetado(a) docente:

Reciba un cordial saludo.

Usted ha sido invitado(a) a participar voluntariamente en la investigación titulada **“MODELO DE INCLUSIÓN EDUCATIVA PARA LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL, EN LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS”**, desarrollada como requisito para optar al título de **Doctora en Educación** en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador.

Antes de decidir su participación, se le invita a leer cuidadosamente la siguiente información, la cual tiene como propósito garantizar que conozca los objetivos del estudio, las actividades previstas, sus derechos como participante y las garantías éticas que orientan esta investigación.

Propósito de la investigación

La presente investigación tiene como propósito generar un Modelo de Inclusión Educativa para fortalecer las prácticas pedagógicas dirigidas a estudiantes con discapacidad intelectual, a partir del análisis de las necesidades identificadas en las instituciones educativas objeto del estudio.



Procedimiento

En caso de aceptar participar, se le solicitará responder un cuestionario relacionado con las prácticas pedagógicas inclusivas desarrolladas en su institución educativa. El tiempo estimado para diligenciar el instrumento es de aproximadamente **25 minutos**.

Su participación no implica evaluaciones de desempeño laboral ni compromisos diferentes al diligenciamiento voluntario del instrumento de investigación.

Riesgos de la investigación

De conformidad con la **Resolución 8430 de 1993 del Ministerio de Salud de Colombia**, esta investigación se clasifica como **investigación sin riesgo**, dado que únicamente contempla la recolección de información mediante un cuestionario y no implica procedimientos físicos, psicológicos o intervenciones que puedan afectar la integridad de los participantes.

Beneficios esperados

Aunque la participación no representa beneficios económicos directos, los resultados contribuirán al fortalecimiento de las prácticas pedagógicas inclusivas y servirán como fundamento para el diseño del **Modelo de Inclusión Educativa para las Prácticas Pedagógicas (MIEP)**, orientado a favorecer la atención educativa de estudiantes con discapacidad intelectual.

Confidencialidad

La información suministrada será utilizada exclusivamente con fines académicos y científicos.

Los datos obtenidos serán analizados de manera global y en ningún caso se divulgará información que permita identificar a los participantes o a las instituciones educativas.

Toda la información será tratada bajo estrictos criterios de confidencialidad y protección de datos.

Participación voluntaria

Su participación en esta investigación es completamente voluntaria.

Usted podrá retirarse del estudio en cualquier momento, sin necesidad de justificar su decisión y sin que ello genere consecuencias de carácter laboral, profesional o personal.

Asimismo, podrá solicitar aclaraciones sobre cualquier aspecto relacionado con la investigación antes, durante o después de su participación.



Declaración de consentimiento

Después de haber leído la información anterior, manifiesto que:

- ☒ He comprendido el propósito y alcance de la investigación.
- ☒ He recibido información suficiente sobre las actividades que desarrollaré como participante.
- ☐ He tenido la oportunidad de formular preguntas y todas han sido respondidas satisfactoriamente.
- ☒ Comprendo que mi participación es voluntaria y que puedo retirarme en cualquier momento sin consecuencia alguna.
- ☒ Autorizo el uso de la información suministrada exclusivamente para fines académicos y científicos.

En consecuencia, **acepto participar libre y voluntariamente** en la presente investigación.

DATOS DEL PARTICIPANTE

Nombre completo: Anyella Fontalvo Noriega
Institución educativa: Institución Educativa Técnica Villa Olímpica
Cargo: Docente
Correo electrónico (opcional): angelborniega@gmail.com
Firma: [Firma]
Fecha: 30 / 09 / 2026

INVESTIGADORA

Lilibeth Patricia Vásquez Pacheco

Doctoranda en Educación

Universidad Pedagógica Experimental Libertador

Firma: Lilibeth Vasquez



REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO
DOCTORADO EN EDUCACIÓN



ANEXO A

CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA LA PARTICIPACIÓN EN LA
INVESTIGACIÓN

Título de la investigación

**MODELO DE INCLUSIÓN EDUCATIVA PARA LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS
EN ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL, EN LAS
INSTITUCIONES EDUCATIVAS**

Investigadora:

Lilibeth Patricia Vásquez Pacheco

Presentación

Respetado(a) docente:

Reciba un cordial saludo.

Usted ha sido invitado(a) a participar voluntariamente en la investigación titulada **“MODELO DE INCLUSIÓN EDUCATIVA PARA LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL, EN LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS”**, desarrollada como requisito para optar al título de **Doctora en Educación** en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador.

Antes de decidir su participación, se le invita a leer cuidadosamente la siguiente información, la cual tiene como propósito garantizar que conozca los objetivos del estudio, las actividades previstas, sus derechos como participante y las garantías éticas que orientan esta investigación.

Propósito de la investigación

La presente investigación tiene como propósito generar un Modelo de Inclusión Educativa para fortalecer las prácticas pedagógicas dirigidas a estudiantes con discapacidad intelectual, a partir del análisis de las necesidades identificadas en las instituciones educativas objeto del estudio.



Procedimiento

En caso de aceptar participar, se le solicitará responder un cuestionario relacionado con las prácticas pedagógicas inclusivas desarrolladas en su institución educativa. El tiempo estimado para diligenciar el instrumento es de aproximadamente **25 minutos**.

Su participación no implica evaluaciones de desempeño laboral ni compromisos diferentes al diligenciamiento voluntario del instrumento de investigación.

Riesgos de la investigación

De conformidad con la **Resolución 8430 de 1993 del Ministerio de Salud de Colombia**, esta investigación se clasifica como **investigación sin riesgo**, dado que únicamente contempla la recolección de información mediante un cuestionario y no implica procedimientos físicos, psicológicos o intervenciones que puedan afectar la integridad de los participantes.

Beneficios esperados

Aunque la participación no representa beneficios económicos directos, los resultados contribuirán al fortalecimiento de las prácticas pedagógicas inclusivas y servirán como fundamento para el diseño del **Modelo de Inclusión Educativa para las Prácticas Pedagógicas (MIEP)**, orientado a favorecer la atención educativa de estudiantes con discapacidad intelectual.

Confidencialidad

La información suministrada será utilizada exclusivamente con fines académicos y científicos.

Los datos obtenidos serán analizados de manera global y en ningún caso se divulgará información que permita identificar a los participantes o a las instituciones educativas.

Toda la información será tratada bajo estrictos criterios de confidencialidad y protección de datos.

Participación voluntaria

Su participación en esta investigación es completamente voluntaria.

Usted podrá retirarse del estudio en cualquier momento, sin necesidad de justificar su decisión y sin que ello genere consecuencias de carácter laboral, profesional o personal.

Asimismo, podrá solicitar aclaraciones sobre cualquier aspecto relacionado con la investigación antes, durante o después de su participación.



Declaración de consentimiento

Después de haber leído la información anterior, manifiesto que:

- ☒ He comprendido el propósito y alcance de la investigación.
- ☒ He recibido información suficiente sobre las actividades que desarrollaré como participante.
- ☒ He tenido la oportunidad de formular preguntas y todas han sido respondidas satisfactoriamente.
- ☒ Comprendo que mi participación es voluntaria y que puedo retirarme en cualquier momento sin consecuencia alguna.
- ☒ Autorizo el uso de la información suministrada exclusivamente para fines académicos y científicos.

En consecuencia, **acepto participar libre y voluntariamente** en la presente investigación.

DATOS DEL PARTICIPANTE

Nombre completo: Richard Teheran W
Institución educativa: Institución Educativa Técnica Villa Olímpica
Cargo: Docente de aula - Educación Artística
Correo electrónico (opcional): Richard.Teheran@inetvol.edu.co
Firma: Richard Th.
Fecha: 09 / 30 / 2026

INVESTIGADORA

Lilibeth Patricia Vásquez Pacheco

Doctoranda en Educación

Universidad Pedagógica Experimental Libertador

Firma: Lilibeth Vásquez

ANEXO B



REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO



INSTRUMENTO PARA LA RECOLECCIÓN DE LA INFORMACIÓN

Cuestionario dirigido a docentes

Título de la investigación

MODELO DE INCLUSIÓN EDUCATIVA PARA LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL, EN LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS

Investigadora

Lilibeth Patricia Vásquez Pacheco

Presentación

Estimado(a) docente:

El presente cuestionario tiene como finalidad recopilar información relacionada con la inclusión educativa y las prácticas pedagógicas desarrolladas para la atención de estudiantes con discapacidad intelectual. La información suministrada será utilizada exclusivamente con fines académicos y científicos dentro del desarrollo de la presente investigación doctoral.

No existen respuestas correctas o incorrectas. Se agradece responder cada afirmación con objetividad, considerando su experiencia profesional.

Instrucciones

Lea cuidadosamente cada afirmación.

Marque con una (X) la alternativa que mejor represente la frecuencia con la que dicha situación ocurre en su práctica pedagógica.

Datos generales

Institución educativa: _____

Nivel educativo: _____

Área de desempeño: _____

Años de experiencia docente: _____

Formación académica: _____

Escala de valoración

VALOR	ALTERNATIVA
5	Siempre
4	Casi siempre
3	Algunas veces
2	Casi nunca
1	Nunca

VARIABLE I. INCLUSIÓN EDUCATIVA**Dimensión: Acceso y participación**

Indicadores: Incorporación al aula regular; participación en actividades escolares; permanencia.

Ítem	Afirmación	5	4	3	2	1
1	En la institución educativa se garantiza el acceso de los estudiantes con discapacidad intelectual en igualdad de oportunidades.	☐	☐	☐	☐	☐
2	Los estudiantes con discapacidad intelectual participan activamente en las actividades académicas y escolares.	☐	☐	☐	☐	☐
3	La institución desarrolla acciones que favorecen la permanencia y continuidad escolar de los estudiantes con discapacidad intelectual.	☐	☐	☐	☐	☐

Dimensión: Estrategias inclusivas

Indicadores: Adaptaciones metodológicas; flexibilización de la enseñanza; uso de recursos inclusivos.

Ítem	Afirmación	5	4	3	2	1
4	Adapto las estrategias metodológicas de acuerdo con las características y necesidades de los estudiantes con discapacidad intelectual.	☐	☐	☐	☐	☐
5	Mantengo las mismas actividades de aprendizaje para todos los estudiantes, independientemente de sus características o necesidades. (*)	☐	☐	☐	☐	☐
6	Utilizo recursos pedagógicos y materiales diversos que favorecen el aprendizaje de los estudiantes con discapacidad intelectual.	☐	☐	☐	☐	☐

Dimensión: Apoyo institucional

Indicadores: Formación docente; disponibilidad de apoyos; acompañamiento institucional.

Ítem	Afirmación	5	4	3	2	1
7	La institución promueve procesos permanentes de formación relacionados con educación inclusiva.	☐	☐	☐	☐	☐
8	La institución ofrece pocos apoyos para orientar mi trabajo con estudiantes con discapacidad intelectual.	☐	☐	☐	☐	☐
9	Recibo acompañamiento pedagógico por parte de directivos u otros profesionales para fortalecer mis prácticas inclusivas.	☐	☐	☐	☐	☐

VARIABLE II. PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS

Dimensión: Planificación

Indicadores: Organización de contenidos; adecuación de actividades; consideración de la diversidad.

Ítem	Afirmación	5	4	3	2	1
10	Planifico las actividades considerando las características y necesidades de los estudiantes con discapacidad intelectual.	☐	☐	☐	☐	☐
11	Incorporo ajustes razonables durante la planificación de las experiencias de aprendizaje.	☐	☐	☐	☐	☐
12	La planificación de mis clases rara vez considera las diferencias individuales presentes en el aula. (*)	☐	☐	☐	☐	☐

Dimensión: Enseñanza

Indicadores: Estrategias didácticas; mediación docente; uso de recursos pedagógicos.

Ítem	Afirmación	5	4	3	2	1
13	Empleo estrategias didácticas diversificadas para responder a la diversidad presente en el aula.	☐	☐	☐	☐	☐
14	Promuevo la participación activa de los estudiantes con discapacidad intelectual durante las clases.	☐	☐	☐	☐	☐
15	Utilizo recursos pedagógicos variados para favorecer el aprendizaje significativo de todos los estudiantes.	☐	☐	☐	☐	☐

Dimensión: Evaluación

Indicadores: Flexibilidad; retroalimentación; ajustes evaluativos.

Ítem	Afirmación	5	4	3	2	1
16	Aplico procedimientos de evaluación acordes con las características de los estudiantes con discapacidad intelectual.	☐	☐	☐	☐	☐
17	Generalmente evalúo el desempeño de los estudiantes sin ofrecer procesos de retroalimentación. (*)	☐	☐	☐	☐	☐
18	Implemento ajustes en los instrumentos de evaluación cuando las necesidades de los estudiantes así lo requieren.	☐	☐	☐	☐	☐

Dimensión: Interacción pedagógica

Indicadores: Comunicación; participación; clima inclusivo.

Ítem	Afirmación	5	4	3	2	1
19	Promuevo relaciones de respeto, participación y reconocimiento de la diversidad dentro del aula.	☐	☐	☐	☐	☐
20	La comunicación con los estudiantes se limita únicamente al desarrollo de las actividades académicas. (*)	☐	☐	☐	☐	☐
21	Contribuyo a la construcción de un ambiente de aula inclusivo que favorece el aprendizaje de todos los estudiantes.	☐	☐	☐	☐	☐

Gracias por su valiosa participación.



REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO
DOCTORADO EN EDUCACIÓN



INSTRUMENTO DE RECOLECCIÓN DE LA INFORMACIÓN

Cuestionario dirigido a docentes

Título de la investigación

MODELO DE INCLUSIÓN EDUCATIVA PARA LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS
EN ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL, EN LAS
INSTITUCIONES EDUCATIVAS

Investigadora

Lilibeth Patricia Vásquez Pacheco

Presentación

Estimado(a) docente:

El presente cuestionario tiene como finalidad recopilar información relacionada con la inclusión educativa y las prácticas pedagógicas desarrolladas para la atención de estudiantes con discapacidad intelectual. La información suministrada será utilizada exclusivamente con fines académicos y científicos dentro del desarrollo de la presente investigación doctoral.

No existen respuestas correctas o incorrectas. Se agradece responder cada afirmación con objetividad, considerando su experiencia profesional.

Instrucciones

Lea cuidadosamente cada afirmación.

Marque con una (X) la alternativa que mejor represente la frecuencia con la que dicha situación ocurre en su práctica pedagógica.

Datos generales

Institución educativa: Francisco de Paula Santander de Calabozo

Nivel educativo: Magister

Área de desempeño: Docente de Historia

Años de experiencia docente: 20 años

Formación académica: Maestro en Artes Plásticas



Escala de valoración

VALOR ALTERNATIVA

5	Siempre
4	Casi siempre
3	Algunas veces
2	Casi nunca
1	Nunca

VARIABLE I. INCLUSIÓN EDUCATIVA

Dimensión: Acceso y participación

Indicadores: Incorporación al aula regular; participación en actividades escolares; permanencia.

Ítem	Afirmación	5	4	3	2	1
1	En la institución educativa se garantiza el acceso de los estudiantes con discapacidad intelectual en igualdad de oportunidades.	☒	☐	☐	☐	☐
2	Los estudiantes con discapacidad intelectual participan activamente en las actividades académicas y escolares.	☒	☐	☐	☐	☐
3	La institución desarrolla acciones que favorecen la permanencia y continuidad escolar de los estudiantes con discapacidad intelectual.	☒	☐	☐	☐	☐

Dimensión: Estrategias inclusivas

Indicadores: Adaptaciones metodológicas; flexibilización de la enseñanza; uso de recursos inclusivos.

Ítem	Afirmación	5	4	3	2	1
4	Adapto las estrategias metodológicas de acuerdo con las características y necesidades de los estudiantes con discapacidad intelectual.	☒	☐	☐	☐	☐
5	Mantengo las mismas actividades de aprendizaje para todos los estudiantes, independientemente de sus características o necesidades. (*)	☐	☒	☐	☐	☐
6	Utilizo recursos pedagógicos y materiales diversos que favorecen el aprendizaje de los estudiantes con discapacidad intelectual.	☒	☐	☐	☐	☐



Dimensión: Apoyo institucional



Indicadores: Formación docente; disponibilidad de apoyos; acompañamiento institucional.

Ítem	Afirmación	5	4	3	2	1
7	La institución promueve procesos permanentes de formación relacionados con educación inclusiva.	☒	☐	☐	☐	☐
8	La institución ofrece pocos apoyos para orientar mi trabajo con estudiantes con discapacidad intelectual.	☐	☒	☐	☐	☐
9	Recibo acompañamiento pedagógico por parte de directivos u otros profesionales para fortalecer mis prácticas inclusivas.	☒	☐	☐	☐	☐

VARIABLE II. PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS

Dimensión: Planificación

Indicadores: Organización de contenidos; adecuación de actividades; consideración de la diversidad.

Ítem	Afirmación	5	4	3	2	1
10	Planifico las actividades considerando las características y necesidades de los estudiantes con discapacidad intelectual.	☐	☐	☐	☐	☐
11	Incorporo ajustes razonables durante la planificación de las experiencias de aprendizaje.	☒	☐	☐	☐	☐
12	La planificación de mis clases rara vez considera las diferencias individuales presentes en el aula. (*)	☐	☐	☐	☐	☒

Dimensión: Enseñanza

Indicadores: Estrategias didácticas; mediación docente; uso de recursos pedagógicos.

Ítem	Afirmación	5	4	3	2	1
13	Empleo estrategias didácticas diversificadas para responder a la diversidad presente en el aula.	☒	☐	☐	☐	☐
14	Promuevo la participación activa de los estudiantes con discapacidad intelectual durante las clases.	☒	☐	☐	☐	☐
15	Utilizo recursos pedagógicos variados para favorecer el aprendizaje significativo de todos los estudiantes.	☒	☐	☐	☐	☐



Dimensión: Evaluación

Indicadores: Flexibilidad; retroalimentación; ajustes evaluativos.

Ítem	Afirmación	5	4	3	2	1
16	Aplico procedimientos de evaluación acordes con las características de los estudiantes con discapacidad intelectual.	☒	☐	☐	☐	☐
17	Generalmente evalúo el desempeño de los estudiantes sin ofrecer procesos de retroalimentación. (*)	☒	☐	☐	☐	☐
18	Implemento ajustes en los instrumentos de evaluación cuando las necesidades de los estudiantes así lo requieren.	☒	☐	☐	☐	☐

Dimensión: Interacción pedagógica

Indicadores: Comunicación; participación; clima inclusivo.

Ítem	Afirmación	5	4	3	2	1
19	Promuevo relaciones de respeto, participación y reconocimiento de la diversidad dentro del aula.	☒	☐	☐	☐	☐
20	La comunicación con los estudiantes se limita únicamente al desarrollo de las actividades académicas. (*)	☐	☐	☐	☒	☐
21	Contribuyo a la construcción de un ambiente de aula inclusivo que favorece el aprendizaje de todos los estudiantes.	☒	☐	☐	☐	☐

Gracias por su valiosa participación.



REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO
DOCTORADO EN EDUCACIÓN



INSTRUMENTO DE RECOLECCIÓN DE LA INFORMACIÓN

Cuestionario dirigido a docentes

Título de la investigación

MODELO DE INCLUSIÓN EDUCATIVA PARA LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS
EN ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL, EN LAS
INSTITUCIONES EDUCATIVAS

Investigadora

Lilibeth Patricia Vásquez Pacheco

Presentación

Estimado(a) docente:

El presente cuestionario tiene como finalidad recopilar información relacionada con la inclusión educativa y las prácticas pedagógicas desarrolladas para la atención de estudiantes con discapacidad intelectual. La información suministrada será utilizada exclusivamente con fines académicos y científicos dentro del desarrollo de la presente investigación doctoral.

No existen respuestas correctas o incorrectas. Se agradece responder cada afirmación con objetividad, considerando su experiencia profesional.

Instrucciones

Lea cuidadosamente cada afirmación.

Marque con una (X) la alternativa que mejor represente la frecuencia con la que dicha situación ocurre en su práctica pedagógica.

Datos generales

Institución educativa: Francisco de Paula Santander

Nivel educativo: Básica Primaria

Área de desempeño: Ciencias

Años de experiencia docente: 10

Formación académica: Magister en Educación



Escala de valoración

VALOR ALTERNATIVA

5	Siempre
4	Casi siempre
3	Algunas veces
2	Casi nunca
1	Nunca

VARIABLE I. INCLUSIÓN EDUCATIVA

Dimensión: Acceso y participación

Indicadores: Incorporación al aula regular; participación en actividades escolares; permanencia.

Ítem	Afirmación	5	4	3	2	1
1	En la institución educativa se garantiza el acceso de los estudiantes con discapacidad intelectual en igualdad de oportunidades.	☒	☐	☐	☐	☐
2	Los estudiantes con discapacidad intelectual participan activamente en las actividades académicas y escolares.	☐	☒	☐	☐	☐
3	La institución desarrolla acciones que favorecen la permanencia y continuidad escolar de los estudiantes con discapacidad intelectual.	☐	☒	☐	☐	☐

Dimensión: Estrategias inclusivas

Indicadores: Adaptaciones metodológicas; flexibilización de la enseñanza; uso de recursos inclusivos.

Ítem	Afirmación	5	4	3	2	1
4	Adapto las estrategias metodológicas de acuerdo con las características y necesidades de los estudiantes con discapacidad intelectual.	☒	☐	☐	☐	☐
5	Mantengo las mismas actividades de aprendizaje para todos los estudiantes, independientemente de sus características o necesidades. (*)	☐	☐	☒	☐	☐
6	Utilizo recursos pedagógicos y materiales diversos que favorecen el aprendizaje de los estudiantes con discapacidad intelectual.	☒	☐	☐	☐	☐



Dimensión: Apoyo institucional



Indicadores: Formación docente; disponibilidad de apoyos; acompañamiento institucional.

Ítem	Afirmación	5	4	3	2	1
7	La institución promueve procesos permanentes de formación relacionados con educación inclusiva.	☒	☐	☐	☐	☐
8	La institución ofrece pocos apoyos para orientar mi trabajo con estudiantes con discapacidad intelectual.	☐	☐	☐	☒	☐
9	Recibo acompañamiento pedagógico por parte de directivos u otros profesionales para fortalecer mis prácticas inclusivas.	☐	☐	☒	☐	☐

VARIABLE II. PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS

Dimensión: Planificación

Indicadores: Organización de contenidos; adecuación de actividades; consideración de la diversidad.

Ítem	Afirmación	5	4	3	2	1
10	Planifico las actividades considerando las características y necesidades de los estudiantes con discapacidad intelectual.	☒	☐	☐	☐	☐
11	Incorporo ajustes razonables durante la planificación de las experiencias de aprendizaje.	☐	☒	☐	☐	☐
12	La planificación de mis clases rara vez considera las diferencias individuales presentes en el aula. (*)	☐	☐	☐	☒	☐

Dimensión: Enseñanza

Indicadores: Estrategias didácticas; mediación docente; uso de recursos pedagógicos.

Ítem	Afirmación	5	4	3	2	1
13	Empleo estrategias didácticas diversificadas para responder a la diversidad presente en el aula.	☒	☐	☐	☐	☐
14	Promuevo la participación activa de los estudiantes con discapacidad intelectual durante las clases.	☒	☐	☐	☐	☐
15	Utilizo recursos pedagógicos variados para favorecer el aprendizaje significativo de todos los estudiantes.	☒	☐	☐	☐	☐



Dimensión: Evaluación

Indicadores: Flexibilidad; retroalimentación; ajustes evaluativos.

Ítem	Afirmación	5	4	3	2	1
16	Aplico procedimientos de evaluación acordes con las características de los estudiantes con discapacidad intelectual.	☒	☐	☐	☐	☐
17	Generalmente evalúo el desempeño de los estudiantes sin ofrecer procesos de retroalimentación. (*)	☐	☐	☐	☒	☒
18	Implemento ajustes en los instrumentos de evaluación cuando las necesidades de los estudiantes así lo requieren.	☒	☐	☐	☐	☐

Dimensión: Interacción pedagógica

Indicadores: Comunicación; participación; clima inclusivo.

Ítem	Afirmación	5	4	3	2	1
19	Promuevo relaciones de respeto, participación y reconocimiento de la diversidad dentro del aula.	☒	☐	☐	☐	☐
20	La comunicación con los estudiantes se limita únicamente al desarrollo de las actividades académicas. (*)	☐	☐	☐	☐	☒
21	Contribuyo a la construcción de un ambiente de aula inclusivo que favorece el aprendizaje de todos los estudiantes.	☒	☐	☐	☐	☐

Gracias por su valiosa participación.



ANEXO C
REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO
DOCTORADO EN EDUCACIÓN



FICHA DE VALIDEZ DE CONTENIDO

DATOS DEL EXPERTO

Nombres y apellidos	
Identificación	
E-mail	
Título profesional	
Firma	

	ITEM	SI/NO	OBSERVACIONES
1	En la institución educativa se garantiza el acceso de los estudiantes con discapacidad intelectual en igualdad de oportunidades		
2	Los estudiantes con discapacidad intelectual participan activamente en las actividades académicas y escolares		
3	La institución desarrolla acciones que favorecen la permanencia y continuidad escolar de los estudiantes con discapacidad intelectual.		
4	Adapto las estrategias metodológicas de acuerdo con las características y necesidades de los estudiantes con discapacidad intelectual.		
5	Mantengo las mismas actividades de aprendizaje para todos los estudiantes, independientemente de sus características o necesidades.		
6	Utilizo recursos pedagógicos y materiales diversos que favorecen el aprendizaje de los estudiantes con discapacidad intelectual.		
7	La institución promueve procesos permanentes de formación relacionados con educación inclusiva.		

8	La institución ofrece pocos apoyos para orientar mi trabajo con estudiantes con discapacidad intelectual.		
9	Recibo acompañamiento pedagógico por parte de directivos u otros profesionales para fortalecer mis prácticas inclusivas.		
10	Planifico las actividades considerando las características y necesidades de los estudiantes con discapacidad intelectual.		
11	Incorporo ajustes razonables durante la planificación de las experiencias de aprendizaje.		
12	La planificación de mis clases rara vez considera las diferencias individuales presentes en el aula.		
13	Empleo estrategias didácticas diversificadas para responder a la diversidad presente en el aula.		
14	Promuevo la participación activa de los estudiantes con discapacidad intelectual durante las clases.		
15	Utilizo recursos pedagógicos variados para favorecer el aprendizaje significativo de todos los estudiantes.		
16	Aplico procedimientos de evaluación acordes con las características de los estudiantes con discapacidad intelectual.		
17	Generalmente evalúo el desempeño de los estudiantes sin ofrecer procesos de retroalimentación.		
18	Implemento ajustes en los instrumentos de evaluación cuando las necesidades de los estudiantes así lo requieren.		
19	Promuevo relaciones de respeto, participación y reconocimiento de la diversidad dentro del aula.		
20	La comunicación con los estudiantes se limita únicamente al desarrollo de las actividades académicas.		
21	Contribuyo a la construcción de un ambiente de aula inclusivo que favorece el aprendizaje de todos los estudiantes.		



REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO
DOCTORADO EN EDUCACIÓN
FICHA DE VALIDEZ DE CONTENIDO



DATOS DEL EXPERTO

Nombres y apellidos	Posin's Esther De la Asunción Gil
Identificación	32738284
E-mail	rochy45@hotmail.com
Título profesional	lic. Educación Especial. - Psicóloga
Firma	

	ITEM	SI/NO	OBSERVACIONES
1	En la institución educativa se garantiza el acceso de los estudiantes con discapacidad intelectual en igualdad de oportunidades	Si	
2	Los estudiantes con discapacidad intelectual participan activamente en las actividades académicas y escolares	Si	
3	La institución desarrolla acciones que favorecen la permanencia y continuidad escolar de los estudiantes con discapacidad intelectual.	Si	
4	Adapto las estrategias metodológicas de acuerdo con las características y necesidades de los estudiantes con discapacidad intelectual.	Si	
5	Mantengo las mismas actividades de aprendizaje para todos los estudiantes, independientemente de sus características o necesidades.	Si	
6	Utilizo recursos pedagógicos y materiales diversos que favorecen el aprendizaje de los estudiantes con discapacidad intelectual.	Si	
7	La institución promueve procesos permanentes de formación relacionados con educación inclusiva.	Si	
8	La institución ofrece pocos apoyos para orientar mi trabajo con estudiantes con discapacidad intelectual.		

MODELO DE INCLUSIÓN EDUCATIVA PARA LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL, EN LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS



9	Recibo acompañamiento pedagógico por parte de directivos u otros profesionales para fortalecer mis prácticas inclusivas.	Si'	
10	Planifico las actividades considerando las características y necesidades de los estudiantes con discapacidad intelectual.	Si'	
11	Incorporo ajustes razonables durante la planificación de las experiencias de aprendizaje.	Si'	
12	La planificación de mis clases rara vez considera las diferencias individuales presentes en el aula.		
13	Empleo estrategias didácticas diversificadas para responder a la diversidad presente en el aula.	Si'	
14	Promuevo la participación activa de los estudiantes con discapacidad intelectual durante las clases.	Si'	
15	Utilizo recursos pedagógicos variados para favorecer el aprendizaje significativo de todos los estudiantes.	Si'	
16	Aplico procedimientos de evaluación acordes con las características de los estudiantes con discapacidad intelectual.	Si'	
17	Generalmente evalúo el desempeño de los estudiantes sin ofrecer procesos de retroalimentación.	Si'	
18	Implemento ajustes en los instrumentos de evaluación cuando las necesidades de los estudiantes así lo requieren.	Si'	
19	Promuevo relaciones de respeto, participación y reconocimiento de la diversidad dentro del aula.	Si'	
20	La comunicación con los estudiantes se limita únicamente al desarrollo de las actividades académicas.	Si'	
21	Contribuyo a la construcción de un ambiente de aula inclusivo que favorece el aprendizaje de todos los estudiantes.	Si'	

MODELO DE INCLUSIÓN EDUCATIVA PARA LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL, EN LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS



REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO
DOCTORADO EN EDUCACIÓN
FICHA DE VALIDEZ DE CONTENIDO



DATOS DEL EXPERTO

Nombres y apellidos	DARWIN ROA BEZUGO.
Identificación	72073158
E-mail	darwinroa0941@gmail.com
Título profesional	Esp. Ep. Generalista de Inst. Educativas
Firma	

	ITEM	SI/NO	OBSERVACIONES
1	En la institución educativa se garantiza el acceso de los estudiantes con discapacidad intelectual en igualdad de oportunidades	Si	Ninguna
2	Los estudiantes con discapacidad intelectual participan activamente en las actividades académicas y escolares	Si	Ninguna
3	La institución desarrolla acciones que favorecen la permanencia y continuidad escolar de los estudiantes con discapacidad intelectual.	Si	Ninguna
4	Adapto las estrategias metodológicas de acuerdo con las características y necesidades de los estudiantes con discapacidad intelectual.	Si	Ninguna
5	Mantengo las mismas actividades de aprendizaje para todos los estudiantes, independientemente de sus características o necesidades.	Si	Ninguna
6	Utilizo recursos pedagógicos y materiales diversos que favorecen el aprendizaje de los estudiantes con discapacidad intelectual.	Si	Ninguna
7	La institución promueve procesos permanentes de formación relacionados con educación inclusiva.	Si	Ninguna
8	La institución ofrece pocos apoyos para orientar mi trabajo con estudiantes con discapacidad intelectual.	Si	Ninguna

MODELO DE INCLUSIÓN EDUCATIVA PARA LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL, EN LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS



	Recibo acompañamiento pedagógico por parte de directivos u otros profesionales para fortalecer mis prácticas inclusivas.	Sí	Ninguna
10	Planifico las actividades considerando las características y necesidades de los estudiantes con discapacidad intelectual.	Sí	Ninguna
11	Incorporo ajustes razonables durante la planificación de las experiencias de aprendizaje.	Sí	Ninguna
12	La planificación de mis clases rara vez considera las diferencias individuales presentes en el aula.	Sí	Ninguna
13	Empleo estrategias didácticas diversificadas para responder a la diversidad presente en el aula.	Sí	Ninguna
14	Promuevo la participación activa de los estudiantes con discapacidad intelectual durante las clases.	Sí	Ninguna
15	Utilizo recursos pedagógicos variados para favorecer el aprendizaje significativo de todos los estudiantes.	Sí	Ninguna
16	Aplico procedimientos de evaluación acordes con las características de los estudiantes con discapacidad intelectual.	Sí	Ninguna
17	Generalmente evalúo el desempeño de los estudiantes sin ofrecer procesos de retroalimentación.	Sí	Ninguna
18	Implemento ajustes en los instrumentos de evaluación cuando las necesidades de los estudiantes así lo requieren.	Sí	Ninguna
19	Promuevo relaciones de respeto, participación y reconocimiento de la diversidad dentro del aula.	Sí	Ninguna
20	La comunicación con los estudiantes se limita únicamente al desarrollo de las actividades académicas.	Sí	Ninguna
21	Contribuyo a la construcción de un ambiente de aula inclusivo que favorece el aprendizaje de todos los estudiantes.	Sí	Ninguna

MODELO DE INCLUSIÓN EDUCATIVA PARA LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL, EN LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS



ANEXO D: RESULTADOS DE PRUEBA DE VALIDEZ

RESULTADOS DE LA VALIDEZ DE CONTENIDO MEDIANTE EL COEFICIENTE V DE AIKEN

1. Juicio de expertos

La validez de contenido del instrumento fue determinada mediante el juicio de **cinco expertos**, quienes valoraron los **21 ítems** que conformaron el cuestionario, atendiendo a su pertinencia y correspondencia con las variables, dimensiones e indicadores establecidos en la investigación.

Para cuantificar el nivel de acuerdo entre los expertos se empleó el **coeficiente V de Aiken**, utilizando una escala dicotómica de valoración de **0 a 1**, donde:

Valor	Criterio de valoración
0	No aprobado / valoración no favorable
1	Aprobado / valoración favorable

El coeficiente V de Aiken se calculó mediante la siguiente expresión:

Donde:

- **V** = coeficiente de validez de contenido.
- **s** = puntuación asignada por cada experto menos la puntuación mínima de la escala.
- **n** = número de expertos.
- **c** = número de categorías de valoración.

Incorporar **$V = \Sigma s / [n(c - 1)]$** y explicar que **V = 1,00** expresa unanimidad favorable de los cinco expertos, según las valoraciones registradas.

En el presente análisis participaron **5 expertos** y se emplearon **2 categorías de valoración (0 y 1)**.

2. Resultados del V de Aiken por ítem

Ítem	Experto 1	Experto 2	Experto 3	Experto 4	Experto 5	V de Aiken	Resultado
1	1	1	1	1	1	1,00	Aprobado
2	1	1	1	1	1	1,00	Aprobado
3	1	1	1	1	1	1,00	Aprobado
4	1	1	1	1	1	1,00	Aprobado
5	1	1	1	1	1	1,00	Aprobado
6	1	1	1	1	1	1,00	Aprobado
7	1	1	1	1	1	1,00	Aprobado
8	1	1	1	1	1	1,00	Aprobado
9	1	1	1	1	1	1,00	Aprobado
10	1	1	1	1	1	1,00	Aprobado
11	1	1	1	1	1	1,00	Aprobado
12	1	1	1	1	1	1,00	Aprobado
13	1	1	1	1	1	1,00	Aprobado
14	1	1	1	1	1	1,00	Aprobado
15	1	1	1	1	1	1,00	Aprobado
16	1	1	1	1	1	1,00	Aprobado
17	1	1	1	1	1	1,00	Aprobado
18	1	1	1	1	1	1,00	Aprobado
19	1	1	1	1	1	1,00	Aprobado
20	1	1	1	1	1	1,00	Aprobado

21	1	1	1	1	1	1,00	Aprobado
V global						1,00	Aprobado



ANEXO E

RESULTADOS DE PRUEBA DE FIABILIDAD

Resumen de procesamiento de casos			
		N	%
Casos	Válido	20	100,0
	Excluido ^a	0	,0
	Total	20	100,0
a. La eliminación por lista se basa en todas las variables del procedimiento.			

Estadísticas de fiabilidad	
Alfa de Cronbach	N de elementos
0,859	21

Estadísticas de elemento			
	Media	Desviación estándar	N
En la institución educativa se garantiza el acceso de los estudiantes con discapacidad intelectual en igualdad de oportunidades	3,7000	1,12858	20
Los estudiantes con discapacidad intelectual participan activamente en las actividades académicas y escolares	3,8000	,95145	20
La institución desarrolla acciones que favorecen la permanencia y continuidad escolar de los estudiantes con discapacidad intelectual.	3,6500	,98809	20
Adapto las estrategias metodológicas de acuerdo con las características y necesidades de los estudiantes con discapacidad intelectual.	3,8000	,95145	20
Mantengo las mismas actividades de aprendizaje para todos los estudiantes, independientemente de sus características o necesidades.	2,4000	1,18766	20
Utilizo recursos pedagógicos y materiales diversos que favorecen el aprendizaje de los estudiantes con discapacidad intelectual.	3,9500	,94451	20
La institución promueve procesos permanentes de formación relacionados con educación inclusiva.	3,6500	1,13671	20
La institución ofrece pocos apoyos para orientar mi trabajo con estudiantes con discapacidad intelectual.	3,3500	,81273	20
Recibo acompañamiento pedagógico por parte de directivos u otros profesionales para fortalecer mis prácticas inclusivas.	3,6000	,99472	20
Planifico las actividades considerando las características y necesidades de los estudiantes con discapacidad intelectual.	3,9500	,99868	20
Incorporo ajustes razonables durante la planificación de las experiencias de aprendizaje.	3,7000	,97872	20

La planificación de mis clases rara vez considera las diferencias individuales presentes en el aula.	2,3000	1,12858	20
Empleo estrategias didácticas diversificadas para responder a la diversidad presente en el aula.	3,8000	1,10501	20
Promuevo la participación activa de los estudiantes con discapacidad intelectual durante las clases.	3,7500	,91047	20
Utilizo recursos pedagógicos variados para favorecer el aprendizaje significativo de todos los estudiantes.	3,8500	,93330	20
Aplico procedimientos de evaluación acordes con las características de los estudiantes con discapacidad intelectual.	3,6000	1,09545	20
Generalmente evalúo el desempeño de los estudiantes sin ofrecer procesos de retroalimentación.	2,2500	1,01955	20
Implemento ajustes en los instrumentos de evaluación cuando las necesidades de los estudiantes así lo requieren.	3,8000	,95145	20
Promuevo relaciones de respeto, participación y reconocimiento de la diversidad dentro del aula.	3,8000	1,05631	20
La comunicación con los estudiantes se limita únicamente al desarrollo de las actividades académicas.	2,4000	1,18766	20
Contribuyo a la construcción de un ambiente de aula inclusivo que favorece el aprendizaje de todos los estudiantes.	3,9500	,94451	20



REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO
DOCTORADO EN EDUCACIÓN



ANEXO C

CONSOLIDADO DEL JUICIO DE EXPERTOS PARA LA VALIDACIÓN DEL
INSTRUMENTO

Título de la investigación

MODELO DE INCLUSIÓN EDUCATIVA PARA LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL, EN LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS

Investigadora

Lilibeth Patricia Vásquez Pacheco

Presentación

Con el propósito de garantizar la validez de contenido del instrumento de recolección de la información, este fue sometido al proceso de evaluación mediante juicio de expertos. Los especialistas seleccionados analizaron cada uno de los ítems considerando su correspondencia con las variables, dimensiones e indicadores definidos en la matriz de operacionalización.

La valoración se realizó teniendo en cuenta los criterios de claridad, pertinencia, coherencia y relevancia, además de observaciones relacionadas con la redacción, precisión conceptual y suficiencia de los enunciados.

Las apreciaciones emitidas por los expertos permitieron fortalecer el instrumento antes de su aplicación definitiva, garantizando su consistencia metodológica y su correspondencia con los objetivos de la investigación.

Expertos participantes

<i>Experto</i>	<i>Formación académica</i>	<i>Área experiencia</i>	<i>de</i>	<i>Concepto emitido</i>
<i>Experto</i>	Magíster	en	Inclusión	Aprobado

1		Educación	educativa	sin modificaciones
2	Experto	Magíster en Pedagogía	Prácticas pedagógicas	Aprobado sin modificaciones
3	Experto	Magister Investigación Educativa	en Metodología de la investigación	Aprobado sin modificaciones
4	Experto	Especialista en gerencia de instituciones educativas	Rectoría, de dirección y organización institucional.	Aprobado sin modificaciones
5	Experto	Psicóloga, especialista en educación especial	Docente de apoyo, orientador escolar.	Aprobado sin modificaciones

Síntesis de las observaciones realizadas por los expertos

Aspecto evaluado	Observaciones formuladas
<i>Claridad</i>	No se formularon observaciones ni se solicitaron modificaciones
<i>Pertinencia</i>	No se formularon observaciones ni se solicitaron modificaciones
<i>Coherencia</i>	No se formularon observaciones ni se solicitaron modificaciones.
<i>Relevancia</i>	No se formularon observaciones ni se solicitaron modificaciones

Concepto global de los expertos

Los especialistas coincidieron en que el instrumento presenta adecuada correspondencia entre los objetivos de la investigación, las variables, las dimensiones y los indicadores establecidos en la matriz de operacionalización.

Asimismo, consideraron que las afirmaciones formuladas permiten medir de manera suficiente las variables objeto de estudio y que la estructura del cuestionario responde a los criterios metodológicos exigidos para investigaciones de enfoque

cuantitativo.

En consecuencia, los expertos conceptuaron que el instrumento reúne las condiciones necesarias para ser aplicado a la población objeto de estudio.

Decisión final

Resultado del proceso de validación

- ☒ Instrumento aprobado para su aplicación.
- ☐ Instrumento aprobado sujeto a modificaciones sustanciales.
- ☐ Instrumento no aprobado.

Observación final

Las recomendaciones formuladas durante el proceso de validación fueron incorporadas en la versión definitiva del cuestionario, fortaleciendo la calidad técnica y metodológica del instrumento de recolección de la información.



REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO
DOCTORADO EN EDUCACIÓN
ANEXO D

**JORNADA DE SOCIALIZACIÓN DEL MODELO DE INCLUSIÓN EDUCATIVA
PARA LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD
INTELECTUAL, EN LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS (MIEP)**

Título de la investigación

**MODELO DE INCLUSIÓN EDUCATIVA PARA LAS PRÁCTICAS
PEDAGÓGICAS EN ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL, EN LAS
INSTITUCIONES EDUCATIVAS**

Investigadora

Lilibeth Patricia Vásquez Pacheco

Presentación

Como parte de la fase final del proceso investigativo, se desarrolló una jornada académica de socialización del Modelo de Inclusión Educativa para las Prácticas Pedagógicas (MIEP), concebida como un espacio de encuentro, reflexión e intercambio de experiencias entre docentes, directivos docentes y profesionales vinculados con los procesos de inclusión educativa en las instituciones educativas oficiales del municipio de Galapa.

La actividad tuvo como finalidad presentar los fundamentos conceptuales, metodológicos y operativos del modelo, así como propiciar un diálogo académico que permitiera valorar su pertinencia, aplicabilidad y contribución al fortalecimiento de las prácticas pedagógicas dirigidas a estudiantes con discapacidad intelectual.

Durante la jornada se promovió la participación activa de los asistentes mediante preguntas, aportes, observaciones y recomendaciones orientadas al enriquecimiento de la propuesta, fortaleciendo así su consistencia pedagógica y su viabilidad para ser implementada en el contexto educativo.

Objetivo de la jornada

Socializar el Modelo de Inclusión Educativa para las Prácticas Pedagógicas (MIEP) con docentes, directivos docentes y profesionales de apoyo de instituciones educativas oficiales del municipio de Galapa, con el propósito de presentar sus fundamentos, estructura, orientaciones estratégicas y operativas, así como recoger apreciaciones y recomendaciones que contribuyan al fortalecimiento de la propuesta.

Participantes

La jornada estuvo dirigida a docentes de educación preescolar y básica primaria, directivos docentes y profesionales de apoyo de instituciones educativas oficiales del municipio de Galapa, quienes, por su experiencia en procesos de atención educativa a estudiantes con discapacidad intelectual, aportaron elementos de análisis para valorar la pertinencia del modelo.

Metodología

La jornada se desarrolló bajo una metodología participativa y reflexiva, favoreciendo el intercambio de experiencias profesionales y la construcción colectiva del conocimiento. La socialización estuvo organizada en momentos secuenciales que facilitaron la presentación del modelo, el análisis crítico de sus componentes y la participación de los asistentes mediante preguntas y sugerencias.

Durante el encuentro se utilizaron estrategias expositivas apoyadas en recursos audiovisuales, complementadas con espacios de discusión académica y valoración escrita del modelo propuesto.

Agenda de la jornada

<i>Hora</i>	<i>Actividad</i>	<i>Responsable</i>
8:00 – 8:15 a.m.	Registro de participantes y entrega del material de apoyo.	Investigadora
8:15 – 8:30 a.m.	Bienvenida, presentación de los participantes y socialización de los objetivos	Investigadora

	de la jornada.	
8:30 – 9:15 a.m.	Presentación de la investigación: problemática, objetivos, resultados y fundamentos del Modelo de Inclusión Educativa para las Prácticas Pedagógicas (MIEP).	Investigadora
9:15 – 10:00 a.m.	Socialización de la estructura del MIEP: macrofases, fases, acciones estratégicas, orientaciones metodológicas y orientaciones estratégicas-operativas.	Investigadora
10:00 – 10:40 a.m.	Espacio de diálogo académico: preguntas, respuestas, observaciones y sugerencias de los participantes.	Participantes e investigadora
10:40 – 10:55 a.m.	Diligenciamiento del instrumento de evaluación del modelo.	Participantes
10:55 – 11:00 a.m.	Cierre de la jornada, conclusiones y agradecimientos.	Investigadora

Recursos utilizados

Presentación multimedia del Modelo de Inclusión Educativa para las Prácticas Pedagógicas (MIEP).

Computador portátil.

Video beam.

Pantalla de proyección.

Material impreso de apoyo.

Lista de asistencia.

Productos obtenidos

Como resultado de la jornada se logró:

- * Socializar integralmente el Modelo de Inclusión Educativa para las Prácticas Pedagógicas (MIEP).

- * Fortalecer la comprensión de los fundamentos teóricos y metodológicos del modelo.

- * Recoger observaciones y recomendaciones formuladas por los participantes.

- * Identificar fortalezas y oportunidades de mejora de la propuesta.
- * Obtener la valoración de los asistentes mediante el instrumento diseñado para tal fin.
- * Consolidar evidencias del proceso de socialización como parte del desarrollo de la investigación doctoral.

Resultados esperados

Con el desarrollo de la jornada se espera:

- * Favorecer la apropiación conceptual del Modelo de Inclusión Educativa para las Prácticas Pedagógicas (MIEP).
- * Promover procesos de reflexión crítica sobre las prácticas pedagógicas inclusivas.
- * Fortalecer el compromiso institucional con la atención educativa de estudiantes con discapacidad intelectual.
- * Obtener aportes que contribuyan al perfeccionamiento del modelo antes de su implementación.
- * Consolidar la validez práctica de la propuesta desde la experiencia y el conocimiento de los participantes.

Evidencias generadas durante la jornada

Como soporte del proceso de socialización se obtuvieron los siguientes documentos:

- * Lista de asistencia de los participantes.
- * Acta de desarrollo de la jornada.

