REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO DE CARACAS
DOCTORADO EN EDUCACIÓN
Línea de investigación: Educación Inclusiva y Diversidad

MODELO EDUCATIVO CENTRADO EN ADECUACIONES CURRICULARES, PARA ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL LEVE, DEL MUNICIPIO DE SINCELEJO, SUCRE

Tesis Doctoral presentada como requisito parcial para optar al grado de Doctor en Educación.

Autor. Ludís del Carmen Flórez Amaya

Tutora: Alena Rosa García González

Caracas, julio de 2026

REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
RECTORADO

Nº 20260534-57-569

A C T A

Nosotros, el Jurado Examinador abajo firmante, reunidos en modalidad virtual el día 10 de julio de 2026, debidamente autorizados por la Coordinación de Estudios de Postgrado del Instituto Pedagógico de Caracas, con el propósito de evaluar la TESIS titulada ***Modelo educativo centrado en adecuaciones curriculares, para estudiantes con discapacidad intelectual leve, del municipio Sincelejo, Sucre****, presentada por la ciudadana****: Ludis Flórez****, titular del pasaporte Nº* ***BA409422,*** *del Doctorado de Educación, para optar al título de Doctor en Educación, emitimos el siguiente veredicto:* ***Aprobado.***

OBSERVACIONES:

El trabajo representa una gran referencia e impacto para el desarrollo de la educación en espacios rurales en Colombia, desde el constructivismo y la transformación social. Se sugiere su difusión o socialización en distintos espacios o encuentros académicos.

Dra. Alena García
C.I. V.- 14.874.603
(Tutora)

Dra. Jherania Rivero
C.I.V. 11.773.483

Dra. Delia Mera
C.I.V. 14.287.767

Dra. Laura Mendoza
C.I. V. 3.796.736

Dra. Xiomara Rojas
C.I.V. 10377885

La presente acta se encuentra registrada en la Coordinación de Estudios de Postgrado del Instituto Pedagógico de Caracas, bajo el N° de Control:

REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
RECTORADO

Nº 20260534-57-569

MODELO EDUCATIVO CENTRADO EN ADECUACIONES CURRICULARES, PARA ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL LEVE, DEL MUNICIPIO SINCELEJO, SUCRE

POR: LUDIS FLÓREZ
PAS Nº BA409422

*Tesis del **Doctorado de Educación**, aprobada en nombre de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador por el siguiente Jurado, a los 10 días del mes de julio de 2026.*



Dra. Alena García
C.I. V.- 14.874.603
(Tutora)



Dra. Jherania Rivero
C.I.V. 11.773.483



Dra. Delia Mera
C.I.V. 14.287.767



Dra. Laura Mendoza
C.I. V. 3.796.736



Dra. Xiomara Rojas
C.I.V. 10377885

La presente acta se encuentra registrada en la Coordinación de Estudios de Postgrado del Instituto Pedagógico de Caracas, bajo el N° de Control:



DEDICATORIA

Dedico este esfuerzo a mi familia y a todas las personas que me brindaron los espacios académicos, la participación y la asesoría profesional.

RECONOCIMIENTO

En el camino de producción de una tesis se comprende la necesidad invaluable de las personas con experiencia en metodología de la investigación, dado el involucramiento interdisciplinar para escribirla, pero también de aquellas personas que aportan desde lo material, es decir, participando, involucrándose, cediendo los espacios institucionales y personales, por eso debo nombrar:

A la doctora Alena Rosa García González, por no perder la confianza en mí, su impulso fue fundamental, pero también por dejarme pensar para deshacer y rehacer la escritura a medida que conceptualizaba mejor.

A las docentes de transición de las instituciones educativas Nueva Esperanza, Simón Araujo y Altos del Rosario de Sincelejo, por abrir los espacios para entregar sus pensamientos, su experiencia y compromiso con la investigación; por ocuparse de desarrollar adecuaciones curriculares, aún con dudas, para niños con retraso global del desarrollo o discapacidad intelectual leve.

No puedo dejar de mencionar, a los sujetos que motivaron esta investigación, a los estudiantes de transición con discapacidad intelectual leve, porque se superan cada día, porque demuestran que aprenden en sus tiempos, en sus formas, y porque la ciencia demuestra que tienen la edad donde su propio esfuerzo puede marcar la diferencia para el resto de sus vidas.

TABLA DE CONTENIDO

	Pág.
DEDICATORIA	**III**
RECONOCIMIENTOS	**IV**
TABLA DE CONTENIDO	**V**
LISTA DE TABLAS	**X**
LISTA DE FIGURAS	**XI**
RESUMEN	**XII**
INTRODUCCIÓN	**1**
MOMENTO I	**4**
PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	**4**
Contexto mundial, nacional, local e institucional de la situación de estudio	4
Panorama mundial sobre discapacidad intelectual leve	4
Panorama nacional sobre discapacidad intelectual leve	6
Panorama a nivel local	8
Panorama a nivel institucional	10
La operatividad de la inclusión en el marco de las adecuaciones curriculares	11
Interrogantes de la investigación	18
Propósitos de la investigación	19
Propósito general	19
Propósitos específicos	19
Justificación	20
MOMENTO II	**23**
MARCO TEÓRICO O REFERENCIAL	**23**
Antecedentes	23
Escenario internacional	23
Escenario nacional	25
Bases teórico-conceptuales	28

La inclusión como constructo onto-epistémico 29
Bases teóricas de la educación inclusiva 39
Teorías sobre educación inclusiva y la discapacidad intelectual. 39
Teorías curriculares y prácticas de aula para la inclusión. 42
Teorías metodológicas y sobre la experiencia docente: La fenomenología hermenéutica como camino de acceso a la experiencia vivida. 44
Teorías de la práctica reflexiva. 45
Teorías fenomenológicas de la experiencia. 46
Bases legales 46
MOMENTO III **52**
METODOLOGÍA **52**
Paradigma 52
Enfoque de la investigación 53
Tipo de investigación 55
Dimensiones paradigmáticas 56
Dimensión ontológica 56
Dimensión Epistemológica 57
Dimensión axiológica 58
Dimensión teleológica 59
Dimensión metodológica 60
Método de investigación: Fenomenología Hermenéutica de Gadamer 61
Proceso metodológico 62
Etapas del proceso investigativo fenomenológico-hermeneútico según Gadamer 62
Escenario 66
Grupo participante (Informantes claves) 68
Técnicas e instrumentos 70
Método para procesar la información 71
Técnicas de interpretación de información 72
Credibilidad del estudio 74
Sustento bioético 75
MOMENTO IV **76**

ANÁLISIS E INTERPETACIÓN DE LOS HALLAZGOS DE LA INVESTIGACIÓN 76
Operatividad del procedimiento analítico 76
Unidades de sentido y categorías emergentes 77
Categoría 1: Diversidad como exigencia ética y pedagógica (voces de los docentes) 77
Categoría 2: Barreras estructurales para la inclusión (voces de los docentes) 79
Categoría 3: Estrategias emergentes de adecuación curricular (voces de los docentes) 81
Categoría 4: Clima de aula y mediación socioemocional (voces de los docentes) 83
Preguntas hermeneúticas emergentes (círculo abierto) 87
MOMENTO V 89
REVELACIÓN DEL SENTIDO DE LA EXPERIENCIA VIVIDA 89
Unidad fenomenológica 1: El sentido de la responsabilidad ética 90
Lo narrado desde la voz de los docentes 90
Lo vivido desde la interpretación fenomenológica 90
Diálogo teórico 91
Síntesis de sentido 91
Unidad fenomenológica 2: El sentido de crear ante la incertidumbre 92
Lo narrado desde la voz de los docentes 92
Lo vivido desde la interpretación fenomenológica 92
Diálogo teórico 93
Síntesis de sentido 94
Unidad fenomenológica 3: El sentido de la recompensa 94
Lo vivido desde la interpretación fenomenológica 95
Diálogo teórico 95
Síntesis de sentido 96
De la comprensión de las partes a la comprensión del todo 96
La fusión de horizontes 98
La inclusión como práctica de resistencia cotidiana 98
La inclusión como saber práctico 98
La inclusión que transforma al incluido y al que incluye 99
Preguntas hermenéuticas abiertas que emergen de la experiencia vivida 99
CAPÍTULO VI 101

CONSTRUCCIÓN TEÓRICA DEL MODELO EDUCATIVO CENTRADO EN ADECUACIONES CURRICULARES **101**

Fundamentos epistemológicos y ontológicos del modelo 101

Fundamentos epistemológicos 102

Fundamentos ontológicos 102

Fundamentos sobre el sujeto: el niño como ser capaz y en desarrollo 103

Principios rectores del modelo 103

Estructura del modelo: componentes y relaciones 104

Componente 1: Diagnóstico colaborativo de barreras y potencialidades 105

Componente 2: Diseño universal y ajustes razonables (DUA + PIAR) 106

Componente 3: Mediación pedagógica y clima de aula 107

Componente 4: Evaluación formativa e inclusiva 108

Componente 5: Formación docente y acompañamiento institucional 110

Las adecuaciones curriculares en los componentes del modelo 111

En el Componente 1: Diagnóstico colaborativo de barreras y potencialidades 112

En el Componente 2: Diseño universal y ajustes razonables (DUA + PIAR) 112

En el Componente 3: Mediación pedagógica y clima de aula 114

En el Componente 4: Evaluación formativa e inclusiva 115

En el Componente 5: Formación docente y acompañamiento institucional 116

Ciclo del modelo: diagnóstico, planificación, ejecución, evaluación 118

Condiciones de viabilidad del modelo 119

El modelo como respuesta a las tensiones y necesidades identificadas 120

Contribuciones del modelo al campo de la inclusión educativa 121

Limitaciones y alcances del modelo 121

Futuras líneas de desarrollo e investigación 122

Socialización de hallazgos con los informantes clave 123

Epílogo de este momento: una voz docente para cerrar el círculo 125

REFLEXIONES FINALES Y RECOMENDACIONES 126

Conclusiones 126

Recomendaciones 133

REFERENCIAS **141**

ANEXOS **150**

ANEXO A-1: ENTREVISTAS 150

ENTREVISTA 1. 154

ENTREVISTA 2. 161

ENTREVISTA 3. 170

ENTREVISTA 4 179

ENTREVISTA 5 183

ANEXO A-2: TABLA DE ESPECIFICACIONES 188

ANEXO A-3: CONSENTIMIENTO INFORMADO 190

Anexo E. Distribución de las personas certificadas con discapacidad según nivel educativo. Total nacional (II Semestre 2020 – I Trimestre 2024) 195

Anexo F. Distribución de las personas certificadas con discapacidad según ciclo de vida y sexo. Total nacional (II Semestre 2020 – I Trimestre 2024) 196

Anexo G. Prevalencia de personas certificadas con discapacidad por departamento y Bogotá D.C. Total nacional (II Semestre 2020 – I Trimestre 2024) 197

LISTA DE TABLAS

Pág.

Tabla 1. Proporción de la discapacidad intelectual leve frente a la diversidad funcional 5
Tabla 2. Tasa de cobertura neta en educación para grado Transición 9
Tabla 3. Cuadro Comparativo: Capacitación Docente vs. Adecuaciones Curriculares 40
Tabla 4. Descripción de las categorías emergentes 73
Tabla 5. Tipología de las estrategias usadas por los docentes 78
Tabla 6. Principios del modelo 100
Tabla 7. Mapeo participativo para la inclusión 101
Tabla 8. Integración del DUA + PIAR 102
Tabla 9. Mediaciones pedagógicas 103
Tabla 10. Modelo de evaluación de tres capas 105
Tabla 11. Formación docente y acompañamiento institucional 106
Tabla 12. Condiciones de viabilidad del modelo 110
Tabla 13. Respuesta del modelo a las necesidades identificadas 111

LISTA DE FIGURAS

Pág.

Figura 1. Distribución de las personas certificadas con discapacidad según categoría de la discapacidad. Total nacional (II Semestre 2020 – I Trimestre 2024) 7
Figura 2. Realidad estudiada en las instituciones educativas Nueva Esperanza, Simón Araujo y Altos del Rosario 15
Figura 3. La inclusión como constructo onto-epistémico. 30
Figura 4. Contraste entre onto-epistemología teórica y jurídica. 37
Figura 5. Marco teórico de la inclusión de estudiantes con DIL 41
Figura 6. Momentos contentivos en el círculo hermenéutico 63
Figura 7. Revelación de sentido de experiencia vivida 97
Figura 8. Modelo educativo centrado en adecuaciones curriculares 117
Figura 9. Ciclo del modelo educativo 118

REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO DE MEJORAMIENTO PROFESIONAL DEL MAGISTERIO
DOCTORADO EN EDUCACIÓN

Línea de investigación: Educación Inclusiva y Diversidad

MODELO EDUCATIVO CENTRADO EN ADECUACIONES CURRICULARES, PARA ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL LEVE, DEL MUNICIPIO DE SINCELEJO, SUCRE

Tesis Doctoral presentada como requisito parcial para optar al grado de Doctor en Educación.

Autora: Ludís del Carmen Flórez Amaya
Tutor: Alena Rosa García González
Fecha: Octubre 2026

RESUMEN

La presente investigación tuvo como propósito: Generar un modelo educativo centrado en adecuaciones curriculares, en el proceso de educación inclusiva para estudiantes con Discapacidad Intelectual Leve en el grado de transición, en la Instituciones Educativas Nueva Esperanza, Simón Araujo y Altos del Rosario del municipio de Sincelejo, Sucre, Colombia. Bajo un enfoque cualitativo y paradigma interpretativo, se observó y aplicó una entrevista semiestructurada a cinco docentes, con el fin de conocer cuáles son las estrategias pedagógicas implementadas, los desafíos enfrentados y las adecuaciones curriculares sobre inclusión educativa. La interpretación de la información, se organizó por conceptos onto-epistémicos emergentes, bajo de método del círculo hermenéutico de Gadamer, emergieron nociones como agotamiento emocional docente, las prácticas pedagógicas no sistematizadas, la escasa formación en inclusión, la planificación flexible y las concepciones esperanzadoras sobre la escuela inclusiva. Los hallazgos reflejan que, si bien existe un compromiso ético y humano por parte de los docentes, la inclusión educativa aún depende de esfuerzos individuales, sin acompañamiento institucional sostenido. Se evidencia la necesidad de transformar no solo las prácticas pedagógicas, sino también la cultura institucional y las políticas educativas. Como producto final, se plantea un modelo educativo que integra adecuaciones curriculares, desde la mirada docente, con énfasis en el respeto por la diversidad, la planificación diferenciada y el fortalecimiento de la formación docente. Busca contribuir a la construcción de entornos escolares más inclusivos, equitativos y sensibles a las particularidades de los estudiantes con discapacidad intelectual leve.

Descriptores. atención a la diversidad, discapacidad intelectual leve, educación inicial, estrategias pedagógicas, inclusión educativa.

INTRODUCCIÓN

La educación inclusiva ha cobrado fuerza en las últimas décadas como un principio orientador de las políticas educativas contemporáneas, promoviendo el derecho de todos los estudiantes a recibir una educación de calidad, sin discriminación y con equidad. Este enfoque busca eliminar las barreras que impiden la participación plena de estudiantes con diversas condiciones, capacidades, contextos sociales o culturales, haciendo de la diversidad un valor pedagógico y no una limitación. Dentro de este marco, la atención a los niños y niñas con discapacidad intelectual leve se convierte en una prioridad, especialmente en los niveles iniciales del sistema escolar, donde se construyen las bases del aprendizaje, la autoestima y la inclusión social.

En Colombia, la legislación educativa ha dado pasos importantes hacia la consolidación de prácticas inclusivas. Sin embargo, persisten desafíos significativos en la implementación real de estas políticas dentro de las instituciones escolares. Docentes y directivos se enfrentan a dificultades estructurales, formativas y actitudinales que limitan la posibilidad de brindar respuestas pedagógicas efectivas a la diversidad del aula. En este contexto, la discapacidad intelectual leve representa una de las situaciones que mayor demanda adecuaciones curriculares pertinentes, estrategias pedagógicas diferenciadas y procesos de acompañamiento profesional continuo.

La presente investigación, se centra en analizar las prácticas docentes y las condiciones institucionales que inciden en la atención educativa de estudiantes con discapacidad intelectual leve en el grado de transición de las Instituciones Educativas Nueva Esperanza, Simón Araujo y Altos del Rosario del municipio de Sincelejo, departamento de Sucre en Colombia. En estos escenarios educativos públicos convergen retos propios del sistema, limitaciones de recursos y una alta demanda de atención pedagógica personalizada. Desde esta realidad concreta, surge la necesidad de formular propuestas que fortalezcan la inclusión escolar desde la planificación, la didáctica y la organización institucional.

El estudio se enmarca en un enfoque cualitativo, bajo el paradigma interpretativo, con el propósito de comprender la experiencia de los docentes desde sus

propias voces y prácticas. Para ello, se empleó la técnica de entrevista semiestructurada aplicada a a tres docentes del nivel de transición, cuyas respuestas permitieron identificar conceptos onto-epistémicos emergentes sobre los desafíos, estrategias, concepciones y necesidades relacionadas con la inclusión de estudiantes con discapacidad intelectual leve. La información recogida con la entrevista se complementó con los datos consignados en fichas de campo provenientes de la observación no participante, lo que permitió junto a la revisión de la teoría sobre el tema, triangula la información y organizar los conceptos onto-epistémicos que emergieron del discurso mediante códigos.

A partir del análisis de esta información, se planteó como producto final un modelo educativo contextualizado de adecuaciones curriculares, orientado a mejorar la respuesta pedagógica ante la diversidad en el nivel inicial. Este modelo pretende aportar al desarrollo de prácticas inclusivas, fundamentadas en el respeto a la diferencia, la participación de los estudiantes y el fortalecimiento del rol docente como agente de cambio para la transformación educativa de calidad.

De este modo, esta investigación aspira no solo a describir una problemática, sino también a ofrecer herramientas concretas que contribuyan a la transformación de las condiciones educativas en contextos vulnerables, avanzando hacia una escuela más justa, sensible y comprometida con la inclusión, la investigación se organizó en seis momentos que permitieron comprender de manera progresiva el objeto de estudio.

En el momento I se presenta el planteamiento del problema, los interrogantes de la investigación, los propósitos y la justificación del estudio; el momento II contiene el marco teórico, en el cual se abordan los principales fundamentos teórico-conceptuales relacionados con educación inclusiva, discapacidad intelectual leve y adecuaciones curriculares, así como los antecedentes internacionales y nacionales además del marco legal.

En el momento III se expone el marco metodológico, detallando el enfoque, el paradigma, el diseño de investigación, las técnicas e instrumentos aplicados, así como la descripción de los participantes y el procedimiento seguido; en el momento IV se presentan los hallazgos obtenidos a partir del trabajo de campo, organizados en nociones emergentes, planteando igualmente el desarrollo de la interpretación de

dichos hallazgos, revisando con los referentes teóricos y evidenciando los constructos que emergen de la realidad estudiada; en el momento V se hace una revelación del sentido de la experiencia vivida por los sujetos indagados para acercarse a su esencia; y por último, en el momento VI, se presentan la construcción teórica del modelo educativa. El trabajo cierra con las conclusiones y recomendaciones que se desprenden de la investigación.

MOMENTO I
PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Este primer momento hace una aproximación al objeto de estudio, referido a las adecuaciones curriculares que realizan los docentes para la inclusión de estudiantes con discapacidad intelectual leve (DIL) que cursan el grado de transición en tres instituciones educativas de Sincelejo, Sucre Colombia, para ello se desarrolla, primero, una descripción del contexto de esta situación en el plano mundial, nacional e institucional, lo que permite dimensionar la distancia entre lo normado y lo operativo de la inclusión en cuanto a adecuaciones curriculares; segundo, se presenta la operatividad de la inclusión en el marco de las adecuaciones curriculares; tercero, se plantean los interrogantes que surgen de esta realidad para el contexto de indagación; y finalmente, se cierra este momento, con la presentación de los propósitos y la justificación del estudio.

Contexto mundial, nacional, local e institucional de la situación de estudio

La educación ha sido, desde tiempos remotos, un pilar importante en la construcción de una sociedad, donde el conjunto de ésta y el Estado auspician la formación y el bienestar integral de los niños, niñas y jóvenes. En tal sentido, la formación en los centros educativos desde el nivel inicial hasta el universitario, hace del quehacer docente, el mecanismo mediante el cual se mantiene el contrato social que la escuela asume, para que el individuo que acoge, aprehenda. Siendo así, los educadores cumplen un papel preponderante en la toma de decisiones sobre cómo se adquiere ese conocimiento para lograr la formación de personas capaces de contribuir al desarrollo social, sin discriminar a ninguno de sus miembros y desde una perspectiva de inclusión.

Panorama mundial sobre discapacidad intelectual leve

En la actualidad, en torno al objeto de estudio de esta investigación, se sabe que la discapacidad intelectual leve es una fracción dentro de las múltiples denominaciones

de la discapacidad en el mundo. Al respecto, la Organización Mundial de la Salud (OMS) y el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) consolidan estas cifras como se resume en la Tabla 1.

Tabla 1

Proporción de la discapacidad intelectual leve a nivel internacional

Proporción	Número de personas en el mundo	% de la población mundial
Cifra total de discapacidad (todas las denominaciones físicas, visuales, auditivas, cognitivas y psicosociales)	1.300 millones	16% de la humanidad (1 de cada 6 personas)
Discapacidad intelectual general (todos los niveles sumados: leve, moderado, grave y profundo)	Entre 80 y 200 millones	1% al 2.5% de la población
Discapacidad Intelectual LEVE (objeto de esta investigación)	Entre 68 y 170 millones	85% de todos los casos intelectuales (aprox. el 1% al 1.5% global)
Niños del mundo con alguna discapacidad (menores de 18 años, incluyendo el nivel de transición)	240 millones	10% de los niños del planeta (1 de cada 10)

Fuente: Cifras de UNICEF (2021); OMS (2023).

Como se muestra en la Tabla 1, aunque la discapacidad intelectual general parece una porción pequeña frente a los 1.300 millones de personas con limitaciones físicas o sensoriales en el mundo, el nivel leve representa al 85% de esa población con afectación intelectual, lo cual significa que la gran mayoría de las personas con esta condición se encuentran en el rango de una mejor autonomía.

Ahora bien, de los 240 millones de niños con alguna discapacidad en el mundo, los estudios del *Global Burden of Disease* (Carga Mundial de Enfermedades) señalan que en los menores de 5 años (etapa previa o inicial a la transición escolar), la discapacidad intelectual del desarrollo es la condición más común de origen neurobiológico (3.2%) (Olusanya et al., 2022), situación que es más frecuente en sectores socioeconómicos desfavorecidos, de baja protección a la salud materna y

primeros años de vida, esto explica que la prevalencia de la discapacidad intelectual leve es casi dos veces más alta en países de ingresos bajos y medios en comparación con países de ingresos altos. Esto se debe a barreras en la salud materna, desnutrición infantil y falta de estimulación temprana en los primeros años de vida (Maulik et al., 2011; Morinaga et al., 2024).

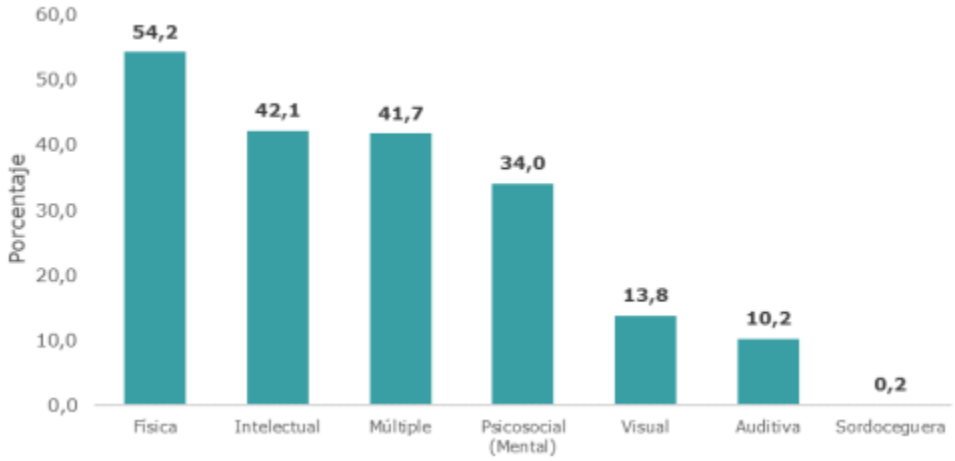
Panorama nacional sobre discapacidad intelectual leve

En el caso de Colombia, durante el segundo semestre de 2020 hasta el primer semestre de 2024, se habían certificado en total 350.732 personas con discapacidad, cifra que equivale al 11,2% del total de las personas identificadas con discapacidad según el censo 2018 (último censo de población en el que 3.134.036 personas indicaron tener alguna forma de limitación). Cabe anotar que la certificación se basa en la necesidad de reconocer las características de las personas con discapacidad, para lo cual se basa en la Clasificación Internacional del Funcionamiento, la Discapacidad y la Salud (CIF) de la OMS que forma parte de la Clasificación Internacional de Enfermedades, versión 11 (CIE-11) reconociendo las categorías de discapacidad visual, auditiva, física, intelectual, psicosocial (mental), múltiple y sordoceguera.

Dentro del total de las personas certificadas a nivel nacional, la categoría discapacidad intelectual es la segunda condición prevalente (42,1%), como se muestra en la Figura 1; mientras que, según nivel educativo, el 10,7% (37.528) es de preescolar (véase el Anexo E). Esta prevalencia, según ciclo de vida y sexo, para el periodo de la infancia (0 a 11 años), es del 12,2% (813) de niños y el 9,1 (606) de niñas, lo que equivale a 1.419 casos de discapacidad certificados a nivel nacional (véase el Anexo F).

Figura 1

Distribución de las personas certificadas con discapacidad según categoría de la discapacidad. Total, nacional (II Semestre 2020 – I Trimestre 2024)



Fuente: Ministerio de Salud de Colombia (2024).

Dentro de las entidades territoriales, el departamento de Sucre (donde se ubica Sincelejo, lugar de la investigación), presenta una prevalencia del 1,9%, es decir, unas 6.664 de las personas certificadas con algún tipo de discapacidad (véase el Anexo G).

Las cifras anteriores dan cuenta de un panorama general de las personas con algún tipo de discapacidad en Colombia en contraste con el número de estas personas que han sido certificadas como tal para acceder a planes de atención acordes a sus necesidades, pero en específico, para establecer el fenómeno de la discapacidad en el sistema educativo, los estudiantes con esta condición se reportan en el Sistema de Matrícula Estudiantil de Educación Básica y Media (SIMAT) y según el Ministerio de Educación Nacional, (MEN, 2026), existen 217.511 estudiantes con alguna discapacidad matriculados en los colegios de todo el país.

En este orden, los análisis de microdatos del SIMAT realizados por el Laboratorio de Economía de la Educación (LEE, 2026) de la Universidad Javeriana detallan que, de esa matrícula total, 96.035 estudiantes están registrados bajo la categoría de Discapacidad Intelectual, lo que equivale a cerca del 1% de la matrícula estudiantil regular de toda Colombia, de los cuales, aproximadamente el 87% de los escolares con esta condición se encuentran matriculados en instituciones educativas

públicas (oficiales), mientras que el porcentaje restante asiste a colegios privados. En los rangos de edad escolar (especialmente entre los 5 y 14 años), los registros muestran que el diagnóstico es significativamente más frecuente en niños (hombres) que en niñas, con una distribución cercana al 56,5% frente al 43,5%; y alrededor del 71% de los niños y adolescentes detectados con esta condición logran ingresar y mantenerse en el sistema escolar mientras cursan educación preescolar, básica y media (DANE, 2020; Pacto de Productividad 2025).

Panorama a nivel local

En Sincelejo se encuentran 1.000 estudiantes con discapacidad registrados en el Sistema de Matrícula Oficial (SIMAT), siendo la discapacidad intelectual la condición con el número de reportes más alto, dentro del sistema escolar oficial, tal como lo reporta la Alcaldía de Sincelejo, a través de su Secretaría de Educación, la cual maneja la distribución y atención de estos escolares así: 1) En cuanto a prevalencia, los reportes del SIMAT en el municipio indican que la discapacidad Intelectual representa más del 40% del total de estudiantes con discapacidad escolarizados; 2) respecto a la categoría “leve”, se estima que al menos 8 de cada 10 escolares presentan este diagnóstico, mientras que el porcentaje restante corresponde a los niveles moderado y grave. Para dimensionar esta cifra, para los educandos del nivel de transición, debe tomarse en cuenta la tasa de cobertura neta en educación para este grado, el cual se presenta en la Tabla 2.

Tabla 2

Tasa de cobertura neta en educación para grado transición

Año	Cobertura neta en transición	Matricula			Matricula 5 años	Población censo 2018 proyectada (5 años)
		Oficial	Privada	Total		
2025	95,97%	3.480	1.250	4.730	4.610	4.804

Fuente: Alcaldía de Sincelejo (2026).

De acuerdo con la Tabla 2, el total de niños matriculados en el grado transición, sin importar la edad que tengan es de 4.730 escolares, de los cuales 4.610 tienen exactamente 5 años (la edad oficial o teórica para este grado) y que están matriculados en transición, luego, la diferencia de 120 niños representa a los alumnos matriculados en Transición que tienen una edad distinta a los 5 años o con ingreso temprano o tardío (incluye niños de 4, 5, 6 o más años), por tanto, el porcentaje de cobertura neta (95,97%) mide la proporción de la población en edad oficial que asiste al grado correcto y se calcula dividiendo la Matrícula de 5 años entre la población total de 5 años proyectada por el censo a 2025.

Ahora bien, tomando la matrícula total de 4.730 estudiantes en transición para 2025 y los estudios de prevalencia del Laboratorio de Economía de la Educación (LEE) que indican un 1% de la matrícula regular con un diagnóstico de discapacidad intelectual general, puede estimarse un universo de 47 niños con discapacidad intelectual cursando el grado transición en todo el municipio de Sincelejo (sumando colegios públicos y privados). Aplicando ahora la regla del 85% (los 8 de cada 10 escolares) sobre ese universo específico de 47 niños, se obtiene una estimación teórica de alrededor de 40 niños en Sincelejo con una condición de discapacidad intelectual en rango leve al momento de cursar transición en 2025.

No obstante, el escenario real en el SIMAT, es que, de esos 40 niños estimados, la realidad institucional muestra que menos de 5 niños aparecerán registrados con la palabra exacta "Discapacidad Intelectual Leve" en el SIMAT de 2025. Esto se debe a que, a los 5 años de edad, las Empresas Prestadoras de Salud (EPS) de Sincelejo registran a estos 40 niños bajo diagnósticos preventivos como "Retraso Global del Desarrollo", dejando la caracterización formal de la discapacidad intelectual leve para los grados de básica primaria (7 u 8 años), cuando los test de Coeficiente Intelectual adquieren total validez clínica.

Como se ha visto hasta aquí, la prevalencia de estudiantes con Discapacidad Intelectual Leve, merece especial atención para el nivel de preescolar, aunque corre el riesgo de quedar invisibilizada, situación que el marco legal reconoce y dispone de mecanismos para que desde la escuela, pueda atenderse este fenómeno, anticipándose a sus potenciales secuelas en una edad crítica, cuando la estimulación

temprana (entre los 0 a 6 años) aprovecha la neuro plasticidad cerebral del niño (a) para favorecer su desempeño.

Panorama a nivel institucional

Para el caso de las tres instituciones educativas objeto de estudio, el número de niños reportados en el SIMAT con discapacidad intelectual leve en el grado de transición es de 1 a 3 niños por institución. Esto ocurre por las siguientes razones del entorno local: 1) A los 5 o 6 años, se hace un prediagnóstico que adopta la categoría provisional de Trastorno o Retraso Global del Desarrollo; 2) como el ingreso a transición es el primer contacto con el sistema escolar, el SIMAT de estos niños suele estar sin una caracterización de discapacidad, durante su primer año. La condición suele detectarse y subirse a la plataforma formalmente solo a partir de segundo o tercero de primaria, cuando las exigencias de lectura y escritura evidencian un rezago más marcado frente al grupo.

Sin embargo, cuando existen sospechas pero no un diagnóstico clínico definitivo de discapacidad intelectual leve en el grado de transición, el sistema educativo y de salud en Colombia aplica el principio de "prevención e intervención oportuna", lo cual es señalado en el Decreto 1421 de 2017, al dejar claro que el colegio no puede exigir un diagnóstico médico como condición para brindar apoyos pedagógicos, en la medida que el tratamiento a tiempo es una prioridad, porque la estimulación en la primera infancia (entre los 0 y los 6 años) aprovecha este rango de edad marcada para este período de desarrollo del ser humano, lo que puede cambiar por completo el pronóstico y la autonomía futura del niño (a).

Así, aunque el estudiante no esté formalmente reportado como "discapacitado" en el SIMAT, el colegio puede y debe estructurar un Plan Individual de Ajustes Razonables (PIAR) basado en las barreras observadas (si el niño tiene problemas para comunicarse, seguir instrucciones o coordinar movimientos). Además, para que el niño (a) no quede invisible, el SIMAT permite registrar al estudiante bajo categorías de alerta, o bien, el colegio mantiene un registro interno en el comité de evaluación para asegurar que el docente del siguiente año (primero de primaria) conozca el caso y continúe con los apoyos.

Esta iniciativa investigativa nace de la necesidad que tiene el proceso educativo de las instituciones escolares indagades, de un abordaje interdisciplinario e individualizado por parte de los profesionales; encargados de fomentar, desde los primeros años de escolaridad, la inclusión, como una manera de asegurar un desarrollo integral de los estudiantes, lo cual incluye el fortalecimiento de una interacción que los haga sentirse parte de la comunidad escolar, donde se tome en cuenta la parte emocional, para que los estudiantes logren manejar sus emociones, tanto positivas como negativas, y puedan construir una autoestima y autodeterminación. También, es necesario fomentar el bienestar personal mediante actividades adecuadas que se adapten a sus necesidades, estimulando en ellos el pensamiento crítico y la creatividad, permitiendo que exploren diferentes soluciones, enfrenten dificultades y las gestionen desde sus propias habilidades personales.

De acuerdo con las investigaciones de Rodríguez (2020) “la incorporación temprana en el contexto educativo beneficia la evolución social, emocional y cognitiva de los niños, promoviendo una mayor aceptación de la diversidad y la igualdad de oportunidades”. En el mismo sentido se pronuncia Dyches (2012) al señalar que la inclusión desde edades tempranas, facilita la detección de necesidades especiales y la implementación de intervenciones adecuadas, lo que refuerza el potencial de aprendizaje de cada estudiante.

La operatividad de la inclusión en el marco de las adecuaciones curriculares

La educación inclusiva constituye un derecho humano para lograr la inclusión social, tal como lo establecen los marcos normativos internacionales, entre estos la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de la Organización de las Naciones Unidas (UNESCO, 2008) y la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, cuyo Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 (ODS4) proclama la necesidad de garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad para todos.

No obstante, a pesar de estos compromisos globales, la realidad dista de lo dispuesto en estos instrumentos internacionales, tal como se constata en el informe mundial “Mejor educación para todos”, elaborado por Inclusión International, al revelar que menos del 5% de los niños con discapacidad en la mayor parte del mundo logran

culminar la educación primaria. Esta situación evidencia que, aunque el acceso a la educación está consagrado como un derecho, la permanencia y el aprendizaje con calidad tiene obstáculos para millones de niños con discapacidad intelectual y otras condiciones de discapacidad.

Al respecto, las barreras recurrentes que explican esta distancia entre el discurso normativo y la realidad operativa, encuentran explicación en la financiación inadecuada, la escasa voluntad política y la formación y el apoyo insuficientes a los docentes, para operar las adecuaciones curriculares según tipologías de discapacidad, factores que impiden que se cumpla el derecho a una educación inclusiva. A esto se agrega el tratamiento de la discapacidad centrado en el déficit, lo cual enfatiza en las limitaciones individuales en lugar de reconocer las barreras del entorno, lo que perpetúa prácticas educativas excluyentes y reduce las oportunidades de aprendizaje para estos estudiantes. Siendo así, este panorama mundial revela de inicio las dificultades que se reproducen, con matices particulares, en los niveles subnacionales y locales para que se haga operativa la inclusión en términos de educación de calidad.

En el caso de Colombia, se han realizado esfuerzos significativos en materia normativa para garantizar el derecho a la educación inclusiva de las personas con discapacidad. El Decreto 1421 de 2017, expedido por el Gobierno nacional en el marco del Decreto Único Reglamentario 1075 de 2015, reglamenta la ruta, el esquema y las condiciones para la atención educativa a la población con discapacidad en los niveles de preescolar, básica y media. Este decreto, que se fundamenta en los mandatos constitucionales contenidos en los artículos 13, 44, 47, 67 y 68 de la Carta Política, así como en la Ley Estatutaria 1618 de 2013 y en la jurisprudencia de la Corte Constitucional (especialmente la Sentencia T-051 de 2011), que enfatiza el deber del Estado de pasar de modelos de educación segregada o integrada a una educación inclusiva donde la enseñanza se adapte a los estudiantes y no el estudiante a la enseñanza, representa un avance en el reconocimiento de los derechos de las personas con discapacidad en el ámbito educativo.

No obstante, la existencia de un marco normativo avanzado no se traduce automáticamente en transformaciones inclusivas en las aulas, dado que persiste una distancia entre lo que establecen las leyes, los decretos y lineamientos curriculares y lo

que realmente puede implementarse en las instituciones educativas, donde las adecuaciones curriculares para estudiantes con discapacidad intelectual leve no se implementan de manera sostenida. En tal sentido, se enfrenta el desafío de garantizar que las políticas educativas inclusivas no se queden en el papel, sino que se materialicen en condiciones reales de acceso, permanencia y aprendizaje con calidad para todos los estudiantes, especialmente aquellos que, por su condición de discapacidad, han sido históricamente marginados del sistema educativo.

En el ámbito local, específicamente en el municipio de Sincelejo y en el Departamento de Sucre, la situación refleja, con matices propios de un territorio con limitaciones económicas y estructurales, los desafíos que se observan a nivel nacional y mundial. Sucre es un departamento de bajos recursos económicos y profesionales, lo que dificulta la atención a la población con discapacidad en condiciones de calidad y equidad, encontrándose que las instituciones educativas, en particular las ubicadas en zonas rurales y urbano-marginales, carecen de los recursos humanos, materiales y financieros necesarios para implementar adecuadamente las disposiciones del Decreto 1421 de 2017 y demás normativas sobre inclusión.

La escasez de profesionales especializados de apoyo, como los psicólogos, fonoaudiólogos, docentes de apoyo y/o terapeutas ocupacionales, obliga a los docentes de aula a asumir responsabilidades por fuera de sus funciones, en un escenario caracterizado por la sobrecarga laboral y formación insuficiente en temas de discapacidad intelectual leve y adecuaciones curriculares. En tal sentido, los docentes de transición de las instituciones educativas de Sincelejo enfrentan diariamente el reto de incluir en sus aulas a estudiantes con discapacidad intelectual leve sin contar con los apoyos institucionales necesarios.

Como se desprende del análisis de los perfiles profesionales de los docentes, la formación específica para atender esta población es limitada o inexistente, de manera consecuente, los recursos pedagógicos adaptados son escasos, pero además, el tiempo para planificar adecuaciones curriculares es insuficiente y el acompañamiento pedagógico especializado es prácticamente nulo. Esta realidad, que emerge de la observación exploratoria y del diálogo preliminar con docentes y directivos, constituye una manifestación concreta del problema de investigación: la limitada implementación

de adecuaciones curriculares para la inclusión de estudiantes con discapacidad intelectual leve en el grado transición.

Al problematizar esta realidad se encuentran situaciones que la explican, caso de la distancia entre el discurso normativo y su realización práctica, la insuficiente formación docente en inclusión, la carencia de recursos materiales adaptados, el escaso acompañamiento pedagógico, las bajas expectativas sobre el potencial de aprendizaje de los niños con discapacidad intelectual leve, y la percepción de la inclusión como un problema que complica la tarea docente en lugar de como una oportunidad para enriquecer la práctica pedagógica. Estas raíces del problema vienen a ser las barreras que la presente investigación busca comprender en profundidad, para, a partir de ese conocimiento, generar un modelo educativo centrado en adecuaciones curriculares que contribuya a fortalecer el proceso de inclusión de los estudiantes con discapacidad intelectual leve en el grado transición de las instituciones educativas de Sincelejo.

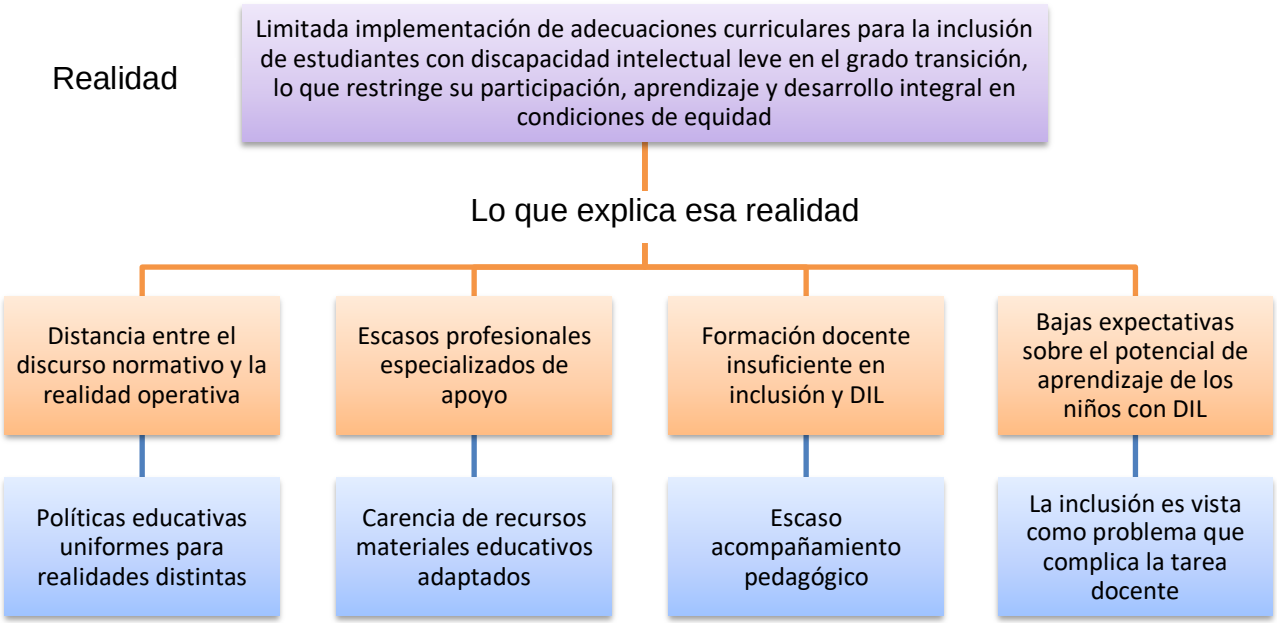
En efecto, en el caso de los colegios donde se realiza la investigación, esto es, la Institución Educativa Nueva Esperanza, la Institución Educativa Simón Araujo y la Institución Educativa Altos del Rosario, ubicadas en el municipio de Sincelejo, Sucre, Colombia, el número de estudiantes con DIL o Retraso Global del Desarrollo (RGD), oscila entre dos y cinco estudiantes para el nivel educativo de Transición, quienes si bien tienen un PIAR , su implementación afronta desafíos para el cuerpo docente, sobre quienes recae la responsabilidad de desarrollar la inclusión como garantía de derechos educativos para la diversidad presente en el aula, afrontando limitaciones de formación personal sobre el tema, de apoyo especializado de otros profesionales, de recursos educativos para los ajustes particulares, por lo tanto, interesa establecer cómo los docentes afrontan estas tensiones entre las políticas públicas educativas de inclusión y su operatividad para las realidades escolares.

La figura 2 presenta una aproximación a la realidad estudiada, construida a partir de la revisión documental, la observación exploratoria y el diálogo preliminar con docentes y directivos de las instituciones educativas objeto de estudio, donde se identifica como problema la limitada implementación de adecuaciones curriculares para la inclusión de estudiantes con discapacidad intelectual leve en el grado transición,

realidad que se manifiesta a diario en las aulas de preescolar como una restricción a la participación de estos niños, a su aprendizajes y a su desarrollo integral en condiciones de equidad, esto, a pesar de los avances normativos y discursivos en materia de inclusión educativa en Colombia.

Figura 2

Realidad estudiada en las instituciones educativas Nueva Esperanza, Simón Araujo y Altos del Rosario



Como se aprecia en la Figura 2, el problema tiene raíces estructurales, institucionales-organizativas, formativas y actitudinales frente a la inclusión. Dentro de las estructurales se identifica una distancia entre el discurso plasmado en las políticas educativas (leyes, lineamientos curriculares) y la realidad operativa. En tal sentido, aunque en Colombia se cuenta con un marco legal avanzado en inclusión, que parte de la Constitución misma hasta el caso específico del Decreto 1421 de 2017, las disposiciones contenidas en estas normas no se traducen en acciones concretas en las aulas, esto en concreto se explica en la concepción de políticas educativas uniformes para realidades escolares distintas, generándose un desfase entre lo que la ley exige y lo que las instituciones educativas Nueva Esperanza, Simón Araujo y Altos del Rosario

pueden cumplir, lo que coloca a los docentes en una posición de tensión permanente entre el deber ser y el poder ser.

Siendo así, una política de inclusión diseñada para escuelas dotadas con todos los recursos disponibles resulta inaplicable para el contexto de estas instituciones educativas, donde un solo docente atiende a múltiples grados, escasean los recursos educativos (didácticos, tecnológicos, concretos, apoyos visuales, objetos sensoriales, tecnología accesible) y además la conectividad a internet es intermitente o inexistente, lo que fuerza a los docentes a improvisar con lo que tienen a mano o a prescindir de herramientas que podrían marcar la diferencia en el aprendizaje y la motivación de los escolares con discapacidad intelectual leve.

En cuanto a las causas institucionales y organizativas, los colegios objeto de estudio poseen escasez de profesionales de apoyo, caso de psicólogos, docentes de apoyo, fonoaudiólogos, terapeutas ocupacionales, entre otras especialidades que la normativa considera necesarios para una atención integral en materia de inclusión, por lo tanto, se transfiere a los docentes de aula la responsabilidad de atender las necesidades educativas especiales sin contar con el respaldo interdisciplinario que la complejidad de la discapacidad intelectual leve demanda.

Otro situación fáctica que explica la limitada implementación de adecuaciones curriculares en las instituciones educativas Nueva Esperanza, Simón Araujo y Altos del Rosario, se encuentra en la escasa formación docente en materia de inclusión, en particular, para incluir a estudiantes de transición con discapacidad intelectual leve, esto se explica porque los programas de formación inicial de los educadores no profundizan en el conocimiento de las características y necesidades de los estudiantes con DIL, ni en el manejo integrativo de herramientas como el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) y los Planes Individuales de Ajustes Razonables (PIAR), además, la formación para la inclusión de estudiantes con discapacidad, cuando existe (caso solo del colegio Simón Araujo), suele ser esporádica, genérica y sin acompañamiento práctico en el aula, lo que permitiría transferir los conocimientos a la realidad cotidiana.

En sentido similar, se encuentran barreras actitudinales, inherentes a las personas que interactúan con el escolar con DIL, lo que se manifiesta en las bajas expectativas sobre el potencial de aprendizaje de los niños con discapacidad intelectual

leve, un prejuicio que, aunque no siempre explícito, permea las decisiones pedagógicas y limita las oportunidades que se ofrecen a estos estudiantes. La creencia de que "*no pueden aprender lo mismo que los demás*" o de que "*no están listos*" para ciertas actividades conduce a una simplificación del currículo que en vez de favorecer un aprendizaje significativo, lo restringe y lo empobrece, preconcibiendo un bajo rendimiento y una exclusión encubierta. También ocurre que se llega a concebir la inclusión como un obstáculo que "atrasa" el desarrollo del currículo o que exige un esfuerzo adicional no compensado.

Se puede argumentar entonces, que la situación descrita evidencia una paradoja que se vivencia en el sistema educativo colombiano en general, y en las instituciones de Sincelejo en particular, toda vez que, mientras el marco normativo avanza hacia una educación inclusiva y equitativa, las condiciones reales para su implementación en el grado transición (formación docente específica, recursos humanos especializados, materiales adaptados, tiempo para la planificación colaborativa) son insuficientes o inexistentes. Este dilema coloca a los docentes de transición en una posición retadora, puesto que deben atender a estudiantes con discapacidad intelectual leve sin contar con las herramientas, los apoyos y las condiciones institucionales que la propia ley exige para garantizar una atención de calidad, no obstante, la responsabilidad de la inclusión recae, de facto, sobre el profesorado, en un contexto de sobrecarga laboral y de escaso reconocimiento, lo que convierte su quehacer en una experiencia de incertidumbre cotidiana y de esfuerzo no correspondido.

Esta tensión entre el deber ser normativo y el poder ser operativo tiene consecuencias en el proceso educativo de los niños con DIL, dado que el grado transición es el primer contacto formal con el sistema educativo para muchos niños, y las experiencias que allí vivan pueden marcar su relación con el aprendizaje y con la escuela para el resto de su vida. Cuando las adecuaciones curriculares no se implementan de manera efectiva, estos estudiantes enfrentan barreras que limitan su participación activa, su acceso a aprendizajes significativos y su desarrollo integral en condiciones de equidad, en tal sentido, los escasos ajustes oportunos en el currículo, en la metodología, en los materiales y en la evaluación restringe las oportunidades de aprendizaje, pero también puede afectar la autoestima, motivación y sentido de

pertenencia al grupo, configurando situaciones de exclusión encubierta que se consolidan a lo largo de la escolaridad.

Frente a esta realidad, emerge la necesidad de contar con un modelo educativo que ofrezca a los docentes de transición un marco orientador para la implementación de adecuaciones curriculares, que no dependa de la improvisación ni de la voluntad individual, sino que se fundamente en principios pedagógicos teóricamente aceptados y en la comprensión de las necesidades de los estudiantes con DIL, que parta de reconocer la complejidad del aula diversa, de las condiciones reales de las instituciones educativas y del saber práctico que los docentes han desarrollado en su quehacer cotidiano. Debe ofrecer, además, respuestas a las tensiones que atraviesan la práctica inclusiva, buscando establecer cómo conciliar el diseño universal con la atención individualizada, cómo evaluar desde el progreso individual sin renunciar a los estándares curriculares, y cómo sostener la inclusión desde una guía que pueda ser seguida por todos los docentes.

En este contexto, la investigación se propuso indagar el fenómeno de la inclusión de estudiantes con DIL en el grado transición, con el propósito de comprender las prácticas, los desafíos y las condiciones que configuran la experiencia docente en torno a las adecuaciones curriculares, para, a partir de ese conocimiento, generar un modelo educativo que posibilitara mejorar el proceso de inclusión.

Así las cosas, la Figura 2, permite visualizar un acercamiento a la realidad objeto de estudio e interrogar: ¿cómo perciben y viven los docentes de transición el proceso de inclusión de estudiantes con discapacidad intelectual leve? ¿qué estrategias de adecuación curricular han desarrollado en su práctica cotidiana? ¿qué desafíos y tensiones enfrentan? ¿qué fundamentos teóricos y pedagógicos podrían sustentar un modelo de adecuaciones curriculares que responda a estas necesidades? Preguntas que guiaron la indagación y se formulan más ampliamente en los siguientes términos:

Interrogantes de la investigación

1. ¿Cuáles son las estrategias pedagógicas que adoptan los docentes para los estudiantes con Discapacidad Intelectual Leve que cursan el grado Transición en las

instituciones educativas Nueva Esperanza, Simón Araujo y Altos del Rosario, ubicadas en el municipio de Sincelejo, Sucre, Colombia?

2. ¿Qué desafíos enfrentan los docentes en la implementación de adecuaciones curriculares para los estudiantes con Discapacidad Intelectual Leve que cursan el grado Transición en las instituciones educativas Nueva Esperanza, Simón Araujo y Altos del Rosario, ubicadas en el municipio de Sincelejo, Sucre, Colombia?

3. ¿Cuáles son los elementos del modelo educativo que conciben los docentes para optimizar el proceso de inclusión de los estudiantes con Discapacidad Intelectual Leve que cursan el grado Transición en las instituciones educativas Nueva Esperanza, Simón Araujo y Altos del Rosario, ubicadas en el municipio de Sincelejo, Sucre, Colombia?

Propósitos de la investigación

Propósito general

Generar un modelo educativo centrado en adecuaciones curriculares que optimice el proceso de inclusión de estudiantes con discapacidad intelectual leve en el contexto escolar de Sincelejo, Sucre.

Propósitos específicos

1. Caracterizar las estrategias pedagógicas que adoptan los docentes para la inclusión de los estudiantes con discapacidad intelectual leve en el grado transición de las instituciones educativas Nueva Esperanza, Simón Araujo y Altos del Rosario, ubicadas en el municipio de Sincelejo, Sucre, Colombia.
2. Develar los desafíos y tensiones que enfrentan los docentes en la implementación de adecuaciones curriculares de estudiantes con discapacidad intelectual leve en el grado transición de las instituciones educativas Nueva Esperanza, Simón Araujo y Altos del Rosario, ubicadas en el municipio de Sincelejo, Sucre, Colombia.
3. Configurar los fundamentos teóricos y pedagógicos del modelo educativo de adecuaciones curriculares orientado a optimizar la inclusión de estudiantes con

discapacidad intelectual leve, del grado de transición, de las instituciones educativas Nueva Esperanza, Simón Araujo y Altos del Rosario, ubicadas en el municipio de Sincelejo, Sucre, Colombia.

Justificación

La presente investigación evidenció la necesidad de generar un modelo educativo centrado en adecuaciones curriculares para la inclusión de estudiantes con discapacidad intelectual leve en el grado transición, su conveniencia parte del reconocer que los docentes de transición, en particular aquellos que laboran en las instituciones educativas Nueva Esperanza, Simón Araujo y Cielo Azul y contextos similares de Sincelejo, enfrentan diariamente el desafío de atender la diversidad del aula sin contar con las herramientas, los apoyos y las condiciones institucionales necesarias, lo que convierte su labor en una experiencia de responsabilidad en solitario, incertidumbre y desgaste emocional que el modelo propuesto busca transformar. En tal sentido, la investigación hace aportes teóricos, prácticos, metodológicos y socioeducativos.

Desde la dimensión teórica, la investigación se justifica por la necesidad de avanzar en la construcción de conocimiento surgido de la realidad sobre la inclusión educativa de estudiantes con discapacidad intelectual leve, un campo que, aunque ha recibido atención creciente en las últimas décadas, sigue presentando vacíos en lo que respecta al nivel de transición o preescolar y a contextos de escasos recursos materiales y humanos. Como deja entrever el marco de antecedentes, la mayor parte de la producción académica sobre adecuaciones curriculares y discapacidad intelectual se ha centrado en los niveles de básica primaria y secundaria, a pesar de que la evidencia internacional señala que la atención temprana y los apoyos oportunos en los primeros años de escolaridad son determinantes para el desarrollo cognitivo, social y emocional de los niños con discapacidad.

Asimismo, aunque existen marcos teóricos consolidados como el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) el índice de inclusión en los lineamientos de seguimiento y los enfoques socioculturales del aprendizaje, la aplicación articulada de estos referentes al contexto específico del grado transición y a la discapacidad

intelectual leve llega a ser aplicada separadamente, por lo tanto, la investigación se propuso configurar una propuesta teórica que integre estos enfoques, ofreciendo a los docentes un modelo que les proporcione estrategias prácticas y un marco conceptual que les permita comprender el sentido de sus acciones, fortaleciendo así su autonomía profesional y su capacidad de toma de decisiones pedagógicas informadas. Esta dimensión teórica responde igualmente, a la necesidad de superar las visiones deficitarias y rehabilitadoras de la discapacidad, adoptando un enfoque de derechos que sitúa la responsabilidad de la inclusión en el sistema educativo y no en el estudiante.

En cuanto a la dimensión práctica, la investigación responde a la necesidad que expresan los docentes de contar con herramientas que integren la dispersión teórica y normativa; que resulten aplicables para atender a los estudiantes con discapacidad intelectual leve en el aula, de tal manera que puedan orientarse y evitar improvisar las estrategias de adecuación curricular. En tal sentido, la investigación ofrece a los docentes un modelo desde el cual planificar, ejecutar y evaluar adecuaciones curriculares de manera organizada, pero cabe decir que el modelo propuesto no pretende sustituir el saber práctico de los docentes, sino reconocerlo, valorarlo y articularlo en el marco del constructo onto-epistémico entre teoría y normatividad.

Desde la dimensión metodológica, la investigación se justifica por la necesidad de profundizar en la comprensión de la experiencia vivida por los docentes de transición en torno a la inclusión y las adecuaciones curriculares, empleando un enfoque cualitativo y fenomenológico-hermenéutico que permite acceder a los significados, las emociones, los disensos y los saberes que subyacen a las prácticas de aula, lo que aporta datos que logran capturar la complejidad, la subjetividad y la experiencia docente en contextos de diversidad funcional o discapacidad.

Al respecto, la fenomenología hermenéutica de Gadamer (1998) ofrece un marco metodológico para este propósito, puesto que concibe la comprensión como un diálogo entre el investigador y los actores sociales, en el que las preconcepciones del primero se fusionan con el horizonte de los segundos, generando una interpretación que reconoce la historia, el lenguaje y la tradición como condiciones de posibilidad del conocimiento. Este enfoque, permite que la investigación no se limite a describir lo que

los docentes hacen o dicen, sino que devela el sentido de la experiencia, las estructuras de significado que orientan las acciones, así como las tensiones que configuran su quehacer.

En cuanto a la dimensión socioeducativa, el estudio entra justificación en el impacto que el modelo propuesto pueda tener en la transformación de las condiciones de vida y de aprendizaje de los estudiantes con discapacidad intelectual leve, así como en la construcción de una cultura escolar inclusiva, equitativa enmarcada en el enfoque de derechos de la población con discapacidad intelectual leve, dado que la inclusión educativa es técnica-pedagógica, pero ante todo una cuestión de justicia social, de reconocimiento y de derechos humanos, que trasciende el ámbito escolar para permear a la comunidad y al proyecto social de país que se quiera construir.

La investigación se justifica, además, por la necesidad de sensibilizar a la comunidad educativa sobre el valor de la diversidad, contribuyendo a la construcción de una cultura escolar donde todos los estudiantes sean reconocidos como capaces y valiosos, independientemente de sus condiciones o características particulares, por lo tanto, el modelo propuesto, al incluir un componente de formación docente, en correspondencia con un acompañamiento institucional, busca generar condiciones de sostenibilidad que trasciendan la investigación y se instalen tanto en la cultura, como en las prácticas de las instituciones educativas. De este modo, la dimensión socioeducativa justifica la investigación, no solo por su contribución al conocimiento académico, sino también por su potencial para incidir en la transformación de una realidad que, como lo muestran los indicadores internacionales, nacionales y locales, sigue siendo desigual y excluyente para los estudiantes con discapacidad en general, y para aquellos con discapacidad intelectual leve, en particular.

MOMENTO II
MARCO TEÓRICO O REFERENCIAL

Este momento presenta los antecedentes para los planos internacional y nacional; las bases teórico-conceptuales, abordando la inclusión como constructo onto-epistémico y las bases teóricas que sobre educación inclusiva sustentaron el estudio; y finalmente se presentan las bases legales.

Antecedentes

Escenario internacional

La siguiente tesis titulada *Panorama de la inclusión laboral de las personas con discapacidad en México*, del autor Ortega (2023) en México (Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo). El propósito de esta investigación fue analizar la situación laboral de las personas con discapacidad en México y cómo afecta su integración en el área laboral, estudiando su panorama laboral y cuál es el apoyo gubernamental, este estudio busca la sensibilización y brindar la importancia de que cualquier persona debe ser tratada con respeto. El tema de la discapacidad radica en el cuidado y respeto, este tipo valores deben ser infundados desde la casa, las instituciones hasta el área laboral. El autor hizo un trabajo para concientizar con respecto a lo mucho que se puede ganar al apoyar este tipo de grupo de personas en el desarrollo de su vida, dejando de lado la discriminación y haciendo un acercamiento a la cultura de accesibilidad. El autor utilizó una metodología bibliográfica-documental y un paradigma cualitativo, el cual permitió la interpretación, comparación y sistematización del desarrollo de la investigación sobre el problema del panorama de la inclusión laboral de personas con discapacidad. Como resultado, se destaca que un porcentaje mínimo de empresas contratan a personas con discapacidad, sin embargo, cabe recordar que este estudio se realizó en medio de pandemia COVID 19, por lo cual muchas empresas optaron por contratar de manera virtual. De igual forma este trabajo deja una gran reflexión, que es imprescindible cambiar el pensamiento sobre unas personas con discapacidad y dejar de verlos como

el sector vulnerable, en lugar de eso, comenzar a tratarlos a todos por igual y demostrar que la discapacidad física o mental no es sinónimo de falta de habilidades en su totalidad.

En primer lugar, esta investigación fue presentada por la autora Loor (2022) del país de Perú, titulada *adecuaciones Curriculares y Estrategias Didácticas en Estudiantes con Discapacidad Intelectual en una Escuela de Educación Básica de Salitre* de la Universidad Cesar Vallejo*.* El objetivo principal de este trabajo fue determinar cuál es la relación entre las adecuaciones curriculares y las estrategias didácticas utilizadas en alumnos con una discapacidad intelectual de las escuelas de educación básica en Salitre. Con un enfoque de metodología cuantitativa y un diseño correlacional, permitió explorar la relación entre las variables evaluadas. Seleccionando a 20 docentes para recolectar la información, junto a dos listas de cotejo, aplicando la prueba *kolmogorov-smirnov* y los estudios fueron procesados por el programa SPPSS versión 28, demostrando la efectividad de la investigación. El resultado de este estudio demostró que, si las adecuaciones curriculares son efectivas aplicando estrategias didácticas por parte de los docentes, se logra una mejoría en las habilidades cognitivas y académicas en los estudiantes.

Como ultima tesis, el autor Molonia (2021) de la Uniersidad de Granada, España con el título *La inclusión en centros educativos en la ciudad de Messina (Italia)* La convicción de que la educación es un instrumento que debe ofrecer la posibilidad a cada individuo a realizarse como ciudadanos libres de expresión. Italia es el primer país, a nivel internaciones en producir y aplicar políticas de integración escolar en el alumnado con NEAE, un camino que permite alcanzar un objetivo muy importante en el campo de los derechos civiles. Es por esto que el objetivo principal es analizar las culturas, políticas y prácticas inclusivas desarrolladas en los centros escolares, identificando las barreras del aprendizaje y participación de la percepción. La metodología utilizada para la investigación se basó en un enfoque cualitativo estudiado en 9 centros educativos que atienden a la población infantil, primaria y secundaria de entidad pública, incluyendo al equipo docente, directivo y la familia. Como resultado, se obtuvo que el camino hacia la inclusión en la actualidad en los centros de educación primaria y secundaria de Messina, se obstaculiza por las estructuras organizativas que

no permiten la colaboración y cooperación adecuada de los docentes y familiares que impiden la creación de espacios compatibles con análisis y de comunicación. Esto puede ser debido a que su formación continua y su práctica de enseñanza, esté anclada a los valores de mayor conciencia de la validez, donde se debe fomentar una actitud más positiva hacia la inclusión.

Como contribución a la investigación de los antecedentes internacionales, primero se resalta que los estudios amplían el entendimiento de la inclusión educativa y la relación existente con la inclusión en el ámbito laboral. Es evidente cómo las modificaciones en el currículo y las prácticas pedagógicas adaptadas, potencian las capacidades de los estudiantes con Discapacidad Intelectual, destacando los progresos y retos en prácticas de enseñanza inclusivas, resaltando la relevancia del respaldo del gobierno; permitiendo el análisis del escenario laboral, subrayando la importancia de concienciar a la sociedad acerca de las habilidades de los individuos con discapacidad. Finalmente, investigando los obstáculos y las prácticas inclusivas en instituciones educativas como la de Messina, Italia, evidenciando cómo las estructuras organizativas pueden restringir la cooperación hacia la inclusión. Estas investigaciones demuestran la importancia de los esfuerzos colectivos, para alcanzar una inclusión eficaz en todos los seres humanos.

Escenario nacional

Como última tesis presentada la *Educación inclusiva: Análisis dentro del contexto rural colombiano en la Institución Educativa Luis Carlos Galán Sarmiento* de los autores Cuellar y otros (2024) de Bogotá, Colombia. Esta investigación estuvo centrada en determinar la implementación de la educación desde una perspectiva intercultural, con el fin de identificar los desafíos, las buenas prácticas y cuáles son las estrategias que se han implementado. Es una realidad la necesidad de estudiar la problemática de la inclusión educativa y de manera más profunda en el contexto rural, reflejando que se debe obtener una perspectiva para promover la equitativa y la calidad educativa para todos los estudiantes. La metodología utilizada para la investigación se estableció con enfoque cualitativo, empleando entrevistas semiestructuradas como principales técnicas de recopilación de datos, con un diseño etnográfico, permitiendo

explorar a fondo la realidad educativa rural y comprender las dinámicas que influyen en el desarrollo en las instituciones que apuntan hacia una educación inclusiva. El resultado arrojó que la insuficiencia de la infraestructura en la escuela, representa un obstáculo para una educación guiada hacia la inclusión. Además, de abordar limitaciones prácticas, las cuales son esenciales para la comunidad, desde la sensibilización de estudiantes, docentes, directivos, hasta familiares y autoridades locales. La falta de capacitación se cataloga como catástrofe a la hora de realizar actividades innovadoras. Se requiere el diseño y desarrollo de acciones integrales, colaborativas y sostenibles, que permitan la viabilidad de los estudiantes en su educación inclusiva.

La siguiente tesis doctoral titulada *Educación inclusiva de estudiantes con Discapacidad Intelectual desde las prácticas pedagógicas en educación básica primaria en Colombia* de la autora Lizarazo (2023), realizada con la Universidad Pedagógica Experimenta Libertador, el objetivo principal de esta investigación fue generar un constructo teórico sobre la educación inclusiva para estudiantes con discapacidad intelectual desde la practicas pedagógicas en educación básica primaria en Colombia. Se empleó en un enfoque cualitativa por medio de entrevistas utilizando (6) informantes claves conformado por docentes, directivo, docente de aula, docente de apoyo pedagógicos y padres de familia. Asimismo, un paradigma interpretativo, centrado en un método fenomenológico, facilitando la comprensión de las prácticas de la educación inclusiva desde las perspectivas de quienes la viven y así permitiendo destacar los avances logrados como los desafíos que aún se presentan en el entorno escolar. Esta investigación dejó como resultado, que en las escuelas existen avances significativos en la implementación de la inclusión educativa para los niños y niñas con discapacidad, con lo cual permite que el camino se dirija hacia la oferta educativa para todas las personas sin excepciones, las instituciones educativas le hacen frente a este desafío de manera solitaria y apartada, por lo que resulta indispensable que los actores educativos a nivel gubernamental cumplan sus respectivos roles en lo relacionado con los apoyos y recursos educativos necesarios para cumplir con la demanda estudiantil y que el rendimiento académico de los alumnos sea el más pertinente para todos.

La siguiente tesis es titulada *Estrategias pedagógicas que favorecen la inclusión de estudiantes con dificultades de aprendizaje, en básica primaria de la institución educativa distrital manuela Ayala de Gaitán sede B,* de los autores Ortiz y otros (2023) de la Universidad El Bosque para obtener el título doctorado en educación en Colombia. El objetivo principal de esta investigación fue desarrollar estrategias pedagógicas innovadoras y diferentes para eliminar las barreras de la desigualdad, creando entornos inclusivos para todos los estudiantes. La metodología utilizada es cualitativa de corte etnográfico, los instrumentos para recolectar los datos seleccionados fue la entrevista semiestructura y se tomó de muestra a (8) docentes de básica primaria. Como resultado, se obtuvo que aun cuando existen diversas estrategias pedagógicas que favorecen la inclusión de estudiantes, los profesores necesitan un mayor conocimiento y apropiación para implementar de manera más efectiva los métodos de enseñanza, asimismo es importante resaltar que persisten desafíos los cuales se proyectan desde la baja capacitación y sensibilización de los docentes al momento de aplicar estas estrategias.

La tesis titulada *Análisis de Adecuaciones Curriculares basadas en Estrategias Didácticas Inclusivas en los Estudiantes con Barreras de aprendizaje y/o Diversidad Funcional* (2021) en la Corporación Universitaria del Caribe (CECAR)de los autores Cervantes y Palacio de Sincelejo, Colombia, con el objetivo de analizar el sistema y las adecuaciones del curriculares actuales en las aulas de Sincelejo, Sucre, con el fin de, identificar los desafíos y avances de la inclusión educativa, para diseñar una ruta metodológica de aplicación de las TIC. La investigación se realizó, bajo un paradigma cualitativo y estudios de casos, analizando bajo lupa cada situación de los grupos actuales de alumnos con necesidades especiales en las aulas de clase tradicional y virtuales. Como resultado la investigación posibilito el alcance y el cumplimiento de los objetivos. Logrando identificar las barreras de aprendizaje, estrategia y ambientes para responder a la demanda actual de la educación educativa. Dejando como propuesta la Aplicación TIC, una herramienta didáctica inclusiva y tecnológica un logro significativo para la sociedad educativa, donde facilita y mejora el rendimiento académico tanto de maestros como de estudiantes. Respetando el proceso de cada estudiante dejando un avance concreto de enseñanza y aprendizaje en las instituciones de Sincelejo.

A continuación, se presenta por los autores Ardila (2021) titulada *Estrategias de Inclusión Educativa en el Colegio Gimnasio Campestre de Guilford de Bogotá, Colombia* de la Pontificia Universidad Javeriana. El propósito de la investigación, fue identificar las estrategias de inclusión educativa implementadas por el colegio Gimnasio Campestre de Guilford y como ellos trabajan con la población en diversidad funcional cognitiva y teniendo en cuenta un marco referencial social de la discapacidad. Como metodología cualitativa y con un diseño exploratorio-descriptivo con entrevistas semiestructuradas con participantes 4 funcionarias de 3 cargos distintos: psicólogas, directora del equipo terapéutico y la rectora del colegio, donde se analizaron 4 categorías: participación, vínculos, singularidad y competencias. Como resultado se subrayó la necesidad de seguir fortaleciendo e incentivan a las prácticas inclusivas, como la capacitación de toda el área de la docencia, para mantener un entorno educativo, más equitativo y sostenible.

La contribución al estudio de los antecedentes nacionales, confirma que las tesis aportan hallazgos sobresalientes en el campo de la educación inclusiva. Examinaron las modificaciones curriculares y tácticas inclusivas, sugiriendo la aplicación de las TIC como un recurso tecnológico para potenciar el desempeño académico. Además, elaboraron estrategias pedagógicas innovadoras en la educación primaria, pero destacaron la carencia de formación para los docentes como un reto crucial, desde el inicio se deben detectar prácticas inclusivas. Esto resalta la importancia de potenciar la capacitación de los docentes. Finalmente, estudiando la inclusión educativa en contextos rurales, se redescubrieron los obstáculos estructurales y prácticas restrictivas, se sugiere concientizar a todo el conjunto de directrices y se necesita la cooperación para superar las barreras educativas. Esto subrayando la importancia de optimizar tácticas y recursos para la inclusión educativa en diferentes entornos.

Bases teórico-conceptuales

Este apartado se ocupa, primero de un acercamiento a la inclusión como constructo onto-epistémico, para luego abordar las teorías sobre las que se sustenta la investigación.

La inclusión como constructo onto-epistémico

Robles (2012), señala que la enseñanza es el arte que más impacta en el desarrollo de los individuos y las comunidades, porque además de ofrecer información, la educación alimenta la cultura, el bienestar y los principios que acoge una sociedad para identificarse. Ello explica, la evolución del sistema educativo alrededor de las demandas que las fuerzas sociales exigen a la escuela, tal como ha sucedido con la inclusión educativa, un término objeto de disensiones alrededor de su concepto, propósitos y cómo podrían lograrse.

Así, desde el informe Warnock (1978) en Reino Unido, que interpreta las dificultades educativas a partir de las características individuales de los estudiantes, se concibe desde lo onto-epistémico, una educación que toma en cuenta las necesidades Educativas Especiales (NEE) de cada ser; más tarde la Declaración de Salamanca aprobada por la UNESCO (1994), desarrolla una episteme sobre la inclusión como el combate a la discriminación, por lo que se debe acoger y lograr una educación para todos.

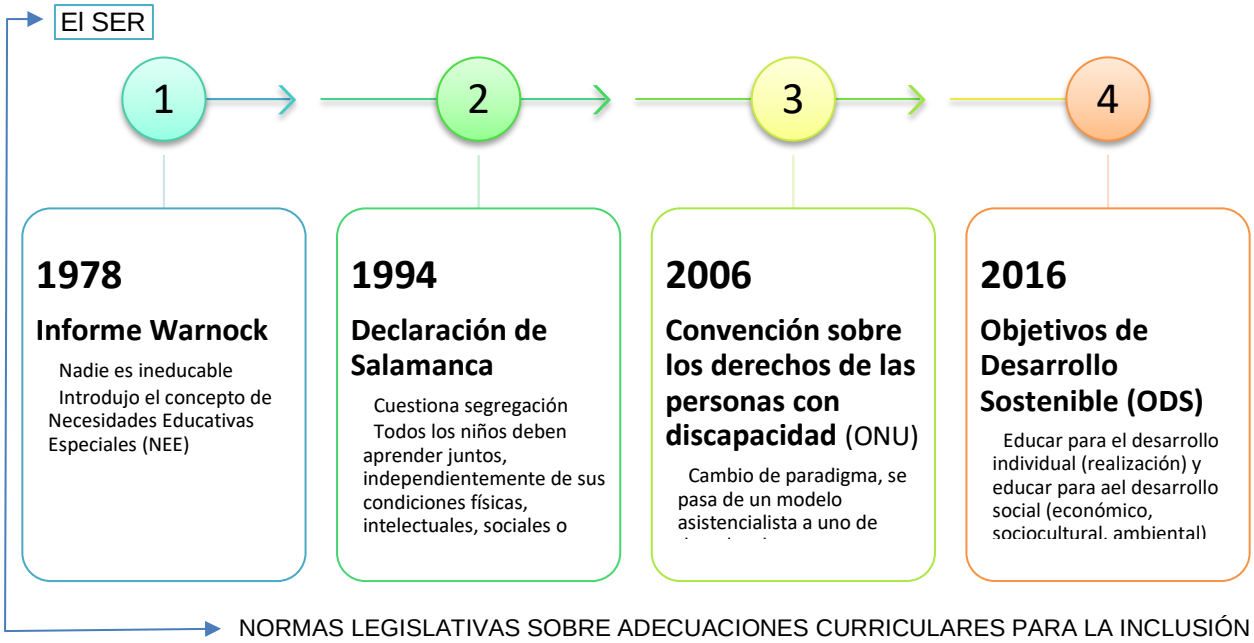
Una década después, la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2006), ratificada por 191 países, profundizada con la 48ª sesión de la Conferencia Internacional de Educación de la OIE-UNESCO, visiona la educación inclusiva como el camino hacia un futuro que no deje a nadie atrás, porque se reconoce que todos poseen posibilidades de aprender bajo los métodos que les resulta inteligible; y para 2016, se asumieron los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), adoptados por los estados miembros de las Naciones Unidas (ONU), siendo el ODS4 orientado a “garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos” (UNESCO, 2015), lo cual condujo a la publicación del Marco de Acción Educación 2030, que enfatiza en la inclusión y la equidad como bases para una educación de calidad.

Así las cosas, la inclusión como constructo onto-epistémico, evolucionó de las estrategias para la retención de estudiantes con dificultades de aprendizaje; pasa a los enfoque de superación de la discriminación que segrega; más tarde adopta la perspectiva de la inclusión de las personas con discapacidad desde el enfoque de derechos y, más recientemente, los Objetivo de Desarrollo Sostenible, específicamente

el ODS 4, consolida una línea histórica onto-epistémica que busca entender la realidad educativa de la inclusión que se construye social e intelectualmente, planteándose desde lo ontológico la esencia de la inclusión y la transformación de la existencia de estos colectivos sociales y desde lo epistémico, los paradigmas teóricos desde los que se analiza para la construcción de conocimiento sobre la inclusión y de cómo se aprehende. La Figura 3, sintetiza en una línea de tiempo un acercamiento a la realidad epistémica del constructo de inclusión que se aborda en este estudio, que como se ha descrito, emana del ser, pero es regulada por normas legislativas desde un enfoque de derechos que impele la adecuación curricular para no dejar a ningún aprendiz atrás. A continuación en la siguiente figura, se muestra de forma resumida la evolución que ha tenido el proceso de inclusión con el pasar de los años.

Figura 3

La inclusión como constructo onto-epistémico.



Fuente: Elaboración propia.

La inclusión como constructo onto-epistémico, es operado por el docente, para lo cual debe observar, además de la onto-epistémica teórica, la onto-epistémica jurídica (las normas legales y lineamientos curriculares). En Colombia, el Decreto 1421 de

2017, reglamenta el marco de la educación inclusiva para la población con discapacidad, conduce a todos los colegios públicos y privados a adoptar los siguientes pilares; 1) Prohíbe negar la matrícula a estudiantes por motivos de discapacidad; 2) obliga a adaptar evaluaciones, espacios y metodologías a cada estudiante; 3) crea el Plan Individual de Ajustes Razonables (PIAR) para registrar cada caso; 4) involucra a familias, docentes, directivos y secretarías de educación; 5) exige planificar clases para todos desde el inicio a través del Diseño Universal de Aprendizaje (DUA).

En tal sentido, el PIAR se concibe como herramienta (guía en detalle las necesidades de cada alumno) con un contenido específico (adaptaciones curriculares, apoyos tecnológicos requeridos y metas de aprendizaje) de elaboración conjunta (diseñado por el docente de aula junto al profesional de apoyo) que debe actualizarse anualmente (requiere revisión y firmas de conformidad con los padres de familia).

En sentido similar, la resolución 2565 de 2003, emanada del MEN, establece los parámetros y criterios institucionales para organizar la prestación del servicio educativo a la población con necesidades educativas especiales (NEE), para lo cual dispone: 1) la responsabilidad de las entidades territoriales, obligando a cada secretaría de educación a definir una instancia interna para realizar la caracterización pedagógica de los alumnos; 2) la definición de poblaciones, es decir, se clasifique formalmente la atención para discapacidades de tipo motor, cognitivo, mental, intelectual, sensorial (como ceguera y sordera), autismo y capacidades excepcionales; 3) la articulación sectorial, en la medida que exige articular los planes de los colegios con las redes locales de salud y protección social (EPS e ICBF -Instituto Colombiano de Bienestar Familiar-) para el diagnóstico; 4) la asignación de personal, al fijar criterios técnicos iniciales para el nombramiento de docentes de apoyo especializado y otros profesionales en las plantas de personal de los colegios; 5) la unificación de datos, al ordenar el reporte obligatoriamente de la condición de cada estudiante en el sistema oficial de matrícula del país (SIMAT).

En el marco de estas normas, es el docentes quien opera las adecuaciones curriculares, para lo cual debe contar con acompañamiento y profesionales de apoyo según cada caso a adecuar. No obstante, adentrarse en los términos del marco normativo, conduce a comprender los términos en torno a la discapacidad y sus

tipologías. En tal sentido, según Suárez (2014), la discapacidad es “un término neutral que abarca las deficiencias en las funciones y estructuras corporales, las limitaciones en la capacidad de llevar a cabo actividades y las restricciones en la participación social de una persona con una condición de salud” (p. 291).

Con esto se da entender que puede afectar diferentes áreas del funcionamiento como puede ser la movilidad, la visión, la audición, así como el síndrome de Down, autismo, y algunas discapacidades físicas o sensoriales. Siendo así, es importante no relacionar de forma automática el termino Necesidades Educativas Especiales (NEE) con el de Discapacidad, dado que un estudiante manifiesta la DIL en el comportamiento, la funcionalidad y el desempeño diario, y en ocasiones se confunde con aquellos estudiantes con problemas de Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH) o dislexia, pero no necesariamente esto conlleva a una DIL.

Por esta razón es importante la identificación y la compresión de las NEE y la Discapacidad, ya que son procesos esenciales en la educación inclusiva, que logra identificar las necesidades específicas que puede tener cada estudiante, y de esta manera se busca diseñar estrategias pedagógicas más efectivas; que ayuden a proporcionar un apoyo pertinente tan pronto estos estudiantes de transición inicien el proceso educativo. Ya que, si no se logra identificar al inicio, para aprovechar la plasticidad cerebral, pueden generarse consecuencias negativas al desarrollo del estudiante y con esto traer frustraciones, baja autoestima y dificultades académicas adicionales. En concreto, las NEE son el reto y el PIAR es la solución dada por escrito, todo lo cual implica adecuaciones curriculares que deben tomar en cuenta las diferenciaciones onto-epistémicas.

No obstante, a pesar de los avances en la promoción, la identificación de las necesidades, que implica evaluar habilidades y posibles dificultades, también se hace necesario entender las barreras estructurales y el contexto que puede llegar afectar a los estudiantes, en tal sentido, las metodologías tradicionales fallan en lograr adaptarse a la diversidad, lo cual se explica en la escasa formación que se les da a los docentes sobre el tema de la inclusión. Asimismo, en algunas instituciones educativas, los docentes no cuentan con los materiales para realizar actividades, una sala virtual o

recursos tecnológicos necesarios para trabajar con esta población, lo que trae consigo una dificultad para los estudiantes en el área de adaptación.

Si bien, la DIL dificulta el aprendizaje y la resolución de problemas, los estudiantes pueden beneficiarse de estrategias educativas especializadas que permiten una mejor adquisición de los aprendizajes (MinEducación, 2007), no obstante, uno de los grandes problemas en los programas inclusivos es la concepción de que todos los estudiantes deben adaptarse al currículo regular, pero en muchos casos, el currículo existente no es apropiado para todos los estudiantes con discapacidades. Al respecto, Katz y Mirenda (2002), resaltan que" los estudiantes con discapacidad, experimentan mejoras notables cuando el plan de estudios se adapta a sus necesidades específicas" (p. 14), por lo tanto, un currículo estándar podría excluir a estos estudiantes del aprendizaje y la participación en su proceso formativo.

En efecto, el modelo tradicional de enseñanza ha presentado grandes desafíos, especialmente en lo que respecta a la inclusión de estudiantes con Discapacidad Intelectual Leve (DIL), porque su atención implica conocer las características mediante las que se manifiesta, dominada por las limitaciones en las capacidades intelectuales y en el desarrollo de habilidades como la comunicación, la socialización y la resolución de problemas, evidenciado en un ritmo de aprendizaje más lento, dificultades para generalizar conceptos, más necesidad de apoyo para desarrollar habilidades académicas o destrezas básicas; también, pueden mostrar limitaciones en la memoria a corto plazo, la atención sostenida y las habilidades sociales.

Según la Asociación Americana de Discapacidades Intelectuales y del Desarrollo (AAIDD, 2021), la DIL suele establecer un indicio a través del cociente intelectual (CI) entre 50-70, diagnóstico que se completa con la evidencia de las dificultades para adaptarse a las demandas del entorno escolar y social. Siendo así, la inclusión de estos estudiantes en el sistema educativo, demanda ajustes curriculares y metodológicos, con tendencias a un enfoque integral, los cuales son asumidos por el docente como operador de los constructos onto-epistémicos y normativos en el aula.

No obstante, el sistema de enseñanza en algunas instituciones educativas, tiende a ser homogéneo, dado que las escuelas responden a un currículo, normas, tiempos, evaluaciones y jerarquías que se trazan por igual y se espera que los

estudiantes aprendan y den respuesta al mismo ritmo en cumplimiento de dichas normas. En este caso no importa qué condición, etnicidad o género tenga el estudiante, porque solo se busca que a todos se les brinden los mismos derechos que a los demás (Ministerio de educación nacional MEN, 2014).

Es decir, se premia un enfoque que prioriza la enseñanza estandarizada y dirigida a un grupo de estudiantes concebidos como homogéneos en sus capacidades intelectuales y de aprendizaje, y si se aplican las mismas prácticas de enseñanza se presume que todos los estudiantes deben aprender en simultáneo, utilizando los mismos recursos, siguiendo las mismas estrategias y siendo evaluados bajo los mismos parámetros. Como resultado, aquellos estudiantes que no se ajustan a este modelo, como los que tienen discapacidades, los que poseen habilidades específicas o aquellos que aprenden a un ritmo diferente, son considerados el problema, que necesita ajustes, cuando en realidad es el sistema el que debe cambiar para volverse más flexible, justo e inclusivo. Para Batista (2019),

> Las aulas de clases suelen presentar un grupo heterogéneo de estudiantes con necesidades educativas diversas que requieren nuevos cambios en el currículo y obligan a las instituciones educativas a iniciar el proceso de planificación y preparación de actividades en espacios recreativos que promuevan oportunidades de integración entre los estudiantes (p.21).

Ante los desafíos de la inclusión educativa, Colombia emitió el Decreto 1075 de 2015 reglamentario del sector educación, que en el Capítulo 5 aborda los servicios educativos especiales, fijando: 1) Un ámbito de aplicación dirigido a las entidades territoriales certificadas (ETC) para una oferta educativa sin barreras ni discriminación; 2) define que el personal de apoyo debe trabajar junto a los docentes para crear estrategias que aseguren el ingreso, permanencia, evaluación y promoción de los estudiantes; 3) fija los lineamientos para que los colegios brinden ajustes razonables según el tipo de discapacidad (física, cognitiva, sensorial, intelectual) o talento excepcional.

En consonancia con lo anterior, Jara Alcívar y Zambrano Santos (2026), señalan que en el contexto educativo persisten múltiples desafíos para garantizar una educación inclusiva, en particular para estudiantes con discapacidad intelectual,

quienes enfrentan barreras en su desempeño académico debido precisamente a adaptaciones curriculares pertinentes, situación que revela una brecha entre el marco normativo que promueve la inclusión y su aplicación práctica en las aulas, lo que podría ser superado solo cuando las adecuaciones curriculares se conciban como un principio orientador que transversalice toda la planificación educativa.

Desde una perspectiva teórica y práctica, las adecuaciones curriculares para estudiantes con discapacidad intelectual leve deben comprender cinco componentes interdependientes: la adecuación de objetivos, la selección y organización de contenidos, la flexibilización metodológica, la diversificación de recursos y materiales, y la adaptación de los sistemas de evaluación. Cada uno de estos componentes responde a una pregunta fundamental para el docente: ¿qué enseñar? (objetivos y contenidos), ¿cómo enseñar? (metodología y recursos), y ¿cómo evaluar? (evaluación).

Estas preguntas, que en el currículo ordinario suelen responderse desde una lógica de contenidos para una población escolar homogénea, en el contexto de la discapacidad intelectual leve exigen una respuesta particular y flexible, que parta del reconocimiento de que cada estudiante tiene un ritmo, un estilo y unas necesidades particulares que el currículo debe acoger y potenciar (Picho Acevedo & Curioso Solís, 2021). Bajo tal comprensión, las adecuaciones curriculares no simplifican los contenidos, sino que los hacen accesibles al ofrecer múltiples vías de representación, expresión y participación, en consonancia con los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje, y al mismo tiempo garantizan la especificidad que cada estudiante requiere mediante los ajustes razonables documentados en los Planes Individuales de Ajustes Razonables (PIAR). De este modo, las adecuaciones curriculares se convierten en el puente que conecta la intencionalidad inclusiva de las políticas educativas con la realidad viva del aula, y en la herramienta que permite al docente transformar su práctica de una enseñanza uniforme y estandarizada a una forma de educar basada en la diversificación y equidad.

En tal sentido, las adecuaciones curriculares están dirigidas a los estudiantes con Necesidades Educativas Especiales, que según Palacios (2024),

> al ser adecuadas a los contenidos, metodologías, materiales a sus particularidades, estas modificaciones, ayudarán a mejorar su aprendizaje, permitiendo que los estudiantes participen plenamente en el currículo general, adecuado a su nivel madurativo, lo que fomenta la inclusión. Esto significa que, las adecuaciones curriculares, también brindan la oportunidad de desarrollar habilidades específicas en cada persona y en los miembros de la comunidad, mejorando las fortalezas de cada estudiante; ayudándolos a superar los obstáculos o barreras, tanto físicas como actitudinales, que generalmente pueden encontrar en la sociedad, convirtiéndose en una herramienta clave para garantizar que los estudiantes con discapacidad reciban la educación personalizada que requieran, adaptándose al entorno académico y social. (p.55).

Siendo así, las estrategias pedagógicas se orientan a consolidar los objetivos establecidos en los planes curriculares y formas de evaluación diferenciadas. Esto responde a medida internacionales, como los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) específicamente el objetivo 4 (Educación de Calidad), que también buscan garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad, promoviendo oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todas y todos. Según la Organización de las Naciones Unidas (ONU) para el 2030:

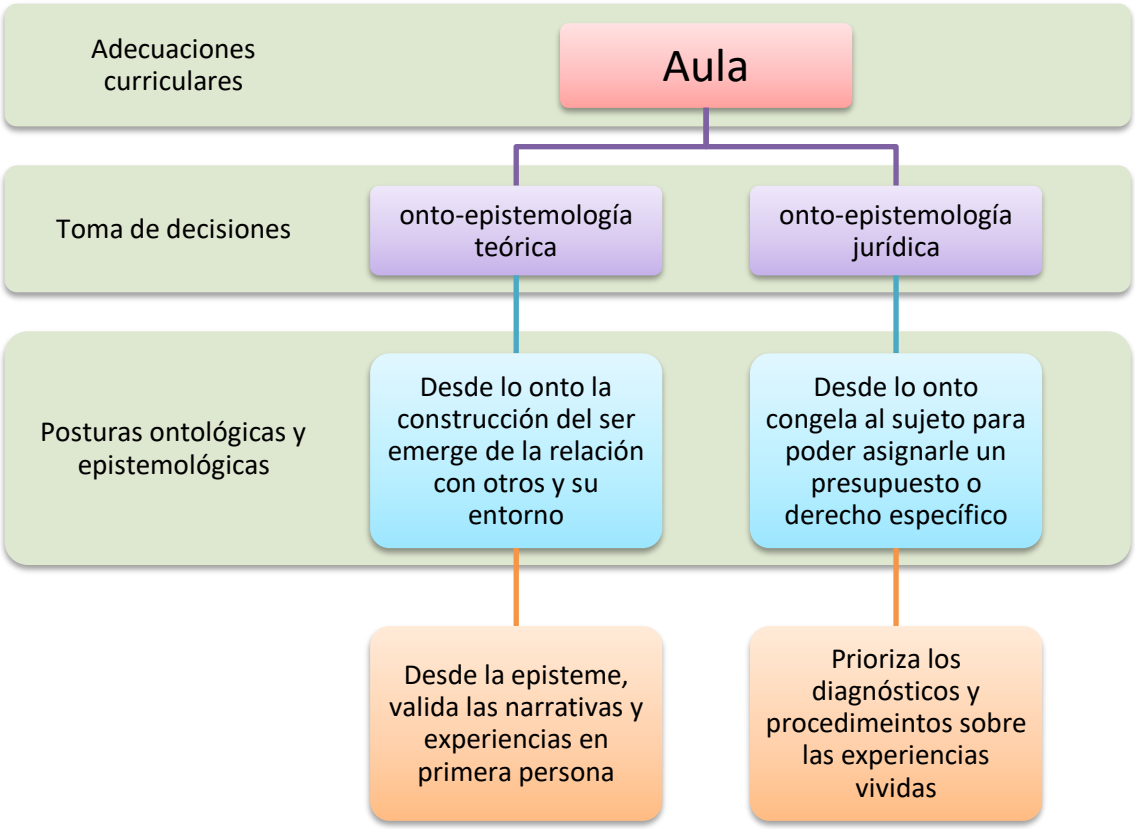
> Se buscará alcanzar una educación de calidad donde se construya y se adecuen instalaciones escolares que respondan a las necesidades de los niños y las personas discapacitadas. Asimismo, se tengan en cuenta las temáticas y cuestiones de género, que ofrezcan entornos de aprendizaje seguros, no violentos, inclusivos y eficaces para todos (p.11).

En atención a estos propósitos la Asamblea General de Naciones Unidas, examina los progresos realizados en la consecución de la Agenda 2030, por parte de los países que han suscrito estos compromisos en materia de educación inclusiva, como una forma de seguimiento, con respecto al cumplimiento de sus objetivos.

Como se ha visto, el docente debe operar la inclusión educativa en el aula a partir de la onto-epistemología teórica y la onto-epistemología jurídica. La Figura 4, sintetiza la interacción entre dos mundos, mismos que deben tomar en cuenta los maestros al momento de concebir las adecuaciones curriculares.

Figura 4

Contraste entre onto-epistemología teórica y jurídica.



Siguiendo la figura anterior, el docente cumple la función de articulador onto-epistémico que traduce la abstracción teórica (que emana de la academia y experiencia misma) y el soporte material que desde el derecho otorga el marco legal, a través de una práctica pedagógica y una realidad ontológica vivencial. En tal sentido, una adecuación curricular implica que: 1) el docente conozca de qué se trata la dificultad del estudiante para aprehender, para luego utilizar el recurso legal (infraestructura, recursos didácticos), pero planificando desde las capacidades del sujeto y no desde su déficit (como diagnóstico); 2) aplicando una diversificación curricular (DUA), que traduce el estándar (número de niños con DIL) en estrategias de aprendizaje y evaluación adecuadas curricularmente.

Siendo así, el marco legal actúa como un dispositivo onto-epistémico porque, al tiempo que define jurídicamente quién “es” un sujeto elegible para la inclusión (ontología), impone los saberes e instrumentos técnicos válidos para certificar y gestionar dicha inclusión dentro de las instituciones (epistemología).

En concreto, desde la onto-epistemología teórica, la discapacidad intelectual leve puede manifestarse a los 5 o 6 años en el nivel de transición, aunque a esta edad suele identificarse como un retraso global del desarrollo debido a la dificultad de realizar pruebas de Coeficiente Intelectual (CI) definitivas en niños tan pequeños, sin embargo las alertas en el nivel de transición se presentan en el lenguaje (dificultad para formular frases complejas o seguir instrucciones de varios pasos); la socialización (preferencia por jugar con niños de menor edad o problemas para comprender reglas de juegos sencillos); la autonomía (complicaciones para vestirse solos, abotonarse o controlar esfínteres de forma constante); el aprendizaje (resistencia o lentitud extrema para asociar sonidos con letras, reconocer números básicos o identificar colores y formas); la motricidad (escasa habilidad al recortar con tijeras, ensartar cuentas o agarrar el lápiz adecuadamente).

En consecuencia, la importancia de un diagnóstico temprano está relacionado con las adecuaciones curriculares que como directriz deben considerar aspectos que definirán la estrategias de aula, entre estas: 1) la plasticidad cerebral, dado que a esta edad el cerebro infantil es altamente moldeable, lo que repercutiría positivamente durante las terapias; 2) las adaptaciones escolares, en la medida que permite al colegio implementar metodologías flexibles y metas de aprendizaje personalizadas de inmediato; 3) el apoyo emocional, en cuanto se toman acciones de carácter preventivo frente a la frustración, la baja autoestima y el aislamiento del niño frente a las exigencias escolares.

En síntesis, al problematizar al realidad alrededor de las adecuaciones curriculares para la inclusión, se encuentra que estas deben partir de la comprensión del constructo onto-epistémico teórico-normativo, asumiendo: la mediación ontológica del sujeto etiquetado al plural al momento de interactuar en el aula; cuando se cumple con el DUA-PIAR exigido por la norma, pero se le integran metodologías flexibles adecuadas a las distintas formas de aprender de los estudiantes; al satisfacer la

demanda legal de emitir una calificación, pero se diversifican los canales de expresión del conocimiento (oral, visual, social, cultural), permitiendo que ingresen al aula saberes que la norma no contempla.

Bases teóricas de la educación inclusiva

El marco teórico de esta investigación, orientada a la inclusión de estudiantes con discapacidad intelectual leve en el grado transición a través de un modelo de adecuaciones curriculares, se sustenta en una gnoseología que aborda el fenómeno desde tres perspectivas complementarias que estructuran su marco teórico (véase la Figura 5).

Teorías sobre educación inclusiva y la discapacidad intelectual. La educación inclusiva, entendida desde una perspectiva ontológica, es un accionar permanente hacia la acogida del otro en su singularidad, un devenir inacabado que interpela las estructuras, las prácticas y las conciencias de quienes participan del acto educativo. Esta comprensión ontológica encuentra su fundamento normativo en la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de la Organización de las Naciones Unidas (2006) y en la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, cuyo Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 (ODS4) proclama la necesidad de garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad para todos, reconociendo la diversidad como un valor intrínseco de la condición humana y no como un obstáculo a superar.

La experiencia vivida de la exclusión, que ha marcado históricamente a las personas con discapacidad en general y a aquellas con discapacidad intelectual leve en particular, busca el reconocimiento del otro como sujeto con capacidades intrínsecas propias de la diversidad funcional de los individuos. Axel Honneth (1997), desde su teoría del reconocimiento, ha mostrado que la identidad humana se construye en la intersubjetividad y que el reconocimiento mutuo es una condición indispensable para el desarrollo de la autoconfianza, el autorrespeto y la autoestima. Bajo tal comprensión, la segregación, al negar la participación y el aprendizaje a ciertos estudiantes, lesiona su posibilidad de ser reconocidos en su humanidad plena,

reduciéndolos a su déficit o a su condición de "diferentes" que deben ser normalizados o, en el peor de los casos, apartados del espacio común.

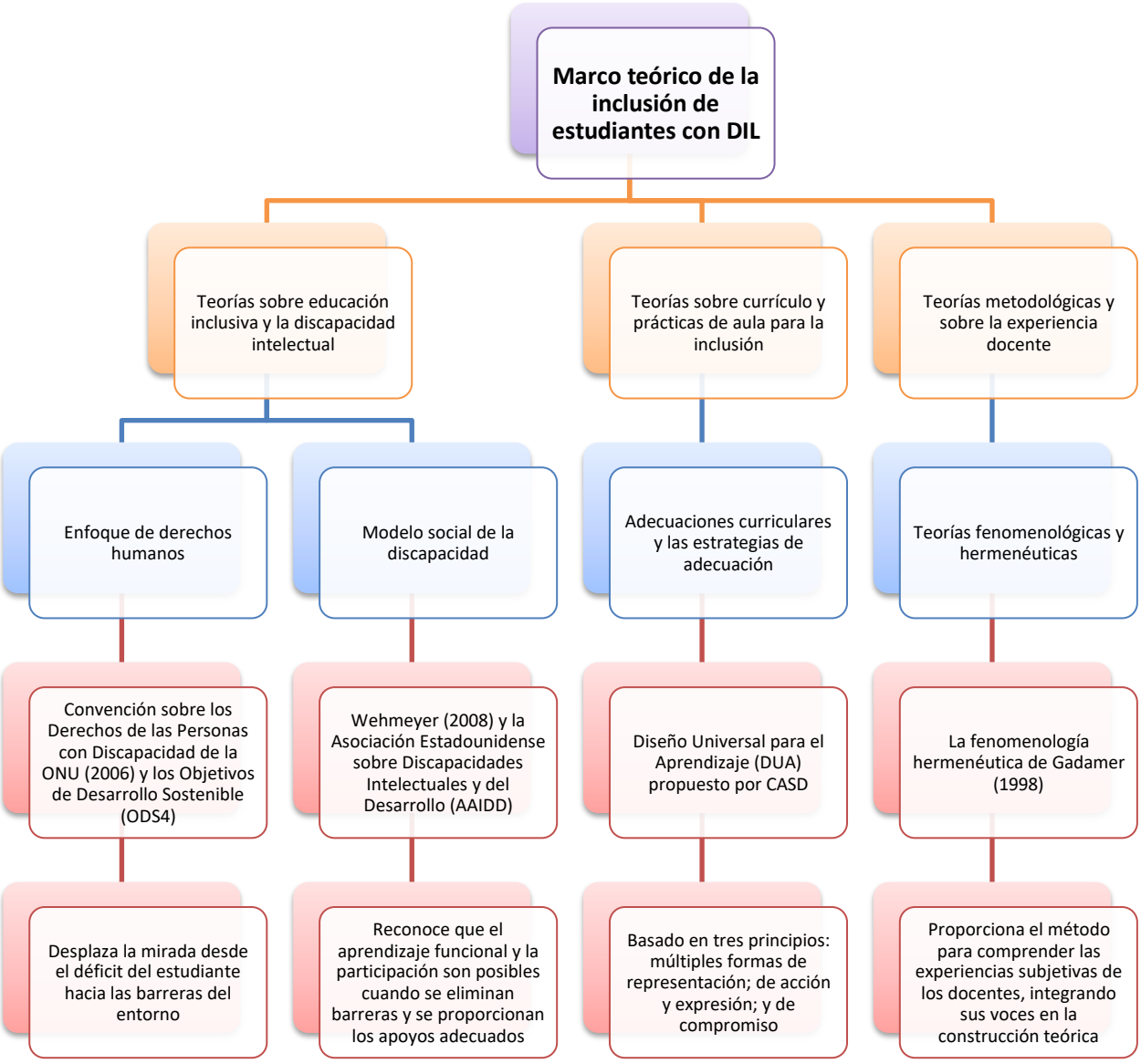
Desde la perspectiva de la investigadora, la inclusión, entonces, no es una concesión ni un acto de generosidad, sino un deber ético que devuelve al otro su lugar legítimo en la comunidad educativa y, por extensión, en la sociedad, además, el reconocimiento de la discapacidad intelectual leve no puede ser comprendida como una esencia ontológica inmutable ni como una condición que define al sujeto para siempre, dado que el funcionamiento de un individuo se expresa en la interacción constante entre sus capacidades personales y las barreras o apoyos presentes en su entorno, lo que significa estar atentos a las necesidades cambiantes, porque con los ajustes razonables y el soporte adecuado, las personas logran desarrollar una vida autónoma, social, académica y profesional, dado que en muchos casos, al proveer un entorno accesible y una estimulación temprana y oportuna, las limitaciones adaptativas se minimizan hasta el punto en que el impacto de la discapacidad deja de ser clínicamente significativo en la vida adulta.

Ahora, desde una perspectiva fenomenológica, la discapacidad intelectual leve es una vivencia que emerge de la confluencia de las características particulares del funcionamiento cognitivo de una persona y las demandas y barreras del entorno en el que se desenvuelve, comprensión que rebasa las visiones diagnósticas de la discapacidad y concebir que las capacidades de una persona dependen tanto de sus habilidades personales como de los apoyos que recibe y de las oportunidades que el entorno le ofrece.

Al respecto, la Asociación Estadounidense sobre Discapacidades Intelectuales y del Desarrollo (AAIDD) ha contribuido a esta reconceptualización al definir la discapacidad intelectual como una condición caracterizada por limitaciones en el funcionamiento intelectual y en la conducta adaptativa, pero enfatiza en que estas limitaciones deben sopesarse según la edad del sujeto, siendo el objetivo de los apoyos mejorar el funcionamiento adaptativo y la calidad de vida de la persona (Schalock et al., 2010).

Figura 5

Marco teórico de la inclusión de estudiantes con DIL



Este enfoque, que desplaza el énfasis desde el déficit hacia los apoyos necesarios, lo que tiene implicaciones ontológicas y pedagógicas, dado que el escolar con discapacidad intelectual leve no es un ser "menos capaz" ni "incompleto", sino un sujeto que, como todos los seres humanos, se encuentra en proceso de desarrollo que requiere, en ciertos momentos y áreas, una mediación más intensiva y específica para acceder a los aprendizajes y a la participación social.

La teoría del funcionamiento adaptativo (Schalock et al., 2010), complementa esta visión al conceptualizar la discapacidad intelectual leve como una condición que afecta, en distintos grados, las habilidades conceptuales, sociales y prácticas necesarias para desenvolverse en la vida cotidiana, pero que, al mismo tiempo, es susceptible de ser modificada mediante la provisión de apoyos adecuados y oportunos. Siendo así, la comprensión del fenómeno de la discapacidad intelectual leve es el sustento antropológico para un modelo que parta de la certeza de que el niño con discapacidad intelectual leve es un ser capaz, en desarrollo y con derecho a una educación que lo integre y le permita participar, aprender y ser reconocido en su singularidad.

Teorías curriculares y prácticas de aula para la inclusión. Desde una perspectiva ontológica, el currículo es concebido como un espacio de encuentro entre sujetos, saberes y contextos, donde se juega la posibilidad de que cada estudiante se reconozca a sí mismo y sea reconocido por los otros en su singularidad. Desde lo fenomenológico, el currículo es un horizonte de sentido que organiza la experiencia educativa, es abierto y flexible para acoger la imprevisibilidad del encuentro pedagógico y la diversidad de quienes participan en él, es decir, no se debe esperar que los estudiantes recorran el currículo al mismo ritmo y con los mismos resultados, ignorando las diferencias en las experiencias previas, los ritmos, los intereses y las necesidades de quienes aprenden.

La experiencia vivida por los docentes que se enfrentan a la diversidad del aula revela que el currículo, tal como está diseñado convencionalmente, suele convertirse en una barrera para la participación y el aprendizaje de los estudiantes con discapacidad intelectual leve, precisamente porque no ha sido pensado desde la diversidad. En tal sentido, el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), propuesto por Rose y Meyer (2002), ofrece un marco teórico y práctico para esta comprensión, al postular que el currículo debe ser diseñado desde el inicio para ser accesible a la diversidad de estudiantes del aula, lo que se logra mediante la provisión de múltiples formas de representación, es decir, cómo se presenta la información; distintas formas de apreciar la acción y expresión del educando, en otras palabras, cómo demuestra el

estudiante lo que ha aprendido; y múltiples formas de compromiso, orientadas a cómo se motiva y sostiene el interés.

En cuanto a la adecuación curricular, desde una perspectiva fenomenológica y hermenéutica, se concibe como una praxis interpretativa y ética que consiste en comprender la situación de cada estudiante en cuanto a potencialidades, barreras, intereses e historia personal y relacional, así como en responder a esa comprensión con decisiones pedagógicas que amplíen su participación y aprendizaje, todo lo cual implica un ejercicio que si bien puede partir de la aplicación de un diagnóstico y en el seguimiento de un protocolo, principalmente recurre al diálogo con otros docentes, con el estudiante, la familia y los profesionales de apoyo, a fin de que las interpretaciones puedan contrastarse y ajustarse a lo largo del proceso educativo.

Desde la perspectiva de la investigadora, la adecuación curricular, así entendida, es un acto de justicia hermenéutica, en la medida que el docente no se limita a aplicar lo que otros han diseñado, sino que se posiciona como intérprete de la realidad de su aula y como responsable de traducir las intenciones educativas en experiencias significativas para todos sus estudiantes, especialmente para aquellos que, por su condición de discapacidad intelectual leve, requieren apoyos específicos y mediaciones intensivas y sostenidas.

Esta praxis hermenéutica de la adecuación curricular se hace operable a partir de los ajustes razonables, concepto que la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2006), define como las modificaciones y adaptaciones necesarias y adecuadas que no impongan una carga desproporcionada o indebida y que sean pertinentes para garantizar a las personas con discapacidad el ejercicio de sus derechos en igualdad de condiciones. Así mismo, para el contexto educativo colombiano, los Planes Individuales de Ajustes Razonables (PIAR), establecidos por el Decreto 1421 de 2017, son el instrumento institucional que materializa esta praxis, al exigir que para cada estudiante con discapacidad se diseñen, implementen y evalúen ajustes que respondan a sus necesidades particulares.

Sin embargo, desde la mirada fenomenológica que orienta esta investigación, el sentido del PIAR está en las prácticas de aula que de él emergen y en las transformaciones que esas prácticas generan en la experiencia educativa del

estudiante con discapacidad intelectual leve, de ahí que son clarificadoras los postulados de Bruner (1986), quien desarrolló el concepto de andamiaje para mostrar que la ayuda que el docente ofrece debe ser temporal y ajustada, suficiente para que el estudiante logre la tarea, pero no tanto como para que se vuelva dependiente, siendo así, este andamiaje o apoyo debe ser retirado progresivamente a medida que el estudiante gana autonomía, pero reinstalada cuando sea necesario. Desde la perspectiva de la investigadora, esta dinámica de ofrecer y retirar apoyos, de acompañar y soltar, es la esencia de la mediación pedagógica en contextos de inclusión en el marco de la práctica de adecuación curricular.

Teorías metodológicas y sobre la experiencia docente: La fenomenología hermenéutica como camino de acceso a la experiencia vivida. La presente investigación, al proponerse comprender la experiencia de los docentes de transición en torno a la inclusión de estudiantes con discapacidad intelectual leve y a las adecuaciones curriculares, encuentra en la fenomenología hermenéutica de Gadamer (1998) un método para la comprensión de los fenómenos desde el lenguaje comunicacional de doble vía, concibe que el intérprete no puede desprenderse de sus propias preconcepciones (prejuicios, en el sentido positivo del término) porque estas son, precisamente, las que le permiten abrirse al sentido del texto o del testimonio que se le presenta. De acuerdo con Gadamer, la conciencia de los antecedentes de la comprensión no es un obstáculo, sino una condición de saber previo, donde el investigador no se acerca a la realidad como una tabula rasa, sino como un sujeto situado, que trae consigo un horizonte de sentido (condicionado por su formación, su experiencia, sus intereses y sus compromisos), que se encuentra y se fusiona con el horizonte de los actores sociales que participan en la investigación.

Este encuentro de horizontes, que Gadamer denomina fusión de horizontes, no es una anulación de las diferencias ni una imposición de un punto de vista sobre otro, sino un acontecimiento comprensivo en el que ambas perspectivas se transforman mutuamente. En tal sentido, la investigadora, al escuchar las voces de los docentes, además de recoger información, se deja interpelar por ellas, por lo tanto, sus propias preconcepciones se ven cuestionadas, enriquecidas o equilibradas (ajustadas), y el

sentido que emerge de este diálogo es nuevo, es un sentido compartido que no existía antes del encuentro.

Desde la perspectiva de la investigadora, dese lo ontológico, el diálogo es pertinente para una investigación que busca construir un modelo educativo desde la experiencia de los docentes, porque reconoce que el saber práctico de estos, más que un dato extraído y codificado, es un saber experiencial que se revela en la narrativa, en la metáfora, en el relato de la experiencia cotidiana. La fenomenología hermenéutica ofrece, así, un camino de acceso a la experiencia docente para dar lugar a que emerja una respuesta que nace del diálogo entre la teoría y la práctica, entre la investigadora y los docentes.

Teorías de la práctica reflexiva. La investigación se nutre también de las teorías de la práctica reflexiva, desarrolladas especialmente por Schön (1983), quien acuñó el concepto de profesional reflexivo, desde le cual se comprende al docente como el sujeto que frente a situaciones complejas e inciertas de aquello que sabe y enseña, es capaz de reflexionar en la acción y de reflexionar sobre la acción, generando un saber que emerge de la propia práctica y que la transforma. Este enfoque permite comprender la experiencia de los docentes de transición en contextos de diversidad, porque la inclusión educativa es un problema práctico que exige un escrutinio continuo para una lectura atenta de la situación y una respuesta que, en muchas ocasiones, no estaba prevista en ningún manual, libro o lineamiento curricular.

Desde la posición que adopta la investigadora, la docencia en aulas diversas, como lo revela el acercamiento exploratorio a la realidad estudiada, es una práctica atravesada por la incertidumbre, la imprevisibilidad y la urgencia de decisiones que no admiten demora, si bien se trata de escenarios, donde el conocimiento teórico es necesario, también puede resultar insuficiente, por lo tanto, se requiere también de un saber práctico construido en el hacer, en el ensayo y error, en el intercambio con los pares y en la reflexión sobre la propia experiencia.

La naturaleza de este saber práctico a diferencia del saber teórico, es propio del saber tácito, incorporado, que se manifiesta en la capacidad del docente para leer la situación, para ajustar sus estrategias sobre la marcha, para intuir lo que el estudiante

necesita en un momento dado. En tal sentido, la teoría de la práctica reflexiva ofrece un marco ontológico para valorar este saber y para entender que la concepción de un modelo de enseñanza para la inclusión no reemplaza el saber práctico de los docentes por un saber teórico, sino que ofrece herramientas para la reflexión que permitan a los docentes hacer explícito su saber tácito, sistematizarlo, compartirlo y mejorarlo. Schön (1983), concibe que la reflexión en la acción es un proceso que puede ser cultivado y que, cuando es acompañado por un diálogo con otros profesionales, ahonda el crecimiento profesional.

Teorías fenomenológicas de la experiencia. La investigación se fundamenta, además, en el sujeto que enseña como fenómeno, reconociendo que la experiencia docente es una vivencia que solo puede ser comprendida desde la perspectiva de quien la habita, lo cual implica reconocer al docente como un sujeto de saber, portador de una historia, de un cuerpo, de emociones, de creencias y de un compromiso ético que configuran su quehacer profesional. En tal sentido, la teoría fenomenológica de la práctica (Van Manen, 2016), señala que la experiencia es una estructura de sentido que se organiza en torno a significados, a intencionalidades y a relaciones con el mundo y con los otros, por lo tanto, comprender la experiencia docente en el contexto de la inclusión requiere indagar lo que los docentes hacen, cómo viven lo que hacen, qué sentido le otorgan, qué emociones los acompañan, qué tensiones los atraviesan y qué recompensas los sostienen.

Bases legales

La educación es un derecho fundamental, en Colombia, la constitución y diversas leyes establecen un marco normativo que enfatiza la inclusión educativa, especialmente para niños con discapacidades. Donde se busca proteger y resaltar la importancia de cada uno de ellos en el campo educativo. Pero también existen tratados internacionales circunscritos por Colombia. A continuación de parte del plano normativo y legal internacional y luego se aborda el nacional.

Directrices sobre la inclusión en la Educación 2005 (UNESCO)

Estas directrices proporcionan un enfoque práctico para implementar la educación inclusiva en los sistemas educativos, abordando los principios y practicas necesarios para garantizar el acceso y participación de todos los estudiantes.

Declaración Universal de los Derechos Humanos 1948*:*

Este documento fundamental establece que toda persona tiene derecho a la educación, lo que proporciona un marco para la inclusión y acceso a la educación.

Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible (2015)

La agenda incluye el objetivo de desarrollo sostenible 4, que busca asegurar una educación inclusiva, equitativa y de calidad para todo, y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida.

Constitución Política de Colombia de 1991. Artículo 67

En primer lugar, la Constitución política de Colombia de 1991 establece que la educación es un derecho y un servicio público con una función social. Este documento enfatiza el acceso al conocimiento, la ciencia, la técnica y recreación, para el mejoramiento cultural, científico, tecnológico y para la protección del ambiente. El Estado, la sociedad y la familia son responsables de la educación, que será obligatoria entre los cinco y los quince años de edad y que comprenderá como mínimo, un año de preescolar y nueve de educación básica. La educación será gratuita en las instituciones del Estado, sin perjuicio del cobro de derechos académicos a quienes puedan sufragarlos. Corresponde al Estado regular y ejercer la suprema inspección y vigilancia de la educación con el fin de velar por su calidad, por el cumplimiento de sus fines y por la mejor formación moral, intelectual y física de los educandos; garantizar el adecuado cubrimiento del servicio y asegurar a los menores las condiciones necesarias para su acceso y permanencia en el sistema educativo. La Nación y las entidades territoriales participarán en la dirección, financiación y administración de los servicios educativos estatales, en los términos que señalen la Constitución y la ley. Este marco constitucional es crucial para la investigación ya que proporciona la base legal y moral

sobre la cual se construye el sistema educativo colombiano, garantizando que la educación sea un derecho para todo y promoviendo una sociedad más justa. Además, la Constitución Política de Colombia de 1991 se puede encontrar el:

Artículo 68. Informa que la enseñanza estará a cargo de personas de reconocida idoneidad ética y pedagógica. La Ley garantiza la profesionalización y dignificación de la actividad docente. Mientras que la Ley 1620 del 15 de marzo de 2013**.** Dice Por la cual se crea el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el Ejercicio de los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar.

Ley 115 de febrero 8 de 1994 (Ley General de Educación) Artículo 1

Se resalta que la educación es un proceso de formación permanente, personal, cultural y social que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y de sus deberes. La presente Ley señala las normas generales para regular el Servicio Público de la Educación que cumple una función social acorde con las necesidades e intereses de las personas, de la familia y de la sociedad. Se fundamenta en los principios de la Constitución Política sobre el derecho a la educación que tiene toda persona, en las libertades de enseñanza, aprendizaje, investigación y cátedra y en su carácter de servicio público.

De conformidad con el artículo 67 de la Constitución Política, define y desarrolla la organización y la prestación de la educación formal en sus niveles preescolar, básica (primaria y secundaria) y media, no formal e informal, dirigida a niños y jóvenes en edad escolar, a adultos, a campesinos, a grupos étnicos, a personas con limitaciones físicas, sensoriales y psíquicas, con capacidades excepcionales, y a personas que requieran rehabilitación social. La Educación Superior es regulada por ley especial, excepto lo dispuesto en la presente Ley. Este documento es vital para la investigación, ya que especifica cómo debe organizarse y prestarse la educación formal, incluyendo niveles preescolares, básicos y media, y la atención a poblaciones diversas, como personas con discapacidades. Además, establece el fundamento para las libertades de enseñanza, aprendizaje e investigación, elementos esenciales en un sistema educativo.

Ley 1098 de 2006 (Código de infancia y adolescencia)

El Artículo 36 establece que todo niño, niña o adolescente que presente algún tipo de discapacidad tendrá derecho a la educación gratuita. Es importante ya que establece la obligatoriedad del Estado de garantizar una educación accesible y de calidad para todos los menores, independientemente de sus capacidades, lo cual es el pilar de una sociedad más inclusiva. Igualmente, Ley 1618 de 2013 se puede resaltar el artículo 5 inciso 11 que dice**.** El Ministerio del Interior, el Ministerio de Comercio, Industria y Turismo, y el Ministerio de Trabajo, o quienes hagan sus veces dispondrán los mecanismos necesarios para la integración de un Consejo para la Inclusión de la Discapacidad. Es significativo ya que define el marco para la atención educativa a personas con necesidades especiales, garantizando su acceso y permanencia en el sistema educativo. La ley establece la responsabilidad del Ministerio de Educación Nacional en la creación de políticas inclusivas.

Sentencia T- 051 de 2011

Esta expresa que la Jurisprudencia de la corte el deber que tiene el Estado colombiano de pasar de modelos de educación segregada o integrada a una educación inclusiva que «...persigue que todos los niños, independientemente de sus necesidades educativas, puedan estudiar y aprender juntos» pues a diferencia de los anteriores modelos, lo que se busca ahora es que «la enseñanza se adapte a los estudiantes y no estos a la enseñanza» es útil, ya que logran enfatizar la importancia de una educación que no excluya a nadie y que se ajuste a las diversas necesidades de los estudiantes, promoviendo la igual de oportunidades.

Ley 1618 de 2013

En esta se establece el Artículo 11. *Derecho a la educación.* El Ministerio de Educación Nacional, definirá la política y reglamentará el esquema de atención educativa a la población con necesidades educativas especiales, fomentando el acceso y la permanencia educativa con calidad, bajo un enfoque basado en la inclusión del servicio educativo. Para lo anterior, el Ministerio de Educación Nacional definirá los acuerdos interinstitucionales que se requieren con los distintos sectores sociales, de

manera que sea posible garantizar atención educativa integral a la población con discapacidad. En consecuencia, el Ministerio de Educación deberá, en lo concerniente a la educación Preescolar Básica y Media:

> (a) Crear y promover una cultura de respeto a la diversidad desde la perspectiva de los niños, niñas y jóvenes con necesidades educativas especiales, como sujetos de derecho, específicamente su reconocimiento e integración en los establecimientos educativos oficiales y privados; (b) Garantizar el derecho de los niños, niñas y jóvenes con necesidades educativas especiales a una educación de calidad, definida como aquella que «forma mejores seres humanos, ciudadanos con valores éticos, respetuosos de lo público, que ejercen los derechos humanos y conviven en paz. Una educación que genera oportunidades legítimas de progreso y prosperidad para ellos y para el país. Una educación competitiva, que contribuye a cerrar brechas de inequidad, centrada en la Institución Educativa y en la que participa toda la Sociedad (c) Definir el concepto de acceso y permanencia educativa con calidad para las personas con discapacidad, y los lineamientos en el marco de la inclusión.

Decreto 2082 de 1996

«Se reglamenta la atención educativa para personas con limitaciones o con capacidades o talentos excepcionales». Artículo 7º El proyecto educativo institucional de los establecimientos que atiendan educandos con limitaciones o con capacidades o talentos excepcionales, incluirá proyectos personalizados en donde se interrelacionen componentes, instrumentos y medios de la estructura del servicio educativo ofrecido, para que su integración al mismo, procure desarrollar niveles de motivación, competitividad y realización personal.

Y el Articulo 8. La evaluación del rendimiento escolar tendrá en cuenta las características de los educandos con limitaciones o con capacidades o talentos excepcionales a que se refiere el presente decreto y adecuará los correspondientes medios y registros evaluativos a los códigos y lenguajes comunicativos específicos de la población atendida. Establece la necesidad de proyectos educativos personalizados y evaluaciones adaptadas a las características individuales de los estudiantes. Esta reglamentación es esencial para asegurar que todos los estudiantes reciban una educación de calidad que se ajuste a las necesidades específicas, fomentando un desarrollo personal y académico.

En este apartado, se describe el sistema educativo seleccionado y la comunidad estudiantil, enfocándose en el artículo 8 del decreto sobre la evaluación del rendimiento escolar. Este artículo establece que las evaluaciones deben adaptarse a las características de estudiantes con limitaciones. La comunidad estudiantil es diversa, incluye estudiantes con discapacidad intelectual leve y talentos destacados la implementación de proyectos educativos personalizados es fundamental para atender dichas necesidades de cada individuo. Los aspectos demográficos, que abarcan diversidad cultural, socioeconómica y geográfica, enriquecen el entorno educativo y presentan desafíos para la inclusión esta reglamentación es esencial para garantizar una educación de calidad que fomenta el desarrollo persona y académico de los estudiantes.

La base legal que refuerza la educación inclusiva busca garantizar que todos los estudiantes, incluidos aquellos con limitaciones. Estas leyes aseguran que las instituciones educativas reconozcan y respeten la diversidad en el aula, lo que permite ajustar el currículo y las evaluaciones para que cada alumno pueda aprender y demostrar su proceso de manera significativa al proporcionar un marco normativo, se crean compromisos institucionales y sociales. Estas regulaciones son esenciales para responsabilizar a las escuelas y educadores en la implementación de prácticas inclusivas, asegurando que se disponga de los recursos y la capacitación necesarios para atender adecuadamente la diversidad de la población estudiantil. En resumen, las bases legales son fundamentales para promover un sistema educativo equitativo y respetuoso que beneficie a todos los estudiantes.

MOMENTO III
METODOLOGÍA

La investigación cualitativa se dedica a comprender el significado de las experiencias vividas por las personas. Este se basa en dos tradiciones filosóficas: la fenomenología, que se enfoca en describir la experiencia tal como se experimenta, mientras que la hermenéutica se basa en la interpretación de los significados presentes en los textos y las acciones.

Este momento describe el proceso metodológico seguido para el desarrollo de la investigación, se expone el paradigma de investigación, tipo de investigación, nivel de investigación, pentadimensionalidad, técnicas de recolección de datos, grupo participante, método para procesar los datos, credibilidad del estudio y, por último, el cronograma de actividades.

Paradigma

En la investigación, los paradigmas actúan como una base epistémica que orienta el proceso y el método a seguir. Según Miranda y Ortiz (2020), el paradigma" representa una acumulación de saberes que se adhieren a la comprensión de ciertos fenómenos, permitiendo resolver sus anomalías; y para las comunidades científicas, representa tanto creencias como técnicas y valores que les permiten abordar los problemas y sus soluciones" (p. 5). En este sentido, la presente investigación optó por el paradigma de investigación interpretativo, toda vez que se orientó a describir y comprender un fenómeno subjetivo de carácter social.

De acuerdo con Dávila (2022), el paradigma interpretativo tiene la intención de comprender, descifrar e interpretar la conducta humana desde un ejercicio "hermenéutico". Este vocablo, según Gadamer (1998), proviene del griego *hermeneuein*, que significa "interpretar" y quien defiende que el lenguaje cumple un papel integrador entre el avance de la ciencia y del pensamiento. En este mismo sentido se pronuncia Heidegger (1993), para quien "el lenguaje es la casa del ser", lo que connota que la hermenéutica busca comprender al otro en el diálogo, en la conversa, pero también en lo no expresado, en los silencios, en los ademanes y gestos

que completan los significados. En un plano dentro y fuera de la interacción comunicativa de un momento dado, Dilthey (1997), conceptúa que lo escrito, actitudes, acciones y expresiones de los humanos conducen a descubrir los significados de las cosas, mismos que al encontrarse en la con ciencia de las personas, pueden ser interpretadas por medio de las palabras.

En cuanto al interés de las ciencias sociales por el paradigma interpretativo, Sandín (2003), plantea que la preocupación por el individuo, sus experiencias, la vida social y el mundo, acerca conocimientos desde una perspectiva histórica y cultural. En tal sentido, se llega a conocer desde los significados que las personas atribuyen a la realidad que sienten y vivencian, donde, la materialidad de esa realidad aflora o se hace evidente en creencias, intenciones y motivaciones.

Siendo así, esta investigación se adhiere al paradigma interpretativo porque buscó construir la realidad epistémica desde las percepciones que los informantes clave narraron como testimonio de sus acciones, decisiones e interacción con grupos de estudiantes heterogéneos, dentro de los que debían atener a aquellos con discapacidad intelectual leve, en el marco de una educación inclusiva y de calidad para todos. En esta dirección se interpretó y develó los significados que, docentes de tres instituciones educativas oficiales, tienen acerca de las adecuaciones curriculares que emana del proceder y acontecer cotidiano y de las experiencias de vida. Esto encuentra correspondencia con lo señalado por Gadamer y Hans-Georg (1990), quienes argumentan que el estudio de los fenómenos sociales está sustentado en la comprensión que emana del acontecer diario e interlocución de las personas en un contexto dado.

Enfoque de la investigación

La investigación se enmarcó en el enfoque cualitativo, también denominado humanista, naturalista o etnográfico, en la medida que busca estudiar el comportamiento humano a través del significado que los individuos atribuyen a sus acciones frente a la vida que los rodea, es decir, pone el énfasis en las cualidades, creencias, valores, motivaciones y otros aspectos que no pueden ser captados mediante la experimentación tradicional. En tal sentido, el investigador mantiene una

relación subjetiva con los participantes, observando y explicando inductivamente (de lo particular a lo general) los patrones de comportamiento dentro de la realidad estudiada, con la intención de interpretar los fenómenos.

Siendo así, el enfoque cualitativo de investigación, hace referencia a un proceso sistemático, disciplinado y controlado que facilita el proceso metodológico de aquello que se estudia, al tiempo que define el posicionamiento del investigador frente a la realidad problemática que pretende investigar. Para (Mejía 2014), el enfoque cualitativo se entiende como el" procedimiento metodológico que utiliza palabras, textos, discursos dibujos, gráficos e imágenes, es decir, estudia diferentes objetos para comprender la vida social del sujeto a través de los significados desarrollados por éste" (p.40)

Para este trabajo, orientado al propósito de generar un modelo educativo centrado en adecuaciones curriculares que optimicen el proceso de inclusión de estudiantes con Discapacidad Intelectual Leve en tres instituciones educativas del municipio de Sincelejo, Sucre (Colombia), se considera que el enfoque cualitativo es el más adecuado, porque permite explorar desde las voces de los docentes, la adecuaciones curriculares que optimizan el proceso de inclusión de estudiantes con DIL, lo que permite una comprensión a profundidad, de las experiencias y decisiones de los participantes ante los desafíos que impone una realidad que evidencia una brecha frente a los marcos legales y estándares de la política pública sobre inclusión en Colombia. En tal sentido, mediante el uso de técnicas de recolección de información, como las entrevistas, observaciones y análisis de documentos, se facilitó la captura de historias, emociones y puntos de vista diversos, enriqueciendo así el análisis y la interpretación del fenómeno objeto de estudio hasta emanar los componente de un modelo educativo centrado en adecuaciones curriculares ajustados a los PIAR y DUA para la inclusión de los estudiantes con discapacidad intelectual leve.

Para ello se implementó en concordancia con la investigación cualitativa, un método que se centró en la recolección y análisis de información, que permitiera comprender las experiencias, opiniones, conceptos, emociones y comportamientos de los docentes que vivencia la problemática. De acuerdo con Creswell (2002), para el ámbito escolar, la investigación cualitativa ha sido fundamental para comprender las dinámicas sociales y culturales que influyen en los procesos de enseñanza-

aprendizaje, en tal sentido, destaca la importancia de este enfoque para abordar la complejidad de los fenómenos educativos y proponer intervenciones que responden a la realidad del contexto particular en que se interviene. Así mismo, investigadores como Creswell (2021) y Flick (2022), han mencionado la importancia de la flexibilidad en los diseños cualitativos frente a la necesidad de reflexión por parte del investigador para la comprensión del fenómeno indagado, desde múltiples miradas sobre una misma realidad, y perspectivas que al integrarse develan acciones, decisiones y posiciones que decantan en construcciones interpretativas emanadas de los participantes.

Tipo de investigación

El tipo de investigación es de campo, ya que se llevó a cabo en el contexto fáctico de tres instituciones educativas del municipio de Sincelejo, espacios donde los docentes enfrentan cotidianamente los retos de adecuaciones curriculares para la inclusión. La investigación de campo permitió a la investigadora estar en contacto directo con el fenómeno de estudio y pudo interactuar con los informantes clave, lo que permitió captar la complejidad y particularidades de la experiencia docente para el contexto escolar de estos colegios. Según Hernández, Fernández y Baptista (2014), la investigación de campo se caracteriza por la observación directa de los fenómenos tal como ocurren en su contexto natural, lo que permite la obtención de información sobre la realidad bajo estudio. En este caso, la investigadora tuvo la posibilidad de posicionarse en el escenario de los significados que los docentes dan a los desafíos de la inclusión educativa, cuando es de obligatorio cumplimiento, pero no se cuenta con los recursos humanos y materiales necesarios para su cumplimiento, en tal sentido se pudo conocer apuestas emanadas de estas realidades que ajustan a las demandas curriculares, pero requieren el concurso de componentes estructurantes de un modelo educativo en el marco del PIAR y DUA para que los propósitos de inclusión sean operables.

Dimensiones paradigmáticas

De acuerdo con Fermoso (1988) y Campi et al (2015), el proceso heurístico en investigación demanda de quien investiga el posicionamiento desde el cual lee la realidad para la construcción del conocimiento y, como se ha mencionado antes, este estudio se rige por el paradigma interpretativo, desde un enfoque cualitativo y por tanto ubica el lente en la subjetividad humana y en lo social que define las dimensiones de la realidad estudiada.

Dimensión ontológica

Esta dimensión se refiere a la concepción que tiene el investigador sobre el objeto de estudio y cómo este existe; responde a la pregunta ¿cuál es la naturaleza de la realidad? Como lo plantea Méndez (2014), desde la perspectiva ontológica, lo fenomenológico-hermenéutico se enfoca en la descripción y el análisis de los llamados contenidos de la consciencia, para ahondar en la esencia de realidades que dependen del modo en que son experimentadas, dada en un contexto espacio–temporal, y percibidas por los sujetos que lo habitan, siendo tales percepciones la realidad interna, personal, única y apropiada por cada individuo, una realidad que quien investiga intenta encontrar.

Siendo así, desde la dimensión ontológica, el objeto de estudio de esta investigación se concibe como una realidad tangible que se manifiesta en las aulas, específicamente involucrando a los niños con Discapacidad Intelectual Leve, dentro del grado de transición en tres instituciones educativas del municipio de Sincelejo. Este fenómeno se refleja en las dificultades que estos niños enfrentan para participar plenamente en las actividades escolares y en su convivencia con sus compañeros, por tanto, la naturaleza del problema radica en que, en muchas ocasiones, los niños con Discapacidad Intelectual Leve son percibidos como incapaces de seguir el ritmo de aprendizaje de sus compañeros, lo que genera actitudes y prácticas que, de manera involuntaria, los dejan al margen, afectando negativamente su motivación.

En el día a día en las aulas, esta realidad se evidencia en la falta de ajustes necesarios en las actividades escolares que respondan a sus necesidades, así como en la escasa conciencia por parte de los maestros y la comunidad educativa en general

sobre la importancia de incluirlos, no solo por cumplimiento de los marcos normativos y legales, sino desde una asunción ética que convoca un tratamiento humano. Esto pone en evidencia que, aunque se promueve la inclusión, aún persiste una brecha significativa entre las intenciones de inclusión y la práctica real en las escuelas

Por lo tanto, retomando a Méndez (2014), se requiere conocer la percepción de cada informante clave sobre este fenómeno a fin de capturar las distintas versiones que puedan tener, para lo cual se hizo necesario focalizar y enfatizar en sus experiencias. Siendo así, la fenomenología, es desde el punto de vista metodológico, un estudio de las vivencias internas de los sujetos, percibidas en su interacción con la realidad.

De ahí, que para esta investigación la dimensión ontológica se ocupara de la concepción de la realidad para los docentes, bajo la premisa de la interpretación de lo construido por ellos como realidad en el marco de las adecuaciones curriculares para la inclusión de escolares con DIL en el marco del PIAR y el DUA, como parámetros de estricto cumplimiento.

Dimensión Epistemológica

Esta dimensión aborda la relación entre el sujeto que investiga y el objeto investigado, definiendo la postura, en el marco del enfoque interpretativo de investigación, sobre cómo se construye el conocimiento y la subjetividad de este. De acuerdo con González (2008), la dimensión epistemológica se refiere a cómo se adquiere el conocimiento, cuál es su origen y fundamento.

En investigación fenomenológica e interpretativo para acercarse a ese conocimiento la relación es sujeto-sujeto (investigado-investigador), siendo emergente y dialógico, por lo tanto, ante las versiones y significados de los sujetos que experimentan el fenómeno, la sistematización de esas interpretaciones sirven para interpelar y cuestionar la teoría existente.

En el caso de la presente investigación, de los docentes emana una disyuntiva entre las normas legales y los parámetros que exigen para la inclusión y las realidades que son obstáculos para que puedan operarse demandas con fuerza de ley del sistema educativo y que recae sobre el profesorado, encontrándose una disyuntiva entre los fines de inclusión y los mecanismos para hacerla efectiva.

Para el caso de esta dimensión, fue fundamental explorar las creencias y percepciones de los docentes respecto a la inclusión de los estudiantes con Discapacidad Intelectual Leve, lo que permitió acercarse a las vivencias internas que conllevan a la adopción ce ciertos comportamiento y actitudes de los docentes que explican el fenómeno. El análisis derivado permitió entender y explicar los fundamentos del conocimiento que subyace a las prácticas inclusivas, sin remitirse aún a soluciones, enfocando a cómo el conocimiento es percibido y validado dentro del contexto educativo.

En tal sentido, se buscó identificar cómo se construye el conocimiento en torno a la inclusión en el aula y cómo se valida, tomando en cuenta las diversas perspectivas de los involucrados, conocimiento que se configura en función de las experiencias, creencias y valores que los docentes tienen, lo que influye en la manera en que se enfrentan a la diversidad en el aula, encontrándose que la validez de este conocimiento se relaciona con el reconocimiento de que todas las personas deben ser respetados en su dignidad e individualidad en un marco de derechos humanos, lo cual permitió comprender cómo las creencias y las percepciones influyen en las interacciones y en la construcción de alternativas educativas que promueven la inclusión en el ámbito escolar.

Dimensión axiológica

Esta dimensión involucra los principios éticos, los valores morales y el impacto social, humano o profesional que orientan y justifican la investigación, para ello debe responder el interrogante ¿qué valor tiene?, por lo tanto, la dimensión axiológica hace referencia al sentido moral que guía el saber y qué consideraciones éticas se adoptarán ante lo que se conozca (González, 2008; Méndez, 2014), acogiéndose desde la investigación el no hacer daño y resguardar la identidad de quien brinda la información,

Desde la perspectiva axiológica, la investigación reconoció la necesidad de que los procesos educativos en el Siglo XXI sean humanistas, en la medida que la educación debe ir más allá de la transmisión de conocimientos, reconociéndose como un medio para fomentar valores que favorezcan la transformación personal y social

Dentro de las premisas de esta dimensión afloraron como valores del contexto investigado el interés por alcanzar instituciones educativas humanizadas e inclusivas, donde se valora y respeta la diversidad humana en sus expresiones socioeconómicas y culturales. Esto se evidenció en la sensibilidad del personal docente al momento de adoptar estrategias para la inclusión y la generación de ambientes de aprendizaje que celebran la diversidad como una riqueza socioeducativa. En este marco, emergieron elementos que se proponen para adherirlos al modelo de atención a la diversidad, a fin de asegurar el pleno ejercicio de los derechos de los estudiantes con discapacidad, promoviendo así, valores como la empatía, el respeto, la solidaridad y la equidad, concebidos por los docentes como fundamentales para la construcción de una propuesta educativa inclusiva y respetuosa de las diferencias.

En el marco de los valores y principios éticos, los maestros también señalaron la capacitación docente como un ethos que se hace exigible cuando se pretende realizar adaptaciones curriculares inclusivos, ante lo cual también se menciona la importancia de sensibilizar a toda la comunidad educativa sobre la relevancia de la inclusión y de garantizar que la diversidad sea considerada como una oportunidad para el aprendizaje mutuo.

En el marco de este estudio, los valores intrínsecos vinculados con la investigación se enmarcaron en el respeto, la empatía, la solidaridad y la equidad, por su parte, los valores extrínsecos, en cambio, se centraron en las políticas educativas y las prácticas institucionales que explican un marco normativo y legal para la implementación de estrategias inclusivas, con el fin de garantizar un entorno educativo accesible y justo para todos los estudiantes.

Dimensión teleológica

Esta dimensión define el propósito, los fines, el alcance y las metas prácticas o teóricas que se esperan lograr con el estudio, para ello debe responderse a la pregunta ¿para qué se investiga? Como exponen Fontainés y Camacho (2005), la dimensión teleológica hace referencia a sus fines, que para este caso es interpretativa, por lo tanto, se debe tener cuenta que el quehacer investigativo, visto de manera integral, se orienta a responder al para qué de la investigación, develando las intenciones del

investigador, lo que aspira lograr en cuanto a conocimientos, pero también en lo afectivo, lo que motiva a realizar las acciones que el investigador conduce durante su quehacer indagatorio.

En sentido similar se expresa González (2008) al argumentar que la dimensión teleológica se refiere a los fines que justifican el quehacer de quien investiga, para lo cual debe responder para qué hace la investigación, asunto que tiene relación con el compromiso que tienen las personas de contribuir al incremento del acervo de conocimientos acumulado por la humanidad.

Siendo así, desde una perspectiva teleológica, esta investigación surge de la necesidad de que los procesos educativos para la inclusión estén basados en los derechos humanos, asumiendo en paralelo el objetivo de generar valores que promuevan la transformación y el mejoramiento de la calidad de la educación, tal como se plasma el ODS4. La dimensión teleológica permite comprender las diferencias entre los niños con Discapacidad Intelectual Leve y sus compañeros, reconociendo que estos estudiantes tienen necesidades educativas especiales (NEE), lo cual implica que la escuela debe adaptarse a sus necesidades, no al contrario, asegurando el cumplimiento del derecho fundamental a la educación, derecho que debe ser garantizado para todos los niños y niñas.

En este marco, pudo evidenciarse la sensibilidad del personal docente, quienes fomentan la implementación de estrategias pedagógicas diferenciadas en las actividades académicas con el fin de incluir en el proceso, a los niños con Discapacidad Intelectual Leve. En tal sentido, el objetivo final es su inclusión plena en el entorno escolar, mejorando su participación en el proceso educativo y disminuyendo la desmotivación que a menudo los margina de las actividades propuestas.

Dimensión metodológica

Esta dimensión abarca los métodos, técnicas, estrategias y procedimientos elegidos para recolectar, analizar e interpretar la información, por lo tanto, responde a la pregunta acerca de ¿cómo se va a investigar? De acuerdo con Méndez (2014), la dimensión metodológica y procedimental responde a la pregunta ¿cómo puede ser conocida la realidad objeto de estudio?

En el caso de esta investigación se hizo aplicación del método fenomenológico hermenéutico del círculo hermenéutico (Gadamer, 1990) para develar el sentido a profundidad de la experiencia vivida por los sujetos frente el fenómeno objeto de estudio, para ello se recurrió en lo procedimental a la aplicación de técnicas e instrumentos de indagación cualitativa, que pusieran en valor el lenguaje o comunicación, caso de las entrevistas y notas de campo en la se plasmaron las observaciones y escritura de ideas, impresiones, pareceres e interpretaciones de los docentes acerca de los saberes sobre adecuaciones curriculares construidos en el contexto social donde se desenvuelven.

Método de investigación: Fenomenología Hermenéutica de Gadamer

La fenomenología hermenéutica de Hans-Georg Gadamer (1998) sostiene que toda comprensión humana está mediada por el lenguaje y condicionada históricamente, por lo que, en lugar de buscar una verdad objetiva y pura aislada de prejuicios, argumenta que la comprensión emerge del diálogo, donde las ideas propias de un individuo, se fusionan con la tradición.

Uno de los conceptos procedimentales de esta corriente filosófica para acercarse al conocimiento, es el círculo hermenéutico o círculo de la comprensión, para significar que la comprensión es un proceso en constante realimentación, que permite entender el todo a partir de las partes, y las partes a su vez cobran sentido dentro del todo. En palabras de Heidegger (1993) “en su obra ‘Ser y tiempo’, se fundamenta en un proceso continuo de comprensión e interpretación circular” (Méndez, 2014, p. 92), en el que existen tres fases o etapas para aplicar el método fenomenológico-hermenéutico:

1) Fase previa, donde el investigador reflexiona desde lo personal sobre cómo acceder al campo de estudio y la selección de los informantes clave a entrevistar y observar.

2) Fase descriptiva, donde se emplean técnicas e instrumentos de recolección de la información a partir de entrevistas y observación, transcribiendo lo que expresan los actores sociales, sus opiniones vivenciales, generando matrices descriptivas textuales en torno al objeto de estudio.

3) Fase de análisis e interpretación, mediante el análisis de contenido manifiesto y latente, se reflexiona sobre la comprensión del mundo vivido por los actores sociales, creando para ello una matriz relacional que detalla temas, categorías y propiedades.

Siendo así, el círculo de la comprensión ofrece herramientas conceptuales y metodológicas para analizar e intervenir en los procesos de lectura e interpretación de textos provenientes de fuentes primarias con enfoque cualitativo. En el caso de la presente investigación el proceso metodológico se basó en el método fenomenológico hermenéutico de Gadamer (1998), el cual utiliza el círculo de la comprensión para acercarse al entendimiento de los fenómenos que emergen en la conciencia de los individuos. Este enfoque es pertinente porque permite desentrañar la subjetividad del mundo interno de las personas, lo que resulta esencial para comprender sus experiencias y significados. Según Espitia (2000), la fenomenología destaca la importancia de lo individual y del significado, y en el contexto de la investigación, sirve como un marco en el que se lleva a cabo la descripción, la comprensión y la interpretación del fenómeno estudiado.

El método fenomenológico hermenéutico es adecuado para este estudio, porque facilita la inmersión de la investigadora en el grupo de estudio, permitiéndole describir e interpretar las problemáticas de los participantes, proceso a través del cual, la investigadora tiene la oportunidad de proponer estrategias o alternativas de solución que contribuyan a transformar la realidad de los miembros de esa población (Arellano, 2015).

Proceso metodológico

Etapas del proceso investigativo fenomenológico-hermeneútico según Gadamer

Las etapas del proceso investigativo según Gadamer (2022), siguiendo el círculo de la comprensión, que no es un método ni una regla, sino una descripción de la estructura ontológica de la comprensión misma, se basa en dos conceptos clave:

1) La pre - comprensión, que es el conjunto de expectativas, intereses, prejuicios y tradiciones que condicionan la forma en que el investigador se acerca a un texto o a una realidad, considerada por Gadamer, una condición necesaria para comprender,

siempre que sea sometida a un proceso de corrección y ampliación mediante el diálogo con el texto o con la realidad (González, 2011).

2) Este diálogo implica reconocer la alteridad y la historicidad del otro, así como la propia, por lo tanto, se produce una fusión de horizontes, que es el resultado de una comprensión a profundidad, que logra superar las distancias temporales y culturales entre el intérprete y el texto. Para Gadamer (1988), la comprensión es un proceso circular, inagotable, que nunca logra abarcar la total comprensión de la vivencia como unidad fundamental de estudio.

Figura 6

Momentos contentivos en el círculo hermenéutico



Fuente: Lara (2020).

Tal como se muestra en la Figura 6, existen momentos dentro del círculo hermenéutico, donde se parte desde la preconcepción hacia el horizonte del autor, para posteriormente lograr una fusión de horizontes que implica el oír los textos y aplicar el sentido, lo que lleva al investigador a interrogarse sobre lo interpretado y reiniciar nuevamente el ciclo.

La preconcepción: Cabe mencionar que las preconcepciones son fundamentales para alcanzar la interpretación, pues nadie comprende de la nada, algo

análogo al aprendizaje significativo, donde se requiere del conocimiento previo para poder comprender o unir nuevo conocimiento a lo que ya se sabe.

Esta etapa, para el caso de la presente investigación, preconcibe el fenómeno que se va a investigar, es decir, el fenómeno es la experiencia educativa de los niños con Discapacidad Intelectual Leve en las aulas de transición de tres instituciones del Municipio de Sincelejo, buscando comprender cómo perciben los docentes la inclusión escolar y cómo esto influencia las prácticas educativas. Estas preconcepciones están determinadas por la brecha entre las estipulaciones con fuerza de ley y la escasa operatividad de las misma por ausencia de los recursos humanos y físicos que sustenten la finalidad normativa, sobre inclusión.

En efecto, la preconcepción son todas las ideas previas que tiene el hermeneuta antes de iniciar la interpretación de los textos, las cuales se fundamentan en el conocimiento histórico y cultural que tiene el intérprete, lo cual le sirve como guía ara escudriñar lo que hay más allá de lo escrito.

Bajo estas consideraciones, es propicio señalar que cuando se realizan investigaciones a través del método fenomenológico-hermenéutico, es fundamental que los investigadores declaren cuál es la preconcepción que se tuvo, con la finalidad que los lectores puedan vislumbrar el sentido que dio origen y orientó la interpretación.

El horizonte del autor: Esta fase se encuentra fundamentada en los planteamientos que Schütz (1982), denominaba unidades de sentido o interpretaciones de primer orden, donde se reproduce fidedignamente lo expresado por los informantes clave. Como plantea Ríos (2018), al interpretar un texto (testimonio), el hermeneuta debe tratar de entender el horizonte del autor u orador y el contexto en el que se desenvuelve, ya que esto puede proporcionar pistas para identificar los sentidos y significados.

Por lo anterior, para alcanzar a comprender el horizonte del autor de forma más precisa, se debe comenzar a develar cuáles son las palabras clave dentro del discurso de los entrevistados y agruparlas para darle forma y encontrar las unidades de sentido. Así mismo, una vez alcanzadas y agotadas las posibles categorías incluidas en el texto, resulta propicio que el hermeneuta deje ver fragmentos de las verbalizaciones de los interrogados, que son el resultado de las entrevistas realizadas, permitiendo a los

lectores vincular las primeras interpretaciones del autor con las ideas originarias de la fuente.

En sentido de lo anterior, en la presente investigación para encontrar el horizonte del autor (informantes clave) se partió de la recolección de información realizada mediante entrevistas semiestructuradas y observación no participante de docentes en contacto directo con educandos de Preescolar con Discapacidad Intelectual Leve, para recoger sus experiencias, sentimientos y puntos de vista sobre la inclusión escolar.

La fusión de horizontes, el diálogo entre el hermeneuta y los textos transcritos. En este momento, las preconcepciones del hermeneuta y el horizonte del autor de los textos se entrelazan. Sobre este momento, Gadamer (1998), explica que: “Ganar un horizonte quiere decir siempre aprender a ver más allá de lo cercano y de lo muy cercano, no desatenderlo, sino precisamente verlo mejor, integrándolo en un todo más grande y en patrones más correctos” (p. 375).

Para efectos de la presente investigación, en esta etapa, se realizó un análisis hermenéutico, que consistió en interpretar los significados subyacentes en los relatos de los participantes, centrando el análisis en la identificación de patrones, temas y categorías emergentes que reflejan las experiencias y perspectivas sobre adecuaciones curriculares para la inclusión de los niños con Discapacidad Intelectual Leve.

Cabe señalar que la fusión de horizontes no se alcanza a través de la inserción obligada de ideas, sino que emerge desde el desarrollo del diálogo entre ambos horizontes, pero el diálogo no puede surgir desde la necesidad de la supremacía de una idea sobre la otra, más bien, resulta ser un diálogo de encuentro, flexible, donde las ideas se complementan entre sí.

En atención a lo anterior, la investigadora buscó entender las experiencias desde la perspectiva de los participantes, reconociendo que el conocimiento es subjetivo y contextual, lo que le permitió la comprensión del fenómeno y explorar las implicaciones educativas y sociales de la inclusión en el marco de las adecuaciones curriculares para escolares con discapacidad intelectual leve.

Ese diálogo entre el hermeneuta y los textos recopilados, vislumbraron las apuesta de solución que emergen de las narrativas de los docentes, materializadas

como estrategias que configuran bloques o elementos que configuran un modelo pedagógico enmarcado en los PIAR y DUA, como una propuesta para mejorar la inclusión educativa de los escolares con DIL, orientadas a adecuar las prácticas educativas y sensibilizar a la comunidad educativa, con el objetivo de generar un entorno inclusivo en los términos de la normatividad, los derechos humanos y los ODS4.

Ahora bien, en atención a que Barbera (2012), plantea que el círculo hermenéutico no finaliza, sino que posterior a la fusión de horizontes, el hermeneuta está llamado a replantear inquietudes hermenéuticas derivadas de la propia interpretación que permiten dejar el círculo abierto, la presente investigación desarrolló un ejercicio de reflexión con los docentes, para ello se hizo una devolución de las principales interpretaciones derivadas del análisis fenomenológico-hermeneútico, para su validación como propuesta de solución y asegurar que las unidades de sentido reflejaran la realidad de los involucrados. Este ejercicio permitió que las soluciones construidas por los docentes generaran o condujeran a otras inquietudes, situación en consonancia con lo planteado por Heidegger, al plantear que la comprensión de la vida no alcanza el fin, con lo cual se deja abierto el círculo, dado que no se pretende alcanzar la verdad absoluta ni una certeza definitiva, sino una comprensión amplia que se somete al juicio de la razón y de la experiencia constantemente y a medida que evoluciona el conocimiento, la innovación y creatividad.

Escenario

El escenario de investigación estuvo definido por los contextos de tres colegios, a saber, la Institución Educativa Nueva Esperanza, la Institución Educativa Simón Araujo, y la Institución Educativa Altos del Rosario de Sincelejo. Como escenario, las tres instituciones forman parte de la red de cobertura obligatoria de la Secretaría de Educación de Sincelejo, lo que significa que reciben acompañamiento rotativo de los profesionales de apoyo (psicólogos y fonoaudiólogos) y tienen el deber de estructurar los Planes Individuales de Ajustes Razonables (PIAR). A continuación, se presenta una descripción de cada uno de estos establecimientos educativos:

1) Institución Educativa Nueva Esperanza: Se encuentra ubicada en la zona sur de Sincelejo, un sector con alta vulnerabilidad socioeconómica, tiene un enfoque de Inclusión consignado en su misión institucional, el cual contempla de forma explícita el propósito de ofrecer y garantizar una educación inclusiva y de calidad para ayudar a la construcción de proyectos de vida en esta comunidad. En tal sentido, debido a que atiende a una población vulnerable, el colegio cuenta con una ruta de apoyo definido en protocolos de ingreso específicos, así, para el caso de estudiantes que lleguen con un diagnóstico de discapacidad intelectual leve, la docente de apoyo asignada realiza una valoración pedagógica inicial para identificar las fortalezas y oportunidades del menor, reportarlo formalmente en el SIMAT y alertar a los profesores del aula regular. Esta institución cuenta con una matrícula general de 2.788 alumnos, mientas que los caracterizados con alguna discapacidad oscila entre 30 y 40 estudiantes de un año a otro. La oferta educativa se brinda a los niveles de preescolar, básica primaria, básica secundaria y media académica.

2) Institución Educativa Simón Araújo: Es una de las instituciones de carácter oficial tradicionales de la ciudad de Sincelejo, la sede principal se ubica en la Carretera Troncal de Occidente, con sedes conocidas como la de *Villa Mady* y *El Progreso*. Al tratarse de un colegio de gran tamaño, de enfoque tradicional con miles de estudiantes, se estima, que entre 40 y 50 estudiantes se registran bajo la denominación de alguna discapacidad, de los cuales aproximadamente la mitad corresponden a discapacidad intelectual para los distintos niveles de escolaridad. La oferta educativa se brinda a los niveles de preescolar, básica primaria, básica secundaria y media académica. El fuerte en el enfoque de inclusión está en la Gestión de la Comunidad, la cual cuenta con una infraestructura de atención psicosocial, manejando un equipo que realiza encuestas diagnósticas y activa de forma rápida las rutas de atención psicosocial cuando se identifican barreras en el aprendizaje, además. promueve actividades de apreciación de la diversidad y de convivencia escolar.

3) Institución Educativa Altos del Rosario: Cuenta con sedes en la zona norte (como la sede *Cielo Azul*), beneficiada en años recientes con proyectos de modernización de su infraestructura física, siendo un colegio reconocido por aplicar metodologías flexibles de aprendizaje, como los modelos *GEEMPA*, *CIDEP*, *Círculos*

de Aprendizaje y *Aceleración del Aprendizaje*, que según el PEI (Proyecto Educativo Institucional) está diseñado para ser equitativo e incluyente a través de estas herramientas didácticas alternativas, lo cual facilita que los docentes adapten los ritmos de lectura, escritura y lógica matemática sin que el niño se sienta rezagado. Este colegio, al contar con sedes satélites especializados en infancia, mantiene un estimado de entre 25 y 35 alumnos con necesidades educativas registradas en los últimos tres años de forma general. La oferta educativa se brinda a los niveles de preescolar, básica primaria, básica secundaria y media académica.

Grupo participante (Informantes claves)

Los informantes clave son aquellas personas que participaron activamente en el proceso de investigación mediante el relato de sus vivencias, su capacidad de empatizar y las relaciones que sostienen dentro del campo de estudio, en tal sentido, su rol como actores significativos permitió a la investigadora acceder a información fidedigna sobre el fenómeno de las adecuaciones curriculares para la inclusión de estudiantes de transición con DIL. En este sentido, Martínez (1991), los define como" personas con conocimientos especiales, y buena capacidad para entregar información"» (p. 56), siendo un criterio de selección, que represente de forma el contexto y la comunidad educativa en estudio por su experiencia de la praxis cotidiana con el objeto de estudio.

En esta investigación, los informantes clave fueron 5 docentes que desempeñan sus labores educativas en los grados Transición de tres instituciones educativas del municipio de Sincelejo, a saber: 2 docentes de la Institución Educativa Nueva Esperanza, 2 docentes de la Institución Educativa Simón Araujo y 1 docente de la Institución Educativa Altos del Rosario. Esta selección se realizó de forma intencional, considerando criterios de accesibilidad, experiencia profesional y vinculación directa con estudiantes que presentan necesidades educativas especiales, en particular, docentes que realizan adecuaciones curriculares para la inclusión de estudiantes de Transición con Discapacidad Intelectual leve. En concreto los criterios fueron:

a) **Vinculación directa y cotidiana con el fenómeno de estudio:** Todos los docentes seleccionados se desempeñan en el grado Transición y tienen a su cargo estudiantes con necesidades educativas asociadas a discapacidad intelectual leve, dado que esta condición les permite observar, interactuar y tomar decisiones pedagógicas en el escenario mismo donde ocurre la inclusión y las adecuaciones curriculares, lo que los convierte en testigos privilegiados del fenómeno.

b) **Experiencia profesional en el nivel de Transición:** Los docentes cuentan con una trayectoria mínima de tres años en el grado Transición, lo que les ha permitido enfrentar diversas situaciones de diversidad en el aula y construir un saber práctico de su realidad (Schön, 1983), sobre cómo atender a estudiantes con discapacidad intelectual leve. Esta experiencia les otorga un conocimiento acerca de las dinámicas, desafíos y posibilidades del nivel educativo en el que se centra la investigación.

c) **Participación en procesos de adecuación curricular:** Los docentes seleccionados han implementado, en mayor o menor medida, estrategias de adecuación curricular para sus estudiantes, bien sea a través de ajustes en la planificación, en los materiales, en la evaluación o en la mediación pedagógica. Esta característica garantiza que los informantes no solo conocen el fenómeno, sino que han tenido que tomar decisiones prácticas al respecto y pueden narrar su experiencia con riqueza de detalles y reflexiones.

d) **Accesibilidad y disponibilidad:** Se consideró la disposición de los docentes a participar voluntariamente en el estudio, así como la facilidad de acceso a las instituciones educativas para la realización de entrevistas y observaciones. Los docentes expresaron su interés en compartir sus experiencias y reflexiones, lo que garantiza la calidad y profundidad de los datos recogidos.

e) **Diversidad institucional:** La selección incluyó docentes de tres instituciones educativas con características diferentes (dos de la Institución Educativa Nueva Esperanza, dos de la Institución Educativa Simón Araujo y una de la Institución Educativa Altos del Rosario), lo que permite captar una variedad de experiencias y evitar que los hallazgos se reduzcan a un único contexto institucional, lo que enriquece la comprensión del fenómeno.

En términos fenomenológicos, estos docentes son sujetos que habitan la realidad del aula diversa y que, a través de su acción y reflexión, construyen significado sobre la inclusión, por lo tanto, su selección responde al principio de que el conocimiento sobre las adecuaciones curriculares se encuentra, de manera preponderante, en la experiencia vivida de quienes, día a día, enfrentan el desafío de incluir a todos los estudiantes en condiciones de equidad. Siendo así, sus relatos, sus metáforas y sus tensiones son el material hermenéutico base para la comprensión del fenómeno y para la posterior construcción del modelo educativo pretendido.

Puede decirse entonces, que los informantes clave son aquellos sujetos que viven a diario el fenómeno de la inclusión educativa y las adecuaciones curriculares, y que, por tanto, pueden ofrecer un testimonio desde su experiencia.

En efecto, a través de entrevistas dialógicas narrativas, los informantes clave aportaron información sobre las prácticas pedagógicas, los desafíos institucionales, las estrategias, de y las condiciones reales que influencian las adecuaciones curriculares para la atención a la diversidad en el aula. Su participación fue la base para identificar los bloques de componentes teórico-prácticos en la configuración de un modelo educativo para la optimización del proceso de inclusión de estudiantes con DIL que cursan el grado de Transición, lo que proporcionó una visión soportada en el contexto donde se presenta el fenómeno de estudio.

Técnicas e instrumentos

De acuerdo a lo expresado por Tamayo y Tamayo (2007) las técnicas pueden ser definidas como “la expresión operativa del diseño de investigación que especifica concretamente como se hizo la investigación” (p. 218). Según Arias (2006), “un instrumento de recolección de datos es cualquier recurso, dispositivo o formato (en papel o digital), que se utiliza para obtener, registrar o almacenar información” (p. 68). En esta investigación las técnicas de recolección de información consistieron en la entrevista semiestructurada y la observación no participante, siendo los instrumentos, en su orden, una guía de entrevista y formato de notas de campo.

En cuanto a la observación como una técnica de investigación, es definida por Mejía (2014), como la acción que consiste en visualizar o captar mediante la vista, en

forma sistemática, cualquier hecho, fenómeno o situación que se produzca en la naturaleza o en la sociedad, en función de unos propósitos de investigación preestablecidos.

La observación directa aplicada a los docentes del grado transición en sus aulas y planes de clase se registró en formatos prediseñados de notas de campo. Según Arias (2012) la observación “es una técnica de investigación social con procedimientos para examinar las fuentes donde se encuentran los hechos y datos objeto de estudio; además, permite obtenerlos y registrarlos con el fin de facilitar el conocimiento de la realidad” (p. 69). Por otra parte, Hernández, Fernández y Baptista (2006) expresan que, ”la observación directa consiste en el registro sistemático, válido y confiable de comportamientos o conducta manifiesta. A través de esta técnica, el investigador puede observar y recoger datos mediante su propia observación” (p. 316)

Por su parte, la entrevista dialógica narrativa a profundidad consistió en preguntas abiertas, aplicada a los docentes como informantes clave, lo que permitió obtener información fiable, en la medida que se desprende de las experiencias del quehacer docente frente a las adecuaciones curriculares orientadas a la inclusión. Según Arias (2006) la entrevista “es la que se realiza a partir de una guía prediseñada que contiene las preguntas que serán formuladas al entrevistado” (p. 73), para luego interpretar las respuestas sobre inclusión para todos y todas en los estudiantes.

, En concordancia con el método de investigación basado en la fenomenología hermenéutica de Gadamer, en particular para la fase previa, referido a la precompresión, se realizó una revisión documental del marco teórico y bases conceptuales que ampliaron la visión sobre el tema que la inclusión y las adecuaciones curriculares.

Método para procesar la información

En este trabajo de investigación, el análisis de la información integró el análisis sobre dos fuentes. En primer lugar, se procedió a realizar la interpretación de las respuestas obtenidas de los docentes a través de la entrevista semiestructurada, para lo cual se organizó la información de acuerdo a categorías que emergieron de las narraciones y descripciones de los participantes, En segundo lugar, la información de

las entrevistas se contrastó con lo consignado en las notas de campo, de las cuales emanó información en relación con las categorías que emergieron de las entrevistas.

El análisis de la información depurada se llevó a cabo siguiendo las etapas del método fenomenológico hermeneútico propuesto por Gadamer, (2014) quien plantea un abordaje analítico de tres fases: una previa de alistamiento y precompresión; una segunda de descripción sobre el horizonte del entrevistado (autor) para encontrar unidades de sentido; y una tercera de fusión de horizontes donde se funden los preconceptos con la información textual para profundizar en el análisis e interpretación para desembocar en apuesta y soluciones.

Durante el proceso, las transcripciones de las respuestas obtenidas se analizarán minuciosamente, revisando las preguntas del guion y codificando las respuestas para identificar patrones y temas recurrentes. Esta etapa inicial, permitió reducir y organizar datos, destacando los elementos claves para su interpretación.

Posteriormente, se presentaron los datos categorizados utilizando técnicas de codificación y categorización, lo que facilitó una revisión estructurada de las respuestas y su comparación entre diferentes participantes y luego con la información de las observaciones, buscando remarcar los relatos relevantes o unidades de sentido en las respuestas, siempre en atención a encontrar las respuestas a los interrogantes de la investigación.

Técnicas de interpretación de información

La interpretación de la información en la presente investigación se fundamentó en los postulados de la fenomenología hermenéutica de Gadamer (1998), y en el círculo hermenéutico como proceso comprensivo que articula las partes con el todo y el todo con las partes como proceso inacabado, en la medida que sostiene que la comprensión es un diálogo continuo entre el intérprete y el texto (entendido en sentido amplio como todo testimonio, relato o experiencia que se ofrece a la interpretación). En esta investigación, el círculo hermenéutico se operó a través de tres momentos: El primero consistió en el reconocimiento de las preconcepciones, intereses, prejuicios y tradiciones de la investigadora al acercarse al fenómeno de la inclusión y las adecuaciones curriculares, un paso metodológico que Gadamer considera condición

necesaria para toda comprensión que busque legitimarse, siempre que estas preconcepciones sean sometidas a un proceso de corrección y ampliación mediante el diálogo con los textos y con la realidad analizada.

El segundo hace referencia a la comprensión del horizonte del autor, lo que para esta investigación implicó un esfuerzo por situarse en la perspectiva de los informantes clave, en este caso, los docentes de transición, captando las unidades de sentido, palabras clave y los significados que ellos otorgan a su experiencia de inclusión de estudiantes con discapacidad intelectual leve, una acción que Gadamer denomina "escuchar al texto" y que en para el ámbito de la investigación cualitativa se tradujo en la lectura atenta de las transcripciones de las entrevistas y de los registros de observación.

El tercero consistió en la fusión de horizontes, que es el momento del proceso interpretativo, en el que las preconcepciones de la investigadora y el horizonte de los autores (informantes clave) se entrelazaron en un diálogo del que emergió un sentido nuevo, no reducido a ninguna de las partes por separado, y que permitió construir los conceptos onto-epistémicos y comprensión del fenómeno estudiado desde una perspectiva amplia (Gadamer, 1998; González, 2011).

Este proceso hermenéutico se complementó con las técnicas de análisis de contenido manifiesto y latente, propuestas por Krippendorff (2004) y Bardin (2011), quienes distinguen entre aquello que los participantes dicen de manera explícita y los significados subyacentes que se ocultan tras las palabras, los silencios y las metáforas. En el caso de esta investigación, el análisis de contenido manifiesto permitió identificar los significados dados desde la experiencia docente (estrategias pedagógicas, desafíos y tensiones, formación recibida), a partir de fragmentos textuales claros y recurrentes en las entrevistas a los cinco docentes participantes (DOC-01-T a DOC-05-T).

Por su parte, el análisis de contenido latente, guiado por la interpretación hermenéutica, posibilitó develar las estructuras fenomenológicas más profundas de la experiencia vivida (la responsabilidad ética, la incertidumbre creadora y la recompensa relacional) que no se enuncian de manera directa, pero que se manifiestan en la forma de narrar, en las metáforas utilizadas (como la del "semáforo" o la de la "alerta

continuada") y en las emociones que atraviesan los relatos docentes (Krippendorff, 2004; Van Manen, 2016).

Esta doble acción para el análisis (manifiesto y latente) se realizó de manera circular, como un proceso en el que la lectura de las partes (frases, párrafos, episodios) se iluminaba por la comprensión del todo (la experiencia total de la inclusión) y viceversa, en un ir y venir que permitió profundizar de manera progresiva la interpretación. En tal sentido, las observaciones no participantes realizadas en las aulas de transición (registros O-01 a O-09) complementaron este análisis, permitiendo contrastar lo narrado con lo observado, lo que amplió la comprensión hermenéutica del fenómeno, tal como lo recomiendan autores como Flick (2012), en el marco de la investigación cualitativa.

Credibilidad del estudio

En investigaciones cualitativas la credibilidad se fundamenta en la capacidad del estudio para reflejar de manera precisa las realidades y perspectivas de los participantes. Según Nowell (2017) “la credibilidad se logra a través de técnicas como la triangulación, la comprobación por los participantes y una descripción detallada del contexto” (p. 17), en la medida que estas estrategias aseguran que las interpretaciones sean consistentes con la información recopilada y verificables por otros investigadores.

Por otra parte, los instrumentos de recolección de la información antes mencionados, contaron con todos los parámetros que son fundamentales para su aplicación, con un marco de ética que permitió la adecuación de este tipo de investigaciones a las consideraciones éticas existentes. Se resalta, para prevenir futuros conflictos éticos (Creswell,2002). En esta iniciativa se tuvo en cuenta todas las especificaciones determinadas por el Consejo de Organizaciones Internacionales de las Ciencias Médicas (CIOMS).

Por otro lado, en esta investigación se aplicaron principios éticos de acciones preventivas para la minimización de los riesgos frente a la información personal que cumplió con la protección de datos personales, medidas de seguridad para proteger la información recopilada en formatos electrónicos, usando clave de acceso, disponible solo para quien realizó la investigación; obtención del consentimiento informado de los

participantes y validación de la información emergente por parte de quienes participaron en su producción. Estas medidas garantizaron la seguridad y protección de los participantes, así como la integridad y validez de los datos recopilados.

Sustento bioético

Las consideraciones éticas en este estudio fueron fundamentales, dado que involucró la interacción directa con seres humanos en las instituciones educativas Nueva Esperanza, Simón Araujo y Altos del Rosario, de manera particular los docentes de los grados de Transición. En tal sentido, se asumió una responsabilidad ética que implicó garantizar el consentimiento informado de los participantes, asegurando que estos comprendieran los propósitos de la investigación, respetando su voluntad de participación o no en cualquier momento, y el derecho a retirarse sin consecuencias.

Asimismo, se garantizó la confidencialidad y anonimato de los datos personales recopilados de los informantes clave, protegiendo la identidad de los docentes y garantizando el uso de la información solo para fines académicos, de esta manera se aseguró la protección y el bienestar de los participantes, evitando situaciones que les pudieran generar incomodidad o afectaran su integridad física o emocional.

En este contexto, la emanación de elementos para la construcción de un modelo educativo para la inclusión en la profesión docente se sustentó en principios y valores éticos que guiaron la investigación. Esto implicó el respeto a los derechos y la dignidad de los participantes, asegurando que la información recopilada fuera utilizada de manera responsable y en beneficio de la comunidad educativa.

Como parte del protocolo ético, se protocolizó un documento de consentimiento informado, el cual detalló la finalidad del estudio, los procedimientos a seguir, los posibles riesgos y beneficios, así como el compromiso de la investigadora de manejar los datos con confidencialidad. De esta manera, se buscó generar conocimiento válido y confiable, para contribuir a la mejora de las condiciones de bienestar socioemocional de los docentes.

MOMENTO IV
ANÁLISIS E INTERPETACIÓN DE LOS HALLAZGOS DE LA INVESTIGACIÓN

En este momento se desarrolló el análisis e interpretación de los hallazgos obtenidos a partir de las entrevistas semiestructuradas realizadas a cinco docentes del grado transición, en tres instituciones educativas del municipio de Sincelejo, Colombia. Siguiendo los postulados de Hans-Georg Gadamer (1998) se asume que la comprensión del fenómeno educativo, en este caso la inclusión de estudiantes con discapacidad intelectual leve mediante adecuaciones curriculares, no puede alcanzarse desde una pretensión de objetividad pura, sino desde el diálogo hermenéutico que reconoce la historicidad, el lenguaje y los prejuicios (preconcepciones) como condiciones necesarias para la interpretación.

Operatividad del procedimiento analítico

El procedimiento analítico se estructuró en tres fases, coherentes con el círculo hermenéutico de que trata Gadamer:

1) Fase previa (preconcepción): Reconocimiento de las ideas iniciales de la investigadora sobre la brecha entre normativa inclusiva y su operatividad real, así como la identificación del fenómeno central: *la experiencia educativa de niños con discapacidad intelectual leve en aulas de transición*.

2) Fase descriptiva: Transcripción y organización de los relatos de los docentes (horizonte del autor) identificando unidades de sentido y palabras clave.

3) **Fase de análisis e interpretación (fusión de horizontes):** Diálogo entre las voces de los docentes, los referentes teóricos (Ainscow, Booth, Freire, Vygotsky, DUA, entre otros) y las preconcepciones de la investigadora, para develar significados profundos sobre la inclusión y las adecuaciones curriculares.

Adicionalmente, se incorporan observaciones no participantes, según el contexto, que complementan y tensionan los discursos docentes, permitiendo una comprensión más cercana del fenómeno.

Unidades de sentido y categorías emergentes

Del análisis de contenido manifiesto y sistematizado de las cinco entrevistas, emergieron cinco categorías axiales que organizan la presentación de los hallazgos:

Tabla 4

Descripción de los hallazgos obtenidos

Pre concepciones	Descripción
C1. Diversidad como exigencia ética y pedagógica	Experiencia docente frente a la diversidad, entre el desbordamiento y la oportunidad formativa
C2. Barreras estructurales para la inclusión	Desafíos concretos: tiempo, formación insuficiente, escasez de recursos, escaso acompañamiento
C3. Estrategias emergentes de adecuación curricular	Prácticas adaptativas que los docentes construyen desde su saber práctico
C4. Clima de aula y mediación socioemocional	Estrategias para construir respeto, empatía y colaboración en entornos diversos
C5. Formación docente y políticas institucionales	Percepciones sobre lo que falta y lo que debería reforzarse en la formación inicial y continua

A continuación, se desarrolla cada pre concepción, integrando: a) fragmentos textuales de los entrevistados (horizonte del autor); b) interpretación hermenéutica de la investigadora; c) diálogo con referentes teóricos; y d) observaciones de aula.

Categoría 1: Diversidad como exigencia ética y pedagógica (voces de los docentes)

Los cinco docentes coinciden en que la experiencia de enseñar en contextos diversos es exigente, retadora y formativa, pero también humana.

DOC-01-T: *"Es una experiencia muy exigente y de mucha responsabilidad con tacto muy humano."*

DOC-02-T: *"Describo esta experiencia como un semáforo el cual permite detectar cada paso; se requiere de alerta continuada para ejercer la observación directa hacia el punto al cual se quiere llegar."*

DOC-03-T: *"Es una experiencia única por la naturaleza de los factores que constituyen la diversidad en el aula: cultura, normas y lenguajes."*

DOC-04-T: *"Mi experiencia ha sido profundamente retadora y formativa... Cada niño llega al aula con una historia, un contexto familiar y unas habilidades diferentes, lo que me ha llevado a replantear continuamente mis prácticas pedagógicas."*

DOC-05-T: *"Mi experiencia ha sido un proceso de aprendizaje constante... me ha llevado a ser más observadora y paciente."*

Observación de aula - Registro O-01

La metáfora del semáforo utilizada por DOC-02-T resulta reveladora, porque sugiere que la atención a la diversidad no es un estado permanente de calma, sino un proceso de alerta continua, donde cada señal (rojo: detención y análisis; amarillo: preparación; verde: acción) orienta la decisión pedagógica, simbología o imagen se alinea con la noción de docente reflexivo de Schön (1983) y con la idea de la enseñanza como práctica deliberativa.

DOC-04-T introduce un elemento adicional, apreciando que la diversidad no es un obstáculo externo, sino una condición que transforma al propio docente ("me ha llevado a replantear continuamente mis prácticas"), afirmación en consonancia con el planteamiento de Freire (1970), sobre el educador como sujeto en permanente construcción, que aprende de sus estudiantes y de la realidad.

DOC-03-T, por su parte, amplía la mirada al señalar que la diversidad incluye cultura, normas y lenguajes, no solo diferencias cognitivas, lo cual tiene relación con la perspectiva de Booth y Ainscow (2011), para quienes la inclusión implica transformar la cultura escolar en su totalidad.

Fusión de horizontes: La preconcepción de la investigadora, la brecha entre norma y práctica, no se hace tan evidente aquí, porque si bien existen barreras (como se verá en la siguiente categoría), los docentes no se posicionan como ejecutores pasivos de políticas incumplidas, todo lo contrario, construyen sentido desde su práctica, resignificando la diversidad como una oportunidad para el crecimiento profesional y humano, siendo así, la observación O-01 confirma que este discurso se traduce en acciones concretas de ajuste acorde a las necesidades del grupo de

escolares y acompañamiento personalizado, aunque con las limitaciones del contexto innegablemente.

Categoría 2: Barreras estructurales para la inclusión (voces de los docentes)

Los testimonios revelan un conjunto de obstáculos recurrentes: tiempo insuficiente, escasa de formación específica, escasez de recursos, indisciplina, dificultades emocionales y convivenciales de los estudiantes, y limitado apoyo institucional.

DOC-01-T: *"La necesidad de investigar y capacitarme de forma autodidacta."*

DOC-02-T: *"Activar sentidos todo el tiempo (alerta); preparación continua; presta a tomar las circunstancias y convertirlas en oportunidades."*

DOC-03-T: *"Los principales desafíos que he enfrentado en el aula son la motivación, la indisciplina, dificultad emocional, problemas de convivencia, dificultades para adaptarse a un nuevo entorno."*

DOC-04-T: *"Uno de los principales desafíos es el tiempo, ya que atender las necesidades individuales dentro de un grupo numeroso resulta complejo; también enfrento dificultades relacionadas con la falta de apoyo especializado y la escasez de recursos pedagógicos adaptados."*

DOC-05-T: *"Uno de los mayores desafíos es la escasa de formación específica para atender a estudiantes con diferentes necesidades educativas; también influye el número de estudiantes por aula... en algunos casos, la escasez de recursos y el poco acompañamiento institucional hacen que el trabajo inclusivo recaiga únicamente en el docente."*

Observación de aula - Registro O-02

Aula de transición, Institución Educativa Nueva Esperanza: La jornada comienza con 25 niños, uno de ellos con discapacidad intelectual leve manifiesta en crisis de llanto y se niega a separarse de su madre. La docente (DOC-05-T) solicita apoyo a la orientadora, pero esta se encuentra atendiendo a otro grupo, por tanto, la docente debe decidir entre atender al niño en crisis, continuar con la rutina de bienvenida para los 24 restantes, o pedir ayuda a una compañera del grado vecino (que también tiene su

grupo completo). Finalmente, la docente logra calmar al niño ofreciéndole un objeto sensorial (una corneta de colores vivos) y lo integra a una actividad de sonido, mientras el resto realiza el saludo matutino. Anotación: no hay ningún profesional de apoyo en el aula durante toda la jornada.

Interpretación hermenéutica

Los docentes identifican barreras que operan en distintos niveles, a nivel micro (aula: tiempo, número de estudiantes); meso (institucional: ausencia de apoyo especializado, recursos); y macro (sistémico: formación inicial débil, políticas sin implementación como obliga la ley). Estas múltiples barreras, coinciden con el modelo ecológico de Bronfenbrenner y con los análisis de la UNESCO (2020), sobre obstáculos recurrentes para la inclusión.

Un hallazgo significativo es que los docentes, además de señalar carencias, adaptan y desarrollan estrategias de supervivencia profesional para enfrentarlas, en tal sentido, DOC-01-T habla de "investigar de forma autodidacta"; DOC-02-T de "preparación continua" y "convertir circunstancias en oportunidades", lo cual sugiere que, ante la ausencia de apoyo institucional permanente, los docentes asumen una responsabilidad excesiva por la inclusión. Como lo expresa DOC-05-T: "el trabajo inclusivo recae únicamente en el docente".

La observación O-02 ilustra esta situación, en la medida que la docente debe resolver en solitario una crisis que requeriría intervención interdisciplinaria, entonces, el uso del objeto sensorial es un ejemplo de adecuación curricular espontánea y creativa, pero también evidencia la improvisación forzada por la ausencia de recursos humanos de apoyo que las normas legales estipulan como obligatorias de las Secretarías de Educación municipales.

Fusión de horizontes: La preconcepción de la investigadora sobre la brecha normativa se confirma, pero de manera amplia, dado que además de que las leyes no se aplican, es que el sistema educativo está estructuralmente desprotegido para la inclusión, y los docentes pagan el costo emocional y profesional de esa carencia. En tal sentido, la respuesta de DOC-02-T ilumina este hecho ("activar sentidos todo el

tiempo"), revela un estado de hipervigilancia docente que puede derivar en desgaste profesional (burnout). Se trata de un hallazgo a tomar en cuenta para la construcción del modelo educativo, pues indica que cualquier propuesta de adecuación curricular debe ir acompañada de condiciones institucionales de apoyo real.

Categoría 3: Estrategias emergentes de adecuación curricular (voces de los docentes)

Los docentes reportan un repertorio diverso de estrategias, la mayoría construidas desde la práctica cotidiana y a través del ensayo y error.

DOC-01-T: *"Investigar sobre las definiciones o presencias en el aula respecto a la diversidad."*

DOC-02-T: *"Estrategias de antes, durante y después (aplicada a cada evento de clase). Tecnológicas. Creación de ambientes propios como rincones y atención de interés y necesidades de los estudiantes."*

DOC-03-T: *"Se pueden implementar estrategias como la inclusión de equidad y el respeto, realizar actividades de pronunciamiento y ayudarlos a sus necesidades."*

DOC-04-T: *"He implementado estrategias como la diferenciación de actividades, el uso de apoyos visuales, material concreto y el trabajo en pequeños grupos; también procuro reforzar los avances individuales."*

DOC-05-T: *"He trabajado con material concreto, actividades lúdicas, rutinas claras y refuerzo positivo; también adapto las instrucciones según las capacidades de cada niño y les brindo más tiempo cuando lo necesitan."*

Observación de aula - Registro O-03

Aula de transición, Institución Educativa Simón Araujo. La docente (DOC-04-T) ha organizado tres estaciones de aprendizaje: 1) estación de trazos con material sensorial (arena y bandejas); 2) estación de conteo con tapas de colores; 3) estación de cuentos ilustrados en gran formato. Los estudiantes rotan cada 15 minutos, pero un niño con discapacidad intelectual leve permanece más tiempo en la estación de material sensorial, donde logra completar el trazo con ayuda de una guía de puntos. La

docente registra en una lista de cotejo individualizada los avances de cada niño; y al terminar, felicita públicamente al niño por su esfuerzo.

Interpretación hermenéutica: Las estrategias reportadas pueden agruparse en los cuatro tipos de que trata la Tabla 5:

Tabla 5

Tipología de las estrategias usadas por los docentes

Tipo de estrategia	Ejemplos	Base teórica implícita
Organizativas	Estaciones de aprendizaje, rincones, trabajo en pequeños grupos	Aprendizaje cooperativo (Johnson & Johnson), DUA (CAST, 2018)
Metodológicas	Antes-durante-después, rutinas claras, diferenciación	Secuencia didáctica, concepto de andamiaje y ZDP (Vygotsky)
Materiales	Apoyos visuales, material concreto, objetos sensoriales	Aprendizaje multisensorial, mediación instrumental
Evaluativas	Refuerzo positivo, lista de cotejo, observación del proceso	Evaluación formativa (Black & Wiliam), enfoques cualitativos

Es apreciable que varios docentes mencionan el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) como marco orientador, en tal sentido, DOC-02-T afirma que *"la planificación va de acuerdo al diseño universal teniendo en cuenta la individualidad (ritmo y estilos de aprendizaje)"*, lo cual indica que, aunque la formación sea limitada, algunos docentes han incorporado este enfoque en su praxis, probablemente a través de autoformación o programas como el PTA (Programa Todos a Aprender) del Estado Colombiano.

Sin embargo, se detecta una tensión entre el discurso del DUA (diseño proactivo para todos) y las condiciones reales, por cuanto los docentes diseñan actividades universales, pero luego deben realizar ajustes adicionales para estudiantes con discapacidad intelectual leve, porque el diseño universal por sí solo no siempre es suficiente. Es así como en la observación O-03, la estación de trazos con material sensorial funciona bien, pero el niño requiere más tiempo y una guía de puntos adicional, lo cual sugiere que el modelo debe integrar el DUA con adecuaciones curriculares individualizadas, como los PIAR en Colombia.

Fusión de horizontes: La preconcepción inicial sobre la brecha normativa sigue presente, pero se incorpora un hallazgo que puede entenderse como ventaja, en la medida que los docentes no esperan pasivamente soluciones externas, por el contrario, se inmiscuyen en la construcción de un saber práctico situado (Schön, 1983), que combina elementos del DUA, pedagogías activas y ajustes individualizados, por lo tanto, este saber práctico es un insumo a tener en cuenta para el modelo teórico que se propone más adelante.

Categoría 4: Clima de aula y mediación socioemocional (voces de los docentes)

Todos los docentes coinciden en que un clima de respeto, empatía y colaboración es condición necesaria para la inclusión, es por ello que describen estrategias concretas para hacerlo posible.

DOC-01-T: *"Diariamente se realiza un momento de reflexión espiritual y unos compromisos de buena convivencia."*

DOC-02-T: *"Se promueve a través de pactos de aula y la cooperación. El trabajo en equipo es fundamental porque equivale a la presta social y desarrollo individual."*

DOC-03-T: *"Fomenta la comunicación empática para ayudar a los estudiantes a expresar sus ideas; promover normas y aprender sobre diferentes culturas, promover diálogos donde se expresen sus opiniones."*

DOC-04-T: *"Promuevo un clima de respeto a través del diálogo constante, el ejemplo y la realización de actividades cooperativas; fomento el trabajo en equipo, el juego colaborativo y la resolución pacífica de conflictos."*

DOC-05-T: *"Promuevo el respeto desde el ejemplo y el establecimiento de normas construidas junto con los estudiantes; fomento el diálogo, la escucha activa y el trabajo en equipo."*

Observación de aula - Registro O-04

Aula de transición, Institución Educativa Altos del Rosario, donde la docente (DOC-05-T) inicia la jornada con un "círculo de la palabra", lo cual consiste en que los niños se sientan en círculo y comparten cómo llegaron a la escuela. Una niña dice: "Mi mamá no me quería traer porque mi hermano está enfermo", entonces la docente

agradece su honestidad y pregunta al grupo "¿cómo podemos ayudar a que hoy ella se sienta acompañada?", frente a lo cual los niños proponen "jugar con ella en el recreo", "prestarle los colores" y la docente anota las ideas en un cartel de "compromisos de amistad". Nota: Un niño con discapacidad intelectual leve, que suele ser excluido en los juegos, es nombrado voluntariamente por un compañero para ser su pareja en una actividad de pares.

Interpretación hermenéutica: Las estrategias reportadas se articulan en torno a tres ejes:

1) **Normas construidas colectivamente:** "Pactos de aula", "compromisos de buena convivencia", lo cual desplaza el modelo disciplinario tradicional (normas impuestas por el adulto) hacia una construcción democrática que potencia la agencia de los niños.

2) Diálogo y comunicación empática: Círculos de palabra, escucha activa, expresión de opiniones, lo cual coincide con la pedagogía dialógica de Freire (1970), y con el enfoque de comunidades de aprendizaje (Vygotsky, 1978).

3) **Cooperación estructurada:** Trabajo en equipo, juego colaborativo, frente a lo cual puede reseñarse a Johnson & Johnson (1999), quienes han demostrado que la interdependencia positiva y la responsabilidad individual son condiciones para que la cooperación sea efectiva.

La observación O-04 añade un elemento adicional, referido al reconocimiento de la vulnerabilidad como punto de partida para la solidaridad, tal como emerge cuando la docente no oculta ni minimiza la dificultad de la niña, sino que la transforma en una oportunidad pedagógica para que el grupo desarrolle empatía activa; además, se observa que un niño con discapacidad intelectual leve es elegido voluntariamente por sus pares, lo que sugiere que el clima de aula ha logrado contrarrestar tendencias excluyentes espontáneas, aprendidas y naturalizadas aún a edades tempranas.

Fusión de horizontes: Este hallazgo tensiona la preconcepción inicial que cuestiona las barreras, pero si bien se presentan déficits estructurales, los docentes han construido un clima socioemocional que actúa como factor protector para los estudiantes con discapacidad intelectual leve, lo cual implica que el modelo educativo

propuesto debía incluir tanto las adecuaciones curriculares de carácter técnico, como un componente de cultura inclusiva que fortaleciera estas prácticas de diálogo, pacto y cooperación como se verá más adelante.

Categoría 5: Formación docente y políticas institucionales (voces de los docentes)

Esta categoría concentra algunas de las críticas más determinantes y las propuestas de cambio.

DOC-01-T: *"Muy poca [formación] y ha sido a través de la tutora de P.T.A."*

DOC-02-T: *"Tenemos apoyo en cuanto activación de ruta de tratamiento, apoyo con recursos institucionales para avanzar hacia prácticas de aula más contextualizadas."*

DOC-03-T: *"Recursos educativos, material y recurso humano, plataformas en línea... para así enriquecer el aprendizaje en el desarrollo de habilidades sociales."*

DOC-04-T: *"He recibido algunas capacitaciones generales sobre inclusión, pero considero que es necesario un acompañamiento más continuo y especializado; sería importante contar con apoyo de profesionales como psicólogos o docentes de apoyo."*

DOC-05-T: *"Considero necesario recibir mayor acompañamiento profesional y espacios de formación práctica; el trabajo interdisciplinario con otros profesionales permitiría atender mejor las necesidades."*

En relación con los cambios necesarios en políticas educativas, los docentes proponen:

DOC-01-T: *"Más visibilidad, más reconocimientos, en todos los escenarios posibles."*

DOC-02-T: *"Es necesario la articulación de los niveles de atención a la primera infancia desde la educación inicial (EDA, FAMI, BIENESTAR) y la transición a la escuela; hablar de escuelas armónicas."*

DOC-03-T: *"Los cambios en la política educativa deben reconocer las diferencias de los estudiantes como una oportunidad para avanzar hacia la inclusión, promover turno y valores positivos, fomentar la creatividad del estudiante, promover un ambiente saludable en el aula."*

DOC-04-T: *"Es necesario que las políticas educativas incluyan mayor inversión en formación docente, recursos pedagógicos y acompañamiento institucional... que no solo se formulen, sino que se implementen de manera efectiva."*

DOC-05-T: *"Es importante que las políticas educativas se ajusten a la realidad de las instituciones y se cumplan de manera sensata; se requieren más recursos, formación y seguimiento."*

Observación institucional - Registro O-05

Sala de profesores, Institución Educativa Nueva Esperanza. Se realiza una reunión de planeación semanal, en la cual la coordinadora académica informa que la secretaría de educación ha lanzado un curso virtual sobre "Inclusión y DUA", pero no hay tiempo en la jornada laboral para realizarlo, además, los docentes no cuentan con computadores asignados. Una docente pregunta si pueden gestionar horas de acompañamiento in situ con un psicólogo especialista, ante lo cual la coordinadora responde que no hay presupuesto. Los docentes se miran entre sí y uno comenta: "entonces, como siempre, nos tocará aprender por nuestra cuenta en la casa".

Interpretación hermenéutica

Los testimonios revelan una paradoja, porque no puede negarse que existe un discurso institucional y normativo sobre inclusión, pero las condiciones para su implementación son frágiles o inexistentes. Como se evidencia en los discursos, la formación recibida es calificada como "muy poca" (DOC-01-T) o "general" (DOC-04-T), no obstante, el apoyo se limita a la tutora del PTA, un programa que, es bien recibido por los docentes, pero no alcanza a suplir la ausencia de un sistema de formación continua y acompañamiento especializado.

La observación O-05 ilustra también esta paradoja, porque si bien se ofrecen cursos virtuales, no se cuenta con tiempo ni recursos para realizarlos. El resultado es que la responsabilidad de la formación recae sobre el docente fuera de su jornada laboral, lo que profundiza la brecha entre quienes tienen tiempo, recursos y motivación autodidacta y quienes no. Sin embargo, también emergen propuestas concretas y acertadas:

1) Articulación entre niveles educativos (EDA, FAMI, Bienestar Familiar, transición a la escuela), planteada por DOC-02-T, considerada una buena idea, puesto que la inclusión no puede empezar en transición si no hay un trabajo previo y articulado en la primera infancia.

2) Reconocimiento y visibilidad (DOC-01-T), que apunta a la necesidad de valorar socialmente el trabajo docente en contextos de marcada diversidad.

3) Acompañamiento continuo y especializado (DOC-04-T, DOC-05-T), no solo capacitaciones puntuales.

4) Políticas que se implementen efectivamente (DOC-04-T, DOC-05-T), es decir, que cierren la brecha entre el papel y la realidad.

Fusión de horizontes: La preconcepción inicial sobre la brecha normativa se confirma plenamente, pero se perfecciona, porque debe reconocerse, que no es solo que las políticas no se cumplan, es que el sistema genera un ciclo de frustración, porque se exige inclusión, no se proporcionan medios y la carga recae sobre los docentes. En tal sentido, cualquier modelo educativo que pretenda ser viable debe incluir estrategias de formación y acompañamiento institucional realistas, que no dependan exclusivamente de la voluntad individual, siendo así, se debe abogar por cambios en política educativa que trasciendan el nivel declarativo.

Puede decirse entonces, que emergieron tensiones que son obstáculos, pero también impulsores de la creatividad docente, en la medida que los educadores desarrollan estrategias emergentes (categoría 3) y climas socioemocionales protectores (categoría 4), precisamente porque operan en un contexto de carencias. Es decir, la inclusión posible en estas instituciones es en gran medida un logro del docente a pesar de las condiciones adversas.

Preguntas hermeneúticas emergentes (círculo abierto)

Siguiendo el principio del círculo hermenéutico de Gadamer, el análisis abre en realidad nuevas preguntas que orientarán futuras investigaciones: 1) ¿Cómo integrar el DUA (diseño universal) con adecuaciones curriculares individualizadas (PIAR) en un modelo práctico y sostenible para el grado transición?; 2) ¿Qué tipo de formación

docente continua logra romper el ciclo de "responsabilidad solitaria del docente" sin depender exclusivamente de lo autodidacta?; 3) ¿Cómo pueden las políticas educativas pasar del nivel declarativo a la implementación real, considerando las limitaciones de las instituciones rurales y urbano-marginales? 4) ¿Qué indicadores permitirían evaluar tanto la presencia, como la participación y el logro de estudiantes con discapacidad intelectual leve en un modelo de adecuaciones curriculares?

Estas preguntas fueron retomadas en el momento VI, referido a la construcción teórica del modelo y en el ejercicio de socialización con los informantes clave.

En atención a lo anterior, se puede decir que este análisis e interpretación de los hallazgos permitió: a) describir las pre concepciones desde las voces de los docentes y observaciones de aula; b) dialogar con referentes teóricos para profundizar el sentido; c) identificar tensiones estructurales que configuran la experiencia docente; y d) plantear preguntas hermenéuticas que mantienen abierto el círculo de comprensión.

En el siguiente momento V se procederá a la revelación del sentido de la experiencia vivida, articulando a lo fenomenológico el significado que tiene para los docentes el proceso de inclusión mediante adecuaciones curriculares, siguiendo las unidades de sentido identificadas en este momento IV.

MOMENTO V
REVELACIÓN DEL SENTIDO DE LA EXPERIENCIA VIVIDA

Si en el momento anterior la atención se fijó en la identificación y análisis de pre concepciones desde el horizonte de los autores (docentes) el presente momento buscó revelar el sentido de la experiencia vivida por los docentes de transición en su quehacer cotidiano con estudiantes que presentan discapacidad intelectual leve, lo cual implicó pasar de lo explícito (lo narrado) a lo implícito, es decir, lo vivido, lo sentido, lo significado, por lo tanto, siguiendo la propuesta de Gadamer, quien conceptúa que la comprensión es un diálogo fecundo entre el intérprete y el texto (Gadamer, 1998) donde se busca la fusión de horizontes entre las preconcepciones del investigador y el mundo de vida de los participantes.

Para ello, se parte de la pregunta fenomenológica ¿cuál es el sentido que los docentes de transición otorgan a su experiencia de inclusión de estudiantes con discapacidad intelectual leve mediante adecuaciones curriculares? Esta pregunta no busca causas ni efectos, sino significados y estructuras de la experiencia de los sujetos que vivencia la problemática.

Siendo así, la revelación del sentido se organiza en torno a tres unidades fenomenológicas que emergieron del proceso de análisis circular entre partes y todo:

1) El sentido de la responsabilidad ética, donde el docente se asume como garante de la inclusión.

2) El sentido de la incertidumbre que busca certezas desde acciones creadoras y desde la improvisación profesional como estrategia vital.

3) El sentido de la recompensa en las relaciones, donde los afectos emergen como medida de una inclusión apropiada.

En tal sentido, cada unidad se desarrolla integrando: a) fragmentos significativos de las entrevistas (horizonte del autor); b) la interpretación fenomenológica de la investigadora; c) el diálogo con referentes teóricos sobre el tema; y d) una síntesis de sentido que articula la esencia de la experiencia capturada.

Unidad fenomenológica 1: El sentido de la responsabilidad ética

Lo narrado desde la voz de los docentes

En múltiples pasajes de las entrevistas, los docentes expresan una asunción **de** responsabilidad que trasciende su función técnica:

DOC-01-T: *"Es una experiencia muy exigente y de mucha responsabilidad con tacto muy humano."*

DOC-04-T: *"La diversidad me exige ser más flexible, creativa y reflexiva, entendiendo que la enseñanza no puede ser homogénea si se quiere garantizar el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes."*

DOC-05-T: *"En algunos casos, la escasez de recursos y el poco acompañamiento institucional hacen que el trabajo inclusivo recaiga únicamente en el docente."*

DOC-02-T, a través de la metáfora del semáforo, introduce la idea de una responsabilidad vigilante, en la medida que *"se requiere de alerta continuada para ejercer la observación directa hacia el punto al cual se quiere llegar."*

Lo vivido desde la interpretación fenomenológica

Estas expresiones más que descripciones de tareas, revelan una estructura de la experiencia, en la que el docente se percibe a sí mismo como el último eslabón entre la política educativa (que ordena incluir) y la realidad del niño (que demanda ser incluido), responsabilidad de la que emanan tres dimensiones:

Una primera dimensión sobre responsabilidad moral, dado que el docente no actúa por mandato externo (aunque también), sino por una convicción interna, quizá de ethos profesional y ético, de que "incluir es lo correcto". Así se deriva de la insistencia en el "tacto humano" (DOC-01-T) y en que la enseñanza "no puede ser homogénea" (DOC-04-T), situaciones a las que reflejan lo que Lévinas (1977), denominó la responsabilidad por el otro, es decir, una ética que antecede al contrato y que adquiere firma en el rostro del niño que requiere de ajustes.

Una segunda dimensión es la responsabilidad profesional, en la medida que los docentes asumen que ellos deben saber lo que no se les ha enseñado formalmente. Al

respecto, DOC-01-T afirma que debe "investigar de forma autodidacta"; DOC-02-T habla de "preparación continua". Siendo así, esta dimensión revela una ética del oficio que trasciende la queja por la falta de formación y se traduce en acción, donde el docente se autoforma porque no concibe otra manera de responder a la diversidad de su aula para la inclusión.

Una tercera dimensión está referida a la responsabilidad sustitutiva, que surge cuando DOC-05-T señala que el trabajo "recae únicamente en el docente", es decir, está denunciando una delegación encubierta, donde el sistema educativo (instituciones, políticas, otros profesionales) han transferido implícitamente la responsabilidad de la inclusión al docente de aula, sin proporcionarle los medios. Se pude decir que esta dimensión es la más sentida de la experiencia vivida, porque el docente asume una carga que no le corresponde exclusivamente, pero que no puede rechazar sin traicionar su compromiso ético con los niños.

Diálogo teórico

La noción de responsabilidad como cuidado encuentra eco en la ética del cuidado de Gilligan (1982) y Noddings (1984), quienes proponen una moral basada en la respuesta a la necesidad concreta del otro, más que en principios abstractos o normativos. Al respecto, y para el contexto educativo, Van Manen (2016), habla del tacto pedagógico como esa sensibilidad que permite al docente responder a la particularidad del estudiante.

Por otra parte, la responsabilidad sustitutiva se conecta con el concepto de profesionalismo ético de Hargreaves (2000), quien advierte sobre el riesgo de que las reformas educativas, al aumentar las exigencias sin mejorar las condiciones, generen un "profesionalismo forzado" que conduce al desgaste y la frustración.

Síntesis de sentido

El sentido de la responsabilidad ética vivida por los docentes de transición se configura como una experiencia de doble vínculo, porque, por un lado, se sienten convocados por la necesidad de los niños con discapacidad intelectual leve y responden con compromiso moral y autoformación constante y, por otro lado,

experimentan el abandono institucional como una carga desmedida que transforma su vocación en sacrificio cotidiano. Siendo así, la inclusión que construyen es, en esencia, un acto de resistencia ética que implica incluir a pesar de todo.

Unidad fenomenológica 2: El sentido de crear ante la incertidumbre

Lo narrado desde la voz de los docentes

Los docentes describen su práctica como un escenario de constante imprevisibilidad, sin fórmulas que solucionen ni certezas:

DOC-02-T: *"Activar sentidos todo el tiempo (alerta); preparación continua; presta a tomar las circunstancias y convertirlas en oportunidades."*

DOC-03-T: *"Se pueden implementar estrategias como la inclusión de equidad y el respeto, realizar actividades de pronunciamiento y ayudarlos a sus necesidades."*

DOC-04-T: *"He implementado estrategias como la diferenciación de actividades, el uso de apoyos visuales, material concreto y el trabajo en pequeños grupos."*

DOC-05-T: *"Adapto las instrucciones según las capacidades de cada niño y les brindo más tiempo cuando lo necesitan."*

Pude analizarse que DOC-02-T introduce la idea de que el docente debe estar "presto a tomar las circunstancias y convertirlas en oportunidades", lo que sugiere la asunción de acciones que se impulsan para transformar la incertidumbre.

Lo vivido desde la interpretación fenomenológica

La experiencia de la incertidumbre en la atención a estudiantes con discapacidad intelectual leve antes que, vivida como un déficit, emerge como un rasgo constitutivo de la práctica profesional, no obstante, germina de dos maneras:

En forma de angustia (emoción negativa) de no saber si la estrategia funcionará, si el niño logrará participar, si se está haciendo lo suficiente, por lo tanto, esta angustia aparece veladamente en la exigencia de "alerta continuada" (DOC-02-T) y en la necesidad de "investigar" (DOC-01-T). Es decir, es la experiencia de no tener un manual de anticipación.

En forma de creatividad (emoción positiva) desde la que se afronta la incertidumbre, asumiendo su transformación en espacio para la invención, para ello los docentes crean estrategias a partir de lo que tienen a mano (material concreto, rincones, rutinas claras, apoyo visual), lo que se denota, es que no esperan que alguien externo les entregue la solución, la construyen en el momento. Se trata de una vivencia que se podría denominar incertidumbre creadora o el sentido de crear ante lo incierto, que se vivencia como una disposición existencial que convierte la ausencia de certezas en posibilidad de innovación ante realidades concretas.

Al respecto, la observación O-03 (estaciones de aprendizaje con material sensorial) ilustra esta creatividad, porque ante la ausencia de recursos tecnológicos sofisticados, la docente diseña actividades con arena, tapas de colores y cuentos ilustrados, logrando que un niño con discapacidad intelectual leve pueda participar activamente.

Diálogo teórico

La incertidumbre creadora se relaciona con el concepto de acción situada de Suchman (1987) quien sostiene que la planificación no determina totalmente la acción, sino que esta emerge en interacción con el contexto; también conecta con el pensamiento práctico de Aristóteles (*phrónesis*), que distingue del conocimiento teórico (*episteme*) y del técnico (*techne*), siendo así, la *phrónesis* es la sabiduría práctica que permite deliberar sobre lo que es correcto en situaciones concretas y cambiantes.

En educación, autores como Schön (1983), han desarrollado la noción de práctica reflexiva y conocimiento en la acción, escenario donde el profesional competente no aplica fórmulas probadas, sino que reflexiona mientras actúa, ajustando sus decisiones según las particularidades del caso.

La observación O-02 (niño con crisis de llanto) muestra este proceso en tiempo real, porque la docente no tiene un protocolo para la situación, pero decide ofrecer un objeto sensorial y luego integrar al niño en una actividad en paralelo, pude decirse que no es una decisión planificada, sino una respuesta ingeniosa, que emerge de su lectura de la situación.

Síntesis de sentido

El sentido de la incertidumbre creadora vivida por los docentes de transición se configura como una experiencia paradójica, pero fértil en lo pedagógico, porque la ausencia de condiciones ideales (formación específica, recursos, tiempo), si bien es una carencia fáctica, también conduce hacia un horizonte donde el docente se ejercita su inteligencia práctica. Siendo así, los docentes no buscan eliminar la incertidumbre (saben que es imposible), sino habitarla productivamente, convirtiendo cada imprevisto en una oportunidad para ajustar, improvisar y crear. Esta predisposición es lo que les permite afirmar que, a pesar de todo, logran que los niños participen y aprendan, por lo tanto, se puede decir que la incertidumbre creadora es, en esencia, el sello vivencial del docente inclusivo en contextos con carencia de recursos para la inclusión.

Unidad fenomenológica 3: El sentido de la recompensa

Lo narrado desde la voz de los docentes

A lo largo de las entrevistas, los docentes no miden su desempeño en términos de resultados estandarizados, sino en la calidad de los vínculos y en las respuestas afectivas de los estudiantes.

DOC-01-T: *"Diariamente se realiza un momento de reflexión espiritual y unos compromisos de buena convivencia."*

DOC-02-T: *"El trabajo en equipo es fundamental porque equivale a la entrega social y desarrollo individual."*

DOC-04-T: *"También procuro reforzar los avances individuales de cada estudiante, reconociendo sus logros y esfuerzos."*

DOC-05-T: *"Estas estrategias ayudan a que los estudiantes se sientan seguros y participen activamente."*

Como se aprecia, DOC-03-T enfatiza en que *"fomenta la comunicación empática para ayudar a los estudiantes a expresar sus ideas... promover diálogos donde se expresen sus opiniones."*

Lo vivido desde la interpretación fenomenológica

Los docentes identifican como recompensa que aprecian, las señales de bienestar y pertenencia en los estudiantes, en particular en aquellos con discapacidad intelectual leve, dentro de estas recompensas emergieron:

La seguridad manifestada cuando un niño con discapacidad intelectual leve participa, cuando se atreve a intentar una actividad, cuando no se retira al rincón, el docente lo interpreta como una señal de que el clima de aula funciona. Al respecto, DOC-05-T habla de que los niños "se sientan seguros".

El afecto recíproco que se manifiesta en las sonrisas, los abrazos, las miradas de complicidad. Esto puede denotarse en la observación O-04 (círculo de la palabra), al mostrar cómo los niños proponen incluir a un compañero con discapacidad intelectual leve, donde el reconocimiento por los pares es vivido por el docente como una validación de su trabajo de construcción de comunidad.

El progreso pequeño pero real, cuando un niño que no trazaba líneas logra hacerlo con ayuda (observación O-03); cuando el niño en crisis se calma con el objeto sensorial (observación O-02). Esto muestra que los docentes aprenden a valorar lo mínimo, porque saben que en discapacidad intelectual leve el progreso no es lineal ni espectacular.

Estas recompensas en pequeño, son en realidad grandes triunfos, en la medida que pueden apreciarse como los motivadores que sostiene la práctica docente a pesar de la responsabilidad que asumen y la incertidumbre.

Diálogo teórico

La recompensa apreciada por el docente se relaciona con el concepto de inclusión como participación de Booth y Ainscow (2011) quienes sostienen que la inclusión no se reduce a la presencia física, sino a la calidad de la experiencia del estudiante en la escuela; también encuentra similitud con el enfoque de capacidades de Nussbaum (2012) que evalúa el bienestar no por los recursos en abstracto, sino por lo que las personas pueden ser y hacer.

Adicionalmente, en el campo de la psicología del trabajo docente, Hargreaves (2000) habla de la geografía emocional de la enseñanza, señalando que los vínculos

afectivos con los estudiantes son una fuente primaria de satisfacción y también de desgaste, lo que explicaría que los docentes inclusivos experimentan emociones más intensas porque aman profundamente su quehacer, pero también sufren más cuando las condiciones impiden que los niños prosperen.

Síntesis de sentido

El sentido de la recompensa apreciada y vivida por los docentes de transición se configura como una experiencia afectiva recíproca que resignifica el desempeño educativo por fuera de los indicadores técnicos o estándares, siendo más importante para ellos el encuentro humano cotidiano. En tal sentido, el docente no busca "implementar" la inclusión, propende más por ser el artífice de grandes avances medidos en una sonrisa, una participación, un trazo logrado. Estos logros, invisibles para las estadísticas y las políticas, son para el docente la prueba irrefutable de que la inclusión es posible. La recompensa que aprecia es, en esencia, la razón que mantiene viva su vocación de maestro.

De la comprensión de las partes a la comprensión del todo

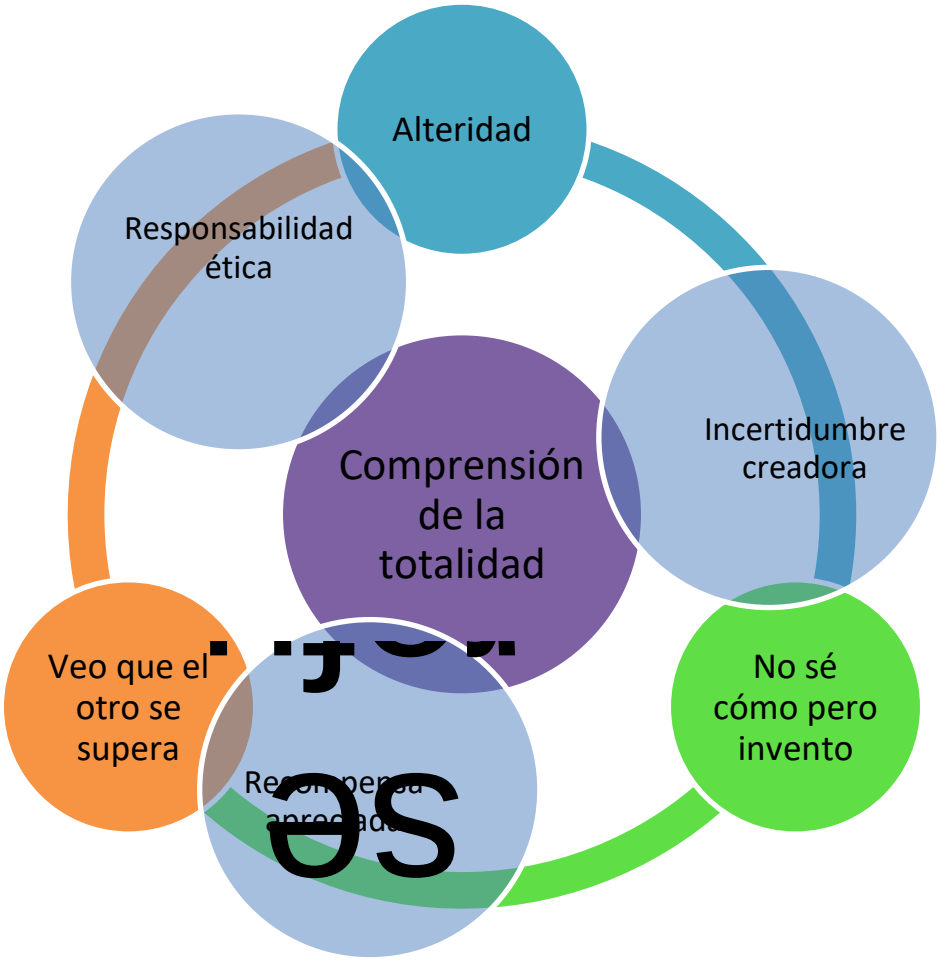
Las tres unidades fenomenológicas reveladas (el sentido de la responsabilidad ética, el sentido de crear ante la incertidumbre creadora y la recompensa apreciada), se articulan en una estructura de la experiencia docente, la cual puede representarse como un ciclo que se retroalimenta, como señala Rosales et al (2024):

> El hermeneuta se desplaza entre la comprensión del todo y el análisis de las partes, en un proceso dinámico en el que la comprensión previa del todo influye en la interpretación de las partes, y la comprensión de las partes puede llevar a una nueva comprensión del todo.

Este círculo inherente a toda comprensión se expresa en el círculo hermenéutico desde una dependencia recíproca entre la comprensión del todo y la comprensión de las partes, se trata de la circularidad entre el ser y el ente, que para esta revelación de sentido se representa en la Figura 7.

Figura 7

Revelación de sentido de experiencia vivida



La responsabilidad ética es la disposición a enfrentar la incertidumbre sin huir; la incertidumbre creadora genera respuestas ante lo adverso, que cuando funcionan, producen recompensa apreciada (relacional). Esta recompensa realimenta la responsabilidad ética, porque el docente experimenta que su esfuerzo tiene sentido y merece la pena seguir intentándolo. Sin embargo, este ciclo puede fracturarse cuando

la recompensa relacional con alumnos (que aprecia el docente) es escasa o ausente de forma reitera (cuando un niño no progresa a pesar de todos los ajustes, o cuando el contexto familiar o institucional bloquea los logros). En esos casos, los docentes pueden experimentar frustración, impotencia e incluso culpa, lo que abre la puerta al desgaste profesional (burnout). Este es un hallazgo para la construcción del modelo, el cual debe incluir soportes para sostener al docente cuando el ciclo se rompe.

La fusión de horizontes

La revelación del sentido de la experiencia vivida permite una fusión de horizontes entre la preconcepción inicial de la investigadora (centrada en la brecha normativa) y el horizonte de los autores (docentes), fusión que genera una resignificación de la inclusión educativa en el contexto de las tres instituciones indagadas, en los siguientes términos:

La inclusión como práctica de resistencia cotidiana

La inclusión no es para estos docentes la aplicación de un modelo técnico (DUA, PIAR) ni el cumplimiento de una norma (Decreto 1421 de 2017). Es, ante todo, una práctica de resistencia, porque incluir a pesar de la falta de recursos, a pesar de la formación insuficiente, a pesar del abandono institucional está lejos de un resistencia heroica o solemne, es reiterativa, silenciosa, a veces agotadora, pero sostenida por la convicción ética y la recompensa relacional que aprecia el docente.

La inclusión como saber práctico

Los docentes no aplican teorías abstractas, sino que construyen saber práctico desde la acción y la reflexión sobre la acción, se trata de un saber que emana de la realidad encontrada en el contexto, es decir, funciona para el aula, con los niños presentes en esta, con los materiales que tienen. Dadas esas condiciones, no se puede extrapolar como una fórmula, pero sí sirve de inspiración, como un modelo que puede indicar cómo pensar la adecuación curricular desde la realidad.

La inclusión que transforma al incluido y al que incluye

El desempeño en términos de inclusión efectiva se mide menos en el marco de los estándares y más en situaciones de encuentro: el niño que por primera vez pide ayuda, el compañero que lo invita a jugar, la sonrisa al terminar una tarea. En tal sentido, la inclusión es, en su esencia, un acontecimiento relacional que transforma tanto al incluido como al que incluye.

Preguntas hermenéuticas abiertas que emergen de la experiencia vivida

El círculo hermenéutico, como se mencionó en la metodología, no se cierra, por tanto, la revelación del sentido de la experiencia vivida abre nuevas preguntas que serán abordadas en el capítulo VI:

1) ¿Cómo puede un modelo educativo de adecuaciones curriculares capturar el saber práctico que los docentes poseen, obviando trámites burocráticos y ceñido a la realidad del contexto?

2) ¿De qué manera el modelo puede incluir soportes institucionales para evitar que la responsabilidad ética derive en desgaste profesional (burnout) cuando el ciclo de recompensa relacional se fractura?

3) ¿Qué indicadores de desempeño relacional eficaz (no solo académicos) debería incorporar el modelo para valorar la inclusión desde la experiencia vivida de docentes y estudiantes?

Así las cosas, la revelación del sentido de la experiencia vivida permitió comprender qué significa para los docentes de transición incluir a estudiantes con discapacidad intelectual leve mediante adecuaciones curriculares, tal comprensión no se agota en la descripción de lo que hacen (capítulo IV), sino que desvela las estructuras de significado que dan coherencia y dirección a sus acciones y decisiones, donde la responsabilidad ética que los moviliza, la incertidumbre creadora que habitan, y la recompensa relacional que aprecian, los sostienen.

Estas estructuras de significado soportadas en la subjetividad de quienes vivencia el problema, son la verdad práctica de la inclusión en contextos que no cumplen con estándares (operativos) de transferencia, ignorarlas conllevaría a construir

un modelo educativo abstracto y no aplicable. En tal sentido, en el momento VI, se procede a la construcción teórica del modelo educativo centrado en adecuaciones curriculares, integrando estas revelaciones fenomenológicas con los referentes teóricos ya trabajados (Ainscow, DUA, PIAR, Freire, Vygotsky) y con las exigencias normativas y contextuales de las instituciones educativas.

CAPÍTULO VI
CONSTRUCCIÓN TEÓRICA DEL MODELO EDUCATIVO CENTRADO EN ADECUACIONES CURRICULARES

Los momentos precedentes permitieron, primero, identificar y analizar las pre concepciones, desde las voces de los docentes (Capítulo IV) y, segundo, revelar el sentido profundo de su experiencia vivida (Capítulo V), de donde emergió una experiencia supeditada a la responsabilidad ética, la incertidumbre creadora y la recompensa relacional. Estas estructuras de significado conformaron la esencia vivida desde la práctica, en los procesos de inclusión para el contexto de indagación.

En el presente momento, se aborda el proceso de configuración de los fundamentos teóricos y pedagógicos de un modelo educativo centrado en adecuaciones curriculares, orientado a optimizar la inclusión de estudiantes con discapacidad intelectual leve en el grado transición, cabe aclarar que este modelo se aleja de ser un instrumento *per se* que se "aplica" a la realidad, más bien consiste en una construcción dialógica que emerge de las voces y saberes prácticos de los docentes (horizonte del autor) de los referentes teóricos (DUA, PIAR, Ainscow, Vygotsky, Freire, entre otros) de las preconcepciones y hallazgos de la investigadora (fusión de horizontes) y de las realidades del contexto de las instituciones educativas indagadas.

El modelo se presenta antes que, como una fórmula, configura una arquitectura conceptual flexible que orienta la toma de decisiones pedagógicas, reconociendo las singularidades que cada aula, cada niño y cada docente.

Fundamentos epistemológicos y ontológicos del modelo

Todo modelo educativo descansa sobre supuestos acerca de qué es el conocimiento (epistemología) qué es la realidad (ontología) y qué es el sujeto que aprende, por lo tanto, el modelo aquí propuesto explicita estos supuestos.

Fundamentos epistemológicos

El modelo asume una epistemología hermenéutica y crítica, inspirada en Gadamer (1998) y Freire (1970), para sostener que el conocimiento en educación es construido en el diálogo entre docentes, estudiantes, familias y contextos. Esto por cuanto, los docentes poseen un saber práctico en relación con su contexto (Schön, 1983), tan importante como el saber teórico. En tal sentido, la observación O-03 (estaciones de aprendizaje con material sensorial) es un ejemplo de este saber: la docente no aplicó una teoría, sino que creó una respuesta a partir de su lectura de la situación. En este orden de ideas, la inclusión, como problema técnico, antes que resolverse con procedimientos, encuentra soluciones en lo ético-práctico, lo cual requiere deliberación constante.

Esto implica que el modelo es una construcción que emana de adecuaciones curriculares construidas entre docentes, profesionales de apoyo (cuando existen) y familias, a partir del reconocimiento de las barreras y potencialidades de cada niño.

Fundamentos ontológicos

El modelo parte de una ontología que reconoce la diversidad como condición humana, postura que se sustenta en el enfoque social de la discapacidad (Oliver, 1990; Barton, 1998) el cual distingue entre deficiencia (condición física, sensorial o cognitiva) y discapacidad (limitación impuesta por barreras sociales, actitudinales y arquitectónicas) también se sustenta en el modelo ecológico de Bronfenbrenner (1987), que sitúa el desarrollo humano en sistemas interconectados (micro, meso, exo, macro), donde las barreras o facilitadores pueden estar en cualquier nivel; en este orden de ideas, el modelo encuentra pilares en los planteamientos de Booth y Ainscow (2011), para quienes la inclusión implica transformar la cultura, las políticas y las prácticas escolares para que todas las diferencias sean valoradas.

Lo anterior tiene implicación para el modelo, porque las adecuaciones curriculares antes que acciones correctivas aplicadas al estudiante con discapacidad intelectual leve, son acciones transformadoras sobre el entorno, incluyendo el currículo, la metodología, los materiales, la evaluación y las relaciones interpersonales, siendo

así, desde el modelo propuesto el foco está puesto en eliminar barreras, no en "normalizar" al niño.

Fundamentos sobre el sujeto: el niño como ser capaz y en desarrollo

El modelo adopta una concepción del niño como agente de su propio aprendizaje, superando visiones deficitarias, por tanto se apoya en la teoría sociocultural de Vygotsky (1978), que postula que el aprendizaje ocurre en la mediación de aquello usado como andamiaje, es decir, lo que el niño puede hacer con ayuda hoy, podrá hacer solo mañana, bajo tales premisas, la discapacidad intelectual leve no fija un techo, sino un punto de partida para la mediación pedagógica;

También acoge el enfoque de capacidades de Nussbaum (2012), que evalúa el bienestar por lo que las personas pueden ser y hacer, no por sus déficits. Siendo así, también acoge los principios del funcionamiento adaptativo (Schalock et al., 2010) que enfatizan en que el apoyo debe orientarse a potenciar la autonomía, la participación y la calidad de vida.

Estos fundamentos sobre el sujeto como capaz, tiene implicación para el modelo porque las adecuaciones curriculares no simplifican el contenido para "bajarlo" a un nivel inferior, sino que lo re - presentan en formatos accesibles y ofrecen andamiajes (apoyos temporales) que permiten al niño acceder a los mismos núcleos de aprendizaje que sus pares, aunque por rutas diferenciadas.

Principios rectores del modelo

Del análisis fenomenológico (Capítulos IV y V) y del diálogo teórico emergen cinco principios rectores que orientan el modelo:

Tabla 6

Principios del modelo

Principio	Descripción	Expresión en las voces docentes
P1. Foco en la experiencia y el saber docente	El modelo parte de reconocer que los docentes ya construyen prácticas inclusivas importantes; no se parte de cero, sino de sistematizar y potenciar lo que ya funciona.	*"He implementado estrategias como la diferenciación de actividades, el uso de apoyos visuales, material concreto y el trabajo en pequeños grupos"* (DOC-04-T).
P2. Flexibilidad y estructura	El modelo no es rígido, pero tampoco es improvisación sin criterios; propone marcos orientadores (fases, preguntas, decisiones) que se adaptan a cada contexto.	*"Planificación de acuerdo al diseño universal teniendo en cuenta la individualidad"* (DOC-02-T).
P3. Hacer visible las barreras, no los déficits	El análisis comienza preguntando: ¿qué barreras (curriculares, metodológicas, actitudinales, materiales) están limitando la participación y el aprendizaje?	*"La escasez de recursos y el poco acompañamiento institucional hacen que el trabajo inclusivo recaiga únicamente en el docente"* (DOC-05-T).
P4. Participación y voces de todos	Las adecuaciones curriculares se construyen con los niños, las familias y los profesionales de apoyo; el diálogo es el método.	*"Fomenta la comunicación empática para ayudar a los estudiantes a expresar sus ideas. Promover diálogos donde se expresen sus opiniones"* (DOC-03-T).
P5. Evaluación como proceso formativo	La evaluación no mide carencias, sino que identifica logros, necesidades de ajuste y nuevas preguntas para la acción.	*"La evaluación se centra principalmente en la observación de los avances individuales, el esfuerzo y la participación"* (DOC-05-T).

Estructura del modelo: componentes y relaciones

El modelo se organiza en cinco componentes interrelacionados que operan de manera cíclica y articulada. La figura 8 presenta el *Modelo educativo centrado en adecuaciones curriculares*, siendo sus dimensiones analíticas expresadas en los siguientes términos.

Componente 1: Diagnóstico colaborativo de barreras y potencialidades

Fundamento teórico: El índice de inclusión (Booth y Ainscow, 2011), propone que la inclusión comienza por explorar barreras al aprendizaje y la participación en tres dimensiones: cultura, políticas y prácticas.

Desarrollo del componente: Este componente reemplaza el tradicional "diagnóstico del déficit" (lo que el niño no puede hacer) por un mapeo participativo que responde a tres preguntas de la Tabla 7:

Tabla 7

Mapeo participativo para la inclusión

Pregunta	Fuentes de información
¿Qué barreras enfrenta este niño para participar y aprender?	Observación en aula, diálogo con el niño (adaptado), información de la familia, registros previos.
¿Qué potencialidades, intereses y fortalezas tiene?	Juego libre, conversaciones, actividades que el niño elige espontáneamente.
¿Qué ajustes pueden eliminar o reducir las barreras?	Lluvia de ideas con equipo docente, familia y niño.

Observación de aula (O-06): La docente de transición (DOC-02-T) dedica 15 minutos a observar al niño con discapacidad intelectual leve en el rincón de construcciones, anotando que el niño presta atención a bloques de colores brillantes y que intenta imitar torres simples. En lugar de pensar "no sabe construir", la docente registra: "muestra interés por lo visual; necesita modelo paso a paso". Con esta información, diseña una actividad de apilado con colores alternados.

Relación con la experiencia docente: Este componente responde a la responsabilidad ética (unidad fenomenológica 1) al proporcionar al docente un procedimiento ordenado para conocer al niño; también reduce la incertidumbre creadora (unidad fenomenológica 2) porque el diagnóstico colaborativo aporta pistas para identificar por dónde empezar.

Componente 2: Diseño universal y ajustes razonables (DUA + PIAR)

Fundamento teórico: El Diseño Universal para el Aprendizaje (CAST, 2018), propone tres principios: a) múltiples formas de representación (¿cómo presentamos la información?); b) múltiples formas de acción y expresión (¿cómo demuestra el niño lo que aprendió?); y c) múltiples formas de compromiso (¿cómo motivamos y sostenemos el interés?). Además, el Plan Individual de Ajustes Razonables (PIAR), establecido en el Decreto 1421 de 2017 en Colombia, operativiza estos principios para cada estudiante.

Desarrollo del componente: El modelo propone integrar el DUA (para todo el grupo) y el PIAR (para cada niño con discapacidad intelectual leve) en un continuo de decisiones:

Tabla 8

Integración del DUA + PIAR

Nivel de ajuste	Destinatario	Ejemplo
Ajustes universales (pensados para todos)	Todo el grupo	Uso de imágenes junto a instrucciones verbales; ritmos de actividad variados; materiales multisensoriales.
Ajustes específicos (para subgrupos)	Estudiantes que requieren más apoyo	Tiempo adicional; formato de respuesta diferente (oral en lugar de escrita); pareja de apoyo.
Ajustes individuales (PIAR)	Estudiante con discapacidad intelectual leve	Adaptación de objetivos, contenidos o criterios de evaluación; uso de sistemas alternativos de comunicación; mediación adulto-niño intensificada.

Observación de aula (O-07): En la misma actividad de trazos, la docente (DOC-04-T, presenta la instrucción con un video corto (ajuste universal); un niño con discapacidad intelectual leve recibe una guía de puntos (ajuste específico); para este mismo niño, el objetivo se ha ajustado, es decir, no se espera que trace todas las letras, sino que realice tres trazos verticales con ayuda física parcial (ajuste individual documentado en el PIAR). Al final, el niño muestra su hoja a la docente, quien registra "Logrado con apoyo físico parcial".

Relación con la experiencia docente: Este componente responde a la tensión entre universalidad vs. singularidad identificada en el Capítulo IV; integra el DUA (que aligerar la carga porque muchas adecuaciones benefician a todos) y el PIAR (que garantiza la atención individualizada necesaria para la discapacidad intelectual leve), de este modo, el docente no tiene que elegir entre "enseñar para todos" o "dedicarse a uno solo".

Componente 3: Mediación pedagógica y clima de aula

Fundamento teórico: La mediación es el corazón de las estrategias de apoyo basadas en el concepto de andamiaje (Vygotsky, 1978) además, un clima de respeto, empatía y colaboración es condición para que la mediación sea efectiva (Freire, 1970; Johnson y Johnson, 2009).

Desarrollo del componente: Este componente integra dos subcomponentes: a) estrategias de mediación ajustadas a la discapacidad intelectual leve y b) rutinas para construir clima inclusivo, mismas que se presentan en la Tabla 9.

Tabla 9

Mediaciones pedagógicas

a) Estrategias de mediación específicas

Estrategia	Descripción	Observación
Andamiaje gradual	Ayuda que se retira progresivamente a medida que el niño gana autonomía	En O-01, la docente primero guía la mano del niño, luego solo da indicaciones verbales
Instrucciones segmentadas	Dividir una tarea en pasos muy pequeños, verificando comprensión en cada paso	"Primero toma el lápiz. Ahora ponlo aquí. Ahora baja la mano."
Refuerzo positivo inmediato	Reconocer el esfuerzo y el logro, no solo el resultado final	"Muy bien, hiciste el primer trazo. Sigue así." (O-03)
Uso de mediadores concretos	Objetos, imágenes, símbolos que representan conceptos abstractos	Botella sensorial para calmar (O-02); guía de puntos para trazos (O-03)

b) Rutinas para construir clima inclusivo		
Rutina	**Descripción**	**Expresión en voces docentes**
Círculo de la palabra	Espacio diario para compartir experiencias y emociones	*"Se promueve a través de pactos de aula y la cooperación"* (DOC-02-T)
Compromisos de convivencia	Normas construidas colectivamente, no impuestas	*"Diariamente se realiza un momento de reflexión espiritual y unos compromisos de buena convivencia"* (DOC-01-T)
Trabajo cooperativo estructurado	Roles definidos, interdependencia positiva	*"El trabajo en equipo es fundamental"* (DOC-02-T)
Celebración de la diversidad	Actividades que visibilizan y valoran las diferencias (culturales, cognitivas, físicas)	*"Aprender sobre diferentes culturas"* (DOC-03-T)

Relación con la experiencia docente: Este componente responde directamente a la recompensa relacional apreciada por el docente (unidad fenomenológica 3) porque las estrategias de mediación y las rutinas de clima generan las condiciones para que ocurran esos pequeños avances de pertenencia que los docentes valoran como de buen desempeño; también reduce la incertidumbre creadora al proporcionar un repertorio sistematizado de acciones probadas.

Componente 4: Evaluación formativa e inclusiva

Fundamento teórico: La evaluación inclusiva se caracteriza por ser formativa (orientada a mejorar el proceso y no solo a certificar resultados); diversificada (múltiples formatos e instrumentos); y participativa (el estudiante conoce los criterios y reflexiona sobre su progreso) (Black y Wiliam, 2009; Sanmartí, 2007).

Desarrollo del componente: El modelo propone un sistema de evaluación de tres capas como se presenta en la Tabla 10:

Tabla 10

Modelo de evaluación de tres capas

Capa	Propósito	Instrumentos	Periodicidad
Evaluación inicial	Identificar barreras, potencialidades, intereses	Listas de cotejo observacional, entrevista a familia, juego diagnóstico	Inicio del año o del periodo
Evaluación de proceso	Ajustar la enseñanza en tiempo real	Registro anecdótico, portafolio, escalas de logro personalizadas, autoevaluación adaptada (con imágenes o pictogramas)	Semanal o por actividad
Evaluación final (acumulativa)	Identificar avances globales y necesidades de ajuste para el siguiente ciclo	Portafolio, informe cualitativo, reunión con familia y equipo de apoyo.	Final de periodo o año

Características de la evaluación en este modelo: Se centra en el progreso individual, no en la comparación con pares, tal como lo expresa DOC-04-T: *"Valorar el avance real de cada niño"*; utiliza múltiples formatos, de observación, producción del niño, diálogo, juego, registro en video o audio; comunica logros en lenguaje positivo: "El niño logra con apoyo...", "El niño avanza en...", en lugar de "El niño no puede..."; involucra al niño (cuando es posible), optando por autoevaluación con emoticones o semáforos, diálogo sobre "qué me salió bien" y "qué quiero seguir aprendiendo".

Observación de aula (O-08): Al finalizar la semana, la docente (DOC-05-T) reúne a los niños en círculo; muestra tres tarjetas: una cara feliz, una cara neutral y una cara pensativa; pide a cada niño que elija cuál representa su semana. El niño con discapacidad intelectual leve elige la cara feliz y señala la actividad de pintura con los dedos; la docente registra esto en su portafolio y anota: "Disfruta actividades sensoriales; usar más en próximas semanas".

Relación con la experiencia docente: Este componente responde a la tensión entre evaluación estandarizada vs. evaluación individualizada, dado que muchos docentes reportaron que la institución exige calificaciones numéricas que no reflejan el progreso de niños con discapacidad intelectual leve. En tal sentido, el modelo

propone dos sistemas paralelos y articulados: uno cualitativo (para el seguimiento pedagógico) y uno cuantitativo ajustado (para requisitos institucionales), explicitando cómo se traduce lo cualitativo en una valoración justa.

Componente 5: Formación docente y acompañamiento institucional

Fundamento teórico: La inclusión sostenible requiere comunidades profesionales de aprendizaje (Bolívar, 2012), donde los docentes no estén solos, sino que compartan experiencias, reflexionen sobre la práctica y reciban formación pertinente y continua.

Desarrollo del componente: Este componente emerge del análisis fenomenológico, donde los docentes denunciaron la responsabilidad solitaria (unidad fenomenológica 1) y la falta de acompañamiento, siendo así, el modelo propone un sistema de tres niveles:

Tabla 11

Formación docente y acompañamiento institucional

Nivel	Actores	Acciones
Aula	Docente con estudiante(s) con DIL	Autoobservación (diario de campo); registro de ajustes realizados y su efectividad.
Grado / ciclo	Equipo de docentes de transición y preescolar	Reuniones semanales de reflexión sobre casos; intercambio de estrategias; construcción colectiva de materiales.
Institución	Directivos, coordinadores, docentes de apoyo, familias	Talleres prácticos (no teóricos) sobre DUA y PIAR; provisión de recursos básicos; tiempo remunerado para planeación colaborativa.

Contenidos prioritarios de formación (identificados en las entrevistas): Estos contenidos son de carácter conceptual, metodológico y socioemocional. El conceptual define la capacidad intelectual leva, de acuerdo con la acepción actual (AAIDD, 2010), mitos y realidades; funciones adaptativas; lo metodológico basado en el DUA en la práctica (cómo diseñar una actividad con múltiples formatos); construcción de PIAR simplificados pero pertinentes; uso de mediadores concretos y visuales; lo

socioemocional se ocupa de la gestión de la frustración docente; trabajo en equipo; comunicación empática con familias.

Observación institucional (O-09): *La rectora de la Institución Educativa Simón Araujo decide destinar dos horas semanales del consejo académico exclusivamente al "aula inclusiva", espacio en que los docentes de transición presentan un caso (sin nombres, con seudónimos) y el equipo propone ajustes. En el espacio, un docente de apoyo (contratado a medio tiempo) asesora sobre adecuaciones curriculares concretas. Los impactos dieron cuenta de que en tres meses, los docentes reportaron sentirse menos solos y haber mejorado sus estrategias.*

Relación con la experiencia docente: Este componente es la respuesta a la principal queja docente acerca de la responsabilidad solitaria, porque sin acompañamiento institucional real, los demás componentes del modelo se sostienen sobre la voluntad individual, lo que es insostenible a largo plazo. El modelo incluye, por tanto, recomendaciones para la política educativa local, así: aa) contratación de profesionales de apoyo; b) tiempo remunerado para planeación colaborativa; c) formación que emplea el propio contexto como mediación (en la escuela, no solo cursos virtuales).

Las adecuaciones curriculares en los componentes del modelo

Como se ha vista hasta aquí, las adecuaciones curriculares se encuentran distribuidas de manera transversal e integrada en varios de sus componentes, y además cuentan con un componente específico que las aborda de manera explícita. A continuación, se detalla dónde y cómo se manifiestan las adecuaciones curriculares en el modelo propuesto, acompañado de un ejemplo que se desprende de las observaciones e ilustra cómo se operan las adecuaciones curriculares en el grado transición para la actividad de “conteo y clasificación”. Para evidenciar cómo el modelo operativiza las adecuaciones curriculares, el contexto es el siguiente:

Aula de transición con 25 estudiantes, entre ellos Mateo, un niño de 6 años con discapacidad intelectual leve. La docente, siguiendo el modelo, ha planificado una

actividad de conteo y clasificación de objetos (tapas de colores) que forma parte del componente de pensamiento matemático del currículo de transición.

En el Componente 1: Diagnóstico colaborativo de barreras y potencialidades

Las adecuaciones curriculares comienzan antes de cualquier diseño de actividad, porque el modelo propone un diagnóstico que no se centra en el déficit del estudiante, sino en la identificación de barreras que el entorno (curricular, metodológico, actitudinal, material) presenta para su participación y aprendizaje, y en la identificación de sus potencialidades como punto de partida para el diseño de los ajustes. Este diagnóstico es el fundamento de toda adecuación curricular, porque permite responder a la pregunta: ¿qué necesitamos ajustar para que este niño pueda participar y aprender?

Para el caso del ejemplo, antes de planificar la actividad, la docente ha realizado un diagnóstico colaborativo que incluye:

- **Observación en el rincón de construcciones:** Mateo muestra interés por los bloques de colores, pero tiene dificultad para contar más de tres objetos y para clasificar por color sin apoyo.
- **Diálogo con la familia:** La madre reporta que en casa Mateo reconoce colores básicos (rojo, azul, amarillo) y puede separar objetos por color cuando se lo piden uno a uno.
- **Registro de la docente:** Mateo responde bien al refuerzo positivo y a la instrucción paso a paso; se frustra cuando se le pide hacer varias cosas a la vez.

Adecuación curricular: La docente no etiqueta a Mateo como "el que no sabe contar", sino que identifica barreras (instrucciones múltiples, ausencia de apoyos visuales) y potencialidades (reconoce colores, responde al refuerzo, muestra interés por lo concreto).

En el Componente 2: Diseño universal y ajustes razonables (DUA + PIAR)

Este es un componente explícito y específico en materia de adecuaciones curriculares, porque el modelo propone un proceso continuo de adopciones que va desde los ajustes universales (pensados para todo el grupo, basados en los principios

del DUA) hasta los ajustes individuales (documentados en el PIAR para cada estudiante con discapacidad intelectual leve). Este proceso continuo contempla:

- **Ajustes universales:** múltiples formas de representación (imágenes, videos, material concreto), múltiples formas de acción y expresión (respuesta oral, dibujo, señalización), y múltiples formas de compromiso (actividades lúdicas, trabajo cooperativo, ritmos variados).
- **Ajustes específicos para subgrupos:** tiempo adicional, instrucciones segmentadas, uso de mediadores concretos, pareja de apoyo.
- **Ajustes individuales (PIAR):** modificación de objetivos, contenidos o criterios de evaluación; sistemas alternativos de comunicación; mediación progresiva (andamiaje).

Este componente responde directamente a la pregunta: ¿cómo se traduce el diagnóstico en decisiones curriculares concretas? Entonces, en el ejemplo, la docente diseñaría la actividad desde el DUA y planifica ajustes específicos para Mateo:

Ajustes universales (para todo el grupo):

- Presentación de la instrucción con un video corto donde un personaje animado muestra cómo clasificar tapas por color.
- Material concreto (tapas de colores) para todos los niños.
- Organización en equipos pequeños con roles asignados.

Ajustes específicos para Mateo (PIAR):

- **Objetivo ajustado:** Mientras el resto del grupo clasifica y cuenta hasta 10, Mateo clasifica por color y cuenta hasta 3 con apoyo de una guía visual (tarjeta con los colores y círculos para marcar cada conteo).
- **Instrucciones segmentadas:** La docente se acerca y le dice: "Primero, pon todas las tapas rojas aquí. Muy bien. Ahora cuenta las tapas rojas, señala cada una mientras cuentas".
- **Apoyo visual:** Mateo tiene una tarjeta con pictogramas de los pasos (1. Clasificar → 2. Contar → 3. Mostrar).
- **Tiempo adicional:** Mateo dispone de más tiempo para completar la tarea; mientras los demás pasan a la siguiente actividad, él continúa con apoyo.

- **Formato de respuesta alternativo:** Mateo no escribe números, sino que coloca una ficha sobre un círculo por cada tapa contada.

Adecuación curricular: El objetivo, la instrucción, el tiempo, los materiales y el formato de respuesta se ajustan a las necesidades de Mateo, sin que esto signifique "bajar el nivel" de la actividad o contenido temático, sino hacerla accesible para el estudiante.

En el Componente 3: Mediación pedagógica y clima de aula

Las adecuaciones curriculares son modificaciones sobre el "qué" y el "cómo" se enseña, pero también acerca del "quién" media y en "qué condiciones" se aprende. En tal sentido, el componente de mediación pedagógica incluye estrategias específicas de adecuación en la interacción docente-estudiante, caso del andamiaje gradual (ayuda que se retira progresivamente), las instrucciones segmentadas (dividir tareas en pasos pequeños), refuerzo positivo inmediato, y uso de mediadores concretos (objetos, imágenes, símbolos). Estas son adecuaciones curriculares en el sentido más práctico son modificaciones en la forma de enseñar para que el estudiante acceda al contenido. En el caso del ejemplo la docente aplica estrategias de mediación específicas:

- **Andamiaje:** Inicialmente, la docente toma la mano de Mateo para guiar el conteo ("señala conmigo: uno, dos, tres"). Luego, solo le da indicaciones verbales ("ahora tú solo, cuenta las tapas rojas"). Finalmente, observa sin intervenir y solo refuerza al final ("¡Muy bien, contaste tres!").
- **Instrucciones segmentadas:** La docente no dice "clasifica y cuenta", sino que divide en pasos: "primero clasifica", "ahora cuenta", "ahora muéstrame".
- **Refuerzo positivo inmediato:** Cada vez que Mateo completa un paso, la docente lo reconoce con una frase breve ("bien", "excelente", "lo lograste") y una sonrisa.
- **Clima de aula:** El grupo ha construido normas de cooperación; un compañero mayor, sin ser solicitado, le dice a Mateo: "yo te ayudo con las rojas y tú con las azules".

Adecuación curricular en la mediación: En este caso la docente ajusta su interacción con Mateo, modificando el nivel de ayuda, la estructura de las instrucciones y el tipo de refuerzo, sin modificar la esencia de la actividad o contenido temático.

En el Componente 4: Evaluación formativa e inclusiva

Las adecuaciones curriculares también se manifiestan en el qué y el cómo se evalúa, en la medida que el modelo propone una evaluación centrada en el progreso individual, con instrumentos diversificados (observación, portafolio, listas de cotejo, autoevaluación adaptada), y con criterios que valoran el esfuerzo, la participación y los avances en habilidades adaptativas y no solo los resultados académicos estandarizados, lo cual es una adecuación curricular en la evaluación, dado que toma en cuenta los criterios, los formatos y los momentos de la evaluación se ajustan a las necesidades del estudiante. En el caso del ejemplo, la evaluación de Mateo no se basa en una calificación única, sino en el proceso:

- **Registro anecdótico:** "Mateo logró clasificar las tapas rojas y azules sin ayuda; contó hasta 3 con apoyo visual y verbal. Mantuvo atención durante 10 minutos. Sonrió al recibir refuerzo."
- **Lista de cotejo adaptada:** La docente tiene una lista con indicadores específicos para Mateo: "Clasifica por color (sí/no)"; "Cuenta hasta 3 con apoyo (sí/no)"; "Mantiene atención (tiempo registrado)"; "Responde al refuerzo (sí/no)".
- **Autoevaluación adaptada:** Mateo elige una tarjeta (cara feliz, neutral o triste) para mostrar cómo se sintió con la actividad. Elige cara feliz.
- **Retroalimentación a la familia:** "Mateo clasificó correctamente los colores rojo y azul, y contó hasta 3 con apoyo. En casa puede practicar contando tapas o botones, siempre señalando uno a uno."

Adecuación curricular en la evaluación: Los criterios, los instrumentos y los formatos de comunicación se ajustan al progreso de Mateo, no a un estándar homogéneo. La evaluación valora el esfuerzo, la participación y el avance individual.

En el Componente 5: Formación docente y acompañamiento institucional

Las adecuaciones curriculares requieren condiciones para su implementación, por lo tanto, el componente de formación y acompañamiento incluye contenidos específicos sobre cómo diseñar y ejecutar adecuaciones curriculares (DUA, PIAR, mediación, evaluación), así como espacios de reflexión compartida donde los docentes puedan ajustar sus prácticas a partir de la experiencia. Para el caso del ejemplo la docente está llamada a reflexionar y al finalizar la actividad, podría preguntarse:

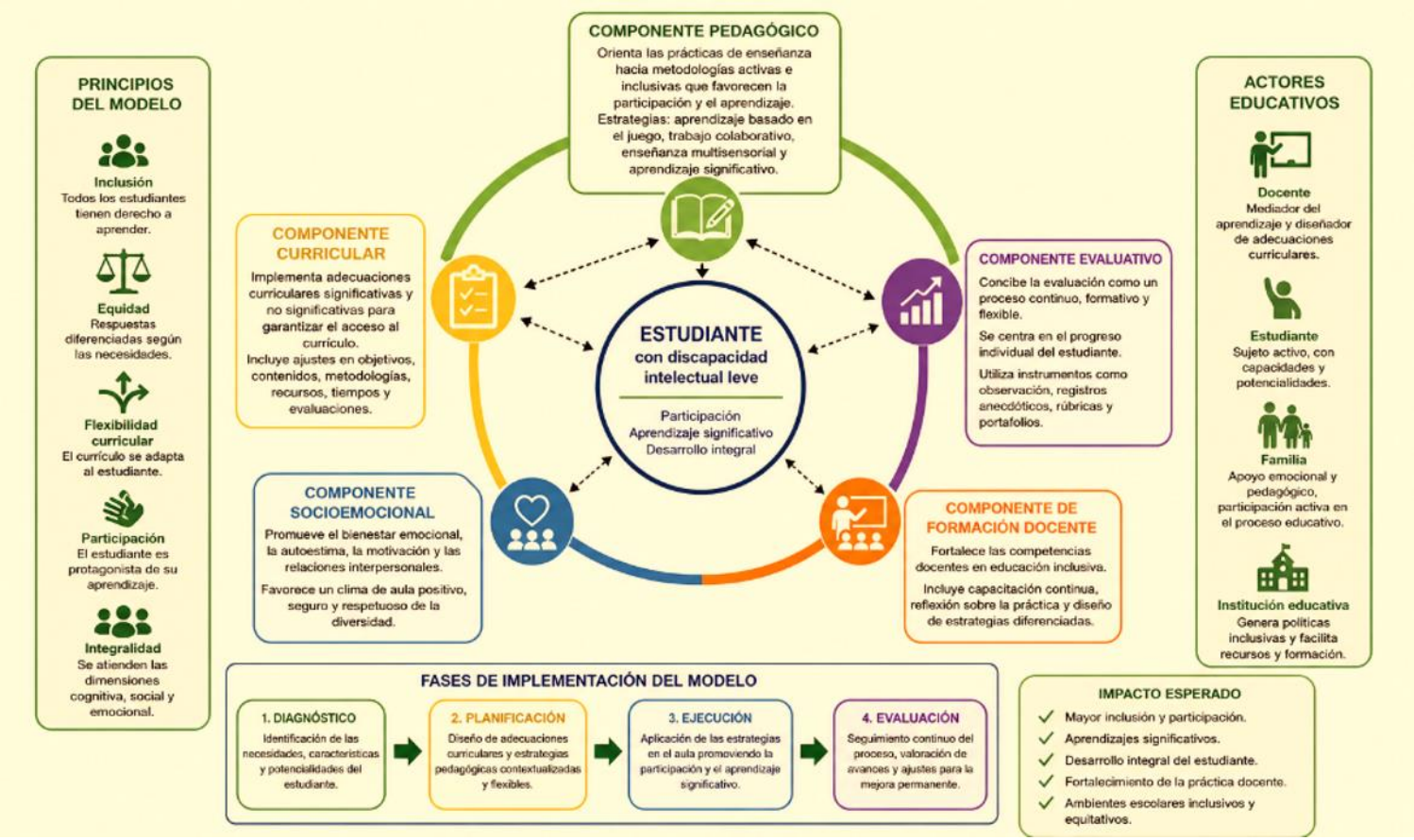
- ¿Qué funcionó? El apoyo visual y las instrucciones segmentadas fueron clave. Mateo respondió bien al andamiaje gradual.
- ¿Qué ajustar? La próxima vez, intentará que Mateo cuente hasta 4 o 5, y probará con un compañero como apoyo (tutoría entre pares).
- El registro se incorpora al portafolio de Mateo y alimenta el siguiente ciclo de diagnóstico-planificación-ejecución-evaluación.

Como se ha visto, las adecuaciones curriculares son el hilo conductor que atraviesa todo el modelo, desde el diagnóstico que las fundamenta, pasando por el diseño de ajustes en el currículo y la mediación, hasta la evaluación que las valida y la formación que las sostiene. En tal sentido, el modelo no las presenta como un componente aislado o una "caja de herramientas" independiente, sino como una práctica integrada y transversal que impregna cada decisión pedagógica. Esta integración es, de hecho, una fortaleza del modelo, en la medida que evita que las adecuaciones curriculares sean vistas como una actividad extra que se aplica después de la planificación ordinaria, y más bien las sitúa en el centro del quehacer docente.

El ejemplo de Mateo demuestra que las adecuaciones curriculares en el modelo no son teóricas ni abstractas, son decisiones concretas que modifican objetivos, instrucciones, tiempos, materiales, formatos de respuesta, interacciones y criterios de evaluación, todo ello sin segregar al estudiante ni simplificar empobrecedoramente el currículo, sino haciéndolo accesible y significativo para él.

Figura 8

Modelo educativo centrado en adecuaciones curriculares



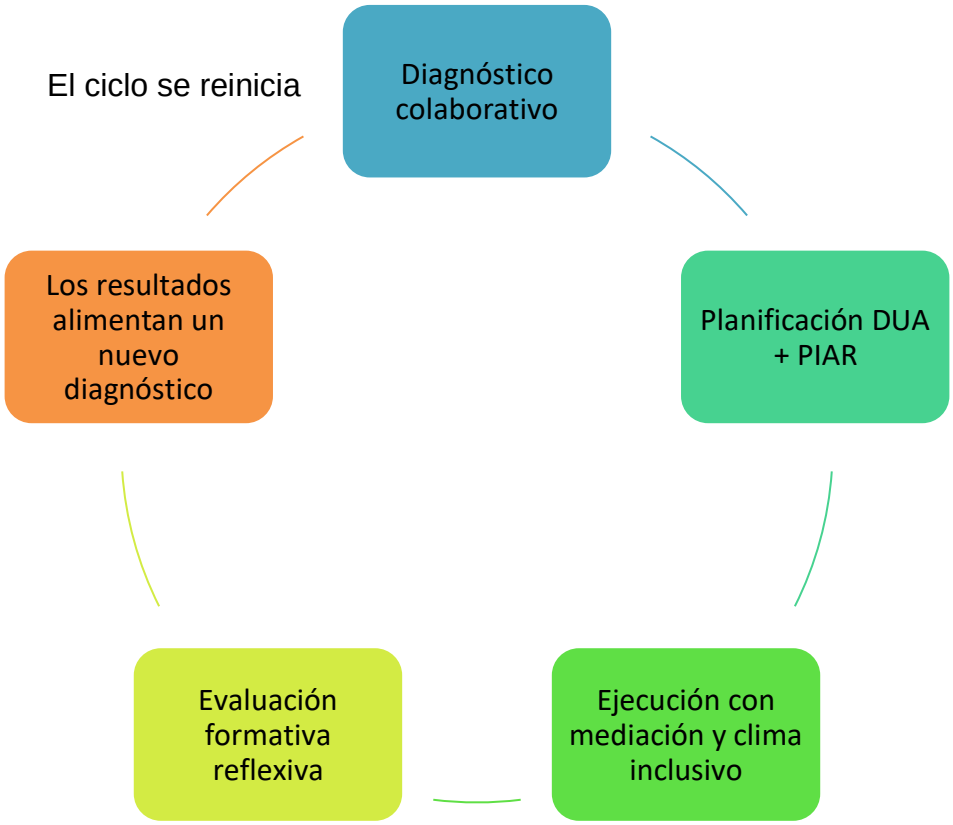
Nota: La figura representa la articulación de los componentes pedagógico, curricular, evaluativo, socioemocional y de formación docente, integrados en un proceso cíclico de diagnóstico, planificación, ejecución y evaluación.

Ciclo del modelo: diagnóstico, planificación, ejecución, evaluación

Los cinco componentes no operan linealmente, sino de forma cíclica, ciclo que se reinicia continuamente. Este ciclo es la traducción operativa del círculo hermenéutico (Gadamer) al ámbito de la práctica docente.

Figura 9

Ciclo del modelo educativo



Características del ciclo: El ciclo no es lineal ni rígido, por tanto, puede haber saltos (una observación inesperada en la ejecución puede forzar un re diagnóstico inmediato) es recursivo, en la medida que la evaluación de hoy es el diagnóstico de mañana; es participativo, porque en cada fase se involucra al niño, la familia y los profesionales de apoyo (cuando existen); es documentado de manera simple pero rigurosa, en tal sentido, un portafolio por niño con registro de ajustes, avances y

reflexiones breves del docente, sin burocracia (trámites) excesivos que hagan quitar tiempo a lo más importante.

Frecuencia sugerida del ciclo completo: Cada 4 a 6 semanas, aunque con microciclos semanales para ajustes menores.

Condiciones de viabilidad del modelo

Un modelo educativo debe contemplar su viabilidad o factibilidad, en tal sentido, a partir de los hallazgos (barreras estructurales, tensiones) se identifican condiciones mínimas (institucionales, actitudinales y formativas, normativas y políticas), para que el modelo sea viable y sostenible:

Tabla 12

Condiciones de viabilidad del modelo

Condiciones institucionales		
Condición	**Estado actual (hallazgos)**	**Requerimiento**
Tiempo para planeación colaborativa	Inexistente o muy limitado; los docentes planean solos en casa	Incorporar en la jornada laboral al menos 2 horas semanales para trabajo en equipo
Acceso a recursos básicos	Papel, lápices, material concreto escaso y de baja calidad	Presupuesto mínimo anual por aula para materiales adaptados (no se requiere tecnología costosa)
Acompañamiento de profesionales de apoyo	Psicólogo o fonoaudiólogo visita la escuela una vez al mes (a veces menos)	Contratación de al menos un profesional de apoyo por red de escuelas, con presencia semanal
Formación continua situada	Cursos virtuales fuera del horario laboral, sin seguimiento	Talleres prácticos en la escuela, durante la jornada, con seguimiento al aula
Condiciones actitudinales y formativas		
Actitud inclusiva docente	Alta (responsabilidad ética)	Mantener y fortalecer mediante reconocimiento institucional
Actitud inclusiva de pares y familias	Variable; se reportan casos de exclusión y falta de comprensión	Estrategias de sensibilización continua: círculos de convivencia, talleres con familias, cuentos sobre diversidad
Formación inicial docente	Insuficiente en discapacidad intelectual leve y DUA	Abogar por cambios curriculares en las facultades de educación

Condiciones normativas y políticas		
Articulación entre niveles (EDA - FAMI - transición)	Inexistente o débil.	Mesas de trabajo intersectorial (educación - bienestar familiar - salud)
Implementación efectiva del Decreto 1421 de 2017	Parcial, con grandes brechas	Seguimiento y exigibilidad por parte de secretarías de educación y veedurías ciudadanas

El modelo como respuesta a las tensiones y necesidades identificadas

En la Tabla 13 se sintetiza cómo cada componente del modelo responde a las tensiones (T) y unidades fenomenológicas (UF) reveladas en los capítulos anteriores:

Tabla 13

Respuesta del modelo a las necesidades identificadas

Tensión / necesidad	Componente del modelo que responde	Mecanismo de respuesta
Responsabilidad ética vs. abandono institucional (T1)	Componente 5: Formación docente y acompañamiento	El modelo institucionaliza el apoyo, no lo deja a la voluntad individual
Universalidad (DUA) vs. singularidad (ajustes individualizados) (T2)	Componente 2: DUA + PIAR integrados	Propone un continuo de ajustes, no una disyuntiva excluyente
Discurso normativo vs. realidad operativa (T3)	Componente 1: Diagnóstico de barreras	Parte de la realidad concreta, no del deber ser normativo
Incertidumbre creadora (unidad fenomenológica 2)	Componentes 3 y 4: Mediación y evaluación	Ofrece un repertorio sistematizado y un ciclo claro que reduce la improvisación a la vez que la valora
Recompensa relacional (unidad fenomenológica 3)	Componente 4: Evaluación formativa	Visibiliza y registra los pequeños progresos relacionales, legitimándolos como buen desempeño.

Contribuciones del modelo al campo de la inclusión educativa

El modelo propuesto no es una réplica de enfoques existentes (como el índice de inclusión o el DUA), sino una configuración original con soporte en la realidad del contexto estudiado que hace los siguientes aportes: 1) Integración del DUA y PIAR,

porque generalmente, en la literatura y en la práctica suelen tratarse por separado (el DUA como enfoque general, el PIAR como plan individual), no obstante, el modelo muestra cómo operan juntos en un continuo de ajustes, lo que está acorde con las normas legales colombianas; 2) Hace énfasis en la experiencia docente como fuente de saber, a diferencia de modelos que parten de expertos externos, este modelo sistematiza el saber y experiencia sobre lo que los docentes ya hacen, además reconoce la incertidumbre creadora como un activo, no como un déficit: 3) Se propone una evaluación desde el progreso individual y relacional, en la medida que propone indicadores que capturan lo que los docentes realmente valoran como el sentirse con buen desempeño ante categorías cualitativas (seguridad, participación, pequeño progreso) no solo logros académicos estandarizados; 4) Plantea la articulación de condiciones institucionales, a diferencia de la mayoría de los modelos que omiten las condiciones de viabilidad (tiempo, recursos, acompañamiento), en tal sentido, el modelo las explicita como parte constituyente, no como un "deseable" externo; 5) Centra el enfoque en el grado transición, dado que la mayoría de las propuestas son genéricas (para toda la escolaridad), por el contrario, este modelo atiende las particularidades del grado transición (niños de 5-6 años, hace énfasis en socialización y habilidades pre - académicas y el juego como eje pedagógico).

Limitaciones y alcances del modelo

Alcances: 1) Es aplicable a estudiantes con discapacidad intelectual leve en el grado transición de instituciones educativas con recursos limitados (rurales o urbanas); 2) puede ser adaptado a otros grados de preescolar y primeros grados de primaria con ajustes; 3) puede ser utilizado por docentes no especializados, con formación básica en inclusión.

Limitaciones: 1) No aborda en profundidad la discapacidad intelectual moderada o severa, que requiere apoyos más intensivos; 2) no resuelve barreras estructurales que dependen de decisiones de política educativa (presupuesto, contratación, tiempo de planeación), si bien el modelo puede señalarlas, pero no suplirlas; 3) no elimina la incertidumbre creadora (no es una fórmula), sino que la encuadra en un ciclo reflexivo que reduce la angustia; 4) requiere un mínimo de

voluntad institucional y apertura al cambio, en tal sentido, no funciona en contextos de resistencia a la inclusión.

Futuras líneas de desarrollo e investigación

El modelo es una construcción teórica en proceso, su validación empírica y refinamiento requieren: 1) Implementación piloto en al menos tres aulas de transición durante un año escolar, con acompañamiento a los docentes y registro sistemático de ajustes, logros y dificultades; 2) Construcción participativa de instrumentos (listas de cotejo, guías de observación, formatos de PIAR simplificados) junto con los docentes; 3) Estudio de casos múltiples que documente cómo el modelo opera en diferentes contextos (rural, urbano-marginal, privado); 4) Investigación sobre el impacto en la participación y el logro de estudiantes con discapacidad intelectual leve, utilizando indicadores cualitativos y cuantitativos (adaptados); 5) Indagación sobre la sostenibilidad del acompañamiento institucional (componente 5) en contextos de recursos limitados.

Como se ha visto hasta aquí, en este momento se ha descrito la configuración de los fundamentos teóricos y pedagógicos del modelo educativo centrado en adecuaciones curriculares para la inclusión de estudiantes con discapacidad intelectual leve en el grado transición. El modelo parte de la experiencia vivida por los docentes y de las categorías emergentes; se fundamenta epistemológica, ontológica y éticamente en una concepción dialógica, basada en la realidad del contexto y posición crítica frente al conocimiento y la diversidad; se organiza en cinco componentes interrelacionados (diagnóstico colaborativo, diseño universal + ajustes individualizados, mediación y clima, evaluación formativa, formación y acompañamiento); se opera en un ciclo recursivo (diagnóstico - planificación - ejecución - evaluación) que se reinicia continuamente; hace explícitas las condiciones de viabilidad, sin las cuales el modelo es solo una carta de buenos deseos; aporta originalidad al integrar DUA y PIAR, valorar el saber práctico docente, y centrarse en el grado transición.

Cabe señalar que el modelo no es un producto terminado, sino una propuesta abierta que se somete al diálogo con los docentes, las familias, los directivos y los

investigadores. Como todo círculo hermenéutico, su comprensión se profundizará en la medida en que se ponga en práctica y sea interrogado por la realidad.

Socialización de hallazgos con los informantes clave

Como parte del compromiso ético y hermenéutico de esta investigación, los hallazgos fueron socializados con los informantes clave en un encuentro grupal realizado en cada una de las tres instituciones educativas donde se realizó la investigación. Durante estas sesiones, se presentaron los principales hallazgos, las unidades de sentido, los temas fenomenológicos y los elementos pedagógicos y teóricos derivados del análisis que integran un modelo educativo para la inclusión de los estudiantes con DIL para el grado Transición. Los docentes recibieron previo a la jornada, un resumen digital y durante el encuentro un formato síntesis de retroalimentación, en el cual expresaron sus impresiones para validar los resultados.

Esta actividad permitió contrastar la interpretación del objeto de estudio investigado para constatar la correspondencia con lo interpretado, fortaleciendo así, la credibilidad del estudio y reafirmando la congruencia de los hallazgos.

Las reacciones de los docentes mostraron un alto grado de identificación con las interpretaciones presentadas, realimentando desde el asentimiento, al escuchar los resultados y principales conclusiones, sintieron que estos reflejaron las voces que narraron sus experiencias, pero también mostraron nuevas inquietudes frente al modelo de adecuaciones curriculares.

Al finalizar el proceso de socialización de los hallazgos, los docentes del grado transición que participaron como informantes clave, tuvieron la oportunidad de expresar lo que había significado para ellos formar parte de esta investigación. Coincidieron en señalar que, si bien al principio se sintieron algo abrumados por la idea de revisar en profundidad sus prácticas de adecuación curricular, la experiencia terminó siendo un espacio inesperado de reflexión colectiva y crecimiento profesional.

Una de las educadoras manifestó: *“Yo creía que estaba haciendo adecuaciones, pero nunca me había detenido a pensar si realmente estaban permitiendo que el niño participara o solo lo mantenían ocupado, ahora que veo mis iniciativas como parte de*

un modelo integrado desde otras experiencias puedo ampliar mi mirada y reconocer que no estaba desenfocada como a veces me temía".

Otra docente agregó: *"Lo más valioso fue darnos cuenta de que los ajustes no son 'extra trabajo', sino una forma distinta de planear, con sentido y con los niños, tengan discapacidad o no, en el centro del DUA para que ellos no noten que reciben un trato diferencial, simplemente eligen aprendizajes y resolución de problemas a su alcance"*.

En relación con el modelo educativo propuesto, basado en adecuaciones curriculares para la inclusión de estudiantes con discapacidad intelectual leve, los participantes valoraron especialmente la claridad de sus fundamentos teóricos y la aplicabilidad práctica en el día a día del aula de transición, en tal sentido enfatizaron que el modelo les ofreció un lenguaje común para hablar de inclusión y un camino estructurado, pero flexible, para tomar decisiones pedagógicas. Un docente expresó así: *"No se trata de un recetario, sino de una guía que respeta lo que cada maestro sabe y lo que cada niño necesita, verlo plasmado gráficamente hace ganar confianza y compromiso por lo que hacemos"*.

Sin embargo, junto al entusiasmo, surgieron nuevas inquietudes que los docentes consideraron importante dejar planteadas como retos futuros, siendo una de estas la sostenibilidad del modelo en el tiempo y su articulación con las exigencias curriculares institucionales, llegando a cuestionar que: *"¿Cómo hacemos para que este modelo no se quede solo en nuestro grado, sino que lo entiendan los docentes de primero, segundo y más adelante? Porque la transición es solo el inicio"*.

Otra preocupación que volvió a emerger fue la necesidad de formación continua y acompañamiento institucional: *"Nosotras aprendimos haciendo, pero ¿qué pasa con los nuevos docentes que lleguen? ¿El colegio va a respaldar este enfoque con tiempos reales para planificar en equipo?"*.

Finalmente, varios docentes se preguntaron por el rol de las familias: *"¿Estarán preparadas para entender que su hijo con discapacidad intelectual leve puede aprender, pero confluyendo todos en el mismo camino? Necesitamos trabajar con ellas, porque muchas veces la primera barrera está en la casa"*.

Al cierre del encuentro, los informantes clave expresaron una sensación compartida, en torno a que el modelo les refleja las herramientas imaginadas por pares en otros contextos, por lo que avizoran la posibilidad de intercambios de experiencia. Como dijo una maestra: *“Ahora no me da miedo la diferencia, ahora me incomoda la indiferencia. Este modelo nos recordó que incluir es posible, pero hay que decidirlo a los hacedores de política para que planten lineamientos de abajo hacia arriba”*. Estas voces, lejos de cerrar el diálogo, abren nuevas preguntas que los propios docentes dejan como desafíos para la continuidad de la investigación y la transformación escolar, un asunto en concordancia con lo dicho por Barbera (2012), sobre que el círculo hermenéutico no finaliza, sino que posterior a la fusión de horizontes, se replantean inquietudes derivadas de la propia interpretación que permiten dejar el círculo abierto.

Epílogo de este momento: una voz docente para cerrar el círculo

En la socialización de hallazgos con los informantes clave (docentes de transición), una de ellas resumió el sentido del modelo con palabras que condensan la fusión de horizontes alcanzada:

"Este modelo no nos dice qué hacer como si fuéramos máquinas. Nos da un espejo para mirar lo que ya hacemos, un mapa para no perdernos y un permiso para no saberlo todo. Lo más importante es que nos dice: no están solas. La inclusión no es solo el niño que aprende; somos nosotras aprendiendo a incluirnos entre nosotras. Si el colegio nos da tiempo y recursos, esto puede funcionar. Y si no los da, al menos ahora tenemos un camino para pedirlos con argumentos."

Esta voz cierra el círculo hermenéutico sin cerrarlo, porque nuevas preguntas surgirán cuando el modelo enfrente la realidad de cada aula.

REFLEXIONES FINALES Y RECOMENDACIONES

Conclusiones

El presente estudio se propuso como propósito general generar un modelo educativo centrado en adecuaciones curriculares que optimice el proceso de inclusión de estudiantes con discapacidad intelectual leve en el contexto escolar del grado transición, el cual fue abordado a través de una ruta metodológica fenomenológico-hermenéutica, inspirada en Gadamer (1998), lo que permitió no solo describir las prácticas docentes, sino también revelar el sentido profundo de su experiencia vivida en tres instituciones educativas del municipio de Sincelejo. A continuación, se presentan las conclusiones organizadas en función de cada uno de los propósitos específicos que guiaron la investigación.

En función del primer propósito específico, orientado a caracterizar las estrategias pedagógicas que adoptan los docentes para la inclusión de los estudiantes con discapacidad intelectual leve en el grado transición, se encontró que las docentes de transición participantes en este estudio han desarrollado, desde su práctica cotidiana y muchas veces en condiciones de escasez de recursos y formación, un repertorio diverso de estrategias pedagógicas para atender a los estudiantes con discapacidad intelectual leve. Estas estrategias no responden a un modelo único ni a una capacitación formal sistemática que hubiesen recibido, sino que emergen de un proceso de reflexión en la acción y de aprendizaje autodidacta, como lo expresó una de las entrevistadas al señalar la necesidad de "investigar y capacitarme de forma autodidacta".

Las estrategias identificadas se agruparon en cuatro familias, en primer lugar, las estrategias organizativas, que incluyen la creación de rincones de aprendizaje, el trabajo en pequeños grupos, la rotación por estaciones y el uso de rutinas claras que proporcionan seguridad y predictibilidad a los estudiantes con discapacidad intelectual leve; en segundo lugar, las estrategias metodológicas, entre las que destacan la planificación secuencial (antes, durante y después), la diferenciación de actividades según niveles de dificultad, y la aplicación de los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), mencionado explícitamente por una docente como marco

orientador de su planificación; en tercer lugar, las estrategias materiales, que incluyen apoyos visuales (imágenes, pictogramas), material concreto (tapas, bloques, arena, botellas sensoriales) y recursos de bajo costo que resultan efectivos para facilitar la comprensión y la participación; en cuarto lugar, las estrategias de clima y relación, como el círculo de la palabra, los pactos de aula construidos colectivamente, el refuerzo positivo inmediato y el fomento sistemático del trabajo cooperativo y la comunicación empática.

Una conclusión emanada de este estudio, es que estas estrategias, aunque recursivas, operan en gran parte en respuesta a la improvisación creativa, dado que las docentes las crean o las adaptan sobre la marcha porque no cuentan con un modelo estructurado que las oriente ni con acompañamiento institucional sostenido. Esto significa que el saber práctico que poseen estas docentes es un activo en saberes que cualquier propuesta de mejora debe reconocer y potenciar, en lugar de reemplazar o descalificar. Las docentes saben mucho sobre inclusión, pero ese saber permanece en la gran mayoría tácito, no se sistematiza, y su aplicación depende en grado sumo de la motivación individuales, lo que lo vuelve frágil ante el desgaste profesional.

En función del segundo propósito específico, que buscó develar los desafíos y tensiones que enfrentan los docentes en la implementación de adecuaciones curriculares de estudiantes con discapacidad intelectual leve en el grado transición, el estudio pudo identificar y comprender en profundidad los desafíos y tensiones que configuran la experiencia docente en torno a la inclusión, desafíos que son de carácter operativos o técnicos, pero también comprometen las dimensiones éticas, emocionales y estructurales, y se organizan en tres tensiones fundamentales.

La primera tensión es aquella que enfrenta la responsabilidad ética del docente con el abandono institucional, encontrándose que los testimonios muestran de manera consistente que las docentes asumen un compromiso moral con la inclusión de los niños con discapacidad intelectual leve, un compromiso que las lleva a investigar por su cuenta, a inventar estrategias, a dedicar tiempo adicional no remunerado y a sostener emocionalmente a los estudiantes, sin embargo, este compromiso no encuentra un correlato en las condiciones institucionales, donde la falta tiempo para planificar, faltan profesionales de apoyo (psicólogos, fonoaudiólogos, docentes de apoyo), faltan

recursos materiales básicos, y la formación continua es esporádica, genérica y con frecuencia fuera del horario laboral, tal como lo expresó una docente, "el trabajo inclusivo recae únicamente en el docente". Esta tensión genera una experiencia de responsabilidad solitaria que, si se prolonga sin reconocimiento ni alivio institucional, puede derivar en desgaste profesional, frustración y, en los casos más extremos, en el abandono de la vocación.

La segunda tensión es aquella que se da entre la pretensión de universalidad del Diseño Universal para el Aprendizaje y la necesidad de ajustes altamente individualizados que requiere la discapacidad intelectual leve. Ante ello, las docentes han incorporado con acierto los principios del DUA como marco para diseñar actividades accesibles para la mayoría, sin embargo, en la práctica cotidiana, los estudiantes con discapacidad intelectual leve requieren apoyos adicionales que van más allá del diseño universal, esto es, más tiempo, instrucciones segmentadas, mediación uno a uno, formatos de respuesta alternativos, y en ocasiones la modificación de objetivos o criterios de evaluación. La tensión consiste en que el DUA por sí solo no es suficiente, pero el sistema no ofrece condiciones para que el docente pueda realizar esos ajustes individualizados de manera sostenida (por falta de tiempo, de apoyos humanos y de herramientas de seguimiento como los Planes Individuales de Ajustes Razonables). Así, la docente se encuentra ante una disyuntiva no resuelta: o atiende al grupo con un diseño universal que deja por fuera al niño con discapacidad intelectual leve, o se concentra en el niño con ajustes individualizados y descuida al resto del grupo.

La tercera tensión es la que existe entre el discurso normativo y la realidad operativa, porque si bien Colombia cuenta con un marco normativo avanzado en materia de inclusión educativa, especialmente el Decreto 1421 de 2017, que establece el PIAR y otros mecanismos, las docentes conocen este marco de manera general, pero su implementación efectiva es débil o nula en las instituciones estudiadas. De ahí que se presente una brecha entre lo que las leyes hacen exigibles en materia de inclusión y lo que las escuelas pueden cumplir, generando una sensación de frustración y de "simulación institucional", donde se exige a los docentes que produzcan documentos (como los PIAR) sin que existan las condiciones reales para

implementarlos. Esta tensión lleva a que la inclusión se convierta a veces en un ejercicio burocrático más que en una transformación de la práctica pedagógica.

Además de estas tres tensiones, el estudio reveló dos unidades fenomenológicas que articulan el sentido de la experiencia vivida: la incertidumbre creadora y la recompensa relacional (apreciada por el docente). La incertidumbre creadora es la disposición existencial mediante la cual las docentes transforman la falta de certezas y recursos en una oportunidad para la invención pedagógica, cabe señalar que no es que las docentes disfruten la incertidumbre, sino que han aprendido a habitarla productivamente porque no tienen otra opción.

Por su parte, la recompensa relacional, es la motivación afectiva que sostiene el trabajo docente, donde los pequeños avances de los estudiantes con DIL, su seguridad y progresos (una sonrisa, una participación espontánea, un trazo logrado con ayuda) son para las docentes la verdadera medida de su buen desempeño en materia de inclusión, incluso más que los resultados estandarizados o los reconocimientos externos. Estos hallazgos son dicientes porque indican que cualquier modelo de mejora debe preservar y potenciar estas dos dimensiones existenciales, no eliminarlas ni ignorarlas.

En función del tercer propósito específico que se orientó a configurar los fundamentos teóricos y pedagógicos del modelo educativo de adecuaciones curriculares orientado a la inclusión de estudiantes con discapacidad intelectual leve del grado transición, el estudio cumplió con el propósito de configurar un modelo educativo fundamentado teórica y pedagógicamente, que no es una aplicación de enfoques preexistentes (como el DUA o el índice de inclusión), sino una construcción emanda de las realidades vividas por quienes experimentan a diario el problema, por tanto, emerge del diálogo entre las voces de los docentes, los referentes teóricos, el contexto institucional donde se realizó el estudio y la perspectiva crítica de la investigadora.

El modelo propuesto se organizó en cinco componentes interrelacionados, siendo el primer componente el diagnóstico colaborativo de barreras y potencialidades, que reemplaza el tradicional diagnóstico centrado en el déficit por un mapeo participativo que involucra al docente, al niño, a la familia y a los profesionales de

apoyo disponibles, y que formula tres preguntas: ¿qué barreras enfrenta este niño?, ¿qué potencialidades tiene?, ¿qué ajustes pueden eliminar o reducir las barreras?

El segundo componente es la integración del Diseño Universal para el Aprendizaje con los Planes Individuales de Ajustes Razonables en un continuo de decisiones, en tal sentido, este componente resuelve la tensión entre universalidad (DUA) y la particularidad (PIAR) al proponer tres niveles de ajuste: los ajustes universales, pensados para todo el grupo; los ajustes específicos para subgrupos que requieren apoyos adicionales; y los ajustes individuales documentados en el PIAR para cada estudiante con discapacidad intelectual leve, siendo así, el modelo muestra cómo estos tres niveles operan de manera articulada y no excluyente.

El tercer componente es la mediación pedagógica y la construcción de un clima de aula inclusivo, aquí se sistematizaron las estrategias de mediación específicas para la discapacidad intelectual leve (andamiaje gradual, instrucciones segmentadas, refuerzo positivo inmediato, uso de mediadores concretos) y las rutinas para construir clima escolar (círculo de la palabra, pactos de aula, trabajo cooperativo estructurado, celebración de la diversidad). Este componente responde a la incertidumbre creadora, al proporcionar un abordaje organizado que reduce la improvisación sin anular la creatividad del docente.

El cuarto componente es la evaluación formativa e inclusiva, organizada en tres capas (evaluación inicial, de proceso y acumulativa) y caracterizada por ser centrada en el progreso individual, diversificada en formatos, participativa e informativa. Este componente reconoce y legitima la recompensa relacional como indicador de buen desempeño docente en materia de inclusión, al tiempo que ofrece herramientas para traducir los progresos cualitativos en reportes que la institución pueda reconocer.

El quinto componente es la formación docente y el acompañamiento institucional, que es quizás el más novedoso del modelo porque explicita las condiciones de posibilidad que los otros cuatro componentes requieren para ser sostenibles. Este componente propone un sistema de tres niveles (aula, grado, institución) y contiene recomendaciones concretas sobre contenidos de formación, modalidades (talleres prácticos, no cursos virtuales) y recursos necesarios (tiempo remunerado para planeación colaborativa, profesionales de apoyo, materiales básicos).

El modelo opera a través de un ciclo recursivo de cuatro fases (diagnóstico, planificación, ejecución, evaluación) que se reinicia continuamente, en analogía con el círculo hermenéutico de Gadamer (1998), donde cada fase alimenta a la siguiente y la evaluación de un ciclo es el diagnóstico del siguiente, lo que garantiza un proceso de mejora continua y adaptación contextual.

En términos de fundamentos epistemológicos y ontológicos, el modelo se sostiene en una concepción del conocimiento educativo como situado, dialógico y construido en la práctica; en una ontología de la diversidad como condición constitutiva de lo humano, donde la discapacidad no es un atributo de déficit del individuo sino el resultado de la interacción entre una condición corporal o cognitiva y un entorno con barreras; y en una concepción del niño con discapacidad intelectual leve como un ser capaz y en desarrollo, que aprende con apoyo cuando recibe la mediación adecuada.

El modelo alcanza su finalidad de centrarse en adecuaciones curriculares porque no reduce la inclusión a la presencia del estudiante en el aula ordinaria, sino que ofrece herramientas concretas para modificar el currículo, la metodología, los materiales, los tiempos, los formatos de evaluación y las relaciones en función de las necesidades individuales y del contexto. Al mismo tiempo, el modelo no es una fórmula, en la medida que reconoce la autonomía del docente, valora la incertidumbre creadora y se presenta como una arquitectura flexible que cada docente, cada equipo y cada institución pueden reinterpretar y adaptar a su realidad.

En función del propósito general, orientado a generar un modelo educativo centrado en adecuaciones curriculares que optimice el proceso de inclusión, el estudio alcanzó la finalidad de generar un modelo que, por su fundamentación teórica y su anclaje en la experiencia de los docentes, tiene el potencial de optimizar el proceso de inclusión de estudiantes con discapacidad intelectual leve en el grado transición. En tal sentido la palabra "optimizar" debe entenderse como algo que mejora lo que ya existe, reconociendo y potenciando el saber práctico de las docentes, resolviendo tensiones estructurales mediante la integración de enfoques (DUA + PIAR), sistematizando estrategias dispersas en un ciclo y, sobre todo, explicitando las condiciones de viabilidad institucionales sin las cuales ningún modelo pedagógico puede sostenerse.

La optimización que ofrece el modelo es de al menos cuatro tipos, porque en primer lugar, optimiza el tiempo y la energía docente, al proporcionar un marco organizado que reduce la improvisación angustiante y permite planificar con criterios explícitos, liberando recursos cognitivos para la mediación directa con los niños; en segundo lugar, optimiza la calidad de las adecuaciones curriculares, al integrar el DUA (que evita la individualización y la fragmentación excesiva) con el PIAR (que garantiza la atención a la especificidad de cada niño); en tercer lugar, optimiza la evaluación, al ofrecer instrumentos y procedimientos que capturan los progresos reales de los niños con discapacidad intelectual leve (incluyendo los progresos relacionales y actitudinales) y que permiten comunicar esos progresos a las familias y a la institución de manera comprensible; en cuarto lugar, optimiza la sostenibilidad de la práctica inclusiva, al trasladar parte de la responsabilidad del docente individual al sistema institucional, mediante la propuesta de acompañamiento, formación y recursos.

Sin embargo, el estudio también concluye que el modelo, por sí solo, no puede resolver las barreras estructurales que dependen de decisiones de política educativa (presupuesto insuficiente para contratación de profesionales de apoyo, ausencia de tiempo remunerado para planeación colaborativa, formación inicial débil en las facultades de educación), es decir, el modelo señala estas barreras y ofrecer argumentos para exigir su superación, pero no puede suplirlas, por lo tanto, el modelo debe entenderse como una propuesta que requiere voluntad institucional y política para su implementación, y como un instrumento de incidencia que los docentes y directivos pueden usar para negociar mejores condiciones.

Finalmente, el estudio concluye que la inclusión educativa de estudiantes con discapacidad intelectual leve en el grado transición, en los contextos estudiados, es posible y de hecho ocurre cotidianamente, pero ocurre a un costo emocional y profesional alto para las docentes, y con un nivel de fragmentación y dependencia de la voluntad individual que la hace frágil e insostenible a mediano plazo. En este sentido, el modelo generado ofrece una respuesta a esa fragilidad porque sistematiza, articula, fundamenta y propone condiciones, pero su aplicabilidad final dependerá de que la comunidad educativa (docentes, directivos, familias, autoridades) lo asuma como una

herramienta en permanente construcción, no como un manual cerrado ni como una imposición más.

Recomendaciones

A partir de las conclusiones alcanzadas y del modelo educativo propuesto, se formulan las siguientes recomendaciones dirigidas a distintos actores del sistema educativo como los docentes y equipos de aula, directivos institucionales, formadores de docentes (facultades de educación), autoridades educativas municipales y departamentales, y familias.

Recomendaciones para docentes y equipos de aula

Se recomienda a los docentes de transición y a los equipos de aula (cuando existan docentes de apoyo, psicopedagogos u otros profesionales) que asuman el modelo propuesto como una herramienta para organizar y potenciar lo que ya hacen, en particular, se sugiere que inicien por el componente de diagnóstico colaborativo, dedicando un tiempo cada semana (aunque sea breve) a observar y registrar no lo que el niño con discapacidad intelectual leve "no puede hacer", sino las barreras que el entorno le presenta y las estrategias que han resultado efectivas. Este registro no necesita ser extenso ni complejo, puede ser un cuaderno o una ficha sencilla donde se anoten los ajustes realizados, la respuesta del niño y las preguntas que surgen.

Se recomienda también que los docentes compartan sus experiencias y estrategias con sus pares del mismo grado o ciclo, organizando espacios informales pero periódicos de intercambio, como un café pedagógico semanal de quince minutos o un grupo de mensajería dedicado exclusivamente a compartir ajustes que funcionan, esto, por cuanto la investigación mostró que las docentes se sienten solas en su quehacer inclusivo, pero también que cuando comparten, generan soluciones y se sienten acompañadas. En tal sentido, el modelo no puede sustituir el acompañamiento institucional, pero sí puede fomentar la construcción de comunidades profesionales de aprendizaje entre pares.

Se recomienda además que los docentes integren progresivamente los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje en su planificación habitual,

comenzando por uno solo de sus principios e ir incorporando los demás a medida que ganan confianza. Cabe mencionar que frente el DUA, las docentes ya aplican muchos de sus principios intuitivamente; se trata entonces de hacerlo de manera más consciente y sistemática.

Finalmente, se recomienda a los docentes que protejan su propia salud emocional, porque si bien la responsabilidad ética que asumen es admirable, no resulta justo el sacrificio personal ni a la asunción de cargas que corresponden al sistema, de ahí que el modelo incluya un componente de formación y acompañamiento institucional precisamente porque reconoce que la inclusión no puede ser una tarea solitaria. Los docentes deben sentirse legitimados para pedir ayuda, para decir "no sé", para reconocer el agotamiento y para negociar condiciones más justas con sus directivos.

Recomendaciones para directivos institucionales (rectores, coordinadores)

A los directivos de las instituciones educativas participantes y de otras con características similares se les recomienda, en primer lugar, reconocer y valorar el trabajo que sus docentes de transición realizan en materia de inclusión, dado que la investigación mostró que las docentes se sienten invisibilizadas y que su esfuerzo autodidacta y su creatividad no son suficientemente reconocidos por la jerarquía institucional. Un reconocimiento puede tomar la forma de palabras de agradecimiento en reuniones, de la difusión de buenas prácticas entre pares, o de la inclusión de logros inclusivos en los informes de gestión.

En segundo lugar, se recomienda a los directivos que traduzcan el modelo en condiciones operativas concretas, esto significa, como mínimo, destinar un tiempo semanal en la jornada laboral para que los docentes de transición puedan planificar de manera colaborativa y reflexionar sobre los ajustes realizados. Una hora a la semana, si está institucionalizada y protegida, puede marcar una diferencia enorme respecto a la situación actual, en la que la planificación inclusiva ocurre en casa, fuera del horario laboral y de manera aislada.

En tercer lugar, se recomienda a los directivos que gestionen recursos básicos ante las autoridades educativas y, en la medida de sus posibilidades autónomas, que asignen un presupuesto mínimo anual por aula de transición para la

adquisición de materiales concretos y apoyos visuales (plastilina, bloques, tapas, botellas sensoriales, papel, cartulinas, impresiones de pictogramas). Estos recursos son de bajo costo, pero su ausencia sostenida en el tiempo obliga a los docentes a improvisar con sus propios medios o simplemente a prescindir de ellos.

En cuarto lugar, se recomienda a los directivos que articulen el grado transición con los niveles previos de atención a la primera infancia (educación inicial, FAMI, Bienestar Familiar) y con el grado primero de primaria, en la medida que la investigación mostró que una de las dificultades recurrentes es la falta de información sobre los niños que llegan al grado transición y la ausencia de seguimiento cuando pasan a primero. Los directivos pueden promover reuniones intersectoriales y la construcción de formatos sencillos de transferencia de información (sin vulnerar la confidencialidad) que permitan que las adecuaciones curriculares no comiencen de cero cada año.

Finalmente, se recomienda a los directivos que asuman el modelo como una política institucional y no como una iniciativa aislada de algunos docentes entusiastas, lo cual implica incorporar el modelo en el Proyecto Educativo Institucional, en los planes de área y en los manuales de convivencia, así como prever su sostenibilidad, es decir, la inclusión no puede depender de personas voluntarias, debe ser una decisión institucional respaldada por recursos, tiempos y estructuras.

Recomendaciones para las facultades de educación y formadores de docentes

Las conclusiones de este estudio revelan una brecha entre la formación inicial que reciben los futuros docentes y las demandas reales que enfrentan en el aula en relación con la discapacidad intelectual leve y la inclusión, por lo tanto, se recomienda a las facultades de educación que revisen y fortalezcan los contenidos curriculares relacionados con la educación inclusiva, con un énfasis especial en la discapacidad intelectual leve y en el grado de transición, que suele recibir menos atención que los grados de primaria y secundaria en los planes de estudio.

En particular, se recomienda que los programas de formación inicial incluyan, al menos, los siguientes contenidos prácticos: nociones actualizadas sobre discapacidad

intelectual leve según los enfoques de la Asociación Americana de Discapacidades Intelectuales y del Desarrollo (AAIDD), con énfasis en el funcionamiento adaptativo y los apoyos; principios y aplicaciones concretas del Diseño Universal para el Aprendizaje en el nivel de transición (cómo diseñar una actividad con múltiples formatos de representación, expresión y compromiso); uso de mediadores concretos, visuales y sensoriales adaptados a la edad preescolar; estrategias de mediación específicas (andamiaje gradual, instrucciones segmentadas, refuerzo positivo); construcción de Planes Individuales de Ajustes Razonables simplificados pero pertinentes; y evaluación formativa centrada en el progreso individual.

Se recomienda además que las facultades de educación organicen prácticas profesionales en escuelas con alta diversidad, y que durante esas prácticas los futuros docentes sean acompañados no solo por un profesor tutor, sino también por profesionales con experiencia en inclusión (docentes de apoyo, psicopedagogos) que puedan modelar las estrategias de adecuación curricular. Cabe decir, que la formación teórica es necesaria pero insuficiente; los docentes aprenden a incluir principalmente incluyendo, es decir, en la práctica real con niños reales, siempre que cuenten con acompañamiento para reflexionar sobre el asunto.

Asimismo, se recomienda a las facultades de educación que establezcan alianzas con las escuelas donde se realizó este estudio y otras similares, para desarrollar proyectos de investigación-acción colaborativa que permitan seguir refinando el modelo propuesto y formar a los docentes en servicio al mismo tiempo que se forman los futuros docentes. Este tipo de alianzas universidad-escuela es pertinente en contextos con realidades que dan cuenta de recursos limitados, porque permite generar conocimiento sobre este tipo de problemas y transferir capacidades sin depender exclusivamente de recursos externos escasos.

Recomendaciones para las autoridades educativas municipales, departamentales y nacionales

A los secretarios de educación, a los equipos técnicos de inclusión y a los responsables de políticas educativas en los niveles municipal, departamental y nacional se les formulan varias recomendaciones, algunas de las cuales trascienden el ámbito

estrictamente pedagógico y entran en el terreno de la asignación de recursos y la regulación.

En primer lugar, se recomienda destinar recursos específicos y periódicos para la inclusión de estudiantes con discapacidad intelectual leve en el grado transición, en una proporción que debería cubrir, como mínimo la contratación de profesionales de apoyo (psicólogos, fonoaudiólogos, docentes de apoyo) con presencia semanal en las escuelas que concentran mayor número de estudiantes con necesidades educativas especiales; la provisión de materiales didácticos concretos y adaptados para las aulas de transición; y la asignación de tiempo remunerado para que los docentes de transición puedan planificar de manera colaborativa y recibir formación continua.

En segundo lugar, se recomienda fortalecer la implementación efectiva del Decreto 1421 de 2017 mediante mecanismos de seguimiento, asistencia técnica y sanción para los incumplimientos, dado que la investigación mostró que, a pesar de la existencia de este marco normativo, en la práctica los PIAR son a veces documentos formales que se elaboran para cumplir un requisito pero no guían realmente la acción pedagógica, porque las condiciones para implementarlos no existen. Las autoridades educativas deben garantizar que la exigencia del PIAR vaya acompañada de la provisión de los apoyos que el propio decreto establece.

En tercer lugar, se recomienda promover la articulación intersectorial entre educación, salud y bienestar familiar para la atención de la primera infancia, dado que muchos niños con discapacidad intelectual leve llegan al grado transición sin un diagnóstico previo, sin apoyos tempranos y sin que sus familias hayan recibido orientación. Una mesa de trabajo intersectorial que permita el intercambio de información (respetando la confidencialidad), la derivación oportuna y el acompañamiento a las familias podría reducir significativamente la carga que hoy recae sobre las docentes de transición.

En cuarto lugar, se recomienda generar líneas de financiamiento para la investigación educativa situada, que permitan seguir implementando y refinando modelos como el propuesto en este estudio, documentando sus resultados y condiciones de impacto positivo.

Finalmente, se recomienda a las autoridades educativas que reconozcan públicamente la labor de los docentes de transición en contextos diversos, a través de distinciones, incentivos económicos o becas de formación continua. El reconocimiento simbólico, cuando va acompañado de reconocimiento material, tiene un impacto positivo en la motivación y la permanencia de los docentes más comprometidos con la inclusión.

Recomendaciones para las familias de estudiantes con discapacidad intelectual leve

A las familias se les recomienda, en primer lugar, que establezcan una comunicación fluida y colaborativa con las docentes de transición, compartiendo información sobre las características, intereses, rutinas y necesidades de sus hijos, así como sobre las estrategias que han resultado efectivas en el hogar, esto, por cuanto la investigación mostró que las docentes valoran esta información porque les permite ajustar mejor sus prácticas, pero que con frecuencia las familias no la comparten por desconocimiento, por temor a ser juzgadas o porque ellas mismas no han recibido orientación.

En segundo lugar, se recomienda a las familias que participen activamente en la construcción del Plan Individual de Ajustes Razonables de sus hijos, aportando su perspectiva sobre los objetivos prioritarios y las estrategias que funcionan en casa. El PIAR no es un documento técnico que solo pueden elaborar los profesionales; es una herramienta colaborativa que gana en pertinencia y efectividad cuando la familia es escuchada y sus saberes son tomados en cuenta en su planeación.

En tercer lugar, se recomienda a las familias que busquen y exijan los apoyos a los que tienen derecho por ley, tanto en el ámbito educativo como en el sanitario y de bienestar social, dado que muchas familias desconocen los derechos de sus hijos o no se atreven a reclamarlos por temor a represalias o por desgaste. Las docentes pueden ser aliadas en este proceso, pero la iniciativa y la persistencia deben venir principalmente de las familias o de las organizaciones que las apoyan.

Finalmente, se recomienda a las familias que confíen en el potencial de sus hijos y que mantengan expectativas altas pero realistas, en la medida que la

discapacidad intelectual leve no es un techo, sino un punto de partida. Los niños que reciben apoyos tempranos, adecuados y continuos pueden lograr avances significativos en su autonomía, su participación social y sus aprendizajes académicos básicos. La recompensa relacional que experimentan las docentes tiene su correlato en el hogar: las familias también pueden y deben celebrar los pequeños logros de progreso, porque son la evidencia de que la inclusión, con los apoyos adecuados, funciona.

Recomendaciones para futuras investigaciones

El presente estudio ha generado un modelo teóricamente fundamentado, pero su validación empírica y su refinamiento requieren nuevas investigaciones, por lo tanto, se recomienda, en primer lugar, la realización de estudios piloto de implementación del modelo en al menos tres aulas de transición durante un año escolar completo, con acompañamiento a los docentes y recolección sistemática de datos cualitativos y cuantitativos, pilotajes que permitirían identificar los ajustes necesarios en los componentes del modelo, así como documentar las condiciones reales bajo las cuales el modelo es más efectivo.

En segundo lugar, se recomienda el desarrollo de investigación participativa en la que los propios docentes asuman el rol de coinvestigadores, documentando sus procesos de planeación, ejecución y reflexión a partir del modelo, y compartan sus hallazgos con sus pares. La investigación participativa es importante en el campo de la inclusión, porque respeta y potencia el saber práctico de los docentes y porque genera conocimientos más fácilmente transferibles a contextos similares.

En tercer lugar, se recomienda realizar estudios de caso múltiple que comparen la implementación del modelo en diferentes tipos de instituciones (rural, urbana, privada, pública) para identificar qué componentes del modelo son universales y cuáles requieren adaptaciones contextuales.

En cuarto lugar, se recomienda investigar el impacto del modelo en los propios docentes (su nivel de estrés, su satisfacción profesional, su percepción de autoeficacia, su realización personal y deseos de permanecer en la profesión), además del impacto en los estudiantes, dado que la sostenibilidad de la inclusión depende tanto del bienestar de los estudiantes como del bienestar de los docentes.

Finalmente, se recomienda ampliar el modelo a otros grados (prejardín, jardín, primero de primaria) y a otras condiciones de discapacidad (discapacidad intelectual moderada, trastorno del espectro autista, discapacidad múltiple), reconociendo que cada condición y cada grado requerirán ajustes en los componentes y en las estrategias específicas, pero que la arquitectura general del modelo (diagnóstico colaborativo, continuo DUA-PIAR, mediación y clima, evaluación formativa, formación y acompañamiento) puede mantenerse como estructura orientadora.

En torno a esta investigación puede decirse que ha sido un esfuerzo por comprender en profundidad la experiencia de las docentes de transición que hacen posible la inclusión de niños con discapacidad intelectual leve en condiciones que con frecuencia son adversas. Ha sido también un esfuerzo por traducir esa comprensión en un modelo educativo fundamentado, que no ignore las tensiones estructurales ni deposite toda la responsabilidad en los hombros de los docentes.

REFERENCIAS

Agencia de Calidad de la Educación (2020). Taller de inclusión para todos y todas. Actividades para los estudiantes. Recuperado de http://archivos.agenciaeducacion.cl/Taller_Inclusion_para_todos_y_todas_para_estudiantes.pdf

Ainscow, M., y Booth, T. (2000). Índice de inclusión: desarrollo del aprendizaje y la participación en las escuelas. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura – UNESCO.

Ainscow, M., y Miles, S. (2020). Inclusive Education: Making Sense of Everyday Practice. London: Routledge.

Alcaldía de Sincelejo (20265). Rendición de cuentas como vamos vigencia 2025. Sincelejo. https://tinyurl.com/424j69zw

American Psychiatric Association. (2022). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed., text rev.). American Psychiatric Publishing. https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425787

APA (2013). DSM-5 Intellectual Disability (5ta. Ed.). Washington: American Psychiatric Association. https://www.psychiatry.org/File%20Library/Psychiatrists/Practice/DSM/APA_DSM-5-Intellectual-Disability.pdf

Ardila et al (2021) Estrategias de Inclusión Educativa en el Colegio Gimnasio Campestre de Guilford. Universidad pontificia javeriana. Faculta de psicologia https://apidspace.javeriana.edu.co/server/api/core/bitstreams/5dd57939-763a-4168-9422-a4f1a5bcc023/content

Arellano, R., Balcazar, F. E., y Alvarado, F. (2015). Una investigación acción participativa en una comunidad rural de México. Universitas Psychologica, 14(4), 1197-1207.

Arias, F. (2012). El proyecto de Investigación. 6ta edición. Editorial Episteme. Venezuela.

Blanco, R. (2006). La educación inclusiva: el desarrollo de una propuesta para América Latina. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación – REICE, 4(2), 1–15.

Boat, T.F., Wu, J.T. (2015). Trastornos Mentales y Discapacidades en Niños de Bajos Ingresos. Washington (DC): National Academies Press (EE. UU.); 28 de octubre de 2015. Disponible en: https://www-ncbi-nlm-nih-gov.translate.goog/books/NBK332882/?_x_tr_sl=en&_x_tr_tl=es&_x_tr_hl=es&_x_tr_pto=sge doi: 10.17226/21780

Bolívar, A. (2005). La formación del profesorado para una escuela inclusiva: Más allá de la atención a la diversidad. Revista de Educación, (337), 91–120. https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2005-337-019

Booth, T., y Ainscow, M. (2020). *El índice de inclusión: Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas.* Centro de Estudios sobre Educación Inclusiva.

Campi I., Mayorga J., y De Lucas, L. (2015). El Método Heurístico como recurso en la resolución de problemas en la Educación. *Uniandes Episteme Revista de Ciencia, Tecnología e Innovación, 2*(3): 236-241. https://www.redalyc.org/pdf/5646/564660012005.pdf

CAST (2022). Universal Design for Learning Guidelines, Version 2.2. Retrieved from www.cast.org

Cervantes, Ripoll (2021). Estrategias inclusivas en adecuaciones curriculares. Corporación Universitaria del Caribe – CECAR. https://repositorio.cecar.edu.co/server/api/core/bitstreams/06ac1fc1-3f99-4343-b7cd-e86b24bbf34a/content

Creswell, J. (2002). Investigación educativa: planificación, realización y evaluación de investigaciones cuantitativas y cualitativas. Upper Saddle River, Nueva Jersey: Merrill Prentice Hall. https://www.sciepub.com/reference/69171

Creswell, J. W., y Poth, C. N. (2021). *Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing Among Five Approaches.* Sage Publications.

Cuellar et.al (2024) Educación inclusiva: análisis dentro del contexto rural colombiano en la Institución Educativa Luis Carlos Galán Sarmiento. Universidad El Bosque. Facultad de Educación-Maestría en Educación Inclusiva e Intercultural. Bogotá D.C https://repositorio.unbosque.edu.co/server/api/core/bitstreams/d357eb56-4cc8-4fe3-b14d-882b4ad676a1/content

DANE (2020). Panorama general de la discapacidad en Colombia. Bogotá: Departamento Nacional de Estadística. https://www.dane.gov.co/files/investigaciones/discapacidad/Panorama-general-de-la-discapacidad-en-Colombia.pdf

Díaz Barriga, A. (2006). Enseñanza situada: vínculo entre la escuela y la vida. McGraw-Hill.

Díaz Barriga, F. (2012). Planeación didáctica para competencias. Trillas.

Fermoso, P. (1988). El modelo fenomenológico de investigación en pedagogía social. Educar, 14(15): 121-136. https://educar.uab.cat/article/view/v14-15-fermoso/524

Flick, U. (2022). *An Introduction to Qualitative Research.* Sage Publications.

Forero, R., Nahidi, S., De Costa, J., Mohsin, M., Fitzgerald, G., Gibson, N., y Aboagye-Sarfo, P. (2018). Application of four-dimension criteria to assess rigour of qualitative research in emergency medicine. BMC Health Services https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/29454350/

Fullan, M. (2021). Leading in a Culture of Change. San Francisco: Jossey-Bass.

Gadamer, Hans-Georg (1990), *Del camino al habla.* (Versión de Y. Zimmermann), Ediciones del Serbal, Barcelona.

Garcés, D y Montaño, J (2015). Estrategia didáctica para la inclusión de niños y niñas con necesidades educativas especiales en la clase de educación física del grado cuarto del IED Alemania Solidaria. Trabajo de grado de la Universidad Libre, Colombia. Recuperado de https://repository.unilibre.edu.co/bitstream/handle/10901/8478/ESTRATEGIA%20DID%C3%81CTICA%20PARA%20LA%20INCLUSI%C3%93N%20DE%20NI%C3%91OS%20Y%20NI%C3%91AS%20CON%20NECESIDADES%20EDUCATIVAS%20ESPECIALES%2C%20EN.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Gómez, E et al (2014). Metodología de la revisión bibliográfica y la gestión de información de temas científicos a través de la estructuración y sistematización. Revista Dyna, Vol. 81, No. 184. Recuperado de https://www.redalyc.org/pdf/496/49630405022.pdf

González, F. (2008). Apuntes para una crítica pentadimensional de la investigación socioeducativa. Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Núcleo Maracay (Venezuela). *Revista Educação em Questão, Natal, 32*(18): 40-78. https://tinyurl.com/4waswhx5

Heidegger (2006), *Prolegómenos Para Una Historia Del Concepto De Tiempo,* Alianza Editorial, Madrid.

Heidegger, Martin (2003), *Ser y Tiempo,* Editorial Trota, Madrid.

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., y Baptista Lucio, M. del P. (2021). Metodología de la investigación (7.ª ed.). Ciudad de México: McGraw Hill.

Hernández, R; Fernández, C; y Baptista, P. (2014). Metodología de la Investigación. México. McGraw Hill.

Laboratorio de Economía de la Educación LEE de la Pontificia Universidad Javeriana. (2026). Informe No. 136. Cuando la discapacidad se encuentra con la educación: datos clave sobre inclusión educativa en Colombia. https://lee.javeriana.edu.co/publicaciones-y-documentos

Lecuyer C. y Murillo J., (2015). El enfoque teleológico de la educación

Lizarazo (2023) Educación inclusiva de estudiantes con discapacidad intelectual desde las prácticas pedagógicas en educación básica primaria en Colombia. Upel https://espacio.digital.upel.edu.ve/index.php/td/article/view/498/476

Loor, B. O. E. (2022). adecuaciones curriculares y estrategias didácticas en estudiantes con discapacidad intelectual. Universidad César Vallejo. https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/103890/Loor_BOE-SD.pdf?sequence=1

López Melero, M. (2008). La evaluación en la escuela inclusiva. Graó.

Martínez, M. (1991). La investigación cualitativa etnográfica en educación: Manual teórico – práctico. Venezuela.

Maulik, P. K., Mascarenhas, M. N., Mathers, C. D., Dua, T., & Saxena, S. (2011). Prevalence of intellectual disability: A meta-analysis of population-based studies. *Research in Developmental Disabilities*, *32*(2), 419–436. Elservier Science Direct. https://disability.royalcommission.gov.au/system/files/exhibit/EXP.0017.0002.0195.pdf

Mejía (2014) introducción a la investigación cualitativa, https://clea.edu.mx/biblioteca/files/original/616f8a7df1823bd0b2a6db1bd1b621eb.pdf,p.(43)

MEN (2026). Más de 217 mil estudiantes con discapacidad hoy aprenden en las aulas del país. Bogotá:

https://www.mineducacion.gov.co/portal/salaprensa/Comunicados/427413:Mas-de-217-mil-estudiantes-con-discapacidad-hoy-aprenden-en-las-aulas-del-pais

Méndez G. (2014). Fenomenología – hermenéutica en Paul Ricoeur. Una integración para el abordaje de lo real. Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto Pedagógico de Caracas. Revista Gaceta de Pedagogía- No. 33. https://revistas.upel.edu.ve/index.php/gaceta/article/view/531

Milicic, N y Lérida, S (2015). La inclusión del niño con necesidades educativas especiales: Algo más que un desafío pedagógico. Revista Psicopedagogía, Vol. 10, No. 62. Recuperado de http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psicoped/v20n62/v20n62a07.pdf

Ministerio de Educación, (2018). Educación inclusiva, https://www.mineducacion.gov.co/portal/micrositios-preescolar-basica-y-media/Direccion-de-Calidad/Gestion-Institucional/374740:Educacion-inclusiva.

MinSalud (2024). Boletín técnico: Personas Certificadas con Discapacidad. Bogotá: Grupo de Gestión del Conocimiento y Análisis de la Información, Oficina de Promoción Social Ministerio de Salud y Protección Social. https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/RIDE/DE/PES/boletin-personas-certificadas-discapacidad-primer-semestre-2024.pdf

Molonia, Tiziana. La inclusión en centros educativos en la ciudad de Messina (Italia). Granada: Universidad de Granada, 2022. https://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/76034/74298%281%29.pdf?sequence=4&isAllowed=y

Montessori y sus implicaciones, https://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/10579/REP277_ESP-ENG_L%27ECUYER.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Morinaga, M., Ahlqvist, V. H., Lundberg, M., Hollander, A. C., Rai, D., & Magnusson, C. (2024). Changes in the prevalence of intellectual disability among 10-year-old

children in Sweden during 2011 through 2021: a total population study. *Journal of neurodevelopmental disorders*, *16*(1), 58. https://doi.org/10.1186/s11689-024-09576-3

Morse, J. M., Barrett, M., Mayan, M., Olson, K., y Spiers, J. (2018). Verification strategies for establishing reliability and validity in qualitative research. International Journal of Qualitative Methods. https://www.researchgate.net/publication/309051156_Verification_strategies_for_establishing_reliability_and_validity_in_qualitative_research

Murillo, F. J., y Duk, C. (2010). Bases para una educación inclusiva de calidad: una mirada desde la eficacia escolar. Revista Latinoamericana de Inclusión Educativa, 4(1), 103–119.

Murillo, J., y Martínez, C. (2010). Investigación etnográfica. Madrid: UAM, 141.

Nowell, L. S., Norris, J. M., White, D. E., y Moules, N. J. (2017). Thematic analysis: Striving to meet the trustworthiness criteria. International Journal of Qualitative Methods. https://doi.org/10.1177/1609406917733847

Olusanya, B. O., Kancherla, V., Shaheen, A., Ogbo, F. A., & Davis, A. C. (2022). Prevalencia mundial y regional de discapacidades en niños y adolescentes: Análisis de los resultados de bases de datos de salud globales. *Frontiers in public health*, *10*, 977453. https://doi.org/10.3389/fpubh.2022.977453

OMS (2023). *Clasificación estadística internacional de enfermedades y problemas relacionados con la salud CIE-10* (11.ª ed.). Washington, Estados Unidos: Organización Mundial de la Salud. https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/RIDE/INEC/INTOR/cie-11-guia-referencia-revision-11-feb2023.pdf

OMS (2023). Discapacidad: datos y cifras. Organización Mundial de la Salud https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/disability-and-health

Ortega (2023) Panorama de la inclusión laboral de las personas con discapacidad en México. Universidad autónoma del estado de hidalgo http://dgsa.uaeh.edu.mx:8080/bibliotecadigital/bitstream/handle/231104/3167/AT26750.pdf?sequence=1

Ortiz et al (2023) Estrategias pedagógicas que favorecen la inclusión de estudiantes con dificultades de aprendizaje, en básica primaria de la Institución Educativa Distrital Manuela Ayala de Gaitán Sede B. Universidad el bosque. Maestría en Educación inclusiva e intercultural https://repositorio.unbosque.edu.co/server/api/core/bitstreams/3ac0b456-f2b1-4b48-8b8e-8120a843f4ea/content

Pacto de Productividad (2025). El impulso de los datos a la agenda de inclusión de las personas con discapacidad en 2025. Bogotá: Programa Empresarial de Promoción Laboral para Personas con Discapacidad. https://www.pactodeproductividad.com/2025/07/21/datos/

Palacios, J et al (2021). Estrategias didácticas para desarrollar prácticas inclusivas en docentes de educación básica. Revista Eleuthera, Vol. 22, No. 2. Recuperado de http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2011-45322020000200051#:~:text=%2C%20explicaron%20que%20las%20estrategias%20did%C3%A1cticas,102).

Palella, S. y Martins, F. (2012). Metodología de la Investigación Cuantitativa. Caracas: Fedupel

Parrilla, A. (2007). Escuelas inclusivas y prácticas democráticas. En G. Echeita (Coord.), Educación inclusiva. Contextos y respuestas educativas ante la diversidad (pp. 89–104). Pearson Educación.

Pérez Serrano, G. (1994) Investigación cualitativa: retos e interrogantes. I. Métodos. adrid: Muralla, 1994.

Revistas UBA (2022). Investigación transdisciplinar y complejidad. https://revistasuba.com/index.php/INVESTIGACIONTRANSCOMPLEJIDADYCI/article/view/210/139

Ricoy, C. (2005). Contribución sobre los paradigmas de investigación. Revista do Centro de Educação, 31 (1), 11-22, https://www.redalyc.org/pdf/1171/117117257002.pdf

Rodríguez, Ramón (1997), *La transformación hermenéutica de la fenomenología. Una interpretación de la obra temprana de Heidegger.* Editorial Tecnos, Madrid.

UNICEF (2021). Hay casi 240 millones de niños con discapacidad en el mundo, según el análisis estadístico más completo de UNICEF hasta la fecha. https://www.unicef.org/es/comunicados-prensa/casi-240-millones-ninos-con-discapacidad-mundo-segun-analisis-estadistico

United Nations Children's Fund. (2021). *Seen, counted, included: Using data to shed light on the well-being of children with disabilities*. UNICEF. https://data.unicef.org/resources/children-with-disabilities-report-2021/

World Health Organization. (2023, 7 de marzo). *Disability and health* [Hoja informativa]. World Health Organization. https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/disability-and-health

ANEXOS

ANEXO A-1: ENTREVISTAS

REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGOGICO DE CARACAS
DOCTORADO EN EDUCACIÓN

GUION DE ENTREVISTA ESTRUCTURADA (INDIVIDUAL)

Construcción de Instrumento

Autora: Ludís del Carmen
Flórez Amaya

Caracas, junio 2025

Técnica: Entrevista estructurada, individual

Instrumento: Guion de entrevista

Guion de la entrevista semiestructurada

La presente entrevista se desarrollará en tres estados en su orden: Presentación, Desarrollo y Cierre de la entrevista.

I. Presentación

Saludo en voz alta

Se hace una lectura en voz alta del consentimiento informado. (Docentes)

Se realiza una presentación a cada participante de la entrevista y un agradecimiento por su asistencia y puntualidad.

II. Desarrollo

Se da a conocer que el propósito de esta investigación es proponer un modelo educativo centrado en adecuaciones curriculares, para estudiantes con Discapacidad Intelectual Leve del Municipio de Sincelejo, Sucre

Continuando se realizan preguntas concernientes a los siguientes temas que darán aportes importantes al propósito de la investigación. Estos temas por tratar son: discapacidad intelectual leve, necesidades educativas especiales (NEE), procesos Inclusivos Sociales y Educativos y educación Inclusiva como un Paradigma Emergente con los temas anteriores esta investigación busca sensibilizar y conocer la importancia en educación para la diversidad y la promoción de la inclusión en el aula.

III. Cierre

Agradezco grandemente su participación en esta entrevista y dedicarle su valioso tiempo a esta actividad.

Tema de Investigación:	MODELO EDUCATIVO CENTRADO EN ADECUACIONES CURRICULARES, PARA ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL LEVE, DEL MUNICIPIO DE SINCELEJO, SUCRE

Propósito de la Investigación	Generar un modelo educativo centrado en adecuaciones curriculares que optimice el proceso de inclusión de estudiantes con discapacidad intelectual leve en el contexto escolar de Sincelejo, Sucre.
Temas a abordar en la Entrevista	➢ Discapacidad intelectual leve ➢ Necesidades educativas especiales (NEE) ➢ Procesos Inclusivos Sociales y Educativos ➢ Educación Inclusiva ➢ Paradigma Emergente Comunicación matemática
Cierre	Agradecimientos por la participación en la entrevista al sujeto entrevistado

A. ANEXO: FICHA METODOLOGICA DE LA ENTREVISTA

Ficha Metodológica De La Entrevista estructurada (individual)

FICHA DE PRESENTACIÓN Y CARACTERIZACIÓN DE LA ENTREVISTA	
Lugar	INSTITUCION EDUCATIVA NUEVA ESPERANZA DEL MUNICIPIO DE SINCELEJO
Fecha	DE FEBRERO
Hora de Inicio	10:00 A.M
Duración	60 MINUTOS
Entrevistado:	DOCENTES DE TRANSICIÓN
Ocupación:	DOCENTE
Educación/Perfil:	DOCENTE
Entrevistador:	Ludís del Carmen Flórez Amaya
Ocupación:	Estudiante de Doctorado en Educación de la Universidad Pedagógico Experimental Libertador-Instituto Pedagógico de Caracas, Venezuela

ENTREVISTA 1.

Nombre del entrevistado: DOC-01-T

GUION DE ENTREVISTA A DOCENTES DE PEDAGOGIA INFANTIL

1. ¿Cómo describiría su experiencia enseñando en contextos escolares donde se requiere una atención constante a la diversidad en el aula?

R: Es una experiencia muy exigente y de mucha responsabilidad con tacto muy humano.

En la entrevista, la docente compartió su visión sobre la experiencia educativa, destacando la exigencia y la responsabilidad inherentes a su labor, resaltando la importancia del tacto humano en el ejercicio pedagógico. Se enfocó en cómo el contexto educativo actual demanda una atención personalizada a los estudiantes, siendo consciente de que la educación no solo transmite conocimiento, sino que también influye profundamente en el desarrollo emocional y social de los estudiantes.

Así mismo, desde el enfoque pedagógico contemporáneo, la enseñanza efectiva requiere que los docentes no solo sean transmisores de conocimiento, sino también facilitadores del aprendizaje en un entorno que valore la diversidad y fomente la inclusión (Pérez, Londoño y Garaño, 2019). Desde mi perspectiva como estudiante de doctorado, la respuesta de la entrevista pone de manifiesto las complejidades del rol docente en el contexto actual. Es innegable que la responsabilidad de un docente va más allá de la simple transmisión de contenidos; convirtiéndose en un acto de cuidado, que involucra tanto la dimensión cognitiva como emocional del estudiante. (Piaget, 1970).

2. ¿Cuáles considera que son los principales desafíos que ha enfrentado en la atención a la diversidad en el aula?

R: La necesidad de investigar y e capacitarme de investigar y de capacitarme de forma auto dicta

La respuesta anterior se enfoca en el proceso de autoconstrucción de conocimiento y en una herramienta de empoderamiento educativo. Ya que la entrevistada señala la importancia de la autoformación, especialmente en contextos educativos donde los

recursos institucionales y los apoyos externos son limitados. Según la respuesta anterior, la autoformación permite una profundización personalizada y flexible en áreas de interés, fortaleciendo la autonomía del docente en su práctica pedagógica. Sin embargo, Biggs (2003) afirma que el concepto de aprendizaje significativo a través de una estructura constructivista, sugiere que el aprendizaje auto dirigido es la clave para que los estudiantes puedan aplicar lo aprendido a situaciones nuevas y diversas. Desde mi posición como estudiante de doctorado en educación, la reflexión sobre la respuesta de la entrevista invita a considerar la importancia de la autonomía en la formación profesional de los docentes. A través de la autoformación, ya que los docentes no solo mejoran sus conocimientos técnicos y pedagógicos, sino que también desarrollan habilidades de reflexión crítica, que son esenciales en el campo de la educación, especialmente en el contexto de la diversidad y la inclusión. (Mezirow, 1991)

3. ¿Qué estrategias ha desarrollado o explorado para abordar la atención a la diversidad en el aula?

R: Investigar sobre las definiciones o presentes en el aula respecto a la diversidad.

Esta docente destacó la importancia de la diversidad en el aula haciendo referencia a la presencia de estudiantes con diferentes características personales, culturales, sociales, cognitivas y emocionales, que influyen en sus formas de aprender, relacionarse y participar en los procesos escolares. Según la teoría de la inclusión educativa, la escuela debe reestructurar su cultura, políticas y prácticas para atender la diversidad de los estudiantes, promoviendo el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes, especialmente aquellos en riesgo de exclusión. Como estudiante de doctorado en educación, considero que la respuesta de la docente refleja una comprensión práctica y reflexiva de la inclusión educativa. Es evidente que, a pesar de los esfuerzos por adaptar las prácticas pedagógicas, persisten barreras estructurales y formativas que dificultan una implementación plena de la inclusión.

4. ¿Cómo organiza su planificación y evaluación teniendo en cuenta la atención a la diversidad en el aula?

R: Realizando los ajustes necesarios y posibles de acuerdo a los recursos existentes.

La planificación y evaluación con enfoque de atención a la diversidad se organiza partiendo del reconocimiento de las características, necesidades y potencialidades individuales de los estudiantes. Esto implica diseñar propuestas pedagógicas flexibles e inclusivas, donde se contemplen ajustes razonables y pertinentes de acuerdo con los recursos disponibles en el contexto educativo. Desde mi punto de vista, es importante reconocer que la educación no debe entenderse solo como una transmisión de conocimiento, sino como un proceso dinámico y contextualizado. En escenarios como el de estas instituciones que fueron escogidas para esta investigación las actividades deben ser innovadoras y flexibles, aprovechando los recursos locales y las posibilidades tecnológicas que pueden enriquecer el aprendizaje.

5. ¿Qué papel considera que juegan las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en la atención a la diversidad en el aula?

R: Pueden hacer más fácil el aprendizaje de los estudiantes y pueden apoyar como estrategia para sensibilizar a los otros.

En la respuesta de la entrevistada ella sugiere que las estrategias pedagógicas innovadoras, como el uso de recursos digitales y metodologías activas, pueden facilitar el aprendizaje de los estudiantes. Estas técnicas no solo responden a la falta de recursos, sino que permiten a los estudiantes participar de manera más dinámica y contextualizada. Además, se destacó la importancia de sensibilizar a los estudiantes y a la comunidad educativa sobre la inclusión. Según el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), el uso de diversas estrategias para involucrar a los estudiantes en el proceso de enseñanza es crucial para garantizar la participación de todos los alumnos, considerando sus necesidades diversas (CAST, 2018). Además, autores como García (2013) destacan que las metodologías activas, como el aprendizaje basado en proyectos, fomentan un

aprendizaje más significativo al conectar los contenidos educativos con situaciones reales y cotidianas, promoviendo la indagación y el pensamiento crítico.

En cuanto a la sensibilización sobre la diversidad, la pedagogía crítica (Freire, 2005) señala que la educación debe ser un espacio de transformación social, donde los estudiantes no solo adquieran conocimientos, sino que también desarrollen una conciencia crítica sobre su entorno y las estructuras de poder que lo configuran. Las estrategias inclusivas y participativas pueden ser vehículos para esta sensibilización, ayudando a construir comunidades educativas más justas y equitativas.

Como estudiante de doctorado en educación, me resulta evidente que la integración de estrategias inclusivas y metodologías activas no es solo una respuesta a las limitaciones materiales en el aula, sino una oportunidad para transformar la manera en que entendemos el proceso de enseñanza-aprendizaje. Las actividades de sensibilización y las metodologías que promueven la participación activa no solo favorecen el aprendizaje de contenidos académicos, sino que también contribuyen a la formación de individuos conscientes y críticos frente a los desafíos sociales y culturales que enfrentan en su comunidad.

6. ¿Cómo promueve un clima de respeto, empatía y colaboración entre los estudiantes en el marco de la atención a la diversidad en el aula?

R: Diariamente se realiza un momento de reflexión espiritual y unos compromisos de buena convivencia

En la entrevista se abordó el tema de la práctica diaria de un momento de reflexión espiritual y los compromisos de buena convivencia dentro de la comunidad educativa. La docente entrevistada destaca que esta práctica, realizada al inicio de cada jornada escolar, se ha establecido como un espacio clave para fomentar la construcción de valores y fortalecer el sentido de comunidad entre los estudiantes y docentes.

Desde mi punto de vista el propósito principal de esta práctica es promover la reflexión personal, el respeto mutuo, la empatía y el desarrollo de actitudes positivas que favorezcan la interacción armónica entre todos los miembros de la institución. Según

(García, 2011), la inclusión de prácticas reflexivas como momentos espirituales en el aula contribuye significativamente al desarrollo del individuo no solo en su dimensión cognitiva, sino también en la ética, la afectividad y la sociabilidad. Por otro lado, la teoría de la comunidad de aprendizaje (Vygotsky, 1978) subraya que el desarrollo cognitivo y moral de los estudiantes está profundamente influenciado por los contextos sociales en los que se encuentran. La interacción constante y reflexiva, promovida por estos espacios de convivencia, fomenta el aprendizaje colectivo y el respeto por la diversidad, elementos esenciales en la educación inclusiva.

7. ¿Qué tipo de formación o apoyo institucional ha recibido o considera necesario para mejorar su práctica docente en relación con la atención a la diversidad en el aula?

R: Muy poca y ha sido a través de la tutora de P.T.A.

La afirmación "Muy poca y ha sido a través de la tutora de P.T.A." sugiere una participación es limitada en los procesos de acompañamiento pedagógico, centrado exclusivamente en la figura de la tutora del Programa Todos a Aprender (PTA). Esto refleja una interacción aislada y posiblemente insuficiente en términos de formación continua, trabajo colaborativo o reflexión, aspectos fundamentales para el desarrollo profesional docente. (Zambrano y Hernández, 2017). Según Imbernón (2010), el aprendizaje profesional efectivo debe estar vinculado a la práctica cotidiana, fomentando la autonomía, la toma de decisiones fundamentadas y la construcción colectiva del conocimiento pedagógico.

Desde una mirada crítica y formativa, esta respuesta evidencia una brecha significativa en la consolidación de comunidades profesionales de aprendizaje dentro del sistema escolar. En mi condición de estudiante doctoral en educación, considero que esta situación refleja los desafíos estructurales que enfrentan muchos docentes en contextos rurales o marginados, donde las oportunidades de formación continua son esporádicas y dependen de iniciativas externas como el PTA.

8. Desde su experiencia, ¿qué aspectos deberían reforzarse en la formación docente inicial y continua para una mejor atención a la diversidad en el aula?

R: Realizar un énfasis en la información pertinente en el contexto o ejercicio de la docencia, poniendo esta información a nuestro alcance con personas preparadas y aun acompañamiento al docente.

La respuesta destaca la importancia de focalizarse en información contextualizada y pertinente para el ejercicio docente. Señala como aspectos clave el acceso efectivo al conocimiento educativo relevante, la mediación de personas formadas académica y pedagógicamente, y el acompañamiento permanente al docente. Esta visión propone una mejora de la práctica educativa desde una lógica de apoyo colectivo, actualización continua y profesionalización del rol docente en contextos específicos. (Schön, 1983). Como estudiante de doctorado en educación, esta respuesta me invita a reflexionar profundamente sobre la necesidad de reconfigurar las estructuras de apoyo al docente más allá de la simple capacitación puntual. En un contexto educativo marcado por la diversidad, la inequidad y los cambios sociales acelerados, se hace urgente generar ecosistemas de aprendizaje profesional donde el conocimiento relevante no solo esté disponible, sino que sea significativo para la práctica pedagógica.

9. ¿Qué cambios considera necesarios en las políticas educativas para fortalecer atención a la diversidad en el aula?

R: Más visibilidad, más reconocimientos, en todos los escenarios posibles.

La docente entrevistada resalta la necesidad de lograr mayor visibilidad y reconocimiento para los docentes especialmente aquellos que históricamente han sido invisibilizados, como lo son docentes en las comunidades rurales y, aquellos docentes que pertenecen a territorios marginados así mismo, la respuesta plantea que la educación debe dejar de reproducir modelos excluyentes para convertirse en un campo de legitimación de la diversidad epistémica y cultural. Sin embargo, esta visión se enmarca dentro del pensamiento de Boaventura (2010) cuya propuesta habla sobre la

ecología de saberes, que denuncia la epistemología dominante eurocéntrica e invita a reconocer los conocimientos situados, populares y comunitarios como legítimos. Del mismo modo, se conecta con Catherine Walsh (2009), quien propone una educación de colonial que cuestione las estructuras de poder en la producción del conocimiento y abogue por una transformación profunda del sistema educativo desde una perspectiva interseccional y territorial.

En mi proceso doctoral, me obliga a pensar en mi rol no solo como productor de conocimiento, sino como agente de justicia epistemológica. ¿Estoy contribuyendo a amplificar las voces silenciadas o perpetúo los discursos dominantes? La educación, si ha de ser verdaderamente transformadora, debe actuar en todos los escenarios.

10. ¿Cómo visualiza una escuela que atienda de manera efectiva la diversidad en el aula? ¿Qué características considera fundamentales en ese modelo?

R: Una escuela con docentes consientes y dispuestos a dejarse enseñar, actualizarse y aplicar las estrategias innovadoras que más se presten a la realidad.

Contextual debe ser un modelo participativo activo humanista.

La respuesta expone una visión de escuela transformadora, en la que los docentes se constituyen como sujetos conscientes de su papel en la construcción del conocimiento, abiertos al aprendizaje continuo, a la actualización pedagógica y a la implementación de estrategias didácticas innovadoras contextualizadas. Esta visión se alinea con los postulados de Paulo Freire (1970), quien plantea que el docente o mediador debe ser humilde epistemológicamente, es decir, dispuesto a "dejarse enseñar" por sus estudiantes y por la realidad misma. Desde una mirada crítica y comprometida con los desafíos contemporáneos de la educación, esta respuesta revela un horizonte esperanzador en torno a la figura docente. Reconocer a los docentes o maestros como mediadores en constante formación, permeables al cambio y comprometidos con la pertinencia contextual. Como estudiante de doctorado en educación, me pregunto: ¿hasta qué punto las instituciones y las políticas educativas

están dispuestas a apoyar verdaderamente a estos docentes comprometidos? ¿Cómo garantizamos que esa apertura al aprendizaje y la innovación no dependa exclusivamente de la voluntad individual, sino que sea parte de una cultura institucional sostenida?

Las respuestas anteriores evidencian que una escuela inclusiva y transformadora no es un mero ideal, sino una posibilidad real cuando se articula con una pedagogía crítica, una formación docente comprometida y políticas públicas centradas en la equidad. Como investigadores en educación, nuestro reto es producir conocimiento útil y contextualizado, que alimente la práctica docente y contribuya a construir escenarios educativos más justos y democráticos.

ENTREVISTA 2.

Nombre del entrevistado: DOC-02-T

GUION DE ENTREVISTAS A DOCENTES DE PEDAGOGIA INFANTIL

1. ¿Cómo describiría su experiencia enseñando en contextos escolares donde se requiere una atención constante a la diversidad en el aula?

R: describo esta experiencia como un semáforo el cual permite detectar cada paso se requiere de alerta continuada para ejercer la observación directa hacia el punto a cuál se quiere llegar.

En la respuesta anterior se habla sobre la experiencia a través de la metáfora del semáforo, lo que denota un proceso estructurado y secuencial en el que cada fase del camino educativo exige una vigilancia continua. Este enfoque implica una actitud reflexiva y deliberada, propia del docente investigador (Kemmis y McTaggart, 1988), que se compromete con la observación directa como herramienta fundamental para orientar la práctica hacia objetivos pedagógicos concretos. Sin embargo, la imagen del semáforo remite a una didáctica estratégica en la que cada "color" representa un estado de alerta, evaluación y toma de decisiones: el rojo como momento de detención y análisis, el amarillo como advertencia y preparación para el cambio, y el verde como señal de acción. (Schön, 1983).

Como estudiante doctoral en educación, encuentro en esta respuesta un ejemplo claro de cómo la práctica educativa puede ser conceptualizada más allá de lo técnico-instrumental, posicionándose como un acto consciente, ético y profundamente contextualizado. La metáfora del semáforo, aunque sencilla, refleja la complejidad de la toma de decisiones pedagógicas y la necesidad de una observación atenta y permanente. Me hace pensar en la urgencia de formar docentes capaces de leer el entorno escolar no solo como un espacio de transmisión de contenidos, sino como un escenario de producción de sentido, donde cada acción, cada pausa, cada señal, debe ser interpretada críticamente. Esta visión. (Freire, 1996), quien abogaba por una educación dialógica, en la que el educador y el educando se reconocen como sujetos en transformación mutua.

2. ¿Cuáles considera que son los principales desafíos que ha enfrentado en la atención a la diversidad en el aula?

R: Activar sentidos todo el tiempo (alerta).

Preparación continua

Presta a tomar las circunstancias y conviértelos en oportunidades.

La respuesta destaca tres actitudes fundamentales para el ejercicio profesional y personal: mantenerse en constante estado de alerta o activación sensorial para captar lo que ocurre en el entorno; la importancia de una preparación continua como base para responder a los desafíos; y la disposición a transformar las circunstancias, incluso adversas, en oportunidades de crecimiento y aprendizaje. Esta perspectiva proyecta una mentalidad resiliente, crítica y proactiva que promueve la adaptación constante y la mejora personal. (Jarvis, 2009). El aprendizaje no es un evento que ocurre únicamente en contextos formales, sino un proceso continuo a lo largo de la vida, donde la experiencia cotidiana es fuente constante de conocimiento. La “preparación continua” responde a este enfoque, situando al individuo como sujeto activo de su desarrollo personal y profesional.

Como estudiante de doctorado en educación, esta respuesta resuena profundamente con los desafíos que enfrentamos en la construcción de una práctica educativa transformadora. La invitación a “activar los sentidos todo el tiempo” puede leerse como una forma de cultivar la conciencia crítica y la capacidad de lectura del mundo (Freire, 1970), condición indispensable para un educador que aspire no solo a enseñar, sino a transformar realidades.

3. ¿Qué estrategias ha desarrollado o explorado para abordar la atención a la diversidad en el aula?

R: Estrategias de antes durante y después. (aplicada a cada evento de clase).

Tecnológicas.

Creación de ambientes propios todos como lo son rincones y atención de interés y necesidades de los estudiantes

Durante la entrevista, la docente entrevistada expone una planificación estratégica del proceso de enseñanza-aprendizaje que se articula en tres momentos clave: antes, durante y después de cada clase. Estas fases permiten una organización pedagógica coherente con las necesidades de los estudiantes y favorecen una enseñanza intencionada, reflexiva y evaluativa. Por ejemplo; antes de la clase, se diseñan actividades de activación de conocimientos previos, formulación de hipótesis, diagnóstico de intereses y uso de recursos tecnológicos.

Desde mi punto de vista, esta respuesta me lleva a reflexionar sobre la relevancia de la planificación didáctica secuencial, no como un ejercicio burocrático, sino como una praxis ética y transformadora. La integración de estrategias antes, durante y después de la clase revela una concepción dinámica del aprendizaje, centrada en el sujeto y mediada por tecnologías y ambientes cuidadosamente diseñados.

4. ¿Cómo organiza su planificación y evaluación teniendo en cuenta la atención a la diversidad en el aula?

R: La planificación va de acuerdo al diseño universal teniendo en cuenta la individualidad (ritmo y estilos de aprendizaje). Por cuanto esto se convierte en un proceso constancia.

La respuesta destaca que la planificación educativa se alinea con los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), priorizando la atención a la individualidad de los estudiantes, es decir, respetando sus ritmos y estilos de aprendizaje. Esta visión implica un proceso constante, dinámico y reflexivo por parte del docente, quien debe ajustar y adaptar continuamente su práctica pedagógica para responder a la diversidad del aula. Como estudiante de doctorado en educación, considero que esta respuesta revela una comprensión profunda de la planificación pedagógica como una acción ética y comprometida con la equidad. En un contexto donde persiste la tendencia a uniformar la enseñanza, asumir el DUA como marco orientador implica subvertir lógicas tradicionales que privilegian ciertos tipos de inteligencia o aprendizaje.

5. ¿Qué papel considera que juegan las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en la atención a la diversidad en el aula?

R: El papel es fundamental por cuanto permite la aplicabilidad de herramientas que generan el desarrollo de habilidades cognitivas.

La afirmación: "El papel es fundamental por cuanto permite la aplicabilidad de herramientas que generan el desarrollo de habilidades cognitivas", destaca la importancia del papel como recurso educativo tangible. En este sentido, se reconoce que el uso del papel en formatos como guías, esquemas, mapas mentales, organizadores gráficos y materiales impresos actúan como una herramienta mediadora en el desarrollo del pensamiento, especialmente en contextos donde el acceso a herramientas digitales puede ser limitado. según Vygotsky (1978), el papel puede entenderse como un instrumento cultural que media entre el sujeto y el conocimiento, permitiendo la internalización de procesos cognitivos complejos. Por su parte, Ausubel (1963) resalta

que el aprendizaje significativo se logra cuando el nuevo conocimiento se ancla en estructuras cognitivas previas; el uso de materiales en papel favorece dicha conexión al hacer visibles y manipulables las ideas, facilitando su comprensión y organización.

Desde mi perspectiva doctoral, se puede describir cómo una herramienta tan cotidiana como lo es el papel en el aula, ya que sigue teniendo una relevancia pedagógica significativa, incluso en la era digital. Lo que lleva a reflexionar sobre la necesidad de valorar los recursos tradicionales no solo por su disponibilidad, sino por su impacto en los procesos cognitivos y meta cognitivos de los estudiantes.

6. ¿Cómo promueve un clima de respeto, empatía y colaboración entre los estudiantes en el marco de la atención a la diversidad en el aula?

R: Se promueve a través de pactos de aula y la cooperación. El trabajo en equipo es fundamental porque equivale a la presta social y desarrollo individual.

La respuesta anterior destaca la importancia de los compromisos en el aula de clase y el trabajo colaborativo en la creación de estrategias clave para promover la convivencia y el aprendizaje en el entorno escolar. Lo anterior se enfatiza que el trabajo colaborativo no solo fortalece la dimensión social del estudiante, sino que también impulsa su desarrollo individual. Johnson (1999), sostiene que el trabajo colaborativo promueve una interdependencia positiva, incrementa la motivación, los resultados académicos y socioemocionales de los estudiantes.

Esto quiere decir que es importante reflexionar sobre estas prácticas que nos llevan a replantear el rol del docente no como transmisor de conocimiento, sino como mediador cultural y diseñador de experiencias significativas.

7. ¿Qué tipo de formación o apoyo institucional ha recibido o considera necesario para mejorar su práctica docente en relación con la atención a la diversidad en el aula?

R: Tenemos apoyo en cuanto activación de ruta de tratamiento apoyo con recursos institucionales para avanzar hacia prácticas de aula más contextualizadas.

La respuesta de la entrevista hace alusión a la existencia de un acompañamiento institucional en la implementación de apoyo pedagógico, a través de ruta lo cual representa una estrategia para fortalecer prácticas de aula más contextualizadas. Según Fullan (2007), subraya que el cambio educativo efectivo requiere tanto del compromiso del docente como de una cultura institucional de apoyo, innovación y reflexión crítica. Asimismo, el enfoque del currículo contextualizado (Kemmis et al., 2014) destaca la importancia de que las prácticas pedagógicas estén arraigadas en las realidades culturales, sociales y territoriales de los estudiantes, promoviendo así una educación más inclusiva, pertinente y significativa.

Como investigadora en formación, esta respuesta me invita a profundizar en las tensiones entre las políticas educativas y su implementación en los territorios. Además, me lleva a reflexionar sobre el papel del docente no solo como ejecutor de políticas, sino como intelectual transformador (Giroux, 1988), capaz de interpretar, adaptar y resignificar las propuestas institucionales en función de su contexto y de las necesidades reales de sus estudiantes.

8. Desde su experiencia, ¿qué aspectos deberían reforzarse en la formación docente inicial y continua para una mejor atención a la diversidad en el aula?

R: Se deberían reformar la sistematización de experiencia de aula por cuanto esto permitiría avanzar sobre mas propuesta estructurad de atención para estos casos desde la acción pedagógica.

El entrevistado sugiere que es necesario reformar la sistematización de las experiencias de aula, ya que este proceso permitiría construir propuestas más estructuradas y pertinentes de atención pedagógica, especialmente en casos complejos o recurrentes dentro del aula. Desde su punto de vista, una acción pedagógica bien fundamentada requiere no solo observar y registrar las dinámicas del aula, sino también

analizarlas de forma sistemática, reflexiva y crítica para transformar la práctica docente y garantizar respuestas educativas más eficaces. Según Jara (1998), este es un proceso de interpretación crítica que permite reconstruir, comprender y aprender de la práctica. Es más que una simple recolección de datos; implica una lectura reflexiva de la experiencia vivida, con el fin de generar conocimiento pedagógico relevante. Paulo Freire (1970) también destaca la importancia de la práctica reflexiva como elemento clave para una educación transformadora, ya que permite que los educadores no solo actúen, sino que actúen con conciencia crítica de sus acciones.

Como estudiante de doctorado, considero que la propuesta de reformar la sistematización de experiencias de aula responde a una necesidad urgente de construir conocimiento pedagógico situado.

9. ¿Qué cambios considera necesarios en las políticas educativas para fortalecer la atención a la diversidad en el aula?

R: Es necesario la articulación de los niveles de atención a la primera infancia desde la educación inicial (EDA). (FAMI). (BIENESTAR). Y la transición a la escuela. Hablar de escuelas armónicas.

En la respuesta anterior, la entrevistada destaca la importancia de la articulación de los niveles de atención a la primera infancia, particularmente desde la educación inicial, programas como el FAMI (Familias en Acción para la Primera Infancia) y las políticas de Bienestar Familiar. Estas iniciativas no solo contribuyen a la formación integral de los estudiantes en su nivel inicial, sino que también permiten un puente adecuado hacia la educación primaria, garantizando una transición fluida hacia la escuela. La articulación de estos niveles debe centrarse en la creación de entornos educativos armónicos que favorezcan el desarrollo social, emocional y cognitivo de los niños. Desde mi postura como estudiante de doctorado en educación, se puede abordar la importancia de la articulación de los niveles de atención en la primera infancia como un elemento clave para la consolidación de una educación inclusiva y de calidad. Como futuro doctorante en educación, resulta esencial reconocer la importancia de estas transiciones y articulaciones para promover un sistema educativo más inclusivo, equitativo y armónico.

10. ¿Cómo visualiza una escuela que atienda de manera efectiva la diversidad en el aula? ¿Qué características considera fundamentales en ese modelo?

R: Una escuela que no tenga recetas, pero si un pensamiento crítico para avanzar al nivel o a los pasos que avanza el mundo, de esta manera entregaríamos estudiantes que puedan decidir el rumbo de sus acciones basados en criterios sociales y de necesidad individual.

Serian características de este modelo. (la creatividad, la hexibilidad y pensamientos critico).

La respuesta de la entrevista resalta la importancia de un modelo educativo que no se limite a seguir pautas preestablecidas, sino que fomente el pensamiento crítico como herramienta fundamental para que los estudiantes sean capaces de analizar y decidir el rumbo de sus acciones en un mundo en constante cambio. La entrevistada sugiere que la escuela debe ser un espacio flexible, creativo y abierto, donde los estudiantes puedan desarrollar habilidades para interpretar y responder a los desafíos sociales y personales que enfrenten, sin estar restringidos por estructuras rígidas de enseñanza. Según Freire (1970), la educación debe ser un proceso dialogo donde los estudiantes se conviertan en sujetos activos de su aprendizaje, lo que implica desarrollar la postura crítica de cada uno frente a las realidades sociales y políticas que los afectan. De este modo, los docentes no son meros transmisores de conocimiento, sino facilitadores del pensamiento autónomo. Desde el punto de estudiante de doctorado la respuesta anterior refleja una visión avanzada de la educación que va más allá de la mera transmisión de contenidos, y que busca empoderar a los estudiantes para que puedan interpretar y actuar sobre el mundo que les rodea.

En este sentido, las anteriores respuestas describen a las escuelas como un contexto donde se debe fomentar un ambiente de aprendizaje y reflexión frente a los cambios sociales, políticos y culturales, promoviendo una pedagogía activa que cultive la creatividad como una herramienta fundamental para la resolución de problemas.

ENTREVISTA 3.

Nombre del entrevistado: DOC-03-T

GUION DE ENTREVISTAS A DOCENTES DE PEDAGOGIA INFANTIL

1. ¿Cómo describiría su experiencia enseñando en contextos escolares donde se requiere una atención constante a la diversidad en el aula?

R: Es una experiencia única por la naturaleza de los factores que constituyen la diversidad en el aula mi experiencia escolar es la interacción donde tengo presente aspecto como la cultura, normas y lenguajes.

La respuesta de la entrevistada resalta la diversidad en el aula como una experiencia educativa profundamente significativa, reconociendo que esta se configura a través de factores como la cultura, las normas sociales y los lenguajes. Sin embargo, la experiencia escolar se concibe como un espacio de interacción constante, en el cual se manifiestan múltiples dimensiones identitarias y contextuales que enriquecen el proceso educativo. Según Vygotsky (1979), argumenta que el conocimiento se construye a través de la interacción social y el lenguaje. Además, la noción de la diversidad cultural y lingüística en el aula se relaciona con los aportes de Banks (2004) en el campo de la educación multicultural, quien destaca la importancia de integrar el conocimiento cultural de los estudiantes en el currículo para promover una educación equitativa e inclusiva. Como estudiante de doctorado en educación, esta respuesta me invita a pensar críticamente sobre el papel que desempeñamos como docentes investigadores en la construcción de entornos educativos inclusivos y culturales. En mi posición como estudiante de doctorado en educación, esta reflexión fortalece mi convicción de que la investigación educativa debe proponer alternativas que promuevan el reconocimiento mutuo, la participación y el diálogo entre estudiantes.

2. ¿Cuáles considera que son los principales desafíos que ha enfrentado en la atención a la diversidad en el aula?

R: Los principales desafíos que e afrentado en el aula la motivación, la indisciplina, dificultad emocional, problemas de convivencia, dificultades para adaptarse a un nuevo entorno

Durante la entrevista, la docente manifiesta que los principales desafíos que ha enfrentado en el aula son: la falta de motivación estudiantil, la indisciplina, las dificultades emocionales, los problemas de convivencia escolar y la adaptación de los estudiantes. Sin embargo, el docente reconoce que estas problemáticas demandan una respuesta pedagógica integral, centrada en el acompañamiento emocional, la construcción de vínculos y el fomento de una cultura de paz. Según Bisquerra (2009) argumenta que las competencias emocionales deben ser parte del currículo escolar, pues muchas dificultades de comportamiento y aprendizaje tienen raíz en emociones no gestionadas. Como estudiante investigador en formación, este testimonio docente reafirma la necesidad urgente de repensar las prácticas escolares desde una pedagogía humanízate y contextualizada. Los desafíos señalados no pueden ser abordados únicamente con medidas disciplinarias o estrategias motivacionales superficiales. Requieren una lectura más profunda de las condiciones sociales, emocionales y culturales que configuran la vida escolar.

3. ¿Qué estrategias ha desarrollado o explorado para abordar la atención a la diversidad en el aula?

R: Se pueden implementar, estrategias como la inclusión de equidad y el respeto realizar actividades de pronunciamiento y ayudarlos a sus necesidades.

La respuesta de la entrevistada destaca la posibilidad de implementar estrategias orientadas a la inclusión, la equidad y el respeto dentro del entorno educativo. Así mismo dentro de la respuesta se plantea la realización de actividades que permitan la expresión de los estudiantes y la atención directa a sus necesidades particulares. Desde una perspectiva teórica la UNESCO (2009). afirma que el concepto de equidad educativa,

tomada como aporte teórico por los autores Booth y Ainscow (2000), implica que no solo se garantiza el acceso, sino también la participación activa y el logro de aprendizajes significativos para todos los estudiantes, especialmente aquellos que históricamente han sido marginados o excluidos. Como futuro doctorante en educación, considero que esta respuesta refleja una comprensión inicial pero valiosa del compromiso ético-político de la labor docente. Así mismo, la inclusión, la equidad y el respeto no pueden ser vistos solo como estrategias aisladas o actividades puntuales, sino como principios que se deben permear en la cultura escolar, las prácticas pedagógicas y la estructura organizacional en estas instituciones educativas.

4. ¿Cómo organiza su planificación y evaluación teniendo en cuenta la atención a la diversidad en el aula?

R: Atreves de un proceso flexible que favorezca a todos los estudiantes adaptar la enseñanza a las necesidades de los niños el plan de atención se realizan actividades y recursos.

La respuesta anterior destaca la importancia de adaptar la enseñanza a las necesidades específicas de los estudiantes de estas instituciones educativas a través de un proceso flexible e inclusivo. Se enfatiza que el plan de atención educativa debe estar diseñado para responder a la diversidad del aula, integrando actividades y recursos que favorezcan el aprendizaje significativo de todos los niños, especialmente aquellos con necesidades educativas diversas. Desde el enfoque del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), propuesto por CAST (2018), la enseñanza debe ser diseñada desde el inicio con principios que permitan la participación de todos los estudiantes, eliminando barreras y ofreciendo múltiples formas de representación, expresión y compromiso. Asimismo, Vygotsky (1978), desde su teoría sociocultural del desarrollo, subraya que el aprendizaje se produce en la interacción social y que la mediación pedagógica debe adaptarse a la zona de desarrollo próximo de cada estudiante. Esto implica que el docente, al conocer las características individuales de los estudiantes, puede diseñar estrategias flexibles que potencien su desarrollo cognitivo y social.

Desde mi posición como estudiante de doctorado, considero que esta respuesta refleja una comprensión adecuada del enfoque inclusivo en la educación contemporánea. Sin embargo, también es un punto de partida para profundizar en el debate sobre la transformación estructural que requiere el sistema educativo para garantizar una verdadera equidad. Finalmente, considero que es fundamental avanzar hacia un enfoque interseccional de la inclusión, donde las variables de género, etnia, discapacidad, lengua y contexto socioeconómico se integren en el diseño de propuestas educativas realmente transformadoras.

5. ¿Qué papel considera que juegan las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en la atención a la diversidad en el aula?

R: Las TIC. Motivan a los, estudiantes y facilitan la integración de toda el aula a si se mejora la comunicación entre profesor y alumnos hay muchas herramientas en la ITC que pueden ayudar.

La respuesta de la entrevistada destaca el potencial de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) para motivar a los estudiantes, facilitar su integración en el aula y mejorar la comunicación entre docentes y discentes. Esta percepción se alinea con diversas investigaciones en el campo de la educación digital, donde se ha evidenciado que las TIC no solo transforman los entornos de aprendizaje, sino que permiten construir escenarios más inclusivos, interactivos y personalizados (Cabero y Llorente, 2006). Desde una perspectiva socioconstructivista, las TIC actúan como mediadoras del aprendizaje, permitiendo que los estudiantes no solo accedan a la información, sino que también la transformen, colaboren y se conviertan en sujetos activos en la construcción del conocimiento (Vygotsky, 1978). En este sentido, herramientas como plataformas educativas, foros, simuladores, recursos multimedia o entornos virtuales de aprendizaje favorecen la atención a la diversidad, la participación y el aprendizaje autónomo. En mi experiencia y en los estudios que he revisado, he observado que muchas veces se cae en un determinismo tecnológico, es decir, en la idea de que la sola presencia de TIC garantiza mejoras en el aprendizaje. Sin embargo, las TIC son solo herramientas: su potencial transformador radica en cómo se integran de

manera reflexiva en los procesos didácticos y en cómo responden a las necesidades del contexto.

6. ¿Cómo promueve un clima de respeto, empatía y colaboración entre los estudiantes en el marco de la atención a la diversidad en el aula?

R: Fomenta la comunicación empática para ayudar a los estudiantes a expresar sus ideas. Promover normas y aprender sobre diferentes culturas promover diálogos donde se expresen sus opiniones

La respuesta de a la docente entrevistada destaca la importancia de fomentar la comunicación empática como una estrategia clave para ayudar a los estudiantes a expresar sus ideas en un ambiente de respeto y apertura. Además, subraya la necesidad de promover normas compartidas y el conocimiento intercultural, con el fin de abrir espacios de diálogo que permitan a todos los estudiantes expresar sus opiniones libremente. Desde una perspectiva teórica, esta postura se alinea con los principios de la pedagogía crítica de Paulo Freire (1970), quien sostiene que el diálogo auténtico entre docentes y estudiantes es esencial para una educación liberadora. Freire enfatiza que la comunicación debe ser horizontal, basada en el respeto mutuo y en la construcción conjunta del conocimiento. En esta línea, la comunicación empática se convierte en una herramienta esencial para establecer relaciones educativas auténticas y transformar la dinámica tradicional de poder en el aula. Como futuro investigador, me interesa explorar cómo los procesos de comunicación empática e interculturalidad pueden incorporarse de forma sistemática en los programas de formación docente, no solo como contenidos teóricos, sino como prácticas vivas que transformen la experiencia educativa desde su raíz.

7. ¿Qué tipo de formación o apoyo institucional ha recibido o considera necesario para mejorar su práctica docente en relación con la atención a la diversidad en el aula?

R: Recursos educativos, material y recurso humano, plataformas en línea. Y recurso humano, plataformas en línea, recursos en línea para así enriquecer el aprendizaje en el desarrollo de habilidades sociales

Durante la entrevista la docente, se destacó la importancia de integrar diversos recursos educativos y plataformas digitales, como elementos clave para enriquecer el proceso de enseñanza-aprendizaje, especialmente en el desarrollo de habilidades sociales. La persona entrevistada subrayó que el uso combinado de herramientas tradicionales como libros, guías didácticas, junto con plataformas en línea como Moodle, Edmodo o Google Classroom, permiten crear ambientes de aprendizaje más inclusivos, interactivos y colaborativos. Según Rose y Meyer (2002). En ese marco, los recursos educativos diversificados y el uso de tecnologías educativas facilitan la adaptación a distintos estilos de aprendizaje y contextos socioculturales.

Como estudiante de doctorado en educación, considero que la respuesta expone acertadamente una visión integral sobre el papel de los recursos en la educación contemporánea. No obstante, me parece crucial señalar que el éxito de estas herramientas no radica en su mera incorporación, sino en cómo son contextualizadas, seleccionadas y articuladas pedagógicamente. Es decir, no basta con contar con plataformas tecnológicas o materiales didácticos si no hay una formación docente sólida que permita su uso estratégico y reflexivo, orientado a metas formativas claras como el desarrollo de habilidades sociales.

8. Desde su experiencia, ¿qué aspectos deberían reforzarse en la formación docente inicial y continua para una mejor atención a la diversidad en el aula?

R: Reforzar aspectos como el respeto a diferencia de casos en el aula la empatía para comprender a los niños y niñas.

La respuesta de la entrevista evidencia una profunda conciencia sobre la diversidad en el aula y la necesidad de establecer relaciones educativas basadas en el respeto, la comprensión y la empatía. La docente entrevistada plantea que cada estudiante llega al aula con una historia de vida única, marcada por experiencias familiares, culturales y

sociales que inciden directamente en su comportamiento y rendimiento académico. (Axel Honneth, 1995): plantea que todo individuo necesita ser reconocido en su particularidad para desarrollar una identidad positiva. En el contexto escolar, esto se traduce en validar las diferencias de los estudiantes como parte constitutiva del aprendizaje y de la convivencia. Según Booth y Ainscow(2002), propone que las escuelas deben eliminar las barreras al aprendizaje y a la participación, reconociendo que la diversidad no es un problema, sino una oportunidad para enriquecer los procesos pedagógicos. Al igual que Goleman (1995), destaca la importancia de la empatía como competencia clave en el desarrollo emocional, tanto para los docentes como para los estudiantes. Comprender las emociones y perspectivas del otro favorece una mejor comunicación, resolución de conflictos y clima escolar.

En este sentido, la formación docente inicial y continua debe priorizar el desarrollo de competencias socioemocionales, pues solo así podremos garantizar una educación que no excluya, no jerarquice y no ignore las voces de aquellos que históricamente han sido marginados del sistema educativo. Esta visión no solo enriquece la práctica pedagógica, sino que también nos interpela como investigadores a construir marcos teóricos y metodológicos que pongan en el centro la dignidad del ser humano y su derecho a una educación con sentido.

9. ¿Qué cambios considera necesarios en las políticas educativas para fortalecer la atención a la diversidad en el aula?

R: Los cambios en la política educativa con las diferencias de los estudiantes como una oportunidad para avanzar hacia la inclusión promover en turno y valores positivos fomentar la creatividad de estudiante promover un ambiente saludable en el aula.

La respuesta de la entrevista de al docente destaca cómo los cambios en la política educativa contemporánea han comenzado a reconocer las diferencias entre los estudiantes no como obstáculos, sino como oportunidades para enriquecer el aprendizaje y construir una escuela más inclusiva, autores como Booth y Ainscow (2011), quienes consideran que la inclusión implica transformar la cultura y las prácticas

escolares para valorar la diversidad. Así mismo señalan que la importancia de fomentar la creatividad de los estudiantes, entendida como una capacidad fundamental para el desarrollo integral. Finalmente, se plantea la necesidad de construir ambientes saludables en el aula, entendiendo la salud desde una visión integral que abarca el bienestar emocional, social y físico de los estudiantes. Esta postura concuerda con el enfoque de la educación socioemocional, que busca fortalecer competencias para la vida en comunidad (UNESCO, 2020).

Desde mi posición como estudiante de doctorado, considero que la respuesta entrevistada refleja una comprensión avanzada de la educación inclusiva, no solo como un enfoque compensatorio, sino como una propuesta profundamente transformadora de las estructuras escolares. Me resulta especialmente significativa la noción de que las diferencias no deben ser anuladas, sino celebradas como fuentes de aprendizaje colectivo.

10. ¿Cómo visualiza una escuela que atienda de manera efectiva la diversidad en el aula? ¿Qué características considera fundamentales en ese modelo?

R: La escuela que atienda las valores y el respeto de todos los estudiantes las características fundamentales son la edad sexo identidad sexual y religión.

La respuesta de la entrevistada aborda la importancia de que la escuela promueva valores fundamentales como el respeto e inclusión para todos los estudiantes, reconociendo que las características personales, como la edad, el sexo, la identidad sexual y la religión, juegan un papel esencial en la construcción de una comunidad educativa diversa y equitativa. Según Ainscow et al. (2006), la inclusión no solo aboga por la integración de estudiantes con discapacidades, sino que también implica la aceptación y valoración de todas las formas de diversidad, incluyendo la diversidad de género, cultural y religiosa. En este contexto, la escuela debe ser un espacio en el que las diferencias no se vean como barreras, sino como oportunidades para enriquecer el proceso de aprendizaje y fomentar una cultura de respeto mutuo. Desde lo educativo, considero que la promoción de valores como el respeto y la inclusión en la escuela no

debe limitarse a la implementación de programas aislados o a la celebración de días específicos sobre la diversidad. Más bien, debe ser un enfoque transversal que impregne todos los aspectos de la vida escolar, desde las interacciones diarias hasta los enfoques pedagógicos utilizados en el aula.

Por último, la respuesta dada en la entrevista también me lleva a cuestionar el papel de las políticas públicas y la formación docente en la creación de un entorno inclusivo y respetuoso. ¿Cómo las políticas educativas a nivel macro (gubernamentales, de las instituciones) pueden garantizar que estos valores se traduzcan en prácticas efectivas? Es necesario realizar un análisis más profundo sobre las brechas entre las normativas y la realidad educativa, y sobre cómo las instituciones educativas pueden contribuir a superar estos desafíos.

ENTREVISTA 4

Nombre del entrevistado: DOC-04-T
Docente de Pedagogía Infantil
GUION DE ENTREVISTAS A DOCENTES DE PEDAGOGÍA INFANTIL

1. ¿Cómo describiría su experiencia enseñando en contextos escolares donde se requiere una atención constante a la diversidad en el aula?

R: Mi experiencia ha sido profundamente retadora y formativa. Trabajar en aulas diversas me ha permitido comprender que no todos los estudiantes aprenden de la misma manera ni al mismo ritmo. Cada niño llega al aula con una historia, un contexto familiar y unas habilidades diferentes, lo que me ha llevado a replantear continuamente mis prácticas pedagógicas. La diversidad me exige ser más flexible, creativa y reflexiva, entendiendo que la enseñanza no puede ser homogénea si se quiere garantizar el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes.

La respuesta evidencia una concepción de la diversidad como elemento constitutivo del proceso educativo y no como una dificultad aislada. La docente reconoce la necesidad de transformar sus prácticas pedagógicas, lo que coincide con los planteamientos de Ainscow (2005), quien señala que la inclusión implica repensar la enseñanza desde la heterogeneidad del aula. Esta visión se alinea con el enfoque del modelo educativo propuesto en la tesis, donde la flexibilidad y la adaptación curricular son condiciones necesarias para responder a la discapacidad intelectual leve.

2. ¿Cuáles considera que son los principales desafíos que ha enfrentado en la atención a la diversidad en el aula?

R: Uno de los principales desafíos es el tiempo, ya que atender las necesidades individuales dentro de un grupo numeroso resulta complejo. También enfrento dificultades relacionadas con la falta de apoyo especializado y la escasez de recursos pedagógicos adaptados. En ocasiones, la falta de formación específica en temas de inclusión limita la capacidad para responder de manera adecuada a ciertas situaciones,

especialmente cuando se trata de estudiantes con discapacidad intelectual leve que requieren mayor acompañamiento y seguimiento.
La docente identifica barreras estructurales que dificultan la atención a la diversidad, tales como el tiempo, los recursos y la formación docente. Estos factores han sido señalados por la UNESCO (2020) como obstáculos recurrentes para la implementación efectiva de la educación inclusiva. La respuesta reafirma que la inclusión no depende únicamente de la voluntad del docente, sino del respaldo institucional y de políticas educativas coherentes.

3. ¿Qué estrategias ha desarrollado o explorado para abordar la atención a la diversidad en el aula?

R: He implementado estrategias como la diferenciación de actividades, el uso de apoyos visuales, material concreto y el trabajo en pequeños grupos. También procuro reforzar los avances individuales de cada estudiante, reconociendo sus logros y esfuerzos. Estas estrategias me permiten atender las diferencias sin excluir a nadie, favoreciendo la participación activa y el aprendizaje significativo dentro del aula.
Las estrategias mencionadas reflejan prácticas pedagógicas inclusivas centradas en el estudiante. El uso de apoyos visuales y material concreto favorece la comprensión de contenidos en estudiantes con discapacidad intelectual leve, tal como lo plantea Schalock et al. (2010), al destacar la importancia del aprendizaje funcional y adaptativo. Además, el reconocimiento de los logros individuales fortalece la autoestima y la motivación.

4. ¿Cómo organiza su planificación y evaluación teniendo en cuenta la atención a la diversidad en el aula?

R: Organizo mi planificación de manera flexible, teniendo en cuenta que no todos los estudiantes alcanzan los mismos objetivos al mismo tiempo. Diseño actividades con distintos niveles de dificultad y adapto los recursos según las necesidades del grupo. En cuanto a la evaluación, priorizo la observación del proceso, el progreso individual y el desarrollo de habilidades, más que la obtención de resultados estandarizados. Esto me permite valorar el avance real de cada niño.

La respuesta evidencia una evaluación formativa y centrada en procesos, lo cual es coherente con los principios de la educación inclusiva. Black y Wiliam (2009) sostienen que la evaluación orientada al aprendizaje favorece la equidad y reduce la exclusión. Este enfoque resulta pertinente para la atención de estudiantes con discapacidad intelectual leve.

5. ¿Qué papel considera que juegan las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en la atención a la diversidad en el aula?

R: Las TIC juegan un papel importante porque permiten presentar los contenidos de diferentes formas, lo que favorece la comprensión y motivación de los estudiantes. Algunos niños aprenden mejor a través de videos, imágenes, juegos interactivos o actividades digitales. Cuando se utilizan de manera adecuada, las TIC facilitan la adaptación de los contenidos y apoyan la inclusión de estudiantes con distintas necesidades de aprendizaje.

La docente reconoce el valor de las TIC como herramientas mediadoras del aprendizaje. Cabero (2015) afirma que las tecnologías educativas, cuando se integran con intención pedagógica, amplían las posibilidades de acceso al currículo y favorecen la atención a la diversidad.

6. ¿Cómo promueve un clima de respeto, empatía y colaboración entre los estudiantes en el marco de la atención a la diversidad en el aula?

R: Promuevo un clima de respeto a través del diálogo constante, el ejemplo y la realización de actividades cooperativas. Fomento el trabajo en equipo, el juego colaborativo y la resolución pacífica de conflictos. También procuro generar espacios donde los estudiantes puedan expresar sus emociones y opiniones, ayudándolos a comprender y respetar las diferencias de sus compañeros.

El énfasis en el diálogo y el trabajo cooperativo fortalece la convivencia escolar. Según Johnson y Johnson (2009), estas estrategias favorecen la empatía, la colaboración y la aceptación de la diversidad dentro del aula.

7. ¿Qué tipo de formación o apoyo institucional ha recibido o considera necesario para mejorar su práctica docente en relación con la atención a la diversidad en el aula?

R: He recibido algunas capacitaciones generales sobre inclusión, pero considero que es necesario un acompañamiento más continuo y especializado. Sería importante contar con apoyo de profesionales como psicólogos o docentes de apoyo, así como con espacios de formación práctica que permitan compartir experiencias y estrategias entre docentes para mejorar la atención a la diversidad en el aula.
La respuesta evidencia la necesidad de fortalecer el trabajo interdisciplinario y la formación continua, aspectos clave para la sostenibilidad de la educación inclusiva (Booth & Ainscow, 2011).

8.Desde su experiencia, ¿qué aspectos deberían reforzarse en la formación docente inicial y continua para una mejor atención a la diversidad en el aula?

R: Considero fundamental reforzar aspectos como la empatía, el conocimiento sobre discapacidad intelectual leve y el manejo de estrategias pedagógicas inclusivas. También es importante fortalecer la formación en educación socioemocional, ya que comprender las emociones y necesidades de los estudiantes permite brindar una atención más humana y efectiva.
La docente resalta competencias socioemocionales y pedagógicas fundamentales. Goleman (1995) subraya que la empatía es clave para construir relaciones educativas significativas.

9. ¿Qué cambios considera necesarios en las políticas educativas para fortalecer la atención a la diversidad en el aula?
R: Es necesario que las políticas educativas incluyan mayor inversión en formación docente, recursos pedagógicos y acompañamiento institucional. Además, se requiere que las políticas no solo se formulen, sino que se implementen de manera efectiva en las instituciones educativas, garantizando condiciones reales para la inclusión.

La respuesta coincide con los lineamientos de la UNESCO (2020), que plantea que la inclusión requiere políticas educativas sostenidas y coherentes con la realidad escolar.

10. ¿Cómo visualiza una escuela que atienda de manera efectiva la diversidad en el aula? ¿Qué características considera fundamentales en ese modelo?
R: Visualizo una escuela flexible, humana y comprometida con el respeto por las diferencias. Una institución donde se valore a cada estudiante, se adapten los procesos pedagógicos y se promueva la participación de todos. Considero fundamental que exista una cultura de respeto, apoyo mutuo y trabajo colaborativo entre docentes, estudiantes y familias.

Esta visión sintetiza los principios de la escuela inclusiva propuesta por Ainscow et al. (2006), donde la diversidad es el eje central de la práctica educativa.

ENTREVISTA 5
Nombre del entrevistado: DOC-05-T
Docente de Pedagogía Infantil
GUION DE ENTREVISTAS A DOCENTES DE PEDAGOGÍA INFANTIL

1. ¿Cómo describiría su experiencia enseñando en contextos escolares donde se requiere una atención constante a la diversidad en el aula?
R: Mi experiencia ha sido un proceso de aprendizaje constante. Enseñar en contextos diversos me ha permitido comprender que cada estudiante tiene necesidades, intereses y formas de aprender diferentes. Esto me ha llevado a ser más observadora y paciente, entendiendo que la diversidad no solo está relacionada con la discapacidad, sino también con factores emocionales, sociales y culturales que influyen en el aprendizaje diario de los niños.

La docente reconoce la diversidad como un fenómeno amplio y multidimensional, que trasciende la discapacidad y abarca aspectos emocionales, sociales y culturales. Esta

visión coincide con los planteamientos de Booth y Ainscow (2011), quienes sostienen que la inclusión implica reconocer y valorar todas las formas de diferencia presentes en el aula. La respuesta se articula con el enfoque integral que sustenta el modelo educativo propuesto en esta investigación.

2. ¿Cuáles considera que son los principales desafíos que ha enfrentado en la atención a la diversidad en el aula?

R: Uno de los mayores desafíos es la falta de formación específica para atender a estudiantes con diferentes necesidades educativas. También influye el número de estudiantes por aula, lo que dificulta brindar una atención personalizada. En algunos casos, la escasez de recursos y el poco acompañamiento institucional hacen que el trabajo inclusivo recaiga únicamente en el docente.

La respuesta evidencia barreras estructurales y organizativas que afectan la atención a la diversidad. Estas dificultades han sido señaladas por la UNESCO (2020) como factores que limitan la implementación efectiva de prácticas inclusivas. El testimonio reafirma la necesidad de fortalecer el apoyo institucional y la corresponsabilidad del sistema educativo en los procesos de inclusión.

3. ¿Qué estrategias ha desarrollado o explorado para abordar la atención a la diversidad en el aula?

R: He trabajado con material concreto, actividades lúdicas, rutinas claras y refuerzo positivo. También adapto las instrucciones según las capacidades de cada niño y les brindo más tiempo cuando lo necesitan. Estas estrategias ayudan a que los estudiantes se sientan seguros y participen activamente en las actividades.

Las estrategias mencionadas favorecen el aprendizaje funcional y la autorregulación, aspectos clave en estudiantes con discapacidad intelectual leve. Schalock et al. (2010) destacan que el uso de apoyos estructurados y refuerzos positivos contribuye al desarrollo del funcionamiento adaptativo y a la participación efectiva en el aula.

4. ¿Cómo organiza su planificación y evaluación teniendo en cuenta la atención a la diversidad en el aula?

R: La planificación la realizo teniendo en cuenta los intereses y necesidades del grupo. No todos los estudiantes realizan las mismas actividades ni son evaluados de la misma manera. La evaluación se centra principalmente en la observación de los avances individuales, el esfuerzo y la participación, más que en la comparación entre estudiantes.

La docente prioriza una evaluación cualitativa y centrada en el proceso, lo cual se ajusta a los principios de la evaluación inclusiva. Black y Wiliam (2009) señalan que evaluar el progreso individual favorece el aprendizaje y reduce prácticas excluyentes basadas en estándares rígidos.

5. ¿Qué papel considera que juegan las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en la atención a la diversidad en el aula?

R: Las TIC facilitan la adaptación de los contenidos y hacen las clases más dinámicas. Permiten presentar la información de manera visual y atractiva, lo que beneficia a los estudiantes con dificultades de atención o comprensión. Además, ayudan a motivar a los niños y a fortalecer su autonomía en el aprendizaje.

La respuesta destaca el papel de las TIC como herramientas de apoyo a la inclusión. Cabero (2015) afirma que las tecnologías educativas amplían las posibilidades de acceso al conocimiento cuando se utilizan de forma pedagógica y contextualizada, especialmente en aulas con diversidad.

6. ¿Cómo promueve un clima de respeto, empatía y colaboración entre los estudiantes en el marco de la atención a la diversidad en el aula?

R: Promuevo el respeto desde el ejemplo y el establecimiento de normas construidas junto con los estudiantes. Fomento el diálogo, la escucha activa y el trabajo en equipo. También realizo actividades que ayudan a los niños a reconocer y aceptar las diferencias como algo positivo.

La construcción colectiva de normas y el énfasis en la escucha activa fortalecen la convivencia escolar. Freire (1970) sostiene que el diálogo y la participación son fundamentales para una educación basada en el respeto y la inclusión, principios que se reflejan en la práctica docente descrita.

7. ¿Qué tipo de formación o apoyo institucional ha recibido o considera necesario para mejorar su práctica docente en relación con la atención a la diversidad en el aula?

R: Considero necesario recibir mayor acompañamiento profesional y espacios de formación práctica. El trabajo interdisciplinario con otros profesionales permitiría atender mejor las necesidades de los estudiantes y fortalecer las prácticas inclusivas dentro del aula.

La docente resalta la importancia del trabajo colaborativo y del apoyo especializado. Booth y Ainscow (2011) plantean que la inclusión sostenible requiere redes de apoyo institucional y formación continua para el profesorado.

8. Desde su experiencia, ¿qué aspectos deberían reforzarse en la formación docente inicial y continua para una mejor atención a la diversidad en el aula?
R: Se deben reforzar las prácticas reales sobre inclusión, el conocimiento sobre discapacidad intelectual leve y el desarrollo de habilidades socioemocionales. La formación docente debe preparar a los maestros para enfrentar situaciones reales del aula con mayor sensibilidad y seguridad.

La respuesta subraya la necesidad de una formación docente situada y práctica. Schön (1992) sostiene que la reflexión sobre la práctica permite a los docentes enfrentar contextos complejos con mayor competencia profesional.

9. ¿Qué cambios considera necesarios en las políticas educativas para fortalecer la atención a la diversidad en el aula?

R: Es importante que las políticas educativas se ajusten a la realidad de las instituciones y se cumplan de manera efectiva. Se requieren más recursos, formación y seguimiento para garantizar una atención adecuada a la diversidad en el aula.

La docente evidencia la brecha entre la normativa y la práctica educativa. La UNESCO (2020) señala que las políticas inclusivas deben traducirse en acciones concretas dentro de las instituciones para generar cambios reales.

10. ¿Cómo visualiza una escuela que atienda de manera efectiva la diversidad en el aula? ¿Qué características considera fundamentales en ese modelo?

R: Visualizo una escuela inclusiva, donde ningún estudiante se sienta excluido. Una escuela que valore las diferencias, adapte sus prácticas pedagógicas y promueva un ambiente de respeto, apoyo y participación para todos.

La visión planteada coincide con el enfoque de escuela inclusiva propuesto por Ainscow et al. (2006), donde la diversidad se concibe como un valor central del proceso educativo y no como una limitación.

ANEXO A-2: TABLA DE ESPECIFICACIONES

Propósitos	Contenido	Tema generador	Preguntas generadoras
Caracterizar las estrategias pedagógicas que adoptan los docentes para la inclusión de los estudiantes con discapacidad intelectual leve en el grado transición de las instituciones educativas Nueva Esperanza, Simón Araujo y Altos del Rosario, ubicadas en el municipio de Sincelejo, Sucre, Colombia.	➢ Discapacidad intelectual leve	Diversidad en el aula	¿Cómo describiría su experiencia enseñando en contextos escolares donde se requiere una atención constante a la diversidad en el aula? ¿Qué estrategias ha desarrollado o explorado para abordar la atención a la diversidad en el aula? ¿Cómo organiza su planificación y evaluación teniendo en cuenta la atención a la diversidad en el aula? ¿Qué papel considera que juegan las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en la atención a la diversidad en el aula? ¿Cómo promueve un clima de respeto, empatía y colaboración entre los estudiantes en el marco de la atención a la diversidad en el aula?
Develar los desafíos y tensiones que enfrentan los docentes en la implementación de adecuaciones curriculares de estudiantes con discapacidad intelectual	➢ Necesidades educativas especiales (NEE) ➢ Educación Inclusiva	Práctica docente	¿Cuáles considera que son los principales desafíos que ha enfrentado en la atención a la diversidad en el aula? ¿Qué tipo de formación o apoyo institucional ha recibido o considera necesario para mejorar su práctica docente en relación con la atención a la diversidad en el aula?

leve en el grado transición de las instituciones educativas Nueva Esperanza, Simón Araujo y Altos del Rosario, ubicadas en el municipio de Sincelejo, Sucre, Colombia.			Desde su experiencia, ¿qué aspectos deberían reforzarse en la formación docente inicial y continua para una mejor atención a la diversidad en el aula?
Configurar los fundamentos teóricos y pedagógicos del modelo educativo de adecuaciones curriculares orientado a optimizar la inclusión de estudiantes con discapacidad intelectual leve, del grado de transición, de las instituciones educativas Nueva Esperanza, Simón Araujo y Altos del Rosario, ubicadas en el municipio de Sincelejo, Sucre, Colombia.	➢ Diversidad en el aula	Políticas educativas	¿Qué cambios considera necesarios en las políticas educativas para fortalecer la atención a la diversidad en el aula? ¿Cómo visualiza una escuela que atienda de manera efectiva la diversidad en el aula? ¿Qué características considera fundamentales en ese modelo?

ANEXO A-3: CONSENTIMIENTO INFORMADO



REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO DE CARACAS
DOCTORADO EN EDUCACIÓN

Consentimiento informado 1
(Docente de Pedagogía infantil)

El presente acuerdo será para cada docente especialista en el área de educación infantil de la Institución Educativa Nueva Esperanza, la investigación que se realizará lleva por título "MODELO EDUCATIVO CENTRADO EN ADECUACIONES CURRICULARES, PARA ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL LEVE, DEL MUNICIPIO DE SINCELEJO, SUCRE". Este estudio tendrá como base legal la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994) que establecen los principios fundamentales de la educación colombiana como un derecho fundamental. El artículo 1° es Objeto de la ley. La educación es un proceso de formación permanente, personal, cultural y social que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y de sus deberes. Asimismo, el trabajo a desarrollar en estas instituciones busca dar operatividad desde Ley 715 (2001) tomándose como base esta ley para esta investigación, ya que hace mención a las normas orgánicas en materia de recursos y competencias de conformidad con los artículos 151, 288, 356 y 357. Acto Legislativo (2001) de la Constitución Política y se dictan otras disposiciones para organizar la prestación de los servicios de educación y salud, entre otros.

En segundo lugar, en cuanto a la Ley 1098 (2006) Código de Infancia y Adolescencia

Bajo este aparte encontramos que, el código de infancia y adolescencia en el artículo 1°. Este código tiene por finalidad garantizar a los niños, a las niñas y a los adolescentes su pleno y armonioso desarrollo para que crezcan en el seno de la familia y de la comunidad, en un ambiente de felicidad, amor y comprensión. Prevaleciendo el reconocimiento a la igualdad y la dignidad humana, sin discriminación alguna haciendo parte del desarrollo integral de los niños y las niñas convirtiéndose en un derecho fundamental que debe ser atendido por la ley.

Los propósito que se plantearan en esta investigación son:

1. Caracterizar las estrategias pedagógicas que adoptan los docentes para la inclusión de los estudiantes con discapacidad intelectual leve en el grado transición de las instituciones educativas Nueva Esperanza, Simón Araujo y Altos del Rosario, ubicadas en el municipio de Sincelejo, Sucre, Colombia.
2. Develar los desafíos y tensiones que enfrentan los docentes en la implementación de adecuaciones curriculares de estudiantes con discapacidad intelectual leve en el grado transición de las instituciones educativas Nueva Esperanza, Simón Araujo y Altos del Rosario, ubicadas en el municipio de Sincelejo, Sucre, Colombia.
3. Configurar los fundamentos teóricos y pedagógicos del modelo educativo de adecuaciones curriculares orientado a optimizar la inclusión de estudiantes con discapacidad intelectual leve, del grado de transición, de las instituciones educativas Nueva Esperanza, Simón Araujo y Altos del Rosario, ubicadas en el municipio de Sincelejo, Sucre, Colombia.

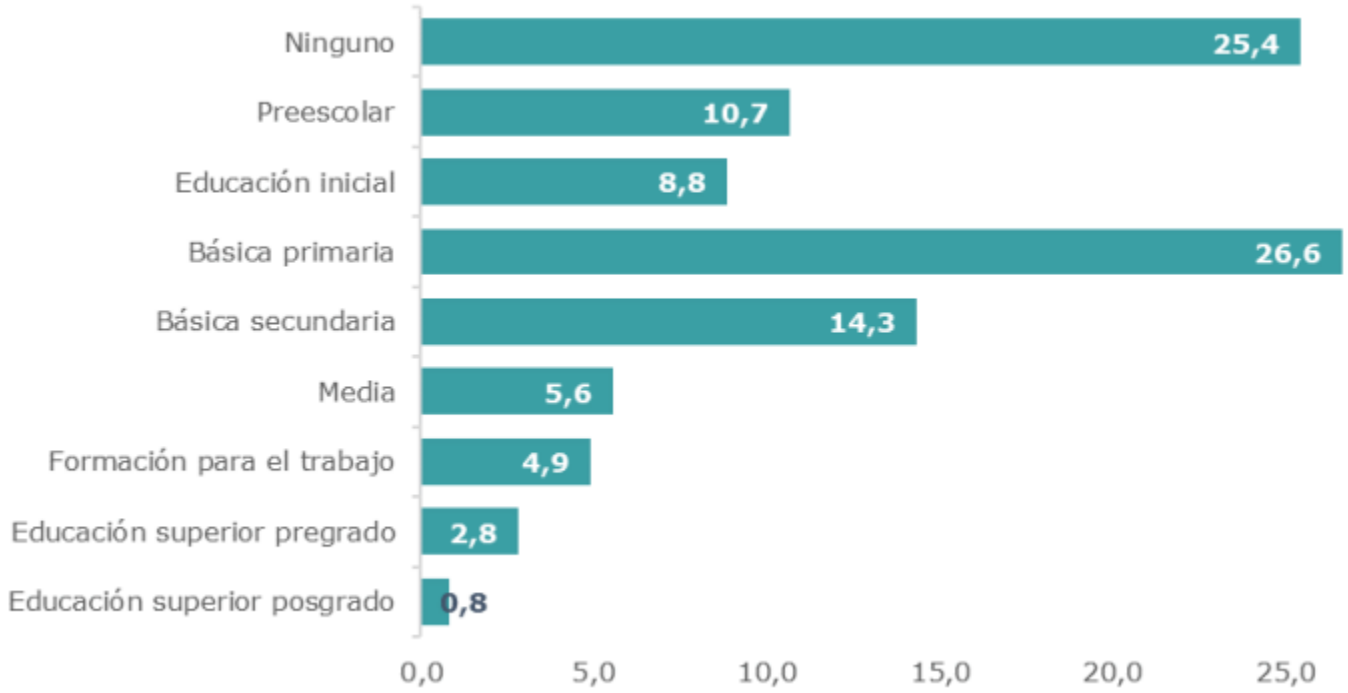
La metodología prevista en dicho proyecto se aplicará desde el análisis de contenido, el cual es un procedimiento que permite considerar con detalle y profundidad el contenido de cualquier documento, en este caso las entrevistas y las observaciones no participante que se realizarán serán fidedignos y confiables donde según los resultados de las preguntas y las evidencias de la observación durante las clases en aulas de transición se y otros espacios institucionales para captar el lenguaje no hablado y otras actitudes y expresiones, así como prácticas del quehacer pedagógico.

Atendiendo los aspectos antes mencionados doy la autorización de forma consciente y voluntaria de mi participación en el proyecto investigativo explicado en los apartes anteriores.

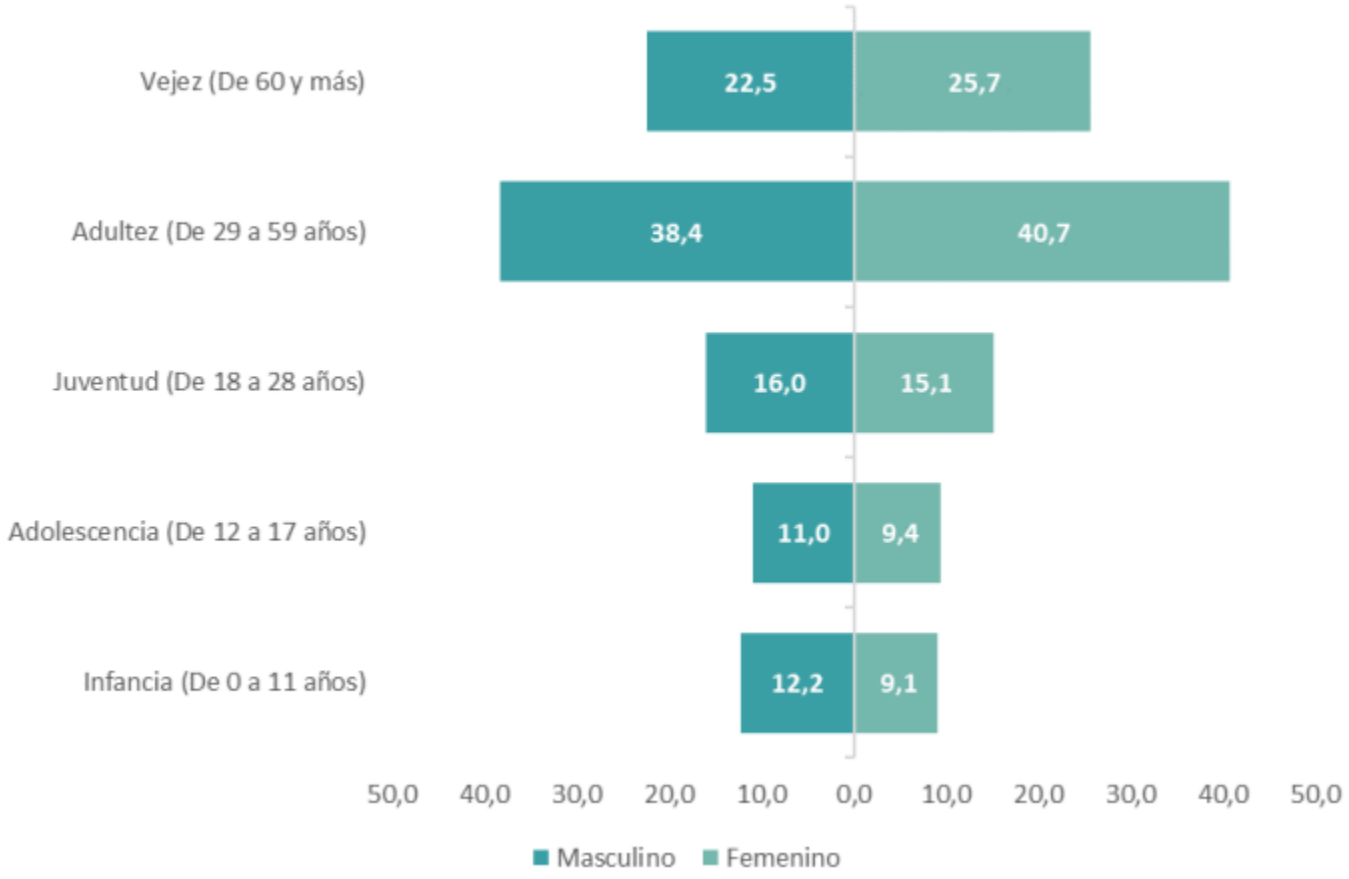
Firmo en el siguiente recuadro. (Docentes de pedagogía infantil)

Nombre del docente	**Identificación**	**Firma**

Anexo E. Distribución de las personas certificadas con discapacidad según nivel educativo. Total nacional (II Semestre 2020 – I Trimestre 2024)

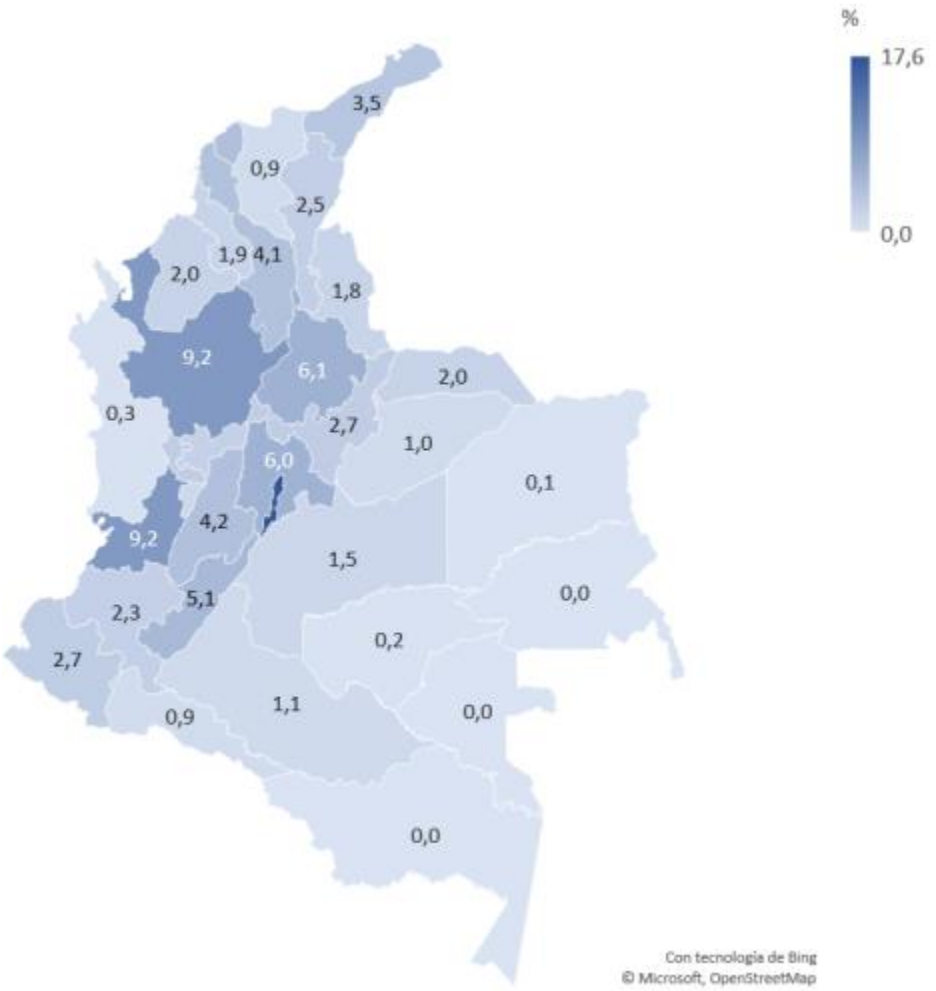


Anexo F. Distribución de las personas certificadas con discapacidad según ciclo de vida y sexo. Total nacional (II Semestre 2020 – I Trimestre 2024)



Fuente: MinSalud (2024).

Anexo G. Prevalencia de personas certificadas con discapacidad por departamento y Bogotá D.C. Total nacional (II Semestre 2020 – I Trimestre 2024)



SÍNTESIS CURRICULAR

DEL AUTOR

Ludis del Carmen Flórez Amaya: Mujer colombiana de 57 años, soltera, con cédula de ciudadanía 64.559.175, residente en la dirección Cra 9g # 27d- 207, barrio Villa Contry, y disponible para contacto a través de WhatsApp 3013173222 o el correo electrónico ludis.f@hotmail.com; mi idioma es el español y mi ocupación es docente en la Institución Educativa Nueva Esperanza, ubicada en el municipio de Sincelejo. En cuanto a mi formación académica, obtuve el título de Magíster en Educación en el 2024, soy Especialista en Lúdica Educativa desde el 2013 y Licenciada en Educación Infantil con Énfasis en Artística desde el 2000. Profesionalmente, me desempeño como docente en el grado transición en la Institución Educativa Nueva Esperanza, donde ingresé en propiedad en el año 2005 y llevo 20 años laborando; previamente, en el 2000 realicé una Orden de Prestación de Servicio (OPS) en la Escuela Rural Pitillal y en 1998 tuve una licencia de maternidad como docente de primaria en la Institución Educativa San Martin de Sincelejo, experiencias en las que siempre he dado lo mejor de mí, dedicación y empeño.

DE LA TUTORA

Alena Rosa García González. Contacto: alenarosaster@gmail.com, 0414-2316715, IG @rosale1. Doctora en Educación Ambiental por la UPEL – IPC, egresada del Diplomado de Autismo de la Universidad Monteávila y Magíster en Tecnología y Desarrollo de la Instrucción del Instituto Pedagógico de Caracas. Es Profesora de Educación Especial en Retardo Mental de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador desde el año 2003 y se desempeña como Profesor Asistente Tiempo Completo en la misma área en el Instituto Pedagógico de Caracas, donde es miembro del Centro de Investigación del Departamento de Educación Especial, Jefa de la Cátedra de Retardo Mental y coordina el Diplomado de Acompañamiento Pedagógico para personas con Autismo de la UPEL – IPC y el Proyecto de Servicio Comunitario Prevención Primaria de la Discapacidad en la Comunidad. Colabora con la Fundación Especialmente UNO y ha sido facilitadora del Seminario Fase de Ensayo en el Diplomado en Docencia Universitaria del IPC, de las fases de Ensayo, Observación, IDA y Proyecto, y de los cursos Naturaleza y Necesidades del Educando con Retardo Mental, Prevención y Atención Integral Temprana, Autismo dentro del Programa de Retardo Mental y la Unidad Curricular Obligatoria Prevención de la Discapacidad y Práctica Profesional I del Nuevo Diseño Curricular de la UPEL.