REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO DE CARACAS
DOCTORADO EN EDUCACIÓN
Línea de investigación: Tendencias en la atención integral de las personas con necesidades especiales

CONSTRUCCIÓN TEÓRICA SOBRE LA INCLUSIÓN EDUCATIVA EN LA BÁSICA PRIMARIA DE MEDELLÍN: TENSIONES ENTRE EL MARCO LEGAL COLOMBIANO, LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA Y LA EVALUACIÓN ESCOLAR.

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

Autor: Bedoya Moscoso Cristian Mauricio

Tutora: Mendoza Ríos Laura

Caracas, junio de 2026

Acta de Presentación y aprobación de tesis Doctoral

REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
RECTORADO

N° 20260534-57-200

A C T A

*Nosotros, el Jurado Examinador abajo firmante, reunidos en modalidad virtual el día 7 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: **Construcción teórica sobre la inclusión educativa en la básica primaria de Medellín: tensiones entre el marco legal colombiano, la práctica pedagógica y la evaluación escolar,** presentada por el ciudadano: **Cristian Mauricio Bedoya Moscoso** titular del pasaporte N° **AW079060**, del Doctorado de Educación, para optar al título de Doctor en Educación, emitimos el siguiente veredicto:* **APROBADO**

OBSERVACIONES:
La investigación visibiliza con rigor científico la brecha real entre las leyes que norman la inclusión, la práctica y la evaluación escolar. Por sus aportes teórico-metodológicos, se recomienda su difusión en diferentes espacios de la comunidad académica.

Dra, Laura Mendoza
C.I. N.- 3796736
(Tutor)

Dra. María Josefina Machuca.
C.I. N-. 5976312

Dra Alena García.
C.I. N.- 14874603

Dra. Cecilia Peña
C.C. N° 1127623350

Dra. Belkis Maza
C.I. N.- 8.637.887

La presente acta se encuentra registrada en la Coordinación de Estudios de Postgrado del Instituto Pedagógico de Caracas, bajo el N° de Control: 2 026053 457200

REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
RECTORADO

N° 20260534-57-200

"CONSTRUCCIÓN TEÓRICA SOBRE LA INCLUSIÓN EDUCATIVA EN LA BÁSICA PRIMARIA DE MEDELLÍN: TENSIONES ENTRE EL MARCO LEGAL COLOMBIANO, LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA Y LA EVALUACIÓN ESCOLAR"

POR: Cristian Mauricio Bedoya Moscoso
Pas. AW079060

Tesis del **Doctorado de Educación**, aprobada en nombre de la *Universidad Pedagógica Experimental Libertador* por el siguiente Jurado, a los 7 días del mes de julio de 2026.

Dra, Laura Mendoza
C.I. N.- 3796736
(Tutor)

Dra. María Josefina Machuca.
C.I. N-. 5976312

Dra Alena García.
C.I. N.- 14874603

Dra. Cecilia Peña
C.C. N° 1127623350

Dra. Belkis Maza
C.I. N.- 8.637.887

La presente acta se encuentra registrada en la Coordinación de Estudios de Postgrado del Instituto Pedagógico de Caracas, bajo el N° de Control: 2 026053 457200

DEDICADO A

Dedicado a quienes han aportado a mi formación de vida… aquellas personas que han tocado mi existencia y mi ser, a mis padres, han sido siempre trabajadores incansables, a Marce, por su paciencia, apoyo, motivación y amor infinito, por ser mi maestra en muchos aspectos… a mi Jaco, por estar ahí presente, ha sido mi gran compañero en esta dimensión. A mis niños y colegas, son el alfa y el omega de la labor que emprendo día a día, quienes validan con su cariño y empatía mis esfuerzos cotidianos.

Dedicado especialmente a Fabián Vargas Esquivel, con quien al inicio del doctorado compartí largas horas de estudio y trabajo en la distancia. Y a quien Dios llamó de este mundo de manera inesperada.

RECONOCIMIENTO

A Dios, padre santo, dador de todo bien, quien me acompañó en esta ruta y me invita día a día al festín del conocimiento; otro inmenso para la UPEL, Instituto Pedagógico de Caracas, por la luz y los aprendizajes donados en este proceso de cinco años; encontré compañeros y maestros de vida, con don de humanidad, tenaces y amor por su labor; comprendí la razón por la que somos pueblos hermanos. Para la Corporación Politécnica del norte, Polinorte, una organización humana, cercana que me ayudó en muchos momentos difíciles. Agradecimiento infinito.

A la doctora Laura Mendoza, hermosa y amorosa; repleta de sabiduría y bondad; mi tutora y mentora; gracias por su orientación permanente, su apoyo constante y su empatía en los momentos difíciles.

Reconocimiento especial a las instituciones educativas que abrieron las puertas para descubrir, sorprender y reflexionar en torno a la educación con enfoque inclusivo. Gracias por su cercanía y disposición, a los maestros y maestras, directivos, profesionales de apoyo, tutores pta. En fin, a todos, Dios les pague por permitirme llegar a sus instituciones, por dejarme leer sus percepciones, problemáticas, y soluciones, por ayudarme a comprender la relación que tiene el contexto, las acciones y vivencias de las aulas, su diversidad infinita con el entramado mundo de la norma educativa.

Reconocimiento de corazón a todos los niños que todos los días inundan con su alegría, expectativas y amor, las aulas de clase, quienes, desde su bondad absoluta, permiten transformar este mundo por medio de esperanza y la fe recibida de la gracia de Dios; niños y niñas que tocan los más sensibles y sublimes de mis sentimientos, me despierto con el optimismo propio de quien siembra la semilla en espera de una cosecha abundante.

Una mención especial al movimiento scout, mi primera universidad, lugar que abrió las puertas a mi vocación, y me llevó a comprender la plasticidad del aprendizaje humano.
Descubrir el poder que tiene la naturaleza como obra de Dios, el Otro como maestro cercano y la magia de servir sin esperar más que la satisfacción del deber cumplido, con el lema: siempre listo para servir. *Cristian Bedoya*

Tabla de Contenido

Acta de Presentación y aprobación de tesis Doctoral **5**

LISTA DE TABLAS **14**

LISTA DE FIGURAS **15**

RESUMEN **17**

INTRODUCCIÓN **18**

MOMENTO I **23**

EL PROBLEMA **23**

Contexto del problema **23**

Preguntas de la investigación **39**

Propósitos de la investigación **39**

Propósito General y propósitos especificos 39

Importancia de la investigación **40**

MOMENTO II **47**

MARCO REFERENCIAL **47**

Antecedentes Internacionales

Antecedentes Nacionales **54**

Bases Conceptuales **59**

El Proceso de Enseñanza y de Aprendizaje 61

Una Mirada a la Evaluación Formativa 63

Acciones para la atención de discapacidades y trastornos del aprendizaje 64

Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) 66

La Práctica Pedagógica desde la visión de las Pedagogías Activas 67

La Inclusión Escolar y su Impacto en el aula 69

El Plan Individual de Ajustes Razonables 72
Diagnóstico de Discapacidades en Niños en Edad Escolar 73
Metodologías de la Pedagogía Activa 75
Diseño de Secuencias Didácticas Inclusivas 76
Marco Legal 78
Consideraciones Éticas Respecto a la Investigación. 87
MOMENTO III 89
METODOLOGÍA 89
Paradigma de Investigación 89
Estructura Pentadimensional de la investigación 92
Diseño Metodológico 96
Procedimiento y fases de la investigación 96
Nota: Elaboración Propia 98
Procesamiento de la información 98
Informantes Clave 100
Criterios de rigurosidad y calidad de la investigación: credibilidad, conformabilidad, auditabilidad, transferibilidad y doble triangulación. 104
Limitaciones teóricas, metodológicas y prácticas 106
MOMENTO IV 107
RECOLECCIÓN, ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE INFORMACIÓN 107
Recolección de la información 108
Entrevista 108
Unificación de unidades, subunidades y propiedades de análisis de los métodos: revisión documental, entrevista, grupo focal. 133

Triangulación 134
Fundamento Epistemológico y Metodológico de la Triangulación 135
Triangulación de Fuentes 137
Determinación de las unidades de análisis en la inclusión escolar 144
Extracción y articulación de evidencias 145
MOMENTO V **170**
CONSTRUCCIÓN TEÓRICA **170**
El aula, universo de alteridad, Hacia una pedagogía del reconocimiento. **170**
La paradoja fundacional: entre el discurso legal y la praxis pedagógica **173**
Práctica pedagógica: el núcleo vivo del acto educativo inclusivo **177**
Barreras y retos: reconocimiento de las tensiones persistentes 178
La Evaluación Inclusiva: Entre el Derecho y el Sentir Humano. **182**
La Pedagogía de la dignificación al Otro **183**
Transformación de las Prácticas Pedagógicas y Evaluativas **188**
Tendencias Educativas (DUA) **192**
Nuevos Procesos Didácticos 192
La Investigación en el Aula como Posibilidad de Procesos más Estructurales **194**
Actitud y Rol del Docente **195**
El Aula como Campo de Batalla Ético-Pedagógico **197**
Elementos Fundacionales de la Pedagogía del Reconocimiento del Otro **198**
La Coherencia Estructural para la Pedagogía del Reconocimiento **200**
Evaluación Formativa vs. Evaluación Tradicional **203**
La Metacognición como herramienta que hace protagonista al estudiante **203**
El Análisis Estructural de la Evaluación Adaptativa y Universal **204**

Diseño Universal para la Evaluación (DUE) y DUA **204**

Tendencias Metodológicas de Adaptación en el Aula **204**

Reflexión Estructural desde los Objetivos de la Investigación Doctoral **206**

La Innovación Educativa como Puente Hacia la Inclusión y la Justicia Pedagógica 206

Tendencias Pedagógicas Modernas y la Transformación del Rol Docente 208

La Centralidad de la Evaluación Formativa 208

El Rol Docente como Neuro educador e Investigador. 209

Marco Legal, justicia vs dignidad vs alteridad 212

Enfoque de educación inclusiva en el aula de básica primaria **215**

Ciclo de implementación de práctica Inclusiva **228**

La Práctica Pedagógica, núcleo de acto educativo. **231**

Evaluación, ¿lanza o escudo? **234**

La Alteridad y la pedagogía del Reconocimiento. **238**

Materialización de la Dignidad en la Práctica Pedagógica **239**

Nota. Elaborado con NotebookLM **241**

MOMENTO VI **242**

CONCLUSIONES, RECOMENDACIONES **242**

Conclusiones **242**

Desafíos y Dificultades **243**

Proceso de Socialización en el Contexto Investigado **247**

Conclusiones sobre el Marco Metodológico de la Investigación **248**

Las fuentes contrastadas fueron **248**

Rigor y Conclusiones Metodológicas **249**

Enmarcamiento del Paradigma y Justificación Estructural **249**

Paradigma y Metodología 250

Estructura de Cinco Dimensiones 250

Integración de Resultados 250

Rigor de la Doble Triangulación 250

Triangulación de Métodos (Primera Triangulación) 250

Triangulación de fuentes (Segunda Triangulación) 251

Conclusión de la Construcción y Fundamento Ético 251

Tránsito de la ley a la ética 251

El Principio de la Alteridad 251

Recomendaciones de la Investigación: 258

Dirigidas a los Docentes de Aula Regular 253

Dirigidas a los Directivos Docentes (Rectores y Coordinadores) 254

Dirigidas a las Instituciones Educativas (Ecosistema Institucional) 254

Dirigidas a los Formuladores de Políticas Públicas (MEN, Secretaría de Educación de Medellín) 255

Prospectiva Investigativa: Líneas Futuras de Investigación **257**

REFERENCIAS **260**

LISTA DE TABLAS

tabla 1. gestión sistemática mediante la guía 34 38

tabla 2. disposiciones legales en colombia 82

tabla 3. inclusión educativa y económica en colombia 86

tabla 4. base de datos informantes clave 86

tabla 5. unidad de análisis 99

tabla 6. unidades de análisis 102

tabla 7. unidades, subunidades y propiedades de análisis surgidas del método grupo focal. 109

tabla 8. unidad de análisis: transformación de las prácticas pedagógicas y evaluativas 115

tabla 9. actitud y rol del docente / barreras actitudinales 120

tabla 10. agencias de transformación / intersectorialidad 124

tabla 11. participación de la familia y la comunidad. 128

tabla 12. unidades de análisis emergentes 131

tabla 13. unidades, subunidades y propiedades de análisis definitivas 135

tabla 14. evaluación de los procesos de enseñanza y aprendizaje 136

tabla 15. tendencias educativas (dua) 141

tabla 16.nuevos procesos didácticos 146

tabla 17.la investigación en el aula como posibilidad de procesos más estructurales 149

LISTA DE FIGURAS

Ilustración 1. Transformación de las prácticas pedagógicas 113

Ilustración 2. Implementación normativa y política pública 115

Ilustración 3. Actitud y rol del docente 118

Ilustración 4. Cultura institucional y liderazgo inclusivo 120

Ilustración 5. Familia como actor corresponsable 122

Ilustración 6. Diversidad y equidad como principios orientadores 124

Ilustración 7. Evaluación con sentido formativo e inclusivo 126

Ilustración 8. Gestión institucional y sostenibilidad del enfoque inclusivo 8A 128

Ilustración 9. Definición de un aula inclusiva 169

Ilustración 10. Principios del DUA 170

Ilustración 11. PIAR 171

Ilustración 12. Trastorno del espectro autista 173

Ilustración 13. Discapacidad auditiva 175

Ilustración 14. Discapacidad intelectual 176

Ilustración 15. Estructura del Aula Domiciliaria y Hospitalaria 178

Ilustración 16. Población extraedad en Colombia 179

Ilustración 17. Diversidad sexual e inclusión 180

Ilustración 18. Trastornos de aprendizaje 181

Ilustración 19. Enfoque de derechos y justicia social 184

Ilustración 20. Dimensiones de la Práctica Pedagógica 185

Ilustración 21. Decreto 1290 de 2009 187

Ilustración 22. Inclusión escolar en Medellín: Del papel a la práctica 195

Ilustración 23. La paradoja de la inclusión *196*

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO DE CARACAS
DOCTORADO EN EDUCACIÓN
Línea de investigación: Tendencias en la atención integral de las personas con necesidades especiales

CONSTRUCCIÓN TEÓRICA SOBRE LA INCLUSIÓN EDUCATIVA EN LA BÁSICA PRIMARIA DE MEDELLÍN: TENSIONES ENTRE EL MARCO LEGAL COLOMBIANO, LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA Y LA EVALUACIÓN ESCOLAR.

Autor: Bedoya Moscoso, Cristian Mauricio
Tutora: Mendoza Ríos, Laura
Junio 2026

RESUMEN

La educación inclusiva presenta una dicotomía entre el marco legal y la práctica de aula; estos elementos de tensión permanente constituyeron el eje fundamental del presente estudio. La investigación se inscribió a la línea: Tendencias en atención integral a personas con necesidades educativas especiales. Se desarrolló con el propósito de generar una construcción teórica sobre el marco legal colombiano en relación a la educación con enfoque inclusivo en la básica primaria de Medellín, yuxtapuesto a las tensiones existentes entre la práctica pedagógica y la evaluación. El universo contextual estuvo conformado por dos instituciones educativas públicas, considerando como informantes clave a diferentes protagonistas del proceso educativo. Teóricamente la investigación abordó investigaciones internacionales como la de Ocampo (2021), Soto et al, (2023) y nacionales como la de Albornoz et al. (2023) y Oliveros, (2025); estudios que aportaron estructura conceptual y enriquecieron la mirada del investigador. Metodológicamente, el estudio se enmarcó en el paradigma cualitativo, enfoque interpretativo, sustentado en la teoría fundamentada propuesta por Strauss y Corbin (2002). Para la recolección y análisis de la información se utilizó una doble triangulación, desarrolladas con el método comparativo continuo. Como hallazgos principales se pudieron decantar ocho unidades de análisis, cada una con subunidades y propiedades específicas. Estos resultados condujeron a la enunciación de los elementos fundacionales de una teoría emergente, principio estructural de la construcción teórica denominada: Pedagogía de dignificación del Otro.

Descriptores: educación inclusiva, marco legal colombiano, práctica pedagógica, evaluación escolar.

INTRODUCCIÓN

El proceso de investigación realizado se relaciona con las leyes y normas políticas del Estado colombiano orientadas hacia el proceso de inserción para multi diversidad desde las directrices de la práctica pedagógica y evaluación de estos aspectos y la relación que estas directrices guardan con el contexto institucional, escolar y de aula en la Educación básica primaria de Medellín. Se hace necesario aproximarse a esta realidad determinada, ya que se establece como tendencia que la institución escolar es la responsable del supuesto concepto de inclusión, que durante años permaneció indiferente y ajena a la escuela, lo cual hizo que los niños y niñas que permanecían en estado de exclusión por situaciones de discapacidad, trastornos o condiciones específicas, tuvieran que ingresar irremediablemente a un desvinculador mundo marginal, entiéndase este como "escuelas especiales" o simplemente aislados por excelencia por no cumplir con los lineamientos sociales esperados.

La legislación internacional sobre inclusión evolucionó a través del tiempo, los lineamientos que se han adoptado llegaron a Colombia. La voluntad política ha dado lugar a la transformación de la cultura de la inclusión escolar del país. Sin embargo, múltiples obstáculos, resistencias, replicas, y desinformación se han volcado en contra de este proceso, siendo la posible causal del distanciamiento entre lo normativo y la vida del aula inclusiva. Medellín ha estado sumergida en estas vicisitudes, donde lo que ocurre en los distintos espacios pedagógicos dista de las concepciones legales de la actualidad nacional.

Esta construcción teórica parte de la preocupación auténtica por la realidad del aula y por la diversidad como factor común, pues, la concepción de la diversidad ha evolucionado y generado todo tipo de transformaciones en la construcción de la praxis pedagógica, asimismo en los procesos de evaluación integral. En el plano de la corresponsabilidad, la educación inclusiva se distancia de la uniformidad de seres humanos como principio rector del aula.

En ese contexto se generan tensiones que influyen en una escuela probablemente desarticulada con su ideal transformador. Desde esta visión, se considera que múltiples factores aumentan la distancia entre una escuela inclusiva y otra que normaliza la estigmatización e invisibilidad del sujeto. Lo descrito va en línea contraria del eje constitucional en Colombia que

tiene como precepto fundamental el “estado social de derecho”. La comunidad científica podrá acceder a este trabajo desde la perspectiva del reconocimiento del enfoque inclusivo en educación, como dicotomía de tensiones sobre el ideal de una sociedad con altos niveles de justicia social, basado en sus políticas y la realidad que ocurre en las aulas de básica primaria, con respecto a la labor del maestro, en relación específica con la práctica pedagógica y los procesos de evaluación escolar; la comunidad cercana al maestro de aula, podrá interpretar su función como garante del proceso de transformación de la escuela en un territorio donde todos caben.

El paradigma interpretativo y la teoría fundamentada, (Strauss et al. 2002) Le dieron existencia a este trabajo, cimentando los procesos investigativos. Se propuso abordar teóricamente lo pertinente al aula, indagando específicamente la práctica pedagógica y la práctica evaluativa en aulas de básica primaria del Distrito de Ciencia y Tecnología de Medellín, dos instituciones educativas del núcleo educativo 923, Robledo, fueron elegidas para la realización del estudio. Como sujetos informantes se consideraron un grupo significativo de educadores de la básica primaria. La recolección de la información se realizó a través de la entrevista cualitativa y el grupo focal; la revisión teórica de base permitió la fundamentación del estudio bajo el conocimiento existente.

El análisis de la información recaudada se realizó por medio del método comparativo continuo, (MCC) a través del cual se decantó de manera sistemática y posteriormente se vinculó a una doble triangulación, de informantes y de fuentes, con el añadido de un componente de análisis crítico por parte del investigador, con un nivel de confrontación y de rigor basado en la Pentadimensionalidad, metódica que generó estándares de confiabilidad, trazabilidad y conformabilidad, transferibilidad y triangulación. El proceso de construcción teórica se produjo a partir de las unidades de análisis que emergieron desde el proceso de triangulación, buscando acercarse a la teoría desde la construcción de distintos niveles de análisis e interpretación. Este marco resultante mejora el nivel de conocimiento sobre el objeto de la educación desde una perspectiva integral, asegurando la relación existente entre el marco legal, el aula, la práctica pedagógica y la evaluación.

Se estructuraron seis momentos investigativos articulados entre sí, los cuales permitieron comprender el fenómeno estudiado. Cada momento respondió a una lógica epistemológica, metodológica y hermenéutica que orientó la construcción de la teoría emergente denominada Pedagogía de la dignificación del Otro.

El Momento I, denominado El Problema, se encontrará la contextualización profunda del fenómeno investigado, partiendo de la comprensión de la inclusión escolar como un desafío contemporáneo de carácter ético, político y pedagógico. En este apartado se desarrollaron las tensiones históricas y estructurales que han configurado la relación entre la normativa educativa colombiana y las realidades del aula. El análisis incorpora referentes internacionales y nacionales, especialmente las orientaciones de la UNESCO (1994; 2000; 2023), los postulados de Skliar (2002) sobre la alteridad y la crítica a la homogeneización escolar, así como los planteamientos de Ocampo, (2020) respecto a la insuficiencia del marco normativo cuando no existe una transformación cultural y pedagógica real.

Asimismo, se problematiza la evaluación escolar desde autores como Rizo (2012), Escudero et al. (2017) y Anijovich (2014), quienes reconocen la necesidad de avanzar hacia procesos evaluativos auténticos, flexibles y centrados en la dignidad del sujeto. Este primer momento permite comprender el origen ontológico y contextual de la investigación, delimitando las preguntas y propósitos que orientaron todo el proceso.

El Momento II propone el marco referencial, espacio en el cual se consolidaron los antecedentes investigativos y las bases conceptuales que sustentan la investigación. Se podrá encontrar un recorrido analítico por investigaciones internacionales y nacionales relacionadas con inclusión educativa, evaluación formativa, diseño universal para el aprendizaje (DUA), flexibilización curricular y pedagogías activas. En esta sección se articulan las contribuciones de autores como Perrenoud, (2004), Fullan, (2016), Echeita, (2019), López, (2011)), así como los aportes de la pedagogía crítica y la justicia curricular. Se profundiza igualmente en elementos fundamentales como práctica pedagógica, evaluación inclusiva, PIAR, accesibilidad, alteridad y dignificación humana, permitiendo construir un entramado conceptual sólido que sirve de fundamento a la interpretación posterior de los hallazgos.

El marco legal colombiano adquiere un lugar central dentro de este momento, analizando críticamente disposiciones como la Constitución Política de 1991, la Ley 115 de 1994, la Ley 1618 de 2013 y el Decreto 1421 de 2017, comprendidos no solo como instrumentos jurídicos, sino como expresiones de una voluntad política que aún enfrenta múltiples limitaciones en su materialización cotidiana.

El Momento III, referido a la metodología, se expone el entramado epistemológico y procedimental que orientó el desarrollo de la investigación. Pretende comprender cómo el estudio se inscribió dentro del paradigma cualitativo interpretativo, sustentado metodológicamente en la teoría fundamentada propuesta por Strauss y Corbin (2002). Se presenta la estructura pentadimensional de la investigación como apuesta metodológica para garantizar rigurosidad, trazabilidad y profundidad analítica. Este momento describe detalladamente las fases del proceso investigativo, las técnicas e instrumentos utilizados, el papel de los informantes clave y el método comparativo continuo (MCC) como eje articulador del análisis. Igualmente, se desarrollan los procesos de codificación abierta, axial y selectiva, la saturación teórica y la triangulación de fuentes y métodos, elementos que permitieron la emergencia categorial y la consolidación de la teoría sustantiva. Se encontrará además una reflexión ética y epistemológica sobre la necesidad de salvaguardar el sentido humano de la investigación frente a los reduccionismos técnicos o normativos.

El Momento IV, Recolección, análisis e interpretación de la información, constituyó el núcleo hermenéutico del estudio. En este apartado se presentan las voces de los actores educativos y las tensiones emergentes del contexto escolar, resultado de las entrevistas, el grupo focal y la revisión documental. Se podrá identificar cómo las unidades y subunidades, al igual que las propiedades emergieron desde la experiencia viva de docentes, directivos y actores institucionales, revelando los aspectos de coincidencia y la contradicción entre el discurso oficial de la inclusión y las prácticas reales del aula. La triangulación metodológica adquirió un papel fundamental, permitiendo articular los hallazgos empíricos con las bases teóricas y normativas previamente desarrolladas. Este momento muestra cómo las barreras actitudinales, estructurales, curriculares y evaluativas continúan configurando escenarios de

exclusión implícita, aun en contextos donde existe un amplio desarrollo legislativo sobre inclusión escolar.

El Momento V corresponde a la construcción teórica, eje central de la tesis doctoral. En esta sección se encontrará la consolidación interpretativa de la teoría emergente denominada Pedagogía de la dignificación del Otro, construida a partir de las categorías resultantes del análisis. Este momento desarrolla reflexiones profundas sobre la alteridad, el reconocimiento del sujeto, la evaluación inclusiva, la transformación de las prácticas pedagógicas y el aula como territorio ético de encuentro humano. Se integran aquí los aportes de Skliar (2002), Echeita (2019), Perrenoud (2004), Fullan (2016), Anijovich (2014) y Ocampo (2020), entre otros autores que sustentan la necesidad de una escuela centrada en la dignidad, la justicia pedagógica y la accesibilidad universal. La construcción teórica trasciende la descripción normativa y propone una reinterpretación crítica de la inclusión escolar, planteando que la verdadera transformación educativa solo es posible cuando el reconocimiento del Otro se convierte en principio fundacional de la práctica pedagógica y evaluativa.

Finalmente, en el Momento VI, correspondiente a las Conclusiones y Recomendaciones, se podrá encontrar las principales comprensiones derivadas del proceso investigativo, así como las posibilidades de transferencia teórica y práctica de la construcción emergente. Este momento recoge los aportes de la investigación al campo de la educación inclusiva, destacando los desafíos persistentes y las rutas de acción dirigidas a docentes, directivos, instituciones educativas y formuladores de política pública. Asimismo, se presentan las prospectivas investigativas y la necesidad de continuar fortaleciendo escenarios educativos que promuevan la justicia social, la dignificación humana y la transformación de las prácticas escolares. De esta manera, la tesis no concluye como un producto acabado, sino como una invitación permanente a resignificar la escuela desde la ética del reconocimiento y la valoración de la diversidad humana.

MOMENTO I

EL PROBLEMA

Contexto del problema

La inclusión escolar es una dimensión de la reforma educativa de importancia mundial, y los últimos 25 años han puesto de relieve este desafío como fundamental para el proceso de transformación educativa (UNESCO, 2000). La educación para la equidad va más allá de integrar al niño al contexto de aula, es el ideal de crear un valor exponencial que se traduzca en la calidad educativa e involucrar a toda la comunidad. En su documento Informe ODS Final 2023, la UNESCO estableció indicadores que permiten abordar la educación con un enfoque inclusivo de calidad y estándares acordes con la misión de la educación desde las realidades universales, nacionales, regionales y locales. Para ello, la comunidad internacional ha establecido un conjunto de reglas y acuerdos que se fundamentan en la nueva realidad de la inclusión como un hecho que trasciende fronteras, raza o condición socioeconómica; es una realidad innegable e intrínseca del ser humano.

Colombia ha asumido varios acuerdos multilaterales sobre este tema a partir de diferentes momentos históricos. Por ejemplo, desde con el desarrollo de la Conferencia de Salamanca (UNESCO, 1994), se iniciaron diversas etapas en los procesos de inclusión educativa; esta reunión global sobre necesidades educativas especiales, calidad y acceso educativo, definieron principios generales para identificar y considerar la educación inclusiva como un problema social y político en aproximadamente noventa y dos países alrededor del mundo. En Colombia, el primer instante de identificación, autorregulación, legislación y sistematización con respecto a ideas universales sobre inclusión se dio con la creación de la Constitución Política de Colombia (Asamblea Nacional Constituyente, 1991). Aunque esta no realiza el proceso de inclusión en todos los aspectos como un principio de equidad, si marcó la línea fundamental del estado social de derecho, característica fundacional del país, a partir de 1991.

La Ley General de Educación, Ley 115 de 1994, promulgada el 24 de febrero de 1994; dio lugar a un marco educativo moderno que descentralizó la enseñanza y reconoció formalmente a la educación como un derecho fundamental y un servicio público con función social. Este marco normativo estructuró los fines y objetivos de la educación colombiana, promoviendo el pleno desarrollo de la personalidad, el respeto a los derechos humanos y la atención a la diversidad. De manera particular, en su Título III, la Ley 115 sentó un precedente histórico al establecer lineamientos para la educación de poblaciones con limitaciones físicas, sensoriales, psíquicas o con capacidades excepcionales, reconociendo el respeto por la singularidad de los sujetos y sus contextos.

Aunque en su momento el enfoque era más integrador que plenamente inclusivo, este nuevo paradigma curricular, fundamentado en la autonomía institucional y la flexibilidad del currículo, es el cimiento jurídico que ha permitido regulaciones y renovaciones sobre la educación inclusiva en el país, abriendo el camino para la posterior adopción de normativas garantes como la Ley Estatutaria 1618 de 2013 y el Decreto 1421 de 2017.

Esta investigación se inscribe y tributa de manera directa a la línea de Investigación, Tendencias en la atención integral de las personas con necesidades especiales, coordinada por el Doctorado en Educación del Instituto Pedagógico de Caracas de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL). La correspondencia de esta pesquisa con esta línea es absoluta; toda vez que la construcción teórica propuesta analiza, cuestiona y problematiza las tendencias contemporáneas de la inclusión educativa en el contexto latinoamericano, específicamente en el la Republica de Colombia, centrado en el Distrito de Medellín. Al desentrañar las tensiones entre el marco legal, la práctica pedagógica y los dispositivos de evaluación, este estudio enriquece el acervo epistémico de la línea, aportando un constructo interpretativo que promueve la atención integral, la equidad y el reconocimiento de las diversidades desde una perspectiva sociocrítica y humanista, consolidando así los horizontes científicos y formativos promovidos por la UPEL

Desde una perspectiva ontológica, la situación que da origen a esta investigación no surge de la mera ausencia o imperfección de las leyes, sino de la naturaleza misma del ser y del

estar en el aula. La escuela es un territorio de encuentro de subjetividades donde la diversidad es la condición natural de la existencia humana, no una anomalía que deba ser reparada (Skliar,2002). El problema radica en que la escuela tradicional fue construida sobre una ontología de la homogeneidad, asumiendo un "estudiante estándar" que no existe en la realidad. Así, el origen de esta indagación nace del reconocimiento del Otro en su alteridad radical; de la necesidad de comprender cómo el ser humano, en sus múltiples condiciones y realidades (biológicas, sociales, cognitivas), experimenta un sistema educativo que históricamente ha intentado uniformar su existencia, así lo plantea Ocampo González (2020).

Esta investigación se desarrolló en Medellín, capital del departamento de Antioquia, situada geográficamente en un lugar estratégico del país, departamento rico en recursos naturales, con una cultura diversa, arraigada en principios históricos y sociales relevantes; es la segunda ciudad más importante de Colombia. las últimas décadas ha tenido infinidad de transformaciones, pasando de ser unas de las ciudades más peligrosas del mundo por todo lo relacionado con el fenómeno del narcotráfico, a ser una ciudad con esperanza y resiliencia. En los últimos años ha recibido a miles de personas víctimas del desplazamiento interno y externo o a familias que han optado por llegar a la ciudad en busca de mejores oportunidades. Sin embargo; esta situación ha contribuido a la ampliación y el crecimiento desbordado de su población, sobre todo en las laderas de la ciudad.

Algunas de las consecuencias de este crecimiento están ligadas a la generación de diversificación cultural y social, también al aumento de necesidades específicas en la esfera humana. El desmejoramiento de la situación económica, la carencia de oportunidades laborales y la falta de recursos para garantizar una vida digna contribuyen al engrosamiento de los cinturones de miseria. Como lo advierten los informes sobre pobreza multidimensional del DANE (2017), estas condiciones de escasez en zonas vulnerables impactan directamente la calidad educativa, disparando los indicadores de analfabetismo y agudizando las barreras estructurales y familiares frente a la discapacidad y las situaciones específicas para el aprendizaje. En este escenario de alta complejidad sociodemográfica, la materialización de la

inclusión se enfrenta a dificultades extremas, exigiendo que la escuela asuma un rol compensatorio mediante una auténtica pedagogía de dignificación frente a la inequidad social.

La ciudad de Medellín se convirtió en Distrito Especial de Ciencia, Tecnología e Innovación, mediante una reforma constitucional, Acto Legislativo 01 de 2021, este título se reconoció en firme mediante la Ley 2286 de 2023, por medio de la cual se creó el distrito. Esto implicó un innumerable desarrollo en todos los niveles. Gracias a la labor en el campo de la industria, la ciencia y la transformación de sus dinámicas sociales que implican la innovación, la creatividad de sus habitantes y sus diferentes organizaciones y expresiones artísticas la ciudad fue nombrada. Medellín fue reconocida en 2013 como la ciudad más innovadora del mundo según el Urban Land Institute Wall Street Journal, Patiño, 2014, El Distrito ha volcado sus esfuerzos al mejoramiento de diferentes servicios sociales como la salud, la educación y el bienestar de sus pobladores; en cuanto a la estructura educativa, se evidencian distintos esfuerzos para transformar las prácticas y los procesos de las distintas áreas de gestión de las instituciones educativas en esa línea se encuentra el plan de desarrollo municipal del 2024; esto como parte fundamental del crecimiento y transformación de los contextos de educación.

La realidad de la ciudad que educa, gira en torno a programas que han fortalecido y cohesionado distintos procesos como los programas de entorno protector, Medellín te quiere saludable, la unidad integral de atención, entre otros; acciones que permean e impactan de manera directa la prestación del servicio educativo, según el plan municipal de discapacidad de Medellín (2019-2026). En consecuencia, diversas organizaciones buscan promover una educación más inclusiva, acorde con los principios y acciones de la UNESCO (2000) y otros organismos internacionales que trabajan por la inclusión como un derecho para todos, independientemente de sus características individuales, sociales o culturales. Sin embargo; la realidad en las aulas puede revelar una brecha entre la teoría y la práctica de estos principios.

La formación y preparación del profesorado en Medellín es uno de los desafíos más importantes que enfrenta la educación inclusiva. Tal como lo advierte UNICEF (2014), al contrastar las demandas de gestión de aula con la instrucción académica recibida en los programas de licenciatura, se evidencia un vacío profundo. Los maestros de primaria a menudo

carecen de formación especializada, tanto inicial como continua para la inclusión de niños con discapacidades, diagnósticos y afecciones de todo tipo; simplemente ingresan al aula enfrentándose a barreras estructurales, como la insuficiencia de recursos físicos, la carencia de materiales didácticos adaptados y la intermitencia del personal de apoyo especializado.

Esta variable hace que la inclusión sea ineficaz y afecte el bienestar y profesionalismo del personal docente. Como se evidenció en las entrevistas realizadas en este estudio, los docentes manifiestan explícitamente que “llegan al aula de clase desprotegidos de todo” y advierten que “la inclusión no es posible si se sigue sobrecargando al maestro sin brindarle el respaldo suficiente”. Este estrés derivado de la percepción de sobrecarga laboral, sumado al temor a lo desconocido y a la falta de confianza en sus propias capacidades, puede resultar en apatía, resistencias o en una visión capacitista. De esta forma se generan prácticas que, aunque bien intencionadas, terminan propiciando la exclusión, el aislamiento del estudiante y el fracaso escolar.

En Medellín, las condiciones socioeconómicas de las que provienen los estudiantes añaden capas adicionales de complejidad. Las desigualdades sociales y económicas probablemente agravan los desafíos que enfrentan los niños con discapacidades o trastornos del aprendizaje de tal manera que el entorno escolar, en lugar de ser lo que una escuela debería ser, un ambiente que facilite el aprendizaje, se convierte en un microcosmos de las barreras sociales a las que los niños están expuestos en todas las áreas de sus vidas

Al interior de este marco, la inclusión escolar no se percibe en el vacío, sino que es un componente de un enfoque más integral para abordar la inequidad social en la ciudad, la cual ha sido exacerbada por fenómenos históricos como el desplazamiento y el crecimiento desbordado de la población, disparando los indicadores de necesidades específicas de aprendizaje. En este sentido, materializar la inclusión enfrenta obstáculos palpables; por ejemplo, la infraestructura física de las instituciones educativas en Medellín resulta insuficiente, consolidándose como una de las principales barreras estructurales para la implementación de procesos educativos inclusivos.

Estas carencias se manifiestan en procesos pedagógicos que no están suficientemente

adaptados a la realidad de los estudiantes, sumado a la escasa inversión en tecnologías de apoyo y a la carencia de materiales didácticos adaptados. Se carece de recursos para gestionar y respaldar a los maestros que lidian con diversas condiciones estudiantiles, lo cual aumenta las barreras frente a la diversidad. La insuficiencia de recursos humanos especializados disponibles para el apoyo de las instituciones educativas, tales como psicólogos, terapeutas y profesionales de apoyo, acentúan esta desarticulación. Asimismo, la limitación económica de cada institución y la sobrepoblación de los salones de clase agravan la situación, evidenciando una brecha profunda entre la política educativa inclusiva y la práctica efectiva en las aulas. Por lo anterior, la inclusión ha representado mayores retos que exigen superar la retórica normativa mediante una inyección de recursos y acompañamiento integral.

Desde el punto de vista político, hay un conjunto de normativas, tales como la Ley Estatutaria 1618 de 2013 y el Decreto 1421 de 2017 que determinan las disposiciones que se deben seguir y que hay que trabajar para propender por un verdadero proceso inclusivo. Sin embargo, lo sucedido en el aula es muy diferente, se observa una ruptura con el entorno común. Se podría decir que hay normativas, nacionales tales como la Constitución Política de 1991, la Ley 115 de 1994 y la Ley 2216 de 2022, y locales como los Lineamientos de la Secretaría de Educación del Distrito de Medellín y las Estrategias de la Unidad de Atención Integral - UAI, con un gran alcance, pero que en la práctica no son totalmente funcionales frente a las barreras del contexto real.

De la misma manera, el surgimiento de normativas de inclusión no debe ser visto únicamente como un avance, ya que cada disposición o normativa debe respaldarse con todo el proceso de implantación y la provisión de recursos institucionales, la formación docente superando vacíos como la ausencia de formación inicial en inclusión, la participación de la familia y el sistema de salud. Este trabajo en red y los modelos de gobernanza territorial, son exigencias de un proceso conexo de corresponsabilidad para el perfeccionamiento de esta normativa en el aula de clase, tal como lo señala Ocampo (2020) al advertir que, el marco legal es insuficiente si no se transforma el entramado cultural, pedagógico y estructural.

El análisis crítico realizado se fundamentó en la interpretación del conjunto normativo internacional, nacional y local, que, confrontado con la teoría, resulta insumo para el debate académico y se espera que a futuro sea insumo para las políticas públicas en busca de una educación más justa y equitativa para todos los estudiantes en la ciudad de Medellín. Este interés, aunque loable, presenta varios retos complejos, siendo uno de ellos el de la evaluación del aprendizaje en un contexto inclusivo planteado intencionalmente en el debate desde la Conferencia Mundial sobre Educación, UNESCO, (2000).

La educación pone sobre la mesa el valor de la diversidad del aula, un principio educativo que destaca la educación equitativa de los distintos tipos de diversidad estudiantil. En el caso de Colombia, el proceso inclusivo es aquel que, en primer lugar, se asegura de que el derecho a la educación se ofrece en el aula, desde el ser para garantizar el aprendizaje y el desarrollo de las competencias y habilidades que se generen a partir del ámbito de la calidad, consideración y respeto a la diferencia individual, tal como se establece en el Decreto 1421 (2017), por el que se regulan los planes de estudio en los programas de educación inclusiva para el ámbito socio-educativo de la población con discapacidad, en el cual se articula y establece la coordinación intersectorial e interinstitucional.

Este punto pasó por la perspectiva del análisis y se desarrolló a partir de la comprensión y la popularización de los desafíos de la agenda educativa mundial, entre ellos, los propuestos por el objetivo cuatro, ODS # 4 – Educación de Calidad, Naciones Unidas, 2012.

El marco jurídico generado con la Ley 1618, (2013) establece disposiciones para garantizar el pleno ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad, protege la inclusión educativa como derecho fundamental. Sin embargo, incluso considerando esta serie de normativas, decretos y demás disposiciones, pueden verse brechas importantes de aplicación entre el marco normativo y la realidad vivida en las aulas. En un estudio reciente, como el de deserción escolar en Colombia. Franceschette y Zapata, 2025, se revela que solo en el 40% de las escuelas colombianas se han implementado prácticas inclusivas de manera consistente.

El resultado descrito revela una brecha entre la política educativa y la práctica efectiva en las aulas. Como señalan Sunkel y Trucco, 2012, “Muchos docentes prácticamente no tienen ninguna capacitación ni competencias pedagógicas que les permitan promover estrategias inclusivas en sus aulas”. pg.45; Las diferencias en las habilidades pedagógicas resultan en la segregación de los niños con discapacidades, trastornos o “entornos desfavorables.” También se han documentado “barreras materiales, sociales, metodológicas y tecnológicas presentes en las instituciones educativas”. pg.47, en contraposición con el Decreto 2082 de 1986, que prohíbe a los niños con discapacidades participar en la educación conjunta. La falta de adaptaciones basadas en el entorno impide la inclusión adecuada. El estudio de la Universidad de Antioquia et al., 2002, sugiere que, en la sociedad colombiana, todavía existen estigmas y prejuicios mórbidos con respecto a la diferencia.

La percepción que existe en las instituciones educativas sobre la responsabilidad de formular una estructura curricular ajustada, la evidente carencia de acciones que puedan conllevar a la universalización de un proceso de aprendizaje, una práctica pedagógica transversalizada por el enfoque inclusivo; pudieran generar un impacto significativo a los procesos que impacten lo social desde la escuela. Se requiere entonces un clima favorable para la gestión del aprendizaje y la articulación de enseñanza a personas en condición de limitaciones o presunciones de discapacidad sensorial, cognitiva, motora o con trastornos psicosociales y/o emocionales.

A partir de octubre de 2009, el Decreto 366 reguló la forma en que se organizó popularmente el apoyo pedagógico a los estudiantes en situaciones diversas o que presentan talentos excepcionales. Con el fin de alinear las políticas y prácticas educativas para una implementación coherente, es esencial comprender completamente este desafío para permitir la inclusión exitosa en las aulas colombianas.

Esta brecha configura un escenario altamente problematizador, caracterizado por tensiones constantes entre tres vértices: la inclusión normativa, la inclusión práctica y la evaluación escolar. Por un lado, la inclusión normativa decreta un “deber ser” garantista e idealizado; por otro, la aplicabilidad de la inclusión se ve comprometida por las complejidades

sistémicas del entorno escolar, donde emergen fuertes barreras actitudinales por parte de algunas docentes marcadas por el temor, la desinformación o el arraigo a pedagogías tradicionales que terminan generando prácticas de segregación implícita. Es decir, el estudiante está físicamente integrado en el aula, pero pedagógicamente marginado de la construcción del conocimiento Echeita, (2019).

En medio de esta tensión, la evaluación escolar opera frecuentemente como un mecanismo de exclusión. Aun cuando el discurso legal exige equidad, prevalece en la cotidianidad una evaluación excluyente que, disfrazada de objetividad y estandarización, penaliza la diferencia. Se asume que todos los estudiantes deben demostrar el aprendizaje de la misma forma y en los mismos tiempos, convirtiendo la evaluación no en un acto de justicia y retroalimentación, sino en una barrera estructural que certifica la incapacidad del sistema para adaptarse a la diversidad del sujeto.

La diversidad escolar en población con distintos tipos de diagnósticos al interior del aula, cuya finalidad es brindarles todas las posibilidades para el desarrollo del proceso de escolarización en Colombia, inicia con la implementación del Decreto 2082 de 1986, el cual reglamenta la atención educativa para las personas en situaciones o presunciones diversas, con la cual se iniciaron avances significativos. Sin embargo, la evaluación de competencias, plantea un reto crucial. Determinando no solo su progreso en términos de aprendizajes técnico - instrumentales o el desarrollo de diferentes competencias; también influye en las decisiones educativas y en la calidad de la experiencia escolar que vive el educando.

Una de las dimensiones del problema está relacionado con la adaptación de los métodos de evaluación tradicionales a los entornos inclusivos; la evaluación escolar en Colombia está fundamentada por el decreto 1860 de 1994 que reglamentó parcialmente la Ley 115 de 1994 en cuanto a las disyuntivas pedagógicas y organizativas del sistema educativo; posteriormente en el 2009 se desarrolló el decreto 1290, que reglamentó la evaluación del aprendizaje y la promoción de los estudiantes en los niveles de la educación básica y media. Carrillo et al., 2009, proponen que los métodos convencionales para los procesos evaluativos, tales como exámenes escritos estandarizados, son inapropiados o insuficientemente flexibles para evaluar de manera

equitativa el aprendizaje de todas las personas con presunciones, trastornos o situaciones específicas que impiden el aprendizaje.

La investigación de Rizo (2012) destaca que es fundamental tener en cuenta las diversas formas de evaluación formativa, que permitan el seguimiento del proceso de enseñanza y aprendizaje. En particular, en los contextos inclusivos surgen tensiones entre la diversidad y la necesidad y exigencia de normas educativas. Las evaluaciones estándar suelen homogeneizar el proceso educativo, lo que va en contra de los principios de inclusión. En esta línea, Frutos et al. (2012) sostiene que el análisis del proceso de aprendizaje debe ser auténtico y considerado con las diferencias individuales de los estudiantes para fomentar la inclusión de un proceso eficaz.

Históricamente, se ha evidenciado que la formación docente para la concepción de un proceso de evaluación inclusiva ha sido inadecuada o inexistente, lo que representa un desafío para transformar la concepción que tienen los maestros y maestras sobre su práctica pedagógica y todo lo que esta implica. Hasta hace poco, el currículo de la capacitación docente se había enfocado en métodos tradicionales de evaluación, lo que restringía al profesor y le hacía ignorar, en numerosas ocasiones, las oportunidades que podrían surgir al adoptar enfoques pedagógicos y metodológicos que favorezcan la implementación de estrategias educativas adaptadas a la diversidad del alumnado. La investigación de Escudero et al. (2017) destaca la relevancia de capacitar a los docentes en evaluación formativa como una forma de promover la inclusión. En el marco de la inclusión, la voz del alumno durante el proceso de evaluación es un aspecto fundamental, aunque frecuentemente se ignora.

De acuerdo con Manjarrés y Vélez (2020), los alumnos que tienen alguna discapacidad o necesidades especiales deben ser considerados como participantes activos en su evaluación, lo cual enfatiza la importancia de involucrar a los estudiantes en su propio proceso, definiendo sus metas educativas y evaluando el avance logrado. A pesar de que la inclusión es un proceso multisectorial, lo cual significa que involucra a otros profesionales y organizaciones además del docente y la escuela, “es un proceso que ha empezado a actualizar las prácticas de inclusión. Esto fomenta que la política pública se ajuste a las exigencias de la escuela actual”. Según García (2020, p 89). La evaluación académica, como lo menciona Púñez (2015), es una situación

problemática de naturaleza multidimensional, orientada a la inclusión en un contexto escolar e institucional. Existe la necesidad de encontrar una atención enfocada y superlativa a un conjunto de desafíos: poder vislumbrar el cambio de lo tradicional, y desconectado, de la política aplicada a la enseñanza, y el resto, la democratización del aprendizaje, la inclusión de la voz del aprendiz, y así sucesivamente.

La investigación planteada se enfocó en examinar unidades de análisis que comprenden el problema de la investigación, desde el tejido legal y sus consecuencias históricas y pragmáticas en el espacio del aula, hasta los programas y políticas públicas estatales para cumplir con las normas internacionales respecto a integración e inclusión, la eficacia del sistema educativo y la convivencia en términos de justicia social, así como las posibilidades de que la educación sea un trampolín hacia una sociedad equitativa y justa, acorde con lo establecido por OCDE (2019). Igualmente, se observa en los procesos de enseñanza y aprendizaje con el propósito de crear métodos de evaluación que propicien la participación auténtica e imparcial dentro del aula desde la perspectiva de las Naciones Unidas (2012) frente al ODS # 4. Este análisis posibilitó continuar avanzando en el terreno del conocimiento a través de la investigación para optimizar el desempeño del sistema educativo colombiano.

La cuestión de la investigación doctoral se enfocó en el estudio del marco legal colombiano en relación con la implementación real de las políticas públicas para integrar a los alumnos en las aulas de la educación básica primaria del distrito de Medellín; esto, basado en la observación que ha realizado el investigador durante veinte años de labor docente, así como el acercamiento a las prácticas de varios maestros que tuvieron una formación insuficiente para conocer cómo enfrentarse al contexto escolar inclusivo

Navarro, (2011) sostiene en su investigación, que los ejes del proceso de la práctica pedagógica y la evaluación que se lleva a cabo en el centro educativo con el objetivo de garantizar que todos los alumnos, sin importar sus diferencias, necesidades o antecedentes, tengan las mismas oportunidades para desarrollar competencias, habilidades y aprendizajes en un ambiente escolar que promueva su dignidad como seres humanos. Se aprecian tensiones y tendencias en la inclusión escolar que se manifiestan en el aula, en la vida institucional y en los

distintos ámbitos de desarrollo del proyecto educativo institucional (PEI). El MEN lo define, en su Guía 34 de 2008, como un documento orientador que facilita que las acciones escolares se dirijan hacia la consecución de los objetivos y metas establecidos por la comunidad educativa.

En este sentido, es evidente la ausencia de disposiciones, adaptaciones y normativas sistemáticas significativas para acercar a la institucionalidad al individuo con alguna situación o condición diferente. A partir de este conjunto de acciones conscientes, planeadas y estandarizadas, se podrían desarrollar las competencias, capacidades y aprendizajes indispensables para optimizar la calidad de vida, cambiar la realidad y conectar al individuo con el mundo de una forma productiva y constructiva que no se aprecian en la práctica educativa. Sumado a los déficits y desajustes espacio-temporales y a la insuficiencia de recursos para implementar propuestas pedagógicas pertinentes, se suma con frecuencia el bajo acceso de la familia al proceso de corresponsabilidad educativa planteado en la Ley 2025 del 2020 ley de Corresponsabilidad Educativa.

Fue necesario realizar un análisis del marco legal sobre inclusión desde el nivel universal hasta el nivel local, así como las condiciones que proponen para la vinculación de los estudiantes a la educación desde la pertinencia, la eficiencia y la resignificación, adaptada a la situación de cada individuo. No obstante, según lo expone UNICEF (2014) en el documento titulado “Conceptualización y contextualización de la educación inclusiva”, lo que ocurre en el aula y otros espacios institucionales no es exactamente lo que se esperaba. En este documento, se hace una comparación entre las solicitudes dirigidas al docente para reforzar los procesos de gestión del aula y la formación que recibió o recibe desde sus estudios de licenciatura.

En relación al alcance del fenómeno empírico del estudio realizado destaca qua la investigación se situó en el nivel de básica primaria, tomando como epicentro del trabajo de campo a dos instituciones educativas de carácter público adscritas al Núcleo Educativo 923, en la comuna de Robledo, Distrito de Medellín: la Institución Educativa Villa de la Candelaria y la Institución Educativa Rafael García Herreros. La particularidad de estas instituciones radicó en que se atiende a una población con altos índices de vulnerabilidad socioeconómica, diversidad cultural y múltiples diagnósticos de necesidades educativas específicas. Este contexto se eligió

porque representa un microcosmos de los desafíos de la ciudad, permitió observar directamente la dinámica escolar, las tensiones entre un marco legal nacional y distrital de vanguardia, y las realidades cotidianas de aulas caracterizadas por la sobrepoblación y la escasez de recursos especializados.

La Institución Educativa Rafael García Herreros se encuentra en una etapa crítica de transición institucional, lo que condicionó directamente la madurez y continuidad de sus procesos de inclusión escolar. Su realidad actual estuvo fuertemente marcada por una renovación masiva de su planta docente y directiva al inicio del año 2024, un factor demográfico interno que influyó en la apropiación de las políticas institucionales. El Proyecto Educativo Institucional (PEI) con enfoque de educación inclusiva se ubicó en un nivel básico, según la autoevaluación institucional desarrollada el año 2025. Debido a que la mayor parte del personal docente y directivo se integró recientemente, el documento rector se hallaba en una fase de modificación, ajustes y adaptación al contexto. La institución implementó de manera periódica estrategias para caracterizar a los estudiantes desde variables biológicas, psicológicas y socioculturales, se vincularon estos datos al plan de mejoramiento para diseñar la accesibilidad (diseños universales y ajustes razonables).

Se evidenció en esta misma autoevaluación que existen procesos muy positivos para la identificación, prevención y mediación de conflictos mediante estrategias coherentes con las políticas de inclusión y la participación de la comunidad. En contraste con los procesos de inducción, reinducción y participación en ofertas formativas que se situaron en un nivel incipiente, se requirió un diseño estructurado que garantizara la sensibilización hacia la diversidad. Por su parte, la distribución y optimización de recursos físicos, didácticos y tecnológicos (TIC) alcanzó un nivel alto en pro de mejorar los ambientes de aprendizaje.

La autoevaluación institucional en el área académica planteó una serie de retos en lo concerniente con el diseño y la flexibilización curricular, el ajuste sistemático del plan de estudios y su flexibilización se evaluó en un nivel bajo, pues existía una necesidad apremiante de actualizar las mallas curriculares y realizar adaptaciones metodológicas que respondiesen rigurosamente a los lineamientos nacionales de educación inclusiva. Al mismo tiempo se

evidenció desde este proceso autoevaluativo que las prácticas de aula y transversalidad se situaron en un nivel básico, aunque los docentes avanzaron progresivamente en incorporar estrategias de enseñanza y evaluación coherentes con el horizonte institucional, se articularon de igual manera las cátedras obligatorias y proyectos pedagógicos al PEI desde un enfoque transversal, sin embargo, hizo falta un mayor fortalecimiento de este parámetro.

Desde el componente evaluativo, se pudo evidenciar que el sistema Institucional de Evaluación de los Estudiantes (SIEE) se encontró en un estado bajo. Aunque se reconoció la importancia de atender a los estudiantes con bajos desempeños, el SIEE requirió modificaciones para alinearse con criterios reales de accesibilidad, esto, unido a la necesidad de generar procesos de cualificación docente e investigación; ambos componentes se ubicaron en un nivel bajo. La discusión sobre la atención a la diversidad y el desarrollo de investigaciones escolares no constituyó una política institucional consolidada, dependiendo exclusivamente de la motivación particular y voluntaria de algunos maestros.

La autoevaluación institucional con respecto al componente comunitario y las relaciones interinstitucionales y alianzas se consideró en un nivel alto, pues la institución se destacó por consolidar alianzas con entidades públicas y privadas para ofrecer servicios complementarios esenciales (apoyo psicopedagógico, nutricional, atención en salud y asistencia psicológica). Lo mismo que los vínculos familia-escuela, que se pudo evidenciar un nivel de desempeño alto mediante el fortalecimiento de la escuela de padres, el consejo y la asamblea, favorecido directamente por los procesos de formación integral. Este resultado, contrastado con los procesos de proyección social y proyectos formativos, mostró la necesidad de ser fortalecido, pues se mantuvo en un nivel básico, aunque se avanzó formalmente en la incorporación del enfoque de inclusión dentro de los proyectos artísticos, deportivos y culturales de origen externo.

La Institución Educativa Villa de la Candelaria; por su parte, también desarrolló en el año 2025 la autoevaluación institucional desde los parámetros de la guía 34 de MEN. En esta herramienta se vio representado un escenario de consolidación y madurez institucional respecto a la inclusión escolar. La mayoría de sus procesos se ubicaron en niveles avanzados de

desarrollo (Alto y Superior), se evidenció una cultura y prácticas pedagógicas fuertemente enraizadas en el marco normativo de atención a la diversidad. El direccionamiento estratégico y PEI registró un nivel de desempeño institucional alto; El PEI estuvo plenamente construido, legitimado, actualizado y adoptado desde el enfoque de educación inclusiva, permitió un progreso sostenido en el desempeño estudiantil. La Caracterización y Convivencia se ubicaron en un nivel superior. Se implementaron sistemáticamente estrategias de caracterización multidimensional (biológica, psicológica y sociocultural) que alimentaron de forma directa el plan de mejoramiento institucional para sostener la accesibilidad (DUA y ajustes razonables). Los mecanismos de mediación de conflictos y el funcionamiento de los órganos de participación ciudadana (consejos, personería, comités) fueron plenamente efectivos y sistemáticos.

El desarrollo del talento humano alcanzó un nivel superior en inducción y reinducción, garantizando que todo el personal asimiló la importancia del respeto por la diversidad. Asimismo, la participación en ofertas formativas se evaluó alto, logró que el conocimiento adquirido fueses difundido y aplicado en el aula. En la administración de recursos se situó en un nivel básico. A pesar de los avances en incorporar políticas de diversidad en la gestión de recursos, la eficacia presupuestal se vio limitada por factores e imposibilidades institucionales inherentes a la asignación de fondos públicos.

En esta autoevaluación, la gestión académica, pedagógica, curricular y evaluativa; el currículo, la didáctica y las prácticas de aula, los resultados estuvieron en un nivel básico. La institución aplicó procedimientos definidos para ajustar el plan de estudios e implementa didácticas flexibles basados en los diseños universales para el aprendizaje (DUA) y ajustes razonables. No obstante, a nivel interno se reconoció que se debe incrementar la periodicidad de la revisión del plan de estudios general, superando la tendencia actual de limitarse a los planes de área.

El Sistema Institucional de Evaluación (SIEE), se ubicó en nivel superior. El SIEE estuvo completamente consolidado y estructurado con base en los diseños universales y los ajustes razonables, permitió valorar equitativamente las competencias y reorientar los apoyos pedagógicos tanto para desempeños bajos como para los altos. Los procesos de formación

ciudadana, resultaron en un nivel básico, planteándose como causa interna crítica la ausencia de espacios formales e institucionales dedicados exclusivamente a la creación de estrategias que favorezcan el desarrollo integral del estudiante desde el DUA. El liderazgo, cualificación e investigación docente se evaluó en nivel superior; se destacó un liderazgo distributivo y un trabajo colaborativo consolidado entre directivos y maestros. Además, existían espacios sistemáticos y efectivos para el estudio entre pares sobre teorías de accesibilidad, y se promovió permanentemente la investigación escolar, logrando reconocimientos locales, nacionales e internacionales.

Los procesos del componente de gestión de la comunidad, tales como el liderazgo y reconocimiento social fueron evaluados en nivel alto. El establecimiento fue reconocido en el entorno local por sus prácticas inclusivas y por liderar transformaciones sociales, generando un fuerte sentido de orgullo y pertenencia en sus miembros. Esto se pudo integrar a los proyectos comunitarios y relaciones que se sitúan en nivel de desempeño superior, por la consolidación de proyectos artísticos, culturales y deportivos integrados al PEI bajo el enfoque inclusivo, sirvió como referente cultural en el territorio. Las alianzas institucionales y los programas de inducción para padres y estudiantes se mantuvieron en nivel alto. Desde esa óptica, la participación familiar se encontró en un nivel de fortalecimiento alto, el análisis interno identificó como oportunidad de mejora la necesidad de consolidar una mayor corresponsabilidad por parte de algunas familias en los espacios de formación y adopción de las políticas de inclusión.

El contraste entre ambas instituciones enriqueció significativamente la problematización de la tesis doctoral:

Tabla 1

Comparación Interinstitucional Guía 34

Resultados obtenidos por la autoevaluación institucional, instituciones educativas abordadas en la investigación.

Componente (Guía 34)	I.E. Rafael García Herreros	I.E. Villa de la Candelaria

Ajuste y Flexibilización Curricular	BAJO: Necesidad urgente de actualizar mallas curriculares.	ALTO: Procedimiento definido, con necesidad de revisiones curriculares más periódicas.
Prácticas de Aula y DUA	BÁSICO: Incorporación progresiva de estrategias según estilos de aprendizaje.	ALTO: Prácticas e inclusión del DUA y ajustes razonables institucionalizados.
Actualización del SIEE	BAJO: Requiere modificaciones sustanciales para atender la diversidad.	SUPERIOR: Totalmente consolidado y adaptado a la teoría de la accesibilidad.
Cualificación e Investigación Docente	BAJO: Acciones aisladas por motivación particular de los maestros.	SUPERIOR: Espacios sistemáticos de estudio, trabajo entre pares e investigación reconocida.
Direccionamiento (PEI)	BÁSICO: En proceso de modificación por alta rotación de personal.	ALTO: Documento legitimado que garantiza la atención a la diversidad.
Vínculo Familia-Comunidad	ALTO: Alianzas y escuela de padres sólidas.	ALTO / SUPERIOR: Proyectos culturales potentes; se requiere ajustar la corresponsabilidad familiar.

Nota. Elaboración Propia

Esta divergencia demostró que, en un mismo contexto territorial (Medellín) , la implementación del marco legal colombiano sobre la inclusión escolar enfrentó barreras disímiles: mientras que en la I.E. Rafael García Herreros el desafío principal radicó en la estabilización del talento humano y la reforma de sus componentes curriculares y evaluativos básicos, en la I.E. Villa de la Candelaria el reto se traslada a la sostenibilidad presupuestal, el diseño de espacios específicos para la planeación del DUA y la corresponsabilidad activa de las familias.

De igual modo, la urgencia de este estudio radicó en su potencial como catalizador para un cambio de paradigma en la práctica pedagógica y la evaluación estudiantil. La persistencia de modelos de enseñanza transmisionista y sistemas de evaluación punitivos en la básica primaria de Medellín evidenció un agotamiento estructural que perpetúa la exclusión encubierta. Por tanto, la investigación es relevante porque no se limitó a describir las fallas del sistema, sino que fundamentó teóricamente las bases para una mutación de la praxis escolar. El cambio propuesto exigió que el docente abandone el rol de ejecutor técnico de currículos homogéneos y se asuma como un intelectual crítico capaz de unificar la enseñanza y la valoración del aprendizaje en un solo acto dialógico, flexible y liberador Fullan, (2016); Perrenoud, (2004). Ofrecer una teoría sustantiva nacida del aula viva proporciona a las comunidades educativas las

herramientas epistémicas para deconstruir la escuela tradicional y co-construir ambientes de aprendizaje verdaderamente democráticos

Preguntas de la investigación

¿Cuáles son los aspectos destacados del marco legal colombiano con respecto a los procesos de la inclusión escolar, la práctica pedagógica y la evaluación?

¿Cómo se refleja en las prácticas pedagógicas y en la evaluación de las aulas de básica primaria el marco legal colombiano para la promoción de la inclusión escolar?

¿Cómo se articulan los principios de la práctica pedagógica y la evaluación, con respecto al marco legal colombiano en el contexto de la inclusión escolar de las aulas de básica primaria del Distrito de Medellín?

Propósitos de la investigación

Propósito General

Generar una construcción teórica sobre la inclusión educativa en la básica primaria de Medellín, desde las tensiones entre el marco legal colombiano, la práctica pedagógica y la evaluación escolar

Propósitos Específicos

1. Analizar el marco normativo colombiano relacionado con políticas educativas de inclusión escolar en las aulas de básica primaria del distrito de Medellín.
2. Comprender los procesos pedagógicos y evaluativos de manera integrada como dimensiones indisolubles de la praxis escolar desde la óptica de los docentes y diferentes actores educativos del Distrito de Medellín.
3. Interpretar las tensiones emergentes entre el marco legal del enfoque de la educación inclusiva, las realidades de la práctica pedagógica y los dispositivos de evaluación escolar
4. Teorizar sobre los aspectos que conformarán una construcción teórica al marco legal colombiano sobre inclusión escolar desde la perspectiva de las prácticas educativas y de evaluación en las aulas de básica primaria de las instituciones públicas del distrito de Medellín.

Importancia de la investigación

La investigación doctoral titulada: Construcción teórica al marco legal colombiano sobre inclusión, desde la práctica pedagógica y la evaluación en la básica primaria de Medellín, se inscribe en la línea Tendencias en la atención integral de las personas con necesidades especiales. Contribuye fundamentalmente a la concepción de una pedagogía inclusiva y eficaz; el contexto es definido por el decreto 1421 de 2017, que regula la atención educativa a las personas con discapacidad. De acuerdo con lo establecido por la legislación educativa de Colombia, el principio rector de la educación es la inclusión escolar.

La Constitución Política, la Ley General de Educación y reglamentos concretos que aseguran la igualdad de oportunidades en términos de acceso a la educación, continuidad, avance y finalización del proceso educativo son las bases sobre las cuales se asienta este principio. Se busca garantizar a los educandos las condiciones necesarias para acceder a todas las habilidades, competencias y aprendizajes requeridos, sin distinción por sus limitaciones y condiciones físicas o mentales, etnia, sexo, entre otras características, además de garantizarles las condiciones para acceder en igualdad de condiciones a una educación de calidad.

La estructuración de la investigación doctoral se basó en un marco teórico que se fundamentó en el conjunto de leyes que parten de la constitución política de Colombia de 1991, esta norma que marcó una cantidad importante de derechos y reconoció que el país es un estado social de derecho, permitiendo visualizar nuevos paradigmas de inclusión en distintas esferas sociales y humanas; desde esta norma de normas, se concibieron decretos como el 1421 de 2015 que reglamentó la atención de la discapacidad en la escuela y creando así otras normas valiosas para la construcción de la educación con enfoque inclusivo; facilitando una comprensión exhaustiva y crítica de la implementación de dichas políticas.

El procedimiento facilitó la información e identificación de las fronteras entre la normativa y los eventos en el aula, así como los diversos procesos curriculares. Además, permitió la generación de una construcción teórica sobre las tensiones entre las políticas de inclusión y las prácticas pedagógicas y la evaluación escolar, lo que resultó beneficioso para fomentar una inclusión efectiva en el entorno escolar. Desde el discurso pedagógico, la inclusión escolar

significa, transformar las prácticas de aula para abrazar las múltiples diversidades de los sujetos. Esto significa más que cambios metodológicos; los cambios también incluyen una formación continua a los docentes en pedagogía inclusiva, junto con el fortalecimiento de un clima escolar que apoye y sostenga la valoración de la diversidad.

Esta investigación examinó cómo se aplican estos principios pedagógicos en la educación primaria en Medellín, como una ciudad con una rica diversidad social y cultural, representa un escenario ideal para investigar los problemas y las oportunidades de la inclusión escolar. Dilucidar desde una visión integral lo que sucede dentro del aula primaria, permitiendo identificar modelos exitosos, así como señalar aquellas áreas que requerían atención y desarrollo especial.

Asimismo, la trascendencia de esta investigación cobra una fuerza medular al colocar en el centro del debate el proceso pedagógico que dinamiza la flexibilidad y adaptación de la evaluación para estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE) o en situación de discapacidad. Tradicionalmente, la flexibilización curricular se ha reducido a una simplificación de contenidos o a concesiones benévolas que precarizan el derecho al aprendizaje. Desde la mirada hermenéutica de este estudio, se justificó la necesidad de comprender la flexibilización evaluativa no como un acto marginal de asimilación, sino como un ejercicio de justicia cognitiva y accesibilidad universal como lo plantean Anijovich, 2014 y López, 2011. Abordar este fenómeno permitió visibilizar que evaluar a un estudiante con NEE requiere transformar los instrumentos, los tiempos, los lenguajes y los criterios estandarizados, transitando hacia una evaluación auténtica y diversificada que dialogue con la singularidad del sujeto y valore sus procesos de andamiaje y desarrollo potencial, superando definitivamente el sesgo de la penalización del déficit

La evaluación también es un componente clave de la inclusión escolar. Evaluaciones justas y equitativas de los escolares que tienen una variedad de necesidades y capacidades requerían herramientas y criterios que reconocieran y apreciaran la diversidad. Esto involucró un cambio paradigmático, de una evaluación post hoc y uniforme a una evaluación diferenciada y adaptativa. A pesar de las intenciones democratizadoras de la Ley General de Educación (Ley

115 de 1994), el sistema evaluativo en la básica primaria colombiana sigue operando bajo un paradigma marcadamente positivista y cuantitativo que prioriza la rendición de cuentas y los resultados medibles sobre los procesos de desarrollo humano (Díaz-Barriga, 2019).

Esta rigidez convierte a la evaluación en un dispositivo de control jerárquico que desatiende los ritmos singulares del aula, agudizando la exclusión de aquellos estudiantes cuyas trayectorias no se alinean con el estándar esperado Sacristán, (2010). Esta disonancia estructural entre el mandato inclusivo y la práctica punitiva constituyó una de las tensiones nodales que dinamizaron el presente estudio, emergiendo directamente de las evidencias del campo y del análisis reflexivo del investigador. En el marco de esta construcción teórica, se asumió un distanciamiento crítico frente a las visiones tradicionales que han reducido la diversidad en las aulas a una categoría puramente clínica, diagnóstica o deficitaria. Por tanto, el aporte teórico cardinal de esta investigación radicó en la resignificación y acuñamiento. Lejos de ser un obstáculo para la práctica pedagógica o una dimensión que requiera "adaptaciones curriculares" marginales para la asimilación del sujeto a una norma homogénea, la diversidad estudiantil se conceptualizó aquí como la multiplicidad de formas legítimas de ser, aprender, sentir e interactuar que configuran el entramado del aula.

La postura conceptual asumida rompió con el sesgo segregador implícito en las políticas públicas, las cuales frecuentemente nombran la inclusión sólo cuando se refieren a las mal llamadas "minorías" o poblaciones con discapacidad. El postulado teórico de esta tesis, defendió que la diversidad no es un atributo de unos pocos, sino la regla constitutiva de la totalidad del estudiantado, lo que obligó a replantear radicalmente los sistemas de evaluación y las prácticas pedagógicas desde una perspectiva de justicia social y equidad epistémica según destaca Aisncow (2017).

La literatura científica contemporánea demostró que las barreras más persistentes para la consolidación de aulas inclusivas no son de índole infraestructural o financiera, sino de carácter actitudinal y formativo en el profesorado de acuerdo con lo planteado por Infante, (2010); Booth y Ainscow, (2015). En el contexto específico de las instituciones educativas públicas de Medellín, se constató una resistencia implícita o explícita generada por el temor al

manejo de la diferencia, la sobrecarga laboral y la persistencia de enfoques de enseñanza homogeneizadores. Como investigador y actor inmerso en este territorio, identifico que esta resistencia a menudo se traduce en formas sutiles de segregación, donde el estudiante está presente físicamente pero ausente de las dinámicas significativas de co-construcción del conocimiento.

Esta tesis doctoral examinó cómo se implementaron las políticas de evaluación desde una perspectiva inclusiva. Esto incluyó el estudio de herramientas, metodologías y prácticas evaluativas que estaban alineadas con los principios de inclusión, así como el reconocimiento de posibles limitaciones que podrían haber limitado la efectividad de la inclusión. El estudio tiene uno de sus propósitos, la realización de una construcción teórica sobre el marco legal colombiano para la inclusión escolar, centrándose en la praxis y acciones institucionales y la evaluación como marco estructural para el crecimiento y el mejoramiento de la vida institucional. La investigación se centró en la articulación teórica y práctica, así como en los elementos constitutivos de estos marcos pedagógicos en relación con el marco legal colombiano y su realidad educativa contextual.

La relevancia científica de esta investigación radicó en la urgencia de superar la importación de modelos explicativos foráneos para gestar una teoría sustantiva arraigada en la realidad escolar colombiana. Al emplear la teoría fundamentada, se permitió que la voz de los actores, sus tensiones y sus vivencias configuraran un constructo teórico auténtico y contextualizado con base en Strauss y Corbin (2002). En este sentido, el presente estudio declaró un aporte teórico genuino al presentar una reconceptualización del término de diversidad estudiantil. Se propuso transitar de una visión clínica deficitaria a una comprensión de la diversidad como una ontología de la riqueza humana; entendiéndose no como una desviación de la norma a la que hay que hacerle concesiones, sino como el eje estructurante y natural sobre el cual debe pivotar toda la arquitectura pedagógica y evaluativa.

La articulación teórica del marco jurídico colombiano referente a la inclusión escolar se estableció como un punto de partida para llevar a cabo un análisis que pudo corroborar las circunstancias presentes en el contexto del aula. Como señaló la conferencia global de

educación de la ONU de 2008, en su producto final denominado “la educación inclusiva: el camino hacia el futuro”, el cual proporcionó una herramienta fundamental para reconocer la importancia del progreso de cada estudiante a lo largo del tiempo e informando los ajustes y adaptaciones pedagógicas requeridas para abordar las múltiples diversidades en un aula. Incrustar estos elementos en los diseños pedagógicos va más allá de la consecución de resultados educativos para fomentar un clima positivo en torno a la inclusión y la valoración de cada sujeto. Ley General de educación, (1994). El escenario donde se desarrolló el estudio confirió especificidad y aplicabilidad práctica al proceso de estudio, ya que se intentó producir conocimiento localmente relevante directamente aplicable a la realidad educativa de la comunidad, al comprender el marco legal colombiano en yuxtaposición a las prácticas educativas y, por lo tanto, promover una serie de dilemas útiles para el fortalecimiento de la práctica educativa como columna vertebral de la transformación en el aula.

La inclusión educativa es el primer principio del derecho a la inclusión humana según lo definido por el Decreto 1421, (2017), que representa la idea de que todos pueden aprender de manera equitativa, eliminando las disparidades sociales presentes en Colombia. Se estableció una articulación teórica del marco jurídico colombiano relativo a la inclusión escolar como un punto de partida para realizar un análisis que pudo verificar las circunstancias existentes en el entorno del aula. La Conferencia Global de Educación de la Organización de las Naciones Unidas en 2008, en su producto final titulado “la educación inclusiva: el camino hacia el futuro”, ofreció un instrumento esencial para reconocer la relevancia del avance de cada estudiante a lo largo del tiempo e informar las modificaciones y adaptaciones pedagógicas necesarias para afrontar las diversidades en un entorno educativo. La incorporación de estos componentes en los diseños pedagógicos trasciende la obtención de resultados educativos para promover un ambiente favorable centrado en la inclusión y la valoración de cada individuo. La legislación que marcó un hito con la ley 115 de 1994 estableció tácticas para optimizar la eficacia de las políticas educativas, contribuyendo de esta manera a la mejora continua de la práctica educativa en la nación.

Desde la perspectiva de la evaluación de la práctica pedagógica y evaluativa en el contexto particular de la educación básica primaria de Medellín, la relevancia de la investigación se vincula con la potencialidad de contribuir a procesos de optimización de las prácticas educativas inclusivas y pertinentes en el contexto. Asimismo, aborda la necesidad de entender críticamente y en clave situacional el desarrollo del marco normativo para la inclusión escolar en Colombia. La realidad educativa evidencia notables discrepancias entre lo normativo y lo práctico pedagógico; por lo tanto, la investigación representa una oportunidad para mitigar dicha discrepancia y contribuir a la mejora de la calidad educativa y a la consolidación de una cultura inclusiva en las instituciones educativas de Medellín. Este estudio adquirió una relevancia considerable para enfrentar uno de los retos más significativos del sistema educativo colombiano: la equidad y la justicia en el ámbito educativo.

La investigación contribuye al ámbito educativo mediante la provisión de elementos teóricos y prácticos para evaluar el avance de la inclusión en el entorno académico y demandar un servicio educativo inclusivo en los aspectos de participación, accesibilidad y no discriminación. La labor se enmarca en los compromisos adquiridos por la nación, en el contexto de la Agenda 2030 y del Plan Decenal de Educación 2016 - 2026, que aspiran a fomentar una educación inclusiva, equitativa y de alta calidad para todos los individuos. Bajo un enfoque vivencial, los hallazgos de este estudio podrían proporcionar una orientación precisa a docentes, administradores y formuladores de políticas educativas, facilitando que las estrategias pedagógicas, los modelos de evaluación y los procesos de capacitación docente se ajusten a la diversidad presente en el entorno académico.

Esto suministró recursos para robustecer los Proyectos Educativos Institucionales (PEI) y construir entornos de aprendizaje más adaptables y humanos que promuevan y modifiquen las prácticas pedagógicas para fomentar una pedagogía innovadora en las instituciones educativas de nivel primario. En términos teóricos, este estudio proporciona una perspectiva crítica del marco jurídico colombiano en relación con la inclusión, entrelazándolo con la práctica pedagógica y la evaluación. Este estudio intensifica el debate en torno al derecho a la educación y las prácticas pedagógicas correspondientes, contribuyendo a una comprensión renovada de la

inclusión como un asunto multifacético, evolutivo y contextual. La investigación también progresa en las discusiones acerca de la interrelación entre el derecho educativo y la pedagogía contemporánea, proporcionando un estudio sólidamente fundamentado sobre la inclusividad en el ámbito educativo. Aportación metodológica como referencia para estudios cualitativos sobre educación, política pública, pedagogía y evaluación inclusiva; modelo de análisis que puede replicarse en otros sistemas educativos nacionales; integración de pedagogía y evaluación como unidades de análisis interdependientes para investigación educativa inclusiva y, por lo tanto, con perspectiva humana.

MOMENTO II

MARCO REFERENCIAL

Es imperativo contextualizar el proceso de evolución de la educación inclusiva con respecto a investigaciones precedentes tanto internacionales como nacionales para evidenciar la magnitud e impacto de la investigación doctoral. Investigaciones de carácter internacional y nacional. El marco normativo y conceptual de esta investigación se fundamenta en los antecedentes internacionales y nacionales, que abarca el examen desde una perspectiva teórica del marco normativo colombiano, las tensiones, los progresos y los impedimentos a la implementación de prácticas pedagógicas y evaluativas inclusivas en la educación primaria oficial en Medellín.

Para esto, se localizaron estudios de antecedentes relacionados con los ejes temáticos de la tesis a saber; La práctica pedagógica, aborda lo que sucede de forma concreta y directa en el aula y examina la interacción entre las disposiciones legales y las prácticas escolares cotidianas, destacando la brecha entre las políticas públicas y la realidad del aula. Un segundo eje temático,

considera factores clave como el compromiso ético y humano del docente con la inclusión y la consideración hacia los demás. develando la necesidad imperiosa de un diseño curricular flexible y contextualizado, utilizando herramientas contemporáneas como el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) y los Planes Educativos Individualizados (PEI).

Un tercer eje de la investigación se alinea con la diversidad de los procesos de evaluación, este tema se centra en las tensiones y dinámicas de la evaluación escolar desde una perspectiva inclusiva. interpela la evaluación tradicional y propone un modelo donde la evaluación se concibe como una herramienta de apoyo formativo, en lugar de un instrumento punitivo o sancionador; integrando así, estrategias de evaluación flexibles que tengan en cuenta el progreso individual y los diferentes ritmos de aprendizaje de los estudiantes, rechazando la estandarización,

vinculando las bases teóricas y legales que contribuyeron de manera eficiente y efectiva a la validación de las unidades de análisis, con base en las orientaciones dadas por organizaciones regionales, locales, nacionales y multilaterales que intervienen y guían la educación a nivel universal al definir el camino ideal para desarrollar un marco que provea insumos para el fortalecimiento de los estándares que ilustre el posterior proceso metodológico.

Para cartografiar el estado del arte y comprender el fenómeno objeto de estudio, la revisión de los antecedentes se organizó bajo un criterio de aproximación concéntrica, transitando de lo general a lo específico. Este orden metodológico, macro, meso, micro permitió ubicar la problemática de la inclusión y la evaluación escolar en un continuo epistémico: desde las directrices globales de la estandarización internacional, pasando por las hibridaciones teóricas y estructurales de América Latina, hasta encarnar en las realidades concretas de las aulas de básica primaria en el Distrito de Medellín. Con ello, se buscó que cada antecedente analizado demostrara una estricta pertinencia con las tensiones que dinamizan esta investigación

Antecedentes Internacionales

Al estrechar el foco hacia el nivel meso, la literatura científica latinoamericana complejiza este panorama al evidenciar lo que la teoría sociocrítica denomina la ilusión normativa. En la región, los estudios antecedentes como los de Blanco (2014) y Ocampo (2021) mostraron que

América Latina posee marcos legales de vanguardia en inclusión, pero carece de las transformaciones estructurales en las prácticas pedagógicas de los docentes. Los antecedentes regionales fueron pertinentes para esta tesis porque expusieron que, en contextos marcados por la desigualdad social, la evaluación escolar descontextualizada se convierte en un dispositivo sutil de segregación implícita. Las investigaciones en este nivel regional fortalecieron el supuesto que, ante la falta de una formación docente con enfoque ético y crítico de la diversidad, el profesorado latinoamericano tiende a refugiar su práctica en un currículo técnico, traduciendo la inclusión en un simple acto administrativo de integración física pero no de justicia pedagógica.

Las políticas y los marcos legislativos orientados a la inclusión escolar se han desarrollado en diversos países. Se presentan tres trabajos de investigación doctoral que aportaron una visión general de cómo se aborda la investigación sobre inclusión en otros contextos, desde la investigación, metodología, alcance y proyección. La tesis de Dotras (2016), Universidad e Inclusión: Contribución al establecimiento de indicadores de cambio, estudia cómo las universidades pueden convertirse en instituciones más inclusivas. A través de un análisis comparativo de las universidades de Cataluña y Ontario (Canadá), que identificó 41 indicadores clave, categorizados en tres grupos: “la creación de cultura inclusivas, el desarrollo de políticas inclusivas y la implementación de prácticas inclusivas”.

Entre los indicadores más valorados se encuentran la accesibilidad arquitectónica, las oportunidades iguales, el diseño universal del aprendizaje y una actitud abierta hacia la diversidad. Los resultados muestran que las universidades canadienses están más avanzadas en la implementación de valores inclusivos y servicios especializados, mientras que en Cataluña se pone un énfasis más evidente en las políticas inclusivas, particularmente en la accesibilidad. La tesis concluye que la universidad inclusiva debe ser una unidad de un marco inclusivo de valores, políticas y prácticas, con énfasis en crear conciencia y capacitación sobre inclusión, particularmente por parte del personal docente; además, la tesis destaca la necesidad de que la accesibilidad universal se ponga en operación, se eliminen barreras y se incorpore la pluralidad del contexto social como un recurso de enriquecimiento.

Esta investigación sirve como una contribución a la investigación sobre el marco legal colombiano en materia de inclusión escolar, al que ofrece un enfoque que integra valores, políticas y prácticas de manera que beneficia el análisis de cómo el marco legal colombiano promueve la inclusión y su aplicación en la práctica social y la evaluación docente; A través de los ejemplos presentados, se debe enfatizar la importancia de eliminar barreras y lograr diversidad. Esto puede ser aplicable para evaluar las políticas y prácticas pedagógicas en el contexto colombiano.

La tesis doctoral de Soto et al. (2023) aborda el desafío de desarrollar prácticas inclusivas e interculturales dentro de una escuela primaria que atiende a una población migrante de alta vulnerabilidad y en aumento en Santiago, Chile. Empleando una metodología cualitativa, la investigación se llevó a cabo bajo el enfoque de investigación-acción, y sus etapas comprendieron: diagnóstico reflexivo, formulación del plan de acción, implementación de acciones transformadoras, y reflexión e integración de resultados. La investigación mostró la necesidad de trascender la dicotomía de integración e inclusión, e igualmente, la de multiculturalidad e interculturalidad. Se reconoció la necesidad de transformar y reflexionar sobre el trabajo conjunto, para transformar las prácticas pedagógicas que atienden a la población migrante en situaciones de vulnerabilidad.

La disertación proporciona componentes conceptuales y herramientas prácticas con el potencial de contribuir a la profundización de la inclusión en el ámbito colombiano, facilitando de esta manera la equidad y la inclusión multicultural en el ámbito educativo.

Sobre el desarrollo de la tesis académica presentada por Maqueira et al., (2023) destaca la consideración de las dimensiones política, de servicios y práctica en la conceptualización y delimitación del campo de inclusión educativa desde una perspectiva teórica. Los autores aluden a que una proporción significativa de estudiantes tenía conocimiento previo a la investigación sobre inclusión en el contexto universitario. No obstante, señalan la necesidad de progresar con mayor determinación en la creación de marcos integrados de apoyo específicos para estudiantes con discapacidades. Calvo (2022) aborda la labor del pedagogo y del trabajador social mediante una reflexión desde el cuidado y la responsabilidad, acerca de la

interrelación entre las políticas de inclusión escolar y las trayectorias académicas y vitales de los jóvenes en entornos diversos, desiguales, precarios y múltiplemente excluidos. Asimismo, se aborda su participación en el equipo de orientación educativa en las escuelas secundarias públicas.

A partir de eso, la investigación gira en torno a la pregunta de preocupación, ¿cómo define el trabajo social sus estrategias para intervenir en las trayectorias educativas de los jóvenes? Para responder a esta pregunta, la investigadora visita cuatro escuelas secundarias públicas en La Plata, entrevistando a estudiantes, docentes, directores, protectores y profesionales de la oficina de orientación educativa. Con enfoques cualitativos y relacionales, la autora no pretende imponer una metodología rígida, sino permitir un espacio para la escucha, la narración y la reflexión colaborativa, valorando el encuentro humano como una fuente fundamental de conocimiento.

Calvo (2022) destaca que la inclusión educativa no es un proceso completamente cronológico o puramente institucional, ya que existen profundas tensiones con la desigualdad social. Aunque hay una expansión de la accesibilidad educativa a través de políticas públicas, y la secundaria se vuelve obligatoria debido a cambios en la política educativa, hay grandes brechas económicas, simbólicas y emocionales. Los jóvenes, en su mayoría de clase baja, continúan experimentando y navegando trayectorias educativas dispares, interrumpidas y precarias que están moldeadas por la pobreza, el estigma y la discriminación, y, como resultado, se caracterizan por movimientos dentro de la escuela que son extremadamente inequitativos.

Luego de este recorrido, se concluye que la problemática de la inclusión educativa no debe ser pensada separadamente de las condiciones sociales y subjetivas de los jóvenes: “la escuela no es sólo espacio de control o de selección; puede serlo también, y tal vez principalmente, espacio de encuentro, espacio de reconocimiento, espacio de deseo”. Desde este marco reflexivo, el lugar del maestro puede y debe sustentarse en una práctica de escucha y posicionamiento ético que interpela a las relaciones educativas, reescribe historias y defiende escuelas inclusivas que respeten y promuevan la diferencia y la dignidad humanas. De esta manera, la autora plantea el desafío de que escuchemos y convoquemos relatos de las escuelas

no solamente como instituciones educativas, sino como un tejido complejo de relatos, cuerpos y emociones que entrelazan un escenario de vida posible, uno que sea más justo y equitativo, y que se juegue todos los días.

La mirada crítica y humanizadora de la inclusión escolar que Calvo, (2022) analiza en su tesis es una de las bases de las que la presente investigación se nutre, permite moverse de un análisis normativo a uno más complejo y de mayor integralidad, considerando las dimensiones emocionales, sociales, pedagógicas en los hechos y actos de la práctica y la evaluación.

Su mirada relacional y narrativa puede ofrecer un sustento inspirador en la construcción de un trazado interpretativo de gran flexibilidad y solidez, en el que la inclusión en un espacio educativo no se limite a la normativa vigente, sino a las transformaciones que esa normativa debe y puede producir en la vida de una escuela.

En la disertación: Inclusión educativa y otros enfoques pedagógicos. López (2022) argumenta que, al abordar la pedagogía y el trabajo social en el contexto educativo paraguayo, se plantea la provocación reflexiva respecto a la educación de calidad e inclusión para todos, aludiendo a los desafíos que implica. Desde su emergencia en 1939 y su incorporación formal como docente universitaria en 1964, la labor social con múltiples enfoques disciplinarios se ha integrado en el sistema educativo paraguayo, abordando problemáticas enfocadas en temas de exclusión e inequidades. A más de siete décadas de su instauración, se han logrado progresos significativos; sin embargo, las elevadas tasas de exclusión, inequidad y vulnerabilidad persisten en gran medida, particularmente en regiones rurales. Adicionalmente, persisten obstáculos para la persistencia y finalización de los estudios de niñas, niños y adolescentes.

Se evidencia la necesidad de que el campo de intervención del trabajo social migre de la institucionalidad a lo comunitario y local, así como también la urgente necesidad de formar profesionales con enfoque en inclusión y derechos humanos. En conclusión, se plantea repensar y reformular la práctica del trabajo social acorde a los nuevos desafíos en pro de la inclusión social, la equidad y la participación en el caso paraguayo. El diagnóstico sobre el estado del trabajo social y la situación de la educación inclusiva en Paraguay podría aportar luces sobre el

marco colombiano de inclusión sobre las prácticas pedagógicas y evaluativas asociadas al seno de la institución educativa pública en el contexto de la educación primaria en Medellín.

En primer lugar, al comparar con hechos y discursos que pertenecen a un determinado contexto histórico y regional en Paraguay, analice cómo incide el marco legal de referencia (leyes vinculadas a la inclusión, políticas y sistema regulatorio) en el campo de la práctica social y en particular en la práctica laboral del Trabajo Social Educativo respecto a la adopción de una óptica de Inclusión y de Enfoque de Derechos Sociales.

Este marco puede ayudar a comprender el marco legal colombiano sobre cómo la integración del trabajo social dentro del sistema educativo en Paraguay se desarrolló en un sistema más complejo con un énfasis en los derechos y en los marginalizados y personas con discapacidad. Además, puede resaltar las limitaciones y las perspectivas de la inclusión educativa unida a legislativa conlleva, demostrando cómo las prácticas pedagógicas y evaluativas en contextos latinoamericanos requieren una transformación para cumplir con el marco de inclusión, ampliando así el alcance de las prácticas inclusivas y participativas.

Desde 2020 a 2021, la Universidad Nacional de Salta tuvo que lidiar con las consecuencias del COVID-19, lo que afectó profundamente las trayectorias académicas de los estudiantes. Aunque hubo políticas para ampliar la universidad, lo que resultó en un aumento significativo de estudiantes en la universidad, excepto en 2020, la virtualización de las clases resaltó disparidades desiguales que resultan en desigualdades en lo social y tecnológico. Un número significativo de estudiantes informó sobre la falta de dispositivos tecnológicos, así como problemas de conectividad, lo que impidió su pleno acceso y participación en las actividades académicas. Además, la superposición de responsabilidades domésticas y de cuidado infantil con los estudios resultó en un mayor deterioro de su rendimiento académico y persistencia en sus estudios.

Las universidades han buscado la inclusión y la defensa de la diversidad de las personas. Sin embargo, los cambios sociales y tecnológicos siguen siendo obstáculos para la inclusión. Estos cambios afectan el desarrollo de las trayectorias de aprendizaje de las personas. Hay una

evidente necesidad de que se formulen políticas para la inclusión de las distintas desigualdades que se presentan en las crisis.

La investigación sobre las trayectorias educativas durante la pandemia puede aportar sobre la inclusión escolar desde la práctica pedagógica y la evaluación en Colombia, pues ofrece un conocimiento sobre cómo las desigualdades sociales, tecnológicas y contextuales afectan la continuidad y acceso a la educación de un nivel de educación superior y, por tanto, la inclusión de políticas de equidad necesarias en tiempos de crisis. También puede orientar sobre cómo distintos contextos institucionales y niveles educativos pueden abordar la inclusión y la metodología pedagógica denominada y la utilización de tecnología, pues puede ser pertinente durante la inclusión de situaciones de precariedad.

Finalmente, la investigación puede servir para reforzar el estudio del derecho colombiano, en la medida en que sus resultados pueden mostrar las restricciones que tienen los estudiantes en el ejercicio de su trayectoria académica. Esto demanda que las políticas y prácticas pedagógicas sean flexibles y adaptativas en el sentido de ofrecer igualdad de oportunidades en educación básica primaria, sobre todo en situaciones de crisis y desigualdad económica.

A nivel macro, los antecedentes internacionales revelaron un postulado teórico fundamental: existe una contradicción global entre el discurso humanista de la educación inclusiva y la hegemonía de los sistemas de evaluación basados en la rendición de cuentas. Como lo señalaban las investigaciones del escenario europeo y global, las micropolíticas de la UNESCO (2020) y los desarrollos teóricos de Ainscow (2020), la inclusión fue asumida discursivamente como un derecho inalienable; sin embargo, los estados nacionales se vieron presionados por métricas internacionales estandarizadas (como las pruebas PISA). Esta tensión internacional operó como el marco genético del problema: se le exigió a la escuela y al docente que se acogieran la diversidad en el aula, pero simultáneamente se les evaluó con estructuras homogéneas que penalizaban la diferencia. Así, la pertinencia de este nivel radicó en comprender que la fractura entre norma y evaluación no fue un fallo doméstico, sino un síntoma global del paradigma educativo contemporáneo.

Antecedentes Nacionales

Albornoz et al. (2023), una investigación derivada de una coautoría, propuso un ejercicio de perspectiva sobre la última década de la educación inclusiva en la infancia colombiana. A partir de la evaluación de 20 trabajos de grado, artículos y otros productos académicos, se deduce que la educación inclusiva se encuentra en el marco de la agenda educativa nacional y que la intención es proporcionar una educación, derecho fundamental y de alta calidad, para todos los individuos, sin distinción de sus habilidades. A pesar de lo expuesto, persiste la demora en la implementación de políticas públicas, en la capacitación de los educadores y en la participación de las familias, que constituyen un componente integral de esta ecuación.

La revisión resalta la necesidad de continuar la indagación y la evaluación de estrategias y programas existentes para la mejora de la inclusión escolar en función de construir una sociedad más equitativa, justa y democrática. El documento en mención aporta elementos para fundamentar el marco teórico de los instrumentos normativos en relación con la inclusión escolar en el contexto colombiano e integra las políticas y fundamentos teóricos que sostienen las tesis en pedagogía y evaluación en educación inclusiva, específicamente en el contexto de las instituciones de educación pública del área metropolitana de Medellín.

La línea doctoral, eficacia de la educación inclusiva en la calidad de vida de los estudiantes con discapacidad: estudio de caso Chinchiná, Caldas; Oliveros (2025) aporta elementos significativos sobre el análisis de la educación inclusiva desde la perspectiva del derecho humano, más allá del enfoque político educativo. Busca determinar la eficacia de la educación inclusiva en relación con el incremento de calidad de vida en estudiantes con discapacidad teniendo como escenario una institución educativa pública del municipio Chinchiná (Caldas). Desde un enfoque cualitativo, se implementó un diseño metodológico que contempla análisis documental, revisión del marco normativo e implementación del Instrumento evaluación calidad de vida escolar para estudiantes con discapacidad (adaptación al contexto colombiano), aplicado a estudiantes con discapacidad, docentes y familias.

Oliveros parte de una doble experiencia como docente e investigador en situación de discapacidad, lo que le permite abordar el tema desde una mirada crítica, ética y

profundamente humana. Afirma que la inclusión educativa no puede entenderse como un simple ajuste pedagógico, sino como una transformación social que articula justicia, equidad y dignidad humana.

El marco teórico se organiza en cinco ejes. El primero aborda la educación inclusiva como derecho humano y proceso de transformación institucional, dado que se considera la inclusión educativa como el primer nivel de concreción del derecho a la educación inclusiva. El segundo eje, relacionado con el primero, presenta a la calidad de vida escolar como categoría de evaluación. La calidad de vida escolar se entiende como un indicador que permite conocer el bienestar y el grado de participación real de los estudiantes en la actividad escolar. El tercer eje contempla al modelo social de discapacidad como uno de los ejes conceptuales. Se explica que las barreras son construcciones sociales, y no déficits o deficiencias individuales consideradas patológicas. El cuarto eje explica la eficacia del derecho a la educación inclusiva entendido desde su dimensión jurídica.

Esta concepción se aleja de la idea de eficacia entendida como cumplimiento formal y ritualista de la ley, para ser enjuiciada desde su eficacia real para transformar la vida de las personas. El quinto eje establece el vínculo entre inclusión, eficacia y calidad de vida escolar desde una mirada triangular. Se propone para su consideración la triada inclusión-eficacia-calidad de vida escolar como indicativos de las políticas educativas concretas por y para todos en el sistema educativo argentino. Se evidencia que, si bien Colombia cuenta con un andamiaje normativo que vela por la inclusión educativa acorde a la convención sobre los derechos de las personas con discapacidad, persiste en sus prácticas barreras estructurales, pedagógicas y culturales que impiden dicha eficacia.

Destacándose entre otros hallazgos la necesidad de fortalecer la formación docente, recursos didácticos e infraestructura adecuados y la creación de una cultura institucional inclusiva real. La investigación de Oliveros, 2025 aporta al presente trabajo, una base empírica y conceptual sólida para comprender la inclusión escolar no solo como constructo legal, sino como proceso pedagógico y humano. De la eficacia de la ley, la calidad de vida en la educación y la ética del cuidado educativo, derivan herramientas analíticas para relacionar la ley colombiana

con la realidad diaria del aula, enriqueciendo así la ley con perspectivas teóricas y otras perspectivas críticas, evaluativas y transformadoras.

El enfoque desde el que se desarrolla el estudio es cualitativo etnográfico. Se busca comprender las concepciones que sobre la inclusión escolar tienen los diferentes actores escolares (alumnos, docentes, directivos docentes, padres de familia, funcionarios de la Secretaría de Educación) y analizar algunos documentos escolares (Proyecto Educativo Institucional, manuales de convivencia). A través de entrevistas, encuestas, observaciones y análisis documental, se ha elaborado para el caso un panorama de las representaciones sociales y prácticas pedagógicas que orientan la inclusión en colegios de áreas rurales y urbanos del departamento de Boyacá. Esta investigación se fundamenta en el reconocimiento de que, en Colombia, aunque el país cuenta con un andamiaje normativo de inclusión, la inclusión en el campo se presenta con serias tensiones en la materialización de lo normativo. En el municipio de Márquez, las instituciones educativas han ido construyendo esfuerzos; que muchas veces se ven limitados por la ausencia de competencias docentes, materiales, tutoría y seguimiento por parte del estado.

Se presentan resultados de trabajos e informes sobre la inclusión escolar a los que aún les restan barreras estructurales, actitudinales y pedagógicas. En muchos casos, la inclusión escolar se refiere únicamente a la atención de los alumnos con discapacidad o en situación de riesgo social. La inclusión escolar no logra dar cuenta de la transformación necesaria en las prácticas de enseñar, evaluar o de la convivencia escolar. Pero también hay experiencias que dan cuenta solamente de una cultura de la solidaridad, del compromiso docente y construcción de la comunidad. Estas últimas son las que más posibilidades tienen con abrirse a construir una escuela inclusiva desde lo humano y desde lo participativo.

Diagnóstico sobre inclusión educativa en Boyacá hasta el cierre de las franjas de tiempo. A pesar de tener el marco normativo que ofrece un horizonte claro, el cierre depende de las instituciones y del estado en la medida en que deben realizarse transformaciones en las prácticas pedagógicas, cultura escolar e imaginarios sociales sobre la diferencia. Ordena a las instituciones en que se debe entender la escuela como un lugar donde exista escuela en

solidaridad, en el que todos los niños, todas las niñas y los jóvenes puedan “ser los primeros del salón sin ser los últimos de la fila”. Se aborda desde un análisis de tipo sistematización con carácter crítico-reflexivo, con insumos empíricos y propuestas de tipo práctico.

Es un texto que puede servir de punto de partida para la caracterización de la inclusión y a la sistematización de la inclusión en Colombia, con sus limitaciones y a la inclusión como derecho gestionado y por gestionar. Al ser una investigación realizada en Colombia, el trabajo de Oliveros, 2025 da cuenta contextualizada sobre cómo las políticas nacionales son propuestas en algunos territorios del país, lo que permitió hacer una aproximación comparativa a partir del análisis de la implementación del marco normativo, entre las similitudes, dificultades y experiencias exitosas que puedan servir de ejemplo para el análisis desarrollado.

La tesis de Ruiz (2019), denominada prácticas pedagógicas inclusivas en el aula regular, genera un acercamiento interesante a la comprensión de la inclusión educativa en Colombia, en tanto que analiza el rol docente de aula, y cómo implementa diferentes prácticas pedagógicas dirigidas a atender la diversidad en contextos reales dentro de los procesos de enseñanza y aprendizaje. La investigación se lleva a cabo en entidades educativas oficiales de Ibagué – Tolima, adoptando un enfoque cualitativo y una metodología de estudio de caso. El propósito es identificar, caracterizar y examinar las estrategias pedagógicas inclusivas implementadas por los educadores, así como las percepciones en relación con el proceso de inclusión escolar de estudiantes con discapacidades o con condiciones educativas variadas que manifiestan. Se postula que la nación ha elaborado un marco normativo extenso y prominente para la inclusión, incluyendo la constitución política de Colombia de 1991, la Ley General de Educación 115 de 1994, el Decreto 1421 de 2017, la Política de Educación Inclusiva MEN, entre otros.

Sin embargo, se sostiene que estas regulaciones no han ejercido un impacto significativo en la práctica docente. La discrepancia entre las políticas públicas y las circunstancias reales del aula evidencia deficiencias pedagógicas, esquemas inflexibles, insuficiencia de recursos y arreglos institucionales.

En su análisis, se encontró que los docentes demostraron inclusión de manera positiva, sin embargo, también reconocieron barreras dentro de su formación y la falta de algunas

herramientas, que se proporcionaron en diversas metodologías que alcanzarían a todos los estudiantes. Además, también se reconoce que las adaptaciones curriculares, estrategias variadas y mediación del aprendizaje son todas prácticas que, aunque presentes, se aplicaron de manera bastante inequitativa y, a veces, superficialmente. Se postula la necesidad de integrar los procesos de inclusión con los de evaluación y se propone un modelo de evaluación formativa que considera el progreso individual, las habilidades y los ritmos variados de aprendizaje de los estudiantes, sin tomar en cuenta el resultado estandarizado.

La perspectiva que aporta esta investigación es crítica y propositiva frente a la práctica de la inclusión educativa en el aula y el protagonismo del docente como agente de cambio. Su perspectiva humanista, ética y pedagógica permite pensar la inclusión como una construcción en conjunto de la comunidad educativa, desde el compromiso continuado y desde la formación para la transformación. Por lo tanto, se constituye en un referente importante para pensar la relación entre el marco normativo, la labor docente en el sistema educativo colombiano, desde aportaciones que enriquecen principalmente la investigación con insumos teóricos, metodológicos y reflexivos significativos, particularmente porque ambas investigaciones abordan la relación entre legislación inclusiva y práctica dentro del sistema educativo desde el contexto colombiano.

Su análisis crítico de las tensiones entre la normativa pública y la praxis del profesional en pedagogía, con énfasis en la evaluación inclusiva, el papel transformable del docente y la inclusión de otros marcos de políticas públicas y el contexto de la práctica educativa, ofrece fundamentos teóricos y empíricos para desarrollar una conceptualización reflexiva del fenómeno de la inclusión escolar dentro de las aulas de Medellín.

En el trabajo de López, (2022), se examina la educación inclusiva como relacionada con otras pedagogías, específicamente aquellas que adquieren comprensión y aprecio por la diversidad humana. López realizó una investigación cualitativa, humanizadora y narrativa que implica representaciones sociales de inclusión, prácticas pedagógicas y discapacidad tal como son percibidas por los educadores y estudiantes en Facatativá y la UNAL de Colombia. Se presentan aspectos que explican las dificultades en la adopción de posturas pedagógicas

inclusivas. La mayoría de los discursos pedagógicos siguen subyaciendo en el modelo médico-rehabilitador, que entiende a la discapacidad desde una mirada restringida, y no desde el modelo social y/o de derechos. Se aboga por un repensar del pensamiento pedagógico desde las epistemologías decoloniales y del sur como otra manera posible para gestar una pedagogía humanizadora, característica por el diálogo, la reflexibilidad crítica, el reconocimiento de la diversidad y la co-construcción del saber.

En el nivel micro, la investigación se situó en el tejido histórico y social de Colombia y, específicamente, del Distrito de Medellín. Los antecedentes nacionales y locales analizados resultaron de una pertinencia medular, pues examinaron el impacto directo del Decreto 1421 de 2017 en la educación básica primaria. Es en la escala micro donde las tensiones globales y regionales se volvieron cuerpo y vivencia: el choque directo entre el mandato estatal de implementar el Plan Individual de Ajustes Razonables (PIAR) y la subsistencia de prácticas evaluativas punitivas y excluyentes en las escuelas públicas (Ministerio de Educación Nacional, 2017). Al revisar las tesis locales, se constató la urgencia de desentrañar el significado que los docentes de Medellín otorgaban a sus propias barreras actitudinales y pedagógicas. Este tránsito de lo general a lo específico justificó plenamente la emergencia de una teoría sustantiva que teorice no desde la abstracción jurídica, sino desde la realidad fenoménica y doliente de las aulas de Robledo.

Bases Conceptuales

Los principios conceptuales que guían los procesos educativos se orientan a la producción de ambientes inclusivos, equitativos y significativos para que todos los educandos puedan desarrollar todo su potencial. Para una educación que concibe la diversidad como un valor agregado y no como una limitante resulta indispensable conocer los principios teóricos y pedagógicos que orientan la enseñanza, aprendizaje, evaluación, currículo y metodología inclusiva.

Con base en lo expuesto, se estructuran los conceptos fundamentales que otorgan significado a la educación universal, su dirección hacia los procesos de enseñanza y aprendizaje, la evaluación en el aula y la retroalimentación, los desafíos, las discapacidades, el diseño

universal para el aprendizaje (DUA), las pedagogías activas y el currículo inclusivo. La exposición se enriquece con la revisión bibliográfica en relación con la naturaleza de los ajustes razonables, como el Plan Individual de Ajustes Razonables (PIAR), la relevancia del diagnóstico precoz de discapacidad, y la necesidad de desarrollar secuencias pedagógicas inclusivas que aborden la diversidad existente en cada entorno académico.

En ese sentido. La presente investigación no entiende por educación inclusiva una acción puntual de integración de colectivos “especiales”, sino que responde a un imperativo ético y se asume como un proyecto político-pedagógico de transformación institucional y sistémica del espacio educativo. Es entendida como reestructuración escolar. Acorde a lo señalado por Booth y Ainscow (2011), se recurre al modelo del Índex for Inclusión. La inclusión se gestiona desde tres ámbitos interrelacionados: construcción de culturas inclusivas, construcción de comunidad acogedora, comunidad segura y elaboración de políticas que promuevan la inclusión. Administración del centro con el objetivo de optimizar el aprendizaje para todos los estudiantes, elaboración de prácticas de inclusión. Actividades en el entorno académico que fomenten la participación activa.

Desde esta postura, el modelo social de la discapacidad y la neurodiversidad se aleja del enfoque patológico o de “déficit”. Concordando con Echeita (2019), la inclusión postula que las barreras para el aprendizaje y la participación (BAP) radican en la interacción entre el estudiante y los contextos (físico, curricular y actitudinal) que lo excluyen, en lugar de residir en el estudiante mismo.

Los principios de equidad y aprendizaje significativo en esta investigación se sustentan en el (DUA) Diseño Universal para el Aprendizaje. Según Cast, (2018). La inclusión es definida como una respuesta pedagógica a la variabilidad humana que no precisa de adaptaciones curriculares ex post, sino que ofrece desde un principio múltiples medios de compromiso, representación y acción. La inclusión es una respuesta a la multiplicidad de condiciones del alumnado en la que se busca trascender el concepto restrictivo de acceso, implicando presencia participativa, éxito académico y destrucción de las jerarquías segregacionistas dentro de los espacios de aprendizaje.

Los principios aquí expuestos constituyen el andamiaje teórico para una praxis pedagógica que trasciende la integración funcional y se sitúa en la inclusión radical. Este enfoque implica repensar la educación desde la equidad distributiva y el reconocimiento de la alteridad. Apoyándonos en la teoría de Skliar (2002) sobre la pedagogía de las diferencias, esta investigación sostiene que la inclusión no es un estado final, sino un movimiento incesante de deconstrucción de barreras. Por tanto, se propone una educación transformadora que no solo 'tolere' la diferencia, que sea el motor del aprendizaje significativo. Al adoptar los modelos DUA y la mirada sociocrítica de la pedagogía freireana, se garantiza el derecho a una educación de calidad, "siendo esta mirada participativa el mecanismo fundamental para alcanzar la justicia social y empoderar a todos los niños y jóvenes sin exclusión."

El Proceso de Enseñanza y de Aprendizaje

La enseñanza y el aprendizaje constituyen el núcleo dinámico de la praxis educativa. Ambos procesos configuran un entramado complejo donde convergen las intenciones pedagógicas, los objetivos de formación y las interacciones humanas intersubjetivas que viabilizan la co-construcción del conocimiento. Desde esta perspectiva, la acción pedagógica no puede ser entendida como un acto aislado, sino como una relación dialógica y bidireccional entre los actores sociales del hecho educativo.

Este proceso se concibe como una red de acciones dinámicas e interrelacionadas entre el docente, el estudiante y el entorno sociocognitivo, donde cada elemento asume un rol activo, corresponsable y complementario. Al respecto, Marcelo y Vaillant (2018) sostienen que los escenarios educativos contemporáneos exigen superar los enfoques transmisionistas para dar paso a ambientes de aprendizaje donde el docente actúa como un mediador de significados y el estudiante como un agente epistémico activo. Por tanto, no se trata de una mera transferencia unidireccional de información; se trata de agenciar experiencias significativas orientadas al desarrollo holístico del individuo.

Bajo este orden de ideas, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2022) enfatiza que los procesos formativos en el siglo XXI deben trascender la instrucción técnica e instrumental, orientándose hacia la configuración de las

dimensiones cognitiva, social, emocional y ética del ser. Esta visión integradora encuentra correspondencia con el pensamiento de Morín (2020), quien argumenta que el conocimiento pertinente debe abordar los problemas globales de manera multidimensional, vinculando la ética del género humano con el desarrollo del pensamiento crítico y la sensibilidad socioafectiva. Así, la enseñanza y el aprendizaje se consolidan como un acto de emancipación y transformación integral, donde el contexto y la cultura actúan como catalizadores del andamiaje conceptual y humano.

Desde un punto de vista crítico, Freire, citado por Ocampo, (2008) , argumenta que la enseñanza debe ser un acto liberador que empodere a los aprendices para reconocerse como sujetos autónomos del proceso de aprendizaje. En lugar del modelo de educación bancaria, donde el conocimiento se deposita de manera acrítica, Freire aboga por un modelo de pedagogía dialógica donde el aprendiz reflexiona, cuestiona y transforma su realidad a partir de su contexto y experiencias. Este modelo posiciona al educador como mediador y facilitador del aprendizaje, capaz de guiar, motivar y acompañar al aprendiz para desvelar y entender el mundo.

En consecuencia, la inclusión escolar es un principio orientador y formador de las prácticas pedagógicas de equidad y participación. Significa atender con diversos medios, recursos, estrategias y ambientes de aprendizaje las diferentes maneras de ser, pensar y aprender de los alumnos, en sus potencialidades, intereses, motivaciones, velocidad, formas para alcanzar sus competencias y aprendizajes, además de sus contextos socioculturales, con el propósito de que todos participen de manera activa en el proceso educativo y lo entiendan como significativo. Propone un proceso enseñanza-aprendizaje flexible, variado y acogedor desde las características propias del aprendiz, otorgando otras formas para aprender, otras maneras para expresar lo que asimila y otros canales alternativos para evidenciar el conocimiento.

La educación con enfoque diverso no solo proporciona al estudiante la adquisición de competencias; también ayuda a que aprenda a ser respetuoso o empático y a trabajar en equipo con sus compañeros. En un aula inclusiva todos los niños sienten que son aceptados y

valorados. Este espíritu solidario y comprensivo ingresa al plano de un entorno propicio para que todos se esfuercen al máximo. Por lo tanto, el aula se vuelca a convertirse en una valiosa forma de evolución social al generar un nuevo espacio capaz de aportar a la formación de cultura donde la justicia y la solidaridad sean una bandera poderosa. Así, cuando se trata de educación, la formación del individuo de manera holística no debería ser solo una respuesta a una obligación, es una posición ética. Reconocer la importancia del acto de enseñar y la responsabilidad que conlleva un deseo de cambiar positivamente la sociedad brinda esperanza. Enseñar es una obligación ética hacia el individuo que reconoce su derecho a aprender y crecer, y a impactar positivamente su entorno.

Una Mirada a la Evaluación Formativa

La reflexión es parte del proceso educativo porque captura el aprendizaje logrado y lo refleja. También es parte del proceso y las prácticas administrativas y educativas. Esta visión de la reflexión representa algo mucho más grande que simplemente colocar un número en una tarea o habilidad; se trata de una revisión completa y exhaustiva, documentando el recorrido educativo de cada aprendiz, rastreando el progreso y gestionando los contratiempos, brechas y/o obstáculos en el aprendizaje. Representa uno de los principios básicos de la evaluación educativa. El saber no se mide, evaluación es un ciclo continuo, es un proceso participativo, cierra las brechas de aprendizaje y/o enseñanza en una escuela y a través del proceso educa.

De la misma forma, la dimensión formativa en esta evaluación considera que puede ser de utilidad si su accionar indica un acompañamiento permanente al aprendiz, quien debe ser guiado hacia el autoconocimiento del avance logrado, del cierre de las brechas de evaluación y de la construcción de guías o mapas que apunten a la mejora. Para Stiggins (2008), una dimensión esencial de la evaluación formativa es la generación-provisión de información retroalimentativa y oportuna. “Las opiniones pueden influir en la manera para formular la evaluación, ya que se transforman en una actividad conjunta entre el estudiante y el profesor, ambos se involucran equitativamente en el ciclo de aprendizaje, reflexión y autorregulación”. Pg 28

Los paradigmas educativos inclusivos presentan a las evaluaciones formativas inmersas, pues estas requieren brindar retroalimentación continua, individualizada y contextual. Las evaluaciones formativas podrían permitir al docente detectar y superar las barreras de aprendizaje. Las evaluaciones podrían contribuir a fomentar la equidad en el acceso a la educación, siempre que estas sean receptivas a la diversidad de formas, ritmos y estilos de aprendizaje de los alumnos. Evaluar formativamente supone un mecanismo de control y verificación, el establecimiento de contextos educativos inclusivos que permitan al estudiante evidenciar el dominio de sus aprendizajes, habilidades y competencias propuestas, a través de diversos medios; brindándole condiciones al docente para una mejor toma de decisiones con respecto al manejo de las estrategias pedagógicas.

El objetivo es que el alumno adquiera autoconocimiento, se autoevalúe y reflexione sobre su propio proceso de aprendizaje, asumiendo la responsabilidad de su propio proceso educativo. Se trata de un componente esencial en el proceso de mejora incluyente del estudiante, dado que fomenta la participación activa, reconoce, valora y aplica las diferencias, y tiende a la mejora progresiva del proceso educativo. En ese sentido, la evaluación formativa es sostener al estudiante en la consecución de un logro educativo significativo; es, en otras palabras, alcanzar una educación formativa con características como: “el estudiante como poseedor de potencialidades personales, agente activo en el proceso educativo, con habilidades y capacidades manifiestas y desarrolladas, abierto a los otros y a otros interacciones” – potencialidad; “el estudiante como poseedor de capacidades para crecer y desarrollarse continuamente” – potencialidad.

Acciones para la atención de discapacidades y trastornos del aprendizaje

La inclusión educativa implica tener que abordar, comprender y apreciar la variedad y el rango de discapacidades y trastornos existentes. Este principio sostiene la realidad de que todos los sujetos con y sin discapacidades, presentan potencialidades, habilidades y formas diferentes de aprender, las que deben ser reconocidas, apoyadas y estimuladas. Según Ruge et al., (2024), en el caso de incluir a cualquier alumno, se trata de reconocer su potencialidad y adecuar la estrategia docente al alumno para conseguir su participación activa y significativa en la labor de

adquisición de habilidades, competencias y valores y el cumplimiento del proyecto educativo institucional. Para esta investigación educar desde el enfoque diverso, se entiende como una lucha implacable contra la injusticia, no es un regalo o una moda del postmodernismo. En el caso colombiano la educación inclusiva está ampliamente respaldada por un referente normativo orientador del marco legal y el prominente acervo conceptual desde el punto de vista de la educación, es una real apertura hacia la asunción de una verdad que toca a todo ser humano, a todos nos toca superar barreras para aprender y participar.

Un caso ilustrativo es la Ley 1618, (2013), que estipula la norma para el pleno ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad y fomenta la igualdad de oportunidades en términos de participación social y acceso a una educación inclusiva. En el Decreto 1421, (2017), se examinan las estipulaciones relativas a la educación de individuos con discapacidades, caracterizando la atención educativa como enfocada en la necesidad de ajustes razonables, apoyo pedagógico y un currículo adaptado para el acceso, con el objetivo de prevenir la deserción dentro del sistema educativo.

Es imperativo que nuestra práctica se caracterice por su flexibilidad, reflexión e involucración en la diversidad para atender las necesidades de los estudiantes con discapacidades o trastornos del aprendizaje. La función pedagógica debe superar la mera transmisión de conocimientos para actuar como un mediador del aprendizaje y un catalizador de cambio a través de la implementación de técnicas adaptadas a la idiosincrasia del estudiantado. Por lo tanto, esto implica el diseño de actividades bajo los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) y la utilización de recursos pedagógicos diferenciados para plantear estrategias individualizadas que fomenten la participación activa. Así, las adaptaciones razonables, que constituyen un aspecto central en el proceso de inclusión, se entenderán como modificaciones o ajustes en el entorno físico, en los métodos, materiales o evaluaciones que eliminen barreras al aprendizaje; es decir, no son medidas de favoritismo, sino medidas de equidad con las que el alumno podrá mostrar evidencias de aprendizaje y avances a su propio ritmo.

La atención a los requerimientos educativos específicos de las personas con discapacidad y/o trastornos del aprendizaje requerirán de la implicación de profesores, familias, orientadores y profesionales específicos. Las orientaciones derivadas de la formulación de los mencionados ajustes razonables (PIAR) son uno de los pilares básicos para poder dar respuesta a la demanda de atención pedagógica integral que favorezca la respuesta individual y adecuada a las acciones para las borrar las barreras que impiden al estudiante acceder al saber; así como para favorecer la autonomía, participación y desarrollo del alumno en todas sus dimensiones.

La educación con enfoque diverso trasciende la esfera del asistencialismo, debe garantizarse en los múltiples contextos, debe ser entendido, asumido y expresado por la comunidad educativa en pleno como una necesidad, desde la ética humana y desde los principios pedagógicos de la justicia social. Se requiere un trabajo de transformación de las culturas institucionales escolares a partir del desarrollo de actitudes como la empatía y la solidaridad entre la sociedad entera. Actualmente, se busca la creación de entornos donde la diferencia sea valorada como una oportunidad de aprendizaje y para el enriquecimiento de todos. Así, la promoción de la escolarización inclusiva enfatiza la creación de espacios donde se respete la libre participación de las y los estudiantes para aprender y desarrollarse sin discriminación y exclusión. Esta visión fortalece el desarrollo del aprendizaje en cada individuo y por igual la vinculación a una sociedad más justa, más democrática y más inclusiva para hacer de la educación, un derecho humano real, por excelencia, y el derecho a la paz, son condiciones necesarias, sin embargo, se dan por hecho.

Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA)

El DUA es una creación moderna de índole didáctico, integrador, transversal, metodológico de carácter institucional; se distancia de concepciones tradicionales de las prácticas educativas, caracterizadas por ser especialmente desiguales e inaccesibles, hacia concepciones más contemporáneas y por tanto más justas. Según De La Fuente et al., (2025) se trata de transformar los entornos para el aprendizaje y la participación, y de pasar del requerimiento de que todos los alumnos se adapten a sus exigencias y del desarrollo de culturas escolares integradoras a asumir que el DUA es para todos y no solo para el alumnado con

discapacidad, sino que se refiere a todos los escolares, a todas las posibilidades de representación, a todas las maneras que puede tener una persona para aprender sobre un contenido y a todas las formas en las que puede interactuar con ese contenido, comprenderlo y demostrarlo.

De acuerdo a lo propuesto por Jiménez (2024), el DUA genera la posibilidad de abrir multiplicidad de opciones para espacios de interacción con el conocimiento, donde se contemplan las realidades de los individuos que convergen en el espacio de aprendizaje, en diversos contextos dado que se basa en principios de educación flexible que contemplan las características individuales de cada estudiante, su ritmo de aprendizaje, sus intereses y necesidades personales. Se basa en tres ejes: ofrecer distintas formas de modelación para mejorar la comprensión, ofrecer otra cantidad de estrategias para la acción y expresión para mostrar los saberes de diferentes maneras y ofrece alternativas de compromiso para favorecer que invitan a la autodeterminación, la vinculación activa a su realidad de aprendiente.

Derivados de los principios del DUA descritos anteriormente, tomar en consideración supone modificar las secuencias didácticas, los materiales instructivos y los criterios de retroalimentación hacia la flexibilidad, accesibilidad y relevancia; apoyarse en la diversidad de medios y otros recursos, estrategias diversas (incluido el uso de tecnología asistida); y en el ajuste del contenido y las estrategias de instrucción a la variedad de modos y estilos de aprendizaje de modo que se beneficien todos los estudiantes; por lo que el DUA puede ser un gran vehículo que eleve el nivel de conciencia de todos los actores del proceso, garantizando la interacción efectiva entre sujetos y objetos de aprendizaje, en busca de la formación integral, pertinente y propicia a la realidad del individuo, sin discriminación, y con pertinencia e inclusión. El DUA y la inclusión educativa tienen el mismo objetivo de desarrollar entornos educativos inclusivos y positivos donde se noten y celebran las diferencias y se quiten las barreras que limitan el desarrollo humano integral. El DUA se puede hacer mejoras de tipo pedagógico, garantizando enfoques metodológicos que se materializan en la creación de una comunidad educativa que esté más equilibrada y que, en la dimensión de la inclusión educativa,

se pueda desarrollar en un ámbito más inclusivo, más solidario y más abierta a la diversidad de personas.

La Práctica Pedagógica desde la visión de las Pedagogías Activas

Las pedagogías activas se fundamentan en que para que el aprendizaje sea significativo el estudiante tiene que tener una vivencia activa del proceso de aprendizaje que se desarrolla. Esta idea se opone a los modelos que son de tipo tradicional y que están basados en la unidireccionalidad de la comunicación. Dicha idea propone más bien que los estudiantes participen de manera colaborativa, participativa y que se presente el aprendizaje de forma reflexiva a la acción. Coll, (2004), señala la necesidad de que se dé un giro en la educación hacia las pedagogías donde el estudiante sea el centro y el mismo estudiante tome el mando en las decisiones que se refieren a su aprendizaje y a la construcción de ese conocimiento.

En este sentido, las pedagogías activas adoptan métodos como el ABP, aprendizaje basado en proyectos, el aprendizaje de retos, por descubrimiento y el aprendizaje experiencial, que cultivan la autogestión, el ser creativo, la formulación de ideas para enfrentarse al mundo real. Estas estrategias permiten a los estudiantes aprender haciendo mientras se involucran reflexivamente en su práctica para forjar sus propios significados de sus interacciones con el entorno, los demás y consigo mismos. En el ámbito de la educación inclusiva, las pedagogías activas adquieren una relevancia especial, ya que constituyen un medio efectivo para abordar las diversidades en el aula. Al integrar métodos dinámicos y flexibles, permiten la adaptación a las necesidades, intereses, estilos y ritmos específicos de cada estudiante, asegurando que estén activamente y equitativamente involucrados en el proceso educativo. Por lo tanto, las diferencias individuales ya no se ven como obstáculos, sino como activos que pueden enriquecer el aprendizaje colaborativo.

Las metodologías activas fortalecen la dimensión socio-emocional del aprendizaje. Esto sucede porque la dimensión socio-emocional implica la adquisición de habilidades que fomentan el trabajo en equipo y la cercanía hacia la realidad ajena, la comprensión del dolor ajeno, la valoración de la opinión discrepante y las ideas de los demás. En entornos inclusivos, esto es esencial para que las comunidades de aprendizaje se mantengan donde todos los niños

y las niñas sean apreciados y los participantes son empoderados. Las metodologías activas sostienen la mejora de los procesos educativos, y también son un elemento clave para la creación de entornos educativos inclusivos, equitativos y democráticos. Son holísticas y facilitan el compromiso completo de cada sujeto, el cumplimiento de su potencial y el reconocimiento de su papel activo en la transformación de su entorno y sociedad.

Justicia Curricular y Pedagogía Crítica: Hacia una Inclusión y Evaluación Emancipadoras

Abordar la inclusión educativa en su máxima expresión exigió trascender la visión integradora funcionalista para situarse en los territorios de la pedagogía crítica y la inclusión crítica. Desde los postulados de teóricos contemporáneos como Giroux, (2001) y McLaren (2005), se comprende que la escuela no constituye un espacio neutral, sino un campo de tensiones políticas, éticas y culturales. En este sentido, la práctica pedagógica inclusiva se erige como un acto de resistencia frente a las dinámicas hegemónicas que históricamente han perpetuado la exclusión en el aula. La pedagogía crítica dota a la inclusión de un carácter emancipador, permitiendo que el docente asuma un rol de intelectual transformador capaz de cuestionar las asimetrías de poder que subyacen en las políticas educativas. Esta perspectiva crítica encontró su correlato ineludible en el concepto de justicia curricular, acuñado por Connell (1997) y ampliado por Torres, (2011). La justicia curricular sostiene que un sistema educativo verdaderamente inclusivo debe estructurarse a partir de los intereses de los grupos históricamente menos favorecidos. No basta con garantizar la presencia física del estudiante en el aula; es perentorio deconstruir los currículos estandarizados que operan como dispositivos de asimilación cultural y exclusión cognitiva. La inclusión crítica demanda, por tanto, una ecología de saberes que valide las experiencias, ritmos y realidades del Otro, mitigando la violencia simbólica de un modelo educativo homogeneizador.

En convergencia con lo anterior, la evaluación escolar debe despojarse de su ropaje punitivo y clasificador para transmutar hacia una evaluación inclusiva de acuerdo a los planteamientos de Santos (2014) y Stobart, (2010). Desde este enfoque, evaluar no es medir el grado de desviación de un estudiante frente a un estándar normativo, sino comprender el aprendizaje como un proceso complejo, singular y dialógico. La evaluación inclusiva, fundamentada en la ética del cuidado y en el reconocimiento de la alteridad, se ha convertido en un instrumento de justicia social que celebra la diversidad humana, otorgando voz al educando y brindando andamiajes oportunos que potencien su desarrollo integral sin condicionarlo al fracaso predeterminado por el sistema.

La Inclusión Escolar y su Impacto en el aula

Las políticas educativas vigentes incluyen entre sus postulados más relevantes el principio de la inclusión, subrayando lo que se denomina una educación para la participación: el acceso a experiencias de participación plena e igualitaria y a los mismos niveles que los demás, desde sus características, intereses y contextos personales, sociales y culturales; no sólo entienden la idea de inclusión como la integración del alumnado en el aula; persigue transformar pedagógicamente la didáctica, el currículo y demás prácticas institucionales para ofrecer un medio de aprendizaje y desarrollo que sea adecuado y positivo, donde su diversidad sea reconocida y respetada a todos los sujetos que requieren las vivencia del conocimiento**.**

De acuerdo con el análisis realizado por Collet y Naranjo (2024): "la inclusión es un cambio de paradigma en las visiones sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje. La inclusión promueve una cultura escolar (en este caso) fundamentada en el respeto, la equidad y la justicia. Por lo tanto, no se trata de una simple modificación en los recursos didácticos o en las estrategias metodológicas. Supone una mutación radical del sistema educativo para que todas las decisiones de tipo pedagógico, evaluativo y organizativo se tomen desde una mirada positiva hacia la diversidad humana como algo intrínseco a nuestra condición, no como un déficit que hay que corregir, sino como un valor".

Estar incluido en actividades escolares proviene del derecho de las personas a educarse en entornos donde puedan desarrollarse plenamente sus competencias, participar y aprender. Para obtener esto, es necesario contar con acceso y entornos educativos acogedores. Donde las diferencias son reconocidas y celebradas como normales. Esto requiere hacer ajustes razonables e incorporar un grado de flexibilidad en la planificación de estrategias pedagógicas y la integración de apoyos específicos para garantizar oportunidades de aprendizaje equitativas.

La inclusión de individuos con discapacidades promueve la interacción y colaboración entre estudiantes con y sin discapacidades, contribuyendo al fomento de una cultura de empatía, solidaridad y pertenencia en el entorno educativo. De esta manera, la inclusión busca eliminar barreras físicas, comunicacionales, curriculares y actitudinales que han limitado

históricamente a determinados grupos de personas, dando como resultado una escuela que aprende con sus estudiantes y para sus estudiantes.

Entendemos la inclusión como una actitud ética social ante la realidad. Adquiere su función en la medida que acoge y aprecia la realidad del sujeto, sus características biopsicosociales. Como actitud ética, constituye el fundamento para avanzar hacia una educación democrática e integral. La inclusión es entendida como el reconocimiento del otro, en su particularidad, garantizando su interacción en el propio lugar de aprendizaje.

Los sistemas de currículo inclusivo como paradigma educativo pretenden desconocer las limitantes que obstaculizan el proceso de adquisición de competencias y habilidades, la democratización del espacio escolar para todos los estudiantes, potenciando sus habilidades, apartando la idea de discapacidad, situación económica, social, cultural o emocional como factor determinante que inhibe al sujeto para alcanzar sus saberes; desde la postura de Saldaña et al., (2019) se enuncia que todas las personas que conforman una comunidad educativa tienen derecho a ser diversas. Este paradigma asume que todo tipo de diferencia debe ser anticipada y considerada en el diseño del proceso de enseñanza-aprendizaje, así como también que la aplicación sistemática y generalizada del mismo modelo de enseñanza es una práctica educativa excluyente o limitante del desarrollo.

Desde esta visión, Sacristán, (2005), nos aclara que el currículo no puede considerarse como un texto definitivo y prescriptivo, sino como una carta de navegación flexible, cambiante y contextualizado, que puede modificarse según las variaciones de las situaciones, las características, intereses y posibilidades de los sujetos. Por tanto, un currículo inclusivo de verdad será el que reconozca las diferencias individuales entre los alumnos y las posibilidades de actuación de los profesores para crear propuestas de vinculación diversificadas, interactivas y que destaquen su pertinencia, que propicien la participación del alumnado.

La flexibilidad curricular se caracteriza por la habilidad para adaptar los objetivos, contenidos, metodologías y evaluaciones a las particularidades de los grupos y del individuo. Este principio garantiza que los educandos con discapacidades, trastornos de aprendizaje y otras circunstancias particulares obtengan el respaldo requerido y puedan avanzar en su

trayectoria académica de forma completamente equitativa. Además, promueve un enfoque pedagógico más orientado hacia el estudiante, en el que la evaluación se convierte en un instrumento de retroalimentación constante en lugar de un instrumento de exclusión.

Cuando se requiere que una institución educativa adapte su cultura y pedagogía a la inclusión educativa, se presenta la posibilidad de elaborar un currículo que cuestione la única concepción histórica del éxito académico. Un currículo inclusivo facilita la identificación de diversos estilos de aprendizaje y la diversidad en la manifestación y la representación de un aprendizaje. En este contexto, la elaboración de un currículo que no se perciba como un fenómeno aislado, sino que se integre en una estrategia de inclusión educativa sostenible, horizontal y coordinada, estará condicionada por la colaboración de diversas disciplinas, el trabajo colaborativo y la formación continua de los educadores. Por ende, un currículo inclusivo no solo da la oportunidad de que todos participen e interactúen, sino que permite un mejor acercamiento de las personas en la escuela. La inclusión desde la diversidad y el reconocimiento, y desde la flexibilización del currículo. De ese proceso sobreviene en una poderosa herramienta para la construcción de la autodeterminación, la autoimagen positiva, la democracia, la equidad en la escuela y la comunidad, para la enseñanza y el aprendizaje del respeto y la convivencia con las diferencias y el entorno escolar.

El Plan Individual de Ajustes Razonables

Los PIAR constituyen una guía de intervención dirigida a la organización de la clase, asegurando que todos los alumnos tengan acceso al soporte requerido para garantizar una inclusión equitativa en el sistema educativo. Se conceptualiza como una práctica educativa y organizativa que implementa la adaptación de los procesos pedagógicos a la realidad del estudiante con discapacidad, con dificultades específicas de aprendizaje y/o con otras condiciones invalidantes que impactan en el desempeño académico del estudiante. Desde este perfil se interpreta igualmente la referencia de García et al., (2015) acerca de la necesidad de una política educativa que proporcione directrices y estabilidad para la implementación de ajustes razonables. Estos se definen como las modificaciones, modificaciones y/o apoyos necesarios en la enseñanza, los materiales curriculares, las evaluaciones y/o el entorno físico

para eliminar las barreras que obstaculizan una participación plena y efectiva del estudiante en el entorno escolar. Aunque estas modificaciones tienen como objetivo modificar las circunstancias bajo las cuales se requiere un aprendizaje al estudiante, no tienen como objetivo reducir las exigencias académicas.

La implementación de modificaciones al Plan Institucional de Aprendizaje (PIAR) constituye un componente de una pedagogía inclusiva y equitativa, dado que posibilita a las instituciones educativas la creación de ambientes de aprendizaje accesibles y adaptables, donde se valoren las diferencias de forma individual. Este enfoque promueve una cultura de equidad y justicia en el contexto educativo, cuyo objetivo es garantizar la participación integral de cada estudiante en las actividades educativas y sociales a lo largo y ancho de la institución. El Plan Institucional de Aprendizaje (PIAR) comprende la planificación pedagógica que anticipa una diferenciación y contextualización fundamentada en las competencias individuales de cada estudiante. Esto demanda un grado de introspección y empatía que implica un compromiso por parte del educador, que se manifiesta en la adaptación de las estrategias pedagógicas, con una amplia gama de recursos y un apoyo pedagógico ajustado a las necesidades particulares.

De esta manera, se logra la equidad educativa, que no debe entenderse como el mismo trato, sino en la provisión de medidas diferenciadas para poder alcanzar los mismos resultados de aprendizaje y desarrollo para cada individuo. Los ajustes razonables y su integración en los currículos inclusivos ayudan a moldear una educación inclusiva de tal manera que todos los estudiantes puedan aprender con dignidad y ser dignos de respeto. Al facilitar la participación plena, el acceso equitativo y el beneficio de la diversidad, el PIAR se convierte en un mecanismo vital para alcanzar una escuela más democrática, humana y transformadora que considera las diferencias como un medio para enriquecer la experiencia educativa y enriquecer la sociedad con equidad y responsabilidad histórica por la transformación.

Diagnóstico de Discapacidades en Niños en Edad Escolar

El diagnóstico temprano de discapacidades es un elemento clave en la educación con enfoque inclusivo, ayuda al reconocimiento oportuno de necesidades y barreras que configuran el desarrollo integral del niño. Permite la implementación de estrategias integrales e

individualizadas destinadas a asegurar la preparación del proceso de manera equitativa del alumno. Coral et al. (2021) reflexionan sobre cuán importante es incorporar marcos holísticos y humanistas que vayan más allá de simplemente reconocer limitaciones, brechas o déficits para también identificar y comprometerse con las fortalezas, talentos y habilidades de cada individuo. Un diagnóstico bien dirigido no debe verse como una etiqueta restrictiva, sino como una herramienta pedagógica informativa que proporciona a los educadores información sobre las características individualistas de un estudiante, que puede ser utilizada para crear trayectorias educativas que respondan a las necesidades del estudiante.

Evaluaciones interdisciplinarias y especializadas pueden identificar las barreras físicas, cognitivas, sensoriales, emocionales o sociales que un estudiante puede estar experimentando en su aprendizaje. Estas evaluaciones no solo dirigen el desarrollo de marcos de intervención, como el Plan de Ajustes Razonables Individualizados (IRAP), también, mejoran el trabajo por comunidades de aprendizaje entre educadores, consejeros, terapeutas; el hogar y otros profesionales en los sectores educativo y de salud, para establecer un sistema de apoyo coherente y sostenido. La detección temprana cumple funciones preventivas y promotoras en la toma de decisiones, mediante las cuales se pueden tomar decisiones pedagógicas basadas en evidencia y apoyo oportuno. Esto previene el agravamiento de las brechas educativas y fortalece aún más los procesos de inclusión, beneficiándose de las iniciativas en los primeros momentos de desarrollo del niño.

Un diagnóstico adecuado es fundamental para asegurar que se logre el éxito académico del niño. Esto también beneficia su bienestar emocional y social; creando un espacio donde no sientan que son malinterpretados, menospreciados o incapaces de aprender. La conexión que existe entre diagnóstico e inclusión radica en el hecho de que el entorno educativo se puede hacer más flexible, más adaptable a y para los estudiantes individuales. genera la posibilidad de un tránsito exitoso en los diferentes procesos, el aprendizaje personalizado sea más real. Cuando el diagnóstico se hace a tiempo es una ventaja para la planeación de la acción pedagógica, en cambio de ser el fin en sí mismo del proceso de acompañamiento del estudiante, se convierte en acción propicia para ampliar la perspectiva sobre el individuo, se

articula con el concepto de principio de oportunidad y responsabilidad de la institución educativa; se permea a la familia, todas las diferencias son abrazadas por la dignidad, la empatía y la solidaridad institucional.

La intervención temprana es clave en la discapacidad y tiene un valor en la diversidad y un valor técnico, pedagógico y ético, fortaleciendo la misión de la escuela en inclusión, equidad y humanismo. La realización de esta labor de manera oportuna y con apoyo integral, ayuda a la dignificación del espacio escolar y a la visibilización del aula como lugar abierto para todos. Los niños, sin importar sus dificultades, tiene derecho a aprender, a desarrollarse y a ser parte de un lugar garante de respeto.

Metodologías de la Pedagogía Activa

Las metodologías en la pedagogía activa son clave en la redefinición de las prácticas educativas, porque sitúan a cada aprendiz en el protagonista de su proceso escolar. Se da una enseñanza en la que el alumnado participa, reflexiona y vive la experiencia, construyendo el conocimiento de manera colaborativa y de manera activa, a partir de la vivencia con la realidad, sus pares y sus saberes. Así, la pedagogía activa vuelca la pedagogía tradicional a una experiencia más humana, pasando a un segundo plano la repetición de datos, proponiendo un enfoque centrado en la experiencia, la indagación y la acción para hacer un aprendizaje significativo. Para el caso Latinoamericano, plantean Ocampo, (2008) y Valdiviezo Cacay et al., (2023) que se debe abrir camino a la propuesta de una educación emancipadora que contemple la necesidad de diálogo, reflexión crítica y participación activa del aprendiz en la interpretación de su contexto. Esa apertura, puede modificar la concepción de aprendizaje, pues es concebido como un habilitante de la interacción con realidad social y humanizadora donde el aprendiz es visto como un ser preocupado por la construcción, interpretación y aplicación del conocimiento.

Las metodologías activas, entre las que destacan el aprendizaje basado en proyectos (ABP), el aprendizaje cooperativo, el aprendizaje basado en problemas (ABP), el aprendizaje basado en juegos y el aprendizaje servicio, dotan a quienes interactúan de las herramientas para fortalecer la motivación, la criticidad, la autodeterminación y la habilidad para proyectar multiplicidad de saberes operativos. Estas metodologías aportan al nivel cognitivo, a la

vinculación social y al compromiso para la gestión emocional; resolver problemas del mundo real, colaborar en equipos de trabajo y gestionar su propio aprendizaje.

El concepto de inclusión de la escolarización y de estas metodologías activas cobran un sentido especial, porque dan la posibilidad de flexibilizar la planificación curricular y diversificar las estrategias didácticas a utilizar en función de la heterogeneidad del aula. Estas metodologías dan un marco de amplias oportunidades, en la activa y pasiva, de tal modo que se asegura que todos, sin ninguna distinción de condición, de estilos o de ritmo de aprendizaje, se interrelacionen, se aporten unos a otros, y a partir de sus realidades, aprendan. Es así, que la educación se convierte en un ámbito donde la diversidad se reconoce y se articula de un modo positivo, puesto que enriquece y potencia los procesos educativos. Asimismo, las pedagogías activas construyen la colaboración y la empatía a partir de la oferta de dinámicas de trabajo grupal en las cuales los alumnos se enseñan entre sí, se comunican y cohabitan. En este sentido, los errores son parte del proceso, y los educadores son mediadores, guiando a los alumnos en situaciones que buscan provocar la curiosidad y la reflexión.

La combinación de pedagogía activa y metodologías de educación inclusiva contribuye a la redefinición de espacios para la aprehensión de distintos intereses, flexibles y significativos, en los cuales todos los actores educativos son aprendices. Esto permite una retención de conocimiento de alto impacto, al mismo tiempo que fomenta los valores fundamentales de solidaridad, cooperación y respeto por las diferencias, que son esenciales para la conciencia de ciudadanía crítica y la participación democrática en la comunidad. Las metodologías de pedagogía activa, entonces, tienen un medio para lograr el principio de inclusión educativa, ya que valoran y fomentan que el ser humano se centra en el proceso, el desarrollo integral y el aprendizaje significativo, pertinente, transformador para la realidad propia. Al centralizar la acción, la reflexión y la colaboración, ayuda a democratizar, humanizar y transformar la educación con la premisa de que cada estudiante es un aprendiz activo y digno de todo respeto.

Diseño de Secuencias Didácticas Inclusivas

El desarrollo de secuencias pedagógicas inclusivas constituye un proceso pedagógico deliberado cuyo propósito es asegurar el acceso, la implicación y el aprendizaje significativo de

todos los alumnos, reconociendo y apreciando la diversidad en el entorno académico. Involucra la planificación meticulosa y la disposición adaptable de actividades, estrategias y recursos pedagógicos que atiendan diversas necesidades, intereses, ritmos y estilos de aprendizaje, facilitando a cada individuo el desarrollo de una interpretación personal de las experiencias educativas. Es imperativo llevar a cabo desde una perspectiva pedagógica centrada en el estudiante, en la que la enseñanza se adapte al estudiante y no al contrario. Se sostiene que las diferencias entre los estudiantes en función de sus modalidades de aprendizaje (cognitivas, sensoriales, emocionales o culturales) no son obstáculos para el aprendizaje, sino diferencias que potencian el proceso de enseñanza-aprendizaje, según Acosta et al., 2022; Jaúregui y Rolón (s.f.). En consecuencia, la planificación pedagógica debe articular una diversidad de estrategias, recursos accesibles y diversas modalidades de evaluación, con el objetivo de asegurar la equidad en las oportunidades de aprendizaje.

Las secuencias pedagógicas inclusivas se fundamentan en el Modelo de Educación Universal (DUA) mediante un diseño inclusivo que integra la Representación, Expresión y Participación, facilitando la eliminación de obstáculos al acceso al conocimiento. En consecuencia, los contenidos pueden ser expuestos en diversas modalidades lingüísticas, tales como visual, auditivo, kinestésico y digital. Estos pueden variar en términos de complejidad, así como en los métodos de presentación y en las modalidades de variación de la participación, en función de las habilidades y preferencias del alumno. Por otro lado, para que la enseñanza sea realmente inclusiva es imprescindible una evaluación formativa, continua y adecuada a las necesidades de información pertinente sobre el avance de todos los estudiantes, que le permita al docente ajustar las estrategias según los avances y obstáculos que presenten sus estudiantes. En consecuencia, el educador debe asumir la función de facilitador del aprendizaje, que, mediante su orientación, examina y reconsidera sus estrategias pedagógicas para garantizar la participación de todos los estudiantes.

El maestro apoya el uso de secuencias pedagógicas inclusivas durante la facilitación de aprendizajes, ya que propenden por un ambiente de aula que fortalece la valoración del otro, la aceptación y la ayuda mutua, este lugar crea una atmósfera para que las diferencias abran

puertas para el aprendizaje colaborativo. Las habilidades sociales y emocionales atribuibles a la empatía, así como la pertenencia al seno de su institución, están presentes en el trabajo colaborativo, en el aprendizaje cooperativo y en la autoevaluación y coevaluación. En consecuencia, asumir las secuencias pedagógicas inclusivas no se trata solo de modificar contenidos o actividades; es una postura ética y pedagógica solidaria con la equidad y la justicia educativas. Es hacer posible una escuela donde todos los estudiantes independientemente de sus habilidades, condiciones o contextos aprendan, participen y se desarrollen al máximo. Por lo cual se concluye que las secuencias pedagógicas inclusivas son una estrategia para llevar a cabo la inclusión escolar porque convierten la diversidad en un recurso educativo y proponen una modalidad didáctica que reconoce y potencia los atributos individuales generales y específicos de todos los aprendices; lo cual trasciende académicamente pero orienta hacia el desarrollo global e armónico al interior de una comunidad educativa incluyente cuyo ser, saber y hacer busca aprender con la diversidad.

La transición de una inclusión integracionista hacia una inclusión crítica exigió interpelar las estructuras de poder que subyacen en el currículo escolar. Como sostiene Ocampo (2020), la educación inclusiva debe entenderse como un "ensamblaje" o una "artesanía de la praxis cognitiva", donde la diferencia no es un objeto de estudio, sino el eje que fractura la normalidad instituida. En esta línea, la justicia curricular no se agotó en la provisión de apoyos técnicos como el PIAR, sino que requiere una reconstrucción de los saberes para que las identidades históricamente minorizadas (etnias, diversidades sexuales, migrantes) no sean solo "invitadas" al aula, sino constituyentes del conocimiento escolar.

Desde la pedagogía crítica, inspirada en la praxis liberadora de Freire, el acto de educar en la diversidad se transformó en un imperativo ético donde el docente actúa como mediador y facilitador, capaz de guiar al aprendiz para desvelar y transformar su realidad. Esta visión se complementa con la pedagogía de las diferencias de Skliar (2002), quien propuso que la inclusión es un movimiento incesante de deconstrucción de barreras actitudinales y sistémicas, evitando que la escuela se convierta en un espacio de "socialización en serie". Así, la evaluación inclusiva emergió como un acto de justicia educativa que priorizó la dignidad y el

proceso del sujeto sobre la métrica punitiva tradicional, convirtiéndose en un "escudo protector" que validó la alteridad en lugar de una "lanza" que segrega.

Marco Legal

La educación inclusiva en Colombia trasciende la mera adecuación de estrategias pedagógicas para constituirse en un en imperativo de justicia social. En el escenario nacional, este enfoque no es un objetivo opcional, sino el pilar sobre el cual se edifica la integridad de las personas y la cohesión de una sociedad democrática. Bajo esta premisa, la inclusión actúa como un mecanismo de reparación histórica que busca disolver las barreras de exclusión que han caracterizado el desarrollo del país, garantizando que el aula sea el espacio primigenio para el reconocimiento de la alteridad.

Siguiendo las directrices de la UNESCO (2008), la transición conceptual de la “inclusión escolar” hacia un marco de “reverencia a los derechos humanos” implica que la problemática de la inclusión no sea esencialmente pedagógica, sino una cuestión de política general. Este organismo internacional establece que la inclusión es indisociable de la forma en que se concibe el bienestar social y el “vivir juntos”. En este sentido, el sistema educativo y sus fines se reafirman como derecho esencial y, por ende, un derecho humano inalienable, alejándose de visiones mercantilistas que la reducen a una prestación de servicios (Villalobos y Ganga, 2016).

Con el fin de construir un soporte estructural para la tesis se planteó exponer el marco normativo colombiano, la Constitución Política de Colombia, (1991) fundamento y expresión de los principios que rigen el sistema educativo colombiano, en su artículo 67 expresa: “La educación es un derecho fundamental de las personas. El Estado garantizará el acceso a la educación a lo largo de la vida”, y en el numeral 3º del mismo artículo se expresa: “La educación será inclusiva y equitativa”. Título III de los derechos y deberes de los colombianos (artículos 42 al 77), se encuentra el reconocimiento a los derechos de las personas con discapacidad (artículo 47) y los derechos de los niños (artículo 44).

Tales derechos están relacionados con la inclusión educativa, al igual que el título V; de las autoridades de la república (artículos 113 al 171) establece aspectos que definen el sistema educativo colombiano. Las competencias en materia de educación entre los niveles de gobierno

son presentadas en este aparte. Se evidencian relaciones entre estos, evidenciando injerencias sobre la inclusión educativa.

La propuesta descansa en la articulación de los conceptos de educación inclusiva, justicia social e inclusión social, entendidos como la "tríada necesaria" para preservar la integridad de los sujetos y perpetuar la existencia en sus más amplios y completos sentidos. Interpretación hecha desde el enfoque de la Educación Inclusiva y su ética universal. El soporte ético y pedagógico legal se encuentra en el bloque de constitucionalidad de la Constitución Política de 1991, que da origen al estado social de derecho inclusivo. Actúa como el eje motor del sistema normativo colombiano, obligando al Estado a una atención prioritaria basada en criterios de equidad y diversidad. Esta "norma de normas" redefine la educación como una responsabilidad estatal que debe ser sensible a las complejidades territoriales y sociales de sus ciudadanos.

El mandato constitucional exige que la oferta educativa responda a la complejidad social de las comunidades, reconociendo la diversidad cultural y los factores de pobreza multidimensional no como limitaciones, sino como variables que exigen una respuesta jurídica y administrativa diferenciada. El Estado tiene el deber de garantizar el acceso y la permanencia, especialmente en grupos que históricamente han enfrentado vulnerabilidad.

No obstante, la presión de una "globalización mercantilista" generadora de la socialización en serie, el marco colombiano se acerca al planteamiento de Villalobos y Ganga (2016), quienes afirman que el enfoque neoliberal del mercado genera un daño estructural subyacente a nivel de los grupos más vulnerables. La Constitución es un correctivo que antepone la dignidad y el desarrollo humano integral a la rentabilidad del sistema.

La operatividad del sistema educativo requiere de "reglamentación sectorial" que garantice la organicidad de las políticas públicas y que procure el cumplimiento estricto de las directrices legales vigentes y que limite el accionar docente a la legalidad. El Decreto 1075 de 2015 es norma fundamental para la gestión de modelos educativos en contextos de excepcionalidad como el SRPA. Un aspecto técnico-administrativo fundamental para la SSRA es la potestad otorgada a los contratistas para que puedan asumir la vinculación del personal necesario para garantizar la implementación del PEI o PEC en contextos étnicos. Este aspecto otorga flexibilidad

para el aseguramiento del derecho a la educación en condiciones de custodia y/o restricción de libertad.

La Ley 115 de 1994 otorga a las instituciones autonomía para organizar áreas fundamentales, adaptar currículos a las necesidades regionales y adoptar métodos pedagógicos inclusivos. Esta libertad permite que la escuela responda de manera orgánica a su entorno físico y cultural. La normativa vigente obliga a las instituciones a priorizar a estudiantes en condiciones de vulnerabilidad, combatiendo actitudes discriminatorias mediante el fomento de competencias afectivas y cognitivas. Se busca la creación de comunidades abiertas que rechacen la segregación y promuevan el reconocimiento de las diferencias; esta estructura legal se operativiza en el día a día institucional a través de dispositivos de gestión técnica que transforman la norma abstracta en realidad escolar.

La gestión institucional es el vehículo que permite alcanzar la "competencia ideológica" (Verón, 1969), es decir, la capacidad de los actores educativos para articularse efectivamente a los modelos pedagógicos inclusivos creados institucionalmente. El PEI y la Guía 34 no son meros documentos administrativos, sino herramientas de transformación social.

Tabla 2

Gestión Sistemática mediante la Guía 34

Estructura organizativa de la administración de todas las instituciones educativas del país.

Área de Gestión	Relación con la Inclusión y Permanencia	Barreras Típicas Identificadas
Directiva	Define el horizonte institucional (Misión, Visión, Valores) centrado en la diversidad.	Falta de socialización y revisión periódica de la misión con la comunidad.
Académica	Diseño curricular inclusivo, prácticas pedagógicas y seguimiento a la deserción.	Manejo de tareas y opciones didácticas bajo criterios individuales sin sistematización.
Administrativa y Financiera	Asegura recursos humanos, infraestructura accesible y apoyo logístico.	Perfiles de talento humano poco específicos que no orientan la selección de personal especializado.

Comunitaria	Promueve la participación, convivencia y relación con el entorno social.	Ausencia de procedimientos para recoger quejas/sugerencias; falta de seguimiento a proyectos.

Nota. Elaboración propia.

La Guía 34 establece cuatro niveles: existencia, pertinencia, apropiación y mejoramiento continuo. Hallazgos en contextos regionales, revelan que muchas escuelas se sitúan en niveles incipientes. Por ejemplo, en gestión comunitaria, el 59% de las evaluaciones se ubican en el nivel 1 (Existencia), debido principalmente a que la misión y visión no son revisadas oportunamente ni socializadas con toda la comunidad educativa. La brecha entre la consagración legal y la realidad territorial es profunda. La implementación de la inclusión en regiones vulnerables se ve condicionada por factores materiales que desafían el espíritu de la ley; Según el DANE (2017) en su informe sobre pobreza monetaria y multidimensional, las condiciones de escasez en zonas recónditas impactan directamente la calidad educativa.

El currículo debe ser un instrumento de empoderamiento. Según Freire (2011), la educación debe orientarse a la perpetuación de la vida en todos sus sentidos, propiciando el reconocimiento de las diferencias materiales para accionar hacia su disolución mediante el diálogo y la alfabetización digital. La inclusión efectiva requiere alianzas con los sectores de salud y productivo. La cercanía de servicios básicos es un factor crítico para el bienestar y la retención en el sistema de la población vulnerable. La estructura legal de esta tesis es doblemente importante, se puede comparar el marco legal con la carta de navegación que rige a todas las instituciones educativas en el país; esta, se enfoca en orientar las políticas de educación con enfoque inclusivo en todo el territorio nacional; es decir, plantea el qué, el cómo, el para qué de todos los procesos de la educación vinculados a la diversidad. Además; aportó para el desarrollo del proceso metodológico en lo concerniente a la lectura de los aspectos fundantes de cada norma en la aplicación dentro del contexto escolar y por consiguiente en el entorno de aula.

Las normas legales fundamentaron la vinculación del proceso investigativo al problema de estudio, en sí mismo, soportó la ejecución de la segunda triangulación de datos realizada. En ese momento propició y desarrolló un cúmulo de indicadores de análisis cualitativo con

respecto a lo dispuesto en la primera triangulación. Históricamente, la educación en Colombia ha pasado por múltiples etapas; una de estas, ceñida a la diferenciación de dos tipos de escuela; una, para personas que se consideraban "normales" y otra, diseñada para sujetos con situaciones o dificultades físicas, sociales, sensoriales, cognitivas y/o psicológicas. Estos, eran llevados a un espacio donde podían ser contenidos, escondidos; ocultos al mundo escolar que se consideraba perfecto, que se dedicaba a formar personas con unos estándares sociales, académicos y culturales. Un sistema educativo que se distanciaba de la diferencia, de los que no aprenden de la misma manera. Sin embargo, con el paso de los años el mundo cambió a raíz de la evolución de mentalidad, la cultura y las formas de concebir la diversidad, se transformó la política, se hizo conciencia sobre la importancia de una escuela que tomara la diferencia como una oportunidad, un espacio donde todos tienen cabida.

La Ley General de educación, (1994) establece las bases legales para el sistema educativo en Colombia. Uno de sus principios fundamentales es la inclusión, que se refiere a la garantía para que todos los estudiantes tengan acceso a una educación de calidad, independientemente de sus condiciones físicas, cognitivas, sociales o económicas. El Artículo 13 prohíbe cualquier forma de discriminación en el sector educativo, lo cual, en principio, proporciona la base para el marco de inclusión por el hecho de que el artículo de referencia salvaguarda la exclusión de cualquier alumno en razón de su etnicidad, discapacidad, o cualquier otro motivo. El Artículo 18 menciona de forma especial la educación especial como servicio para personas con discapacidad, lo cual debe garantizar que se desarrollen las condiciones apropiadas para el pleno desarrollo. La ley 115 de educación reconoce el pluralismo y la necesidad de adecuar la educación en función de la individualidad.

El artículo 24 establece que las instituciones educativas deben matricular a todos los estudiantes de una edad y nivel específicos, y, por lo tanto, los estudiantes con discapacidades o trastornos no son excluidos de la educación regular. El artículo 32 trata sobre la flexibilidad del currículo y, en consecuencia, cada institución educativa tiene la posibilidad de modificar el currículo de acuerdo con las necesidades de los estudiantes, especialmente aquellos con discapacidades. Esto constituye el aspecto más importante del concepto de educación inclusiva.

Sin embargo, la inclusión en el sistema educativo ha enfrentado desafíos en su implementación, a pesar de que la inclusión subyace en los principios de la Ley 115 de 1994.

La Ley 2216, (2022) establece el principio de inclusión educativa como un derecho fundamental para todos los ciudadanos colombianos. Reconoce además la diversidad del cuerpo estudiantil para priorizar la inclusión de estudiantes con discapacidad, necesidades educativas especiales y grupos en situación de vulnerabilidad. Orienta la asignación de recursos financieros a la inclusión, enfocándose en atender especialmente a estudiantes con discapacidad y otros grupos vulnerables, buscando ofrecerle al estudiantado una educación inclusiva de calidad y pertinente. También proporciona directrices para programas de atención integral dirigidos a apoyar la educación infantil, primaria y secundaria, así como la educación superior, con el objetivo de incluir a grupos históricamente excluidos, como poblaciones indígenas, afrocolombianas y rurales, así como establecer mecanismos de evaluación y monitoreo para rastrear el progreso dentro de los marcos de la inclusión educativa, lo que permite delinear y ajustar políticas basadas en las mejoras particulares identificadas.

Ley 1618, (2013) Por la cual se dictan disposiciones para garantizar el ejercicio pleno de los derechos de las personas con discapacidad. Se busca dar posibilidades de trato igualitario a personas con discapacidad y se da enunciados específicos para la inclusión desde el ámbito educativo, económico, social, entre otros. En el caso colombiano, el desarrollo del andamiaje normativo relacionado con la inclusión educativa e inclusión social ha sido paulatino y se asienta a partir de leyes, decretos y políticas públicas que pretenden garantizar el derecho a la educación de todos los colombianos, la igualdad, equidad y participación plena de las personas en condición de discapacidad y de las poblaciones en condición de vulnerabilidad. Desde la Constitución Política de Colombia, (1991), que establece a Colombia como un estado social de derecho fundamentado en la igualdad y la no discriminación hasta programas como familias en acción y jóvenes en acción más recientes, se observa un acercamiento entre lo educativo y lo social desde la normatividad con el fin de derribar barreras y favorecer la permanencia y éxito escolar los estudiantes. A continuación, se muestra un cuadro de doble entrada con las principales normativas y programas impulsados desde las entidades estatales que recogen el

año de promulgación, contenido central y aportes puntuales al proceso de inclusión educativa e inclusión económica.

Tabla 3

Disposiciones legales en Colombia: Compendio de normas referidas a los procesos educativos desde el enfoque de inclusión.

Norma/ Política	Año	Contenido principal	Implicaciones en la inclusión educativa / económica.
Constitución Política de Colombia	1991	Derechos, prohíbe la discriminación y garantiza el acceso a la educación a todos los ciudadanos (arts. 13, 44, 67, 68).	con la educación inclusiva y de la atención prioritaria a poblaciones con discapacidad y vulnerabilidad social.
Ley 115 – Ley General de Educación	1994	Establece que la educación debe atender las diferencias individuales, garantizando programas de educación para personas con limitaciones físicas, sensoriales o cognitivas.	Obliga a las instituciones a adaptar currículos y metodologías para estudiantes con discapacidad.
Decreto 2082	1996	Regula la organización de la atención educativa a personas con limitaciones y capacidades excepcionales.	Define la educación especial como parte del sistema educativo, con estrategias de flexibilización curricular.
Ley 361 Ley de Discapacidad	1997	Mecanismos de integración social de las personas con discapacidad.	Reconoce derechos en educación, trabajo, salud y accesibilidad, generando un marco de protección integral.

Nota. Elaboración propia.

El Decreto 1953, (2014) creó el sistema de educación para los pueblos indígenas, (SEIP), el cual fortalece la autonomía educativa de los pueblos originarios al permitir que sus prácticas y saberes tradicionales se integren en el currículo escolar. Finalmente, los más recientes Planes Nacionales de Desarrollo (2018–2022 y 2022–2026) han incluido capítulos étnicos diferenciales para pueblos indígenas, ROM y comunidades afrodescendientes, con medidas específicas en materia de educación, salud y fortalecimiento cultural, como se evidencia en el siguiente cuadro.

Tabla 4

Inclusión educativa y económica en Colombia

Norma/Política	Año	Contenido principal	Implicaciones educativas
Constitución Política	1991	Reconoce a Colombia como país pluriétnico y multicultural (Art. 7).	Obliga al Estado y a la escuela a proteger y promover la diversidad cultural.
Ley 70	1993	Derechos de comunidades afrocolombianas: tierras, identidad, educación, cultura.	Garantiza educación pertinente y reconocimiento de saberes afrodescendientes.

Tabla 4 (cont.)

Norma/Política	Año	Contenido principal	Implicaciones educativas
Decreto 804	1995	Regula la educación indígena con pertinencia cultural y lingüística.	Reconoce modelos pedagógicos propios de comunidades indígenas.
Ley 397(Ley General de Cultura)	1997-2008	Protección del patrimonio material e inmaterial y fomento de la diversidad cultural.	Promueve la inclusión cultural en el currículo escolar y actividades educativas.
CONPES 3660	2010	Política de acción afirmativa para comunidades afro, raizales y palenqueras.	Impulsa el acceso a educación, empleo y participación social de estas comunidades.
Decreto 1953 (SEIP)	2014	Crea el Sistema de educación indígena propia.	Refuerza la autonomía educativa de pueblos indígenas y su integración curricular.
Planes Nacionales de Desarrollo	2018–2022 2022–2026	Capítulos étnicos diferenciales para indígenas, ROM y afrodescendientes.	Define estrategias específicas en educación, salud y fortalecimiento cultural.

Nota. Elaboración propia.

Estos marcos normativos son especialmente relevantes en la investigación sobre la inclusión escolar en educación básica primaria en Medellín, ya que indican que la normatividad no solo pretende garantizar a los estudiantes el acceso físico al sistema educativo, sino que exige una inclusión cultural partiendo del reconocimiento a sus lenguas, tradiciones y cosmovisiones. Son elementos que evidencian que la práctica pedagógica y la evaluación deben estar mediadas desde un enfoque intercultural, pues no solo se espera que el docente imparta conocimientos, también debe involucrarse en el proceso y valorar la cultura del estudiante, sin embargo, las posibilidades de implementación de dichas políticas siguen siendo una realidad

distante en la ciudad de Medellín, aún se puede hablar de un vacío entre lo que establece el marco normativo y la realidad del día a día, por lo cual son determinantes para la comprensión de las políticas relacionadas con la Inclusión Escolar bajo un enfoque pedagógico - evaluativo.

Por su parte el Ministerio de Educación en agosto de (2022), a través de la Circular 020 establece: "La inclusión y la equidad son principios rectores del Sistema Educativo. La educación pública y privada para los estudiantes con limitaciones funcionales, localizada en etapa temprana, básica y media; se dedica a su atención integral orientando sus acciones a las características e incertidumbres que presentan. Se ratifica el propósito del Estado colombiano de garantizar el derecho fundamental a la educación, atendiendo y eliminando las barreras para la participación de los estudiantes con limitaciones funcionales y otros, promoviendo su desarrollo e inclusión en los ambientes escolares generales bajo las modalidades propias de Educación Inclusiva. El Plan Decenal Nacional de Educación 2016 – 2026 es el referente orientador del desarrollo del Sistema Educativo Colombiano.

En el Título VIII: De la Reforma de la Constitución (Artículos 374 al 379): La posibilidad de reformar la Constitución para fortalecer los derechos relacionados con la educación y la inclusión. Se aborda la importancia de los mecanismos de participación ciudadana en este proceso. Existen desafíos en la implementación efectiva de estas disposiciones, especialmente en términos de garantizar educación de calidad para todos y la inclusión plena de las personas con discapacidad. Es imperativo que el estado y el pueblo del país colaboren para convertir estos principios en una realidad concreta para todos los ciudadanos de Colombia.

De manera que se establecieron programas de empleo y fortalecimiento del capital humano para mejorar la vinculación y capacitación laboral de la población vulnerable: jóvenes, mujeres y personas en condición de discapacidad. Se implementaron políticas de acceso a los niveles educativos mediante programas de alimentación escolar y becas en educación superior para estudiantes de estratos bajos. Reconocimiento de la Diversidad Cultural. En el respeto y protección a la diversidad cultural de la nación, incluyendo las culturas indígena y afrodescendiente, Colombia ha desarrollado políticas públicas para la inclusión cultural y la protección de los derechos de las comunidades afrocolombianos y raizales. A través de le ley

1618, (2013), se definen las disposiciones para garantizar el ejercicio pleno de los derechos de las personas con limitación, como una clara expresión del compromiso del estado colombiano, con el derecho a la educación para todas las personas superando las barreras a la participación de personas con limitaciones y otras condiciones particulares, desarrollando ambientes educativos inclusivos, es el objetivo educativo inclusivo. El Plan Nacional Decenal de Educación 2016-2026 define el derrotero para el desarrollo del Sistema Educativo Colombiano. En este documento se definieron propósitos orientados al perfeccionamiento del sistema educativo, a la calidad en la educación e innovación pedagógica frente a las nuevas realidades.

Consideraciones Éticas Respecto a la Investigación.

Se definen a continuación los criterios que sustentan éticamente esta tesis; desde la perspectiva de Araujo y Ferrer, 2006, citado por Manual UPEL, 2025, sostiene la importancia de mantener los principios de autenticidad y fidelidad que regulan la actividad científica que constituye los ejes de los fines éticos, de generación de conocimiento, en la línea de valoración del investigador. De la misma forma, Colina y Vargas, 2017, se refieren a la validez de los protocolos para la búsqueda de la verdad; ya que estos deben garantizar pertinencia, sin vulnerar la dignidad y los límites de cada individuo. Esta investigación retomó desde el plano ético los postulados: estoico, Kantiano y Aristotélico, basados en la determinación de que todos los individuos somos ciudadanos del mundo, este hecho nos lleva a participar inclusivamente en la búsqueda de la verdad y de la felicidad a través del deber o no sólo desde el discurso del bien en sí mismo. Manual UPEL, 2025, pg.14

El respeto por la autonomía de los sujetos participantes en la investigación y las prácticas de inclusión escolar realizadas con estudiantes con algún tipo de trastorno, condición o discapacidad y sus familias, se llevó a cabo a través del acceso oportuno a los documentos de consentimiento informado. Se privilegió el bienestar individual y colectivo de los sujetos participantes. Se cuidó que las prácticas de inclusión escolar respetaran el bienestar de los estudiantes con discapacidad, sus compañeros y compañeros docentes. Con el objetivo de asegurar que la inclusión escolar sea sostenible para todos los estudiantes en términos de equidad y oportunidades de aprender y desarrollarse, se investigaron las desigualdades.

La investigación resulta digna y asumió responsable y éticamente los hallazgos y resultados de su trabajo al comunicar sus resultados y cuidar la intimidad de los sujetos; así se respetó la dignidad de las personas participantes, en especial la de los estudiantes en situación de discapacidad, en su pluralidad y autonomía.

MOMENTO III
METODOLOGÍA

En este momento se expone la metodología que se empleó para desarrollar esta investigación doctoral llamada: Construcción Teórica sobre la Inclusión Educativa en la básica primaria de Medellín: Tensiones entre el Marco Legal colombiano, la práctica pedagógica y la evaluación escolar. El propósito del capítulo es dar a conocer el paradigma de investigación, el diseño metodológico, los sujetos para este caso denominados informantes claves, las técnicas, las fases y criterios de rigurosidad que orientaron el proceso investigativo. Se desea que se tenga una imagen clara y estructurada del abordaje al objeto de estudio, en concordancia a los principios epistemológicos, axiológicos, ontológicos, teleológicos y metodológicos que sostienen al paradigma interpretativo y cualitativo.

Paradigma de Investigación

Se trata de una investigación de tipo cualitativo, ya que de acuerdo con Sandín (2003), este tipo de investigación se interpreta como la búsqueda e interpretación del sentido propio sobre los fenómenos sociales y humanos. Sus características fundamentales son la comprensión e interpretación del sentido que dotan los hombres a sus propios actos y al de los demás. Intenta investigar y comprender el sentido subjetivo que las personas dan al mundo que les rodea. En este caso, el escenario de la investigación fue el aula, donde interactuaron y confluyeron una serie de factores legales, conceptuales, pedagógicos y humanos que se relacionaron en múltiples dimensiones. El contexto en el que se ubicó la investigación, fue el aula, en donde operaron y confluyeron una serie de elementos legales, conceptuales, pedagógicos y humanos que se relacionaron de manera multidimensional

Desde esta dinámica, se adoptó el paradigma interpretativo según Vasilachis, 2006 para analizar el cuerpo de leyes y su relación con el contexto de la inclusión educativa. Este abordaje se fundamenta en el estudio del paradigma interpretativo en la investigación educativa, donde se considera la hermenéutica, esta se describe como el arte de la interpretación, orientada a ser una doctrina de la verdad en el ámbito interpretativo. El autor plantea una disyuntiva sobre la interpretación, describiéndola como un doble proceso, elocución e interpretación. Dicho proceso tiene como finalidad estructural comunicar significados en una doble vía; del pensamiento al discurso y del discurso al pensamiento.

Frente a esto, se retoma a Mardones y Ursúa, (1982): el movimiento hermenéutico; interpretar es la metodología propia de las ciencias humanas. Método de la comprensión, cuyo objeto es entender, comprender el sentido y significado de los actos humanos; una de sus características más relevantes es la unidad sujeto-objeto que origina la intersubjetividad para el surgimiento del conocimiento en González, (2001) quien plantea desde Guba y Lincoln, (1998) los cinco axiomas del paradigma interpretativo; La naturaleza de la realidad. Frente al planteamiento positivista de la realidad como única, fragmentada y simplista, en el planteamiento interpretativo entienden que las realidades son múltiples, holísticas e históricas y socialmente construidas. El propósito de la investigación es comprender los fenómenos. La relación entre el investigador u observador y lo conocido. Se aborda el principio de la relación e interacción entre el sujeto cognoscente y el objeto conocido, de los cuales se considera imposible la separación. Se enuncian los propósitos de constituir un cuerpo ideográfico de conocimientos que permita la descripción del caso objeto desde la perspectiva indagatoria.

Se manifiestan los valores en la indagación. Se enuncian algunas consideraciones sobre el compromiso que implica toda actividad indagatoria con los valores. En particular, se consideran los siguientes aspectos: la influencia del investigador en la indagación; el paradigma interpretativo orientador del trabajo; la selección de la teoría sustantiva utilizada para guiar la recolección y análisis de datos e interpretación de resultados; los valores constitutivos del contexto en el cual se desarrolla el presente trabajo. Así pues, se pudo establecer una línea paradigmática investigativa regida por un pensamiento entorno a procesos de interpretación de

la práctica educativa y la evaluación a la luz de la realidad escolar, en contraste y coherencia entre teoría y marco legal; con la perspectiva visual de los actores educativos y sus experiencias y vivencias. Algunas características esenciales del paradigma interpretativo también tomando como referencia a Guba y Lincoln, (1998); el ambiente natural, esta característica implica que los fenómenos no pueden ser comprendidos si son aislados de sus contextos.

En este paradigma, el sujeto humano es el instrumento de análisis por excelencia. No es posible concebir un instrumento de interpretación y generación de realidades que no sea humano, pues se acomoda a la variabilidad de cada contexto. Se usa el conocimiento tácito y el conocimiento proposicional. El conocimiento tácito permite al investigador interpretativo captar los sutiles fenómenos presentes en los campos de estudio. Los métodos cualitativos son más adecuados para estudiar con realidades múltiples; análisis de datos inductivos. Es conveniente usar análisis inductivos por lo que este procedimiento presenta grandes ventajas para describir y comprender una realidad múltiple. Para describir adecuadamente la situación estudiada.

En este sentido, la adopción del paradigma interpretativo no constituyó una mera elección técnica, sino un imperativo ontológico para abordar las tensiones que definen el título de esta investigación. El fenómeno en estudio, la inclusión educativa en la básica primaria de Medellín, no fue captado desde una métrica de cumplimiento legal, sino a través de la interpretación de los significados que los docentes otorgan a la brecha entre el "deber ser" del marco legal colombiano (el tsunami normativo) y el "hacer" de su práctica pedagógica. Anclar el paradigma al objeto de estudio implicó reconocer que las tensiones entre la ley y la evaluación escolar son, en esencia, construcciones sociales intersubjetivas que emergieron en el microespacio del aula. Así, la construcción teórica que se persiguió se nutrió de la hermenéutica para desvelar cómo el docente, en su autonomía, intenta resolver la paradoja entre una norma que homogeneiza y una realidad que le exige reconocer la alteridad. Este enfoque interpretativo permitió que la Pedagogía de la Dignificación del Otro no surgiera de una abstracción teórica, sino de la vivencia situada en las escuelas de Medellín, donde el sentido del aprendizaje se construyó entre el "tú" y el "yo".

En ese mismo sentido, se abordó la estructura metodológica de la investigación desde la teoría fundamentada desde la propuesta de Strauss et al., (2002b) se conforma de manera progresiva, "enraizada" en el campo y en los datos que emergen a lo largo del proceso de investigación; con este el investigador presenta la capacidad de mirar de manera retrospectiva y analizar las situaciones críticamente, busca de reconocer la tendencia a los sesgos, puede pensar de manera abstracta, adopta la habilidad de ser flexible y abierto a la crítica constructiva y es sensible frente a las palabras y acciones de los informantes. El investigador articula significados e interpretaciones con los sujetos que conforman el mundo investigado, confrontando con ellos su propia versión del proceso. No se ofrece un informe técnico. Esto significa que en la recolección de datos se ofrece descripción densa del contexto e identificación del investigador en la cadena de comunicación con los sujetos. Las interpretaciones corresponden a la especificidad analizada, consideradas desde el contexto particular y desde las relaciones que establecen el investigador y los informantes.

Los criterios de confiabilidad de la teoría fundamentada exigen rigor y trazabilidad para otorgarle la confianza merecida a la investigación. Frente a los conceptos tradicionales de validez, fiabilidad y objetividad, la investigación interpretativa y su metodología de teoría fundamentada manifiestan proponer otra cosa: credibilidad hacia el proceso que activa y hacia los resultados que dicho proceso genera. Es fundamental precisar que, si bien esta investigación reconoció la firmeza del marco legal colombiano (Ley 115, Ley 1618, Decreto 1421) no operó como una cuadrícula deductiva que limitó el análisis. Por el contrario, siguiendo el rigor de la teoría fundamentada de Strauss y Corbin (2022), se permitió que las categorías emergieran orgánicamente desde la voz viva de los actores y la realidad situada del aula. La ley se asumió como una dimensión macro-pedagógica o un horizonte de posibilidades, pero la teoría sustantiva de la Pedagogía de la dignificación del Otro fue construida desde la intersubjetividad y la dialéctica entre el dato empírico y el sentir humano.

Para evitar la rigidez estructural, el análisis propuso un tránsito de la Pirámide de Kelsen (jerarquía formal de la norma) hacia una pirámide invertida, donde la cúspide no es la abstracción legal, sino el ser humano concreto y su subjetividad. De este modo, las unidades de

análisis resultantes, como la Transformación de las Prácticas o la Actitud y Rol del Docente, no fueran meras verificaciones de cumplimiento normativo, sino construcciones conceptuales que tensionaban la ley, evidenciando que la inclusión real dependía más de la ética de la alteridad y la suavidad pedagógica, que del dossier jurídico per se.

Estructura Pentadimensional de la investigación

Esta investigación, se desarrolló desde la óptica pentadimensional como lo propone Vasilachis (2006), una estructura que da luz a los procesos de pensamiento alrededor del objeto de estudio, se mueve en diferentes direcciones; por ello, se buscó sustentar y comprender la complejidad del objeto de estudio definida desde Urteaga, (2010) quien propuso desde la teoría de la complejidad, una crítica a la visión clásica del conocimiento; este, se enfoca en reducir, mutilar o simplificar la realidad; el pensamiento complejo revela entonces un conocimiento multidimensional, sin aislarlo, le da un sentido transversal para el investigador. En ese sentido, se asumió esta investigación, otorgando coherencia, integralidad y rigurosidad al proceso investigativo. Según González (2008), la necesidad de concebir la investigación desde cinco dimensiones que se entrelazan de manera complementaria: ontológica, epistemológica, teórica, metodológica, técnica e instrumental, y ética. Esta estructura permitió fundamentar con claridad cada una de las decisiones asumidas en torno al estudio, garantizando que la aproximación teórica al marco legal colombiano sobre inclusión en la básica primaria de Medellín se comprendiera desde una visión amplia, situada y profundamente humanista.

La dimensión ontológica asumió la realidad educativa como una cuestión transdisciplinar, sin terminarse, plural, en constante movimiento y que se construye socialmente en el transcurrir del tiempo. La inclusión, entendida desde el marco legal colombiano, existe como un ideal normativo, desde una postura política determinada, sin embargo, supone una experiencia concreta que toma formas diversas en las aulas de básica primaria de Medellín. Se reconoció que esta realidad no podía reducirse a los textos legales, sino que se constituyó en la interacción cotidiana entre docentes, estudiantes, familias, directivos y profesionales de diferentes áreas que aportan sus competencias al alcance de los propósitos comunes. Por esta razón, la inclusión se comprendió como un proceso vivo, atravesado por tensiones y tendencias

entre lo decretado y lo vivido, entre el ideal normativo y los distintos procesos de enseñanza, aprendizaje, las estructuras evaluativas reales que se producen a diario en la realidad del contexto y de la existencia misma.

Esta visión se sustentó en la idea que el ser humano construye significados en relación con los otros y con el contexto, de modo que la inclusión fue tanto una construcción jurídica como una vivencia pedagógica y social Gadamer (1986), citado en Sandín, (2003). La dimensión epistemológica se concibió como el conocimiento generado en el proceso del estudio, se enmarcó en una perspectiva interpretativa y hermenéutica. No se buscó establecer verdades absolutas ni la medición de patrones de cumplimiento normativo, leyes o disposiciones gubernamentales; también, comprender cómo los docentes y las instituciones educativas y docentes interpretan y aplicaron las disposiciones legales sobre inclusión en el aula. Desde la óptica de Ricoeur, citado por Covarrubias, (2017) el acto de conocer implica siempre una mediación entre los discursos normativos y la experiencia de los sujetos, en un diálogo de horizontes en el que el investigador también participa. En este sentido, se privilegió la comprensión de significados, la identificación de sentidos ocultos en los documentos y la lectura crítica de las prácticas pedagógicas, reconociendo que todo conocimiento fue situado y condicionado por los contextos históricos, sociales y culturales.

La dimensión axiológica estuvo guiada por principios éticos y valores que orientaron cada fase del proceso, según Echeita, (2016) debe estar impregnada de una postura ética por parte de los actores del acto investigativo, por ello, se priorizó la valoración por la dignidad de los actores educativos, la implementación de los distintos modelos entorno a la diversidad como riqueza pedagógica. Se asumió la inclusión no solo como mandato legal, sino como un imperativo ético y moral que exigió prácticas pedagógicas justas y evaluaciones respetuosas de las diferencias. En coherencia con ello, se garantizó la confidencialidad de la información, se evitó la manipulación de los datos y se mantuvo un compromiso de transparencia con las instituciones participantes. Además, se busca que la producción de conocimiento contribuya al fortalecimiento de una escuela más humana y equitativa, en consonancia con el principio de justicia educativa y con la ética de la investigación social.

Desde la dimensión metodológica, el estudio se desarrolló bajo un enfoque cualitativo, basado en el paradigma interpretativo. El diseño metodológico correspondió a una investigación desde los parámetros de la teoría fundamentada, la cual utilizó instrumentos como la entrevista a profundidad, el grupo focal y la revisión documental con énfasis en la revisión crítica de la herramienta integrada de autoevaluación institucional orientada por la guía 34 de autoevaluación institucional que toma las tres áreas de gestión institucional y relacionados con los descriptores institucionales para la educación con énfasis en inclusión en Colombia.

En el análisis de documentos de las instituciones educativas seleccionadas como parte de la muestra; con referencia a Arandes, (2013); Marín y Noboa, (2013); Uwe, (2007) se elaboró del instrumento principal, bajo el cual se diseñó la matriz de análisis de contenido, mediante la cual se organizaron, codificaron y categorizaron los datos, favoreciendo la comparación entre lo prescrito en la norma y la vivencia de la práctica educativa. El procedimiento implicó fases de búsqueda, selección y sistematización documental, seguidas de procesos de codificación y categorización en torno a las temáticas de inclusión, práctica pedagógica y evaluación.

Desde la dimensión teleológica de la investigación, se tuvo en cuenta la comprensión crítica del sentido legal colombiano en relación con la inclusión y su relación con los actos pedagógicos y las dinámicas evaluativas en la escuela primaria oficial de Medellín, no solo para describir los hallazgos, sino para ofrecer insumos de tipo teórico y práctico que sirvieran de orientación a los maestros y a las instituciones educativas para la construcción de escenarios inclusivos. La investigación se proyectó a aportar al cierre de la brecha entre el mundo normativo y el mundo real, puesto que, si bien se visibiliza los logros alcanzados, se dan cuenta también de las limitaciones y contradicciones que se hacen presentes en las aulas.

De este modo, la teleología del presente trabajo indaga sobre el aporte a la construcción de una cultura escolar más justa, equitativa y respetuosa de las diferencias; es decir, sobre el aporte para que la práctica pedagógica y el acto evaluativo sean entendidos como un proceso de acompañamiento y no como un acto de exclusión. La teoría fundamentada subyace en las lecturas que se obtuvieron del aula, del contexto y del texto, es decir de la realidad de los sujetos en relación con su contexto y transversalmente dilucidada con teoría, legalidad y

vivencia, esto coincidió con la postura metodológica de Strauss et al. (2002), donde se logró considerar y tener en cuenta que el valor de la teoría fundamentada radica no solo en generar una transformación del aula, sino, que esta se construya con base en las realidades propias basadas en el día a día del aula de clase.

El aula como una construcción histórica, política, social, legal e inmensamente humana; donde se posibilitó la estructuración y funcionalidad del conocimiento, el desarrollo de las competencias y la vivencia de los valores sociales, donde se apuntalaron y promovieron normas y se generaron acciones para que sea un espacio trascendente en la vida de cada sujeto que la habita; El aula, cumplió su labor social y existencial. Sin embargo; habitarla a diario implica darle vida en un marco de justicia y respeto por la diferencia.

El proceso de recolección de la información utilizó técnicas como la entrevista, análisis documental y el grupo focal, para recoger las percepciones, conceptos elaborados y descripciones que permitieron aproximarse a la complejidad de los significados. Se tomó como base a Strauss y Corbin (2002) para el análisis de la información en la investigación; lo que permitió desentrañar las complejidades y matices de la educación inclusiva en el contexto específico. Se articula mediante un conjunto de esquemas que pueden aportar las ideas explicativas del proceso de investigación de manera muy operativa, pues permitió tener claro el enfoque práctico interpretativo del marco normativo, sobre inclusión, práctica pedagógica y evaluación del proceso.

Diseño Metodológico

El diseño de la investigación fue de tipo secuencial, según la propuesta de Strauss et al., (2002) donde deben considerarse la codificación abierta que se desarrolló en el proceso de fragmentación y el análisis en profundidad para dar lugar a la identificación de los conceptos y categorías precoces; para el caso presente se realizó a partir de las entrevistas a docentes, directivos, funcionarios de los programas PTA (programa tutorías para el aprendizaje) PEEP (programa en entorno protector), UAI (unidad de atención integral) de la Secretaría de Educación del Distrito de Medellín adscritos a las Instituciones educativas seleccionadas dentro de la muestra de informantes clave. Así mismo, a partir de la información recabada del grupo

focal realizado con participantes expertos en educación, adscritos como docentes de la institución universitaria Tecnológico de Antioquia, funcionarios del programa Pluridiversos de esta misma universidad, coordinadora distrital de la unidad de atención integral del Distrito de Medellín.

Procedimiento y fases de la investigación

Fase Uno: Se dio inicio al proceso de investigación con la construcción del marco metodológico, el envío de las cartas a las instituciones educativas elegidas para desarrollar la investigación, así como a otras organizaciones y estamentos que hicieron aportes al proceso como informantes clave, y la obtención del consentimiento informado para cada informante clave; la estructuración de la base de datos de los informantes.

Fase dos: Se llevaron a cabo las entrevistas a profundidad y el grupo focal de forma presencial en el marco del primer congreso Interinstitucional de investigación de la Institución Educativa Villa de la Candelaria y la Institución de Educación Superior Institución Universitaria Tecnológico de Antioquia.

Fase Tres: gestión de revisión documental; se realizó revisión documental a la herramienta integrada autoevaluación institucional, aplicada por las IE Villa de la Candelaria y Rafael García Herreros; se contó con la aquiescencia de sus directivos docentes; desde esta revisión se analizarán los descriptores de autoevaluación que presenta la Guía 34 autoevaluación institucional, en búsqueda del cumplimiento de los procesos educativos con enfoque inclusivo.

Fase Cuatro: Con el método comparativo continuo (MCC) se analizaron los datos e información obtenida en cada uno de los instrumentos definidos, Se generó la codificación abierta para dar paso a una primera triangulación, esta precisó las unidades de análisis y propiedades que dieron paso a una segunda triangulación, denominada triangulación de fuentes.

Fase cinco: triangulación de fuentes: Esta fase generó un análisis inmersivo; se tomó un cuadro de análisis horizontal; en columna uno se presentó las unidades de análisis, subunidades y propiedades; en columna dos se generó la construcción teorías fundamentales que se incorporan en el rastreo bibliográfico posterior a la obtención unidades análisis, posteriormente

en columna tres se dio vida a pirámide Kelsen desde mirada Martínez y Villalba (2013); en columna cuatro se realizó aporte del investigador, aporte perceptivo desde mirada relación teoría-norma-análisis unidades análisis.

Fase seis: En esta fase se realizó construcción síntesis hallazgos, esbozo teoría fundamentada teniendo en cuenta interpretación significados emergidos segunda triangulación acorde paradigma-metodología-análisis; en esta fase también se realizó integración resultados antecedentes presentados capítulos 2 investigación, forma comparativa- crítica.

Fase siete: Se redactaron las propuestas de validación e intervención, las conclusiones se insertaron al análisis de las unidades de análisis y en relación directa con los objetivos de la investigación, se construyó al acercamiento de la teoría sustantiva propuesta por Strauss et al., (2002ª), desde la teoría fundamentada.

Fase ocho: Se planteó la prospectiva de la investigación; se realizó un análisis e interpretación de la norma reguladora desde la teoría y su implementación metodológica en los procesos de práctica pedagógica y evaluación, componentes e implementación de políticas públicas sobre inclusión y sus implicaciones en el contexto de aula.

Fase nueve: Se elaboraron productos documentales de divulgación a la comunidad educativa para dar cuenta de los resultados sobre los diferentes instrumentos analíticos y sus implicaciones en la práctica pedagógica y evaluación desde diversos enfoques y perspectivas pedagógicas, modelos evaluativos e instrumento para caracterizar su pertinencia e incidencia en el mejoramiento de la inclusión al interior del aula.

Desde la concepción misma de la investigación se propuso vislumbrar metodológicamente el procedimiento basado en los autores que se enuncian a continuación. De igual forma, la construcción teórica de la Pedagogía de dignificación del Otro no surgió del vacío, sino de un paradigma interpretativo que buscó comprender las realidades subjetivas de los actores educativos.

Tabla 5.

Autores que sustentan la metodología del estudio

Autor Metodológico	**Aporte Estructural a la Tesis**
Strauss y Corbin (2002)	Aportan la propuesta de la Teoría Fundamentada, pilar que permitió decantar la información sistemáticamente para formular los elementos fundacionales de la teoría emergente.
Sandín (2003)	Fundamenta el corte cualitativo y el enfoque interpretativo, definiéndolo como la búsqueda e interpretación del sentido que los seres humanos dan a sus propios actos y al mundo que les rodea (el aula escolar).
Araujo y Ferrer (2006)	Sostienen, desde la dimensión ética, la importancia de mantener los principios de autenticidad y fidelidad que regulan la actividad científica.
Colina y Vargas (2017)	Validan los protocolos para la búsqueda de la verdad, garantizando que el proceso investigativo tenga pertinencia sin vulnerar la dignidad y los límites de cada individuo participante.

Nota: Elaboración Propia

Procesamiento de la información

A partir de la recogida y análisis de la información, se obtuvieron las percepciones y experiencias de los informantes claves sobre la inclusión escolar, políticas educativas y procesos pedagógicos y evaluativos en colegios públicos del Distrito de Medellín. Relación entre el marco normativo de educación inclusiva con los procesos pedagógicos y evaluativos en el aula de básica primaria pública del distrito de Medellín desde la mirada de la práctica pedagógica y evaluación; estos datos atendieron las preguntas investigativas y objetivos propuestos, por tanto, para la recogida y análisis de datos se consideraron las unidades y subunidades de análisis; éstas generaron los significados y referentes lingüísticos; para definir categorías investigativas.

La recolección de toda la información con los tres instrumentos propuestos; y explicados en apartes anteriores permitió tomar la información recolectada y cernirla, extrayendo los eventos, las ideas que se recogieron de los textos originales; estos eventos produjeron propiedades a los cuales se le adjudicaron códigos axiales; estableciendo conexiones entre unidades surgidas mediante la identificación de condiciones, contextos, interacciones y consecuencias. Esto

conllevó a la definición de una unidad selectiva, donde se definieron ocho unidades de análisis que pudieron arrojar también unas subunidades y sus respectivas propiedades.

La triangulación de fuentes, desde la mirada de Cabrera (2005), propone:

> "Como acción de revisión y discusión reflexiva de la literatura especializada, actualizada y pertinente sobre la temática abordada, es indispensable que el marco teórico no se quede sólo como un enmarcamiento bibliográfico, sino que sea otra fuente esencial para el proceso de construcción de conocimiento que toda investigación debe aportar. Para ello, hay que retomar entonces esta discusión bibliográfica y desde allí producir una nueva discusión, pero ahora con los resultados concretos del trabajo de campo desde 70 Teoría, Vol. 14 (1): 2005 una interrogación reflexiva entre lo que la literatura nos indica sobre los diversos tópicos, que en el diseño metodológico hemos materializado como categorías y subcategorías, y lo que sobre ello hemos encontrado cuando hemos realizado la indagación en terreno. La realización de esta última triangulación es la que confiere a la investigación su carácter de cuerpo integrado y su sentido como totalidad significativa". Cabrera, (2005, p. 69).

La triangulación de fuentes y triangulación conceptual, según Aguilar y Barroso (2015), comprenden esto como un instrumento para verificar elementos destacados en forma de conceptos, enlazado niveles de análisis. Con ello se puede llegar a una exploración profunda de experiencias, percepciones y significados. El análisis comparativo continuo desde la autoevaluación institucional, realizada por las instituciones educativas anualmente, regulada por la Guía 34 evaluación y mejoramiento institucional (2008), es un proceso participativo, reflexivo donde participan todos los estamentos institucionales, docentes, directivos, estudiantes y familias para analizar y comprender el funcionamiento, identificar sus fortalezas y áreas de mejora.

La entrevista a desde las orientaciones Pedro y Palacios (2003), realizada a veintiún profesionales relacionados con los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación, las entrevistas buscaron recaudar insumos para reconocer las realidades del aula, desde la lógica de la norma aplicada a los procesos propios de la práctica pedagógica y su consecuente evaluación como triada del proceso, que conlleva al cumplimiento del propósito mismo del acto de educar. Ley 115, (1994). El grupo focal desde la perspectiva de Escobar y Bonilla (2017) y el panel de expertos según Prieto y March (2002), se enmarcó en el reconocimiento del panorama de la inclusión escolar en la ciudad de Medellín, como referente experiencial teórico y práctico de los procesos de articulación normativa en los avances institucionales frente a la realidad y los retos que tiene el distrito como ciudad educadora e innovadora.

Informantes Clave

En esta investigación se buscó que las personas que se vincularan como informantes clave desde su rol y conocimiento especifico, acercándose a la construcción de significados desde la postura del funcionamiento del aula, y en esa búsqueda darle sentido a la experiencia, a la interpretación subyacente; contrastando con la pirámide legal y el acervo conceptual; considerando la perspectiva, el sentir y la experiencia del investigador. Entonces, planteando un proceso circular- reflexivo. La interpretación de información no fue un proceso lineal; implicó revisar constantemente las interpretaciones a medida que se obtenían unidades de análisis y perspectivas Sabiote et al., (2005); el investigador, asumió en todo momento un rol flexible y se adaptó a las situaciones emergentes durante la investigación, caracterizándose por la empatía y la sensibilidad, como herramientas importantes para la comprensión de las perspectivas de los participantes y los significados subjetivos de cada experiencia.

Tabla 6

Base de Datos informantes Clave

Perfil del Informante	Código	Institución	Instrumento Aplicado
1. Director de Núcleo Educativo	JNE-01	Núcleo Educativo 923 - Robledo Secretaría de Educación de Medellín	Entrevista a Profundidad
2. Coordinadora General - Unidad de Atención Integral - UAI	C_UIA_01	Unidad de Atención Integral - UAI Secretaría de Educación de Medellín	Entrevista Grupo Focal
5. Coordinador	COO_01	Institución Educativa Villa de la Candelaria	Entrevista, Revisión Documental
6. Coordinador	Coo_02	Institución Educativa Rafael García Herreros	Entrevista, Revisión Documental

Tabla 6 (cont.)

7. Docente	ProIEV_01	Docente 3° IE Villa de la Candelaria	Entrevista
8. Docente	ProIEV_02	Docente 2° IE Villa de la Candelaria	Entrevista
9. Docente	ProIEV_03	Docente 1° IE Villa de la Candelaria	Entrevista
10. Docente	ProIER_01	Docente 3° Institución Educativa Rafael García Herreros	Entrevista

11. Docente	ProIER_02	Docente 2° Institución Educativa Rafael García Herreros	Entrevista
12. Docente	ProIER_03	Docente 1° Institución Educativa Rafael García Herreros	Entrevista
13. Profesional de Apoyo UAI	PUAI_01	Unidad de Atención Integral, IE Villa de la Candelaria	Entrevista
14. Profesional de Apoyo UAI	PUAI_02	Unidad de Atención Integral, IE Rafael García Herreros	Entrevista
15. Profesional de Apoyo Entorno Protector	PPEEP_01	Programa Entorno Protector, IE Villa de la Candelaria	Entrevista
16. Profesional de Apoyo Entorno Protector	PPEEP_02	Programa Entorno Protector IE Rafael García Herreros	Entrevista
17. Tutor PTA FI 3.0 Programa de Tutorías para Aprendizaje – Formación integral 3.0	PPTA_01	IE Villa de la Candelaria Secretaría de Educación de Medellín	Entrevista
18. Tutora PTA FI 3.0 Programa de Tutorías para Aprendizaje – Formación integral 3.0	PPTA_02	IE Rafael García Herreros, Secretaría de Educación de Medellín	Entrevista
19. Coordinador del Observatorio de los ODS de Antioquia	E_TdeA_01	Institución Universitaria Tecnológico de Antioquia.	Grupo Focal
20. Docente IE Villa de la Candelaria Magister en Inclusión y Diversidad TdeA	E_TdeA_02	Docente IE Villa de la Candelaria	Grupo Focal
21.Coordinadora Pluridiversos Política de Inclusión e	E_TdeA_03	Institución Universitaria Tecnológico de Antioquia	Grupo Focal

Nota. Elaboración propia

Codificación y Análisis de la información

En coherencia con la teoría fundamentada, el proceso analítico se desarrolló mediante un tránsito progresivo entre la codificación abierta, axial y selectiva, acompañado por la elaboración sistemática de memos analíticos y la aplicación constante del método comparativo continuo. La codificación abierta permitió fracturar los datos para identificar unidades de significado, incidentes recurrentes, propiedades y dimensiones emergentes; posteriormente, la codificación axial favoreció el reagrupamiento de categorías y subcategorías en torno a relaciones de condición, acción/interacción y consecuencia; finalmente, la codificación selectiva

posibilitó la integración interpretativa de las categorías centrales en una trama conceptual coherente, orientada a la construcción de la teoría sustantiva.

Este proceso se sostuvo en la comparación constante entre incidentes, códigos, categorías y fuentes, de modo que cada hallazgo fue contrastado con el conjunto de la información obtenida hasta alcanzar densidad conceptual y consistencia interpretativa. Asimismo, los memos analíticos funcionaron como dispositivos de seguimiento reflexivo, permitiendo registrar decisiones, inferencias, tensiones y posibles vínculos teóricos a lo largo del proceso. La saturación teórica se asumió como el criterio de cierre analítico, entendido no como la acumulación cuantitativa de datos, sino como el momento en que las nuevas evidencias dejaron de aportar propiedades sustantivas a las categorías en construcción.

En teoría fundamentada, la codificación abierta, axial y selectiva forman parte de un proceso de análisis comparativo e iterativo orientado a construir teoría desde los datos, mientras que la saturación teórica marca el punto en que los nuevos datos dejan de aportar propiedades relevantes a las categorías. La comparación constante, por su parte, consiste en contrastar incidentes con incidentes, códigos con códigos y categorías con categorías para depurar significados y afinar la interpretación. Los memos analíticos registran decisiones, vínculos conceptuales, y cumplen una función reflexiva central en el avance del análisis.

Desde el método comparativo continuo (MCC) y la teoría fundamentada, se permitió la emergencia de significados desde la praxis educativa. A continuación, se presentan ejemplos concretos de los elementos solicitados, los códigos in vivo como expresiones literales de los participantes que capturan. Algunos ejemplos identificados en las entrevistas y grupos focales fueron los siguientes: "Educación naturalmente diversa"; se refiere al ideal donde la inclusión deja de ser un discurso para ser una realidad cotidiana; "Ponerse la camiseta": Expresión utilizada para describir el compromiso y la convicción docente frente a la aplicación de la norma.; “No es una camisa de fuerza"; utilizado por docentes para referirse a que los marcos legales deben ser guías pedagógicas flexibles y no imposiciones rígidas; "Maestro berraco": código que destaca la labor del docente que atiende aulas superpobladas con múltiples casos

de discapacidad; "Discurso filantrópico", critica a la visión de la inclusión basada solo en la caridad y no en el derecho.

Sobre la transformación de la mirada: "La inclusión no es solo permitir que un niño esté en el aula; es garantizar que aprenda, participe y se sienta valorado"; Sobre las barreras actitudinales: "La barrera más difícil de derribar es la actitudinal... son peligrosísimas, son las que desbaratan cualquier proceso". Sobre la evaluación; “Evaluar equitativamente implica reconocer múltiples formas de demostrar el conocimiento, desde lo oral hasta lo gráfico, lo corporal o lo simbólico". Sobre el rol del contexto; "hablamos de barreras, es del contexto y no del sujeto".

Se buscó la comprensión compleja de la realidad educativa, se generaron herramientas desde la realidad para llegar a una construcción y vislumbrar un marco interpretativo que interpretó el marco legal colombiano en correspondencia con lo que realmente ocurre en las aulas de Medellín. Se develó el alcance de las políticas, entendiendo las normas como guías pedagógicas y la percepción que se tiene de ellas, un modelo rígido, inflexible desconectada de la realidad escolar. El MCC buscó identificar barreras y facilitadores, reconocer elementos clave como la actitud del docente y la importancia del vínculo afectivo para el aprendizaje. Otro elemento fundamental fue alcanzar la saturación teórica pues, se llegó a un punto donde las nuevas evidencias confirmaron las unidades existentes, garantizando el rigor metodológico y la validez de los hallazgos. Fue lograda mediante la aplicación sistemática y recursiva de la teoría fundamentada y el MCC, procesos que permitieron que las categorías emergentes lograran una densidad conceptual tal que los nuevos datos ya no aportaban propiedades adicionales sustantivas. Desde los análisis realizados la teoría emergió de la praxis, logrando que la investigación fuera una lectura situada que respetó la diversidad de voces del sistema educativo.

Criterios de rigurosidad y calidad de la investigación: credibilidad, conformabilidad, auditabilidad, transferibilidad y doble triangulación.

Se adoptó la credibilidad como primer argumento de rigor científico para la presente investigación; este elemento, basado en la ética del investigador, en la que toda la apuesta del

trabajo esté en la posibilidad de entrarse a la teoría, sin abandonar la práctica, el análisis riguroso y el deseo, inalienable por la comprensión de aquellos factores que intervienen en la educación con enfoque inclusivo dentro del aula de básica primaria pública, una investigación basada en una estructura metodológica donde se puedan hallar significados a las realidades, vivencias y experiencias de las personas que están estrechamente comprometidas con la práctica pedagógica y la evaluación que apunte a ser humano, al sujeto que aprende y que requiere de herramientas válidas para sostener y sustentar su existencia, una mirada crítica a la actualidad de la educación; a la luz de la norma y al amparo de una educación que respete la individualidad y vincule al sujeto a la trasformación de su realidad.

Se desarrolla a partir de entrevistas y conversaciones con los participantes, a través de las cuales se obtiene información que conduce a hallazgos que son reconocidos por los informantes como un acercamiento válido hacia sus pensamientos y sentimientos. Esto aumenta el nivel de consenso entre la investigación y el fenómeno investigado. La credibilidad expresa la relación entre los pensamientos de los sujetos sobre un determinado acontecimiento y el modo en que estos pensamientos son reflejados por el estudio. La auditabilidad garantiza que se pueda rastrear las decisiones metodológicas y el camino desde los datos hasta las unidades de análisis e incluso la teoría resultante; se generó un archivo de auditoría completo y organizado cronológicamente al cual se puede acceder con permiso del investigador principal.

Se alcanzó mediante la estancia prolongada en el campo y la observación persistente de las dinámicas en las instituciones educativas elegidas. Los hallazgos y las transcripciones de las entrevistas fueron sometidos a la técnica de comprobación con los participantes, donde los informantes clave validaron que las interpretaciones capturaban fielmente el sentido de su praxis diaria frente al marco legal colombiano.

La Conformabilidad como criterio de calidad y validez, asegura que los resultados son producto de los datos y no de sesgos del investigador. Se implementó un ejercicio de reflexividad permanente, plasmado en un diario de campo donde se registraron las preconcepciones del autor para ponerlas "entre paréntesis" durante la codificación. Además, la doble triangulación (de métodos y fuentes) sirvió como contrapeso analítico, permitiendo que

la teoría emergiera del consenso y la contradicción entre las voces docentes, el marco legal y la revisión documental.

La Auditabilidad estuvo alineada a la estabilidad de los datos y la transparencia del proceso. Para ello, se sistematizó un archivo de auditoría que contiene el registro cronológico de cada decisión metodológica, desde la creación de códigos, hasta la unificación de unidades de análisis. Esto garantiza que otro investigador pueda seguir la misma ruta lógica y alcanzar conclusiones análogas sobre las tensiones evaluativas en la primaria de Medellín.

Con la transferibilidad se busca que los resultados no se vinculen a procesos de generalización numérica y/o estandarizada, se garantiza la transferibilidad mediante la descripción densa de los contextos sociales y pedagógicos. Al detallar las características del aula como "universo de alteridad", este estudio ofrece insumos teóricos que pueden ser útiles y aplicables a otros contextos educativos latinoamericanos que enfrenten tensiones similares entre el discurso normativo y la praxis real. Se crea una segunda carpeta de control de versiones, codificado y con fechas de modificación. un tercer elemento destacado en este proceso es el informe de proceso analítico que describe etapas, herramientas y criterios de comparación constante.

Un elemento de los criterios de rigurosidad y calidad de la investigación es la triangulación; que para efectos de alta validez en esta investigación se desarrolló en una doble vía; utilizando doble triangulación de métodos (entrevista, grupo focal y revisión documental) y una triangulación de fuentes, unidades de análisis, teorías, marco legal y percepción del investigador, para contrastar y enriquecer la comprensión del fenómeno, aumentando así la validez interpretativa. Para obtener una respuesta acorde a la necesidad de altos niveles de confiabilidad se elaboró una matriz de triangulación donde se contrastaron las unidades de análisis frente a métodos y fuentes.

Limitaciones teóricas, metodológicas y prácticas

El reconocimiento de las limitaciones del proceso investigativo fué la oportunidad de democratizar la labor del investigador, ejerciendo altos niveles de transparencia y rigor académico, esto permitió acentuar la visión de los propósitos alcanzados desde una realidad

tangible, desde el valor agregado que esgrimió el estudio y contextualizó la interpretación de sus resultados. En este caso, la investigación desarrollada bajo un enfoque cualitativo, desde el paradigma interpretativo y con la metodología de la teoría fundamentada, presentó ciertas restricciones de orden teórico, metodológico y práctico que, si bien no desvirtúan los hallazgos obtenidos, sí delimitaron su alcance y abrieron la posibilidad de nuevas indagaciones complementarias en el futuro.

Las limitaciones teóricas estuvieron basadas en la complejidad del marco legal colombiano, este es extenso y complejo, lo que dificulta su relacionamiento completo y la identificación de los aspectos relevantes para el estudio. La interdisciplinariedad, la inclusión escolar involucra múltiples disciplinas como la pedagogía, la psicología, el derecho educativo, entre otras. La integración de estas perspectivas fue desafiante y requirió un sólido conocimiento interdisciplinario. Una limitación importante fue la incipiente literatura especifica en evaluación para el contexto de la inclusión escolar, lo que implicó una búsqueda exhaustiva y la integración de fuentes diversas.

MOMENTO IV

RECOLECCIÓN, ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE INFORMACIÓN

Se aborda en este capítulo el desarrollo de los procesos desde la fase cuatro hasta la fase siete, tal cual fueron planteados y alineados con el diseño metodológico para el desarrollo de la investigación. Se exponen en las páginas siguientes de forma secuencial, el proceso de recolección y análisis de información a partir de los distintos actores intervinientes; por medio de una triangulación doble se definieron las unidades de análisis. Posteriormente; se perfeccionó la estructura interpretativa y el acercamiento teórico en relación con la metodología de la teoría fundamentada; posteriormente, se logró la producción de las distintas construcciones conceptuales que llevaron al desarrollo de los procesos en relación con los objetivos de la investigación y a la interpretación multidimensional del problema.

Para mostrar la ruta metodológica desarrollada se presenta la siguiente tabla donde se recoge lo planteado durante el momento III y lo que consecuentemente se realiza en este momento IV

Tabla 7

Estructura metodológica para el Desarrollo de la Teoría Emergente.

Paso	Denominación del proceso	Acciones desarrolladas	Resultado obtenido
1	Codificación abierta y categorización preliminar	Identificación de unidades de sentido en cada fuente de información (entrevistas, grupo focal y autoevaluaciones). Se realiza la comparación de incidentes aplicables a cada categoría de manera inductiva.	Categorías emergentes iniciales y listado de propiedades básicas asociadas a los hallazgos de cada instrumento.

2	Integración de categorías y sus propiedades	Comparación de temas recurrentes y contraste entre las fuentes para identificar patrones comunes y divergentes. Se agrupan los códigos similares en categorías de mayor alcance.	Consolidación de categorías integradoras que vinculan la flexibilidad curricular, el liderazgo y la disposición docente.
3	Delimitación de la teoría y validación interna	Reagrupación y organización de subcategorías. Se verifica que cada categoría tenga sustento en al menos dos fuentes de información para garantizar su consistencia interpretativa.	Sistema categorial delimitado con subcategorías específicas (ej. ajustes razonables, liderazgo pedagógico, corresponsabilidad).
4	Construcción de la Teoría Emergente	Definición final de las categorías, subcategorías y sus propiedades resultantes del consenso y la complementariedad entre las fuentes analizadas.	Estructura teórica final que organiza el fenómeno de la inclusión escolar en dimensiones como práctica, normativa, cultura y gestión.

Tabla 7 (cont.)

5	Redacción interpretativa y crítica	Elaboración del análisis interpretativo articulando la normativa legal (Ley 1618, Decreto 1421), la voz de los actores y los hallazgos institucionales desde una perspectiva crítica y situada.	Aproximación comprensiva al fenómeno de la inclusión educativa en Medellín, identificando avances y tensiones estructurales.

Recolección de la información

Este proceso se realizó a través de tres instrumentos; el primero a considerar es la entrevista a profundidad; realizado con los informantes clave seleccionados en el proceso de clasificación de actores o informantes de la investigación; a continuación, se seleccionan un grupo de entrevistados, partiendo de las preguntas que fundamentan la entrevista a profundidad desde la óptica de Izcara (2003), quienes al respecto de este método sugieren:

> "La entrevista es una técnica clave en la investigación cualitativa, caracterizada por su formato flexible y su enfoque en la singularidad de las experiencias y perspectivas de los entrevistados. Se desarrolla como un diálogo asimétrico, donde el entrevistador guía la interacción verbal hacia los objetivos de la investigación, evitando emitir juicios y mostrando empatía. Este método permite explorar en detalle los significados subjetivos atribuidos por los actores sociales a los fenómenos estudiados, ofreciendo una visión rica y holística de la realidad social. Su importancia radica en que, a diferencia de las encuestas estructuradas, no busca datos numéricos ni comparabilidad entre entrevistas, sino la profundidad y riqueza de la información. Es especialmente útil para comprender experiencias humanas subjetivas, estudiar casos típicos o extremos, y analizar fenómenos sociales desde la perspectiva de los propios actores. La entrevista en profundidad se

convierte así en una herramienta esencial para captar la complejidad y diversidad de las realidades sociales". (p.12).

Entrevista

A continuación, se exponen las preguntas realizadas con el método de entrevista; en cada una se anexan fragmentos de respuestas de los entrevistados; se escriben los cargos y códigos asignados para efectos de guardar la reserva de identidad de los informantes clave entrevistados durante este proceso.

¿Desde su experiencia: ¿cómo describiría el proceso de inclusión de estudiantes con trastornos o discapacidades en el aula?

¿Qué cambios ha notado con la aplicación de las diferentes estrategias para la educación inclusiva en el aula, basadas en las normas legales vigentes?

¿En su opinión, qué elementos son clave para garantizar que todos los estudiantes se sientan realmente incluidos en la institución educativa?

¿Cómo ha sido su experiencia al trabajar con estudiantes en la institución, que requieren adaptaciones pedagógicas o de evaluación?

¿Cuáles crees que son los puntos de coincidencia entre lo propuesto por la normativa legal vigente y las acciones que se desarrollan desde su rol en los procesos de intervención educativa con los estudiantes de su Institución Educativa?

¿Qué tipo de apoyos o recursos considera que son necesarios en esta institución para que los procesos de inclusión sean efectivos en el aula según lo propuesto en la ley 1618 de 2013 y el decreto 1421 de 2017?

¿Cómo cree que los estudiantes se pueden beneficiar de los procesos de inclusión en la escuela según la propuesta de la normativa legal vigente?

Muestra de preguntas y referencia de respuestas a la entrevista desarrollada:

En este apartado se mostrarán las preguntas realizadas con el aparte real de las respuestas de uno de los participantes.

Ficha Técnica*:* Entrevista

Pregunta 1 – Código informante clave: Cod. AMRAUAIIEVD - Profesional UAI

1. ¿Desde su experiencia: ¿cómo describiría el proceso de inclusión de estudiantes con trastornos o discapacidades en el aula?

…" el proceso de inclusión es un proceso más enfocado hacia una transformación institucional bajo el enfoque actual del que hablamos que es una educación inclusiva. Esta educación inclusiva me permite hacer una propuesta desde las tres gestiones que nos habla la herramienta integrada hacia la transformación de prácticas, políticas y culturas. La inclusión, o más que la inclusión, es la educación inclusiva, debe estar enfocada básicamente a transformar toda la institución desde diversas acciones, que no solamente están centradas en el niño o la niña, sino en todo su contexto, porque recordemos que hablamos de barreras, es del contexto y no del estudiante" …

Pregunta 2 – Código informante clave: Cod. AMVGPEPIERGH– Profesional PEP

2. ¿Qué cambios ha notado con la aplicación de las diferentes estrategias para la educación inclusiva en el aula, basadas en las normas legales vigentes?

…noto que por ejemplo los estudiantes se vinculan mucho desde lo afectivo, son demasiado emocionales y cuando tú te vinculas desde la parte afectiva con ellos, no solo desde la normativa y ese límite que se les debe poner, ellos se vinculan mucho más fácil y se adaptan muchísimo más a la norma y a esa expectativa que se tiene de ellos como estudiantes, ¿cierto? O sea, cuando un estudiante se le refiere solo como digamos con llamados de atención sobre no haga, eso está prohibido, eso no se debe hacer, ellos realmente no acatan como la instrucción, mientras que, si uno se vincula con ellos por el lado afectivo y se les realiza acciones restaurativas, se les vincula y se realiza todo un proceso con ellos, salen cosas muy bonitas. O sea, incluirlos a ellos en su propio proceso ha mejorado muchísimo la convivencia y muchos asuntos también…

Pregunta 3 – Código informante clave: Cod. ASVDDIERGH– Directivo Docente, Coordinador

3. ¿En su opinión, qué elementos son clave para garantizar que todos los estudiantes se sientan realmente incluidos en la institución educativa?

…Hay que partir de un reto y es de que a partir del ministerio nos están hablando de que las áreas obligatorias establecidas en la ley 115 más los proyectos transversales, los proyectos obligatorios se haga con un enfoque transversal, Ese enfoque transversal incluyendo los retos de la inclusión, ¿Hay un sistema nacional de convivencia, Ese sistema tiene que estar transversalizado por políticas de transversalización en el campo de la inclusión? Sin embargo, considero que el ministerio debe hacer mucho más énfasis desde su política pública para fortalecer esos procesos de inclusión, de tal forma que les brinde herramientas a los docentes desde el programa de la UAE, del PTA, del entorno protector, en donde el docente o los docentes desmitifiquen esos temores que tenemos o que tienen frente a hacer de la inclusión una realidad y una parte esencial dentro del que hacer docente.

Porque mientras tengamos esos impedimentos mentales, pues vamos a quedarnos todavía muy cortos en la política de inclusión. Eso es un aspecto que hay que resaltar. Sin embargo, a pesar de la disposición de implementar acciones pedagógicas de inclusión, lamentablemente hay un reto y es que no existen los recursos necesarios para hacer de esa inclusión una realidad y una práctica permanente. Porque puede ser que los docentes tengan buena disposición, pero las limitaciones de los recursos materiales a veces impiden que realmente lleguemos a ejercer una práctica o nuestro quehacer desde la inclusión…

Pregunta 4 – Código informante clave: Cod. CMLLDAIEVDLC–Docente de Aula

4. ¿Cómo ha sido su experiencia al trabajar con estudiantes en la institución, que requieren adaptaciones pedagógicas o de evaluación?

Ha sido una experiencia profundamente humana. Al principio me sentía insegura, temía no saber cómo hacerlo bien. Pero he aprendido que la clave está en observar, escuchar y flexibilizar. He tenido estudiantes con discapacidad cognitiva leve y otros con trastornos del espectro autista. Con ellos, he desarrollado estrategias más visuales, mayor uso de tecnología y evaluaciones más prácticas. Cada caso me ha llevado a aprender más y a valorar la diversidad en el aula.

Pregunta 5 – Código Entrevistado: Cod. DPMRIERGH - Rector

5. ¿Cuáles crees que son los puntos de coincidencia entre lo propuesto por la normativa legal vigente y las acciones que se desarrollan desde su rol en los procesos de intervención educativa con los estudiantes de su Institución Educativa?

Lo que más destaco es la orientación al derecho a la educación. Coincidimos plenamente en que todos los niños tienen derecho a aprender en igualdad de condiciones. Desde mi rol, promuevo acciones concretas para que eso se cumpla: desde flexibilizar horarios hasta gestionar apoyos especializados. La normativa nos ha permitido actuar con mayor legitimidad frente a las necesidades de la comunidad educativa, y también nos ha abierto puertas para solicitar recursos y formar redes de apoyo. Hay alineación, aunque en la práctica siempre hay desafíos por resolver, sobre todo en términos de financiación y personal capacitado.

Pregunta 6 – Código informante clave: Cod. JUDAIEVDLC- Docente de Aula.

6. ¿Qué tipo de apoyos o recursos considera que son necesarios en esta institución para que los procesos de inclusión sean efectivos en el aula según lo propuesto en la ley 1618 de 2013 y el decreto 1421 de 2017?

Primero, necesitamos más acompañamiento especializado. Tener terapeutas ocupacionales, fonoaudiólogos, o psicólogos de planta sería ideal, porque muchas veces las familias no tienen acceso a esos servicios de manera externa. También necesitamos materiales didácticos adaptados, tecnologías de apoyo, y, sobre todo, tiempo dentro del horario escolar para planear en equipo. Por ejemplo, tener espacios donde los docentes podamos trabajar con los profesionales de apoyo para construir planes individuales, analizar casos y compartir estrategias, eso marcaría una gran diferencia. Y claro, la formación constante en temas de inclusión es fundamental.

Pregunta 6 – Código Entrevistado: Cod. MEVJNE – jefe de Núcleo Educativo 923

7. ¿Cómo cree que los estudiantes se pueden beneficiar de los procesos de inclusión en la escuela según la propuesta de la normativa legal vigente?

Los beneficios son enormes, y no solo para los estudiantes con discapacidad. Todos los estudiantes se benefician cuando aprenden en contextos diversos, cuando desarrollan empatía, solidaridad, habilidades comunicativas y pensamiento crítico. Las aulas inclusivas son más

humanas, más flexibles, más creativas. La normativa nos propone una escuela que reconozca las diferencias y que se adapte a ellas, y eso, en esencia, es una escuela mejor para todos. Creo profundamente en que una escuela inclusiva es una escuela más justa y, por lo tanto, más pedagógica. tanto, más pedagógica.

El anterior es un muestreo de las 7 preguntas realizadas a los informantes clave que fueron sujetos al instrumento de la entrevista; esta información grabada por audio, fue transcrita completamente y llevada a archivos independientes, este se constituyó en el primer paso que según Strauss, et al (2002) proponen para que la recolección, custodia y análisis de la información sea adecuado; posteriormente todo el texto desgravado y transcrito fue anexado al cuadro de método comparativo continuo (MCC), fue entonces que se realizó el segundo paso del proceso de análisis y codificación abierta, descomponiendo los textos/evidencias íntegros, en conceptos más delimitados, denominados eventos; desde las percepciones complejas a ideas más recurrentes pasando por los que denotaban carga conceptual, carga legal y emocional, para no desconocer los elementos propios de este estudio, que no únicamente procura vincularse a los datos, sino, profundizar también en el sentir del sujeto y el impacto que el sujeto percibe.

Posteriormente, se realizó la codificación selectiva, este tercer paso, buscó integrar unas posibles propiedades, que se fueron decantando hasta encontrar el cuarto paso del MCC para el caso de las entrevistas, agrupando por características funcionales, legales o conceptuales las propiedades, fue, en ese momento de este análisis emergieron las subunidades y unidades de análisis procedentes de la método de la entrevista.

A continuación, se muestran apartes de entrevistas realizadas a informantes clave, donde se extraen eventos utilizados en las diferentes entrevistas:

Tabla 8

Aparte de la transcripción de entrevistas

ID	Nombre de cita	Contenido de cita
3:5	Tutora: Dra. Laura Mendoza	Tutora: Dra. Laura Mendoza

3:6	Autor: Cristian Mauricio Bedoya Moscoso	Autor: Cristian Mauricio Bedoya Moscoso
Minuto	**Extracción de Evento**	**Contexto Completo de la Entrevista**
3:31	**…Yo pienso que le das donde el punto clave, es que contamos con excelentes…**	**…Yo pienso que le das donde el punto clave, es que contamos con excelentes profesionales de apoyo. Y estos excelentes profesionales de apoyo nos están cualificando, nos están capacitando, nos están dando herramientas, porque nosotros llegamos al aula de clase desprotegidos de todo, de todo. Entonces, dentro del colegio, la inclusión ha funcionado mucho, uno, por estos profesionales de apoyo. Estos excelentes y todo lo que hacen desde la parte de la flexibilización, el PIAR, todo lo que viene para estos estudiantes. Y lo otro, la voluntad del profesorado, porque es que, si vamos a eso, si el profesorado rechaza, se muestra apático a esta parte de inclusión, obviamente no van a tener muy buenos resultados y puntos. Entonces ha sido la clave para la muy buena inclusión acá en nuestra institución…**
3:33	-implementación del Decreto 1421 de 2017.	-implementación del Decreto 1421 de 2017.
3:45	educación naturalmente diversa.	- educación naturalmente diversa.
3:52	-se vinculan mucho desde lo afectivo, son demasiado emocionales	-se vinculan mucho desde lo afectivo, son demasiado emocionales
3:55	comprensión más integral del estudiante	comprensión más integral del estudiante
3:57	hay barreras, tanto actitudinales como estructurales	hay barreras, tanto actitudinales como estructurales
3:96	¿Qué cambios ha notado con la aplicación de las diferentes estrategias…	¿Qué cambios ha notado con la aplicación de las diferentes estrategias para la educación inclusiva en el aula, basadas en las normas legales vigentes?
3:98	**…Gracias al trabajo articulado con la UAI, muchas instituciones han trabajado…**	**…Gracias al trabajo articulado con la UAI, muchas instituciones han transitado de una lógica de homogeneidad y "normalización" a una que reconoce la heterogeneidad como punto de partida. Las aulas se han convertido en espacios más diversos, donde los estudiantes ya no son clasificados por su capacidad de responder a un currículo estandarizado, sino por su potencial de aprender con distintas mediaciones…**
3:116	implementación del Decreto 1421 de 2017 y la Ley 1618 de 2013	- implementación del Decreto 1421 de 2017 y la Ley 1618 de 2013
3:118	- instituciones han transitado de una lógica de homogeneidad y "normal…	- instituciones han transitado de una lógica de homogeneidad y "normalización" a una que reconoce la heterogeneidad como punto de partida.
3:119	- aulas se han convertido en espacios más diversos	- aulas se han convertido en espacios más diversos

3:121	- la escuela deje de ver la discapacidad como un problema del estudian…	- la escuela deje de ver la discapacidad como un problema del estudiante
3:18	¿Desde su experiencia: ¿cómo describiría el proceso de inclusión de es…	¿Desde su experiencia: ¿cómo describiría el proceso de inclusión de estudiantes con trastornos o discapacidades en el aula?
3:23	…Desde mi experiencia, el proceso de inclusión ha sido un camino de retos…	…Desde mi experiencia, el proceso de inclusión ha sido un camino de retos, aprendizajes y transformaciones profundas. Inicialmente, nos encontrábamos con una visión muy limitada de lo que significaba la inclusión. Sin embargo, a lo largo de los años y con la implementación de la normatividad vigente, hemos avanzado hacia una comprensión más integral del estudiante, reconociendo sus capacidades, ritmos y estilos de aprendizaje. Aún hay barreras, tanto actitudinales como estructurales, pero he visto un compromiso creciente por parte de los docentes y de la comunidad educativa para hacer del aula un espacio donde todos tengan lugar…
3:29	…**Desde mi rol como tutor y como docente de educación física, he observado…**	**…Desde mi rol como tutor y como docente de educación física, he observado que el proceso de inclusión ha sido progresivo, con muchos aprendizajes en el camino. Aunque no siempre contamos con todos los recursos, se ha visto un esfuerzo institucional por adaptar las prácticas pedagógicas. En las aulas, algunos estudiantes con trastornos del aprendizaje o discapacidades encuentran barreras, especialmente cuando el acompañamiento no es constante. Sin embargo, cuando se logra una articulación entre docentes, tutores y familias, el ambiente se transforma: se hace más comprensivo, más sensible, y centrado en las necesidades reales de los chicos…**
3:36	flexibilidad en la planificación.	- flexibilidad en la planificación.
3:37	más trabajo colaborativo entre docentes, orientadores y familias.	- más trabajo colaborativo entre docentes, orientadores y familias.
3:1	ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LA INFORMACIÓN, DEFINICIÓN DE CATEGORÍAS,	ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LA INFORMACIÓN, DEFINICIÓN DE CATEGORÍAS,
3:2	DEL MÉTODO COMPARATIVO CONTINUO	DEL MÉTODO COMPARATIVO CONTINUO
3:19	**…Han sido cambios significativos. Desde la implementación del Decreto…**	**…Han sido cambios significativos. Desde la implementación del Decreto 1421 de 2017, por ejemplo, se ha fortalecido la figura del PIAR, y eso ha obligado a una reflexión real sobre la práctica pedagógica. Se nota más flexibilidad en la planificación, más trabajo colaborativo entre docentes, orientadores y familias. También hemos tenido avances en el uso de instrumentos de evaluación diferenciados, y aunque todavía falta camino por**

		recorrer, hay mayor disposición a innovar y adaptar, que es un paso fundamental…
3:20	**…Mire, a lo largo de estos años he visto cómo hemos pasado de la exclusión…**	**…Mire, a lo largo de estos años he visto cómo hemos pasado de la exclusión absoluta, al asistencialismo, y ahora vamos caminando hacia una inclusión más consciente. Pero no ha sido un proceso lineal. Al principio era difícil, los docentes no teníamos formación en inclusión y no contábamos con apoyos reales. Hoy día, con todo y sus limitaciones, el proceso ha avanzado. Aún es desigual, porque no en todas las instituciones o aulas se vive de la misma manera. En muchos casos sigue dependiendo de la voluntad del maestro, de su sensibilidad y creatividad. Lo ideal sería que no tuviéramos que hablar de inclusión, sino de una educación naturalmente diversa. Pero vamos en camino…**
3:21	**…Bueno, con 38 años en este camino de la educación, le puedo decir que…**	**…Bueno, con 38 años en este camino de la educación, le puedo decir que el proceso de inclusión ha sido una construcción constante, no exenta de retos, pero también muy gratificante. Antes, la inclusión era más un discurso que una realidad. Hoy, gracias al marco legal y a una mayor conciencia colectiva, hemos dado pasos importantes. Sin embargo, sigue siendo un proceso en desarrollo. La inclusión no es solo permitir que un niño esté en el aula; es garantizar que aprenda, participe y se sienta valorado. Hemos tenido que transformar prácticas, sensibilizar docentes, formar equipos de apoyo, y sobre todo, aprender a escuchar a nuestros estudiantes…**
3:22	**…Bueno, noto que por ejemplo los estudiantes se vinculan mucho desde lo afectivo…**	**…Bueno, noto que por ejemplo los estudiantes se vinculan mucho desde lo afectivo, son demasiado emocionales y cuando tú te vinculas desde la parte afectiva con ellos, no solo desde la normativa y ese límite que se les debe poner, ellos se vinculan mucho más fácil y se adaptan muchísimo más a la norma y a esa expectativa que se tiene de ellos como estudiantes, cuando un estudiante se le refiere solo como digamos con llamados de atención sobre no haga, eso está prohibido, eso no se debe hacer, ellos realmente no acatan como la instrucción, mientras que, si uno se vincula con ellos por el lado afectivo y se les realiza acciones restaurativas, se les vincula y se realiza todo un proceso con ellos, salen cosas muy bonitas. O sea, incluirlos a ellos en su propio proceso ha mejorado muchísimo la convivencia y muchos asuntos también, por ejemplo, del uso de vaper, vincularlos funciona mucho…**

Tabla 8 (cont.)

3:24	…lamentablemente, el ministerio ha tenido políticas discontinuas, en el ámbito de la inclusión…	…lamentablemente, el ministerio ha tenido políticas discontinuas, en el ámbito de inclusión. Hace aproximadamente por ahí 30 años, existen las escuelas especiales, que llamábamos, donde maestros eran expertos en esas discapacidades que hoy le dan este tipo de nombre, y luego hay como un vacío en donde la política pública no tiene en cuenta a estas personas con discapacidades y que hoy el mundo, casi que, por una exigencia global, mundial, nos obliga, porque Colombia ha suscrito acuerdos, para que la educación sea cada vez más de inclusión. Bueno, aquí tenemos varios retos. Los retos están desde el mismo sistema, en donde habría que hacer una reforma en la estructura de las facultades de educación, de tal forma que programas como la UAE y el PTA sean parte esencial de la formación de los docentes, y no que dichos programas sean como programas satelitales dentro del sistema educativo. ¿Por qué? Porque cuando yo tengo esos programas como satélites, hay discontinuidad en los procesos, me explico. Si no hay la firma de un contrato, entonces estas personas que están en dichos programas no pueden continuar en la dinámica de una institución. Entonces hay que esperar que firmen contrato y los procesos se van deteniendo, y eso hace que la inclusión como tal tenga deficiencias. Y un reto es hacer parte, que esos programas hagan parte de la formación en la facultad de educación, o que al menos el ministerio asuma dentro de su política pública que no haya discontinuidad en la prestación del servicio por parte de programas como PTA…
3:25	…el proceso de inclusión es un proceso más enfocado hacia una transformación…	…el proceso de inclusión es un proceso más enfocado hacia una transformación institucional bajo el enfoque actual del que hablamos que es una educación inclusiva. Esta educación inclusiva me permite hacer una propuesta desde las tres gestiones que nos habla la herramienta integrada hacia la transformación de prácticas, políticas y culturas. La inclusión, o más que la inclusión, es la educación inclusiva, debe estar enfocada básicamente a transformar toda la institución desde diversas acciones, que no solamente están centradas en el niño o la niña, sino en todo su contexto, porque recordemos que hablamos de barreras, es del contexto y no del sujeto…

Tabla 8 (cont.)

3:26	…pues aún es un proceso, porque aún se encuentran muchas barreras, como dicen, actitudinales…	…pues aún es un proceso, porque aún se encuentran muchas barreras, como dicen, actitudinales, sobre todo actitudinales de la permanencia de estos chicos al interior de las instituciones educativas. Es un proceso

		que aún requiere mucho de conocimiento de la ley, porque a veces piensan que es opcional hacer o no, por ejemplo, ajustes razonables, cuando eso es algo que se tiene que hacer. Entonces siento que es un proceso más desde lo actitudinal y que también donde inciden muchos factores, que no es solo lo educativo, sino también el entorno salud, el entorno familiar, entonces por eso a veces es tan complejo…
3:27	…siento que en la institución hay una muy buena articulación y eso es…	…siento que en la institución hay una muy buena articulación y eso es clave, clave para que la inclusión sea de gran impacto. ¿Por qué? Porque aparte de los docentes como profesionales, hay otros profesionales que también estamos especializados para apoyar a los estudiantes y a los docentes para que esa inclusión educativa sea efectiva. Entonces creo que acá en la institución se maneja, digamos, un buen proceso al respecto teniendo en cuenta si a veces, si bien a veces no son diagnósticos, digamos, cognitivos, son psicosociales que de pronto de cierta manera como que impactan al nivel académico porque pues definitivamente si no estás bien en tu mente pues tampoco en tu cuerpo y no puedes estar con atención plena para las situaciones que se presentan académicamente en clase. Y los docentes pues, si bien yo no hago los ajustes razonables, son los docentes y otros profesionales, sí doy conceptos para que se realicen los ajustes razonables y estas personitas puedan ser, digamos, o sacar los objetivos académicos y de convivencia completamente a flote pues y que se den…
3:28	…lo primero es aprender a leer el contexto de cada uno como individuo…	…lo primero es aprender a leer el contexto de cada uno como individuo o incluso de cada grupo, porque cada grupo, por ejemplo, se comunica de una manera diferente, Entonces, cuando uno ya entra a leer ese contexto individual y grupal, no solo institucional, uno logra articularse muy bien con los jóvenes para empezar a trabajar directamente desde lo que a ellos les gusta, Incluyendo pues como el lenguaje, las posiciones corporales, la forma de expresarse e interactuar con el otro, es muy diferente no solo por edades, sino por individualidad…

He aquí, algún aparte de los tres primeros pasos de la ejecución del MCC del instrumento entrevista, del cual surgieron las primeras propiedades.

Tabla 9

Método Comparativo Continuo – Entrevista

Texto/Evidencias	Eventos	P	
¿Desde su experiencia: ¿cómo describiría el proceso de inclusión de estudiantes con trastornos o discapacidades en el aula? …Han sido cambios significativos. Desde la implementación del Decreto 1421 de 2017, por ejemplo, se ha fortalecido la figura del PIAR, y eso ha obligado a una reflexión real sobre la práctica pedagógica. Se nota más flexibilidad en la planificación, más trabajo colaborativo entre docentes, orientadores y familias. También hemos tenido avances en el uso de instrumentos de evaluación diferenciados, y aunque todavía falta camino por recorrer, hay mayor disposición a innovar y adaptar, que es un paso fundamental… …Mire, a lo largo de estos años he visto cómo hemos pasado de la exclusión absoluta, al asistencialismo, y ahora vamos caminando hacia una inclusión más consciente. Pero no ha sido un proceso lineal. Al principio era difícil, los docentes no teníamos formación en inclusión y no contábamos con apoyos reales. Hoy día, con todo y sus limitaciones, el proceso ha avanzado. Aún es desigual, porque no en todas las instituciones o aulas se vive de la misma manera. En muchos casos sigue dependiendo de la voluntad del maestro, de su sensibilidad y creatividad. Lo ideal sería que no tuviéramos que hablar de inclusión, sino de una educación naturalmente diversa. Pero vamos en camino… …Bueno, con 38 años en este camino de la educación, le puedo decir que el proceso de inclusión ha sido una construcción constante, no exenta de retos, pero también muy gratificante. Antes, la inclusión era más un discurso que una realidad. Hoy, gracias al marco legal y a una mayor conciencia colectiva, hemos dado pasos importantes. Sin embargo, sigue siendo un proceso en desarrollo. La	implementación del Decreto 1421 de 2017. figura del PIAR. reflexión real sobre la práctica pedagógica. flexibilidad en la planificación. más trabajo colaborativo entre docentes, orientadores y familias. uso de instrumentos de evaluación diferenciados. disposición a innovar y adaptar …pasado de la exclusión absoluta, al asistencialismo… -inclusión más consciente No teníamos formación en inclusión. Aún es desigual la voluntad del maestro, de su sensibilidad y creatividad. educación naturalmente diversa. proceso de inclusión ha sido una construcción constante inclusión era más un discurso que una realidad gracias al marco legal y a una mayor conciencia colectiva es garantizar que aprenda, participe y se sienta valorado -transformar prácticas, sensibilizar docentes, formar equipos de apoyo escuchar a nuestros estudiantes se vinculan mucho desde lo afectivo, son demasiado emocionales se adaptan muchísimo más a la norma y a esa expectativa -el proceso de inclusión ha sido un camino de retos y transformaciones profundas. comprensión más integral del estudiante		1421 de 2017 1 PIAR A Práctica A flexibilidad colaborativo instrumentos de evaluación diferenciados a innovar y adaptar Asistencialismo voluntad del maestro educación naturalmente diversa. Inclusión discurso Marco legal conciencia colectiva aprenda, participe y se sienta valorado escuchar Vínculo afectivo emocional Inclusión retos y transformaciones Comprensión 1 integral estudiante A Ritmos y estilos de B aprendizaje Ministerio políticas discontinuas Política no considera las discapacidades Reforma facultades de educación Contrataciones profesionales de apoyo

inclusión no es solo permitir que un niño esté en el aula; es garantizar que aprenda, participe y se sienta valorado. Hemos tenido que transformar prácticas, sensibilizar docentes, formar equipos de apoyo, y sobre todo, aprender a escuchar a nuestros estudiantes… …Bueno, noto que por ejemplo los estudiantes se vinculan mucho desde lo afectivo, son demasiado emocionales y cuando tú te vinculas desde la parte afectiva con ellos, no solo desde la normativa y ese límite que se les debe poner, ellos se vinculan mucho más fácil y se adaptan muchísimo más a la norma y a esa expectativa que se tiene de ellos como estudiantes, cuando un estudiante se le refiere solo como digamos con llamados de atención sobre no haga, eso está prohibido, eso no se debe hacer, ellos realmente no acatan como la instrucción, mientras que, si uno se vincula con ellos por el lado afectivo y se les realiza acciones restaurativas, se les vincula y se realiza todo un proceso con ellos, salen cosas muy bonitas. O sea, incluirlos a ellos en su propio proceso ha mejorado muchísimo la convivencia y muchos asuntos también, por ejemplo, del uso de vaper, vincularlos funciona mucho… …Desde mi experiencia, el proceso de inclusión ha sido un camino de retos, aprendizajes y transformaciones profundas. Inicialmente, nos encontrábamos con una visión muy limitada de lo que significaba la inclusión. Sin embargo, a lo largo de los años y con la implementación de la normatividad vigente, hemos avanzado hacia una comprensión más integral del estudiante, reconociendo sus capacidades, ritmos y estilos de aprendizaje. Aún hay barreras, tanto actitudinales como estructurales, pero he visto un compromiso creciente por parte de los docentes y de la	reconociendo sus capacidades, ritmos y estilos de aprendizaje. hay barreras, tanto actitudinales como estructurales el ministerio ha tenido políticas discontinuas - la política pública no tiene en cuenta a estas personas con discapacidades reforma en la estructura de las facultades de educación Si no hay la firma de un contrato, entonces estas personas que están en dichos programas no pueden continuar en la dinámica de una institución. enfocado hacia una transformación institucional bajo el enfoque actual del que hablamos que es una educación inclusiva. la herramienta integrada hacia la transformación de prácticas, políticas y culturas. es la educación inclusiva, debe estar enfocada básicamente a transformar toda la institución hablamos de barreras, es del contexto y no del sujeto se encuentran muchas barreras piensan que es opcional hacer o no, por ejemplo, ajustes razonables, cuando eso es algo que se tiene que hacer. sino también el entorno salud, el entorno familiar buena articulación y eso es clave, clave para que la inclusión digamos, cognitivos, son psicosociales si no estás bien en tu mente pues tampoco en tu cuerpo y no puedes estar con atención plena para las situaciones que se	Transformación institucional Herramienta integrada Transformaciones prácticas, políticas y culturas Transformación institucional Barreras del contexto no del sujeto Ajustes razonables Entorno familiar Articulación de inclusión cognitiva y psicosocial. Lectura del contexto Articularse con el estudiante para iniciar adaptación de prácticas pedagógicas Barreras por inconstancia en el acompañamiento La intención del maestro Dinámicas institucionales Fortalecimiento a partir del marco legal Transformación de la práctica de aula Flexibilización PIAR Voluntad del maestro Disposición para acoger Brindar seguridad

comunidad educativa para hacer del aula un espacio donde todos tengan lugar… …lamentablemente, el ministerio ha tenido políticas discontinuas, en el ámbito de inclusión. Hace aproximadamente por ahí 30 años, existen las escuelas especiales, que llamábamos, donde maestros eran expertos en esas discapacidades que hoy le dan este tipo de nombre, y luego hay como un vacío en donde la política pública no tiene en cuenta a estas personas con discapacidades y que hoy el mundo, casi que, por una exigencia global, mundial, nos obliga, porque Colombia ha suscrito acuerdos, para que la educación sea cada vez más de inclusión. Bueno, aquí tenemos varios retos. Los retos están desde el mismo sistema, en donde habría que hacer una reforma en la estructura de las facultades de educación, de tal forma que programas como la UAE y el PTA sean parte esencial de la formación de los docentes, y no que dichos programas sean como programas satelitales dentro del sistema educativo. ¿Por qué? Porque cuando yo tengo esos programas como satélites, hay discontinuidad en los procesos, me explico. Si no hay la firma de un contrato, entonces estas personas que están en dichos programas no pueden continuar en la dinámica de una institución. Entonces hay que esperar que firmen contrato y los procesos se van deteniendo, y eso hace que la inclusión como tal tenga deficiencias. Y un reto es hacer parte, que esos programas hagan parte de la formación en la facultad de educación, o que al menos el ministerio asuma dentro de su política pública que no haya discontinuidad en la prestación del servicio por parte de programas como PTA… …el proceso de inclusión es un proceso más enfocado hacia una transformación institucional bajo el enfoque actual del que	presentan académicamente en clase. aprender a leer el contexto de cada uno como individuo o incluso de cada grupo logra articularse muy bien con los jóvenes para empezar a trabajar directamente desde lo que a ellos les gusta, el proceso de inclusión ha sido progresivo. por adaptar las prácticas pedagógicas. En las aulas estudiantes con trastornos del aprendizaje o discapacidades encuentran barreras, especialmente cuando el acompañamiento no es constante inclusión en el aula son procesos complejos, porque parten de la intención que tenga cada maestro con todas estas políticas públicas que se han venido incluyendo en las dinámicas institucionales, en un aula de 45, donde todos somos diversos. sido un camino de aprendizajes, retos y mucha sensibilidad gracias al marco legal que se ha venido fortaleciendo. empezado a transformar la práctica en el aula. profesionales de apoyo nos están cualificando, llegamos al aula de clase desprotegidos la flexibilización, el PIAR, todo lo que viene para estos estudiantes a voluntad del profesorado proceso de inclusión ha sido un camino lleno de aprendizajes algunos con TEA, otros con dificultades de aprendizaje o de comportamiento	Falta de apoyo necesario }}

	hablamos que es una educación inclusiva. Esta educación inclusiva me permite hacer una propuesta desde las tres gestiones que nos habla la herramienta integrada hacia la transformación de prácticas, políticas y culturas. La inclusión, o más que la inclusión, es la educación inclusiva, debe las situaciones que se presentan académicamente en clase. Y los docentes pues, si bien yo no hago los ajustes razonables, son los docentes y otros profesionales, sí doy conceptos para que se realicen los ajustes razonables y estas personitas puedan ser, digamos, o sacar los objetivos académicos y de convivencia completamente a flote pues y que se den…	la disposición para acogerlos y brindarles un espacio seguro ha mejorado con los años No siempre contamos con todos los apoyos necesarios, y eso puede hacer que el proceso se torne más lento o difícil

Este cuadro transformó las propiedades en bruto, en propiedades más específicas utilizando la codificación axial para unir los conceptos de manera transversal.

Tabla 10

Análisis e interpretación de la información, definición de categorías, del método comparativo continuo.

	texto / evidencias	eventos	propiedades
	Entonces vamos a dar inicio con la primera pregunta: ¿Cuáles son las estrategias exitosas que ustedes conocen reconocen y han sido probadas como exitosas dentro del contexto que ustedes manejan? Ya de casi 20 años un programa que ha cambiado en el tiempo lógicamente se ha venido Ajustando cada vez más como a la lógica al cambio de paradigma la comprensión de la discapacidad y demás la UAI es un programa que acompaña las instituciones educativas oficiales en la implementación del enfoque educación inclusiva, eso significa;	lógica al cambio de paradigma la comprensión de la discapacidad las instituciones educativas oficiales en la implementación del enfoque educación inclusiva, eso significa; hacer que la escuela sea un lugar para todos y todas sin excepción alguna donde todos apuntemos a la transformación de la escuela; hablemos de inclusión la ley 2216 de 2022, nos dice que la inclusión es un proceso que busca que todos los estudiantes tengan acceso a una educación de calidad en un ambiente seguro y respetuoso de acuerdo a sus	cambio de paradigma discapacidad enfoque educación inclusiva transformación de la escuela ley 2216 de 2022 ambiente seguro validar y vivenciar sus procesos

hacer que la escuela sea un lugar para todos y todas sin excepción alguna; entonces una estrategia que tiene un conjunto de líneas de trabajo y que cada una de ellas acompaña de una manera distinta, especializada; donde todos apuntemos a la transformación de la escuela; hablemos de inclusión la ley 2216 de 2022, nos dice que la inclusión es un proceso que busca que todos los estudiantes tengan acceso a una educación de calidad en un ambiente seguro y respetuoso de acuerdo a sus necesidades a partir de ahí surge la pregunta realmente la escuela le está brindando al estudiante herramientas para que pueda validar y vivenciar sus procesos según sus necesidades educativas, es una pregunta que debemos pensarnos teniendo en cuenta las necesidades de los muchachos. Y no solamente vivimos en la escuela con chicos con discapacidad intelectual; discapacidades en sus procesos cognitivos, sino que también dejamos de lado a los chicos con talentos y capacidades excepcionales donde hay que buscar estrategias para vincularlos a todo porque la ley 2216 eso es lo que busca que todos los muchachos puedan vincularse y que la escuela sea un espacio de protección para ellos. Entonces es pensarnos qué hacemos y qué vamos a hacer con ellos. Dentro de las estrategias que se han implementado en nuestra Institución Educativa Villa de la Candelaria han estado muy enmarcadas bajo esos preceptos de la UAI, como lo acaban de mencionar, todo lo que tiene que ver con un enfoque específico, de lo que nos hablan los lineamientos de políticas accesibles de 2022, esto nos plantea algunos enfoques de atención, entre ellos está el enfoque de articulación que ese es el enfoque que hemos venido fortaleciendo la institución principalmente; de hecho, gracias a esto se planteó este congreso, gracias a eso se propuso	necesidades la escuela le está brindando al estudiante herramientas para que pueda validar y vivenciar sus procesos según sus necesidades educativas, es una pregunta que debemos pensarnos teniendo en cuenta las necesidades de los muchachos. chicos con discapacidad intelectual; discapacidades en sus procesos cognitivos, sino que también dejamos de lado a los chicos con talentos y capacidades excepcionales donde hay que buscar estrategias para vincularlos a todo porque la ley 2216 eso es lo que busca que todos los muchachos puedan vincularse y que la escuela sea un espacio de protección para ellos. Dentro de las estrategias que se han implementado en nuestra Institución Educativa Villa de la Candelaria han estado muy enmarcadas bajo esos preceptos de la UAI, como lo acaban de mencionar, todo lo que tiene que ver con un enfoque específico Los lineamientos de políticas accesibles de 2022, enfoque de articulación que ese es el enfoque que hemos venido fortaleciendo la institución principalmente; de hecho, gracias a esto se planteó este congreso la educación inclusiva desde una perspectiva de calidad y equidad tiene que ver con esas articulaciones que hemos venido gestando durante todo este tiempo en la institución educativa podamos pensar y transformar a partir de esas tres grandes dimensiones que nos plantea los lineamientos desde unas prácticas políticas y culturas, que esa transformación se vaya gestando desde un micro contexto que existe en nuestra institución educativa, pero también derrumbar un poco esas barreras que hay, barreras físicas Pues nuestro establecimiento educativo nos ha permitido repensarnos la educación, yo creo que	discapacidad intelectual talentos y capacidades excepcionales enmarcadas bajo esos preceptos de la UAI lineamientos de políticas accesibles de 2022, enfoque de articulación educación inclusiva desde una perspectiva de calidad y equidad prácticas políticas y culturas barreras físicas la interculturalidad la intersectorialidad urbana permanencia acuerdo municipal 21 guía número 34 autoevaluación institucional índice de inclusión Revolución educativa metas mundiales de inclusión gestión comunidad gestión directiva administrativa gestión académica. equipo intersectorial diversidad institucional inclusión no es patrimonio de la discapacidad ajustes razonables trayectorias armónicas reorientación vocacional evaluación justa evaluación equitativa barreras espacio seguro

	este encuentro para pensarnos acerca de la educación inclusiva desde una perspectiva de calidad y equidad tiene que ver con esas articulaciones que hemos venido gestando durante todo este tiempo en la institución educativa, en el acompañamiento que ejercemos mi compañera Laura y quien les habla.Pues somos Los profesionales de apoyo pedagógico, de entorno protector y de la UAI. Para lograr esta articulación, y definir momentos en que podamos pensar y transformar a partir de esas tres grandes dimensiones que nos plantea los lineamientos desde unas prácticas políticas y culturas, que esa transformación se vaya gestando desde un micro contexto que existe en nuestra institución educativa, pero también derrumbar un poco esas barreras que hay, barreras físicas, también generar las posibilidades de muchas cosas, muchas alianzas a través del tecnológico de Antioquia a quien agradecemos nuevamente por abrirnos las puertas y posibilitarnos estos estos intercambios, esas leyes a instituciones alrededor de nuestro colegio. Pues nuestro establecimiento educativo nos ha permitido repensarnos la educación, yo creo que la clave también va por ahí por la interculturalidad; pero no solo por la interculturalidad como enfoque, sino la intersectorialidad urbana que ahorita pues los intercambios culturales generan acciones exitosas. Contarles una experiencia exitosa en cuanto a estos procesos de Educación inclusiva relacionamos entonces al proceso de investigación de grupos enteros desde 2013 a 2016, que vinieron desarrollando teniendo en cuenta las políticas públicas. También con secretarías municipales, entidades públicas y privadas de la ciudad y del país, ha tenido todo un despliegue de acciones y sobre todo en aras de la permanencia y la garantía de derechos de la educación inclusiva entonces.	la clave también va por ahí por la interculturalidad; pero no solo por la interculturalidad como enfoque, sino la intersectorialidad urbana que ahorita pues los intercambios culturales generan acciones exitosas. teniendo en cuenta las políticas públicas. También con secretarías municipales, entidades públicas y privadas de la ciudad y del país, ha tenido todo un despliegue de acciones y sobre todo en aras de la permanencia y la garantía de derechos de la educación inclusiva acuerdo municipal 21 aquí se inicia la UAI de Medellín en el Tecnológico de Antioquia se dio inicio en ese año. Luego en la articulación con el Ministerio de Educación Nacional logramos hacer toda la interpretación y la articulación de lo que era el índice de inclusión para Colombia fue en esta Universidad donde se genera un documento anexo a la guía número 34 que es la que rige el camino hacia la autoevaluación institucional del Tecnológico de Antioquia sale la cartilla para aplicar el índice de inclusión y salen los documentos de apoyo a la gestión escolar que en ese entonces año 2008 estaba todo el proceso de la Revolución educativa se revisaban las metas mundiales frente a la inclusión y aquí se tejen tres documentos de apoyo a la gestión comunidad apoyo a la gestión directiva administrativa y de apoyo a la gestión académica. comprendiendo la diversidad desde un equipo; un equipo intersectorial; porque las múltiples dependencias trabajamos con la entidad de bienestar de desarrollo humano pluri diversos le apuesta y le apunta al reconocimiento de la diversidad institucional o sea en palabras de alto campo la inclusión no es patrimonio de la discapacidad o sea aquí desde las múltiples mesas que están conformadas, los compañeros le van a hablar de esas mesas pues aquí se	comunidad emocional comunidad afectiva reconocerse oportunidad y no en una barrera integración de los procesos evaluativos diversidad humana la diversidad social igualdad social porque de la equidad social es un asunto que a veces invisibiliza recurso económico

Desde el año 2005 cuando iniciamos con la revisión la generación del acuerdo municipal 21 aquí se inicia la UAI de Medellín en el Tecnológico de Antioquia se dio inicio en ese año. Luego en la articulación con el Ministerio de Educación Nacional logramos hacer toda la interpretación y la articulación de lo que era el índice de inclusión para Colombia fue en esta Universidad donde se genera un documento anexo a la guía número 34 que es la que rige el camino hacia la autoevaluación institucional; entonces de aquí del Tecnológico de Antioquia sale la cartilla para aplicar el índice de inclusión y salen los documentos de apoyo a la gestión escolar que en ese entonces año 2008 estaba todo el proceso de la Revolución educativa; se revisaban las metas mundiales frente a la inclusión y aquí se tejen tres documentos de apoyo a la gestión comunidad apoyo a la gestión directiva administrativa y de apoyo a la gestión académica.

La UAI se va de aquí en el año 2016, pero aquí estamos nosotros comprendiendo la diversidad desde un equipo; un equipo intersectorial; porque las múltiples dependencias trabajamos con la entidad de bienestar de desarrollo humano pluri diversos le apuesta y le apunta al reconocimiento de la diversidad institucional o sea en palabras de alto campo la inclusión no es patrimonio de la discapacidad o sea aquí desde las múltiples mesas que están conformadas, los compañeros le van a hablar de esas mesas pues aquí se garantiza la participación, la mesa indígena, mesa afro, mesa de género ¿Por qué? Porque la idea es que se pueda visibilizar a todos los colectivos. Qué hacemos nosotros para responder Y cerrar la pregunta que hacías muy enfocada hacia la evaluación Aquí hay un proceso no puedo decir un programa es un proceso que transversaliza todas las facultades y procesos de los ajustes y en ese garantiza la participación, la mesa indígena, mesa afro, mesa de género

Aquí hay un proceso no puedo decir un programa es un proceso que transversaliza todas las facultades y procesos de los ajustes y en ese proceso de los ajustes razonables en este equipo nos pensamos la manera de acompañar a los estudiantes en todas las trayectorias armónicas de su carrera.

acompañamos en esa reorientación vocacional le generamos las orientaciones de los ajustes razonables, lo hacemos particular entonces pues lo que hacemos ¿para qué? Para que tengan una evaluación justa, una evaluación equitativa. Ahorita en uno de los postes de los jóvenes decía educación equitativa no queremos más el nombre de Educación inclusiva educación equitativa y nos enganchamos con eso romper también con barreras y cuál ha sido la forma en que hacemos eso, a través de las mesas de participación porque digamos va a dar específicamente de la mesa de participación indígena nos enfocamos también en generar un espacio seguro una comunidad emocional, una comunidad afectiva donde ese otro pueda expresar sentimentalidades, pueda expresar eso que por reconocerse como diferente siente, de pronto temor de expresarlo en otros espacios frente a los compañeros blancos,

español es nuestra segunda o tercera lengua, porque hay unos estudiantes que hemos tenido que vienen de la frontera con Brasil, entonces saben por ejemplo el idioma ticuna, también el portugués, el español; y dicen porque tengo que aprender la cuarta lengua como el inglés, en qué medida esto se genera o se convierte en una oportunidad y no en una barrera para regresar o retornar a mi territorio a incidir en él. Obtener mi título universitario.

proceso de los ajustes razonables en este equipo nos pensamos la manera de acompañar a los estudiantes en todas las trayectorias armónicas de su carrera.	**cómo** se hace la integración de los procesos evaluativos del sistema como lo decía Gloria efectivamente hoy tenemos que pensar en términos de que lo estamos trabajando en el Tecnológico de Antioquia, lo digo porque soy profesor de infancia, soy profesor de infancia de la licenciatura y tengo estudiantes que efectivamente hacemos ese tipo de ejercicios en los que ellas precisamente en términos de la diversidad humana, la diversidad social y me parece muy inquietante y muy favorable también a su vez la idea de pensar en la mirada equitativa en la mirada de la igualdad social porque de la equidad social es un asunto que a veces invisibiliza, no solamente el tema de la discapacidad o de las dificultades cognitivas o de las diferencias, sino también, el tema de lo económico, el tema de lo social su familia que está sufriendo, todos los días por tener un recurso económico, por el cual subsistir, por eso es un tipo de exclusión.	

El segundo instrumento a describir es la revisión documental, este proceso se desarrolló en compañía de los rectores de las dos instituciones educativas abordadas en el estudio; la herramienta integrada es una plataforma de autoevaluación, donde cada IE del Distrito desarrolla su proceso de autoevaluación, seguimiento y aplicación de estrategias para el mejoramiento continuo; constituyéndose en el PMI, Plan de Mejoramiento Institucional. Esta plataforma es de uso exclusivo del directivo; sin embargo; la autoevaluación institucional se realiza con la competencia y concurrencia de representantes de todos los estamentos de la comunidad educativa. Por tratarse de instrumento tan delicado, se tuvo cuidado con la custodia de la información recaudada y el uso ético de cada elemento reconocido.

Tabla 11

Revisión Documental Autoevaluación Institucional, Herramienta integrada IE

Fecha de inicio de los tres momentos: 2024-11-25 02:58:30
Fecha de finalización **de la** autoevaluación**: 2025-02-12 12:40:50**

Directivos = 2 Administrativos = 2 Estudiantes = 32 Padres = 32 Maestros = 17 Egresados = 1 Otros = 3 TOTAL = 89

GESTION DIRECTIVA - ADMINISTRATIVA

Texto/Evidencia	Evento	Propiedades
GDA01_Autoevaluación: DESARROLLO: BÁSICO - El Establecimiento Educativo utiliza medios de información y avanza en el ajuste de éstos para que sean comprensibles y accesibles para GDA0101 comunicar a toda la comunidad educativa aspectos referidos a: el Proyecto Educativo Institucional, la convivencia escolar, los aprendizajes, los informes de la evaluación académica y formativa período a período, las estrategias de apoyo brindadas, entre otros. La comunidad educativa progresa en su reconocimiento y utilización pertinente.	GDA0101/GDA010101 comunicar a toda la comunidad educativa aspectos referidos a: elGDA010102 Proyecto Educativo Institucional, la convivencia escolar, los aprendizajes, los informes de la evaluación académica y formativa período a período, GDA010103 las estrategias de apoyo brindadas	GDA010101 comunicar. GDA010102 PEI, convivencia, aprendizaje, evaluación.
GDA02_Autoevaluación: DESARROLLO: ALTO - El Establecimiento Educativo implementa periódicamente estrategias que permiten la GDA0201 caracterización de los estudiantes desde la diversidad biológica, psicológica y sociocultural. Ésta determina el análisis y seguimiento a los indicadores educativos (asistencia-ausentismo escolar, seguridad y convivencia, permanencia, desempeño académico, promoción y desempeños en pruebas externas, entre otros); estos datos se tienen en cuenta en el GDA0202 Plan de Mejoramiento para el diseño de la accesibilidad institucional (diseños universales accesibles, diseños universales de aprendizaje y ajustes razonables). Se evidencia progreso en el GDA0203 desempeño de los estudiantes.	GDA0201/GDA020101 caracterización de los estudiantes desde la diversidad biológica, psicológica y sociocultural. Ésta determina el GDA020102 análisis y seguimiento a los indicadores educativos (asistencia-ausentismo escolar, seguridad y convivencia, permanencia, desempeño académico, promoción y desempeños en pruebas externas. GDA0202/GDA020201 Plan de Mejoramiento para el diseño de la GDA020201 accesibilidad institucional (GDA020202 diseños universales accesibles, diseños universales de aprendizaje y GDA020203 ajustes razonables). GDA0203/ GDA020301 desempeño de los estudiantes.	GDA020101 caracterización. GDA020102 análisis y seguimiento a los indicadores. GDA020201 Plan de Mejoramiento. GDA020201 accesibilidad institucional. (GDA020202 diseños universales accesibles, diseños universales de aprendizaje. GDA020203 ajustes razonables. GDA020301 desempeño
GDA03_Autoevaluación: DESARROLLO: ALTO - El Establecimiento Educativo implementa periódicamente GDA0301 estrategias que permiten la caracterización de los estudiantes desde la diversidad biológica, psicológica y sociocultural. Ésta determina el GDA0302 análisis y seguimiento a los indicadores educativos (asistencia-ausentismo escolar, seguridad y convivencia,	GDA0301 estrategias que permiten la GDA030101 caracterización de los estudiantes desde la GDA030102 diversidad biológica, psicológica y sociocultural. GDA0302 análisis y seguimiento a los GDA030201 indicadores educativos (asistencia-ausentismo escolar, seguridad y convivencia, permanencia, desempeño	GDA030101 caracterización de los estudiantes. GDA030102 diversidad biológica, psicológica y sociocultural. GDA030201 indicadores educativos. GDA030301 Plan de Mejoramiento. GDA030302 accesibilidad institucional. GDA030303 desempeño

permanencia, desempeño académico, promoción y desempeños en pruebas externas, entre otros); estos datos se tienen en cuenta en GDA0303 el Plan de Mejoramiento para el diseño de la accesibilidad institucional (diseños universales accesibles, diseños universales de aprendizaje y ajustes razonables). Se evidencia progreso en el GDA0303 desempeño de los estudiantes.	académico, promoción y desempeños en pruebas externa. GDA0303 el GDA030301 Plan de Mejoramiento para el diseño de la GDA030302 accesibilidad institucional. GDA0303/GDA030303 desempeño de los estudiantes.	
GDA04_AutoevaluaciónDESARROLLO: BÁSICO - El Establecimiento Educativo promueve la generación y el desarrollo de buenas GDA0401 prácticas y experiencias pedagógicas, culturales, investigativas y de gestión y avanza en la documentación de las mismas.	GDA0401 prácticas y GDA040101 experiencias pedagógicas, culturales, investigativas y de gestión y avanza en la documentación de las mismas.	GDA040101 experiencias pedagógicas, culturales, investigativas y de gestión
GDA05_Autoevaluación: DESARROLLO: BÁSICO - Los directivos y maestros GDA0501 participan de diferentes ofertas formativas que favorecen, entre otras, GDA0502 la gestión institucional, las prácticas pedagógicas y el ambiente escolar y en general, la atención educativa a la diversidad. Directivos y GDA0503 maestros empiezan a poner en práctica la formación obtenida en beneficio de la comunidad educativa.	GDA0501 participan de diferentes GDA050101 ofertas formativas. GDA0502 la gestión institucional, GDA050201 las prácticas pedagógicas y el GDA050202 ambiente escolar y en general, GDA050203 la atención educativa a la diversidad. GDA0503 maestros empiezan a GDA050301 poner en práctica la formación obtenida en beneficio de la comunidad educativa.	GDA050101 ofertas formativas. GDA050201 las prácticas pedagógicas. GDA050202 ambiente escolar. GDA050203 la atención educativa a la diversidad. GDA050301 poner en práctica la formación.
GDA06_DESARROLLO: ALTO - El Establecimiento Educativo tiene GDA0601 estrategias coherentes con la normatividad vigente y las políticas de educación inclusiva para identificar, prevenir, mediar y hacer seguimiento a los conflictos, a la violencia escolar y a los comportamientos disruptivos; y registra su implementación. GDA0602 Representantes de los estamentos de la comunidad educativa participan en la construcción de los mecanismos establecidos para tramitar las situaciones de conflicto y de violencia escolar; los asumen, con lo que GDA0603 se propicia mejores ambientes de aprendizaje.	GDA0601/ GDA060101 se propicia GDA060101 mejores ambientes de aprendizaje. estrategias coherentes con la GDA060102 normatividad vigente y las políticas de educación inclusiva para GDA060103 identificar, prevenir, mediar y hacer seguimiento a los conflictos, a la violencia escolar y a los comportamientos disruptivos. GDA0602 Representantes de los estamentos de la comunidad educativa GDA060201 participan en la construcción de los mecanismos establecidos para GDA060202 tramitar las situaciones de conflicto y de violencia escolar. GDA0603 se propicia GDA060301 mejores ambientes de aprendizaje.	GDA060101 mejores ambientes de aprendizaje. GDA060102 normatividad vigente y las políticas de educación. GDA060103 identificar, prevenir, mediar y hacer seguimiento a los conflictos, a la violencia escolar y a los comportamientos disruptivos. GDA060201 participan en la construcción de los mecanismos establecidos. GDA060202 tramitar las situaciones de conflicto. GDA060301 mejores ambientes de aprendizaje.

Tabla 12

Codificación de la Autoevaluación Institucional, Herramienta integrada IE

Componente	Codificación	Propiedades
GDA01_Comunicación		GDA010101 comunicar. GDA010102 PEI, convivencia, aprendizaje, evaluación
GDA02_Planeación y Direccionamiento Estratégico	GDA020101 caracterización. GDA020102 análisis y seguimiento a los indicadores. GDA020201 Plan de Mejoramiento. GDA020201 accesibilidad institucional. (GDA020202 diseños universales accesibles, diseños universales de aprendizaje. GDA020203 ajustes razonables. GDA020301 desempeño	
GDA03_Convivencia	GDA030101 caracterización de los estudiantes. GDA030102 diversidad biológica, psicológica y sociocultural. GDA030201 indicadores educativos. GDA030301 Plan de Mejoramiento. GDA030302 accesibilidad institucional. GDA030303 desempeño	
GDA04_Comunicación	GDA040101 experiencias pedagógicas, culturales, investigativas y de gestión	
GDA05_Gestión del talento	GDA050101 ofertas formativas. GDA050201 las prácticas pedagógicas. GDA050202 ambiente escolar. GDA050203 la atención educativa a la diversidad. GDA050301 poner en práctica la formación.	
GDA06_Convivencia	GDA060101 mejores ambientes de aprendizaje. GDA060102 normatividad vigente y las políticas de educación. GDA060103 identificar, prevenir, mediar y hacer seguimiento a los conflictos, a la violencia escolar y a los comportamientos disruptivos. GDA060201 participan en la construcción de los mecanismos establecidos. GDA060202 tramitar las situaciones de conflicto. GDA060301 mejores ambientes de aprendizaje.	
GDA07_Recursos educativos	GDA070101 políticas de atención educativa a la diversidad. GDA070102 distribuye, ajusta, optimiza y evalúa los recursos presupuestales, físicos y	

	didácticos. GDA070201fortalecer los ambientes de aprendizaje
GAP01_Pedagógico, curricular, didáctico y evaluativo	GAP0101 actividades de desarrollo independiente. GAP0201 características y necesidades de los estudiantes. GAP0301 coherencia con el plan de estudios. GAP0401Sistema Institucional de Evaluación. GAP0501 competencias
GAP04_Fomento, desarrollo y fortalecimiento de las capacidades del personal docente	GAP0401 discutir y promover prácticas escolares. GAP0402 atención a la diversidad y el desarrollo de competencias de los estudiantes.
GAP05_Pedagógico, curricular, didáctico y evaluativo	GAP050101 adaptaciones metodológicas GAP050102 plan de estudios, GAP050201 respuesta a la diversidad
GAP06_Fomento, desarrollo y fortalecimiento de las capacidades del personal docente.	GAP060101 investigaciones. GAP060201 dinámicas institucionales.
GAP07_Pedagógico, curricular, didáctico y evaluativo	GAP070101 proyectos obligatorios GAP070102 cátedras escolares, GAP070103 normativa vigente GAP070104 políticas de educación inclusiva. GAP070201 Proyecto Educativo Institucional, GAP070202 parte integral del plan de estudios, GAP070301 enfoque transversal al currículo; GAP070401 programas internos y externos GAP070501 progreso en los desempeños de los estudiantes.
GAP08_Formación en ciudadanía	GAP080101 respeto por la diversidad GAP080102 interés hacia los procesos formativos GAP080103 convivencia.
GAP09_Comunicación	GAP090101 medios de información GAP090102 comprensibles y accesibles. GAP090201 comunicar a toda la comunidad GAP090202 la convivencia escolar, los aprendizajes, GAP090301 evaluación GAP090302 académica y formativa GAP090303 estrategias de apoyo GAP090401 progresa en su reconocimiento
GAP010_Pedagógico, curricular, didáctico y evaluativo	GAP0100101 Sistema Institucional de Evaluación de los Estudiantes. GAP0100201 presentan bajos desempeños.
GAP011_Pedagógico, curricular, didáctico y evaluativo	GAP0110101 estrategias de enseñanza y evaluación GAP0110102 con el plan de estudios GAP0110103 horizonte institucional, GAP0110201 características y estilos de aprendizaje GAP0110301 avance en los desempeños

GAP012_Pedagógico, curricular, didáctico y evaluativo	GAP0120101 ajustar el plan de estudios GAP0120102 lineamientos y estándares nacionales GAP0120103 políticas de educación inclusiva. GAP0120201 accesibilidad al aprendizaje
GC01_Pertinencia al contexto, proyección a la comunidad y relaciones interinstitucionales	GC010101 diversidad de su población y el contexto, GC010201 alianzas y relaciones con entidades públicas y privadas q (GC010202 apoyo psicopedagógico, GC010203 nutricional, prevención y atención en salud, GC010301 desarrollo de los aprendizajes, GC010302 convivencia GC010303 bienestar. GC010304 comunidad
GC02_Pertinencia al contexto, proyección a la comunidad y relaciones interinstitucionales	GC020101 actividades formativas y deportivas de entidades externas. GC020201 comunidad participe GC0203 GC020301 incorporación de éstas en el Proyecto Educativo Institucional. GC020401 enfoque de inclusión.
GC03_Pertinencia al contexto, proyección a la comunidad y relaciones interinstitucionales	GC030101 inducción y reinducción, GC030201 políticas de educación inclusiva GC030202 vincular a la vida institucional a estudiantes y padres de familia/acudientes. GC030301 sentido de pertenencia GC030302 crear expectativas que incidan positivamente en el aprendizaje. GC030401 participación de la comunidad

Nota. Elaboración Propia

Como se puede constatar en los cuadros anteriores, se partió de los descriptores de autoevaluación que desarrollo cada institución en la plataforma de la herramienta integrada, estos descriptores fueron denominados evidencias o texto, posteriormente, y según lo establecido en el MCC, se desarrolló una segunda decantación o segundo paso, donde se extractaron los eventos; el tercer paso, básicamente se dio con unos códigos alfanuméricos donde se establecieron códigos selectivos, por grandes aspectos que encerraban o aglomeraban un proceso más amplio, o en algunos casos concreto.

La construcción teórica se constituyó a partir del proceso de la codificación descrita, donde los datos primarios, los incidentes y discursos de los informantes clave fueron sistemáticamente escrutados para revelar sus propiedades y descifrar sus dimensiones. De acuerdo con el entramado metodológico de Strauss y Corbin (2002), las unidades de análisis cobraron vitalidad explicativa cuando fueron analizados en su variabilidad en un continuo dimensional. Al examinar las unidades centrales, tensiones entre el marco legal y la práctica pedagógica, se identificó como propiedad clave el grado de apropiación operativa de los ajustes razonables

(PIAR). La dimensión de esta propiedad no fue homogénea, fluctuó en un continuo que fue desde la Asimilación Burocrática/Resistencia Pasiva, donde el documento se diligenció exclusivamente por cumplimiento legal, ubicándose en el extremo formalista, hasta la apropiación crítica/transformación didáctica, donde el PIAR se instituyó como un organizador de la práctica, en el extremo, situándose como desvinculado.

Lejos de los hallazgos aislados, se encontraron directamente vinculados por otras propiedades emergentes; la disponibilidad del andamiaje institucional (apoyo UAI / PEP), cuya dimensión se desplazó entre la ausencia crítica y el acompañamiento Intermitente. Es precisamente en la intersección de estas dimensiones donde se fragua la teoría emergente: cuando el apoyo institucional se encontró en su dimensión mínima y la exigencia legal en su máxima presión, el dato empírico develó que el docente experimentó una fractura identitaria y laboral. De este modo, la teorización sustantiva logró modelar la realidad al mostrar que la inclusión en Medellín no se ejecutó de forma lineal, sino que emergió como una práctica de equilibrismo pedagógico altamente sujeta a las variaciones de las condiciones materiales y actitudinales del entorno escolar.

Después de realizado el análisis de los instrumentos de recolección de información, contrastarlos se pudieron determinar los siguientes hallazgos que se presentan a continuación como un modelo de unidades, subunidades y propiedades; decantadas y desarrolladas sobre el principio de triangulación propuesto por (Cabrera, 2005):

> "Entonces el proceso de triangulación se complejiza, pues hay que integrar todo el trabajo de campo. Para hacer esto, el primer paso es triangular la información obtenida desde los diversos instrumentos aplicados en el trabajo de campo, por estamentos, ya sea utilizando conclusiones de segundo o tercer nivel. Esta acción permite saber, por ejemplo, si lo que un docente de aula informó en sus respuestas en una entrevista, es coherente o no con lo que el investigador pudo observar directamente en la sala de clases. Un segundo paso consiste en integrar la triangulación Inter estamental por cada instrumento utilizado, pero ahora desde una perspectiva Inter instrumental y desde allí generar nuevos procesos interpretativos. Cuando se ha realizado esta integración de toda la información triangulada es posible sostener entonces que se cuenta con un corpus coherente, que refleja de modo orgánico aquello que denominamos "resultados de la investigación". pg.46

MCC: Unidades, subunidades y Propiedades de análisis surgidas del método entrevista. (Ver Anexos)

Se presentan las unidades, subunidades y propiedades halladas en el Método comparativo continúo surgidos de la entrevista, después de desarrollada la codificación selectiva, aportando las unidades de análisis y mostrando por primera vez la saturación teórica que evidentemente se podrá encontrar en un momento posterior de esta investigación.

Tabla 13

Unidades de análisis, subunidades y propiedades - entrevista

Unidad de análisis	Subunidades de análisis	Propiedades
1. transformaciones en la práctica pedagógica	1.1 flexibilización curricular 1.2 estrategias pedagógicas diferenciadas 1.3 evaluación formativa y por competencias.	a) DUA. b) PIAR c) Diseño de rúbricas adaptadas. d) Trabajo colaborativo docente. e) adecuación de contenidos y tiempos. f) Valoración del progreso individual.

Tabla 13 (Cont.)

2. Condiciones institucionales para la inclusión	**2.1 Liderazgo pedagógico.** **2.2 coordinación interinstitucional** **2.3 recursos humanos y materiales.**	**a) Rol de los equipos directivos.** **b) Acompañamiento de UAI, PEP, PTA.** **c) Formación docente continua.** **d) Limitaciones en recursos y personal especializado.**
3. Cultura de la inclusión	3.1 actitudes del docente. 3.2 clima escolar y vínculos afectivos. 3.3 Reconocimiento de la diversidad.	a) Creencia en las capacidades del estudiante. b) Acogida emocional. c) Respeto a las diferencias. d) Observación y escucha activa. e) Inclusión como derecho.
4.Participación de la familia y la comunidad	4.1 corresponsabilidad familia-escuela. 4.2 apoyo desde el hogar. 4.3 Sensibilización de padres.	a) Comunicación familia-escuela. b) Diagnósticos compartidos y seguimiento. c) Participación en proyectos escolares. d) Influencia del entorno familiar.
5.**Barreras y retos de la inclusión.**	5.1 Barreras actitudinales y estructurales. 5.2 Políticas educativas discontinuas. 5.3 Tensión normativa-práctica.	a) Falta de formación inicial en inclusión. b) Discontinuidad en programas estatales. c) Confusión en implementación normativa. d) Percepción de inclusión como carga.

Nota. Elaboración propia

MCC Unidades y Propiedades de análisis surgidas del método revisión documental, basado en la herramienta integrada de autoevaluación institucional. (Ver anexos)

Se muestran las unidades de análisis y propiedades resultantes del método de análisis documental desarrollado a la autoevaluación de cada institución educativa sobre la herramienta integrada para la autoevaluación institucional del año 2024 de las Instituciones Educativas: **Villa de la Candelaria** y **Rafael García Herreros,** pertenecientes al núcleo educativo 923 del Distrito de Ciencia y Tecnología de Medellín.

Tabla 14

Unidades de análisis surgidas de método Revisión Documental.

Unidad de análisis	Subunidades de análisis y Propiedades
1. Práctica pedagógica inclusiva	a) Aplicación periódica de procedimientos para ajustar el plan de estudios. b) Implementación de estrategias y didácticas flexibles. c) Coherencia con lineamientos, estándares y políticas de educación inclusiva. d) Diseños universales y prácticas de aula. e) Aplicación de diseños universales de aprendizaje y ajustes razonables. f) Incorporación de prácticas de aula que promueven la participación y el acceso al conocimiento. g) Fomento del pensamiento crítico, creativo e investigativo. l) Actividades que responden a características individuales. m) Diseño e implementación sistemática en coherencia con el SIEE. n) Desarrollo de competencias individuales.
2. Evaluación para la inclusión.	a) Sistema Institucional de Evaluación (SIEE) actualizado b) Ajustes conforme a la normativa vigente, el PEI y la accesibilidad. c) Valoración equitativa del desarrollo de competencias. d) Orientación de apoyos pedagógicos según desempeño. e) Análisis de indicadores institucionales f) Seguimiento a indicadores de asistencia, permanencia y desempeño académico. g) Uso de información para el diseño de estrategias inclusivas y planes de mejoramiento.
3. Gestión institucional para la educación inclusiva	a) PEI con enfoque de inclusión b) Documento institucional legitimado e implementado con enfoque inclusivo. c) conforme al contexto y la normativa nacional. d) Formación docente para la diversidad e) Jornadas institucionales para discusión de prácticas inclusivas. f) Participación en programas de cualificación internos y externos. g) Liderazgo distribuido entre directivos y docentes. h) Participación y corresponsabilidad i) Funcionamiento efectivo de órganos de participación. j) Promoción de principios democráticos y de derechos. k) Alianzas interinstitucionales con entidades para servicios complementarios.

4. cultura escolar inclusiva	a) Promoción de la diversidad y ciudadanía b) Acciones para desarrollar pensamiento crítico y respeto por la diversidad. c) Fortalecimiento del ambiente escolar y participación democrática. d) Vínculo familia-escuela y sentido de pertenencia e) Estrategias de inducción/reinducción a estudiantes y acudientes. f) Participación activa de las familias en procesos institucionales. g) Proyección comunitaria y cultural h) Implementación de proyectos artísticos, deportivos y culturales desde la inclusión. I) Reconocimiento institucional por su liderazgo en transformación social.

Nota. Elaboración propia

Unificación de unidades, subunidades y propiedades de análisis de los métodos: revisión documental, entrevista, grupo focal.

Se realizó el proceso de unificación de las unidades e subunidades de análisis y características de cada uno de los métodos de recolección información (revisión documental, entrevista a profundidad y grupo focal), teniendo en cuenta el análisis cualitativo e inferencial desde una mirada deductiva, se agrupan las unidades que se encuentran en los tres métodos y se generan otras que no aparecen en los métodos, pero que se presentan transversalmente, generando relaciones o macro relaciones con el objeto de estudio, teniendo en cuenta las preguntas de investigación, los objetivos y el problema priorizado desde el inicio.

Todo este acervo metodológico pudo generar unos hallazgos coherentes y consistentes, además; fieles a los principios de trazabilidad y conformabilidad propuestos, desde el rigor metodológico. Se pudo generar un cúmulo de unidades, subunidades y propiedades de análisis sobre la que emergió la aproximación teórica de la investigación, y los resultados subsecuentes que dan cuenta del compromiso investigativo.

Triangulación

La labor desarrollada por Strauss et al., (2002) muestra de manera prominente y articulada como se desarrolla una triangulación como estrategia en investigación educativa. Desde esta mirada se ha concebido la triangulación de fuentes realizada en este aparte de la presente investigación, buscando seguir los pasos que proponen. En esta investigación se aplicó la triangulación de información, también conocida como triangulación de fuentes. Esta consiste en

recaudar la información sobre el mismo fenómeno desde diferentes instrumentos y actores. Particularmente, se integraron tres fuentes cualitativas:

Entrevistas a veintidós actores del sistema educativo (docentes, rectores, profesionales de apoyo).

Un grupo focal conformado por expertos seis profesionales, desarrollado en el marco del I Congreso Interinstitucional de Educación Inclusiva Institución Educativa Villa de la Candelaria y la Institución Universitaria Tecnológico de Antioquia.

La revisión y análisis de las autoevaluaciones institucionales de dos IE del Distrito de Medellín, mediante la herramienta integrada de autoevaluación institucional que está basada en la guía 34 de autoevaluación institucional.

El proceso de triangulación siguió un enfoque interpretativo, desde el estudio realizado por (Torres, 2021), quien propone:

> "Es preciso añadir que "la triangulación impide que el investigador acepte demasiado fácilmente la validez de sus impresiones iniciales; amplía el ámbito, densidad y claridad de los constructos desarrollados en el curso de la investigación" Glaser y Strauss, (1967) en Goetz y Lecompte, (2010) esto supone la minimización de los errores que surgen cuando el fenómeno es explorado desde la óptica de un solo observador, con una técnica y desde un solo ángulo de observación. Implicando además tamizar tales impresiones iniciales para encontrar puntos de convergencia, o divergencia, entre las diferentes perspectivas desde las cuales se examina el objeto de estudio". (p.36).

Se ha utilizado en el método comparativo continuo, articulado con principios de la Teoría Fundamentada. Se desarrollaron cinco etapas interrelacionadas:

Codificación abierta y categorización preliminar, se identificaron unidades de sentido en cada fuente de información, generando categorías emergentes de manera inductiva. Se han contrastado las fuentes, comparando los temas recurrentes entre entrevistas, grupo focal y herramienta integrada de autoevaluación institucional, todo esto para identificar patrones comunes y divergentes. Posteriormente se han construido una base de unidades de análisis integradores a partir del cruce de fuentes, se consolidaron ocho unidades de análisis, con quince subcategorías y dieciocho propiedades derivadas del consenso o complementariedad entre las fuentes.

La validación interna del sistema de unidades se dio al verificar que cada una tuviera sustento en al menos dos fuentes, garantizando su consistencia interpretativa; asimismo, la redacción interpretativa se generó desde un análisis interpretativo, articulando la normativa, la voz de los actores y los hallazgos institucionales, bajo una perspectiva crítica y situada.

Fundamento Epistemológico y Metodológico de la Triangulación

La triangulación cualitativa fue una estrategia de validación que permitió ampliar la mirada sobre el fenómeno de la educación inclusiva en el aula de la básica primaria del distrito de Medellín, desde la macro mirada del marco legal y transversalizada por la práctica pedagógica y la evaluación. Al integrar diversas fuentes de información, actores y contextos. En América Latina, Martínez, (2013), Aguilar y Barroso, (2015) y Vasilachis, (2006) destacan esta técnica para abordar las complejas realidades sociales y educativas con una multiplicidad de voces y conocimientos.

Según Martínez, (2013) la doble triangulación desarrollada, la triangulación de fuentes, asegura eminentemente una exhaustiva filtración de aquellas unidades de análisis que pueden ser verificables, factuales y con la oportunidad de confrontar diversas visiones, piezas de información o posturas para idear un constructo más extenso del objeto de estudio. Aguilar y Barroso, (2015) postulan que la triangulación no se realiza para confirmar, sino para desvelar una pluralidad de significados. En este sentido, Vasilachis, (2019), argumenta que una investigación cualitativa es más válida cuando se reconoce e incorpora la multiplicidad de las miradas en el análisis.

La aportación de Vallejo y Mineira, (2009) sustenta la triangulación, no como un procedimiento auxiliar, sino como una estrategia de construcción y verificación del conocimiento en la investigación cualitativa. Es desde esta perspectiva en la que la triangulación permite superar una visión fragmentaria del fenómeno investigado, integrando diversas perspectivas, metodologías, temporalidades y actores en el estudio del objeto.

Un aspecto importante de esta investigación es el enfoque que Vallejo y Mineira, (2009) hacen de la triangulación metodológica; sosteniendo que la elección de diferentes métodos dentro de un artículo no es sólo cuestión de continuidad técnica, sino que es una postura

epistémica que asume la complejidad y la multidimensionalidad del objeto educacional. Desde esta perspectiva, la escolarización inclusiva no puede ser abordada con una sola voz, y mucho menos con un solo instrumento; es necesario un enfoque que articule lo normativo, lo institucional y lo vivencial, que es precisamente lo que esta tesis postula.

Además, se destacó la necesidad de conformar equipos interdisciplinarios en la investigación, algo que resuena profundamente con la idea de una educación inclusiva que trasciende el aula y convoca saberes de distintas áreas: pedagógica, psicológica, jurídica, cultural, entre otras.

Otra disertación de Rojas y Osorio, (2017)), presenta un análisis más general sobre el rigor metodológico en investigaciones cualitativas, y si bien no dedican el texto exclusivamente a la triangulación, sí la abordan como una herramienta clave para fortalecer la validez y confiabilidad interpretativa en este tipo de estudios. Desde su planteamiento, la triangulación permite contrastar y enriquecer la interpretación de los datos, reconociendo que toda construcción investigativa es, en sí misma, una lectura situada de la realidad.

Esta disertación motivó esta práctica investigativa, logrando desarrollar sus objetivos de manera coherente y reflexiva. La triangulación, en este contexto, no se presentó como una receta metodológica, sino como una estructura consecuente orientada al diálogo entre fuentes, métodos y actores, lo cual resultó indispensable en el estudio; pues se buscó interpretar la realidad del aula; una realidad que no funciona por si sola, se entrelaza de manera multidimensional con aspectos teóricos, legales, técnicos, instrumentales; también depende de las decisiones en diferentes esferas y/o territorios, como la familia, la nación, la región, la ciudad, el barrio; incluso lo que pasa en el mundo afecta al aula; y es permeada por las personas; el niño o la niña, el maestro, las personas que constituyen la familia y el contexto del sujeto, confluye en esta investigación, tomando en cuenta la complejidad de la educación con enfoque inclusivo desde la práctica pedagógica y el proceso de evaluación.

Es importante acercarse entonces a la formación ética del investigador el proceso de triangulación desarrollado no se limitó a la acumulación de información, se buscó en el momento más álgido del análisis, darle sentido desde una posición crítica y respetuosa de la

diversidad de las voces y de las realidades. Esta perspectiva resuena con el paradigma interpretativo de esta investigación, donde las entrevistas, el grupo focal y la revisión documental fueron fuentes de alto impacto, las narrativas que expresaron tensiones, esperanzas y retos del sistema educativo frente a la inclusión.

Se propone mostrar el proceso de la doble triangulación, iniciando por algunas las entrevistas a profundidad realizadas a los distintos informantes clave:

Triangulación de Fuentes

Para efectos de esta investigación y teniendo en cuenta el diseño metodológico planteado, este momento obedece a la fase cinco y seis de la investigación.

Para fines de auditabilidad y credibilidad se realizó una primera triangulación de fuentes, para determinar las unidades, subunidades y propiedades para la delimitación de la teoría fundamentada; una vez obtenido este hallazgo, se inicia el proceso de construcción teórica teniendo en cuenta cuatro factores de triangulación de fuentes, a saber:

a. las unidades arrojadas en la primera triangulación, como resultado del proceso de recolección y análisis de los instrumentos (entrevista a profundidad, grupo focal y revisión documental).

b. El acercamiento teórico que considera los elementos fundamentales sobre los que se basan las categorías halladas.

c. La pirámide de Kelsen sobre el marco legal internacional, nacional, y local.

d. la percepción del investigador como eje articulador en la construcción de teoría fundamentada.

Tabla 15

Segunda Triangulación, Triangulación de fuentes

Categoría de Análisis	Relación Teórica	Relación Pirámide de Kelsen	Percepción Investigador
1. Transformación de las prácticas pedagógicas y evaluativas Ajustes razonables y flexibilización curricular	1A. Delors et al., (1997) Es fundamental para los procesos de inclusión en el aula, ya que presenta un modelo educativo que promueve la equidad y el respeto	Narrativa PIAR, (s. f.) Micrositio. Narrativa Plan Individual de Ajustes Razonables. La relación entre las categorías, subcategorías y propiedades de tu investigación con la norma “Narrativa PIAR, (s. f.)	La naturaleza interconectada y transformadora de estos elementos, buscando una comprensión holística y sistémica de la práctica pedagógica.

Diseño e implementación del PIAR Aplicación de Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) Evaluación diferenciada Innovación didáctica: Trabajo colaborativo docente Reconocimiento de ritmos y estilos de aprendizaje Co-docencia y recursos pedagógicos accesibles.	por la diversidad de los estudiantes. 1B. Su enfoque resalta la importancia de una educación que no solo busque la integración, sino la verdadera inclusión, entendida como el reconocimiento de las diferencias individuales y la adaptación de los procesos pedagógicos y evaluativos a esas diferencias. 1C. Independientemente de su origen socioeconómico o cultural, tengan acceso a una educación de calidad. Las políticas educativas nacionales que promueven la inclusión encuentran en las propuestas de Delors una base sólida para ser aplicadas en las aulas, sobre todo en lo referente a la flexibilidad en la evaluación y la construcción de un ambiente de aprendizaje que valore la diversidad. 1D. Cuervo y Botero, (2025) ajustes razonables para la inclusión social y productiva de las personas con discapacidad en Colombia: avances y desafíos en su implementación. 1E. Realiza una contribución significativa a los procesos de inclusión educativa en Colombia al enfocarse en los ajustes razonables necesarios para la inclusión social y productiva de las personas con discapacidad. Su análisis sobre los avances y desafíos en la implementación de estos ajustes proporciona una perspectiva clara sobre cómo adaptar las políticas educativas y las prácticas pedagógicas para garantizar la	Micrositio. Narrativa Plan Individual de Ajustes Razonables" puede desarrollarse desde varios ángulos clave, dado que el PIAR tiene un vínculo directo con la inclusión escolar, la práctica pedagógica y la evaluación. 1. Transformación de las prácticas pedagógicas y evaluativas es razonables y flexibilización curricular: En el contexto de la normativa PIAR, la categoría Diseño e implementación del PIAR se alinea con los ajustes que se deben realizar en el currículo para responder a la diversidad de los estudiantes. La implementación de Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) también se relaciona con la idea de flexibilización, permitiendo que las prácticas pedagógicas y evaluativas se adapten a las necesidades de todos los estudiantes, en especial aquellos con barreras de aprendizaje o discapacidades. Esto también está vinculado a la evaluación diferenciada, que se enmarca dentro de los principios del PIAR para asegurar que todos los estudiantes puedan alcanzar sus objetivos educativos de manera justa y equitativa. Innovación didáctica: El trabajo colaborativo entre docentes, el reconocimiento de los ritmos y estilos de aprendizaje y la co-docencia están directamente vinculados con la práctica de ajustar el currículo y las evaluaciones a las necesidades de los estudiantes, en línea con el enfoque del PIAR. La norma sugiere que la inclusión efectiva se logra a través de un enfoque colaborativo y flexible en el diseño y ejecución del currículo.	Las unidades de análisis reflejan un modelo de cambio paradigmático en la educación, pasando de prácticas tradicionales a un enfoque centrado en la equidad, la personalización y la eliminación de barreras. La Transformación de las Prácticas Pedagógicas y Evaluativas se identifica como un eje central y un objetivo primordial de la investigación en el ámbito educativo. Esta transformación surge como respuesta a la necesidad de superar los modelos tradicionales, que a menudo se centran en la verificación de contenidos mediante pruebas escritas u orales, y están orientados a los resultados o productos, lo cual limita la participación y motivación del estudiante. El cambio deseado implica que la evaluación se asuma como un proceso continuo, formativo y constructivo, que sirva tanto al estudiante como al profesor para ajustar la planificación del proceso de enseñanza-aprendizaje y para la reflexión pedagógica. El éxito en las aulas inclusivas depende de la calidad del trabajo en equipo y de los apoyos individualizados. El DUA es un pilar conceptual fundamental que busca crear entornos educativos flexibles y adaptables anticipando y eliminando barreras de acceso. El DUA es el diseño de un currículo que responda a todos, evitando la necesidad de realizar adaptaciones individuales en la mayoría de los casos. Se basa en tres

	participación plena de los estudiantes con discapacidad en el aula. 1F. En el contexto de Medellín, esta obra refuerza la importancia de aplicar ajustes en los procesos de evaluación y enseñanza, promoviendo una educación más inclusiva que respete las necesidades individuales de los estudiantes. Este enfoque es crucial para garantizar que las políticas de inclusión no solo sean normativas, sino que se traduzcan en acciones concretas dentro de las aulas, mejorando el acceso y la equidad para todos los estudiantes. 1G. Artículo DUA 3.0 Morilla y Álvarez (2024). Diseño Universal para el aprendizaje (DUA). Aporta un enfoque clave para los procesos de inclusión en el aula, destacando cómo adaptar las estrategias pedagógicas para atender la diversidad de estudiantes en el marco de las políticas educativas colombianas. Su propuesta enfatiza la necesidad de flexibilizar los métodos de enseñanza, los recursos y las evaluaciones, permitiendo que todos los estudiantes, independientemente de sus capacidades, puedan acceder al aprendizaje de manera equitativa. Guijarro, (2008) Construyendo las bases de la inclusión y la calidad de la educación en la primera infancia Rosa Blanco Guijarro. Su enfoque fundamental para los procesos de inclusión en el aula, la construcción de las bases para una educación	2. Implementación normativa y política pública Apropiación de la normatividad vigente: Las leyes Decreto 1421 de 2017 y Ley 1618 de 2013 son fundamentales para la implementación del PIAR, ya que ambas proporcionan el marco legal para la inclusión escolar. En este sentido, la normativa PIAR permite a las instituciones aplicar ajustes razonables que promuevan la inclusión, lo cual es un requisito esencial de estas leyes. Limitaciones estructurales: Las discontinuidades de programas como UAI, PEP y PTA y la falta de formación docente en inclusión son limitaciones que también se reflejan en el PIAR, ya que este plan tiene como objetivo promover la inclusión, pero su efectividad depende de que las políticas educativas y los programas de formación sean continuos y sólidos. 3. Actitud y rol del docente Compromiso y sensibilidad: El reconocimiento de la diversidad como un valor y la escucha activa, que se plantean en la categoría, son elementos claves en la implementación del PIAR. El PIAR promueve que los docentes tengan una actitud comprometida y sensible frente a la inclusión, adaptando las evaluaciones y prácticas pedagógicas a las necesidades de los estudiantes. Barreras actitudinales persistentes: La visión asistencialista que algunos docentes pueden tener hacia los estudiantes con necesidades especiales es un desafío al que se enfrenta el PIAR. La norma PIAR busca superar estas barreras actitudinales al	principios clave: ofrecer múltiples formas de representación, expresión/acción, e implicación. La aplicación del DUA se considera una estrategia pedagógica inclusiva que beneficia a todos los estudiantes, independientemente de sus estilos de aprendizaje. Los ajustes razonables y flexibilización curricular implican tomar decisiones pedagógicas para ofrecer una educación pertinente y de calidad, ajustando objetivos, metas de aprendizaje, y sistemas de enseñanza y evaluación, de modo que el estudiante pueda alcanzar las competencias y habilidades por vías que se adecúen a su estilo de aprendizaje. Los ajustes razonables son acciones esenciales que se articulan con la flexibilización curricular. El principio de flexibilidad es el eje conductor de la planificación de la enseñanza y el aprendizaje en el aula, acogiendo la diversidad. El PIAR detalla las adaptaciones definidas y los apoyos correspondientes (función, intensidad, y quién los suministra). Su elaboración debe tener en cuenta la discapacidad del estudiante de manera general y particular a la vez. Frente a los procesos de innovación didáctica y evaluación inclusiva y la didáctica se centran en la personalización y la diversificación de los procesos; como la evaluación diferenciada evaluación

	inclusiva y de calidad en la primera infancia. Su propuesta subraya la importancia de iniciar desde las primeras etapas educativas políticas y prácticas pedagógicas que promuevan la inclusión de todos los niños, considerando sus diversas capacidades y contextos. En el contexto colombiano, y específicamente en Medellín, este enfoque resulta crucial para garantizar que las políticas de inclusión no solo se implementen en el papel, sino que se traduzcan en prácticas pedagógicas efectivas que favorezcan una educación equitativa desde la base, favoreciendo la participación activa y el aprendizaje de cada niño. Leal y Cárdenas, (2014) Las Prácticas pedagógicas y la inclusión educativa. Ofrece una reflexión clave sobre cómo las prácticas pedagógicas influyen en la inclusión educativa, destacando la necesidad de adaptar las estrategias de enseñanza para garantizar el acceso y la participación plena de todos los estudiantes. Su enfoque subraya la importancia de que los docentes implementen metodologías inclusivas que respeten la diversidad de capacidades y contextos de los estudiantes, alineándose con las políticas educativas nacionales. En el contexto de Medellín, este texto resulta esencial para asegurar que las políticas de inclusión se reflejen en	promover una comprensión más inclusiva de las capacidades y potencialidades de todos los estudiantes. 4. Cultura institucional y liderazgo inclusivo Transformación de valores institucionales: La norma PIAR se alinea con el cambio cultural necesario en las instituciones educativas para pasar de una visión de mérito a una de equidad, y de juicio a empatía. Esto se refleja en los ajustes razonables que promueve el PIAR para adaptarse a las necesidades de los estudiantes sin generar discriminación. liderazgo rectoral y docente inclusivo es esencial para la implementación del PIAR, ya que se requiere una visión clara y un compromiso a nivel institucional para hacer efectivos los ajustes razonables y las políticas de inclusión. 5. Familia como actor corresponsable Participación y acompañamiento activo: Las escuelas de padres y la aceptación diagnóstica están en línea con los principios del PIAR, ya que la familia tiene un rol crucial en el proceso inclusivo. El PIAR aboga por una corresponsabilidad activa entre la escuela y la familia para asegurar que los estudiantes reciban el apoyo necesario. Entorno familiar como factor limitante: La ausencia de formación sobre derechos educativos y la reproducción de prejuicios sociales en las familias pueden afectar la implementación efectiva del PIAR. La norma propone trabajar con las familias para	adaptativa; es esencial para medir el progreso de manera justa y precisa, requiriendo que las técnicas sean variadas y se adapten a las distintas formas en que los estudiantes demuestran su aprendizaje. Este enfoque prioriza la equidad sobre la estandarización. el diseño universal para la evaluación (DUE), derivado del DUA, propone que las evaluaciones deben ofrecer múltiples medios de participación, representación y acción desde su concepción inicial. La innovación didáctica y reconocimiento de la diversidad: se orienta a fomentar la autogestión, la autonomía, la responsabilidad y la metacognición en los estudiantes. Estrategias como la Evaluación Auténtica (E.A.), el trabajo colaborativo, la tutoría entre pares, y el uso de rutinas de pensamiento ejemplifican esta innovación. Es fundamental para estas prácticas el reconocimiento de ritmos y estilos de aprendizaje, asegurando que la instrucción se moldee y se ajuste a las demandas e intereses de los estudiantes. El trabajo colaborativo y la accesibilidad, como éxito de las prácticas inclusivas requieren un esfuerzo coordinado y sistémico La Co-docencia o La colaboración entre docentes, profesionales de apoyo y familias es crucial para aumentar la capacidad de la institución educativa de responder a la diversidad. La co-docencia (o enseñanza colaborativa) es una estrategia

	prácticas pedagógicas concretas, mejorando la calidad educativa y favoreciendo la equidad en el aula, especialmente en un entorno diverso y plural. García y Perales et al., (2024) Relación entre inclusión, calidad en educación y formación docente: Aproximación desde la perspectiva del contexto escolar de Argentina Ramirez et al., (s. f.) Transformación de las Prácticas Pedagógicas Docentes a partir de una Propuesta Innovadora en Evaluación Auténtica. Proponen la transformación de las prácticas pedagógicas a través de la evaluación auténtica, lo que permite una mayor equidad al considerar las diversas necesidades de los estudiantes. Parra (s.f.) La evaluación del aprendizaje fundamentada en enfoques pedagógicos contemporáneos. Refuerza esta visión al explorar cómo los enfoques pedagógicos contemporáneos pueden fortalecer la inclusión, especialmente en contextos de diversidad. Tejeda y Gómez et al., (2021) Políticas públicas y educación: la pedagogía más allá de su fundamentación técnica. Analizan cómo las políticas públicas deben evolucionar para ser realmente inclusivas, destacando tanto los avances como los desafíos en la	superar estos obstáculos y fomentar la participación activa. 6. Diversidad y equidad como principios orientadores Educación equitativa como horizonte: El concepto de educación equitativa, que se introduce en el PIAR, refleja la necesidad de proporcionar a todos los estudiantes las mismas oportunidades para aprender y desarrollarse, independientemente de sus capacidades. La evaluación justa desde la justicia social también se alinea con el enfoque del PIAR. Visibilización de múltiples diversidades: En el PIAR, se busca visibilizar las diversas identidades y necesidades, como las poblaciones indígenas, afrodescendientes, LGTBIQ+, con altas capacidades e inmigrantes, lo que se complementa con la evaluación y las prácticas pedagógicas inclusivas. 7. Evaluación con sentido formativo e inclusivo Evaluación contextualizada y accesible: El PIAR promueve que la evaluación sea accesible y contextualizada a las necesidades individuales de los estudiantes, utilizando instrumentos alternativos adaptados. Esto está en línea con la categoría de evaluación inclusiva que se destaca en el marco legal colombiano sobre inclusión. sistema educativo, como la discontinuidad de programas y la ausencia de formación docente inicial en inclusión. Estos desafíos deben ser superados para asegurar que los principios de inclusión sean realmente efectivos en las	clave que implica que directivos, docentes, y profesionales compartan responsabilidades en la planificación, instrucción y evaluación, buscando atender las diversas características del alumnado. Este trabajo colaborativo también implica analizar y reflexionar sobre las barreras que afrontan los estudiantes y las familias para minimizarlas. Recursos pedagógicos accesibles: La organización del aula y las prácticas deben garantizar que los recursos del aula estén dispuestos de tal manera que apoyen el desarrollo de las competencias de cada estudiante. Esto incluye la provisión de recursos pedagógicos accesibles, el uso de tecnologías asistidas (software de lectura, formatos accesibles) y la evaluación de la accesibilidad de espacios y materiales.

	implementación de las normativas en Colombia y la región.	aulas. Los Lineamientos abogan por la sostenibilidad de los programas de inclusión y el fortalecimiento continuo de la formación docente en estos temas.

Nota. Elaboración Propia

El siguiente cuadro muestra las unidades de análisis decantadas posterior a la segunda triangulación, denominada triangulación de fuentes, donde se expresan las subunidades, las coincidencias existentes en las fuentes, la relación con el diseño metodológico planteado, igualmente la relación con las preguntas de investigación y los aportes que hacer estas unidades y subunidades a los propósitos de la investigación.

Tabla 16

Unidades de análisis, fuentes, relación estructural

Unidades análisis	**Subunidades de análisis**	**Coincidencias en las Fuentes**	**Relación con el Diseño Metodológico**	**Vinculación con Preguntas de Investigación**	**Aportes a los Propósitos de Investigación**
1.Transformación de la práctica pedagógica	-Flexibilización curricular y metodológica	Docentes mencionan PIAR, trabajo colaborativo ajustes razonables y DUA.	Entrevistas + Grupo Focal + Herramienta Integrada	¿Cómo se refleja en las prácticas pedagógicas lo estipulado en el marco legal colombiano?	Comprender los procesos pedagógicos desde la percepción de los actores educativos.
	- Co-docencia y colaboración interdisciplinar	Grupo focal destaca articulación y prácticas transformadoras. Documento institucional referencia ACI02, PPT01, PPT02.			Develar el alcance de las teorías pedagógicas.
2. Evaluación diferenciada con enfoque inclusivo	Ajustes razonables en evaluación	Mencionado por todos los actores como reto y avance.	Entrevistas Grupo Focal + Análisis Documental	¿Cuáles son los aspectos destacados del marco legal respecto a la evaluación inclusiva?	Generar una aproximación teórica del marco legal en relación con evaluación inclusiva.

Tabla 16 (cont.)

3. Cultura institucional y liderazgo pedagógico	- Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA)	Herramienta GAP0501 y GAP0101 reafirman adaptación y flexibilización.			Analizar el marco normativo.
	Compromiso y actitud del docente	Repetido en discursos sobre disposición, cultura escolar, liderazgo y política institucional.	Grupo Focal + Entrevistas	¿Cómo se articulan los principios de la práctica pedagógica con el marco legal?	Comprender la percepción docente sobre el alcance de las políticas.
4.Intersectorialidad y corresponsabilidad	Acompañamiento institucional y clima escolar	UAI y PEP son claves.	Grupo Focal + Documental + Entrevistas	¿Cómo se articula la inclusión desde distintas instancias del sistema?	Transformar cultura institucional inclusiva.
	Participación activa de las familias	Articulación con familia, salud y comunidad es recurrente.			Analizar políticas desde múltiples actores.
5. Diversidad como eje del currículo	- Integración salud educación comunidad	Grupo focal destaca mesas intersectoriales y barreras contextuales.	Grupo Focal + Entrevistas + Herramienta Integrada	¿Cuáles son los aspectos del marco legal frente a una educación naturalmente diversa?	Reconocer impacto de otros sectores en la inclusión educativa.
	Inclusión de poblaciones diversas (afro, LGBTIQ+, indígenas)	En entrevistas se menciona tratamiento diferencial y respeto por la diversidad.			Fortalecer la comprensión integral del estudiante.
	Potenciación de talentos y capacidades	Grupo focal resalta interculturalidad y equidad.			Develar políticas y teorías aplicables a contextos reales.

Nota. Elaboración propia

Para una mejor comprensión se anexa un esquema de interpretación que se alinea con la estructura mencionada anteriormente:

Determinación de las unidades de análisis en la inclusión escolar

A continuación, se detalla el proceso metodológico de triangulación cualitativa desarrollado para la tesis doctoral:

La investigación se sustenta en una perspectiva cualitativa e interpretativa, utilizando el paradigma de la teoría fundamentada y se vincula a la pentadimensionalidad metodológica, descrita en apartes previos. El proceso principal utilizado para determinar las unidades de análisis fue el método comparativo continuo (MCC), Este método sistemático permite generar una aproximación teórica a partir de los datos empíricos y se desarrolla en pasos interrelacionados:

Se desarrolla la comparación de Incidentes aplicables a cada unidad de análisis, generando una codificación abierta, donde se identificaron unidades de sentido en cada fuente (entrevistas, grupo focal, revisión documental de la autoevaluación institucional), generando unidades y propiedades preliminares, posteriormente, se desarrolla la integración de unidades, subunidades y sus propiedades; se agruparon y se integraron, articulando las propiedades encontradas, tres agrupaciones para ejemplificar, fueron: flexibilización curricular, evaluación diferenciada o prácticas pedagógicas adaptadas; se integraron en la unidad: transformaciones de la práctica pedagógica.

Se verificó la consistencia interpretativa de las categorías. Las ocho categorías finales de análisis que resultaron del cruce de las tres fuentes incluyeron:

1. Transformación de las prácticas pedagógicas y evaluativas.
2. Implementación normativa y política pública.
3. Actitud y rol del docente.
4. Cultura institucional y liderazgo inclusivo.
5. Familia como actor corresponsable.
6. Diversidad y equidad como principios orientadores.
7. Evaluación con sentido formativo e inclusivo,

8. Gestión institucional y sostenibilidad del enfoque inclusivo.

Extracción y articulación de evidencias

La doble triangulación confrontó las estructuras conceptuales (unidades, subunidades y propiedades) con las voces empíricas (extractos de texto) de las tres fuentes para asegurar la solidez y la validez interpretativa, a continuación, se presentan extractos que demuestran la convergencia de percepciones frente a categorías clave:

Unidad de Análisis: Transformación de las Prácticas Pedagógicas y Evaluativas

Esta categoría se sustenta en la necesidad de ajustar las metodologías y la evaluación para responder a la diversidad, haciendo énfasis en el PIAR y el DUA.

Tabla 17

Unidad de análisis: Transformación de las prácticas pedagógicas y evaluativas

Fuente de Evidencia	Extracto y articulación con la propiedad
Entrevista (Docente/ Coordinador)	"Desde la implementación del Decreto 1421 de 2017, por ejemplo, se ha fortalecido la figura del PIAR, y eso ha obligado a una reflexión real sobre la práctica pedagógica".
	"He notado cambios significativos, especialmente en la forma de planear y evaluar. Por ejemplo, ahora se reconoce la necesidad de hacer adecuaciones curriculares y de evaluación"
Panel de Expertos (Profesional UAI)	"El Establecimiento Educativo tiene definidas e implementa, estrategias y didácticas flexibles que garantizan un plan de estudios y ambientes de aprendizaje accesibles".
Entrevista cualitativa	"La evaluación inclusiva requiere Flexibilidad en criterios y procesos y la Participación activa del estudiante".
Revisión Documental (IE Villa de la Candelaria Gestión Académica)	"Los maestros implementan prácticas de aula, estrategias de enseñanza y de evaluación que responden a los diseños universales (accesibles y de aprendizaje) y a los ajustes razonables."
	El SIEE se consolida de acuerdo con la normatividad vigente, el plan de estudios, los diseños universales (accesibles y de aprendizaje) y los ajustes razonables.

Nota. Elaboración propia

Unidad de análisis: Actitud y Rol del Docente / Barreras Actitudinales

Las fuentes coinciden en que la actitud del docente es un elemento clave para el éxito de la inclusión, pero también la principal barrera a derribar.

Tabla 18

Actitud y Rol del Docente / Barreras Actitudinales

Fuente de Evidencia	Extracto y articulación con la propiedad
Entrevista (Docente)	"La inclusión no es posible si seguimos sobrecargando al maestro sin brindarle el respaldo suficiente… si el profesorado rechaza, se muestra apático a esta parte de inclusión, obviamente no van a tener muy buenos resultados".
	"El mayor reto ha sido sensibilizar al cuerpo docente sobre la necesidad de abandonar esquemas rígidos y estandarizados de evaluación".
Panel de Expertos (Pluridiversos - TdeA)	La barrera más difícil de derribar es la barrera actitudinal.
	La inclusión aún se maneja desde un discurso filantrópico o capacitista. Se requiere una transformación cultural que implique el auto reconocimiento y el reconocimiento del otro.
Revisión Documental (IE Rafael García Herreros Gestión Académica)	Los directivos y maestros, por iniciativa propia, plantean acciones que buscan favorecer el respeto por la diversidad y promover el interés hacia los procesos formativos y de convivencia.

Nota. Elaboración propia

Unidad de Análisis: agencias de transformación / intersectorialidad

Las alianzas y el trabajo colaborativo con otras entidades (Agencias educativas de transformación) son esenciales para garantizar la inclusión y la sostenibilidad de los procesos.

Tabla 19

Agencias de transformación / intersectorialidad

Fuente de Evidencia	Extracto y articulación con la propiedad
Entrevista (Profesional de apoyo)	"si yo no tengo el alcance, busco, toco puertas. Y ahí es cuando la articulación es una clave gigante... no es solo desde el aula, es casi que a nivel ciudad que apoyamos a los y las estudiantes".
	"Los procesos de inclusión en el aula son procesos complejos, porque parten de la intención que tenga cada maestro, pero son procesos que se han venido creciendo, como con todas estas políticas públicas que se han venido incluyendo en las dinámicas institucionales, la UAE, Entorno Protector, el programa PTA".
Panel de Expertos (director ODS TdeA)	El reto de la intersectorialidad permite "generar seguridad a cada sujeto" y asegurar trayectorias educativas oportunas.
	Se necesita avanzar en la accesibilidad física y comunicativa: rampas, señalética inclusiva, recursos tecnológicos, entre otros.

Nota. Elaboración propia

Unidad de Análisis: Participación de la familia y la comunidad.

La Participación de la familia y la comunidad es una categoría clave transversal, cuya relevancia se manifiesta en la corresponsabilidad y el apoyo desde el hogar, en la siguiente tabla, se ilustran las fuentes y la extracción que se realizó a cada uno de los instrumentos.

Tabla 20

Participación de la familia y la comunidad

Fuente de evidencia	Extracto y articulación con propiedad
Entrevista (Profesional de apoyo)	"lo principal siempre va a ser la familia. Ya de ahí se van trabajando con las herramientas que ellos mismos nos dan, porque todos los días nos dan herramientas. Si se sabe hacer esa lectura inicial del contexto, ellos mismos nos van a dar las herramientas de trabajo".
	"Se ha logrado de cierta manera que los papás, la gran mayoría, estén en el proceso de los estudiantes. Es un proceso que todavía le falta, que hay que seguir, pero sin ese acompañamiento creo que nada en los estudiantes podría ser tan efectivo".
Panel de Expertos (Coordinador)	"Muchos padres y cuidadores aún desconocen el contenido del marco legal y sus implicaciones, lo que dificulta una participación real". Se requiere una estrategia formativa para toda la comunidad educativa.
Revisión documental (IE Villa de la Candelaria - Gestión de la Comunidad)	Directivos, maestros y padres de familia/acudientes fortalecen los vínculos familia-escuela, el adecuado funcionamiento del consejo, la asamblea y de estrategias como la escuela de padres. *Nota:* Se evidencia como causa interna la falta de corresponsabilidad por parte de las familias.

Nota. Elaboración propia

Asimismo, la educación inclusiva en la práctica pedagógica y la gestión institucional se resume en el siguiente cuadro, basado en las categorías de análisis, propiedades y percepciones derivadas de la triangulación de las fuentes, en la siguiente tabla se pueden observar las unidades de análisis emergentes.

Tabla 21

Unidades de análisis emergentes

Unidad de análisis	*Ámbito Emergente*	Unidad de análisis	Impacto y Desafíos Clave (Percepción Investigador)
Práctica pedagógica y de aula.	Transformación de las prácticas pedagógicas y evaluativas	Ajustes y flexibilización Curricular: Diseño e implementación del PIAR (Plan Individual de Ajustes Razonables). Aplicación del	Ruptura con modelos tradicionales centrados en resultados. El DUA es un pilar fundamental para anticipar y eliminar barreras de acceso.

		Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA).	El principio de flexibilidad es el eje conductor de la planificación de la enseñanza.
Práctica pedagógica y de aula	Innovación Didáctica	Más trabajo colaborativo entre docentes, orientadores y familias. Implementación de la co-docencia (enseñanza colaborativa). Reconocimiento de ritmos y estilos de aprendizaje. Uso de recursos pedagógicos accesibles y tecnologías asistidas.	El éxito de las prácticas inclusivas requiere un esfuerzo coordinado y sistémico. La innovación se centra en la personalización y diversificación de los procesos.

Tabla 21 (cont.)

Práctica pedagógica y de aula	Actitud y rol del docente	Compromiso y Sensibilidad: Reconocimiento de la diversidad como valor. Práctica de la escucha activa y mediación afectiva; los estudiantes se vinculan más fácilmente desde lo afectivo.	La inclusión es una postura ética y compromiso personal del docente. Persisten barreras actitudinales, como la visión asistencialista, que aísla al estudiante y ve la inclusión sesgada hacia la discapacidad.
Práctica pedagógica y de aula	Evaluación con sentido formativo e inclusivo	Evaluación Contextualizada y Accesible: Uso de instrumentos alternativos adaptados (rúbricas diferenciadas, portafolios). Evaluación diferenciada y desde el perfil individual del estudiante.	La evaluación debe ser un acto de justicia que prioriza la dignidad sobre el rendimiento estandarizado. Se exige abandonar la evaluación masificada y enfocarse en la personalización de los instrumentos. Fomentando la autorregulación y metacognición (autoevaluación y coevaluación).
Gestión institucional y sistémica	Cultura institucional y liderazgo inclusivo	Transformación de valores institucionales:	El cambio cultural implica que la institución debe reconocer la diversidad como un recurso y una riqueza.
Gestión institucional y sistémica	Cultura institucional y liderazgo inclusivo	tránsito conceptual del mérito a la equidad. Sustitución del juicio por la empatía y el reconocimiento.	El liderazgo debe ser distribuido y compartido, comprometido con la justicia social.
	Gestión institucional y sostenibilidad del enfoque inclusivo	Planeación Estratégica y PEI Inclusivo: La inclusión debe estar explícita en el PEI (Proyecto Educativo Institucional). Sistematización del SIEE y proyectos transversales.	Un PEI inclusivo y un SIEE sistematizado son esenciales para garantizar que los ajustes se mantengan en el tiempo y evitar la reprobación. La inclusión debe ser una cultura viva, no una mera formalidad administrativa.
	Formación Continua y Alianzas	Inducción y reinducción del personal con enfoque en diversidad	La formación continua es central para la sostenibilidad, ya que la falta de formación.

		y formación continua. Intersectorialidad.	
		(educación, salud, protección, cultura)	inicial robusta es la barrera más crítica.
	Formación Continua y Alianzas	alianzas con entidades públicas y privadas.	La intersectorialidad es fundamental para la atención integral, aunque su materialización práctica es a menudo incipiente o fragmentada.
	Familia como actor corresponsable	Participación y Acompañamiento Activo: Promoción de escuelas de padres. Aceptación diagnóstica y adaptación al proceso escolar.	La familia es un actor indispensable, cuya participación activa (exigida por la Ley 2025 de 2020) mejora el aprendizaje.

Tabla 21 (cont.)

			Persiste el entorno familiar como factor limitante (reproducción de prejuicios sociales, falta de formación sobre derechos educativos).

Nota. Elaboración propia

En esta tabla, se expresan de manera ajustada y pormenorizada cada unidad de análisis, subunidad y propiedades emergentes, sobre las cuales se desarrolló el proceso de construcción teórico y que dio origen a la propuesta reflexiva conceptual que alberga el presente trabajo.

Tabla 22

Unidades, Subunidades y Propiedades de Análisis definitivas

#	Unidad de Análisis	Subunidad	Propiedades
1	Transformación de las prácticas pedagógicas y evaluativas.	1.1 Ajustes razonables y flexibilización curricular	a. Diseño e implementación del PIAR b. Aplicación del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) c. Evaluación diferenciada
		1.2 Innovación didáctica	a. Trabajo colaborativo docente b. Reconocimiento de ritmos y estilos de aprendizaje c. Co-docencia y recursos pedagógicos accesibles
2	Implementación normativa y política pública	2.1 Apropiación de la normatividad vigente	a. Decreto 1421 de 2017 y Ley 1618 de 2013 b. Ley 2216 de 2022 sobre capacidades excepcionales
		2.2 Limitaciones estructurales	a. Discontinuidad de programas UAI, PEP, PTA.

			b. Ausencia de formación docente inicial en inclusión
3	Actitud y rol del docente	3.1 Compromiso y sensibilidad	a. Reconocimiento de la diversidad como valor b. Escucha activa y mediación afectiva
		3.2 Barreras actitudinales persistentes	a. Visión asistencialista b. dificultades en reconocer dolores emocionales como legítimos.
4	Cultura institucional y liderazgo inclusivo	4.1 Transformación de valores institucionales	c. del mérito a la equidad b. del juicio a la empatía.
		4.2 Liderazgo y gestión	a. Liderazgo rectoral y docente inclusivo b. Intersectorialidad: educación, salud, protección, cultura.
5	Familia como actor corresponsable	5.1 Participación y acompañamiento activo	a. Escuelas de padres b. Aceptación diagnóstica y adaptación al proceso escolar.

Tabla 22 (cont.)

		5.2 Entorno familiar como factor limitante	a. Reproducción de prejuicios sociales b. Ausencia de formación sobre derechos educativos
6	**Diversidad y equidad como principios orientadores**	6.1 Educación equitativa como horizonte	a. Transición conceptual hacia ‘educación equitativa b. Evaluación justa desde la justicia social
7	**Evaluación con sentido formativo e inclusivo**	7.1 Evaluación contextualizada y accesible	a. Instrumentos alternativos adaptados b. Evaluación desde el perfil individual del estudiante
		7.2 Protagonismo del estudiante	a. Participación activa en el proceso evaluativo b. Ambiente emocionalmente seguro.
8	**Gestión institucional y sostenibilidad del enfoque inclusivo**	8.1 Planeación estratégica y PEI inclusivo	a. Inclusión explícita en el PEI b. Sistematización del SIEE y proyectos transversales
		8.2 Formación continua y alianzas	a. Inducción y reinducción del personal con enfoque en diversidad b. Alianzas con entidades públicas y privadas

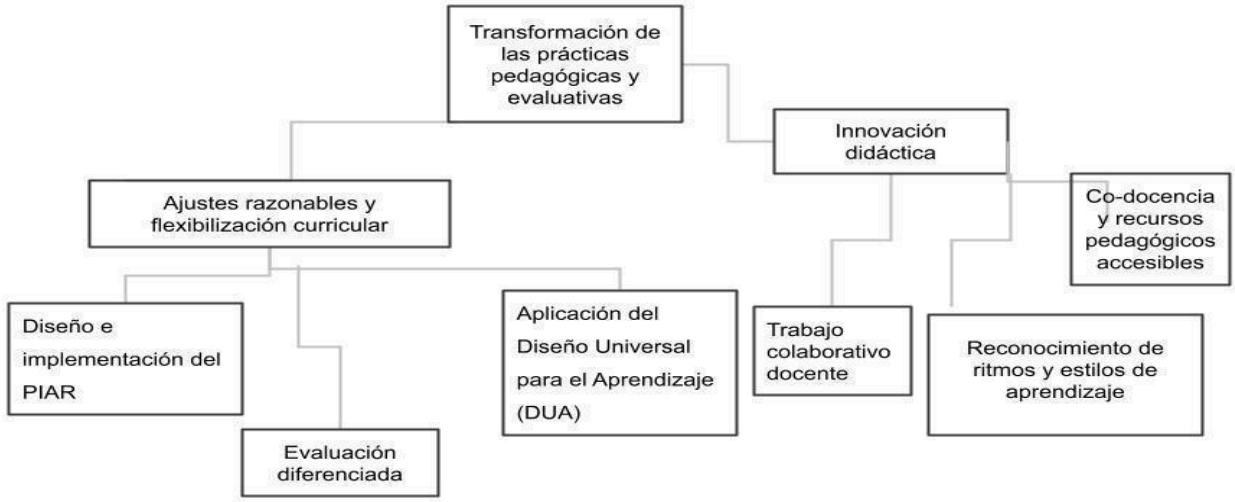
Nota. Elaboración propia

Se tomaron las unidades de análisis para iniciar el tránsito hacia la formulación de una estructura representativa para visualizar sus fundamentos, alcances y valor integral aportante al fenómeno de estudio.

Unidad de Análisis 1: Transformación de las prácticas pedagógicas y evaluativas

Ilustración 1.

Transformación de las prácticas pedagógicas



Nota. Elaboración propia.

La noción de escuela inclusiva está pensada como un sistema en el que existen relaciones de pertenencia y convergencia entre prácticas pedagógicas, gestión institucional, implicación de los docentes y participación de las familias. Por cada una de estas dimensiones se puede hablar del contexto de la escuela básica primaria pública de Medellín, puesto que cada una requiere cambios en la cultura institucional y en los modos de enseñar asumiendo la diferencia como principio y oportunidad para el desarrollo de todos los estudiantes.

A partir del marco normativo nacional que orienta la garantía de derecho e inclusión educativa se encuentran las siguientes disposiciones: Decreto 1421 de 2017 por medio del cual se reglamenta la atención educativa a la población con discapacidad dentro del contexto de educación inclusiva. Este decreto establece lineamientos para el acceso, permanencia, participación y aprendizaje en las instituciones educativas; Ley 1618 de 2013 por medio de la

cual se definen disposiciones para garantizar el ejercicio pleno de los derechos de las personas con discapacidad, promover la equidad y generar condiciones para prevenir situaciones de discriminación, permitir la integración social e inclusión escolar y laboral; Ley 2216 de 2022 que persigue fortalecer el enfoque inclusivo desde acciones para identificar, atender y eliminar barreras para el aprendizaje y la participación reafirmando el compromiso del Estado frente a la educación inclusiva, gratuita, equitativa y de calidad.

Referencias teóricas como Delors et al., (1997), subrayan la necesidad de desarrollar un sistema educativo en el que todas las habilidades de los estudiantes, independientemente de su origen, puedan florecer en un ambiente de equidad y respeto por la diferencia. Las contribuciones de Cuervo (2025) a este marco, que describen los desafíos y avances realizados en la implementación de la inclusión educativa, son particularmente relevantes para la necesidad de una adaptación de políticas, prácticas pedagógicas y evaluativas para asegurar que los estudiantes con discapacidades sean incluidos en la educación.

Esta línea de pensamiento, la estructura y ejecución del plan de ajustes individual de ajustes razonables (PIAR) de los estudiantes es central para la personalización educativa coherente con los principios de diseño universal para el aprendizaje y la evaluación diferenciada, según González et al. (2024).

En otros lugares, Blanco (2008)) enfatiza la construcción de principios fundamentales de inclusión desde la primera infancia, mientras que Leguizamón y Pulido, (2025) reflexionan sobre la influencia definitiva de las prácticas pedagógicas y el papel del maestro en el eje de la inclusión educativa. Las propuestas más recientes, como las de Carrillo y García (2024)), promueven didácticas innovadoras y la enseñanza en equipo, considerando la diversidad de ritmos y estilos de aprendizaje como parte integral de una escuela abierta y plural.

Asumiendo la inclusión como un proceso relacional en el que el maestro, los estudiantes, las familias y la institución educativa interactúan sobre principios transformadores, los docentes, en base a su compromiso personal y profesional, asumen el liderazgo de las prácticas pedagógicas innovadoras y el establecimiento de adaptaciones razonables. Los estudiantes, desde su participación activa y liderazgo en el aula y la evaluación formativa,

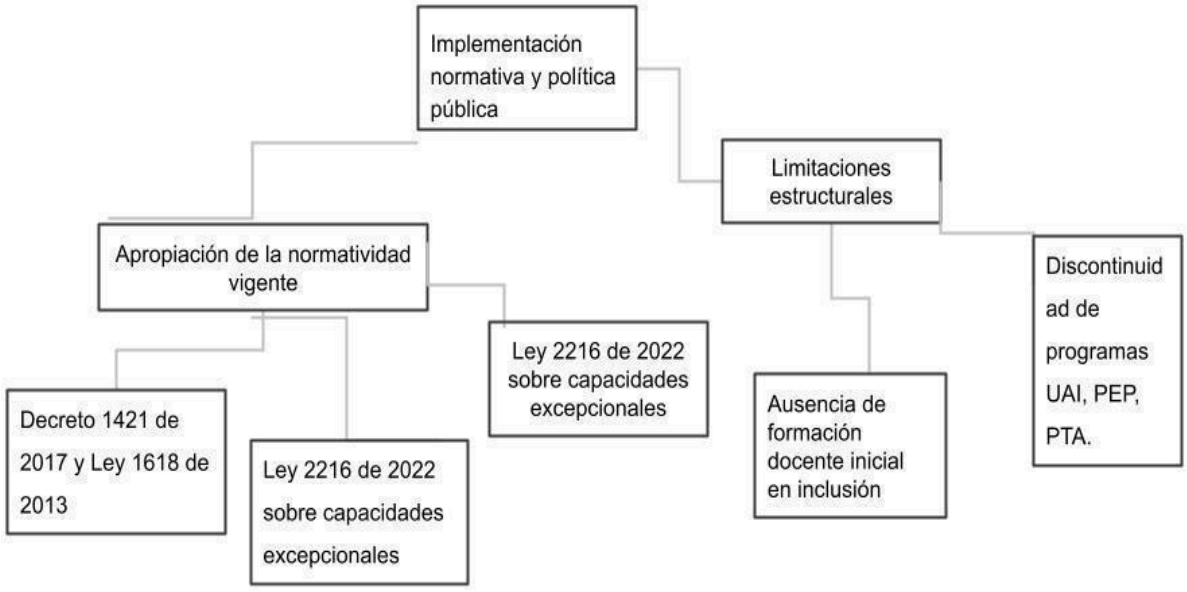
fusionan sus voces y necesidades para establecer condiciones seguras y equitativas. Las familias, como corresponsables, junto con la escuela, apoyan y coeducan. La institución, a través del Proyecto Educativo Institucional (PEI), lidera la gobernanza inclusiva y la sostenibilidad de tales prácticas.

De esta manera, el enfoque integral articula legal y éticamente con las Directrices de Política de Inclusión y Equidad 2021 y el Plan Decenal de Educación 2016-2026, que enfatiza la importancia de la cultura institucional transformadora, el liderazgo inclusivo, la formación continua y las alianzas estratégicas. Todo ello culmina en una evaluación inclusiva que, lejos de ignorar la diversidad, la abraza como un valor fundamental, utilizando herramientas alternativas, contextuales y accesibles con una perspectiva de justicia social.

Unidad de Análisis 2: Implementación normativa y política pública

Ilustración 2.

Implementación normativa y política pública



Nota. Elaboración Propia

La implementación de políticas públicas regulatorias y normativas en relación con la educación inclusiva en Colombia sigue una trayectoria legal y conceptual que, en el caso de

Colombia, ha evolucionado a lo largo de las últimas décadas y ha pasado de la apropiación de las normativas legales vigentes a considerar, al mismo tiempo, las limitaciones estructurales en curso y los desafíos y deficiencias institucionales. En este sentido, es necesario mencionar el Decreto 1421 de 2017, Ley 1618, de 2013 y la Ley 2216 de 2022, que son los pilares legales destinados a garantizar la inclusión educativa de los estudiantes con discapacidad y capacidades excepcionales variadas.

Contexto Histórico Normativo.

Las leyes que regulan la educación inclusiva en Colombia son el Decreto 1421 de 2017, la Ley 1618 de 2013 y la Ley 2216 de 2022. El Decreto 1421 de 2017 es el primer decreto que expresa explícitamente en su articulado la provisión de educación inclusiva para las personas con discapacidad con los principios generales de: calidad, diversidad, equidad y participación. Además, señala lo siguiente: “Las instituciones educativas implementarán: Ajustes razonables y el Plan Individual de Ajustes Razonables (PIAR) para atender las necesidades particulares de los estudiantes con discapacidad en el marco del modelo de atención integral, que articula educación, salud y bienestar. El enfoque educativo será universalista, entendiendo que se establece por derecho por factores individuales culturales y sociales para todas las personas; por lo tanto, se habrá de adaptar la educación al estudiantado y no al contrario.” A partir de la Ley 1618 de 2013, garantiza el derecho al ejercicio pleno de los derechos para las personas con discapacidad.

La Ley 2216 de 2022 señala otros aspectos relacionados con la atención específica a las niñas, niños, adolescentes y jóvenes con Trastornos Específicos del Aprendizaje (TEA). La ley orienta la flexibilización curricular y la evaluación diferencial como dos principios fundamentales dentro del modelo pedagógico inclusivo.

A pesar de esto, la realidad educativa enfrenta limitaciones estructurales como la discontinuidad de programas especializados (UAI, PEP, PTA), junto con la falta de formación inicial de docentes sobre inclusión, una situación examinada por Ávila et al. (2020).

Estos autores evidencian cómo, pese al avance normativo, persisten barreras que impiden la plena participación de los estudiantes con discapacidad y plantean la necesidad urgente de transformar la cultura institucional y fortalecer la sensibilización y formación de los actores educativos.

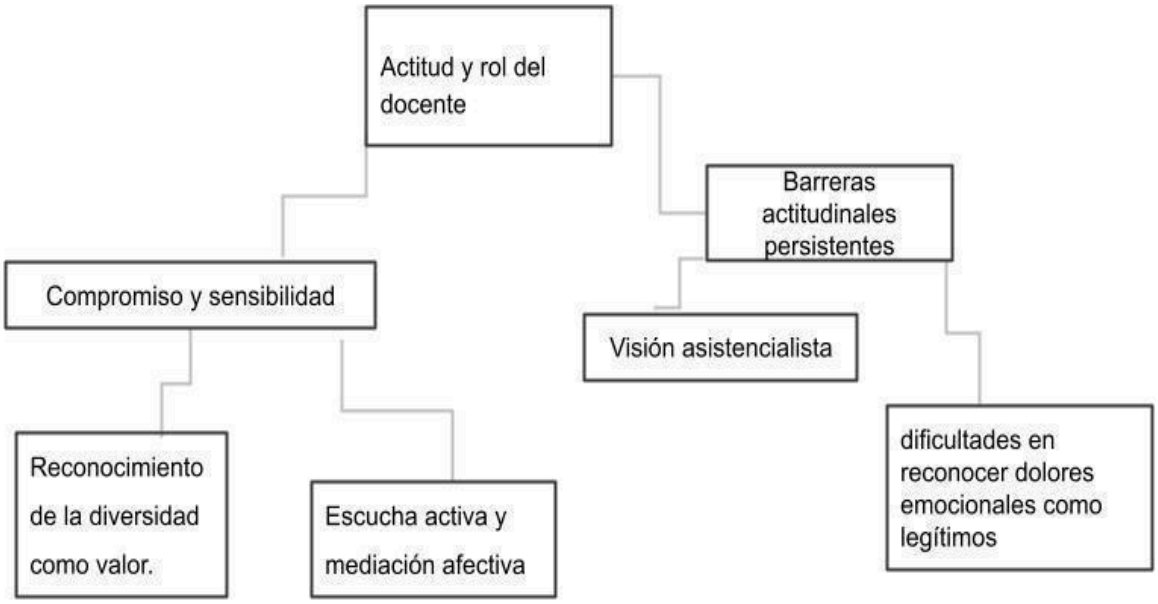
La mirada global sobre el derecho a una educación inclusiva, pertinente y de calidad está respaldado por organismos internacionales: la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura - UNESCO (1994). A partir de la Declaración de Salamanca, se establecen los principios que sustentan la orientación inclusiva de los sistemas educativos: el derecho a la educación, el derecho a participar en el proceso educativo, el principio de no discriminación y el principio de atención a la diversidad. La Organización de las Naciones Unidas (2015) propone para 2030 en los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) 4: "Asegurar que todos tienen acceso y puedan participar plenamente en el aprendizaje en comunidades inclusivas, seguras y solidarias." Identificar y eliminar barreras sociales, culturales y económicas que obstaculizan o limitan las oportunidades. La OCDE (2019), en sus recomendaciones, plantea adaptar los sistemas pedagógicos y procesos evaluativos resaltando tres categorías: ajuste razonable, innovación didáctica e intervención docente; además resalta la co-docencia como estrategia para garantizar los principios de igualdad en el acceso al currículo, permanencia y culminación en los niveles del sistema educativo.

Desde los planteamientos investigativos, García Castillo (2021) aclara las rutas del marco normativo colombiano y las miradas desde la otredad. Se insiste en un sistema educativo adaptándose a los estudiantes con discapacidad. El Ministerio de Educación Nacional (2021), en conjunto con los lineamientos de política accesible, entrega estrategias necesarias para lograr entornos accesibles y con igualdad de condiciones donde la diversidad sea entendida y asumida como un principio transversal a lo largo de todo el proceso educativo.

Unidad de Análisis 3: Actitud y rol del docente

Ilustración 3.

Actitud y rol del docente



Nota. Elaboración propia

La unidad de análisis que aborda la posición y la actitud del docente es una de las que dotan de fundamento a la posibilidad del ejercicio de la inclusión educativa en Colombia y en América Latina. Una de las subcategorías estructurantes de esta tesis; Los compromisos éticos y políticos por la causa educativa y la pertenencia al reconocimiento de la diferencia, la escucha activa, la mediación afectiva, las prácticas pedagógicas pertinentes y eficaces y la pertinencia e idoneidad académica son consideradas como condiciones necesarias para la conquista del nuevo espacio educativo.

Esta perspectiva se sostiene en argumentos teóricos y jurídicos escapa a la retórica pedagógica para concebir la inclusión desde sus definiciones jurídicas y sociales expresadas en los enunciados de Ley 115, 1994, el Decreto 1421, 2017 y la Convención Jurídica Internacional de las Naciones Unidas (ONU) sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, 2014. Autores como Carrasco Lema et al. (2024) destacan la evolución de la inclusión educativa como

un proceso que no solo responde a políticas públicas, sino que también refleja un profundo respeto por cada individuo y su potencial único, requiriendo sistemas flexibles y prácticas docentes que abracen la diversidad en todas sus dimensiones funcionales, culturales y emocionales. Se enfatiza la importancia de la actitud del docente para superar barreras tradicionales como la visión paternalista y la incapacidad de reconocer y validar el dolor emocional de los estudiantes como real. La escucha activa, contenida en Cova (2023), es pilar fundamental de la pedagogía inclusiva, donde el aula es un escenario de encuentro y equidad, donde los discursos de los aprendices son escuchados y valorados independientemente de su origen y capacidades; donde la mediación dialógica y la comunicación son herramientas que dan paso a estrategias didácticas que dan respuesta a un multiculturalismo de realidades y necesidades.

En este sentido, el carácter determinante del docente en pro del desarrollo emocional no es una novedad, sobre todo tomando en cuenta que las emociones y el bienestar inciden en la efectividad, donde además facilita el proceso inclusivo Hernández (2009). Que se encuentre en análisis el desarrollo emocional del estudiante desde prácticas pedagógicas para mejorar la efectividad de las políticas inclusivas es un claro avance, considerando que ya se habla de una intromisión de la variable afectiva dentro del diseño curricular y en la gestión de procesos.

Las expectativas de adaptación razonable, currículo flexible, PIAR implementación e inclusión dentro del marco del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), contextualización e instrumentos de evaluación apropiada para garantizar la participación plena de los estudiantes con discapacidad en el sistema educativo contenidas en la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Naciones Unidas (2014) Ley 115 de 1994. Las exigencias desde la Nota Técnica 2022 MEN Inclusión Y Equidad y Ley 2020 Corresponsabilidad Educativa sobre trabajo colaborativo, didácticas innovadoras y diversas, liderazgo inclusivo y corresponsabilidad familiar ante acompañamiento activo a la inclusión escolar.

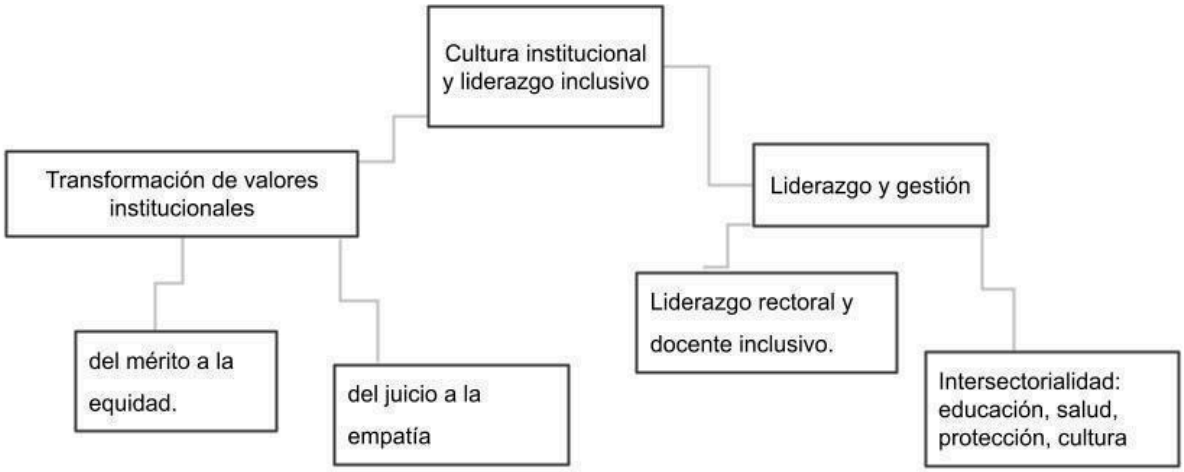
La gestión institucional deberá propender por la sostenibilidad del enfoque inclusivo desde principios como equidad y diversidad contenidos en el PEI; forjando alianzas estratégicas para formación continua y fortalecimiento en todos los frentes del proceso. De esta manera, la

postura docente cimentada desde marcos normativos deja de ser personalista para convertirse en una corresponsabilidad colectiva necesaria para garantizar una educación inclusiva, equitativa y con calidad hacia todos los estudiantes.

Unidad de Análisis 4: Cultura institucional y liderazgo inclusivo

Ilustración 4.

Cultura institucional y liderazgo inclusivo



Nota. Elaboración propia

El liderazgo inclusivo y la cultura organizacional constituyen las dos dimensiones nucleares en las cuales se soporta la estructura de una escuela inclusiva. Para ello, los valores organizacionales deberían mutar de meritocracia a equidad y de juicio a empatía, considerando a cada miembro de la comunidad educativa y sus partes interesadas de acuerdo con sus debilidades y potencialidades, y no con sus resultados u otros indicadores.

La educación equitativa significa ser educado de manera inclusiva y es un derecho humano López (2022). Desde esta perspectiva, la equidad no es simplemente una cuestión de reunir estudiantes en una escuela y mantenerlos en las mismas aulas físicamente; también se trata de la gestión intencional y proactiva de la diversidad en la escuela como un potencial activo de aprendizaje que se puede utilizar en beneficio del aprendizaje colectivo de la

comunidad escolar. Las modificaciones continuas a la pedagogía de la escuela, las prácticas de evaluación y la estructura general permiten que los estudiantes participen en actividades que, con suerte, les ayudarán a aprender, y los estudiantes aprenderán a ser miembros activos de la escuela y de la comunidad.

Esta es la misma visión que las Directrices de Políticas sobre Inclusión y Equidad 2021 y La Guía 34 de 2008, p. 34, porque todos estos textos destacan la importancia de visibilizar la equidad en la misión y en el PEI de la institución al introducir e implementar los conceptos de flexibilidad curricular y evaluación diferenciada con el fin de lograr una verdadera inclusión.

La empatía es el valor primordial que fundamenta la cultura de convivencia escolar, según se desprende de los hallazgos de Hernández et al. (2024), que evidencian cómo programas de intervención por factores de riesgo y vulnerabilidad social basados en la empatía, asertividad y trabajo cooperativo consiguen bajar de forma significativa las conductas agresivas y mejorar la mediación y resolución no violenta de los conflictos en la etapa de secundaria, evidenciando el impacto que puede tener un trabajo sostenido y sistemático para avanzar en el cambio de la cultura organizacional, sobre lo cual se articula la capacidad para transformar la cultura organizacional, siendo la empatía expresión fundante de equidad organizacional e institucional, justicia y respeto en el trato hacia todos sus actores.

Se considera el liderazgo como un elemento que trasciende las expectativas propias de la gestión óptima de los recursos o del desarrollo administrativo de las instituciones. El informe sobre liderazgo distribuido en América Latina UNESCO (2025) resalta los principios orientadores para el mejoramiento educativo con base en el fortalecimiento de las competencias técnico-administrativas y formación de comunidades profesionales de aprendizaje para mejorar los aprendizajes escolares y promover inclusión educativa. El liderazgo distribuido no es portado por una persona, sino por un colectivo directivo que ejerce con responsabilidad espacios para la toma conjunta de decisiones, organiza colaborativamente la gestión de procesos y promueve cambios organizacionales hacia la equidad, la justicia social y el compromiso cívico. La intersectorialidad educativa constituida por educación, salud, protección y cultura permitirán dar respuesta integral a las múltiples necesidades educativas desde un enfoque inclusivo dado

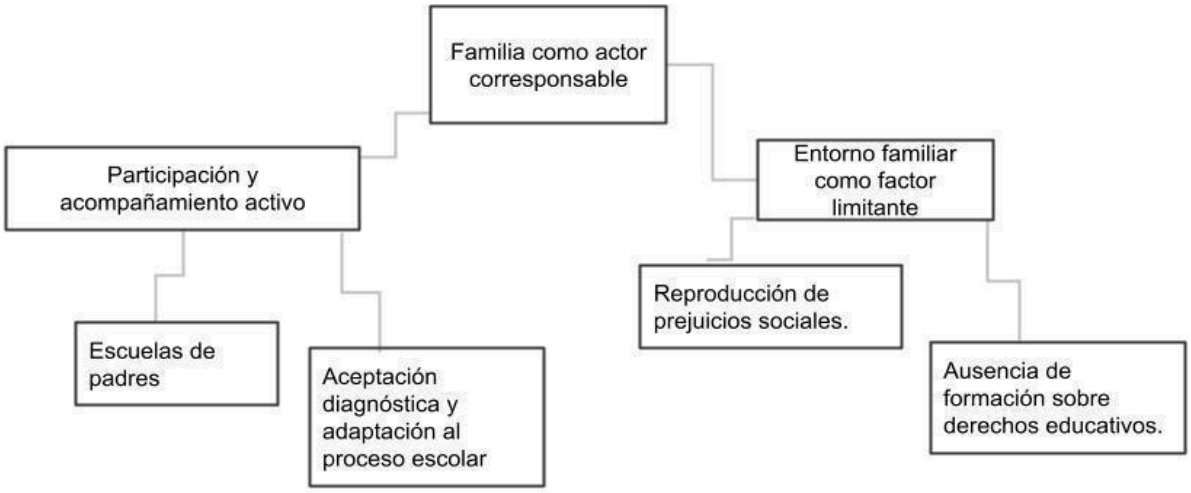
que a la mezcla inclusión social suma comunidades asociativas y políticas públicas. La Guía 34 de 2008 y el Borrador de Directrices sobre Política de Inclusión afirman que el liderazgo rectoral y pedagógico debe ser inclusivo, guiando la gestión institucional hacia una escuela que sea receptiva a la multiplicidad y que pueda visibilizar y valorar todas las diversidades en un contexto. La planificación estratégica, la capacitación continua del personal y la formación de alianzas con familias y organizaciones externas aseguran no solo la implementación, sino también el mantenimiento del enfoque inclusivo a lo largo del tiempo.

La transformación de la cultura institucional y el fortalecimiento del liderazgo inclusivo se convierten en motores de cambio y mejora continua dentro de las escuelas. A través de la empatía, la profesionalización de los equipos, la intersectorialidad y la gestión colaborativa, es posible tener una educación basada en la equidad, la excelencia y el reconocimiento individual, todo lo cual se basa en referencias legales y bibliográficas sólidas sobre justicia social que inspiran la investigación educativa contemporánea.

Unidad de Análisis 5: Familia como actor corresponsable

Ilustración 5.

Familia como actor corresponsable



Nota. Elaboración propia

La familia en el contexto de educación inclusiva es un corresponsable necesario del desarrollo integral del estudiante. La participación activa de las familias tiene lugar desde un marco de derechos donde la educación resulta ser entendida como un bien público y una corresponsabilidad entre: Estado, escuela y familia, tal como lo establece la Constitución Política de Colombia (1991), (artículos 44, 67 y 68) la Ley de Corresponsabilidad Educativa Ley 2025 de (2020).

Las acciones planteadas para realizar el análisis de esta unidad fueron: el acompañamiento y participación activo y protagónico de la familia en la trayectoria escolar, y los factores limitantes de este accionar. La participación y acompañamiento activo se manifiestan en estrategias como las escuelas de padres, espacios de formación y diálogo que de acuerdo con el Decreto 1286 de 2005 y el artículo 6 de la Ley 2025 de 2020 plantean promover el fortalecimiento de competencias parentales, la comunicación efectiva y el reconocimiento de la diversidad. Los espacios enunciados apoyan la aceptación diagnóstica e intervención pedagógica a partir del respeto a las diferencias características de los estudiantes, prácticas ya descritas por la Ley 2025 de 2020, la Guía de Apoyo al Decreto 1421 de 2017 donde se manifiesta la corresponsabilidad familiar para identificar necesidades, colaborar en la formulación de PIAR y generar ambientes inclusivos.

Como han contado Campoalegre et al. (2016) y Orientaciones para la participación de familias Ley 2025 de 2020, la perspectiva contemporánea recalca que la alianza familia-escuela potencia el desarrollo humano en lo afectivo, lo social y lo académico, y brinda la oportunidad de trascender la familia como colaboradora para considerarla como agente educativo corresponsable. El artículo 40 y 2 y 1 de la Constitución pone la participación democrática en los consejos escolares y en los comités de convivencia, lo que fortalece la obligación de las entidades a tener en cuenta la voz de las familias en el ejercicio de la toma de decisiones educativas.

La subunidad de análisis entorno familiar, como factor limitante, comprende el entorno familiar, la reproducción de prejuicios sociales, y de la escasa formación en derechos educativos. Las normas identifican que estas condiciones pueden frenar la corresponsabilidad

educativa, profundizando desigualdades y discriminaciones estructurales. El Decreto 1421 de 2017 y la Ley 1618 de 2013, en el marco de la normatividad vigente, reafirman la necesidad de estrategias estatales de apoyo y formación a las familias para que estas logren superar barreras de tipo cultural, económico y cognitivo, que les permitan tener una participación plena y consciente en la identificación de necesidades y en la adaptación de la escuela.

La corresponsabilidad educativa implica fomentar alianzas sólidas y equitativas entre la escuela y la familia, construir espacios participativos, formación continua en derechos y desmantelamiento activo de sesgos. Solo a través de esto, y con marcos constitucionales y legales, podemos avanzar hacia una educación inclusiva, equitativa y de calidad, donde cada familia se transforme en un agente activo dentro del sistema educativo colombiano.

Unidad de Análisis 6: Diversidad y equidad como principios orientadores

Ilustración 6.

Diversidad y equidad como principios orientadores



Nota. Elaboración propia

La inclusión, la igualdad y la diversidad como parte de la educación de la inclusión y la transformación para el siglo XXI. Una educación equitativa implica un cambio en la

conceptualización y la práctica educativa. La educación, como derecho, no debería limitarse al acceso, sino al desarrollo integral, la permanencia y el satisfactorio cierre de cada estudiante, sin importar el contexto, identidades y capacidades. La equidad en la educación, enunciada en la Constitución Política de Colombia de 1991 art. 13, 67 y 7, implica la exclusión de toda forma de discriminación, visibilizando y resguardando la pluralidad de tipo: étnica, cultural y social. Esto implica, desde la cobertura y el acceso, un cierre de brechas en justicia social, diferenciando la evaluación de forma equitativa e integral a cada estudiante, a la vez que se reconocen sus avances desde la evaluación.

En la transición hacia una educación distribuida equitativamente, se requiere una evaluación justa como un elemento de justicia social en el aula. Las directrices para las políticas de inclusión y equidad del Ministerio de Educación (MEN, 2021) argumentan que, para que una evaluación sea verdaderamente equitativa, tiene que valorar las diferencias, reconocer los diversos ritmos de aprendizaje y promover la participación activa de todos, de modo que no ocurra exclusión social como resultado de raza, género, orientación sexual, discapacidad o estatus migratorio. En este sentido, Del Pozo et al (2018) invitan a pensar en la pedagogía más allá de los argumentos técnicos y a vincular la práctica evaluativa con la dimensión política y ética de la escuela, facilitando así la construcción de escenarios inclusivos de manera democrática y activa.

La visibilidad de múltiples diversidades agiliza la educación hacia el reconocimiento de grupos históricamente marginados como las poblaciones indígenas, la población afrocolombiana, los individuos LGBTQI+, los estudiantes de altas capacidades, los migrantes, entre otros. Mujica (2024) argumenta que la región latinoamericana puede crear desafíos hacia la implementación homogénea de la educación inclusiva, pero reconoce los avances logrados por países que han pasado de tener legislación a implementar formación docente y ajustes curriculares. En referencia a la inclusión afrodescendiente, López (2022), destaca la ausencia de educación antirracista y la necesidad de incorporar currículos que celebren la historia y la identidad cultural de los afrolatinos para que los estudiantes ingresen, permanezcan y prosperen en oportunidades educativas de calidad de manera óptima y respetuosa.

La diversidad sexual y de género, como se describe pedagógicamente por García (2007), debería incorporar programas que contrarrestan la homofobia escolar y garantizar ambientes de aprendizaje seguros y respetuosos para los estudiantes LGBTQI+. La equidad no se trata solo de la eliminación de barreras de acceso, sino que también implica una reconstrucción de los imaginarios sociales y una transformación de las prácticas escolares de tal manera que la educación se convierta en un espacio para el pleno desarrollo humano de cada estudiante.

La atención otorgada a los altos niveles de capacidad cognitiva también es un elemento integral de equidad: la escuela inclusiva, como indica Tejada (2018), debe identificar tempranamente y desarrollar estos talentos a través de pedagogía diferenciada y formación especializada de docentes. Esto es lo que la política de equidad y calidad educativa aspira para el caso colombiano, situando la diversidad como el principio organizador central y no como una excepción.

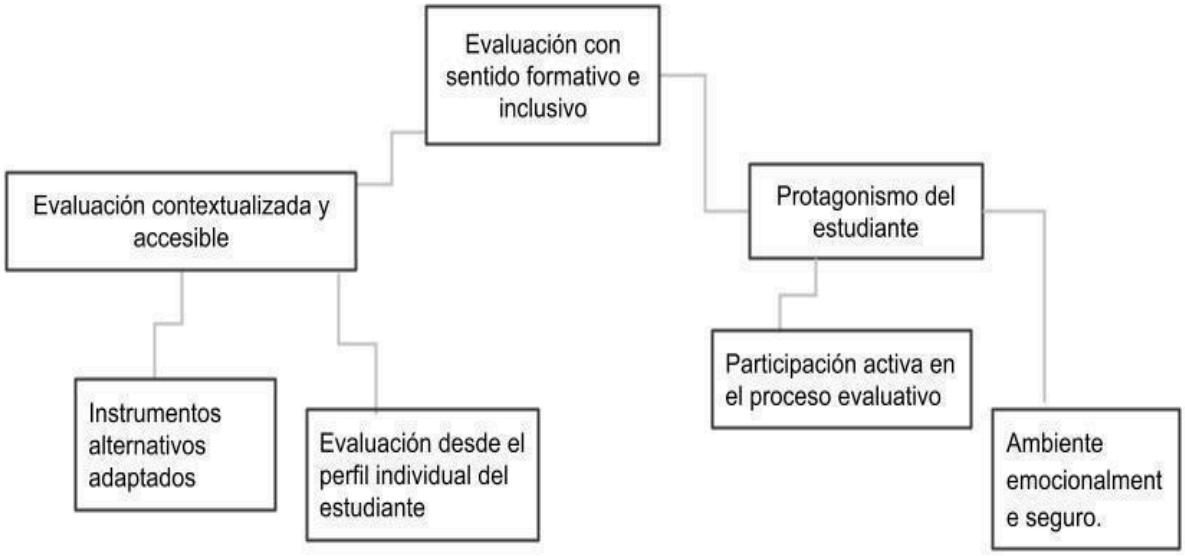
El reconocimiento institucional y regulatorio de la diversidad desde la perspectiva de igualdad ante la ley, la implementación de procesos evaluativos justos y contextualizados, la visibilidad y valoración explícita de todas las diversidades, la formación de comunidades educativas que fomenten la participación activa, el respeto mutuo y la justicia social como imperativos inclusivos como fuerzas impulsoras principales, es lo que más se necesita hoy en la educación. Todos estos aspectos, basados en la Constitución, la Ley 115 de 1994, el Decreto 1421 de 2017 y las directrices actuales del MEN, permiten re imaginar la escuela como un espacio emancipador y constructivo de manera democrática.

De este modo, desde la protección legal, el conocimiento científico y el compromiso ético, solo una educación equitativa que satisfaga las demandas pluralistas de la sociedad actual, y que defienda la dignidad y el desarrollo de cada estudiante, se consolidará.

Unidad de Análisis 7: Evaluación con sentido formativo e inclusivo.

Ilustración 7.

Evaluación con sentido formativo e inclusivo.



Nota. Elaboración propia

La evaluación con sentido formativo e inclusivo representa uno de los desafíos y avances más significativos para el desarrollo de prácticas educativas centradas en la equidad, el respeto a la diversidad y la transformación social. El sistema de evaluación inclusiva favorece la adaptación curricular, la participación activa del estudiante y el reconocimiento de sus emociones y contextos individuales. El marco legal en Colombia, con el Decreto 1290 de 2009, la Ley 1618 de 2013) y el Decreto 1421 de 2017) se reconoce la necesidad de abandonar concepciones homogéneas y sumativas de la evaluación en favor de procesos que reconozcan la diferencia y apuesten por la personalización y la justicia educativa.

La primera dimensión clave es la evaluación contextualizada y accesible. Investigaciones como la de Hincapié y Clemenza (2022), confirman que la diversidad de instrumentos adaptados, rúbricas flexibles, autoevaluaciones, observaciones, fichas diagnósticas y evaluaciones modulares permiten a los docentes detectar fortalezas y debilidades, tomar decisiones formativas, y dar respuesta a la variabilidad del alumnado. Esta perspectiva es reforzada por la Ley 1618 de 2013 y el Decreto 1421 de 2017, que exigen ajustes razonables, es decir, modificaciones curriculares, técnicas, ambientales o comunicativas para garantizar la igualdad efectiva de oportunidades en la evaluación de estudiantes con discapacidad,

migrantes, indígenas o cualquier grupo históricamente marginado. La evaluación debe partir del perfil individual, considerando estilos y ritmos de aprendizaje, contextos familiares, capacidades, limitaciones, intereses y talentos de cada estudiante.

En segundo lugar, el papel líder del estudiante exige que la evaluación sea un proceso democrático y participativo. El Decreto 1290 de 2009 y la literatura actual destacan la importancia de la autoevaluación, la evaluación entre pares y la metaevaluación como prácticas que otorgan agencia al estudiante con respecto a su proceso de aprendizaje. Esta agencia solo es posible en entornos emocionalmente seguros, en los que el respeto, la escucha activa y la validación de los puntos de vista personales construyen confianza para expresar, fallar y superarse.

Cornejo y Almonacid (2024), reafirman que la evaluación formativa, más que una herramienta técnica, es un dispositivo pedagógico que sostiene la relación docente-estudiante y contribuye al desarrollo integral, pues estimula la retroalimentación, el diálogo y la autonomía del sujeto educativo.

El diseño de instrumentos alternativos y el análisis desde el perfil individual deben entenderse también como expresión de un enfoque basado en derechos y en justicia social. Las leyes mencionadas junto con la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad Ley 1346 de 2009, reclaman que toda evaluación sea cultural, lingüística y cognitivamente relevante y que los criterios de logro sean adecuados a la singularidad de cada persona. Instrumentos multinivel, adaptación de los ambientes y variedad en la presentación de las tareas (oral, gráfica, manipulativa o digital) resultan esenciales para garantizar la accesibilidad y la equidad, como subrayan Guerra y Hernández (2022), mediante su propuesta de evaluación por competencias inclusivas.

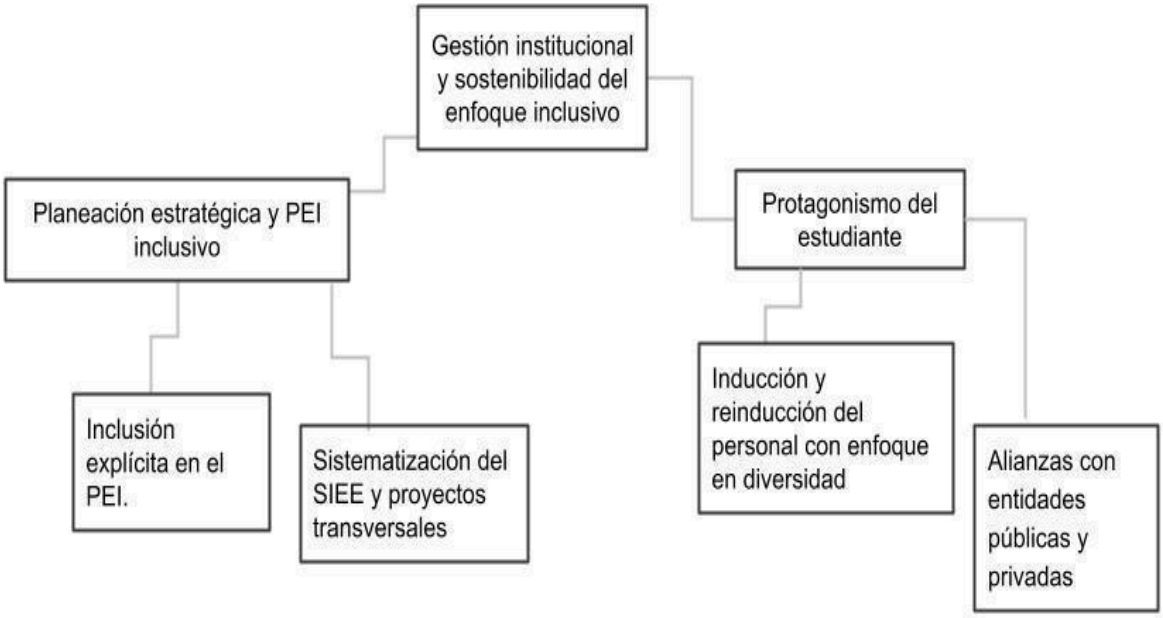
Los estudios de Guerra y Hernández (2022), evidencian que la implementación efectiva de una evaluación inclusiva depende del compromiso colectivo de la comunidad escolar: el conocimiento y apropiación compartidos por docentes, directivos y familias; la coherencia entre el discurso normativo y la realidad de aula; y la existencia de rutas integrales para la atención

individualizada. Solo así podrá eliminarse la brecha entre la legislación avanzada y las prácticas tradicionales que subsisten.

Unidad de Análisis 8: Gestión institucional y sostenibilidad del enfoque inclusivo

Ilustración 8.

Gestión institucional y sostenibilidad del enfoque inclusivo



Nota. Elaboración propia.

La gestión institucional y la sostenibilidad del enfoque inclusivo configuran la columna vertebral que estructura una educación transformadora y equitativa en el marco escolar colombiano. La planeación estratégica, materializada en el Proyecto Educativo Institucional (PEI), debe ir más allá del cumplimiento normativo: está llamada a ser una cultura viva que articule la inclusión en todos los ámbitos del quehacer educativo, desde el diseño curricular hasta la evaluación y los proyectos transversales.

El PEI inclusivo deberá explicitar la diversidad como valor y la equidad como principio. El Plan Estratégico Institucional 2022–2026 del Ministerio de Educación Nacional, alineado al Plan Nacional de Desarrollo “Colombia Potencia Mundial de la Vida”, señala que cada institución educativa le dará continuidad a las políticas y estrategias que garanticen que ningún estudiante

por sus condiciones personales, sociales, culturales, económicas o geográficas esté excluido del proceso de aprendizaje. La sistematización del Sistema Institucional de Evaluación de los Estudiantes SIEE y el fomento a los proyectos transversales son necesarios para que la evaluación y promoción académica de los estudiantes responda a los avances académicos logrados en situaciones específicas como: discapacidad, vulnerabilidad y otras características particulares desde la perspectiva planteada por Cardini et al. (2021), Ley 115 de 1994, Decreto 1290 de 2009 y Decreto 1421 de 2017.

Para su sostenibilidad, la inducción y reinducción permanente del personal docente y administrativo, como se describe en el plan de formación territorial docente 2024, deberá ser una acción continua y estratégica. La capacidad institucional para aprender y mejorar está directamente relacionada con la conciencia, actualización y formación permanente del docente requerido para afrontar el estigma, fomentar el uso metodológico diverso y particularmente adaptado a un tipo específico de estudiantes. Guerra y Hernández (2022) refuerzan que no hay inclusión si no hay entendimiento desde la comunidad educativa sobre la diferencia como un activo, una oportunidad y no como un problema social o como una excepción.

Las asociaciones público-privadas y la intersectorialidad son fundamentales para fortalecer los procesos de inclusión en el sistema escolar: los acuerdos con el ICBF, secretarías de salud, organizaciones civiles y el sector privado permiten gestionar recursos, formación y apoyo integral para los estudiantes y sus familias. Cardini et al. (2021), elaboran que la articulación multisectorial va más allá de las desigualdades estructurales, fomenta la sostenibilidad y construye agendas educativas fuertes y resilientes, asegurando que el derecho a la educación no deba ser asumido solo por la infraestructura escolar, sino por toda la comunidad.

Sin embargo, la investigación evidencia tensiones entre el discurso normativo y la práctica real: la inclusión muchas veces se queda en la formalidad administrativa, en vez de consolidarse como cultura escolar viva. El reto central es convertir el PEI, el SIEE y los planes territoriales no en simple documentación, sino en instrumentos de transformación que aseguren el ciclo completo de atención, seguimiento y mejora de los procesos de inclusión. Solo

así, mediante liderazgo distribuido, planeación colaborativa, autoevaluaciones y alianzas sostenibles, se supera la fragmentación administrativa y se construye una comunidad que aprende, se adapta y promueve la equidad más allá de la retórica.

Contemplar la inclusión como principio transversal y motor de la mejora escolar. El PEI debe ser flexible, participativo y vinculado a la formación continua; el SIEE debe ser sistematizado y transparente; las alianzas deben fortalecer capacidades; y la gestión institucional debe garantizar que ninguna política educativa sea letra muerta, sino proceso de vida escolar, aprendizaje colectivo y garantía real del derecho a la educación en Colombia.

Al profundizar en las tensiones latentes que configuraron la realidad de las escuelas de básica primaria en Medellín, emergió una contradicción irreconciliable entre la inclusión declarativa y la inclusión operativa. La primera, de carácter macro político, se erigió sobre una retórica normativa de derechos, Decreto 1421 de 2017 y Ley 2216 de 2022, que asumió la inclusión como un mandato ético-civil ya resuelto por el aparato estatal. Sin embargo, al confrontar este discurso con la realidad micro sistémica del aula, la triangulación cualitativa develó que la inclusión operativa se encontró precarizada. Las propiedades analíticas ligadas a la discontinuidad de los apoyos (UAI, PEP) y al déficit crónico de infraestructura y formación docente provocaron que la obligatoriedad legal mute en lo que Bourdieu, (2001) definió como una forma de violencia institucional por omisión.

El Estado colombiano legisló la inclusión con un lenguaje utópico, pero la desfinancia en su ejecución territorial. Esta asimetría insalvable obligó a los docentes a transitar en un ecosistema de simulacro burocrático: el maestro se vió compelido a diligenciar formalmente el PIAR para salvaguardar la responsabilidad civil de la institución frente al órgano de control, aun cuando supo que las condiciones objetivas del aula impidieron materializar dichos ajustes. Así, la contradicción desbordó el ámbito técnico y se tornó de naturaleza ontológica, se instaló en el magisterio una profunda frustración profesional al verse fracturado entre el 'deber ser' que declaró la norma y el 'poder hacer' que le restringió la realidad material de la escuela pública.

MOMENTO V

CONSTRUCCIÓN TEÓRICA

El aula, universo de alteridad, Hacia una pedagogía del reconocimiento.

Este momento constituye la culminación del proceso interpretativo, cumpliendo con el propósito general; generar una aproximación teórica al marco legal colombiano sobre la inclusión, desde la perspectiva de la práctica pedagógica y la evaluación en la básica primaria de Medellín.

Aquí, la teoría sustantiva emerge de la articulación de los hallazgos obtenidos mediante el método comparativo continuo (MCC), con el acervo teórico-conceptual y el marco legal, que buscó trascender la mera descripción de la ley para centrarse en la ética de las relaciones humanas y la transformación pedagógica.

El eje articulador del presente análisis está fundamentado en la paradoja de la inclusión entre el marco legal colombiano, alineado piramidalmente con los acuerdos y disposiciones internacionales que son la base, las normas subsecuentes que se desarrollan como políticas, programas y acciones que se disponen en el nivel municipal y el sentido humano; todas aquellas acciones, decisiones y construcciones que desarrolla el sujeto dentro del aula, que generan propuestas de valor pedagógico para propiciar aprendizaje en el marco de la inclusión y el sujeto que percibe, que vivencia y que es el receptor de todas estas disposiciones y entiende que no es uno más, sino que se siente parte fundamental del todo, que comprende que su lugar es importante para la configuración de la vivencia del aprendizaje pertinente y personal.

La investigación ha develado las tensiones fundamentales que atraviesa la inclusión en la básica primaria de Medellín, la existencia de un marco legal estructurado y reglamentado, que establece el qué de la inclusión, confrontado con un cómo pedagógico que a menudo se percibe insuficiente o fragmentado.

El discurso legal por sí solo, aunque necesario y garantista, por así decirse, es ingenuo; así como, en muchas ocasiones, se sugiere la posibilidad de eludir el dossier legal en virtud de la ética. Sin embargo, desde la visión de Martín y Castiblanco (2024) la inclusión demanda trascender lo normativo para abordar lo que se refiere a la alteridad, ese ente que ha sido visto como subordinado, impedido y/o limitado de manera histórica Ahí, la aproximación teórica tiene que centrarse en la manera de hacer que la ley se viva como experiencia, en la medida en que se rompan los muros en los ordenamientos actitudinales y en los sistémicos.

Por lo anteriormente expuesto, el presente momento tuvo como principal objetivo ahondar en las unidades de análisis. En primer lugar, se ubicó en el marco de la investigación, subrayando su importancia y el vínculo que tiene con los propósitos de la investigación. En segundo lugar, se elaboró la propuesta de sistematización con detalle de los elementos que caracterizan la unidad, en función de los datos obtenidos (entrevistas, grupo focal y revisión documental), resaltando los elementos, comportamientos, situaciones, o particularidades que se observaron.

Desde esta óptica se realizó la interpretación partiendo del marco teórico y legal, explicando la información de la unidad de análisis y su interpretación, resaltando los códigos emergentes que la definieron. Desde esa relación con otras unidades y su conexión con los diferentes elementos desarrollados en el proceso de doble triangulación, fortaleciendo la validez y confiabilidad del estudio. Esta metodología permitió construir una descripción rica y profunda, fundamentada en la evidencia y la rigurosidad desde la perspectiva cualitativa, adecuada para su perfeccionamiento en el presente capítulo. El aula se concibe como un universo multidimensional, que supone la diferencia como una oportunidad y relega el paradigma del obstáculo, transformándose en un pilar de la educación. Los estudiantes, los profesores y las acciones desarrolladas en el entorno del aula se vinculan a las historias vividas, sin olvidar la historia del sujeto, donde la institución educativa acoge con sensibilidad.

Eso dentro de este contexto se denomina alteridad; el otro no es un sujeto lejano, sino aquel que complementa, con quien se puede conversar y discrepar, pero que enriquece en la diferencia, como lo plantea Gadamer, (1986), tomado de Sandín, (2003), propone que el sentido

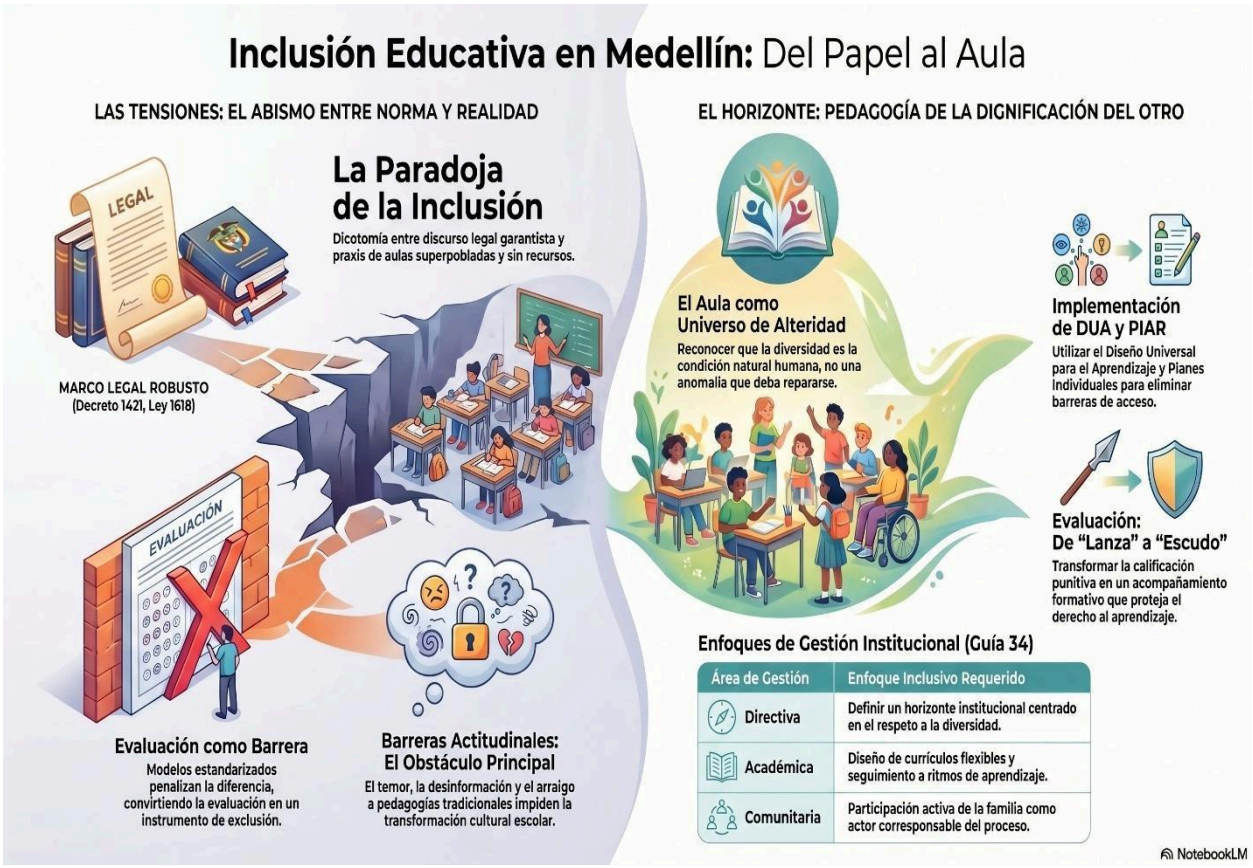
surge entre el tu y el yo, y la escuela se convierte en territorio de encuentro, reconocimiento y esperanza.

La declaración de Salamanca y la Organización de las Naciones Unidas (1994), junto con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) para 2030, en particular el ODS n.º 4, cuentan con un antecedente de valor infinito; este se definió en la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos celebrada en 1990 en Jomtien, Tailandia. Dicha conferencia tuvo como propósito principal promover la educación como un derecho humano universal y fundamental, invitando al mundo a concebir la educación con un enfoque inclusivo como una oportunidad para fortalecer los procesos de vinculación entre las personas, erradicar la segregación y propiciar que las personas pasen a ser una prioridad, con el deber de los estados de cumplir con su responsabilidad, fomentando una escuela que valide e integre al sujeto en un mundo para todos.

El lugar donde esto se evidencia es la escuela y el nicho fundamental es el aula; un lugar que recibe las normativas sin filtro; el torrente de las normas llega al aula en forma de tsunami; allí confluyen todas las teorías. Es el maestro, quien se instala en esa multiplicidad de realidades, debe decidir desde la investidura de su autonomía cómo poner todo ese acervo normativo y conceptual a disposición del ser humano; es responsable directo de que este cúmulo de escritos sean ratificados en el día a día; esto, se realiza en gran medida desde la práctica pedagógica, esta construcción epistemológica viabiliza y hace vivencia todo el aparato normativo y conceptual en relación a la diferencia.

Ilustración 9.

Inclusión educativa en Medellín



Elaborado con NotebookLM

La paradoja fundacional: entre el discurso legal y la praxis pedagógica

Esta construcción teórica tiene como génesis la viveza de los datos recolectados y menos la rigidez del texto jurídico. En este escenario, la paradoja fundacional no se dedujo a priori de la lectura de las leyes, sino que brotó como una categoría activa desde la frustración, la esperanza y el hacer cotidiano de los docentes entrevistados. El marco legal se develó en esta teoría, como una narrativa influyente que colisionó orgánicamente con la experiencia sentida del aula. Esta tensión, emergida puramente de la base de los datos empíricos, confirmó que la inclusión no se decreta en las asambleas, sino que se disputa, se sufre y se teje diariamente en el núcleo de la práctica pedagógica.

La investigación ha identificado una tensión fundamental que recorre la educación inclusiva en el contexto analizado: la existencia de un marco normativo sólido, progresista y

elocuente, respaldado por la Constitución Política de 1991, la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994), la Ley 1618 de 2013, el Decreto 1421 de 2017 y la Ley 2216 de 2022. Esta brecha no representa meramente una laguna de implementación, sino una paradoja epistemológica y ética que cuestiona la propia naturaleza de la inclusión educativa. El marco legal establece el qué: el derecho inalienable de todos los niños y niñas a una educación de calidad, el reconocimiento de la diversidad y la eliminación de barreras. Sin embargo, la práctica pedagógica exige el cómo, que solo puede construirse a partir de la reflexión crítica, la formación docente situada, la innovación didáctica y, fundamentalmente, una ética de la alteridad que reconozca al Otro no como objeto de integración, sino como sujeto pleno de derechos, saberes y dignidad.

Desde la perspectiva de Freire, citado por Muñiz, (2016) la inclusión no puede percibirse simplemente como un acto técnico o administrativo. Requiere una praxis liberadora, en la que docentes y aprendices construyen juntos un espacio de reconocimiento mutuo, donde la diferencia no es simplemente tolerada o asimilada, sino celebrada como parte de nuestra humanidad. Gadamer, por su parte, nos recuerda que el significado no reside en un texto legal o en un sujeto solitario, sino en el diálogo, en ese espacio intermedio donde “tú” y “yo” se unen para construir algo significativo. Una escuela inclusiva, entonces, es un lugar de encuentro, reconocimiento y esperanza.

Colombia ha recorrido un camino notable en la construcción de políticas públicas destinadas a garantizar el derecho a la educación inclusiva. La Constitución Política de Colombia (1991), es un documento emblemático de un estado social de derecho, que establece las bases en el reconocimiento de la dignidad humana, la igualdad y la no discriminación (artículos 13, 44, 47 y 67). Este horizonte constitucional se ha materializado progresivamente a través de un cuerpo de normativas que incorpora los principios de acceso, permanencia, calidad y equidad.

La Ley 115 de 1994 expresa que la educación es un “proceso de formación permanente” de todas las personas, porque en el proceso educativo coexisten diversas y múltiples necesidades, y hay condiciones como limitaciones funcionales o talentos excepcionales de los cuales se debe prever. Posteriormente, la Ley 1618 de 2013 articula y reconoce los derechos de las personas

con limitaciones funcionales y su inclusión plena en todos los ámbitos de la sociedad, incluyendo la educación, y establece además los principios de responsabilidad del estado con respecto a los ajustes razonables y apoyos educativos.

La Ley 1421 de 2017 se convierte en un referente constitucional y legal para regular específicamente desde la educación inclusiva la provisión educativa a personas con limitaciones funcionales. Tales referencias aportan lineamientos técnico-pedagógicos como el plan individual de ajustes razonables, separan apoyos educativos y el compromiso de pertenencia al sistema. Condiciones necesarias que se han de cumplir.

Bajo la óptica integradora del Método Comparativo Continuo, se develó que la categoría Implementación normativa y política pública, no ejerció una influencia unidireccional ni mecánica sobre la transformación de las prácticas pedagógicas y evaluativas, antes bien coexisten en una tensión dialéctica permanente dentro de la cultura escolar. El marco legal colombiano, caracterizado por un discurso garantista, intuitivo e idealizado, colisiono directamente con la subcategoría de limitaciones estructurales, la cual se expresó en la cotidianidad a través de la discontinuidad de programas de apoyo territorial fundamentales como la Unidad de Atención Integral (UAI) y el Programa de Acompañamiento Pedagógico (PEP). Esta ruptura institucional e instrumental provocó que las subcategorías de Ajustes razonables y Flexibilización curricular materializadas formalmente en el PIAR y el DUA dejaran de operar en el aula como simples dispositivos de administración técnica o asimilación burocrática. Por el contrario, se resignificaron en el día a día escolar como verdaderos actos de resistencia pedagógica frente a un sistema macro educativo que impuso la estandarización y la homogenización cognitiva.

En este punto de convergencia categorial, la flexibilización metodológica trasciendió el reduccionismo clínico del diagnóstico deficitario tradicional y se engarzó de manera ineludible con el concepto de justicia curricular acuñado por Torres (2011), puesto que, no basta con asegurar la presencia física y civil del sujeto en el espacio escolar si este permanece pedagógicamente marginado de la co-construcción del saber. Así, el refinamiento analítico permitió postular que la efectiva apropiación de la norma solo se consumó cuando las

propiedades clave de la práctica inclusiva tales como, la atención a los estilos de aprendizaje y el diseño de secuencias didácticas diversificadas, lograron subvertir las limitaciones del entorno, instituyendo el aula de básica primaria en Medellín como un territorio de equidad epistémica y democratización real del aprendizaje.

Desde esta postura, se retomaron algunos grupos de unidades de análisis para establecer conexiones semánticas y teóricas más profundas, a saber: Ajustes razonables y flexibilización curricular (PIAR, DUA) e Innovación didáctica (Trabajo colaborativo, co-docencia y ritmos de aprendizaje. Bajo la lógica hermenéutica que guió esta investigación, la transformación de las prácticas pedagógicas y evaluativas no representaron un mero cambio cosmético de la planeación de aula, sino una subversión epistémica del formato escolar homogéneo heredado de la modernidad fabril. Al triangular la subunidad de ajustes razonables y flexibilización curricular con la de Innovación didáctica, se develó que propiedades como el diseño e implementación del PIAR y la aplicación del DUA entraron en una fructífera simbiosis con el trabajo colaborativo docente y la co-docencia. Esta interdependencia categorial mostró que la respuesta pedagógica a la diversidad no puede ser una responsabilidad atomizada o solitaria del maestro de aula.

Teóricamente, lo planteado halla un sustento fundamental en el concepto de aulas heterogéneas desarrollado por Anijovich (2020), quien argumentó que el reconocimiento de los singulares ritmos y estilos de aprendizaje exige derribar el mito del alumno promedio. Cuando la práctica se dinamiza a través del diseño de entornos de aprendizaje accesibles, el PIAR deja de ser un expediente clínico burocrático de segregación interna y pasa a ser un catalizador didáctico potenciado por el DUA, conformando lo que Elizondo (2022) denomina una arquitectura del aprendizaje para todos. Así, el entrelazamiento de estas propiedades cualitativas confirmó que el verdadero andamiaje de la inclusión no radica en la patologización del estudiante con discapacidad, sino en la capacidad colegiada del profesorado para flexibilizar contenidos, tiempos y recursos didácticos, instituyendo la práctica como una obra abierta a la pluralidad ontológica del aula.

Así entonces, la Ley 2216 de 2022, reafirmó la inclusión educativa como derecho fundamental y establece mecanismos de asignación de recursos, programas de atención integral y sistemas de evaluación y seguimiento que buscan alinear las políticas educativas con los objetivos de desarrollo sostenible, particularmente el ODS #4, que promueve una educación inclusiva, equitativa y de calidad para todos. Sin embargo, como lo manifestaron las voces de docentes, directivos y profesionales de apoyo entrevistados, el marco legal por sí solo no transforma las prácticas. Las normas existen, pero su apropiación en las instituciones educativas enfrenta desafíos estructurales, actitudinales y pedagógicos que exigen un abordaje sistémico, crítico y profundamente humano.

Práctica pedagógica: el núcleo vivo del acto educativo inclusivo

La práctica pedagógica emerge en esta investigación como la unidad de análisis articuladora central, el espacio donde convergen o divergen el marco legal, las teorías educativas, las condiciones institucionales y las subjetividades de docentes y estudiantes. Va más allá de simplemente comprender técnicas y didácticas; es un ejercicio de reflexión ética y transformación que describe la calidad, relevancia y significado de la educación inclusiva.

Desde la perspectiva freireana, la enseñanza es una práctica ética, política y reflexiva, en la que el maestro y el aprendiz coparticipan en la transformación de la realidad. Dewey aboga por la práctica pedagógica como la fusión de la acción y la reflexión, que es una experiencia transformadora que va más allá de la mera entrega de contenido. Piaget, (1969) lo describe como un espacio que estimula el crecimiento cognitivo del aprendiz a través de experiencias que facilitan la construcción activa del conocimiento. Montessori, (1949) lo considera un acto de observación científica, respetando el ritmo de desarrollo natural del niño.

En el contexto de la inclusión, la práctica pedagógica debe estar anclada en cuatro dimensiones interrelacionadas: Formación docente, el eslabón crítico de la inclusión: Un tema continuo a lo largo de los años de investigación es la formación inicial y continua para los docentes en relación con la inclusión en la educación. Los docentes expresan actitudes positivas hacia la inclusión y reconocen su importancia ética y legal; sin embargo, enfrentan considerables vacíos en las herramientas metodológicas, prácticas y evaluativas para abordar la

diversidad en el aula. Una formación docente que transite del paradigma técnico-instrumental a uno crítico-reflexivo. Considerar el dominio del conocimiento específico de los marcos normativos y derechos; la apropiación crítica de los parámetros normativos de la inclusión y el sentido ético-político de la inclusión.

Los fundamentos teóricos de la inclusión orientados a la comprensión del modelo social de la discapacidad; enfoques pedagógicos inclusivos; teorías de aprendizaje y del desarrollo humano. Competencias didácticas, con el dominio de estrategias de flexibilización curricular, diseño de PIAR, implementación del DUA, innovación en recursos didácticos y evaluación diferenciada. El desarrollo socioemocional y ético; fortalecimiento de actitudes de empatía, respeto, solidaridad y compromiso con la justicia educativa. El trabajo colaborativo como capacidad para trabajar en equipos interdisciplinarios, en redes de apoyo docente y en articulación con familias y comunidades. La formación docente como acción permanente, situada y reflexiva, que promueva las comunidades de práctica donde los docentes comparten experiencias, analizan casos, construyen colectivamente estrategias y se acompañan mutuamente en el proceso de transformación pedagógica.

Barreras y retos: reconocimiento de las tensiones persistentes

A pesar de los avances normativos y de las experiencias exitosas identificadas, la inclusión escolar en Medellín enfrenta barreras significativas que limitan su plena realización; las barreras actitudinales son significativas pues, persisten imaginarios capacitistas que conciben la discapacidad como limitación individual y no como construcción social. Resistencias docentes derivadas del temor a lo desconocido, de la percepción de sobrecarga laboral o de la falta de confianza en las propias capacidades para atender la diversidad. Barreras estructurales que muestran la insuficiencia de recursos humanos especializados (profesionales de apoyo, psicólogos, terapeutas), limitaciones en infraestructura física accesible, carencia de materiales didácticos adaptados y escasa inversión en tecnologías de apoyo.

Barreras pedagógicas; donde predominan metodologías tradicionales centradas en la transmisión de contenidos, evaluaciones estandarizadas que desconocen la diversidad, currículos rígidos que dificultan la flexibilización. Las barreras de articulación intersectorial, que

se atribuyen a la desconexión entre educación, salud y bienestar social, dificultando el acompañamiento integral al estudiante y su familia. La discontinuidad de programas estatales de apoyo a la inclusión. Y las barreras familiares, donde se hace notoria la falta de participación activa de algunas familias en el proceso educativo, derivada de condiciones socioeconómicas adversas, desconocimiento de derechos o ausencia de redes de apoyo.

Superar estas barreras exige políticas públicas sostenidas, inversión presupuestal suficiente, formación docente de calidad, transformación de culturas institucionales y, principalmente, voluntad política y compromiso ético de todos los actores del sistema educativo.

El marco legal colombiano se forma de manera piramidal, pero debe transformarse en un proceso de alteridad, que piense en el ser humano; es decir, desde la dimensión ontológica' y axiológica, construyendo un discurso que atienda a la norma desde la razón misma del ser humano y sus valores, sus estructuras humanas y de relación en el espacio propio del aprendizaje.

El marco normativo colombiano estructurado por la Constitución Política de 1991, que reconoce la educación como un derecho fundamental, la Ley 115 de 1994 Ley General de Educación, la Ley Estatutaria 1618 de 2013 y el Decreto 1421 de 2017 que regula la atención a la población en condición de discapacidad dan cuenta de una voluntad política acorde a los compromisos internacionales suscritos como la convención sobre los derechos de las personas con discapacidad. Este andamiaje normativo evidenciado anteriormente pasó de un modelo jurídico paternalista y concepciones deficitarias que visualizaban a las personas como sujetos limitados o vulnerables a un modelo social que busca eliminar barreras actitudinales y estructurales. Sin embargo, el análisis crítico complejo nos obliga a trascender la mera jerarquía formal del derecho. Aquí resulta pertinente la discusión sobre el tránsito de la pirámide de Kelsen a la pirámide invertida. Kelsen, privilegió la causa formal, la estructura de la norma. Pero la inclusión, como proyecto ontológico y político, demanda una base más realista, que prioriza el acto de ser y la causa final el propósito del derecho.

Al situar esta reflexión en el aula, la pirámide se invierte: la cúspide no es una norma fundamental abstracta, sino el ser humano concreto, el estudiante con su subjetividad. El marco

legal, aunque necesario para garantizar el qué, se torna inoficioso en el nivel ético-relacional, pues la transformación real depende del acto ético sobre la propia mirada de cada actor de la comunidad educativa. La inclusión debe entenderse, por tanto, como un imperativo ético y social, que exige ir más allá de la ley para abrazar la perspectiva de la alteridad, superando la visión de un otro históricamente visto como subordinado o impedido.

Otro grupo de unidades de análisis fue visto desde la profundidad teórica, Apropiación de la normatividad vigente (Decreto 1421/2017, Ley 2216/2022) y las Limitaciones estructurales (Discontinuidad de programas de apoyo como UAI, PEP, PTA y ausencia de formación docente). Al contrastar, mediante el (MCC) la categoría de implementación normativa y política pública, emergió una paradoja institucional insoslayable. Los datos arrojados en la triangulación pusieron de relieve una brecha profunda entre la apropiación de la normatividad vigente representada con fuerza formal en el Decreto 1421 de 2017 y la reciente Ley 2216 de 2022 para capacidades excepcionales o trastornos del aprendizaje y la subunidad de limitaciones estructurales. La propiedad referida a la discontinuidad de programas de apoyo en territorio (UAI, PEP, PTA) sumada a la ausencia de formación docente inicial en inclusión, situaron al magisterio de Medellín en un escenario de desamparo instrumental e institucional.

Esta tensión fue interpretada a la luz de lo que Slee (2019) conceptualiza como la goberna-mentalidad de la ilusión inclusiva. Las políticas de Estado en Colombia operaron bajo una lógica normativa que legisló el derecho a la educación inclusiva, pero precarizó sus condiciones materiales de posibilidad. Como consecuencia directa, los docentes experimentaron una violencia administrativa latente: se les exigió responder a mandatos legales complejos sin el acompañamiento permanente de personal especializado y sin estructuras de formación continua. De este modo, la articulación de estas subcategorías demostró que la política pública, al carecer de un anclaje presupuestario e intersectorial sostenible, desplazó la responsabilidad del Estado hacia el marco de la ética individual del docente, forzándolo a resolver desde la buena voluntad lo que la estructura estatal desatiende.

La interdependencia de las dimensiones investigativas; desde la dimensión epistemológica y metodológica, el enfoque interpretativo, orientado por la Teoría fundamentada, la concepción

pentadimensional de esta investigación, enmarcada en las dimensiones axiológica, ontológica, teleológica, epistemológica y metodológica, garantizan que la aproximación teórica emerja de la realidad contextualizada y no de supuestos preconcebidos.

El ejercicio de la doble triangulación; triangulación de métodos (entrevistas a profundidad, grupo focal, revisión documental) y triangulación de fuentes (unidades de análisis, teorías, marco legal y la percepción del investigador) fue crucial para alcanzar la validez y confiabilidad interpretativa. Esta triangulación impidió aceptar fácilmente las impresiones iniciales y amplió la densidad y claridad de los constructos, reflejando de modo orgánico los resultados de la investigación.

Desde la dimensión epistemológica se privilegió la hermenéutica como un eslabón en la cadena de la interpretación, buscando el sentido y el significado profundo de los actos humanos en relación a lo que sucede entorno a la educación con enfoque inclusivo. El conocimiento generado es situado y reconoce la intersubjetividad en la construcción de saberes, valorando las múltiples voces y saberes de los actores.

La coherencia de esta aproximación se manifiesta al integrar las unidades, subunidades y propiedades de análisis decantadas en fases anteriores; estas unidades de análisis reflejan que la implementación de la inclusión se juega en el microespacio del aula y depende críticamente de la mediación docente.

La transformación de la práctica pedagógica; pasa de ser concebida desde la receta a la adaptación contextual; esto basado en la dimensión teleológica, un propósito firmemente identificado, que sobre pase la acción y se enfrente a la reflexión y la transformación permanente que se adapte a la realidad propia de cada aula.

El propósito teleológico de este trabajo es contribuir al cierre de la brecha entre la ley y la práctica, impulsando la innovación educativa. Los hallazgos subrayan la necesidad de superar los modelos de enseñanza inamovibles, o que están cimentados en el paradigma del resultado, que privilegia la transmisión y la memorización sobre la creatividad y la solución de problemas. Las prácticas pedagógicas inclusivas deben mantener su naturaleza reflexiva, ética y

transformadora, manteniendo una distancia con el fanatismo metodológico cuantitativo que privilegia leyes universales y objetivas, desprovistas de la subjetividad humana y diversa.

La transformación de las prácticas pedagógicas requiere una reestructuración total de la didáctica hacia una pedagogía activa y un currículo flexible. Dos herramientas emergen como fundamentales en este proceso, de acuerdo con las propiedades del análisis. Los ajustes razonables (AR) y los Planes Individuales de Ajustes Razonables (PIAR) se fusionan como los cambios necesarios y adecuados para garantizar el acceso y la participación igualitaria a las personas con discapacidad, sin imponer una carga indebida. El PIAR, reforzado por el decreto 1421 de 2017, requiere la obligación de una reflexión real sobre la praxis pedagógica. Los ajustes razonables son fundamentales para la atención individualizada. El segundo de estos elementos es el diseño universal para el aprendizaje (DUA); el DUA se destaca como el marco pedagógico y didáctico más coherente en relación con la inclusión plena. El enfoque es proactivo, orientado al diseño de currículos flexibles adaptados a una amplia gama de estudiantes, y va más allá de la limitación de la discapacidad hacia la inclusión de la diversidad como un fenómeno multifactorial.

El DUA opera a través de tres principios; múltiples medios de representación (el qué del aprendizaje); acción y expresión (el cómo), e implicación (el por qué, la red afectiva). Su última iteración incluso enfatiza la identidad (el quién) y la interseccionalidad como parte de la variabilidad, reconociendo prejuicios sistémicos como barreras. La aplicación del DUA en las secuencias didácticas permite a los docentes pasar de la legislación al accionar pedagógico, fomentando un aprendizaje significativo que activa conocimientos previos y promueve la autogestión del alumnado.

La Evaluación Inclusiva: Entre el Derecho y el Sentir Humano.

La contradicción que fractura el sistema educativo alcanza su máxima crudeza al interceptar los esfuerzos de la *inclusión operativa* con los dispositivos de la *evaluación escolar* vigentes. Mientras que la praxis docente en la básica primaria de Medellín intent transitar pacientemente hacia la diversificación didáctica inspirada en el DUA —reconociendo los ritmos singulares y los dolores emocionales del Otro, el Sistema Institucional de Evaluación de los

Estudiantes (SIEE) y las directrices del Ministerio de Educación Nacional permanecen anclados de forma inflexible a un paradigma de corte psicométrico, estandarizado y meritocrático. Esta disonancia sistémica genera una colisión frontal entre la humanización del aula y la deshumanización de la métrica. Teóricamente, esto puede ser decodificado a través del concepto de justicia cognitiva propuesto por De Sousa (2010): no existe justicia social global sin una genuina justicia cognitiva que valide las diferentes formas de aprender y ser en el mundo. El sistema educativo colombiano incurre en un contrasentido epistemológico insostenible: declara discursivamente la singularidad del sujeto denominada inclusión declarativa y exige metodologías flexibles en el aula denominada inclusión operativa, pero termina evaluando, clasificando y jerarquizando a las infancias mediante pruebas homogéneas y punitivas que penalizan sistemáticamente la diferencia. La evaluación escolar opera, por ende, como el cuello de botella del sistema, un dispositivo de normalización que neutraliza los avances de la flexibilización curricular y reduce la inclusión a una falacia adaptativa, donde el estudiante marginado debe encajar a la fuerza en una métrica uniforme o ser expulsado administrativamente a través de la reprobación o el rezago.

La evaluación con sentido formativo e inclusivo es una de las unidades de análisis en la relación pedagógica crítica entre práctica punitiva, homogeneizadora y disciplinante de tradición occidental y sentido inclusivo. El Sistema Institucional de Evaluación de los Estudiantes (SIEE), regulado por el Decreto 1290 de 2009, aunque normativamente se orienta hacia la flexibilidad, atendiendo ritmos y estilos de aprendizaje y con un sentido formativo, en la práctica cotidiana se presenta tensiones -rasgos que lo caracterizan- que se orientan a la evaluación sumativa y al enfoque cuantitativo. Se establece desde esta aproximación teórica que la evaluación inclusiva debe ser entendida como un proceso continuo, formativo y flexible, que permita cumplir las finalidades específicas propias e identitarias: identificar ritmos de desarrollo y estilos de aprendizaje; reorientar prácticas pedagógicas del docente.

Por esta razón se hace imperativo superar la lógica de la nota como fin en sí misma y vincularse a preguntas cualitativas: ¿qué aprendo?, ¿cómo aprendo?, ¿para qué aprendo? Implementar la evaluación con justicia emocional y situacional; esto implica ajustes razonables

en criterios y procesos, y el uso de rúbricas multidimensionales para evitar comparaciones injustas, permitiendo al estudiante demostrar su conocimiento sin que las barreras contextuales limiten su desempeño.

Promover la participación activa del estudiante y el proceso metacognitivo (uso de la escalera metacognitiva) para que reconozcan sus avances, sus limitaciones y la forma de aplicar el conocimiento a su cotidianidad. El docente, en este ámbito, es un conductor y ejecutor del proceso evaluativo, y la evaluación es trasladada a una toma de decisiones sobre la forma de enseñar y llevar a cabo los aprendizajes.

La Pedagogía de la dignificación al Otro

La consolidación de la teoría emergente exige postular que el papel del maestro en contextos de exclusión estructural debe ser resignificado bajo el concepto de intelectual transformativo Giroux, 2016 guiado por una ética de la hospitalidad Mèlich, 2014, Las escuelas de básica primaria en Medellín, atravesadas por dinámicas complejas de vulnerabilidad socioeconómica y diversidad cognitiva, demandan un docente que no sea neutral. Al articular la subunidad del compromiso y sensibilidad con la transformación de los valores institucionales, se devela que el maestro como agente ético ejerce una mediación que es profundamente política.

Acoger al estudiante en su radical diferencia implica practicar una hospitalidad que no exige condiciones ni impone asimilaciones cognitivas uniformes. Como sostiene Ortega, (2020), la pedagogía de la alteridad no se pregunta qué le falta al estudiante para ser como los demás (lógica del déficit), sino cómo crear un lugar seguro para que su ser se manifieste y florezca. Al asumir esta postura hospitalaria, el docente subvierte las barreras actitudinales tradicionales de corte capacitista y convierte el aula en un territorio de justicia curricular y emocional. Su agencia ética se manifiesta en el acto de transformar la evaluación escolar de una 'lanza excluyente' a un escudo protector, blindando el derecho del Otro a aprender a su propio ritmo, siendo respetado en su dignidad e inscrito legítimamente en la memoria afectiva de la escuela.

La aproximación teórica integral que se perfila es la de una pedagogía de la dignificación al Otro, que surge como respuesta crítica y humanizada a la paradoja legal-pedagógica. Este enfoque se sostiene en tres pilares interconectados, derivados de la articulación de las unidades

de análisis y las dimensiones de la investigación; el compromiso ético, la alteridad, la actitud del rol del docente, este se convierte en el recurso mayor de la investigación. El docente es el timonel que debe ejercer la reflexividad, la sensibilidad y la empatía; la escucha activa para comprender la alteridad y las diferencias.

El sistema educativo debe dejar de ser un espacio donde la exclusión se replica con eufemismos y transformarse en un espacio de acogida y diálogo.

El segundo pilar y componente fundamental de la pedagogía de la Dignidad al Otro es el Diseño Curricular Flexible y Contextualizado. La norma: Ley 115, Decreto 1421 de 2017. El Diseño Curricular se sustentará en estrategias como DUA y PIAR, pero el diseño curricular debe plantearse. Lo que se exige es que el Proyecto Educativo Institucional (PEI) incluya la definición de un enfoque metodológico que explicite acuerdos mínimos referentes a métodos de enseñanza, relación pedagógica y uso de recursos, que respondan a las características diversas de la población.

Para culminar, el tercer pilar que sostiene esta propuesta es la evaluación como apoyo formativo, no punitivo; la evaluación, lejos de ser un acto sancionador, debe ser una herramienta pedagógica que fortalezca el desarrollo integral y la productividad académica del estudiante, entendida como la adquisición de habilidades y competencias para la vida y la calidad de una persona ciudadana formada. Se requiere colaboración interdisciplinaria (docentes, personal de apoyo, familias, comunidad.) y retroalimentación constante.

El enfoque teórico resultante, entonces, llama a una reconsideración radical de la práctica escolar, donde el marco legal no se vea como una carga o un conjunto de alegorías vacías, sino como un compromiso que se revalida, día tras día, en la calidez de la interacción.

Así como el acto de interpretar un texto complejo requiere una inmersión profunda, donde el significado se revela en la totalidad y en el juego de las partes, la inclusión en la básica primaria de Medellín impone demandas, que el docente se sumerja en la riqueza y complejidad de su aula, entrelazando la rigurosidad normativa con la suavidad pedagógica, para que el derecho a la educación sea, ante todo, un acontecimiento de vida y justicia para cada estudiante.

La teoría emergente se cristaliza en la pedagogía de la dignificación del Otro, que sitúa la ética de las relaciones humanas como el factor de mayor impacto en la eliminación de barreras actitudinales y sistémicas.

El reconocimiento jurídico resulta significativo cuando las personas necesitan valoración social, pero la transformación pedagógica real ocurre en la dimensión axiológica, donde se superan los viejos paradigmas de la evaluación punitiva y controladora para asumir la reflexión, la sensibilidad, la empatía y la escucha activa.

Esta pedagogía integral y humanizada es la respuesta al cómo de la inclusión, en un camino que debe ser construido conjuntamente entre el marco legal que provee el andamiaje, los docentes que son los ejecutores de la práctica y los estudiantes que son el centro del proceso educativo. Tal como la teoría fundamentada se construye al articular las unidades de análisis con la legalidad, la teoría y la vivencia, la inclusión plena se logra al entrelazar la rigurosidad normativa según decreto 1421 de 2017 con la calidez pedagógica tomando en cuenta la actitud y rol del docente en el contexto irrepetible de cada aula.

La inclusión, en este sentido, no es solo un conjunto de procedimientos técnicos, como los ajustes razonables, sino un acto constante de transformación de la propia mirada, un acontecimiento de vida y justicia que se renueva en la interacción diaria con el Otro.

A partir de la ejecución de esta investigación, que asumió como referente estructural el paradigma interpretativo, no se buscó elaborar un inventario de conceptos y preceptos, sino una teoría sustantiva, integral e integradora de este fenómeno de la educación con enfoque inclusivo Strauss et al., (2002) , construida desde la intersubjetividad y la dialéctica entre el acervo legal y conceptual y la realidad pedagógica situada en la básica primaria de Medellín. La reflexión está orientada desde una postura pentadimensional González, (2008), considerando que el conocimiento generado es inherentemente al ser humano también que la investigación donde se relaciona lo que ocurre en el aula no depende exclusivamente del maestro, sino que hace parte de una construcción histórica, política y humana.

La dimensión ontológica, según Ocampo González, (2020), nos enfrenta a la paradoja central de la inclusión; el marco normativo que define el derecho a la educación inclusiva, pero

la confrontación de un cómo pedagógico, cultural y actitudinal es históricamente insuficiente, fragmentado y permeado por lógicas de exclusión arraigadas.

Partiendo de la pirámide formal de Kelsen, hasta llegar a la razón y el mensaje de la alteridad, el marco legal colombiano puede funcionar como una dimensión pedagógica según Lorduy y Ocampo, (2023), un proyecto político y social que busque garantizar el derecho fundamental a la educación según la Constitución Política de Colombia, Art. 67, 1991; Ley 115, 1994; Ley Estatutaria 1618, (2013); Decreto 1421, 2017). Sin embargo, el análisis crítico exige ir más allá de la causa formal del sistema jerárquico de normas para adentrarse a la causa final, al propósito ético del derecho Alba et al., (2008).

El rigor se sustentó en la doble triangulación, basado en González, (2008), confrontando las unidades de análisis empíricas obtenidas del proceso de codificación de entrevistas, grupo focal y revisión documental, con el marco teórico y legal. Esto permitió ampliar la densidad y claridad de los constructos, desde la óptica de Buendía et al., (2012), garantizando la validez interpretativa de las unidades de análisis emergentes. La dimensión metodológica enfatiza que el recurso mayor de cualquier investigación es el ser humano que la lleva a cabo González, (2008), cuya capacidad de reflexión y coherencia con la voz investigativa es crucial.

La práctica pedagógica como mediación ética, según la dimensión teleológica que determina su propósito, es contribuir al cierre de la brecha entre la ley y la práctica educativa en el marco del enfoque inclusivo, Buendía, (2012), enfocando la práctica pedagógica como un proceso reflexivo, ético y transformador.

El análisis de las unidades revela que la transformación de la práctica se articula a través de dos herramientas fundamentales, derivadas del marco legal Decreto 1421, (2017), según esto son el diseño universal para el aprendizaje (DUA): Concebido como un marco teórico-práctico innovador según González et al., (2024), el DUA busca diseñar el entorno, en lugar de centrar el problema en un déficit del alumno. Su implementación es crucial para pasar de la legislación al accionar pedagógica tesis doctoral, según el diseño de secuencias didácticas. Los ajustes razonables (AR) y PIAR; Los ajustes razonables son definidos por la convención sobre los derechos de las personas con discapacidad (CDPD) Ley 1346, (2009) como las modificaciones

y adaptaciones necesarias y adecuadas que no impongan una carga desproporcionada, para garantizar el goce de los derechos.

La evaluación inclusiva y la justicia educativa, se relacionan al sentido formativo e inclusivo, es una unidad de análisis que revela la tensión entre el deber ser legal y la práctica que aún prioriza la evaluación sumativa y el rendimiento sobre la dignidad y el proceso. El sistema institucional de evaluación de los estudiantes (SIEE), según el Decreto 1290, (2009), que invita legalmente a la flexibilidad, a la atención de ritmos y estilos de aprendizaje, y a la evaluación formativa. Sin embargo, la práctica evaluativa todavía se encasilla en lo cuantitativo, donde sumar y cuantificar se percibe como un asunto esencial, relegando lo cualitativo, la vinculación al plano emocional, motivacional y afectivo.

La evaluación inclusiva debe ser un acto de justicia, un proceso continuo, formativo y flexible, que permita al estudiante demostrar su conocimiento sin que las barreras contextuales condicionen su desempeño Alba et al., (2008). Es vital la retroalimentación constante para la toma de decisiones pedagógicas y la reorientación según el Decreto 366, (2009, p. 366); así como la promoción de la participación activa del estudiante y la metacognición. Desde esas perspectivas se puede plantear entonces esta propuesta pedagógica denominada pedagogía de la dignificación del Otro. Echeita y Sandoval, (2016) orienta emergente hacia la pedagogía del reconocimiento o la pedagogía de la alteridad. Estas, exigen que la inclusión se asuma como un imperativo ético.

La actitud y rol del Docente es identificada como el recurso mayor González et al., (2024), y el pilar fundamental para el éxito de la inclusión, El rol docente no puede limitarse a la reproducción de conocimientos Chavesta et al., (2024), sino que requiere de sensibilidad y empatía Ruiz, 2019, siendo el timonel que guía el desarrollo integral del estudiante.

La pedagogía del reconocimiento articula la ley con el sentir humano, demandando; desarrollando procesos para la superación del paternalismo normativo, esta acción es crucial para trascender las normas con tendencia altamente proteccionista que concepto Cuesta, (2019). Manejar la inclusión como un fenómeno complejo que non sólo se vincula a la atención a la discapacidad, es más un proceso que reconoce, valora y responde a la diversidad de

características, a los intereses y expectativas MEN, (2022). Como sugiere Ocampo González, (2020), la educación inclusiva es un campo en constante movimiento y reestructuración, esta, exige una ruptura con el curso común de las cosas.

El aula es un lugar donde confluyen las acciones éticas, y se transforman de un espacio de replicación de exclusión a un acontecimiento de vida y justicia, esto según Martín y Castiblanco, (2024), se logra mediante una práctica pedagógica situada y humanizante, que active el conocimiento previo Ausubel et al., (1978), y fomente un ambiente de confianza y crecimiento a través del trabajo colaborativo y la contextualización (MEN, 2022).

El marco legal con respecto a la inclusión no es inmutable, sino una colección de pautas, primero éticas, luego políticas, que se configuran cuando el docente, como eje articulador y mayor recurso humano González et al., (2024), asume la dimensión axiológica y transforma las herramientas técnicas (DUA y PIAR) en prácticas cotidianas de justicia pedagógica y acogida de la otredad.

Transformación de las Prácticas Pedagógicas y Evaluativas

Se recoge el compromiso de superar los modelos tradicionales de enseñanza que uniforman el aprendizaje, abrazando, en su lugar, procesos flexibles, personalizados y contextualizados. Según Morilla y Álvarez (2024) La transformación de las prácticas se convierte en el eje instrumental para materializar la inclusión, superando la visión de que el problema reside en el déficit del estudiante.

Los ajustes razonables y flexibilización curricular, es la respuesta oportuna a la demanda que el sistema educativo se ajuste a las características de los estudiantes y no estos a aquel MEN, (2022), mediante la aplicación del diseño universal para el aprendizaje, este como sustento teórico práctico Delgado et al., (2015) de la práctica docente según lo establece el Decreto 1421 de2017. En cuanto a la práctica en el aula, lo planteado en el DUA es anticipar y eliminar las barreras de acceso en lugar de esperar a que estas surjan Romero et al., (2024), La aplicación del DUA en el aula implica múltiples formas de representación (el qué del aprendizaje) proporcionadas por el docente asociado a las redes de reconocimiento que plantea.

Tal es el caso cuando se le permite al estudiante leer, subrayar, observar imágenes, videos, crear definiciones o escuchar audios como anclaje al aprendizaje y activación de conocimientos previos; proporcionando múltiples formas de acción y expresión (el cómo del aprendizaje), asociado a las redes estratégicas Alba et al. (2008), Esto se traduce en permitir a los estudiantes demostrar lo que saben mediante trabajos cooperativos y diferentes roles o utilizando diversas herramientas y metodologías Decreto 1860 de 1994.

Generando formas de implicación (el porqué del aprendizaje), asociado a las redes afectivas. Esta propiedad se centró en la motivación y participación para garantizar una experiencia equitativa e inclusiva, fortaleciendo el empoderamiento personal y colectivo Gómez y Cruz (2025). El diseño e implementación del PIAR El plan individual de ajustes razonables (PIAR) es la herramienta idónea Decreto 1421 de 2017, para garantizar la pertinencia del proceso de enseñanza y aprendizaje dentro del aula Decreto 1421 de 2017. El PIAR surge como un complemento a las transformaciones realizadas con base en el DUA, cuando este no es suficiente. La implementación del PIAR implica que el docente de aula, con apoyo interdisciplinario, defina ajustes curriculares, didácticos, evaluativos y metodológicos específicos para el año escolar Decreto 1421 de 2017.

La innovación didáctica en el aula rompe con el modelo tradicional según Troncoso et al. (2022), se orienta hacia el desarrollo de un pensamiento crítico, creativo e investigativo; este se inicia cuando existe el trabajo colaborativo docente o co-docencia la innovación didáctica exige un movimiento continuo, trabajo en equipo, y que la práctica docente sea una conversación constante entre acción y reflexión.

La co-enseñanza o enseñanza colaborativa es una estrategia clave para promover la educación inclusiva Leiva et al. (2024). Este modelo implica que los docentes (incluyendo docentes de apoyo) compartan responsabilidades en la planificación, instrucción y evaluación de las lecciones. Los hallazgos subrayan que, aunque existen esfuerzos coordinados para apoyar la comunicación recíproca Guía 34 de 2008, la falta de planificación conjunta y colaboración entre docentes de aula y especialistas es una barrera importante. El docente, es consciente de

la individualidad de cada estudiante, debe estudiar vías para personalizar el proceso de enseñanza y aprendizaje Maqueira et al. (2023).

Para articular sólidamente el dato empírico con el estatus de la teoría emergente en el ámbito de la evaluación escolar, es menester desglosar la subunidad evaluación diferenciada, a la luz de sus propiedades constitutivas y su rango dimensional. Los datos aportados por los actores clave permitieron aislar la propiedad naturaleza del acto valorativo, cuya dimensión se desplaza a lo largo de un eje continuo e interactivo: en un polo se halla la evaluación sancionatoria/Psicométrica y en el polo opuesto la evaluación formativa/justicia curricular.

Cuando los datos exponen que el docente se ve obligado a estandarizar los criterios para responder a las pruebas masivas externas, la propiedad se desliza hacia la dimensión punitiva, operando conceptualmente como una 'lanza excluyente'. Por el contrario, cuando el maestro recurre a la flexibilización de rúbricas y al codiseño de instrumentos diversificados basados en el DUE, la propiedad transita hacia la dimensión cualitativo-comprensiva, configurando la evaluación como un escudo protector.

El entrelazamiento de estas propiedades y sus respectivas ubicaciones dimensionales es lo que permite el salto cualitativo hacia la construcción teórica: la teoría emergente postula que la evaluación inclusiva en la básica primaria no es un acto técnico de medición de contenidos, sino un fenómeno ético-político de reconocimiento del Otro. Al demostrar que el movimiento del docente a lo largo de este continuo dimensional está determinado por la tensión latente entre el mandato normativo homogéneo del Estado y el imperativo ético de la alteridad en el aula, la teoría adquiere poder explicativo, integrando el sentir humano del magisterio con las categorías estructurales de la cultura y la política educativa.

Esto significa que, al planear la clase, se deben tener en cuenta los diferentes estilos y formas de aprendizaje y aplicar estrategias pedagógicas que atiendan a la diversidad según el Decreto 1860 de 1994. Los estilos de aprendizaje son una mezcla de factores cognitivos, afectivos y fisiológicos. La planificación debe ser lo suficientemente flexible (DUA) para que el estudiante desarrolle su autogestión, esto según Carrascal (2025).

Tabla 23

Evaluación de los Procesos de Enseñanza y Aprendizaje

Unidad de Análisis	Visión Tradicional (Barrera)	Nueva Tendencia (Imperativo Inclusivo)	Contraste y Articulación
Unidad de análisis 7: Evaluación Inclusiva	Centrada en la medición (cuantificación), la selectividad, la comparación normativa y la lógica de la nota como fin. La evaluación es estandarizada y rígida.	Proceso continuo, formativo, flexible e integral. Valora los procesos más allá de los productos, y busca la justicia educativa.	El contraste principal radica en el propósito teleológico. Mientras el modelo tradicional usa la evaluación como clasificación, el enfoque formativo la concibe como un escudo protector y un insumo para la toma de decisiones pedagógicas y curriculares.
Unidad de análisis 1: Prácticas Pedagógicas	La enseñanza y la evaluación se observan como procesos secuenciales y	La evaluación debe estar integrada a la enseñanza (binomio indisoluble). El DUA facilita la evaluación y	La transformación de las prácticas solo es efectiva si la evaluación es congruente con la
	autónomos, desvinculados. Se privilegia la transmisión y memorización.	**seguimiento a los aprendizajes desde su concepción.**	**enseñanza. El Diseño Universal para la Evaluación (DUE), derivado del DUA, exige que la evaluación ofrezca múltiples medios de participación y expresión desde la concepción inicial.**
Unidad de análisis 3: Rol del Docente	El docente opera bajo criterios individuales y sin formación adecuada en enfoques flexibles de evaluación.	El docente profesional en reflexión constante sobre su práctica, la evaluación se utiliza para identificar avances y dificultades. Aplica herramientas como la escalera metacognitiva para un proceso paralelo de enseñanza y aprendizaje.	

Nota. Elaboración propia.

Tendencias Educativas (DUA)

Las unidades de análisis se contrastan con los enfoques tradicionales, centrados en la discapacidad o clínicos, con las visiones contemporáneas que adoptan la complejidad

organizada, desde el pensamiento de Morin, (2004) y la transdisciplinariedad como marco estructural. En la siguiente tabla se observan las tendencias tradicionales, las tendencias contemporáneas y los contrastes.

Tabla 24

Tendencias Educativas (DUA)

Unidad de Análisis	Tendencia Tradicional Dominante	Tendencia Crítica y Contemporánea	Contraste y Articulación
Unidad de análisis 1: Prácticas Pedagógicas	El DUA se aplica bajo un enfoque clínico que lo restringe al trabajo con estudiantes con discapacidad o NEE. Esto limita su potencial.	El DUA debe concebirse desde la perspectiva de la Diversidad (fenómeno multifactorial) y el Enfoque Crítico. Se enfatiza el quién del aprendizaje: las múltiples e interseccionales identidades del alumnado (raza, género, origen).	La práctica debe evolucionar hacia la neuroeducación y la pedagogía activa, reconociendo que el cerebro cambia con la experiencia y que el sistema didáctico tradicional puede ser homogéneizante o erróneo. El reto puede apuntar a la transformación del enfoque clínico a una herramienta de justicia estructural.
Unidad de análisis 3: Rol del Docente	El docente se percibe bajo modelos pasivos (reproductor) o centrado únicamente en lo cognitivo.	El docente puede llegar a ser un neuro educador, con sensibilidad y ética, que integra la dimensión socioemocional en el currículo. Esto es clave para fomentar el bienestar psicológico y el rendimiento académico.	La actitud y el rol docente son un recurso indispensable, para asumir la complejidad de la diversidad. Se hace necesario que el docente se arriesgue a ir más allá de la transferencia de conocimientos, siendo un arquitecto emocional, lo cual se alinea con la nueva tendencia a la formación integral.

Nota. Elaboración propia.

Nuevos Procesos Didácticos

Las nuevas didácticas se centran en la implementación efectiva de la Pedagogía Activa, la Co-docencia como estrategia para superar la rigidez didáctica y la exposición magistral.

Tabla 25

Nuevos Procesos Didácticos

Unidad de Análisis	Procesos Didácticos	Procesos Didácticos Requeridos (DUA/PIAR)	Contraste y Articulación

	Tradicionales (Estatus Quo)		
Unidad de análisis 1: Prácticas Pedagógicas	Prácticas puestas en marcha desde criterios individuales de los docentes, sin un enfoque metodológico común institucional. Tareas escolares manejadas individualmente.	Uso de opciones didácticas comu específicas para cada grupo pobla conocidas y compartidas. Implementación de metodologías (proyectos, problemas, investigac que privilegian la perspectiva del estudiante.	La transformación didáctica exige el paso de la individualidad a la coherencia institucional y al trabajo colaborativo. Las secuencias didácticas deben ser diseñadas desde el DUA, integrando múltiples formas de representación, acción y expresión.
Unidad de análisis 3: Rol del Docente	Falta de planificación conjunta entre docentes y diferentes profesionales de apoyo, una barrera importante para la adopción generalizada del DUA. Se privilegia la relación unilateral con el docente.	Fomento de la co-docencia y el tra colaborativo. Necesidad de un acompañamiento situado (colegaj diálogo de saberes) para reflexion sobre la planeación y la práctica.	La práctica debe basarse en la comunicación recíproca, las relaciones horizontales y la negociación con los estudiantes. La didáctica de la escucha (escucha activa) es esencial para la interacción de calidad en el aula.
Unidad de análisis 7: Evaluación Inclusiva	Evaluación desconectada de los ritmos y estilos de aprendizaje.	Necesidad de instrumentos altern adaptados y flexibilidad en los mé de respuesta. El docente debe uti diversos métodos de evaluación, incluyendo el trabajo entre pares grupos cooperativos.	La evaluación debe ser coherente con las metodologías activas. Si la didáctica se flexibiliza (DUA), la evaluación debe flexibilizarse (DUE), garantizando que el estudiante pueda mostrar su conocimiento de manera auténtica.

Nota. *Elaboración propia.*

La Investigación en el Aula como Posibilidad de Procesos más Estructurales

El contraste entre las unidades de análisis y la investigación en el aula se centra en cómo la reflexión pedagógica individual puede escalar a una transformación sistémica.

Tabla 26

La Investigación en el Aula como Posibilidad de Procesos más Estructurales

Unidad de Análisis	Eje de la Investigación en el Aula (Micro nivel)	Eje de la Estructura (Macro-nivel)	Articulación y Proceso Estructural	
Unidad de análisis 3: Rol del Docente	El docente debe ser un investigador, capaz	Participación en programas de formación y	La autorreflexión del docente sobre los desafíos en la aplicación del DUA/PIAR se	
Unidad de análisis 3: Rol del Docente	de desarrollar procesos de indagación reflexiva sobre sus propias prácticas. Formularse interrogantes sobre lo que sucede en el aula.		y actualización con énfasis en la investigación. La gestión fomenta la investigación y la identificación de prácticas pertinentes y significativas.	convierte en el dato empírico que alimenta la Gestión Académica para el mejoramiento continuo.
Unidades de análisis 1 y 7: **Prácticas y Evaluación**	La transformación de las prácticas y la evaluación formativa se validan a través del análisis de resultados (internos y externos como Evaluar para Avanzar). El análisis de datos		La Gestión Institucional debe incluir los requerimientos del	El plan de mejoramiento institucional y el PEI se convierten
	permite identificar debilidades y fortalecer la planeación.		PIAR en los planes de mejoramiento institucional (PMI). El PEI debe ser evaluado periódicamente para asegurar la coherencia del enfoque metodológico con las prácticas de aula.	en el mecanismo estructural para que los hallazgos del aula (micro) incidan en la política institucional (macro). La investigación en el aula se sistematiza a través de actividades pedagógicas complementarias (APC) que luego se divulgan, permitiendo que la experiencia local se transfiera a otros contextos

Nota. Elaboración propia.

Actitud y Rol del Docente

El docente es el pilar fundamental para la implementación efectiva de la inclusión educativa siendo el factor humano que define la calidad de la interacción en el aula García (2007):

> "La labor docente es una tarea con influencia de variedad de elementos y circunstancias, caracterizándose, en la actualidad, por su complejidad y heterogeneidad. Este abordaje interdisciplinar exige al docente trabajar de manera colaborativa con otros agentes y agencias educativas para lograr conocer cómo aprenden y qué potencialidades y necesidades aparecen entre su alumnado. Para la consecución de tal fin, la formación docente es esencial para favorecer prácticas educativas inclusivas en el aula. La formación docente en inclusión implica adquirir los conocimientos, habilidades y actitudes necesarios para atender y apoyar a todos los estudiantes en su diversidad". (p.68).

Crear un entorno educativo inclusivo está determinado en gran medida por la sensibilidad del profesor y su dedicación a los valores inclusivos, lo que requiere un clima de aceptación, respeto y empatía.

La deconstrucción teórica de los hallazgos cualitativos adquiere un matiz ético crucial al vincular la actitud y rol del docente con la cultura institucional y liderazgo inclusivo. La persistencia de la subunidad barreras actitudinales identificada históricamente como uno de los escollos más complejos del sistema, se expresa a menudo a través de la propiedad de una visión asistencialista o caritativa, la cual invisibiliza la potencia epistémica del estudiante y reduce el acto educativo a una mera condescendencia civil. No obstante, el proceso de triangulación demuestra que la superación de estas barreras se viabiliza mediante las propiedades de Escucha activa, mediación afectiva y el reconocimiento de los dolores emocionales como legítimos.

Este tránsito actitudinal se amalgama directamente con la transformación de los valores institucionales, cuyo imperativo categórico exige un desplazamiento radical: del mérito a la equidad y del juicio a la empatía. Conceptualmente, Skliar (2021) nos invita a desarmar el discurso capacitista imperante, sugiriendo que la inclusión genuina no estriba en tolerar benevolentemente la diferencia del Otro, sino en dejarse interpelar por su alteridad. Cuando el liderazgo escolar estimula este cambio axiológico, el rol del docente muta de un evaluador técnico-punitivo a un guardián ético del aprendizaje. Por ende, la integración teórica de estas subunidades revela que modificar la cultura escolar implica redefinir el éxito pedagógico: la

escuela ya no puede valorarse desde el rendimiento estandarizado de corte competitivo, sino desde su capacidad instalada para acoger la vulnerabilidad, la subjetividad y la dignidad de cada sujeto histórico en el aula.

La reflexividad y la escucha activa, es otro precepto de la enseñanza, debe, este dentro de un proceso reflexivo, ético y transformado, obra maestra de una práctica que debe impulsar las transformaciones necesarias para el sujeto actual. La escucha activa es indispensable. Tanto el profesor como los estudiantes asumen el papel de oyentes durante la interacción en el aula; según Cova (2023), lo que es una ventaja para el nivel de comprensión que se debe alcanzar. Cuando los profesores diseñan tareas, deben tener en cuenta las actitudes, habilidades y motivación de los estudiantes, mientras que la didáctica de la escucha es una contribución significativa para una interacción de calidad en el aula.

Desde la perspectiva de Sánchez y López (2020), esa línea de pensamiento se piensa entonces en la evaluación con sentido formativo e inclusivo como un componente esencial del proceso educativo, pero para ser inclusiva debe ser trasladada de una herramienta de medición a un proceso de apoyo y justicia.

Es allí donde surge una evaluación contextualizada y accesible, desde el perfil particular del estudiante a través de instrumentos alternativos y adaptados. Que sea continua, integral, cualitativa y expresada descriptivamente Decreto 1860 de1994, especificando características personales, intereses, ritmos de desarrollo y estilos de aprendizaje. Se requiere el paso de una evaluación estandarizada a una evaluativa diferenciada y adaptativa.

Otro hallazgo relevante, dado el enfoque mencionado anteriormente, es la importancia del protagonismo del estudiante. Las evaluaciones deben fortalecer el desarrollo integral del estudiante. La evaluación formativa Stiggins (2008), se establece al promover en el aula el desarrollo de la autorregulación y la metacognición a partir de la autoevaluación y la evaluación por pares guiadas, donde el estudiante realiza una actividad reflexiva sobre su propio aprendizaje para lograr mayor autonomía. Una estrategia educativa relevante que responde a esto es la rúbrica metacognitiva, que permite un proceso interdependiente entre enseñanza y

aprendizaje, donde el estudiante reconoce su avance y su aprendizaje y cómo aplicar ese aprendizaje a su vida cotidiana.

La densidad teórica de esta aproximación sustantiva alcanza su máxima cohesión al criticar analíticamente la categoría actitud y rol del docente con la cultura institucional y liderazgo inclusivo y la unidad de evaluación diferenciada con enfoque inclusivo. Las subcategorías referidas a las Barreras actitudinales persistentes como el arraigo a pedagogías tradicionales de corte transmisionista y la mirada puramente asistencialista del estudiante con necesidades especiales no constituyen rasgos psicológicos o éticos aislados del maestro. Por el contrario, representan la internalización subjetiva de una cultura escolar históricamente anclada en el paradigma del examen y la penalización de la diferencia. Integrar estas dimensiones exige comprender que la mutación axiológica de la institución, plasmada en la transición estructural 'del mérito a la equidad', demanda que el educador abandone su función como ejecutor técnico de currículos homogéneos y se erija como un intelectual crítico y un mediador afectivo.

Es precisamente a través de las propiedades de escucha activa y sensibilidad ante la alteridad que el docente logra destrabar las tensiones entre el mandato normativo y la vivencia escolar, transformando radicalmente la práctica valorativa. Al entrelazar el compromiso ético del maestro con la flexibilización de los criterios del sistema institucional de evaluación de los estudiantes (SIEE) , las subcategorías de Evaluación con justicia y Evaluación emocional y situacional cobran vida en el aula de primaria. Siguiendo la premisa de Santos, (2014), evaluar bajo este enfoque coordinado implica despojar a la calificación de su ropaje punitivo y clasificador; la evaluación inclusiva deja de comportarse como una lanza segregadora y transmuta en un *escudo* protector que ampara la dignidad y los ritmos singulares del Otro, haciendo de la metacognición y la autorregulación herramientas afectivas para el florecimiento humano."

El Aula como Campo de Batalla Ético-Pedagógico

Profundizar en las unidades de análisis enfatiza que la inclusión no es meramente una cuestión de cumplimiento formalista, sino más bien de la alineación de la intención legal (DUA – PIAR - SIEE) con los actos pedagógicos del docente. El aula se convierte en el punto de inflexión

paradójico de la inclusión; o se perpetúa la barrera de actitud mediante prácticas homogéneas, como lo proponen Castro y Ocampo, (2023), o se utiliza la flexibilidad curricular junto con el reconocimiento de la individualidad para que se sienta y viva la justicia educativa. La pedagogía del reconocimiento se hace visible cuando el docente, con sensibilidad ética, y apoyado en las didácticas innovadoras (DUA - PIAR), transforma la evaluación en un escudo protector y la práctica en un evento de vida Castiblanco (2014), en lugar de una lanza excluyente. El Enfoque Pentadimensional, como lo plantea González (2001), ha permitido el refinamiento de las unidades de análisis de la investigación doctoral, no como abstracciones estadísticas, sino como el pulso vivo de la práctica pedagógica en las aulas de primaria en Medellín. En palabras de Quezada y Canessa (2008), La complejidad del aula, como un universo multidimensional y un espacio legal, ético, histórico y humano, hace que la teoría emergente deba concentrarse en cómo las herramientas técnicas y normativas se traducen en acciones pedagógicas humanizadas El enfoque principal de las unidades de análisis, subunidades y propiedades de análisis de la pedagogía del reconocimiento, buscando lo más profundo del análisis en las dinámicas cercanas del aula, se desarrollará más adelante.

Elementos Fundacionales de la Pedagogía del Reconocimiento del Otro

La transformación de prácticas pedagógicas y evaluativas es una unidad de análisis central que refleja el compromiso de superar los sistemas tradicionales de enseñanza que estandarizan el aprendizaje, para abrazar, a su vez, procesos flexibles, personalizados y contextualizados. El cambio de las prácticas es el pivote instrumental para materializar la inclusión, transcendiendo la idea de que el problema está en el déficit del estudiante. El primer elemento fundacional de la pedagogía del reconocimiento es la implementación permanente de los ajustes razonables como base de la flexibilización curricular, esta es la respuesta directa a la necesidad de que el sistema educativo se adapte a las características de los estudiantes, y no al contrario (MEN, 2022).

El segundo elemento de este dossier es la aplicación sistemático y organizado del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA). Según Valdiviezo Cacay et al. (2023), el DUA es el marco teórico-práctico que guía la práctica docente Decreto 1421 de 2017. En el aula, el DUA busca

activamente anticipar y eliminar las barreras de acceso antes de que estas se materialicen según Alba et al. (2008), La implementación del DUA en el aula implica que el docente debe:

1. Proporcionar múltiples formas de representación (el qué del aprendizaje), asociado a las redes de reconocimiento. Esto se ejemplifica al permitir al estudiante leer, subrayar, ver imágenes, videos, crear definiciones o escuchar audios para anclar el aprendizaje y activar conocimientos previos.
2. Proporcionar múltiples formas de acción y expresión (el cómo del aprendizaje), asociado a las redes estratégicas. Esto se traduce en permitir a los estudiantes demostrar lo que saben mediante trabajos cooperativos y diferentes roles, diseñando secuencias didácticas, o utilizando diversas herramientas y metodologías, esto, según el decreto 1860, 1994.
3. Proceso de Identificación o detección de Necesidades Educativas Especiales (NEE) interrelacionado con el Sistema de Identificación, diagnóstico y orientación del Ministerio de Educación. La Identificación corresponde al Perfil del Estudiante y el diagnóstico se apoya en la Plataforma de Diagnóstico e Intervención del Ministerio, con el fin de dar alineación a los procesos interinstitucionales para la identificación y diagnóstico inicial.

La Orientación implica un acompañamiento por parte del equipo interdisciplinario para propiciar el desarrollo integral del estudiante. Se basa en las disposiciones establecidas en la Resolución 256 de febrero 22 de 2022, los Lineamientos para el diagnóstico, Atención e Intervención a Estudiantes con NEE por Razones Asociadas a Discapacidad (AED), Lineamientos para el diagnóstico, Atención e Intervención a Estudiantes con NEE Específica o Asociadas a Factores Transitorios o No Permanentes, y Directrices para la atención y demografía educativa.

Crear múltiples motivos de implicación (razón de ser) correspondientes a redes afectivas. Esta propiedad enfatizó en la motivación y en la voluntad participativa. Proceso que busca generar experiencias equitativas e inclusivas que fortalezcan el empoderamiento personal y colectivo.

Diseño e implementación del PIAR, Plan Individual de Ajustes Razonables (PIAR), herramienta óptima formalizada por el Decreto 1421 de 2017 para asegurar la pertinencia del proceso de enseñanza y aprendizaje dentro del aula, el PIAR surge como una adición a las

transformaciones generadas tomando como base DUA cuando este no es suficiente; la implementación del PIAR implica que el docente de aula, con apoyo interdisciplinario defina ajustes curriculares, didácticos, evaluativos y metodológicos específicos para el año escolar.

Innovación didáctica en el aula que rompe con lo tradicional desde lo mencionado por Troncoso et al. (2022) propone ir más allá hacia los procesos donde se logre crear un tipo de pensamiento crítico, creativo e investigativo. Un diseño innovador es entendido como un movimiento imparable; es trabajo en conjunto e involucra en su práctica docente una dinámica donde se da un continuo ir y venir entre acción y reflexión. La enseñanza colaborativa es una estrategia clave en la promoción de prácticas docentes hacia una educación inclusiva esto según lo propuesto por González-Laguillo et al. (2022). Este modelo implica que los educadores, profesores especiales o maestros de educación especial y otros profesionales colaboren activamente en la planificación, la enseñanza y la evaluación conjunta sobre diversos aspectos. Se concluye que si bien existen movimientos colaborativos direccionados a promover acciones sobre comunicación recíproca visto desde los referentes planteados por Guía 34 de 2008; aislamiento entre co-planificación o colaboración con maestros de apoyo o especialistas y maestros de aula puede ser un factor limitante siempre que no se exponga un trabajo colaborativo direccionado a generar acciones co-creativas desde actuaciones integrales para mejorar los procesos áulicos.

La Coherencia Estructural para la Pedagogía del Reconocimiento

El contraste evidencia que las unidades de análisis son interdependientes, y la inclusión plena es inalcanzable si alguna dimensión falla. La evaluación inclusiva no puede ser formativa si la práctica pedagógica sigue modelos tradicionales, y ambas fracasarán si el rol del docente no se transforma en un profesional ético, sensible e investigador.

Para que los procesos sean más estructurales, el desafío no es simplemente técnico, basado en aplicar DUA o PIAR, como lo manifiesta González (2001), político-epistemológico La investigación permanente en el aula, permite la inmersión en la realidad concreta, develando las realidades anómalas o satisfactorias. Esta inmersión, guiada y contrastada por la reflexión

crítica del docente y retroalimentada en su accionar diario, puede ser el punto de partida para el ajuste curricular y evaluativo que eleve los procesos de flexibilización en el aula.

Un examen heurístico y crítico de los datos cualitativos revela que la flexibilización curricular y los ajustes razonables (operativizados a través del PIAR) corren el riesgo latente de ser instrumentalizados por el sistema educativo como meros parches didácticos de corte clínico-psicométrico. Al triangular las voces de los docentes de básica primaria en Medellín, se devela una sutil pero persistente perversión conceptual: con frecuencia, el ajuste razonable se traduce en una reducción o empobrecimiento de contenidos para el estudiante catalogado con discapacidad, lo que perpetúa una forma solapada de exclusión interna.

Desde una perspectiva crítica contemporánea, esta práctica desvirtúa la esencia del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) y encarna lo que Terigi, (2019) define como la patologización de las trayectorias escolares. Los ajustes razonables, cuando se desligan de una transformación estructural del entorno físico y metodológico, terminan individualizando el déficit: el problema del fracaso no se atribuye a la rigidez de la escuela, sino a la deficiencia biológica o cognitiva del sujeto. Por lo tanto, ampliar el análisis crítico exige postular que una verdadera flexibilización curricular no consiste en diseñar un currículo de menor calidad para el Otro condescendientemente aceptado, sino en subvertir democráticamente el formato escolar homogéneo, garantizando una justicia epistémica Fricker, (2017) donde la diversidad de formas de conocer, aprender y significar el mundo sea el eje articulador y no la excepción de la regla.

El análisis estructural de la evaluación en el aula, visto desde González (2001) el imperativo de la inclusión, trasciende la mera revisión técnica de instrumentos para adentrarse en la dimensión ontológica y axiológica del proceso educativo. La evaluación, más que un mecanismo de medición, es un acto de justicia que debe priorizar la dignidad del estudiante por encima de los estándares rígidos. Esta aproximación se estructura a partir de la tensión dialéctica entre el marco legal colombiano y las nuevas tendencias pedagógicas que exigen que la evaluación sea un escudo protector y no una lanza excluyente

El contexto normativo en Colombia define la evaluación como un proceso continuo y sistemático que busca medir el nivel de rendimiento académico de los estudiantes de los niveles

de educación básica y media. Así lo estipula el Decreto 1290 de 2009; norma que obliga a cada institución educativa a formular e implementar su Sistema Institucional de Evaluación de los Estudiantes (SIEE), el cual obligatoriamente debe contener los criterios e instrumentos de evaluación y promoción, y, especialmente, las estrategias de valoración integral de desempeños.

Sin embargo, el cambio de paradigma se manifiesta con más claridad en el desarrollo de la política pública orientada a inclusión. El decreto 1421 de 2017 plantea la necesidad de incorporar el enfoque de educación inclusiva al proyecto educativo institucional (PEI) y, específicamente, a los procesos evaluativos que en este se desarrollen.

Por su parte, la conceptualización de la evaluación diferencial se encuentra atrapada en una encrucijada ontológica infranqueable provocada por las barreras institucionales de carácter macro y micro sistémico. La triangulación de las autoevaluaciones institucionales (Guía 34) devela que las barreras no se limitan a la dimensión arquitectónica o física; se estructuran fundamentalmente como barreras políticas, presupuestarias y organizacionales. La discontinuidad en el territorio de los profesionales de apoyo (UAI) y la sobrecarga adaptativa impuesta al docente de aula regular configuran una arquitectura institucional hostil.

En este contexto de precarización, la evaluación diferencial es reducida a un acto de voluntarismo ético o, peor aún, a un mecanismo de aprobación por compasión, despojado de rigor formativo. Tal como sostienen López y Mancilla (2021), las verdaderas barreras para la inclusión son los prejuicios y la persistencia de una cultura meritocrática que equipara calidad con homogeneidad. El maestro se enfrenta a una contradicción sistémica violenta: la norma le prescribe realizar una evaluación contextualizada, cualitativa y diferencial, pero la cultura escolar institucionalizada y los indicadores de eficiencia del Ministerio de Educación lo evalúan a él y a sus estudiantes bajo el régimen del examen punitivo y masificado. Esta barrera estructural estrangula la potencia pedagógica de la evaluación diferenciada, transmutándola en un dispositivo de simulación donde se aprueba administrativamente al sujeto, pero se le margina cognitivamente del derecho fundamental al aprendizaje real.

Se intenta promover por medio de la ley una modalidad diferenciada para evaluar, la cual se fundamenta en un principio insoslayable para estos procesos: flexibilización curricular y

adaptación al proceso evaluador. El decreto 1421 de 2017 establece que para estudiantes diagnosticados con discapacidad se debe generar un plan individual de ajustes razonables (PIAR).Estos estudiantes diagnosticados con algún tipo de condición, discapacidad, trastorno o situación, deben recibir los mismos informes de seguimiento y retroalimentación que los demás estudiantes, pero aquellos con ajustes particulares en el PIAR deben anexar un informe permanente de seguimiento, acciones integrales, desarrollo de competencias y procesos pedagógicos elaborados y cumplidos, no sólo por la institución, el docente, sino, la familia, el sistema de salud y el propio estudiante, en un proceso de corresponsabilidad que eleve el proceso a niveles apropiados para el beneficio del individuo. Este informe debe ser usado para la toma de decisiones sobre los cambios, evoluciones, alcances, logros, desaciertos y para el diseño del PIAR del año siguiente. En este sentido, el marco legal colombiano, los decretos 1290 de 2009 y 1421 de 2017 hacen explícito el derecho del estudiante a ser evaluado de manera integral y diferenciada en todos los aspectos académicos, personales y sociales, y a conocer los criterios, procedimientos e instrumentos de evaluación.

Evaluación Formativa vs. Evaluación Tradicional

La evaluación con sentido formativo e inclusivo es un cambio de paradigma respecto al tradicional centrado en la estandarización y que provocó la exclusión sistemática: la evaluación tradicional vista como un muro; desde ahí, pensar en otro tipo de evaluar que contrarrestara eso; la evaluación formativa e inclusiva, quizá una moda, pero también práctica e investigación que busca percibir cómo va el proceso para implementar estrategias de mejora pedagógica y facilitar el aprendizaje. Insumo para reorientar o afianzar las prácticas pedagógicas. Es así que la evaluación formativa es continua, flexible, cualitativa e integral. Valora los procesos sin importar los productos alcanzados por cada estudiante o por el grupo.

El docente no tiene la función de aplicar o implementar pruebas estandarizadas; su función es reflexionar sobre, para qué y cómo evaluar, para diagnosticar y rediseñar estrategias docentes; haciendo sinergia entre enseñar y evaluar. Este compromiso ético va en contra de la homogeneidad evaluativa, fija principios de igualdad y abandona la rigidez. Empieza a vincular

el aula con un proceso permanente de equidad y respeto a las diferencias; dándole importancia a la dignidad antes que a los estándares rígidos.

La Metacognición como herramienta que hace protagonista al estudiante

El enfoque formativo exige el protagonismo del estudiante, este, tiene el derecho de conocer los resultados de la evaluación y recibir respuestas oportunas a las inquietudes. La tendencia actual fomenta la autorregulación y metacognición. Una herramienta pedagógica clave para este fin es la escalera metacognitiva, la cual permite desarrollar un proceso paralelo de enseñanza y aprendizaje. Mediante esta escala, el estudiante y el docente obtienen datos inmediatos, permitiendo al alumno reconocer sus avances, sus limitaciones, y la forma cómo pueden aplicar los conocimientos a su cotidianidad.

El Análisis Estructural de la Evaluación Adaptativa y Universal

La evaluación inclusiva moderna se fundamenta en marcos estructurales que buscan eliminar las barreras didácticas y las barreras actitudinales, reconociendo que la falta de flexibilidad en las evaluaciones es una de las “barreras prácticas de didáctica”.

Diseño Universal para la Evaluación (DUE) y DUA

El Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) es el fundamento teórico de la propuesta pedagógica y valoración Castro y Ocampo, (2023). El DUA plantean la creación de entornos educativos flexibles que anticipen y eliminen barreras de acceso. Incluir el diseño universal de evaluación, que proviene del diseño universal de aprendizaje, el Diseño Universal para la Evaluación (DUE) plantea que las evaluaciones consideren desde su concepción inicial múltiples medios de participación, representación y expresión Sánchez Lara (2024), es decir, que este desarrollo no rigidez los formatos o tiempos para que con ello se perjudique el avance del estudiante.

Tendencias Metodológicas de Adaptación en el Aula

Por medio de estrategias de personalización que tiendan a la medición de las competencias y no a la medición de la capacidad de adaptación a espacios adversos, la evaluación adaptativa se presenta en el aula. Los estudios identifican cuatro dimensiones de esta adaptación:

1. Personalización de los Instrumentos Evaluativos: Uso de instrumentos alternativos adaptados; uso de tecnologías asistidas o software especializado para acceso a lectura; computadoras o tabletas o dispositivos electrónicos intermedios; uso de alternativas como respuesta oral, respuesta con apoyo de escribas, realización en métodos alternativos, etc.; aplicación de diversos tipos de instrumentos evaluativos. El DUA indica que el docente debe ofrecer múltiples modalidades para la expresión y comunicación para eliminar las barreras en la comunicación.
2. Adecuaciones Contextuales: Son adecuaciones físicas o temporales; ampliación de tiempos, espacios libres de distracciones contextuales, eliminación de las barreras contextuales que impiden demostrar las capacidades; flexibilidad con horarios y formatos.
3. Uso de Rúbricas Multidimensionales: Las rúbricas tendrán criterios explicados en diferentes dimensiones según las capacidades del estudiante valorado con el fin de evitar comparaciones no igualitarias.
4. Dimensión Socioafectiva: Es una evaluación integral que abarca lo socioafectivo y lo emocional, y las barreras emocionales; demografía positiva; evaluación desde las fortalezas y no desde los déficits; disminución de la ansiedad evaluativa; mejora autoimagen académica.

La Evaluación Inclusiva como motor histórico para La transformación institucional. Por último, el análisis estructural sobre la evaluación mostró que los patrones tendenciales presentan una indisoluble relación entre los procesos evaluativos generales del aula con los procesos evaluativos institucionales. La articulación del SIEE, sistema institucional de evaluación de los estudiantes, el PEI, proyecto educativo institucional y el PMI, plan de mejoramiento institucional: La evaluación en el aula debe ser articulada en el PEI y sus resultados deben ser un insumo para el PMI. Los requerimientos del PIAR deben incluirse en los PMI para garantizar la sostenibilidad y el mejoramiento continuo. El Estado, a través del Ministerio de Educación Nacional y el ICFES, realiza pruebas censales (SABER) para monitorear la calidad de la educación, esto se denomina monitoreo estructural, el cual busca desarrollar una trazabilidad al proceso de evaluación. Una de los referentes para este proceso es el decreto 1290, este, exige

que el establecimiento educativo use los resultados de las evaluaciones internas y externas para identificar fortalezas y debilidades, ajustar el plan de estudios y las actividades didácticas.

Las secretarías de educación deben contrastar los resultados de las pruebas externas con los resultados de los sistemas institucionales de evaluación, y la autoevaluación institucional orientada desde la guía 34 de 2008, la cual da las orientaciones cualitativas para definir el estado de la institución con respecto a las políticas nacionales; este proceso se queda un poco relegado, pues la autoevaluación institucional, en muy contadas situaciones puede empalmar sus procesos a evaluación realmente objetiva. El proceso se queda detenido porque la raíz de este proceso evaluativo está a cargo del docente, este debe analizar periódicamente los informes de evaluación para identificar prácticas las escolares que puedan estar afectando el desempeño de los estudiantes; no sólo eso, la evaluación non sólo determina los resultados de los y las estudiantes, también invita a retroalimentar los procesos de planeación, las metodologías, las secuencias didácticas, las herramientas para el aprendizaje; entre otros. Introducir las modificaciones necesarias. La implementación efectiva de estrategias adaptativas requiere formación docente continua y colaboración interdisciplinaria. Siendo este tema una barrera persistente que aumenta el riesgo de generar inequidad por omisión.

La evaluación, desde la óptica de la inclusión, se convierte en el motor que impulsa la transformación del sistema. Ya no es un simple chequeo al final del camino, sino un proceso dinámico, que exige el rediseño radical de cómo se concibe el aprendizaje en aulas diversas. La evaluación inclusiva es el termómetro del aula, y el Diseño Universal para la Evaluación (DUE) actúa como un sistema de climatización avanzado. No se limita a medir la temperatura de cada estudiante con un termómetro rígido (evaluación tradicional), sino que ajusta activamente el ambiente (el método, el tiempo, el recurso) para garantizar que la temperatura sea óptima para el crecimiento y el bienestar de todos los individuos, permitiendo que cada uno florezca a su propio ritmo sin ser penalizado por la rigidez del entorno.

Reflexión Estructural desde los Objetivos de la Investigación Doctoral

La Innovación Educativa como Puente Hacia la Inclusión y la Justicia Pedagógica

Se encontró en la innovación educativa el punto de convergencia más potente para develar el alcance de las políticas educativas colombianas y las diferentes teorías pedagógicas contemporáneas. Desde el enfoque interpretativo, la innovación no se convirtió en un accesorio didáctico, sino un imperativo ético y estructural, Ávila, (2004); González, (2008), fundamental para superar la brecha entre el loable marco normativo y la práctica situada como lo describe García, (2007). La reflexión se centra en cómo la innovación educativa impulsada por la tecnología y las tendencias pedagógicas modernas, actúan como el catalizador para transformar las tres unidades de análisis centrales: transformación de las prácticas pedagógicas y evaluativas, actitud y rol del Docente y evaluación con sentido formativo e inclusivo

La tecnología educativa de recurso adicional a eje de flexibilización universal; El Sexto desafío estratégico del Plan Decenal de Educación 2016-2026 (PNDE) es impulsar el uso pertinente, pedagógico y generalizado de las nuevas y diversas tecnologías para apoyar la enseñanza, la construcción de conocimiento, el aprendizaje, la investigación y la innovación. Desde los objetivos de la tesis, la tecnología educativa se articula como el medio esencial para garantizar la accesibilidad y la participación plena.

El DUA y la inclusión tecnológica como principio estructural en un marco teórico-práctico que guía la práctica docente según Guanotuña et al. (2024), encuentra en la tecnología el instrumento idóneo para su materialización, La revisión de la práctica evidencia que la tecnología educativa debe trascender la simple dotación de equipos para convertirse en un mecanismo clave para reducir las desigualdades, haciendo los procesos de aprendizaje más flexibles y personalizados. Instituciones en Colombia han utilizado grabadoras, software libre, tabletas especiales y salas adaptadas para abordar la discapacidad, favoreciendo la permanencia y el egreso.

Sin embargo, el contraste crítico revela una tensión profunda: la inclusión en ocasiones se reduce a la compra de estos medios sin una adecuada sensibilización, lo que desvirtúa su potencial pedagógico. Las nuevas tendencias del DUA abordan esta falencia, pues:

1. Exigen la actualización de herramientas: Es imperativo actualizar las herramientas para adaptarlas a los contextos y las innovaciones actuales. Confiar en herramientas tradicionales limita el éxito del alumnado y restringe los tipos de estudiantes que pueden tener éxito.
2. Integran la Inteligencia Artificial (IA): La IA generativa se ha convertido en una consideración necesaria al diseñar experiencias de aprendizaje, lo cual es fundamental para el futuro de los estudiantes. La tecnología también se posiciona como una fuerza transformadora en la evaluación con sentido formativo e inclusivo. Los estudios sobre la evaluación adaptativa destacan que el uso de tecnologías asistidas (como software de lectura o dispositivos electrónicos) y la integración de herramientas digitales accesibles son cruciales para mejorar la precisión evaluativa y garantizar que el estudiante pueda demostrar su conocimiento sin que las barreras contextuales limiten su desempeño.

El uso de las TIC en la evaluación inclusiva es fundamental para la toma de decisiones estratégicas a nivel institucional, permitiendo la recolección, racionalización de datos y divulgación de información con calidad y pertinencia.

Tendencias Pedagógicas Modernas y la Transformación del Rol Docente

La investigación doctoral se propuso analizar el marco normativo colombiano (Propósito Específico 1) y comprender los procesos pedagógicos desde la percepción de los docentes (Propósito Específico 3). Este análisis revela la necesidad de integrar las tendencias pedagógicas modernas que impulsan la innovación educativa (Quinto Desafío Estratégico del PNDE) en la práctica pedagógica y en la formación del docente.

Para comprender la verdadera densidad del componente actitud y rol del docente, es imperativo trascender la mirada instrumental que reduce al maestro a un técnico de la educación encargado de ejecutar adaptaciones curriculares homogéneas. Los datos analizados revelan que, ante la precariedad de recursos y el abandono institucional en el territorio de Medellín, la inclusión escolar solo se hace viable cuando el maestro se asume conscientemente como un agente ético de inclusión. Esta agencia ética no se circunscribe al cumplimiento de un

código de conducta administrativo; se fundamenta, siguiendo a Levinas, (2015), en la responsabilidad incondicional ante el rostro del Otro.

Cuando el docente de básica primaria se encuentra cara a cara con la singularidad, la vulnerabilidad o el dolor emocional del infante marginado por el sistema, la respuesta pedagógica deja de ser una prescripción legal (inclusión declarativa) y transmuta en un imperativo ético de cuidado. En este horizonte, el maestro ejerce una praxis de resistencia frente a la deshumanización burocrática: prioriza la acogida incondicional y la escucha afectiva por encima de la fría métrica del rendimiento. De este modo, la triangulación de propiedades devela que la ética de la alteridad opera como el verdadero motor ontológico de la inclusión, pues es el compromiso moral del docente el que humaniza el espacio escolar allí donde la norma estatal solo ofrece formatos y directrices abstracta.

La Centralidad de la Evaluación Formativa

La evaluación formativa, como tendencia de cambio del Plan Decenal de Educación 2016-(2026; MEN, se opone radicalmente a la concepción de la evaluación tradicional de la que aún padece la escuela García (2020), la cual se manifiesta como un lastre.

La evaluación inclusiva debe ser continua, formativa y flexible, teniendo como propósito identificar particularidades personales, intereses, ritmos de desarrollo y estilos de aprendizaje. En el aula se traduce en:

1. Diseño Universal para la Evaluación (DUE): Exige una personalización e individualización de instrumentos evaluativos, mediante rúbricas diferenciadas y ajustes temporales, con el fin de mejorar la exactitud o precisión de las puntuaciones.
2. Metacognición y Autonomía: La evaluación formativa promueve la metacognición y la autorregulación. Herramientas como la escalera metacognitiva permiten tener un proceso de enseñanza-aprendizaje paralelo, donde el estudiante reflexiona sobre su proceso y aplicará los aprendizajes a su cotidianidad. Esta tendencia corresponde al objetivo general del DUA: la autogestión del alumnado.

El Rol Docente como Neuro educador e Investigador.

El rol del docente es el recurso mayor de la investigación social González, (2008) y su transformación es esencial. Las tendencias modernas exigen que el docente pase de ser un reproductor de conocimientos Suárez Chávez (2024) a un agente reflexivo, innovador y un investigador en el aula. Ortiz (2015) propone que la neuroeducación no es un concepto legal, las tendencias pedagógicas modernas la utilizan para romper el sistema didáctico curricular homogéneo. Esta tendencia, que vincula las neurociencias con la pedagogía, dota al docente de conocimiento sobre cómo aprende el cerebro para proponer estrategias de enseñanza que fomenten el aprendizaje significativo, la creatividad y la innovación.

Durante la formación docente, se debe inculcar la tendencia inclusiva y la co-docencia, con una orientación positiva hacia la discapacidad y la capacidad de adaptar el contenido del programa de estudios. Sin embargo, González (2001) manifiesta que se hace necesario el mejoramiento de la formación docente; esto unido a los recursos limitados, se convierten en barreras persistentes. La solución estructural es la co-enseñanza o enseñanza colaborativa, donde los docentes y profesionales de apoyo, comparten responsabilidades en la planificación, instrucción y evaluación. La investigación en el aula es el décimo desafío estratégico del PNDE, se centra en fomentar la investigación que lleve a la generación de conocimiento en todos los niveles de la educación. La investigación en el aula, ligada a la vía para que los docentes participen activamente en la realización e investigación práctica centrada en estrategias pedagógicas innovadoras. Esto permite la sistematización y divulgación de experiencias significativas, lo que transforma el conocimiento individual en un proceso más complejo.

La indagación realizada en el presente estudio sobre la inclusión educativa en los estudiantes con discapacidad visual en el país, establece la eficacia de las políticas públicas desde la revisión documental, con un enfoque cualitativo. Se revisan documentos normativos, literatura consultada sobre investigaciones realizadas, documentos internos y externos al ministerio, informes de entidades gubernamentales, entrevistas a funcionarios de los sectores educativo y sanitario y con familiares de estudiantes con discapacidad visual. A pesar de avances normativos e internacionales, se evidencian grandes limitantes para la inclusión

educativa de los estudiantes con discapacidad visual: poca asignación presupuestal a los servicios de orientación y asesoría, escasa formación docente, falta en el desarrollo de programas de adaptaciones curriculares individuales, falta de progresividad en la dotación de ayudas técnicas según el estudiante y escasos programas para el desarrollo del talento humano en rehabilitación profesional.

Se presenta un gran vacío entre la propuesta legal y su implementación en las instituciones; se requieren propuestas pedagógicas más integradoras que incluyan intervenciones curricularmente adaptadas, mejora en las estructuras físicas y tecnológicas y una cultura inclusiva. Se concluye que se necesita fortalecer la formación o capacitación del profesorado ante los estudiantes con discapacidad visual, hacer mayores inversiones para tener equipos tecnológicos accesibles, invertir más en producción o compra directa de textos y libros adaptados, capacitar a empresas e instituciones públicas y privadas sobre accesibilidad en carreras universitarias afines a adaptaciones técnicas y tener mayor acercamiento interinstitucional entre los sectores educativo y sanitario.

Desde los conceptos de Suárez (2024), Estas acciones son fundamentales para facilitar un entorno educativo más inclusivo y accesible, asegurando que todos los estudiantes puedan alcanzar su máximo potencial. La investigación subraya la importancia de continuar evaluando y mejorando las prácticas de inclusión educativa para construir una sociedad más equitativa.

Los objetivos de la investigación apuntan a teorizar sobre los aspectos que conformarán una aproximación teórica coherente (Propósito Específico 4). La innovación no es efectiva si se mantiene en prácticas individuales (apropiación); debe escalar a la coherencia institucional (Mejoramiento Continuo).

El marco legal establece el mecanismo estructural para esta escalada: los requerimientos de los PIAR (diseñados a partir de prácticas innovadoras y tecnológicas en el aula) deben incluirse en los Planes de Mejoramiento Institucional (PMI) de los establecimientos educativos.

La *Guía 34* (2008) funge como el instrumento de autoevaluación institucional que permite a las instituciones educativas reflexionar frente a sus prácticas pedagógicas y asegurar la articulación del enfoque metodológico con el PEI y las prácticas de aula de sus docentes.

De esta manera, la innovación educativa (uso de tecnología y DUA) y las tendencias pedagógicas modernas (evaluación formativa, metacognición, co-docencia) son los pilares de la práctica pedagógica que, al ser sistematizados y formalmente integrados en el PIAR (micro nivel), garantizan que el PEI y el PMI (macro-nivel) cumplan con la promesa de la inclusión y la justicia educativa. Según González (2001), La investigación doctoral, al contrastar esta dialéctica, contribuye a fortalecer la coherencia entre la normativa y la praxis pedagógica, permitiendo la transformación positiva de las realidades anómalas.

El aula inclusiva, entonces, se constituye como universo de alteridad, como espacio donde la diferencia no se tolera ni se asimila, sino que se celebra como constitutiva de lo humano. La escuela se transforma en territorio de encuentro, reconocimiento y esperanza, donde todos; docentes, estudiantes, familias aprenden juntos a construir una sociedad más justa, equitativa y solidaria.

La aproximación teórica generada a partir de esta investigación permite comprender la inclusión escolar como un proyecto complejo, multidimensional y siempre inacabado que articula tres dimensiones; la dimensión ética que concibe la inclusión como imperativo moral fundamentado en el reconocimiento de la dignidad humana, la justicia educativa y el derecho inalienable de todos a una educación de calidad. La dimensión política que profundiza en la inclusión desde la estructura de las políticas públicas sostenidas, inversión presupuestal, transformación de marcos normativos y voluntad del estado para garantizar equidad y accesibilidad y la dimensión pedagógica que se materializa en la práctica educativa cotidiana, en la capacidad del docente para diseñar experiencias de aprendizaje flexibles, significativas y contextualizadas que responden a la diversidad del aula.

El marco legal colombiano ofrece un horizonte normativo basado en las teorías pedagógicas contemporáneas que aportan fundamentos conceptuales y metodológicos sólidos. Sin embargo, la verdadera inclusión solo se alcanza cuando estas dimensiones se articulan en la praxis, cuando el docente, desde su autonomía profesional y su compromiso ético, asume la inclusión no como mandato externo sino como convicción profunda, como proyecto de vida profesional y personal.

La investigación ha evidenciado que en Medellín existen experiencias valiosas de docentes, instituciones y redes de apoyo comprometidos con la inclusión, que han logrado transformar culturas escolares, innovar en estrategias pedagógicas y construir ambientes educativos acogedores y equitativos. Estas experiencias demuestran que la inclusión es posible, que no es una utopía inalcanzable, sino una realidad que se construye día a día, en cada gesto de reconocimiento, en cada decisión pedagógica que valora la diferencia, en cada acto de justicia educativa.

El desafío planteado, basado en la esperanza de renovar las aulas de primaria básica de Medellín, donde miles de niños y niñas con sus diversidades, sus sueños, sus historias esperan encontrar maestros y maestras capaces de verlos, reconocerlos y acompañarlos en la construcción de su proyecto de vida. La inclusión no es solo un derecho; es una apuesta por un futuro más humano, más justo, más digno para todos.

Marco Legal, justicia vs dignidad vs alteridad

La constitución Política de Colombia de 1991 arriba a su estructura de estado social de derecho a partir del concepto global contenida en la norma; el artículo trece, consagra el derecho a la libertad, el cuarenta y cuatro, hace énfasis en los derechos de los niños y niñas ante los derechos de los demás; el artículo cuarenta y siete, expresa la atención del estado frente a la rehabilitación e integración social de las personas que padecen alguna discapacidad física, sensorial o psíquica y el artículo sesenta y siete, hace referencia al concepto de educación como derecho y servicio público inherente con función social. Desde la constitución del noventa y uno surge un bloque normativo orientado a dignificar al ser humano en su propia existencia; punto de inicio para una sociedad que marche al compás de la historia, pero fundamentalmente en la búsqueda incesante de un Estado más humano.

En febrero de 1994 se expide la Ley 115 (Ley General de Educación). Reglamentó el servicio educativo estructuralmente para los procesos de inclusión educativa; el artículo uno caracterizó la educación como proceso permanente de formación para todos y todas; el artículo cinco definió los fines de la educación orientándose principalmente al desarrollo integral del ser humano, educación para el respeto por lo diverso y aceptación por lo diferente; el artículo

cuarenta y seis buscó garantizar procesos educativos adecuados para personas con limitaciones físicas, sensoriales o psíquicas, limitaciones cognitivas o con capacidades o talentos excepcionales; El artículo cuarenta y siete se aproxima a un modelo inclusivo educativo: aula inclusiva, donde todos los miembros de la comunidad educativa compartan un mismo espacio físico -espacio que es considerado como sitio fundamental para iniciar un proceso que permita alejarse del fraccionamiento del ser humano debido a sus condiciones o situaciones particulares-; el artículo cuarenta y ocho da acercamientos conceptuales sobre apoyos pedagógicos que tiene como objetivo fundamental permitirle al estudiante aprender bajo el principio básico de igualdad; el artículo estipula las condiciones mínimas necesarias para la formación inicial docente, profesionalización que debe proyectarse al reconocimiento y respuesta frente a la diversidad e inclusión pedagógica e integral.

En 2013, la ley 1618 acercó de manera eficiente al país inclusivo que planteó el espíritu de la constitución de 1991, de manera certera se vinculó al pleno ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad en todos los ámbitos de la vida; aunque esta ley habló de inclusión, no se configuró únicamente para el plano educativo. Sin embargo, sí planteó los principios rectores que demarca la política pública en educación con enfoque inclusivo, como igualdad, accesibilidad, autonomía, participación y respeto a la diferencia. Por primera vez se le dio al estado la responsabilidad de asumir la educación de personas con discapacidad y se habló de no a la discriminación, también adaptación de diferentes métodos, estrategias y recursos; se dio relevancia a la formación docente en el plano de la educación inclusiva; y la articulación de los derechos de las personas con situaciones, diagnósticos o discapacidades que le impedían acceder a la educación en condiciones de vulnerabilidad.

En 2017 se promulgó el decreto 1421; este reglamentó la atención educativa a personas con discapacidad en el marco de la educación inclusiva, estipulando la oferta de apoyos que, desde la educación, estas personas deben recibir, basados principalmente en el acceso, la permanencia y la calidad. También para quienes viven las diferencias culturales, sociales, de género, de origen étnico o condición migrante. Este decreto estructuró el enfoque de educación inclusiva, política que busca eliminar las barreras que limitan el aprendizaje y la participación de

los estudiantes; la institución educativa debe identificar las barreras físicas, comunicativas, pedagógicas, actitudinales y ofrecer alternativas para que estas barreras puedan eliminarse y permitir que el proceso formativo llegue a todos sin excepción.

El aula es un espacio legal, ético, histórico y humano; donde se le da vida a la justicia, donde el brazo de la civilización alcanza su punto más protector; tal y como lo plantea Navarro, (2011) …" El aula, por tanto, es espacio jurídico y ético, un lugar "de vida y justicia" … se puede evidenciar en el proceso investigativo que existen algunas distancias entre se marco normativo, entre las propuestas más avanzadas de metodológicas de enseñanza y aprendizaje y lo que ocurre realmente en el aula de clase.

Ilustración 10.

Definición de un aula inclusiva



Nota. Elaboración propia

Desde el proceso de interpretación de las unidades de análisis dispuestas en el producto de doble triangulación del momento IV de esta tesis, se realizaron unas construcciones que dieron validez a cada una de estas concepciones; propendiendo por el acercamiento del aspecto técnico de cada una de las propiedades expuestas; sin lugar a dudas, esta profundización analítica puede configurar una estructura conceptual planteada como teoría emergente, que involucra al investigador en su propia realidad y la lectura multidimensional de este proceso.

Enfoque de educación inclusiva en el aula de básica primaria

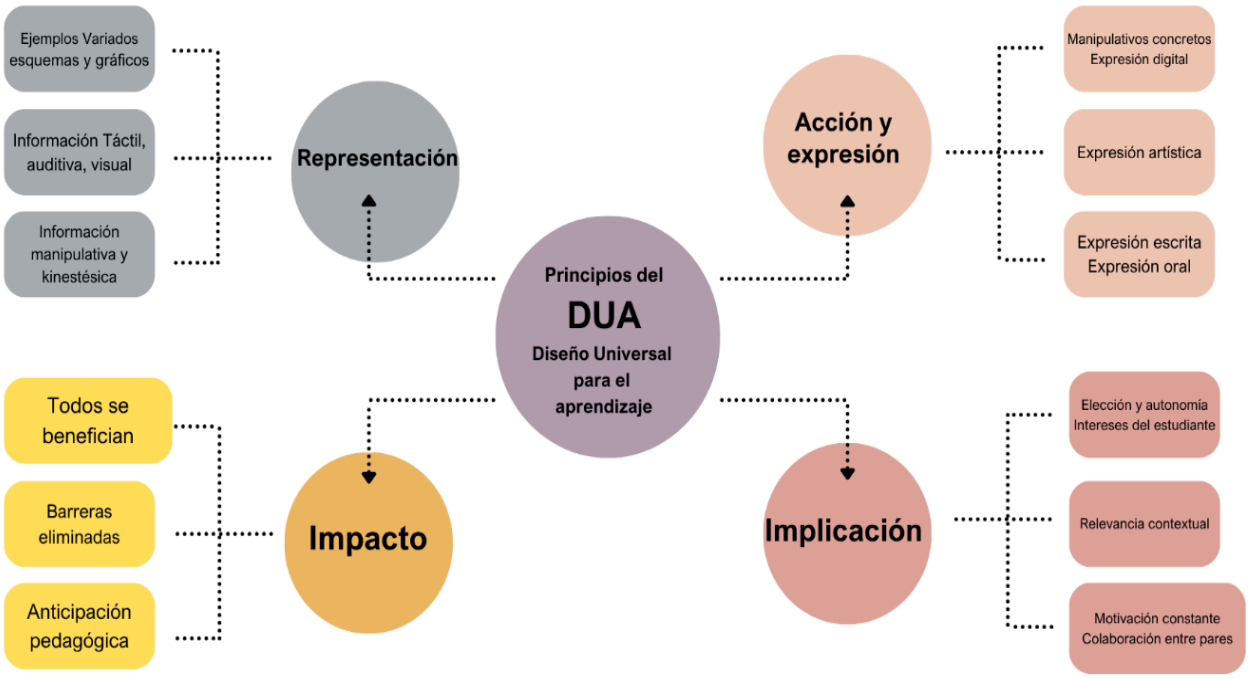
Dentro de las unidades, subunidades y propiedades de análisis se lograron establecer una serie de parámetros transversales, de los cuales se pretende establecer un sin número de relaciones teóricas, y que sustentan los objetivos de esta tesis; se aborda la evolución de las los marcos pedagógicos y evaluativas; primera unidad de análisis del presente trabajo, como punto de partida a lo que se concibe desde el título mismo, recogiendo el compromiso de superar los modelos tradicionales de enseñanza que uniforman el aprendizaje y abraza procesos flexibles, personalizados y contextualizados.

La flexibilización curricular se distancia de la óptica de modificar las mallas de aprendizaje únicamente, intervenir el plan de estudios es una de las acciones que realiza la institución como política de transformación en el cumplimiento de la norma, sin embargo, esta acción es muy limitada; se acerca a la evolución curricular inclusiva cuando asume la concepción de currículo como lo dispone la ley general de educación, en el Decreto 1421, como:

> "el conjunto de criterios, planes de estudio, programas, metodologías y procesos que contribuyen a la formación integral y a la construcción de la identidad cultural nacional, regional y local, incluyendo también los recursos humanos, académicos y físicos necesarios para implementar las políticas educativas y desarrollar el Proyecto Educativo Institucional (PEI)". (2017).

Ilustración 11.

Principios del DUA

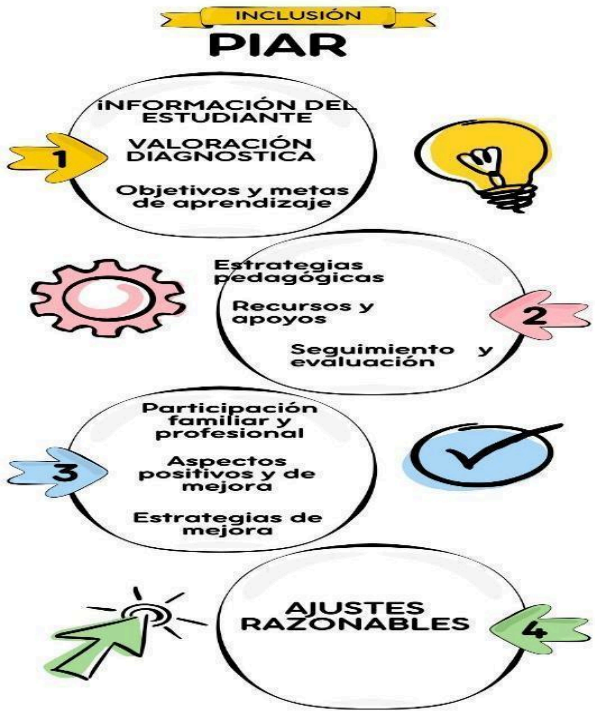


Nota. Elaboración propia.

Las normativas generan un pilar sobre el que se debe soportar el desarrollo de herramientas como el DUA (diseño universal del aprendizaje); este diseño, desde su concepción misma, genera orientaciones pedagógicas que acercan al estudiante a los procesos, proyectos, actividades especiales y programas institucionales; se busca ir más allá de la inclusión en el aula, una inclusión en todos los ámbitos del quehacer institucional; es decir, una institución educativa configurada por y para la diferencia, donde cada sujeto se sienta parte de un todo y ese todo como realidad pueda atenderlo en su propia realidad, en su especificidad. Este diseño lleva a la reestructuración del ambiente institucional, de los tiempos y de los recursos para atender cada singularidad, generando procesos inclusivos, aquí la diferencia no es un freno, por el contrario, se convierte en un potenciador del aprendizaje.

Los PIAR (planes individuales de ajustes razonables), como lo determina el Decreto 1421 (2017), son las modificaciones individuales a los entornos, los contenidos, métodos, tiempos y estilos, necesarios para que los estudiantes con discapacidades, trastornos u otras condiciones puedan vincularse en igualdad de condiciones a la construcción de proyecto de vida; de la mano

a la evaluación diferenciada, que, como herramienta integral, valore el progreso de cada estudiante desde su perfil individual, tomando en cuenta sus características y su contexto específico. En el proceso de esta investigación y teniendo en cuenta las entrevistas a profundidad se pudo evidenciar que la implementación del PIAR ha obligado a una reflexión más profunda sobre la práctica pedagógica y sus componentes esenciales; tales como: la comprensión del individuo desde sus condiciones individuales, la flexibilización de los planes de estudio en cuando a cantidad, profundidad, a las competencias y habilidades y en sus procesos evaluativos.



Nota. Elaboración propia**.**

¿Quién debe ser incluido? Todo niño o niña que sienta que ese no es su lugar, que se sienta fuera del sistema y que a causa de ese sentir no le sea permitido construir o vivir de manera adecuada su proyecto de vida. La ley no contempla el sentir como una condición, una discapacidad o un trastorno y hay una subjetividad inmensa en el hecho de no valorar que muchas personas en muchos contextos, manifiestan no sentirse parte del lugar que habitan. por fuera del sentir del sujeto, se continuará el siguiente aparte desarrollando una breve compilación las situaciones o condiciones que requieren si pueden requerir diagnóstico y/o que están en el rango de algún tipo de trastorno, discapacidad o situación social que condiciona la inclusión en el contexto escolar. Se realiza la recopilación e inicialización de la estructura de atención con base en la legislación vigente y en los manuales diagnósticos y estadísticos de los diferentes trastornos DSM-5 y el manual internacional del funcionamiento de la discapacidad y la salud CIF (por sus siglas en inglés) con fundamento en la OMS: Organización Mundial de la Salud. En Colombia se encuentran reguladas por los Decretos 917 (1999) y Ley

996 (2019) las normas para atención integral a personas con disminución de capacidad laboral y ocupacional, con ámbito en varias áreas. El trastorno del espectro autista (TEA) es un grupo de alteraciones del neurodesarrollo, de características crónicas que afectan de manera distinta a cada persona. Se define como una disfunción neurológica con fuerte base genética que se manifiesta por distintas alteraciones en la capacidad de comunicación verbal y no verbal; dificultades en la socialización y reciprocidad emocional, patrones de conducta, intereses y actividades restrictivos, repetitivos y estereotipados.

Esta condición genera un sinnúmero de situaciones de restricción al proceso escolar, principalmente por la inadaptabilidad al contexto social, el desacomodo a las rutinas de aula. Desde el plano pedagógico se recomienda aplicar el ABA, análisis conductual aplicado; este es un enfoque terapéutico fundamentado en principios de aprendizaje operante que mejora la funcionalidad individual, promoviendo la autonomía, mediante el reforzamiento positivo, el acercamiento a entornos naturales, buscando el desarrollo de destrezas funcionales.

Ilustración 13.

Trastorno del espectro autista



Nota. Elaboración propia. – IA Comet

El aula cumple una labor netamente vinculante, y desde esa línea se deben incorporar descripciones orales en el discurso, las comparaciones deben hacerse con objetos tangibles, utilizando lenguaje claro y concreto; el espacio debe tener características sensoriales, donde el estudiante pueda sentirse seguro, donde se promueva la autogestión y creando zonas seguras. Desde el DUA se piensa en el uso del potencial visual, utilizando materiales visuales y kinestésicos, estableciendo rutinas claras y coherentes, los cambios de rutina se regulan cuando se genera anticipación pedagógica. Un caso recurrente en las aulas de clase es la discapacidad visual o la baja visión. Esta condición físico-sensorial está relacionada con la pérdida o disminución de funciones visuales. Aunque las barreras para estas personas están en el contexto, sus implicaciones no les impiden desarrollar sus potencialidades, generando otras formas de leer y desempeñarse en el mundo que les rodea.

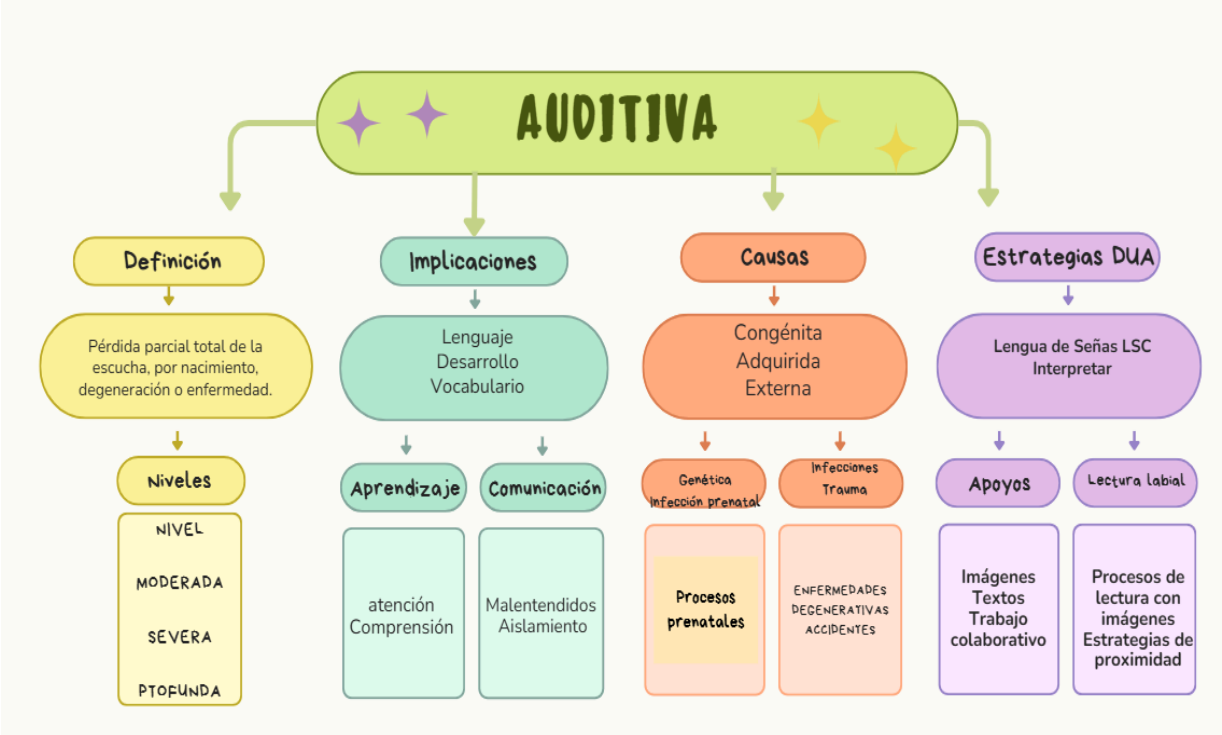
Existen múltiples formas de discapacidad visual, dependiendo del nivel y el tipo de situación y sus implicaciones en el desarrollo de su proceso académico por las dificultades en la

percepción visual de la información, lo cual incide en la adquisición de los dispositivos básicos de aprendizaje y el proceso lecto escritor, desde el punto de vista socioafectivo puede generar dificultades en las relaciones interpersonales, desmotivación, autoaislamiento y dificultad para asumir una actitud proactiva en pro de su aprendizaje. Desde el DUA, se busca estimular el uso del potencial visual existente, aprendizaje del braille como estrategia institucional y no como actividad aislada para el afectado, uso de diferentes herramientas concretas para diferentes áreas, privilegiar la escucha y disponer toda la institución educativa para que la movilidad y los diferentes servicios estén alineados a las necesidades de las personas invidentes o con baja visión.

La pérdida auditiva es una condición o discapacidad que está relacionada con la incapacidad de percibir los sonidos total o parcialmente; puede ser desde leve hasta profunda; genera afectación en los procesos comunicativos y en la función del lenguaje y el aprendizaje escolar. Aunque esta condición tiene múltiples desencadenantes, es muy importante considerar si la persona tiene esta discapacidad desde el nacimiento o si la adquirió posteriormente por algún tipo de accidente, enfermedad o agente externo. Esta situación conlleva consecuencias distintas. Desde el campo pedagógico también se genera un gran número de variaciones en los procesos pedagógicos y del DUA.

Ilustración 14.

Discapacidad auditiva



Nota. Elaboración propia.

Las estrategias o acciones más relevantes pueden ser: cercanía al estudiante, tomar como estrategia institucional el aprendizaje de la lengua de señas colombiana para los estudiantes sordos de nacimiento que no conocen el lenguaje articulado, utilización de apoyos visuales, lectura labio, aumento a la acústica del aula de clases. La definición de discapacidad psicosocial está enmarcada en la interacción del sujeto con un proceso mental y las barreras actitudinales y ambientales que limitan su participación activa e integral en la sociedad. Su principio se basa en la estigmatización, terror e ignorancia del entorno que rodea a la persona. La discapacidad psicosocial no está caracterizada por un diagnóstico psiquiátrico, sino que, al presentarse las barreras, se presenta la discapacidad para relacionarse e interactuar con su entorno.

Algunas patologías más frecuentes relacionadas con el diagnóstico psiquiátrico del espectro psicosocial son: Depresión, trastorno afectivo bipolar, psicosis: esquizofrenia (trastornos del pensamiento), trastornos generalizados en el desarrollo (autismo), adicciones (sustancias psicoactivas), estrés postraumático, ansiedad (trastorno de ansiedad generalizada), duelo complicado y no elaborado. Los estudiantes que presentan alguna patología psicosocial son

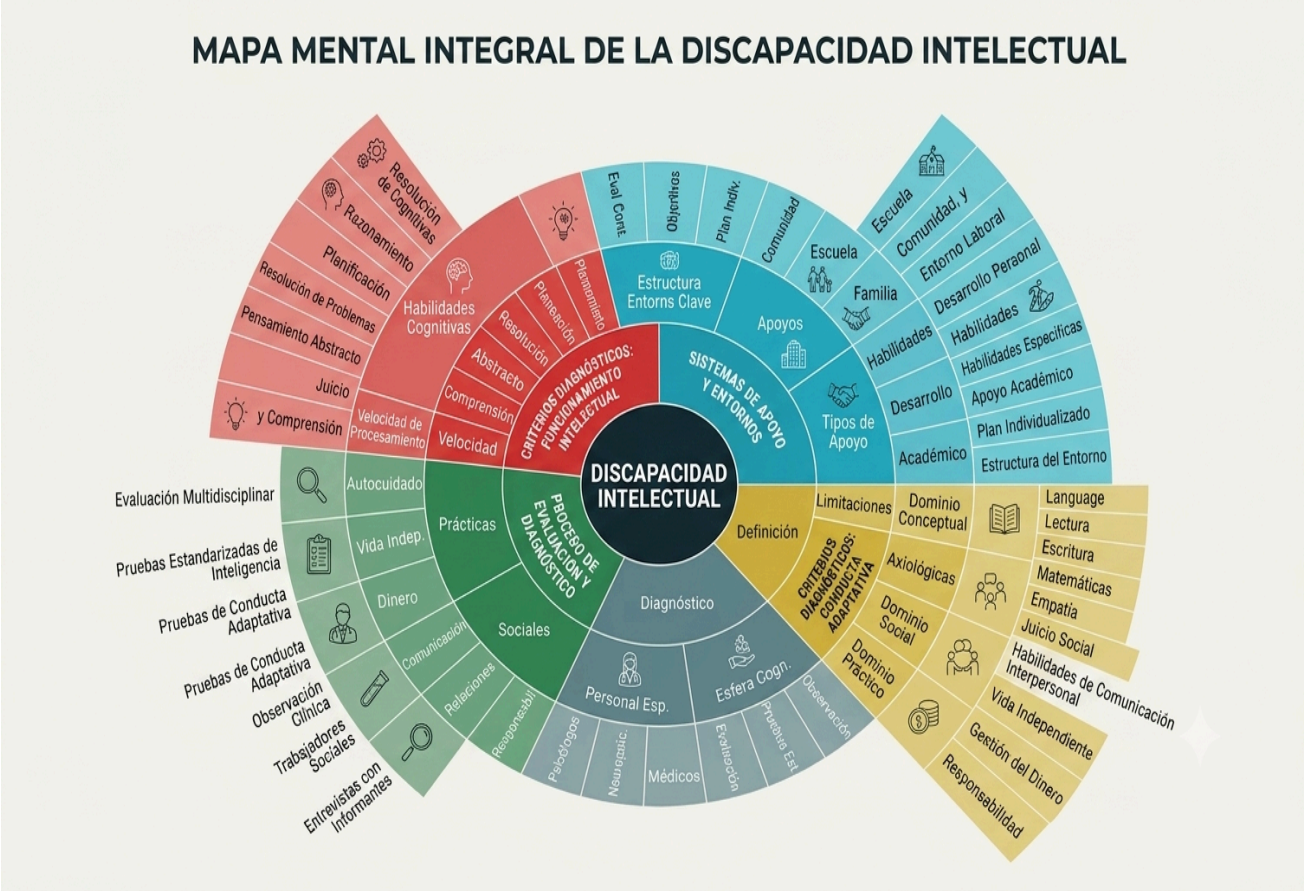
quienes presentan un sinnúmero de alteraciones desde lo físico: lesiones y desequilibrio; conductuales: conducta agresiva o interna; académicos: bajo rendimiento escolar o ausentismo; principalmente desde lo social y relacionamiento; tomando en cuenta los síntomas psicopatológicos según el diagnóstico al que pertenece cada estudiante; estos son: agresividad, aislamiento social o excesiva socialización o características raras como respuestas estereotipadas o enlentecidas; desde lo personal descuido en la higiene o cuidado personal; desde lo fisiológico manifestando trastornos generales del sueño como insomnio o hipersomnia, trastornos generales de alimentación como anorexia o sobrealimentación; desde lo anímico mostrando desmotivación y pérdida temporal o permanente de interés por actividades propias para su edad e intereses personales o especiales en hobbies deportivos, artísticos u otros.

Desde el enfoque territorial ubicado en derechos la acción frente al estudiante debe ser un aula donde se brinde el trato justo, digno y respetuoso sin juicios ni discriminación reconociendo las características particulares, creando un PIAR a las necesidades educativas especiales para brindar apoyo psicosocial y seguimiento constante con continuidad para desarrollar estrategias que lleve a este estudiante a sentir que es pertenencia al aula.

La discapacidad intelectual se define por limitaciones en el funcionamiento intelectual, en los procesos de conducta adaptativa (habilidades conceptuales, sociales y procesos axiológicos), deben ser significativas, debe presentarse en déficit de funcionamiento subyacente pero con diferentes niveles de presentación, solo manifiesta predominantemente alguna habilidad intelectual (razonamiento, planeación, resolución de problemas, pensamiento abstracto, comprensión de ideas complejas, velocidad de aprendizaje). También las dimensiones de conducta adaptativa (habilidades sociales y habilidades prácticas).

Ilustración 15.

Discapacidad intelectual



Nota. Elaboración propia. IA Comet

El diagnóstico lo realiza el personal especializado de salud, y es este quien dictamina la esfera de desarrollo cognitivo más afectada. Desde el plano pedagógico se deben considerar todas las dimensiones, no solo el tema intelectual, enfermedades y se debe generar desde el diagnóstico todos los apoyos y redes para generar una estructura sólida de mejoramiento con el estudiante y sus familias.

Ocurre que los estudiantes presentan enfermedades incapacitantes, que requieren hospitalización durante un tiempo determinado; estos estudiantes en condición de enfermedad están regulados por Ley 1384 (2010), que inició principalmente por aquellos estudiantes diagnosticados con enfermedades como cáncer o enfermedades huérfanas tienen derecho a un aula hospitalaria.

Ilustración 16.

Estructura del Aula Domiciliaria y Hospitalaria



Nota. Elaboración por IA, Gemini

Nota. Elaboración propia. IA Comet

En muchas ocasiones estos estudiantes, como resultado de todos los procedimientos, presentan dificultades en el procesamiento cognitivo, se desmejora el proceso y la autogestión, necesitan asistencia extra, desde el punto de vista pedagógico y afectivo, motivación, materiales diferenciados, alternativas digitales y apoyo académico razonable. Frente a la población extraedad, una temática comúnmente planteada por los fenómenos sociales del país como el desplazamiento forzado, aspectos familiares, situación de fracaso escolar relacionado con jóvenes con discapacidad o trastorno que los ha llevado a reiniciar en diversas ocasiones distintos grados escolares; entre otras variables propias de la situación contextuada de ciudades como Medellín, que genera la población significativa de adolescentes extraedad represados en grados de educación básica y media.

Ilustración 17.

Población extraedad en Colombia



Nota. Elaboración propia by CANVAS.

Para estos estudiantes el país plantea distintas modalidades de nivelación: el grado brújula (1° a 3°) de la básica primaria, grado aceleración del aprendizaje (4° a 5°) de la básica primaria, el grado pensar 1 (6° a 7°) de la básica secundaria y pensar 2 (8° a 9°). Con estos grados se busca que los alumnos, a partir de planes de estudios flexibles, horarios alternativos y metodologías activas, logren recuperar el proceso formativo correspondiente a la edad reglamentada por el marco normativo establecido en la Ley 115 de 1994. En cuanto a los procesos de inclusión dirigidos por la diversidad sexual, se establecen definiciones específicas; el sexo se define como una construcción social proveniente de los genitales; el género es definido como una construcción social y cultural que establece formas de ser hombre y mujer en los aspectos que definen el ser y el sentir.

Identidad de género es la forma en que el sujeto se siente y se identifica, el cual puede o no corresponder con el sexo que le fue asignado al nacer. La expresión del género, es la manifestación externa o superficial de rasgos, conductas y funciones características del femenino o del masculino según la cultura. Expresión de cómo manifiesta su sentir a través de roles; mientras que la orientación sexual es la exteriorización del deseo sexual o afectivo de una persona. Desde esta forma de ver los conceptos, podemos ir estableciendo los parámetros diferenciadores en relación al sujeto y a su subjetividad sexual. Es importante mencionar que en el aula de básica primaria pueden existir alumnos que presentan diferentes tipos de condiciones relacionadas con su sexualidad, por lo cual es indispensable que la institución educativa y el docente del aula regulen los comportamientos de irrespeto y burlas relacionadas con este tema, garantizando un alto grado de respeto hacia el otro por encima de cualquier otro nivel, respetando su ser, su esencia, su condición como ser humano, sin llegar a interrogar sobre lo privado o personal.

Ilustración 18.

Diversidad sexual e inclusión



Nota. Elaboración propia. IA Comet

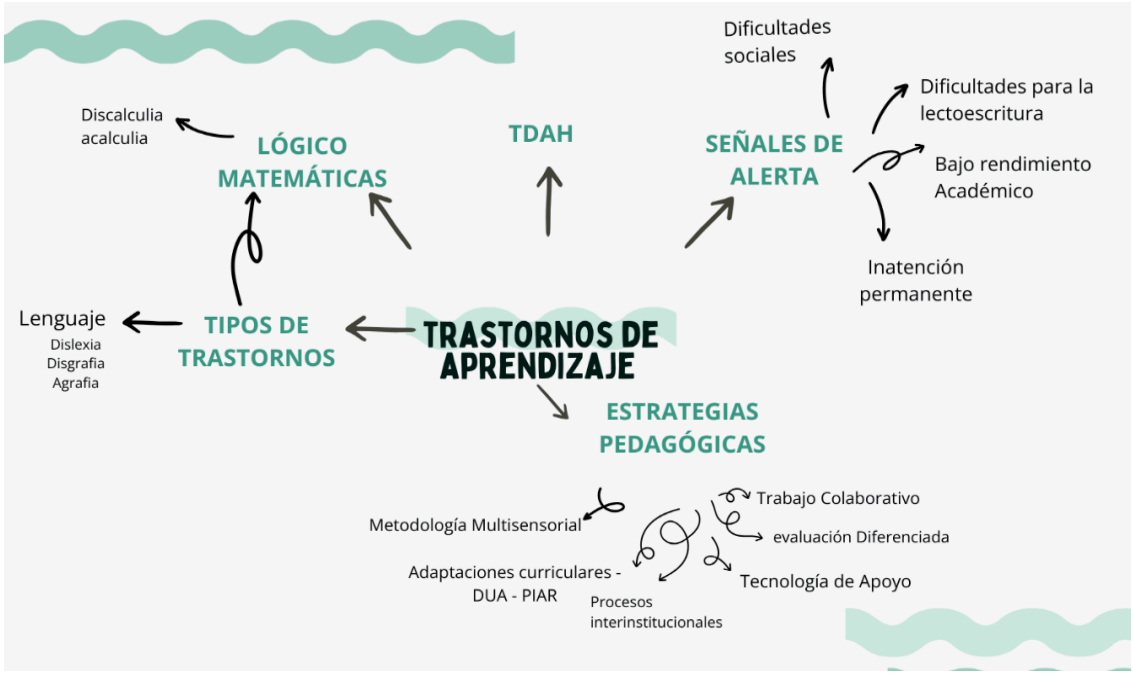
En ese sentido, existen muchas manifestaciones, denominadas diversidades de identidad sexual y es común encontrar ya en la escuela de la básica primaria, niños o niñas que, aunque su etapa de desarrollo dictamina que deben estar en un estado de latencia sexual, ya socialmente han incorporado el lenguaje sexual e incluso desde esta corta edad manifiestan determinadas orientaciones sexuales. Le corresponde al maestro reconocer esta ideología para intervenir desde lo pedagógico en esta realidad ineludible.

Desde el punto de vista de los trastornos de aprendizaje, son los más recurrentes en el aula de básica primaria, los diagnósticos aumentan a diario, sin embargo; la escuela se queda maniatada por la necesidad de implementar planes y desarrollos originales para contrarrestar la oleada de trastornos que se ven en un aula de básica primaria; este efecto se logra con la transformación de la práctica educativa, se logra con la constitución de vínculos de trabajo colaborativo entre pares, donde el docente inicie un proceso de co-creción de nueva formas de acercamiento del conocimiento.

Los trastornos de aprendizaje y utilización de aptitudes académicas se evidencian por señales de alerta que persisten por tiempos prolongados y que no hacen parte del proceso mismo de aprendizaje. Los trastornos de aprendizaje presentan unas características específicas de lectura, escritura, matemáticas; son persistentes y pueden superarse total o parcialmente con el diagnóstico y el proceso de intervención adecuados.

Ilustración 19.

Trastornos de aprendizaje



Nota. Elaboración propia.

Algunos trastornos del aprendizaje son: la dislexia, que es un trastorno de lectura; trastornos de escritura como la disgrafia, la disortografía, relacionados con los procesos de escritura desde lo motriz o lo perceptivo, o la agrafia, ausencia de escritura o escritura incipiente en relación con el proceso de evolución psicomotriz. Los trastornos del cálculo, que se manifiestan por el razonamiento matemático, el sentido numérico en operaciones simples o complejas. Algunas más comunes son la discalculia o acalculia, donde el estudiante no presenta ningún proceso de cálculo mental o la utilización de herramientas concretas para la solución de procesos matemáticos.

Finalmente, los trastornos de comportamiento, que sin lugar a dudas crecen cada día en las aulas de primaria; estos trastornos son un conjunto de características emocionales visibles que impactan las relaciones sociales con los pares o figuras de autoridad. Patrón recurrente que dura al menos seis meses provocando un malestar clínicamente significativo en áreas sociales y académicas. Los trastornos de comportamiento se diferencian del mal comportamiento, porque

el primero posee un patrón recurrente que afecta distintos entornos; el comportamiento inadecuado es transitorio y hace parte de un proceso de adaptación.

Ciclo de implementación de práctica Inclusiva

Las implicaciones pedagógicas de la Pedagogía de la Dignificación del Otro obligan a redefinir radicalmente la ontología del aula en la básica primaria de Medellín. No se trata simplemente de añadir metodologías alternativas a un currículo inflexible, sino de estructurar una ética de la hospitalidad escolar Mèlich, (2014) como eje organizador de los procesos de enseñanza y aprendizaje. En primer lugar, la teoría sustantiva deconstruye el concepto tradicional de adaptación o ajuste curricular. Bajo este modelo emergente, la flexibilización no es una concesión burocrática documentada en el PIAR para un estudiante en situación de discapacidad; es un acto de justicia cognitiva (De Sousa Santos, 2010). Esto implica que los contenidos didácticos, las dinámicas de aula y el uso de los espacios deben ser codiseñados desde su origen bajo el enfoque del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), asumiendo que la heterogeneidad es la regla constitutiva de la condición humana y no una anomalía que requiere corrección.

En segundo lugar, se resignifica la agencia del docente. El maestro abandona su rol tradicional de operario técnico y se instituye como un mediador de la alteridad. Su práctica pedagógica ya no busca la asimilación del estudiante a un estándar preestablecido (capacitismo pedagógico), sino el florecimiento del sujeto a partir de sus singulares estilos y ritmos de desarrollo. La pedagogía de la dignificación, por ende, implica transitar del 'currículo de la carencia' —centrado en diagnosticar lo que al estudiante le falta— al 'currículo de la potencia', donde la diferencia del Otro es acogida y celebrada como un legítimo vector de enriquecimiento epistémico mutuo para toda la comunidad escolar.

Tomando en cuenta la descripción de múltiples condiciones se ha buscado generar consideración, que es necesario desarrollar un proceso diagnostico de la realidad individiuual inclusiva; este se basa en las fases de la presunción al diagnóstica, desde el perfil del estudiante desde la valoración integral e individual; un proceso diagnóstico que debe ser un tema trascendental del proceso escolar en cualquier grado de la básica primaria, este proceso se

debe asumir con toda entereza. Un diagnóstico que arroje herramientas integrales al proceso funcional del niño o la niña; también al maestro y a los profesionales de apoyo pedagógico, activando las rutas de atención necesarias para dignificar el proceso de atención en cada estudiante. La evaluación diagnóstica se inicia partiendo del reporte que deja el maestro del grado anterior, para el maestro que continua el año escolar siguiente, esta base evaluativa que se realiza desde una postura objetiva; se puede generar utilizando una prueba psicotécnica encontrando el estilo de aprendizaje de cada niño o niña, si es visual, auditivo, kinestésico o si presenta combinaciones de diferentes tipos de aprendizaje.

Otra evaluación diagnostica de las competencias académicas del año inmediatamente anterior; similar a esta, una evaluación de relaciones sociales y habilidades comunicativas con una actividad grupal, donde el maestro pueda reconocer la globalidad de estudiante, tener un punto de partida, para que dentro de las tres primeras semanas del año escolar se puedan detectar las derivaciones que debe realizar, generando una acción de corresponsabilidad, que se inicie en la institución educativa, pero se extienda a la familia, el sector salud y el mismo estudiante.

La planeación de aula, de área, se desarrolla desde la fase diagnostica, partir desde la certeza, del reconocimiento de las condiciones individuales y colectivas de cada grupo, la segunda etapa del ciclo entonces busca reconocer esas características, planear contemplando el DUA como herramienta fundamental, utilizando las mallas del plan de cada área, con base a los procesos establecidos en el modelo pedagógico institucional. Tomando como referencia el diagnóstico generado por los profesionales del sector salud, el maestro, con el concurso del maestro de apoyo y los profesionales del programa de entorno protector se realiza el PIAR; estos ajustes razonables, buscan flexibilizar diferentes aspectos para minimizar las barreras que obstaculizan el acceso a las acciones de enseñanza y aprendizaje; construyendo y consolidando la evaluación diferenciada, generando un proceso informado desde el inicio del proceso escolar.

Esta dinámica puede generar cierto nivel de resistencia en los diferentes actores involucrados. Este trámite se realiza tomando como base las estrategias de co-docencia y colegaje, promoviendo diferentes vínculos de profesionalismo y pedagogía colaborativa.

Creando redes de apoyo docente, poniendo a favor las fortalezas de cada maestro, ejecutando proyectos colaborativos, propiciando alianzas estratégicas internas y externas, donde se visualice la gestión de recursos para establecer el mejoramiento con base en el desarrollo de diferentes metodologías y herramientas didácticas que estructuren prácticas que redunden en la intervención del niño y la niña desde la esfera del aprendizaje pertinente y significativo.

Ilustración 20.

Enfoque de derechos y justicia social



Nota. Elaboración IA.

Poner en función de la educación y del sujeto el proceso de innovación didáctica, como se mencionó anteriormente, La innovación requiere movimiento continuo, trabajo en equipo, la práctica docente debe ser una conversación constante entre la acción y la reflexión, entre los

distintos saberes y las experiencias; se debe orientar al desarrollo integral del ser humano, desde un enfoque de interacción humanista, que parta desde la sensibilidad humana.

La Práctica Pedagógica, núcleo de acto educativo.

Entendemos por práctica pedagógica, el conjunto de experiencias, saberes, principios, valores, didácticas, metodologías y acciones que el docente pone en práctica con sus estudiantes para llevar a cabo procesos de enseñanza – aprendizaje. Muñiz (2016) plantea que la actividad docente resulta de una práctica ética, política y reflexiva, donde estudiantes y docentes aprenden juntos para transformar la realidad; o bien, Santos Rego et al. (2021) la definen como el "sistema de guía de procesos de acción-reflexión-acción que se retroalimentan y que influyen directa o indirectamente en lo que se entiende hoy por experiencia transformadora." Dongo. (2014) considera la práctica pedagógica como el contexto en el cual el docente debe provocar al estudiante mediante situaciones experienciales que favorecen el desarrollo cognitivo y la construcción activa del conocimiento. Freinet propone una práctica pedagógica centrada en un docente orientador del aprendizaje activo e integrador capaz de ajustar su práctica a las necesidades del grupo. Finalmente, Blanco (2008) considera que la práctica pedagógica consiste en una contemplación científica y un respeto absoluto por el proceso natural de desarrollo del niño. Y casi que desde las diferentes visiones de pedagogía se puede establecer un significado diferente a la práctica pedagógica; sin embargo, el docente se inscribe en un modelo pedagógico desde su propia autonomía como maestro; no obstante, las instituciones educativas tienen como parte medular de su estructura académica y funcional un modelo pedagógico institucional definido en su proyecto educativo institucional.

Es una carta de navegación epistémica que fundamenta el desarrollo de todos los procesos académicos; por tanto, da directrices y orientaciones a la comunidad educativa en torno a: la concepción de estudiante, maestro, conocimiento; la relación maestra – estudiante, estrategias pedagógicas en virtud del nivel de sus capacidades. Igualmente, la forma como se lleva a cabo la evaluación. El modelo pedagógico es la esencia del PEI, SIEE y reglamento interno de convivencia, por ello resulta vital su existencia y su verdadera vivencia en cualquier espacio de la institución. Desde una mirada neutra, entendiendo que la práctica pedagógica es un

proceso reflexivo, ético y transformador adscrito al proceso enseñanza – aprendizaje – evaluación. Existen diferentes dimensiones de la práctica pedagógica: teórica, técnico – didáctica o metodológica, reflexiva y ética social.

Ilustración 21.

Dimensiones de la Práctica Pedagógica



Nota. Elaboración Gemini.

La innovación educativa se puede considerar como un paradigma pocas veces analizado y visualizado en los diferentes niveles del sistema educativo, la educación se puede observar si se antoja un tanto relegada con respecto a las exigencias del medio, como cada estamento del entramado educativo invita a un profundo proceso de reflexión para generar las transformaciones que el sujeto actual requiere, para que proceso de la práctica pedagógica pueda vincularse a las variaciones que pide el medio; creando multiplicidad de condiciones que optimicen los procesos tanto dentro, como fuera del aula.

Quedarse atrapado en un bucle de acción para dar respuesta a las dinámicas del día a día, el cumplimiento de las diferentes exigencias del rol docente, puede llevar a que el maestro no se detenga al desarrollo del ejercicio de la reflexión, lo que impide que su mirada pueda alcanzar horizontes a sus diferentes estrategias de impacto social, dentro y fuera del aula.

Evaluación, ¿lanza o escudo?

La evaluación es fundamental para que el proceso escolar sea un verdadero espacio de equidad y justicia; evaluar desde el contexto significa verla como un acto procesual, que no puede estar aislado del entorno, tiene en cuenta las condiciones específicas de cada persona; una evaluación involucrada con los intereses, las vivencias diversas del ser. Que trasciende, como diálogo del proceso con el resultado, del resultado con la competencia y de esta con la habilidad.

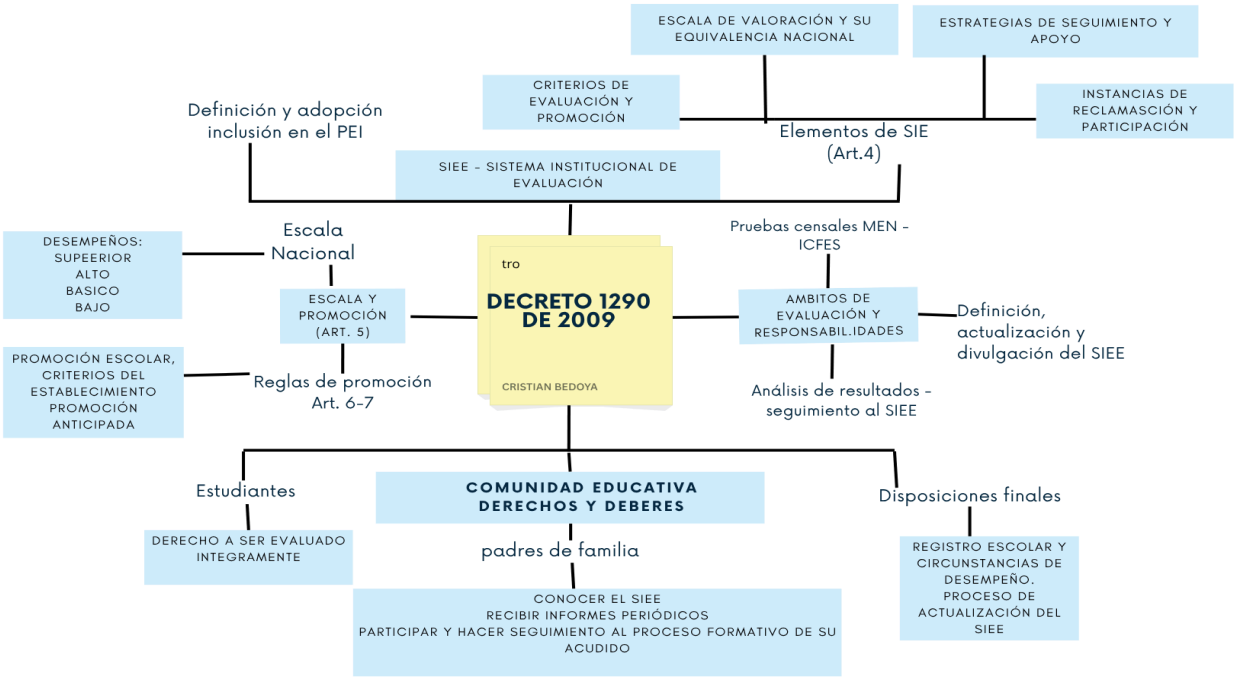
La evaluación accesible que permita la regulación por parte del sujeto, la evaluación exhaustiva con observaciones y valoración de los sujetos en su proceso, la evaluación formativa que lleva a la consciencia al niño o niña, llevando al reconocimiento de sus valores en el proceso de aprendizaje: compromiso, disciplina, desarrollo de habilidades y competencias esperadas en el proceso de planificación docente, dejando atrás la concepción de nota como objetivo final y comenzando a relacionar este concepto con el acercamiento a preguntas cualitativas: ¿qué aprendo? ¿cómo aprendo? ¿para qué aprendo? Respondiendo estas preguntas y muchas otras del contexto, se puede visualizar un proceso evaluativo pertinente y coherente con el sujeto, una evaluación que mire por sus necesidades particulares, que sostenga sus aspectos más frágiles desde la mirada de un ser humano quien no quiere ser categorizado bajo la frialdad numérica. En proceso el evaluativo empiezan a emerger instrumentos alternativos y adaptados.
La evaluación diferenciada, criterios cualitativos, adaptaciones de rúbricas, la evaluación como escudo protector versus lanza excluyente y Diseño Universal para la Evaluación (DUE). Para consolidar el andamiaje relacional de la presente construcción teórica, es perentorio dotar de una honda densidad conceptual a la unidad sobre la evaluación diferenciada con enfoque inclusivo. El cruce multifuente de datos empíricos devela que evaluar con justicia social en contextos de exclusión estructural demanda abandonar los enfoques psicométricos

tradicionales centrados de forma restrictiva en la calificación cuantitativa. En su lugar, emerge la subunidad de Evaluación emocional, formativa y situacional, la cual se operativiza a través de propiedades como el Diseño Universal para la Evaluación (DUE) y la co-creación de rúbricas metacognitivas adaptadas.

Esta reconfiguración epistémica se sustenta sólidamente en las tesis del maestro Santos Guerra (2021), para quien la evaluación debe ser comprendida primordialmente como un espacio de diálogo, comprensión y mejora, despojada de su naturaleza punitiva. Al vincular este postulado con los hallazgos situados en las escuelas de Medellín, la evaluación se erige conceptualmente como un escudo protector que ampara las trayectorias diversas y los ritmos de desarrollo del estudiantado, blindándolo ante la arremetida estandarizante de las pruebas homogéneas estatales que operan como una verdadera lanza excluyente. Una evaluación verdaderamente inclusiva, por tanto, evalúa procesos y no meramente productos terminados; asume el error como un insumo de aprendizaje y se convierte en un acto de justicia distributiva que legitima y celebra la pluralidad epistémica de las infancias en la educación básica primaria.

Ilustración 22.

Decreto 1290 de 2009



Nota. Elaboración propia.

La inclusión educativa en el aula de primaria de la ciudad de Medellín se presenta hoy, más que nunca, como un imperativo ético y social que llama a toda la comunidad educativa a reflexionar acerca de los fines mismos de la educación. Desde los inicios del pensamiento pedagógico moderno, el concepto de alteridad ha estado presente en la reflexión pedagógica como el lugar en donde dos sujetos diferentes (portadores de saberes, orígenes e historias) se encuentran y establecen un pacto. Este reconocimiento del otro y la diferencia no responde únicamente a una declaración filosófica, sino que impulsa acciones cotidianas en el aula y lleva a la palabra hacia una apreciación objetiva del hombre en su pluralidad. En el ámbito colombiano, la normatividad vigente con base a la Constitución Política y a la Ley 115 de 1994 subraya la educación como derecho fundamental, garante de inclusión y equidad. De acuerdo con el inciso primero del artículo 13 de la Constitución “todas las personas nacen libres e iguales ante la ley, recibirán de ella la misma protección y trato, y gozarán de los mismos derechos, libertades y oportunidades”. (p.41) De esta manera, la escuela se recrea entonces como un espacio privilegiado para que la diferencia se viva no como obstáculo sino como una posibilidad que enriquece el proceso formativo.

El desafío es múltiple: se trata no sólo de integrar a quienes históricamente han sido excluidos (por razones de discapacidad, procedencia étnica, orientación sexual, clase social, entre otros), sino de transformar la cultura escolar para que la inclusión sea constitutiva y no sólo adjetiva. En este horizonte, cobra especial relevancia el pensamiento de Paulo Freire, quien insistía en que "nadie educa a nadie, nadie se educa solo, los hombres se educan entre sí, mediatizados por el mundo", Muñiz (2016) Freire (1976), subraya, el carácter dialógico del acto educativo, donde el reconocimiento del otro es condición *sine qua non* de todo proceso auténticamente formador. La otredad, conceptualizada por Aguirre y Jaramillo (2018), implica una ética de la responsabilidad frente al otro, al que "no se puede reducir a lo mismo", pues el rostro del otro irrumpe en el yo y exige acogida y respeto. Si trasladamos esta tesis a la escuela, se entiende que el verdadero sentido de la inclusión trasciende espacios físicos y normativos, para convertirse en dinámica relacional, acogiendo al estudiante no por su adecuación al perfil dominante, sino en función de su singularidad y necesidades. Advierten, por tanto, de los riesgos de la indiferencia y la homogeneización, proponiendo una pedagogía de la escucha y la hospitalidad.

En igual sentido, Montessori (2002), defendía que el reconocimiento de las potencialidades individuales y el respeto por los ritmos propios de aprendizaje deben orientar la acción docente. Para Montessori (1967), "la mayor señal de éxito para un maestro es poder decir: los niños ahora trabajan como si yo no existiera". Este principio, articulado con la idea de autonomía, hace que la diferencia se valore y se promueva, constituyendo el corazón del proyecto inclusivo. Retomando a Castellaro y Peralta (2020), la educación inclusiva debe asumir la construcción social del conocimiento y privilegiar las mediaciones que permiten a cada estudiante acceder y transformar su contexto. Bruner plantea "el sujeto aprende siempre en interacción, en un proceso de andamiaje que necesita del otro" (p. 42), lo cual implica que el diseño curricular y la didáctica deben estar orientados por la diversificación y adaptación de contenidos, materiales y métodos.

Por otro lado, el enfoque sociocultural de Vygotsky (1956), enfatiza que el desarrollo humano está indisolublemente ligado a la interacción social y al lenguaje como herramienta

mediadora, haciendo imprescindible la atención y el acompañamiento diferenciado para todo estudiante. La zona de desarrollo próximo, entendida como el conjunto de funciones en proceso de maduración, requiere del apoyo del adulto o de compañeros más capacitados para alcanzar la autonomía, reforzando así la necesidad de prácticas inclusivas flexibles y colaborativas. En lo local, el aporte de pedagogos colombianos como Zuluaga (2001), quien, al analizar la historia cultural de la pedagogía en Colombia, advierte sobre los retos que tiene el sistema educativo para superar visiones y políticas que han reproducido exclusión y segregación. Zuluaga sugiere una "pedagogía para la diferencia", en la que la diversidad no sea sólo reconocida sino activamente cultivada como valor.

Desde una perspectiva Bourdieu (1998), citado por Ávila (2004), invita a problematizar las estructuras escolares que perpetúan la lógica de la distinción y privilegio. En su obra "La reproducción", sostiene que el sistema educativo tiende a reproducir las desigualdades sociales, de tal manera que la verdadera inclusión requiere transformación profunda de estructuras y representaciones. Bourdieu advierte: "La escuela puede perpetuar, bajo la apariencia de neutralidad, relaciones de poder y exclusión" (p. 29).

Por lo tanto, el campo de acción y reflexión permanente en la formación inicial de los docentes, sobre todo de los de educación primaria, es la alteridad y la valoración de la diferencia como enriquecimiento. Educar para la inclusión es educar para la vida; mirar al otro como un prójimo resulta en miradas subalternas, pero mirarlo como alteridad: "Tú no eres yo, yo no soy tú, entonces yo soy yo y tú eres tú. Miremos con respeto. Aprendamos juntos: "tu mirada complemente y enriquece la mía." Las políticas públicas y las prácticas pedagógicas deben converger en una propuesta ética que exalte la dignidad de cada niño y niña, garantizando su participación plena y efectiva. En Medellín, ciudad marcada por la heterogeneidad y el desafío de construir paz y convivencia, la inclusión escolar se convierte en apuesta colectiva, convocando a todos los actores sociales: maestros, familias, instituciones y comunidad. La escuela debe ser espacio de justicia social, comprometida con la eliminación de barreras físicas, cognitivas y actitudinales.

Por último, la diferencia de valor se reactualiza cuando el currículo y la evaluación se imponen a condición de dar cuenta de los saberes y potencialidades de todos, a través de instrumentos y mecanismos específicos a los que la normativa nacional da cuenta: Instrumentos Individuales de Adaptación Curricular (IIAC) y Planes Individuales de Ajustes Razonables (PIAR), ambos con características propias para dar respuesta a la situación planteada por la educación inclusiva. El accionar inclusivo en las aulas de primaria en Medellín es un ejercicio constante de apertura, empatía y transformación, orientado por la ética de la alteridad y la valoración del otro como sujeto único e irrepetible. Solo así será posible un proyecto educativo auténticamente humano, que haga de la escuela un lugar donde todos quepamos, dialoguemos y aprendamos juntos.

La Alteridad y la pedagogía del Reconocimiento.

La dignidad del Otro se articula a partir del concepto filosófico de la alteridad, que pide cambiar la perspectiva tradicional y subordinada del estudiante diverso: La propuesta se articula a partir de la ética de la Alteridad, que convoca a desplazar la perspectiva de una otredad que históricamente se ha mirado como subordinada o como un obstáculo. El Otro se reconoce como un sujeto pleno, con dignidad, conocimientos y derechos.

El aula como universo de alteridad, es un aula concebida como un universo multidimensional y un territorio de encuentro, reconocimiento y esperanza. En este espacio, la diferencia no se tolera ni se asimila, sino que se celebra como constitutiva de lo humano. El Otro no es un sujeto lejano, sino aquel que complementa y que enriquece en la diferencia. El análisis crítico de la inclusión propone trascender la jerarquía formal del derecho (Pirámide de Kelsen) para adoptar la pirámide invertida, donde la norma superior no es una abstracción legal, sino el reconocimiento de la dignidad y la alteridad del estudiante. La Pedagogía de la dignificación al Otro se sostiene en tres pilares: El compromiso ético y la alteridad, donde la actitud y el rol del docente se convierten en el recurso mayor. El diseño curricular flexible y contextualizado y La evaluación como apoyo formativo, no como punitivo.

Materialización de la Dignidad en la Práctica Pedagógica

La dignificación se evidencia en las unidades de análisis centrales, especialmente en el rol docente y en la evaluación:

Actitud y rol del docente: El docente es el pilar fundamental y el factor humano que define la calidad de la interacción. Este rol exige sensibilidad y empatía, y el uso de la escucha activa, que es crucial para la interacción de calidad en el aula. Los estudiantes se vinculan más fácilmente desde lo afectivo. El docente debe ser un arquitecto emocional, transformando la práctica en un ejercicio reflexivo, ético y transformador.

Evaluación como acto de justicia: La evaluación, para ser inclusiva, debe ser trasladada de una herramienta de medición a un proceso de apoyo y justicia. La evaluación inclusiva debe ser un escudo protector y no una lanza excluyente, priorizando la dignidad sobre los estándares rígidos y el rendimiento estandarizado. La evaluación contextualizada debe identificar características personales, intereses, ritmos y estilos de aprendizaje, fomentando el protagonismo del estudiante mediante la autorregulación y la metacognición.

Cultura institucional: La escuela trasciende el cumplimiento administrativo para garantizar que el PEI (Proyecto Educativo Institucional) y el SIEE (Sistema Institucional de evaluación de los estudiantes) se enfoquen en la equidad y el reconocimiento. Las recomendaciones proponen fomentar prácticas flexibles, valoración de la diferencia y metodologías adaptadas, siempre desde una pedagogía que humaniza y dignifica.

La inclusión plena, bajo el principio de la dignificación al Otro, se logra al entrelazar la rigurosidad normativa (como el Decreto 1421 de 2017) con la calidez pedagógica del docente en el contexto irrepetible de cada aula, transforma el marco legal, que es percibido como un conjunto de alegorías vacías o una carga, en un compromiso que se ratifica día a día en la calidez de la interacción. Tal como el acto de interpretar un texto complejo requiere una inmersión profunda, donde el significado se revela en la totalidad y en la combinación de sus partes, la inclusión exige que el docente se sumerja en la riqueza y complejidad de su aula, combinando la rigurosidad normativa con la ternura pedagógica para que el derecho a la educación sea, ante todo, un acontecimiento de vida y justicia para cada estudiante.

Ilustración 23. Organizador gráfico de la Pedagogía de Reconocimiento del Otro



Nota. Elaborado con NotebookLM

MOMENTO VI

CONCLUSIONES, RECOMENDACIONES

Este capítulo sintetiza el sentido y la trascendencia del proceso vivido, manteniendo un enfoque inclusivo y humanizante, guiado por la premisa de la dignidad del Otro. Se enuncian las ideas centrales que configuran el análisis final, derivado de las preguntas de investigación desarrollada y los grandes encuentros y desencuentros a los que se llegó durante este proceso. Las presentes líneas articulan el sentido general de los hallazgos, reconociendo los logros, los límites y los desafíos que emergieron del proceso de análisis y la experiencia. En el contexto de la investigación, que culmina con la construcción Teórica uno de los encuentros más significativos y que en prospectiva puede ser parte de la divulgación científica es el proceso de construcción de la pedagogía de la dignificación al Otro la cual conduce a proponer la posibilidad de llevar las conclusiones a la comprensión de la paradoja de la inclusión entre el marco legal estructural (el qué) y la praxis pedagógica fragmentada (el cómo).

Conclusiones

La trayectoria de la inclusión escolar en el contexto educativo colombiano, especialmente a nivel normativo ha avanzado, las buenas prácticas, sin embargo, deben entrar en proceso de revisión, desde una postura basada en la ética y la valoración del Otro como sujeto que requiere nuevas formas de vislumbrar la educación. El marco normativo es fuerte y garantista; el país ha consagrado la educación inclusiva como derecho; este proceso se inició con el acto legislativo número 01 de 1991, se ratificó con la Ley 115 de 1994, posteriormente se estipuló en el Decreto 1421 de 2017 que reguló la atención a la población en situación de discapacidad, y donde obligó a implementar adecuaciones razonables y el PIAR (Plan Individual de Adaptaciones Razonables). La implementación del Decreto 1421 de 2017 consolidó el PIAR y ha hecho necesario reflexionar sobre las prácticas pedagógicas y las modificaciones curriculares y evaluativas necesarias. Hubo avances en la comprensión de que la evaluación no debió ser

meramente cuantitativa, sino que debe ser continua, integral y permitir reflexionar sobre los aspectos cualitativos.

Desafíos y Dificultades

El principal desafío de la inclusión en Medellín es la paradoja de inclusión de tener un marco legalmente estructurado (el qué) y una práctica pedagógica y evaluativa que a veces es fragmentaria o inadecuada (el cómo). Los principales desafíos son: Brecha entre la política y la práctica: Existe una paradoja de inclusión porque hay principios rectores claros que abogan por la inclusión, pero hay una desconexión entre la política y la práctica tal como se experimenta en el aula. La implementación efectiva se ve influenciada por factores como la disponibilidad de financiamiento, la voluntad política y la capacidad de gestión.

Barreras actitudinales y culturales: Las barreras actitudinales se perciben como las más difíciles de desmantelar. Persisten estigmas y prejuicios e impedimentos mentales que pueden llevar a una visión asistencialista o capacitista que aísla al estudiante. Los docentes manifiestan que la inclusión a veces se percibe como una carga. Formación docente y recursos: la carencia de capacitación adecuada o los recursos necesarios sigue siendo un aspecto crítico. La falta de formación inicial en inclusión es una barrera persistente. Las escuelas carecen de recursos físicos y tecnológicos, y de personal especializado (psicólogos, terapeutas). Discontinuidad y articulación: La discontinuidad del personal que asiste los programas estatales de apoyo a la inclusión (como UAI, PEP, PTA) es una limitación estructural. También existe la necesidad de fortalecer la intersectorialidad (educación, salud, protección) para el apoyo integral. Evaluación transformativa: La existencia de un desafío crucial sobre competencias evaluables persiste debido a las complejidades en la adaptación de metodologías evaluativas tradicionales a entornos inclusivos. Es necesario un replanteamiento de la evaluación masiva para adaptar la evaluación a cada individuo.

Como se afirmó durante el proceso de investigación, superar tales desafíos requiere que la inclusión no se vea como un sistema definido de procedimientos técnicos, sino como un

proceso continuo de cambio de perspectiva, que se reafirma diariamente a través de interacciones pedagógicas.

La dignidad del Otro aparece como principio y presupuesto epistémico de la investigación doctoral, entendido a partir de la justicia ética y social y la transformación del humano. No sólo orienta las conclusiones y recomendaciones de la investigación, sino que articula el planteamiento epistemológico de la ética de la pedagogía de la dignificación del Otro, el nuevo referente teórico en construcción para comprender y dar respuesta a la paradoja inclusión escolar Medellín. La consideración de la dignidad de la persona está profundamente anclada en el ordenamiento jurídico colombiano y en la concepción humanista de la educación. Es un deber constitucional, Colombia, en tanto estado social de derecho, basa su funcionamiento en la dignidad de las personas. La Constitución Política de 1991, en la consideración de una persona, dignifica su existencia, lo que resulta en el quiebre y el inicio de la construcción de una sociedad en la que se va humanizando el Estado.

La dirección de la ética en cuanto al compromiso de la educación con la inclusión como un deber jurídico, también como un deber ético y moral que cataliza la justicia social en las prácticas pedagógicas y en las evaluaciones que se pretende que sean respetuosas de las diferencias, de modo que la educación no se reduzca a un hacer técnico, sino que se entienda como un proceso de permanente transformación de la mirada, en un acontecimiento de vida y de justicia. Se espera que la culminación de la investigación invite a la construcción del ser humano como baluarte de dignidad, y esta se realice mediante la educación en el contexto escolar, para lo cual se dispondrán estrategias didácticas que promuevan el respeto a la dignidad del ser humano, enfatizando el fortalecimiento de competencias, la construcción de aprendizajes y el desarrollo de habilidades. A través de una pedagogía de la humanización.

Ilustración 24.

Inclusión escolar en Medellín: Del papel a la práctica



Nota. Creado en NotebookLM

La dignidad del Otro se establece como el principio rector y la premisa fundamental que guía la investigación doctoral, trascendiendo el mero cumplimiento legal para situarse en el ámbito de la ética, la justicia social y la transformación humana. La transformación se manifiesta en tres niveles interconectados: pedagógico-evaluativo (el micro espacio del aula), cultural-institucional (el entorno escolar) y actitudinal (el rol docente).

La inclusión escolar, como tema central en las políticas educativas contemporáneas, requiere una transformación profunda de las prácticas pedagógicas, curriculares e institucionales. La investigación busca contribuir al desarrollo de prácticas educativas inclusivas

y eficientes para el fortalecimiento de la práctica educativa como soporte fundamental de la transformación del aula.

Ilustración 25.

La paradoja de la inclusión



Nota. Creado en NotebookLM

El propósito teleológico final es garantizar que la educación fortalezca las competencias, aprendizajes y habilidades en un entorno escolar que lleve a la dignificación como ser humano. Para ello, la inclusión debe ser concebida no como un conjunto de procedimientos técnicos, sino como un acto constante de transformación de la propia mirada. El eje instrumental para

materializar la inclusión es la transformación de las prácticas pedagógicas y evaluativas. Esto implica una ruptura con los modelos de enseñanza inamovibles o tradicionales:

Flexibilización curricular e innovación didáctica: La transformación exige una reestructuración de la didáctica hacia elementos de la pedagogía activa y la flexibilización curricular. La práctica docente debe ser un proceso reflexivo, ético y transformador.

Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) como pauta de la práctica docente subyacente, con la finalidad de prever y erradicar barreras de acceso previo a su aparición. Innovación didáctica como trabajo colaborativo docente o co-docencia, donde los educadores comparten responsabilidades de planificación, instrucción y evaluación de las lecciones con otros profesionales de apoyo. Innovación evaluativa como tránsito de una evaluación estandarizada y homogeneizadora a una diferenciada y adaptativa. Trasladar la evaluación desde un instrumento de medición hacia un medio de apoyo y justicia, donde la dignidad prevalece sobre el rendimiento estandarizado. Se promueve la evaluación continua, integral y cualitativa con instrumentos alternativos adaptados para garantizar que el estudiante pueda demostrar su conocimiento sin que las barreras contextuales limiten su desempeño.

Se requiere fomentar la autorregulación y metacognición mediante diversas herramientas y promoviendo el protagonismo del estudiante. La transformación educativa puede entenderse como la conversión de un laberinto en un campo de juego. En el laberinto tradicional (el sistema rígido), las reglas están fijadas y los estudiantes que no encajan quedan atrapados (exclusión). La transformación convierte el sistema en un campo de juego (la escuela inclusiva), donde el marco legal genera los límites externos, pero el docente es el encargado de tramitar emocional y estratégicamente las herramientas flexibles (DUA y PIAR) y una evaluación justa para asegurar que todos los participantes (estudiantes) encuentren un rol activo, valorado y digno, promoviendo el desarrollo de sus habilidades en un entorno equitativo.

La educación inclusiva va más allá del simple hecho de integrar físicamente a las personas y se plantea como un imperativo ético moral desarrollado a partir de la filosofía de la alteridad, sustentándose en el supuesto de la dignidad del Otro. El concepto inclusión resulta de la postulación de modificaciones radicales en las prácticas educativas (docente, curricular,

institucional) que generen la posibilidad de inclusión activa, participativa y con significatividad para todos los estudiantes independientemente de sus habilidades y condiciones personales, sociales y culturales.

Proceso de Socialización en el Contexto Investigado

De acuerdo con los principios de responsabilidad social y ética de la investigación cualitativa que rigen la tradición doctoral de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL), la construcción de la *Pedagogía de la* Dignificación del Otro, se In Situ, se planeó un taller denominado El aula como territorio de co-diseño; este taller se realizará posterior a la aprobación de la tesis doctoral, como conocimiento validado por la UPEL y sus autoridades académicas.

El taller busca mostrar la importancia de la dignificación del ser humano desde sus diversas dimensiones.

En este espacio, se buscará compartir algunos aspectos teóricos y redes semánticas de la investigación, promoviendo una autoevaluación institucional crítica sobre cómo el sistema Institucional de Evaluación de los Estudiantes (SIEE)

Conclusiones sobre el Marco Metodológico de la Investigación

El esfuerzo general en la doble triangulación evidencia tanto la exigencia como la profundidad del paradigma cualitativo diseñado para generar teoría sustantiva a partir de la realidad situada del aula. El procedimiento metodológico se construyó a partir de una doble triangulación asumida como estrategia de validación necesaria para la credibilidad e imputabilidad interpretativa. Lo anterior siguiendo la fundamentación teórica y el método comparativo continuo (MCC), discurriendo de manera paralela en el afán de profundizar la comprensión del fenómeno:

Triangulación metodológica: Esto implicó recolectar información sobre el mismo fenómeno (inclusión escolar) a partir de una multiplicidad de instrumentos y sujetos. Los métodos triangulados fueron entrevistas en profundidad, grupo el focal y análisis documental (incluyendo la autoevaluación institucional guiada por la Guía 34).

Triangulación de Recursos (o Triangulación Conceptual). Después de haber destilado las unidades de análisis empírico obtenidas en la primera triangulación, se realizó un análisis de lo que se ha denominado 'inmersión', contrastado con tres fuentes de información tanto teóricas como legales.

Las fuentes contrastadas fueron

Las unidades de análisis emergentes.

El acercamiento teórico (teorías fundamentales).

El marco legal (referenciado en la Pirámide de Kelsen).

La percepción del investigador. (Ver Anexos)

Rigor y Conclusiones Metodológicas

La implementación de la doble triangulación arrojó las siguientes conclusiones sobre la calidad y el alcance del marco metodológico:

La triangulación cualitativa expande la mirada del investigador sobre el objeto de estudio (la inclusión educativa) al considerar su complejidad y multidimensionalidad, evita tomar como válidas las primeras impresiones que lo guiaron, incrementa la densidad y claridad de los constructos desarrollados. El fenómeno objeto de estudio presenta una complejidad desde su dimensión jurídica, pedagógica y social de la inclusión, lo que hace imperativa la superación de visiones parceladas a partir del contraste de miradas y enfoques diferenciados para construir significados múltiples y reconocer miradas parceladas. La construcción de la teoría sustantiva Pedagogía de la Dignificación al Otro es producto de la triangulación y la inclusión de fuentes, ya que se emparejaron desde el aula los hallazgos empíricos y el marco jurídico, la teoría y la vivencia, para garantizar que la teoría emergiera desde la contextualización y no desde supuestos.

Se verificó que cada unidad de análisis tuviera sustento en al menos dos fuentes, garantizando su consistencia interpretativa. Las ocho categorías finales, como la transformación de las prácticas pedagógicas y evaluativas, surgieron del cruce de las tres fuentes. El proceso de doble triangulación permitió que el trabajo se constituyera como un cuerpo integrado y un sentido como totalidad significativa, asegurando que las decisiones metodológicas fueran

rastreables (auditabilidad) y que el conocimiento generado fuera situado y riguroso. La triangulación se alineó con el paradigma interpretativo, privilegiando la hermenéutica para buscar el sentido y el significado profundo de los actos humanos, reconociendo la intersubjetividad en la construcción de saberes.

Para cerrar la construcción del Enfoque Teórico (Objetivo General de la Investigación), se presta especial atención a la rigurosidad metodológica, a la profundidad de los análisis y a la mirada ética, que hace hincapié en el rol preponderante de la doble triangulación.

Enmarcamiento del Paradigma y Justificación Estructural

Al completar el proceso de construcción de la teoría sustantiva, se concluyó la etapa de interpretación y se alcanzó el propósito general de la investigación doctoral.

Paradigma y Metodología

La construcción de la teoría fue el resultado de una investigación cualitativa, que se ubicó en el paradigma interpretativo y se sustentó en los parámetros de la Teoría Fundamentada (TF). Este enfoque tenía como objetivo comprender e interpretar el sentido y significado de las acciones humanas en el contexto educativo, teniendo en cuenta la intersubjetividad en la construcción del conocimiento.

Estructura de Cinco Dimensiones

El proceso fue concebido desde una perspectiva de cinco dimensiones (ontológica, epistemológica, axiológica, metodológica y teleológica) que proporcionaron coherencia, integridad y rigor al proceso. Esta estructura garantizó que la teoría fuera el resultado de la realidad del aula situada contextualmente, y que estuviera guiada por principios éticos, especialmente la defensa de la dignidad de los actores educativos.

Integración de Resultados

El enfoque teórico se construyó a través de la articulación de los hallazgos obtenidos mediante el método comparativo continuo (MCC) con el corpus teórico-conceptual y el marco legal.

Rigor de la Doble Triangulación

La doble triangulación fue la estrategia clave de validación utilizada para asegurar la validez y fiabilidad interpretativa del estudio.

Triangulación de Métodos (Primera Triangulación)

Esta primera fase consistió en reunir información sobre el fenómeno de la inclusión escolar a través de diferentes instrumentos, provenientes de tres fuentes cualitativas:

Entrevistas a informantes clave.

Grupo focal con expertos.

Revisión documental de las autoevaluaciones institucionales (basadas en la Guía 34).

Esta acción de confrontar los temas recurrentes entre las distintas fuentes permitió ampliar el ámbito, la densidad y la claridad de los constructos, identificando patrones comunes y divergentes. Los resultados de esta fase fueron la unificación de ocho unidades de análisis con sus respectivas subunidades y propiedades decantadas.

Triangulación de fuentes (Segunda Triangulación)

Este fue el análisis inmersivo que llevó directamente a la teorización. En esta fase se contrastaron las unidades de análisis empíricas con tres factores adicionales:

Las unidades arrojadas en la primera triangulación.

El acercamiento teórico (teorías fundamentales).

La Pirámide de Kelsen sobre el marco legal.

La percepción del investigador (como eje articulador).

Esta triangulación fue crucial para el desarrollo de la teoría, ya que permitió que el conocimiento generado fuera situado y riguroso, articulando la normativa, la voz de los actores y los hallazgos institucionales bajo una perspectiva crítica.

Conclusión de la Construcción y Fundamento Ético

El resultado de este proceso metodológico riguroso fue la emergencia de la pedagogía de la dignificación al Otro como teoría sustantiva. La dialéctica y paradoja del proceso fue la construcción teórica, pues supuso que era necesario develar la tensión fundamental (la

paradoja de la inclusión) entre el marco legal estructural (el qué de la inclusión) y la praxis pedagógica fragmentada (el cómo pedagógico).

Tránsito de la ley a la ética

La aproximación teórica se sustenta en la necesidad de superar la jerarquía formal del derecho (Pirámide de Kelsen) para priorizar el acto de ser y la causa final (el propósito ético del derecho).

El Principio de la Alteridad

El proceso metodológico y analítico llevó a la conclusión de que la norma superior no es una abstracción legal, sino el reconocimiento de la dignidad y la alteridad del estudiante. La teoría exige que la inclusión sea vista como un imperativo ético y un cambio en constante evolución en la perspectiva de uno. En ese sentido, la proyección futura del proyecto se establece formalmente en la fase ocho de la metodología relacionada con el futuro y el impacto prospectivo de la tesis doctoral: "Enfoque Teórico del Marco Legal Colombiano sobre Inclusión desde la Perspectiva de la Práctica Pedagógica y Evaluación en la Educación Primaria en Medellín."

Esta fase buscó construir un análisis e interpretación de la norma regulada por la teoría (la Pedagogía de Dignificar al Otro) y su implementación metodológica en los procesos de práctica educativa y evaluación. La visión prospectiva del proyecto se articula directamente a través de los fundamentos pentadimensionales (ontológicos, epistemológicos, axiológicos, metodológicos y teleológicos) asegurando que la teoría emergente fuera coherente, integral y humanista.

Desde la dimensión teleológica, que se define como el fin y cierre de la Brecha, la dimensión teleológica plantea el fin principal del proyecto. En esta dimensión se proyecta el cumplimiento de este fin principal: Comprender crítica y reflexivamente el marco normativo colombiano relacionado con inclusión y su relación con las prácticas pedagógicas y evaluativas en la educación pública primaria en Medellín.

Al contribuir al abordaje de las brechas en lo normativo y lo real fomentando la innovación educativa. La prospección aspira a que la inclusión sea valorada como más que un mero

conjunto de procedimientos técnicos, sino como un acto continuo de transformación de la perspectiva de uno. El análisis prospectivo (Fase Ocho) proporciona recursos teóricos y analíticos para docentes e instituciones dirigidos a construir escenarios inclusivos y cambiar prácticas.

La dimensión axiológica referida a la ética y la dignidad, toma esta dimensión y la guía por principios éticos, dando forma al impacto social del proyecto: este compromiso sustentado en la perspectiva del proyecto, como debe ser mantenida por el principio de la dignidad del Otro y la pedagogía de dignificar al Otro. Como valores emergentes nacen la justicia y equidad con la perspectiva del proyecto, que debe garantizar que el conocimiento generado fortalezca la humanidad y equidad de la escuela, yendo más allá de la visión de las pirámides de Kelsen para reconocer, como norma superior, la dignidad y la otredad de los estudiantes.

Axiológicamente, se manifiestan a través de las políticas públicas de inclusión y su pertinencia con la realidad específica del aula. Ontológicamente, dada la esencia del objeto de estudio, la realidad educativa se concibe como un fenómeno transdisciplinario, pluriforme y socialmente construido. A través de la realidad vivida, el futuro del proyecto indica que no se puede entender la inclusión como una mera transcripción de textos legales; es un fenómeno concreto, vivo y en constante cambio, fruto de interacciones diarias, vivido por niños y niñas; y a partir de una prospectiva futura, tendrá que considerar estas sensaciones y vivencias. Sacando a la luz la tensión en torno al futuro que se centró en analizar y hacer visible la tensión fundamental entre el ideal normativo (qué) y las prácticas pedagógicas y evaluativas reales (cómo).

La dimensión epistemológica y metodológica en relación con el rigor y la generación de conocimiento; se ha garantizado que los procesos desarrollados fueron rigurosos y replicables en diferentes contextos, guardando las debidas proporciones, teniendo en cuenta las diversas realidades y considerando como punto de referencia, El trabajo futuro puede fundamentarse en la validación obtenida a través de la doble triangulación (de métodos y de fuentes), que en este caso garantizó la validez y fiabilidad interpretativa de la aproximación teórica.

El modelo de análisis propuesto se enmarcó dentro de una perspectiva interpretativa y hermenéutica, con el objetivo de captar los significados y el sentido profundo de las acciones humanas en relación con la inclusión contribuyó a la verificación de las fuentes y a la obtención de discursos con respecto al método comparativo continuo. La difusión metodológica a través de su previsión proporcionó un punto de referencia para futuros estudios y ofrece un camino para un análisis posterior en otras regiones del país. Esta previsión de investigación culmina en la fase nueve: la producción de difusión documental a la comunidad educativa, mostrando los hallazgos y su relevancia para la pedagogía y la evaluación, asegurando que el conocimiento situado se transfiera y que se fomente la transformación.

Recomendaciones de la Investigación: Rutas de Acción para la Dignificación del Otro

A la luz de los hallazgos enraizados en esta investigación y con el propósito de operativizar los pilares fundamentales que integran la teoría emergente de la *Pedagogía de la Dignificación del Otro*, se estructuran de forma precisa las siguientes recomendaciones dirigidas a los distintos estamentos y actores que dinamizan el ecosistema inclusivo de la básica primaria:

Dirigidas a los Docentes de Aula Regular

Apropiación de la Agencia Ética: Se recomienda al maestro de aula regular asumirse conscientemente como un intelectual transformativo y un agente ético de la inclusión, trascendiendo la ejecución técnico-mecánica de formatos para priorizar la ética de la hospitalidad, la acogida incondicional y la escucha activa de las infancias en su radical alteridad.
Sinergia Operativa PIAR - DUA: Migrar de manera decidida desde el 'currículo de la carencia' hacia el 'currículo de la potencia'. Esto implica codiseñar los procesos de enseñanza-aprendizaje desde su origen bajo el enfoque del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), de modo que el Plan Individual de Ajustes Razonables (PIAR) deje de operar como un expediente segregador o clínico y se constituya en un organizador complementario de flexibilización profunda.

Activación del Escudo Protector: Despojar a la evaluación escolar de su naturaleza punitiva y homogeneizante (lanza excluyente). Se a los docentes a diversificar las estrategias valorativas mediante el Diseño Universal para la Evaluación (DUE), incorporando insta rúbricas

multidimensionales, portafolios cualitativos y la evaluación afectiva que legitime los ritmos, saberes singulares y trayectorias diversas de cada estudiante.

Dirigidas a los Directivos Docentes (Rectores y Coordinadores)

Liderazgo Pedagógico Distributivo: Transformar el estilo de gobernanza escolar transitando de un control de carácter burocrático-legalista hacia un liderazgo pedagógico centrado en el cuidado y la justicia curricular. Los directivos deben ser los primeros garantes en blindar el espacio escolar para que la inclusión sea un acontecimiento habitable y no un mero cumplimiento de indicadores administrativos.

Garantía de Espacios de Co-Docencia: Propiciar de forma sistemática en las agendas institucionales espacios de tiempo específicos para el trabajo colaborativo y la co-docencia entre los maestros de aula regular y los profesionales de apoyo pedagógico (como las Unidades de Atención Integral - UAI). La inclusión cooperativa requiere des atomizar el trabajo del maestro y construir comunidades de aprendizaje cooperativo.

Amparo al Voluntarismo Ético: Validar, respaldar y proteger el margen de maniobra y la autonomía pedagógica de los docentes cuando estos flexibilizan los criterios de reprobación en favor de proteger la trayectoria y la salud emocional de los estudiantes vulnerables, armonizando la norma con el sentido humano del magisterio.

Dirigidas a las Instituciones Educativas (Ecosistema Institucional)

Revisión Crítica y Resignificación del SIEE: Se recomienda a los establecimientos educativos abrir procesos de debate comunitario para reformar los Sistemas Institucionales de Evaluación de los Estudiantes (SIEE). El SIEE debe desvincularse de los regímenes métricos y meritocráticos uniformes e incorporar explícitamente criterios cualitativos de evaluación diferencial, asegurando la justicia cognitiva y emocional de los educandos.

Transformación del PEI desde la Autoevaluación Crítica: Utilizar los procesos de autoevaluación (como la Guía 34 del MEN) no como un ejercicio de auditoría formal, sino como una cartografía crítica para visibilizar e intervenir las barreras institucionales, actitudinales y pedagógicas latentes en la cultura escolar, inscribiendo los valores de la equidad y la alteridad en la misión viva del Proyecto Educativo Institucional (PEI).

Cultura de la Hospitalidad Comunitaria: Desarrollar escuelas de familias y encuentros intersectoriales que sensibilicen a toda la comunidad educativa —incluyendo a padres de familia de estudiantes con y sin discapacidad— sobre el valor epistémico de la heterogeneidad, mitigando los prejuicios capacitistas y promoviendo un tejido social escolar basado en la solidaridad.

Dirigidas a los Formuladores de Políticas Públicas (MEN, Secretaría de Educación de Medellín)

Superación de la Inclusión Declarativa: Se exhorta a las carteras educativas del orden nacional y local a detener la hiperproducción normativa abstracta si esta no se acompaña de una correspondencia presupuestaria directa. Es imperativo transitar hacia políticas que financien la inclusión operativa, garantizando el andamiaje material que las escuelas necesitan.

Garantía y Continuidad Laboral de la UAI: Reconfigurar los modelos de contratación de los profesionales de apoyo (UAI y PEP), asegurando su permanencia ininterrumpida durante la totalidad del año escolar en los territorios públicos de Medellín. La intermitencia de estos profesionales destruye los procesos de andamiaje y sobrecarga de forma violenta al docente de aula regular.

Flexibilización de la Métrica de Calidad Estatal: Rediseñar los mecanismos e indicadores macro con los que el Estado evalúa la "calidad" de las instituciones (v.g., Pruebas Saber externas e índices de eficiencia basados en el rezago). Mientras el Ministerio de Educación Nacional exija metodologías flexibles en las escuelas pero continúe penalizando la diferencia a través de pruebas homogéneas masificadas, el sistema educativo perpetuará una contradicción ideológica insostenible. La política pública debe liderar el tránsito hacia un Sistema Nacional de Evaluación que valide la diversidad y premie los logros de equidad social y formativa.

En el paradigma cualitativo, el criterio de validez externa se sustituye por la *Transferibilidad* o *Transmisibilidad* (Lincoln y Guba, 1985). Esta teoría sustantiva no se cierra sobre sí misma; posee una alta potencia de transferencia bajo las siguientes condiciones científicas:

Semejanza Contextual (Ajuste): Los conceptos, pilares y el anclaje pentadimensional de la *Pedagogía de la Dignificación del Otro* son transferibles a otras realidades educativas de

Colombia y América Latina que compartan "identidad de contexto". Esto implica escuelas públicas que operen bajo políticas macro de inclusión declarativa pero que **sufran de** precarización presupuestaria operativa y presiones de evaluación estandarizada de corte punitivo.

Guía Heurística de Transferencia: La descripción densa del procedimiento analítico provista en esta tesis dota a futuros investigadores de la "huella metodológica" necesaria para confrontar este modelo en otros territorios. La transferencia aquí propuesta funciona de manera relacional: la teoría sirve como un andamiaje conceptual inicial para que otros colectivos docentes analicen si en sus realidades el currículo y la evaluación operan también en un eje continuo entre la simulación burocrática y la emancipación ética, permitiendo expandir y enriquecer las propiedades y dimensiones de la teoría original."

Por su parte, las implicaciones evaluativas del constructo emergente representan la ruptura epistémica más profunda de esta investigación, al confrontar de forma directa el paradigma psicométrico y estandarizado que predomina en el sistema educativo colombiano. Bajo la lógica de la *Pedagogía de la Dignificación del Otro*, la evaluación escolar se despoja por completo de su naturaleza punitiva, clasificatoria y homogeneizante —aquella que en los hallazgos empíricos fue conceptualizada con la categoría analítica de lanza excluyente. La principal implicación evaluativa es la materialización del concepto de 'escudo protector' (Santos , 2021). Evaluar para dignificar significa concebir la valoración como un espacio ético de diálogo, comprensión y amparo de las trayectorias diversas de las infancias de Medellín. Esto exige operacionalizar el Diseño Universal para la Evaluación (DUE), lo que se traduce en el abandono de la prueba única y memorística en favor de un sistema de rúbricas multidimensionales, portafolios cualitativos y dinámicas de coevaluación y autoevaluación metacognitiva (Anijovich, 2020).

Asimismo, la teoría emergente plantea que la evaluación diferencial debe incorporar la dimensión emocional y situacional del aprendizaje. No se evalúa al sujeto en abstracto, sino en su contexto histórico, reconociendo sus dolores emocionales, sus avances relacionales y sus esfuerzos de superación. La evaluación escolar deja de ser un mecanismo de selección

meritocrática al servicio del mercado para transformarse en un acto de justicia formativa que legitima la identidad del estudiante, garantizando que el veredicto institucional no lastime su dignidad ni trunque su derecho fundamental a permanecer con éxito en el sistema escolar.

Prospectiva Investigativa: Líneas Futuras de Investigación

La emergencia y fundamentación de la Pedagogía de la Dignificación del Otro no clausura el debate en torno a la inclusión educativa; por el contrario, inaugura un horizonte heurístico que visibiliza nuevos vacíos epistémicos y nudos críticos en el sistema escolar. En consonancia con la naturaleza inacabada de la Teoría Fundamentada y atendiendo a los hallazgos que rebasaron el alcance delimitado de este estudio, se proponen las siguientes líneas futuras de investigación para expandir el conocimiento en la materia:

1. En el Eje de la Evaluación Inclusiva y la Justicia Cognitiva

Justicia Cognitiva Comparada en Pruebas Estandarizadas: Investigar el impacto socio-emocional y los índices de exclusión que provocan las pruebas de Estado masificadas (v.g., Pruebas Saber en Colombia) en las trayectorias de estudiantes con flexibilización curricular adaptativa. Es imperativo profundizar en diseños de investigación-acción que modelen indicadores macro-evaluativos alternativos para medir la calidad educativa desde la equidad y no desde la homogeneidad métrica.

Desarrollo y Validación del Diseño Universal para la Evaluación (DUE): Estructurar proyectos de investigación aplicada orientados al codiseño, validación y escalamiento de rúbricas multidimensionales y portafolios cualitativos en entornos vulnerables. El propósito es consolidar empíricamente la transición de la evaluación como 'lanza excluyente' a 'escudo protector' a través de evidencias metodológicas estandarizadas en el paradigma cualitativo.

2. En el Eje de la Formación Docente e Identidad Profesional

Salud Mental Docente y Desgaste por Empatía (*Burnout* Inclusivo): Abordar desde un enfoque fenomenológico o crítico las implicaciones de la sobrecarga adaptativa y burocrática del PIAR en la salud mental del maestro de aula regular. La figura del docente como agente ético de inclusión requiere ser estudiada en su dimensión subjetiva para identificar los límites del voluntarismo ético frente al agobio institucional. La Inclusión Educativa en la Formación Inicial

del Maestro: Desarrollar estudios de corte analítico-crítico sobre los currículos universitarios de las Facultades de Educación y Escuelas Normales Superiores. Se precisa examinar si la formación inicial continúa anclada a un paradigma clínico-psicométrico del déficit o si, verdaderamente, está transitando hacia pedagogías de la alteridad y deconstrucción de barreras desde el origen del pregrado.

3. En el Eje de la Cultura e Institucionalidad Escolar

El Rol del Liderazgo Directivo en la Transformación del SIEE: Explorar mediante estudios de caso múltiples cómo las micropolíticas y los estilos de liderazgo de rectores y coordinadores viabilizan o estrangulan las reformas progresistas de los Sistemas Institucionales de Evaluación (SIEE). Esta línea busca desentrañar las tensiones de poder que ocurren al interior del consejo académico cuando se intenta subvertir la cultura meritocrática tradicional.

Cartografía de Barreras Actitudinales y Micropoderes en la Comunidad: Desarrollar investigaciones de corte etnográfico orientadas a desvelar las resistencias pasivas y los prejuicios capacitistas que operan en las familias de estudiantes denominados "regulares" frente a las aulas inclusivas. Comprender la cultura institucional exige mapear no solo al maestro y al alumno, sino el imaginario social del entorno barrial y comunitario que presiona a la escuela. Inclusión en Contextos Plurales (Interseccionalidad Urbana): Extender el modelo de la Pedagogía de la Dignificación a escenarios donde la diversidad cognitiva confluya con variables de migración, diversidad étnica o violencias barriales estructurales en las comunas de Medellín, analizando cómo interactúan múltiples vectores de exclusión en una misma aula de básica primaria.

4. En el Eje de las Pedagogías Humanizantes y Epistemologías del Sur

Soberanía Pedagógica de las Escuelas Populares: Investigar experiencias pedagógicas alternativas de carácter comunitario o no formal que estén aplicando principios de hospitalidad y cuidado del Otro al margen del aparato hipernormativo estatal. El análisis de estas prácticas puede nutrir la pedagogía de la dignificación con categorías emancipatorias desvinculadas de la gubernamentalidad burocrática. Senti pensar la Infancia: La Voz del Estudiante Incluido: Propiciar líneas de investigación basadas en metodologías participativas con las infancias (v.g.,

cartografía social infantil, relatos visuales), rescatando la voz directa de los niños y niñas etiquetados bajo el marco de la inclusión. El sistema educativo ha teorizado extensamente *sobre* ellos, pero se requiere investigar *con* ellos para comprender cómo habitan emocionalmente los espacios de los ajustes razonables

REFERENCIAS

Acosta, Y Beltrán, N., Méndez, A., Ramírez, S., & Serrano, S. (2022). DISEÑO DE SECUENCIAS DIDÁCTICAS DESDE EL DUA PARA EL FORTALECIMIENTO DE PRÁCTICAS INCLUSIVAS. [Tesis Maestría]. Universidad del Bosque.

Agudelo, J. E. B. (2022). La Inclusión Como Posibilidad de Reconocimiento en los Escenarios Educativos.

Aguilar Gavira, S., & Barroso Osuna, J. (2015). La triangulación de datos como estrategia en investigación educativa. Píxel-Bit, Revista de Medios y Educación, 47, 73-88. https://doi.org/10.12795/pixelbit.2015.i47.05

Aguilar, S., & Barroso, J. (2015). La triangulación de datos como estrategia en investigación educativa. Píxel-Bit, Revista de Medios y Educación, 47, 73-88. https://doi.org/10.12795/pixelbit.2015.i47.05

Alba, C., Sanchez, J. M., & Zubillaga, A. (2008). Diseño Universal para el Aprendizaje—Pautas para su introducción en el currículo (Subprograma de Proyectos de Investigación Fundamental 2011-2014).

Albornoz, M. A., García, N., & Duarte, Mario. (2023). Revisión documental sobre la educación inclusiva para niños y niñas en Colombia (2013-2023): Aportes y tendencias investigativas [Tesis doctorado]. Universidad Nacional Abierta y a distancia UNAD.

Arandes, J. A. (2013). El análisis de contenido como herramienta de utilidad para la realización de una investigación descriptiva. Un ejemplo de aplicación práctica utilizado para

conocer las investigaciones realizadas sobre la imagen de marca de España y el efecto país de origen. Provincia, 29, 135-173.

Asamblea Nacional Constituyente 1991. (1991). Constitución Política de Colombia.

Ávila, C. D., Herrán-, K. S., Muñoz, A. C., Rodríguez, N., & Torres, D. C. (2020). La subtitulación audiovisual en un mundo globalizado, ¿cumple su función? Comunicación, Cultura y Política, 9. https://doi.org/10.21158/21451494.v9.n0.2018.2729

Ávila Gil, L. M. (2018). Aplicación de la política pública de discapacidad e inclusión en una institución educativa. Criterio Jurídico Garantista, 10(17), 184-195. https://doi.org/10.26564/21453381.792

Ávila, M. (2004). Socialización, Educación y Reproducción Cultural: Bourdieu y Bernstein. E.U. de Magisterio.

Batanero, J. M. F. (2012). Educación Inclusiva: Algunas claves para su éxito educativo.

Blanco, R. (2008, junio). Haciendo efectivo el derecho a una educación de calidad sin exclusiones. Revista Colombiana de Educación, 54, 14-35.

Buenaño Barreno, P. N. (2024). Políticas y prácticas de educación inclusiva en Latinoamérica: Una revisión sistemática. Revista de Investigación Educativa Niveles, 1(2), 14-30. https://doi.org/10.61347/rien.v1i2.61

Buendía Eisman, L. (with Colás Bravo, M. P., & Hernández Pina, F.). (2012). Métodos de investigación en psicopedagogía. McGraw-Hill Interamericana de España.

Buendía, L., Colás, P., & Hernández, F. (with Hernández). (2012). Métodos de investigación en psicopedagogía. McGraw-Hill Interamericana de España.

Cabrera, F. C. (2005). CATEGORIZACIÓN Y TRIANGULACIÓN COMO PROCESOS DE VALIDACIÓN DEL CONOCIMIENTO EN INVESTIGACIÓN CUALITATIVA. 14.

Calvo, M. (2022). Escuchar y narrar la escuela: Entramados de trayectorias, inclusión y desigualdad [Doctor en Trabajo Social, Universidad Nacional de La Plata]. https://doi.org/10.35537/10915/147368

Camargo Muñoz, A. (2018). Breve reseña histórica de la inclusión en Colombia. Revista Internacional de apoyo a la inclusión, logopedia, sociedad y multiculturalidad, 4(4). https://doi.org/10.17561/riai.v4.n4.16

Campoalegre Septien, R., Meza Rueda, J. L., & Páez Martínez, R. M. (2016). Familia, escuela y desarrollo humano. CLACSO.

Cardini, A., Bergamaschi, A., Weyrauch, V., & Matovich, I. (2021). Las alianzas multisectoriales en educación: Una mirada desde América Latina y el Caribe. Inter-American Development Bank. https://doi.org/10.18235/0003324

Carrasco Lema, E. G., Ibáñez Vallejo, V. M., Díaz Betancourt, G. P., & Salinas Rivera, J. A. (2024). Tendencias en Educación Inclusiva: Implementación de Evaluaciones Contextualizadas para Promover la Equidad y la Diversidad. ULEAM Bahía Magazine (UBM), 5(9), 117-124. https://doi.org/10.56124/ubm.v5i9.014

Carrillo, M., Padilla, J., Rosero, T., & Villagómez, M. S. (2009). La motivación y aprendizaje. ALTERIDAD. Revista de Educación, 4(2), 20-32.

Carrillo, P. J., & García, M. (2024). Atención a la diversidad e inclusión educativa. Un análisis desde el sistema educativo de las Islas Canarias. Revista Electrónica en Educación y Pedagogía, 8(14), 51-69. https://doi.org/10.15658/rev.electron.educ.pedagog24.02081404

Castellaro, M., & Peralta, N. S. (2020). Pensar el conocimiento escolar desde el socioconstructivismo: Interacción, construcción y contexto. Perfiles Educativos, 42(168), 140-156. https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2020.168.59439

Chavesta, M., Parra, M., Chuquitarco, S., Gómez, L., & Yagual, M. (2024). Educación Inclusiva y Diversidad (1°). CID - Centro de Investigación y Desarrollo. https://doi.org/10.37811/cli_w1047

Coll, C. (2004). La misión de la escuela y su articulación con otros escenarios educativos: Reflexiones en torno al protagonismo y los límites de la educación escolar. COMIE, 15-56.

Collet, J., & Naranjo, M. (2024). Educación inclusiva global (OCTAEDRO). https://www.researchgate.net/publication/381964708

Conpes 3660, 72 (2010). POLITICA PARA PROMOVER LA IGUALDAD DE OPORTUNIDADES PARA LA POBLACIÓN NEGRA, AFRO COLOMBIANA, PALENQUERA Y RAIZAL.

Constitución Política de Colombia (1991).

Coral, C., Martínez, S., Maya, N., & Marroquín, M. (2021). La neuroeducación y aprendizaje significativo. Estudio experimental en tres instituciones del nivel de básica primaria. Revista UNIMAR, 39(2), 50-83. https://doi.org/10.31948/Rev.unimar/unimar39-2-art3

Cornejo, C., & Almonacid, E. A. (2024). Evaluación formativa: Reflexiones sobre la educación inclusiva. Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación, 2(19). https://doi.org/10.35305/rece.v2i19.828

Cornejo Pino, C., & Almonacid Rivera, E. A. (2024). Evaluación formativa: Reflexiones sobre la educación inclusiva. Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación, 2(19). https://doi.org/10.35305/rece.v2i19.828

Cova, Y. (2023). ESCUCHAR EN LA ESCUELA. UN APORTE PARA SU DIDÁCTICA. PARADIGMA, 116-129. https://doi.org/10.37618/PARADIGMA.1011-2251.2023.p116-129.id1302

Covarrubias, A. C. (2017). La hermeneútica de la recuperación según Paul Ricooeur y Bernard LKonergan. XIX (37), 38-65.

Cuervo, G. (2025). Ajustes Razonables para la inclusión social y productiva de las personas con discapacidad en Colombia. Revista Prisma Social, 50.

Cuervo Botero, G.-R. (2025). REASONABLE ACCOMMODATIONS FOR THE SOCIAL AND PRODUCTIVE INCLUSION OF PERSONS WITH DISABILITIES IN COLOMBIA:

Cuesta, O. J. (2019). Funciones del reconocimiento en la práctica educativa. Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria, 31(1), 81-101. https://doi.org/10.14201/teri.19011

De La Fuente, S., Menéndez, D., & Rodríguez, A. (2025). Diseño Universal para el Aprendizaje. Una revisión sistemática de su papel en la formación docente. Alteridad, 20(1), 113-128. https://doi.org/10.17163/alt.v20n1.2025.09

Declaración de Salamanca (1994). Marco de acción para las necesidades educativas especiales

Decreto 2082 (1986). Por el cual se reglamenta la atención educativa para personas con limitaciones o con capacidades o talentos excepcionales”

Decreto 366 (2009). Por medio del cual se reglamenta la organización del servicio de apoyo pedagógico para la atención de los estudiantes con discapacidad y con capacidades o con talentos excepcionales en el marco de la educación inclusiva

Decreto 804, (1995). Por medio del cual se reglamenta la atención educativa para grupos étnicos

Decreto 917 (1999). Por el cual se modifica el Decreto 692 de 1995.

Decreto 1286, (2005). por el cual se establecen normas sobre la participación de los padres de familia en el mejoramiento de los procesos educativos de los establecimientos oficiales y privados y se adoptan otras disposiciones.

Decreto 1290 (2009). Pr el cual se reglamenta la evaluación del aprendizaje y promoción de los estudiantes de los niveles de educación básica y media.

Decreto 1421, (2017). Por el cual se reglamenta en el marco de la educación inclusiva la atención educativa a la población con discapacidad>

Decreto 1860. (1994). Por el cual se reglamenta parcialmente la Ley 115 de 1994, en los aspectos pedagógicos y organizativos generales

Decreto 1953 (2014). Por el cual se crea un régimen especial con el fin de poner en funcionamiento los Territorios Indígenas respecto de la administración de los sistemas propios de los pueblos indígenas hasta que el Congreso expida la ley de qué trata el artículo 329 de la Constitución Política

Decreto 2082. (1996). Por el cual se reglamenta la atención educativa para personas con limitaciones o con capacidades o talentos excepcionales.

Del Pozo, F., Gómez, Y., Trejos, L., & Tejeda, D. (2018, diciembre). Educación para la paz y memoria histórica: Necesidades percibidas desde las escuelas y las comunidades. Revista de Cultura de Paz. http://revistadeculturadepaz.com

Delgado, R., Silva, M., & Cova, Y. (2015). Organizar y analizar la información.

Delors, J., Jacques Delors, Delors, J., Isao Amagi, Roberto Carneiro, Delors, Jacques, In'am Al Mufti, Amagi, Isao, Carneiro, Roberto, Chung, Fay, Geremek, Bronislaw, Gorham, William, Kornhauser, Aleksandra, Manley, Michael, Padrón Quero, M., Savané, Karan Singh, Stavenhagen, R., Myong Won Suhr, Nanzhao, Zhou, Nanzhao, Z. (1997). La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI.

Dongo., A. (2014). La teoría del aprendizaje de Piaget y sus consecuencias para la praxis educativa. REVISTA IIPSI, 11(1), 167. https://doi.org/10.15381/rinvp.v11i1.3889

Dotras, P. (2016). Universidad e inclusión: Contribución al establecimiento de indicadores de cambio. https://doi.org/10.13140/RG.2.2.28927.07849

Echeita, G. (2016). Inclusión y Exclusión Educativa. De Nuevo, «Voz y Quebranto». REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 11(2). https://doi.org/10.15366/reice2013.11.2.005

Hernández-Prados, M. Á., Álvarez-Muñoz, J. S., & Sánchez-Martínez, R. (2024). Educar en la empatía para construir una cultura de convivencia escolar. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 22(2),

Escobar, J., & Bonilla, F. (2017). GRUPOS FOCALES: UNA GUÍA CONCEPTUAL Y METODOLÓGICA. CUADERNOS HISPANOAMERICANOS DE PSICOLOGÍA, 9(1), 51-67.

Escudero, J., Cutanda, M., & Trillo, A. (2017). APRENDIZAJE DOCENTE Y DESARROLLO PROFESIONAL DEL PROFESORADO. Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado, 21(3), 83-102.

Espejo, Y. M., & Melgar, Á. S. (2021). Instrumentos de evaluación para el docente en la atención a la diversidad.

Figueroa, A. V., Jaramillo, O. G. S., Gallego, A. Á., Benítez, C. J. Á., Peña, X. P., Camacho, V. A. N., Boutin, L. A. S., & Cáceres, W. E. A. (s. f.). Ministerio de Educación Nacional.

Franceschette, C., & Zapata, L. (2025). Perspectivas del profesorado sobre la enseñanza de las matemáticas a estudiantes con autismo. Revista Colombiana de Educación, 96, e20401. https://doi.org/10.17227/rce.num96-20401

Frutos, A. E., Ruiz, A. B. M., Sánchez, J. J. M., Rus, T. I., Hidalgo, J. I. L., Sánchez, N. O., & Martín, M. S. (2012). La atención a la diversidad: La educación inclusiva. Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 15(1), 135-144.

García, C. I. G. (2007). Diversidad sexual en la escuela. Colombia diversa.

García Castillo, A. M. (2020). Educación inclusiva y marco legal en Colombia. Una mirada desde la alteridad y las diferencias. Tesis Psicológica, 15(2), 1-32. https://doi.org/10.37511/tesis.v15n2a4

García, V., Aquino, S., Izquierdo, J., & Ramón, S. (2015). Investigación e Innovación En Inclusión Educativa. Red Durango de Investigadores Educativos.

García-Perales, R., Carnevale, M. C., & Ricci, C. R. (2024). Relación entre inclusión, calidad en educación y formación docente: Aproximación desde la perspectiva del contexto escolar de Argentina. Revista Psicopedagogía, 41(125), 413-423. https://doi.org/10.51207/2179-4057.20240029

GEM Report UNESCO. (2025). Liderazgo distribuido en la educación en América Latina: Desarrollo profesional. GEM Report UNESCO. https://doi.org/10.54676/JGWK6472

Glaser, B., & Strauss, A. (1967). El descubrimiento de la teoría fundamentada: Estrategias para la investigación cualitativa. Aldine Publishing Company, 11.

Goetz, J. P., & Lecompte, M. D. (2010). Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa (EDICIONES MORATA, S. A.). Morata.

González, F. (2008c). Apuntes para una crítica pentadimensional de la investigación socioeducativa. Revista Educação em Questão, 32(18).

González, F. E. (2008ª). Apuntes para una crítica pentadimensional de la investigación socioeducativa. Revista Educação em Questão, 32(18).

González, F. E. (2008b). Apuntes para una crítica pentadimensional de la investigación socioeducativa. Revista Educação em Questão, 32(18).

González, J. (2001). El paradigma interpretativo en la investigación social y educativa: Nuevas respuestas para viejos interrogantes. Cuestiones Pedagógicas, 15, 227-246.

González, J. M., Martos, A., Morilla, P., Romaguera, B., & Sánchez, G. (2024, septiembre). Órganos de coordinación del DUA 3.0. Junta de Andalucía.

Guanotuña, G., Mera, G., Sosa, N., Andino, A., Asimbaya, S., & Saransing, A. (2024, febrero). Las Tic en la educación inclusiva: Diseño universal para el aprendizaje. Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, 8(1), 17.

Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1998). PARADIGMAS COMPETITIVOS EN LA INVESTIGACIÓN CUALITATIVA.

Guerra Durán, R., & Hernández Fernández, A. (2022). La evaluación por competencias y la educación inclusiva. Propuesta de un instrumento de evaluación por competencias para la inclusión educativa. Estudios pedagógicos (Valdivia), 48(2), 373-393. https://doi.org/10.4067/S0718-07052022000200373

Guerra, R., & Hernández, A. (2022). La evaluación por competencias y la educación inclusiva. Propuesta de un instrumento de evaluación por competencias para la inclusión educativa.

Estudios pedagógicos (Valdivia), 48(2), 373-393. https://doi.org/10.4067/S0718-07052022000200373

Guía para el mejoramiento institucional. (2008). Ministerio de Educación Nacional.

Guia34_EValuaciónyMejoramientoInstitucional. (2008).

Guijarro, R. B. (2008). Construyendo las bases de la inclusión y la calidad de la educación en la primera infancia. Revista de Educación, 12.

Hernández, I. (2009). El Docente investigador en la formación de profesionales. Revista Virtual Universidad Católica del Norte, 27, 1-21.

Hernández, M. Á., Álvarez, J. S., & Sánchez, R. (2024). Educar en la empatía para construir una cultura de convivencia escolar. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 22(2), 1-23. https://doi.org/10.11600/rlcsnj.22.2.5983

Hincapié, N., & Clemenza, C. (2022). Evaluación de los aprendizajes por competencias: Una mirada teórica desde el contexto colombiano. Revista de Ciencias Sociales. https://doi.org/10.31876/rcs.v28i1.37678

Jaúregui, A. J., & Rolón, N. J. (s. f.). Secuencia didáctica inclusiva para el área de ciencias sociales grado sexto en el contexto fronterizo colombo- venezolano (I.E. Divina Pastora) [Tesis de Maestria]. Universidad Simón Bolivar.

Jiménez, N. D. R. (2024). Inclusión educativa y diseño universal para el aprendizaje (DUA): Estrategias para la diversidad en el aula. LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades, 5(5). https://doi.org/10.56712/latam.v5i5.2722

Leal, K. L. L., & Cárdenas, J. E. U. (2014). LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS Y LA INCLUSIÓN EDUCATIVA.

Leguizamón, M. C., & Pulido, O. (2025). Nociones de práctica pedagógica en Colombia 1990 – 2023. Pedagogía y Saberes, 62. https://doi.org/10.17227/pys.num62-20314

Leiva, M. V., Vásquez, C., Encalada, N., Huerta, J., & Pereira, L. (2024). Liderar y Trabajar Colaborativamente para la Inclusión Educativa: Facilitadores y Barreras de la Codocencia. Revista latinoamericana de educación inclusiva, 18(1), 65-87. https://doi.org/10.4067/s0718-73782024000100065

Ley 70, 11 (1993).Por la cual se desarrolla el artículo transitorio 55 de la Constitución Política

Ley 115, (1994). Por la cual se expide la ley general de educación

Ley 397, 13 (1997). Por la cual se desarrollan los Artículos 70, 71 y 72 y demás Artículos concordantes de la Constitución Política y se dictan normas sobre patrimonio cultural, fomentos y estímulos a la cultura, se crea el Ministerio de la Cultura y se trasladan algunas dependencias.

Ley 715, 46 (2001). Por la cual se dictan normas orgánicas en materia de recursos y competencias de conformidad con los artículos 151, 288, 356 y 357 (Acto Legislativo 01 de 2001) de la Constitución Política y se dictan otras disposiciones para organizar la prestación de los servicios de educación y salud, entre otros.

Ley 996 (2019). Por medio de la cual se establece el régimen para el ejercicio de la capacidad legal de las personas con discapacidad mayores de edad”

Ley 1346 (2009). Por medio de la cual se aprueba la “Convención sobre los Derechos de las personas con Discapacidad”, adoptada por la Asamblea General de la Naciones Unidas el 13 de diciembre de 2006

Ley 1384 (2010). Ley Sandra Ceballos, por la cual se establecen las acciones para la atención integral del cáncer en Colombia.

Ley 1618, 22 (2013). Educación inclusiva en Colombia.

Ley 2025, 4 (2020). Por medio de la cual se establecen lineamientos para la implementación de las escuelas para padres y madres de familia y cuidadores, en las instituciones de educación preescolar, básica y media del país, se deroga la ley 1404 de 2010 y se dictan otras disposiciones

Ley 2216 (2022). Por medio de la cual se promueve la educación inclusiva y el desarrollo integral de niñas, niños, adolescentes y jóvenes con trastornos específicos de aprendizaje.

Ley-2025 ley de Corresponsabilidad Educativa. (2020).

Lineamientos de política para la inclusión y la equidad en educación. (2021). Ministerio de Educación Nacional, número 300

Lizcano, M. C. G. (s. f.). COMITÉ TERRITORIAL DE FORMACIÓN DOCENTE Y DIRECTIVOS DOCENTES (C.T.F.D) 2024-2027.

López, K. J. (2022). Educación inclusiva y pedagogías otras: Reflexiones y aportes para una pedagogía humanizante [Maestría en Discapacidad e Inclusión Social]. Universidad Nacional De Colombia.

López-Vélez, A. L. (2018). La escuela inclusiva el derecho a la equidad y la excelencia educativa. Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco.

Lorduy Castro, G., & Ocampo González, A. (2023). Marco normativo como dimensión macro–pedagógica: Una mirada crítica hacia la educación inclusiva en Colombia. Revista Palabra «palabra que obra», 22(2), 125-138. https://doi.org/10.32997/2346-2884-vol.22-num.2-2022-3707

Lorduy, G., & Ocampo, A. (2023). Marco normativo como dimensión macro–pedagógica: Una mirada crítica hacia la educación inclusiva en Colombia. Revista Palobra «palabra que obra», 22(2), 125-138. https://doi.org/10.32997/2346-2884-vol.22-num.2-2022-3707

Maqueira, G. de la C., Iglesias, S. G., Martínez, R. I., & López, E. V. (2023). La educación inclusiva: Desafíos y oportunidades para las instituciones escolares. 8(3), 210. https://doi.org/10.5281/ZENODO.8212998

Mardones, J., & Ursua, N. (1982). Filosofía de las ciencias humanas y sociales (Primera edición). Editorial Fontamara, S. A.

Marín, A., & Noboa, A. (2013). Conocer lo social: Estrategias y técnicas de construcción y análisis de datos.

Martín, S. G., & Castiblanco, R. A. (2024). Identidad y relaciones de alteridad entre adolescentes: Disquisiciones acerca de su construcción en el escenario digital. Contratexto, 41, 166-182. https://doi.org/10.26439/contratexto2024.n41.6640

Martinéz, J. C. R. (2013). De la pirámide de Kelsen a la pirámide invertida. Revista Directos Emergentes no Sociedad Global, 2(2).

Ministerio de educación Nacional. (2021). Educación para todas las personas sin excepción (Fundación Saldarriaga y Concha).

MInistra, E. (2022). Circular 020 (p. 11).

Montessori, M. (2002). El Método Montessori. Dover Publications.

Montoya, D. S. M., & Montoya, L. A. M. (s. f.). Percepciones de docentes y estudiantes sobre barreras y facilitadores en el aprendizaje y la participación de estudiantes con discapacidad en el marco de la educación inclusiva.

Morilla, P., & Álvarez, M. J. (2024). DISEÑO UNIVERSAL PARA EL APRENDIZAJE (DUA), Versión 3.0. Universal Design for Learning Guidelines version 3.0. https://www.cast.org/

Mujica, A. M. (2024). Desafíos de la educación inclusiva en América latina: La mirada de la Educación Inicial. Universidad de Los Lagos. https://orcid.org/0000-0002-4033-0026

Muñiz, M. V. (2016). Reinventando a Paulo Freire: Aportaciones para un modelo de escuela inclusiva e intercultural.

Naciones Unidas. (2012). Objetivos de desarrollo sostenible (ODS 4): Educación inclusiva, equitativa y de calidad para todos y todas. La Agenda 2030. http://tcg.uis.unesco.org/data-resources/

Naciones Unidas. (2014). Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad Guía de Formación. UN. https://doi.org/10.18356/e0900aca-es

Narrativa-PIAR. (2017). por el cual se reglamenta la atención de la población con discapacidad, define el Plan Individual de Ajustes Razonables (PIAR).

Narváez, S. B. D. (s. f.). BARRERAS ACTITUDINALES EN LOS PROCESOS DE INCLUSIÓN EDUCATIVA EN ADOLESCENTES ENTRE 12 Y 18 AÑOS CON DISCAPACIDAD EN UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA DE LA LOCALIDAD DE SUBA (BOGOTÁ D. C.).

Navarro, R. (2011). El concepto de enseñanza aprendizaje. Red Científica, VI.

Ocampo González, A. (2020). La educación inclusiva como ensamblaje o la artesanía de su praxis cognitiva. Investigación y Formación Pedagógica Revista del CIEGC, 12(6), 57-71.

Ocampo, J. (2008). Paulo Freire y la pedagogía del oprimido. Revista Historia de la Educación Latinoamericana, núm. 10, 57-72.

OCDE. (2019). EL TRABAJO DE LA OCDE SOBRE EDUCACIÓN Y COMPETENCIAS.

Ods4_Educación_Inclusiva_de Calidad. (2012).

ODS_InformeFinal (2023).

Oliveros, A. F. (2025). EFICACIA DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA EN LA CALIDAD DE VIDA DE LOS ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD: UN ESTUDIO DE CASO EN CHINCHINÁ, CALDAS. [Tesis doctorado]. Universidad de Caldas.

Organización de las Naciones Unidades. (1994). DECLARACION DE SALAMANCA y MARCO DE ACCION (CONFERENCIA MUNDIAL SOBRE NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES: ACCESO Y CALIDAD No. ED-94/WS/18). Ministerio de Educación y Ciencia de España.

Orientaciones generales para fomentar la participación efectiva de las familias en el derecho a la educación inclusiva de niñas, niños y adolescentes. (2020).

Orientaciones-técnicas-alianza-familia-escuela. (2019).

técnicas. (2022).

González, J. (2001). el paradigma interpretativo en la investigación social y educativa: nuevas respuestas para viejos interrogantes.

Patiño, M. (2012). The Wal Street journal. City of the Year. https://www.wsj.com/ad/cityoftheyear

Plan municipal de discapacidad de Medellín 2019-2026 (2019).

Prieto, M. A., & March, J. C. (2002). Paso a paso en el diseño de un estudio mediante grupos focales. Atención Primaria, 29(6), 366-373. https://doi.org/10.1016/s0212-6567(02)70585-4

Púñez, F. D. M. N. (2015). Evaluación para el aprendizaje: Una propuesta para una cultura evaluativa. Horizonte de la Ciencia, 5(8), 87. https://doi.org/10.26490/uncp.horizonteciencia.2015.8.124

Quezada, A., & Canessa, E. (2008). La complejidad de los procesos educativos en el aula de clases A complexidade dos processos educacionais em sala de aula. Educar, Curitiba, 32, 103-119.

Ramírez, M. T. B., Landeros, M. C., Urrego, J. I. C., Nieto, A. M. M., & Tovar, M. Á. P. (s. f.). Transformación de las Prácticas Pedagógicas Docentes a partir de una Propuesta Innovadora en Evaluación Auténtica.

Ramírez, W. A. (2020). La Educación Inclusiva en la provincia de Márquez, departamento de Boyacá – Colombia El primero del salón, el último de la fila [Tesis Doctoral]. Universidad Pedagógica y tecnológica de Colombia.

Recomendaciones_OCDE_políticasEquidadEducativa. (s. f.).

República, C. (1991). Constitución Política de Colombia (No. 1991; Asamblea Nacional Constituyente, p. 262).

Rizo, F. M. (2012). LA EVALUACIÓN FORMATIVA DEL APRENDIZAJE EN EL AULA EN LA BIBLIOGRAFÍA EN INGLÉS Y FRANCÉS. Revista Mexicana de Investigación Educativa, 17(54), 849-875.

Rojas, X., & Osorio, B. E. (2017). Criterios de Calidad y Rigor en la Metodología Cualitativa. GACETA DE PEDAGOGÍA, 36, 63-75. https://doi.org/10.56219/rgp.vi36.566

Rol docente en el desarrollo emocional de los estudiantes del Subnivel de Educción Básica Media. (2024).

Ruge, W. L., Bernal, Y. P., León, J. R., Meza, M. V., Rangel, J. F., & Sierra, A. T. (2024). Inclusión educativa en Colombia: El impacto del periódico escolar en una escuela primaria a través de la Investigación – Acción. Revista de Estudios y Experiencias en Educación, 23(52), 78-103. https://doi.org/10.21703/rexe.v23i52.2324

Ruiz Lozano, R. (2019). Políticas y prácticas pedagógicas inclusivas para la generación de una cultura inclusiva. Sello Editorial Universidad del Tolima.

Sabiote, C., Quiles, O., & Herrera, L. (2005). TEORÍA Y PRÁCTICA DEL ANÁLISIS DE DATOS CUALITATIVOS. PROCESO GENERAL Y CRITERIOS DE CALIDAD. Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades, XV (2), 133-154.

Sacristán, J. (2005). La educación obligatoria: Su sentido educativo y social (Tercera edición). EDICIONES MORATA.

Saldaña, D., Cardona, H., Gaula, J., & Musí, Z. (2019). La cocreación del espacio público como estrategia para ciudades educadoras. kult-ur, 6(11), 109-128. https://doi.org/10.6035/Kult-ur.2019.6.11.5

Sánchez Lara, R. (2024). Evaluación educativa y justicia social: Apuntes y reflexiones. Revista Enfoques Educacionales, 21(2), 209-221. https://doi.org/10.5354/2735-7279.2024.74147

Sandin, M. P. (2003). INVESTIGACIÓN CUALITATIVA EN EDUCACIÓN Fundamentos y Tradiciones. Mc Graw and Hill Interamericana de España, 6(77), 258.

Santos Rego, M. A., Mella-Núñez, Í., & García-Álvarez, J. (2021). Educación moral y ética de la acción en el aprendizaje-servicio universitario: La sombra de John Dewey. Perfiles Educativos, 43(173). https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2021.173.59818

Simón Pedro Izcara Palacios (with Andradre Rubio, K. L.). (2003). La entrevista en profundidad: Teoría y práctica. Universidad autónoma de Tamaulipas, PROMEP.

Sistema Institucional de Evaluación de Gimnasio San Ángelo. (s. f.).

Soto, D. R., de Tesis, C., & Parra, D. V. A. (2023). Desafío de Educación Inclusiva e Intercultural en un Contexto Educativo Formal de Alta Vulnerabilidad y Creciente Población Migrante en Santiago de Chile.

Stiggins, R. (2008). Assessment Manifesto. ETS Assessment Training Institute.

Strauss, A. L., Corbin, J., & Zimmerman, E. (2002a). Bases de la investigación cualitativa: Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada. Universidad de Antioquía.

Strauss, A. L., Corbin, J., & Zimmerman, E. (2002b). Bases de la investigación cualitativa: Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada. Universidad de Antioquía.

Strauss, A. L., Corbin, J., & Zimmerman, E. (2002c). Bases de la investigación cualitativa: Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada. Universidad de Antioquía.

Strauss, A. L., Corbin, J., & Zimmerman, E. (2002d). Bases de la investigación cualitativa: Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada. Universidad de Antioquía.

Suárez Chávez, S. L. (2024). Evaluación y mejora de las políticas públicas para la inclusión educativa de estudiantes con discapacidad visual en Colombia: Evaluación and improvement of public policies for the educational inclusion of students with visual disabilities in Colombia. LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades, 5(2). https://doi.org/10.56712/latam.v5i2.1991

Sunkel, G., & Trucco, D. (s. f.). Las tecnologías digitales frente a los desafíos de una educación inclusiva en América Latina. 2012, Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL).

Tejeda-Gómez, C. A., Mansilla-Sepúlveda, J. G., & Unás, V. (2021). Políticas públicas y educación: La pedagogía más allá de su fundamentación técnica. Revista CS, 34, 11-15. https://doi.org/10.18046/recs.i34.5024

Torres, A. (2021). El transitar en el proceso investigativo hacia la triangulación Torres (2020). https://doi.org/10.13140/RG.2.2.30000.07682

Troncoso A., A., Aguayo C., G., Acuña Z., C. C., & Torres R., L. (2022). Creatividad, innovación pedagógica y educativa: Análisis de la percepción de un grupo de docentes chilenos. Educação e Pesquisa, 48, e238562. https://doi.org/10.1590/s1678-4634202248238562

UNESCO. (2000). Foro mundial sobre la educación (p. 52).

UNESCO. (2025). Liderazgo distribuido en la educación en América Latina: Desarrollo profesional. OEI. https://doi.org/10.54676/JGWK6472

UNICEF. (2014). Informe anual 2014 Unicef Colombia.

Universidad de Antioquia, Quiceno, N., & Sanín, P. (2009). Estigmas territoriales y distinciones sociales: Configuraciones espaciales en la ciudad de Medellín. Anagramas - Rumbos y sentidos de la comunicación, 7(14). https://doi.org/10.22395/angr.v7n14a8

Urteaga, E. (s. f.). La teoría de la complejidad de Edgar Morin: Contribuciones y límites.

Uwe, F. (2007). El diseño de investigación cualitativa (Morata).

Valdiviezo Cacay, M. H., Valarezo Ordóñez, L. M., Granda Dávila, P. E., Córdova Rosario, I. M., & Uribe Estrada, L. A. (2023). Hacia una Educación Emancipadora Situada en el Docente Transformador: Retos y Demandas en Centros Educativos de Machala en Ecuador. Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, 7(6), 1249-1268. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i6.8765

Vallejo, R., & Mineira, F. (2009). La triangulación como procedimiento de análisis para investigaciones educativas. Redhecs, 7, 17.

Vasilachis de Gialdino, I. (2006). Estrategias de Investigación Cualitativa (1st ed). Gedisa, Editorial, S.A.

Vasilachis, I. (2019). Estrategias de Investigación Cualitativa: Volumen II (1st ed). Gedisa, Editorial, S.A.

Vélez, L., & Manjarrés, D. (2020). La educación de los sujetos con discapacidad en Colombia: Abordajes históricos, teóricos e investigativos en el contexto mundial y latinoamericano. Revista Colombiana de Educación, 78, 253-297. https://doi.org/10.17227/rce.num78-9902

Vera Hernández, A. P., & Yarce Pinzón, E. (2022). Evaluación de un programa de educación inclusiva en un colegio de la ciudad de Pasto. Revista UNIMAR, 40(2), 12-27. https://doi.org/10.31948/Rev.unimar/unimar40-2-art1

Vista de LA EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE FUNDAMENTADA EN ENFOQUES PEDAGÓGICOS CONTEMPORÁNEOS. (s. f.).

Zuluaga, O. (2001, septiembre). Entre Lancaster y Pestalozzi: Los manuales para la formación de maestros en Colombia 1822-1868. Revista Educación y Pedagogía, XIII (29-30), 41-49.

ANEXOS

A- *1. Consentimientos informados*

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

Comité de Ética

Consentimiento Informado para Directivos Docentes

Yo _____ con cédula de ciudadanía _____ de _____, Directivo Docente, adscrito a la Institución Educativa _____ declaro que he sido invitado a participar en la investigación denominada: **Aproximación teórica al marco legal colombiano sobre la inclusión escolar, desde la perspectiva de la práctica pedagógica y la evaluación en la básica primaria de Medellín;** en calidad de entrevistado.

Este proyecto de tesis doctoral tiene como objetivo analizar el marco legal colombiano sobre la inclusión escolar, con un enfoque en la pedagogía y la evaluación en la educación básica primaria en Medellín, desarrollado por el estudiante del doctorado en educación Cristian Mauricio Bedoya Moscoso con CC 71532239 de Medellín. La investigación se llevará a cabo en las Instituciones Educativas: Villa de la Candelaria, Rafael García Herreros y Centro Educativo Rural Pedregal Alto de la ciudad de Medellín – Colombia; lugar donde será desarrollado dicho estudio. El estudio se realizará entre agosto de 2024 y junio de 2025; incluirá la participación de estudiantes menores de edad, quienes formarán parte de la metodología de la observación participante y del docente invitado; quien será un informante clave en el proceso de la entrevista a profundidad desarrollada en el recaudo de información clave para el proyecto, para lo cual se tomarán evidencias fílmicas, fotográficas y testimoniales en los diferentes espacios

Yo, **Cristian Mauricio Bedoya Moscoso**, con **CC 71532239 de Medellín**, como investigador, me comprometo a salvaguardar el bienestar de los participantes. Se tomarán todas las medidas necesarias para prever y mitigar cualquier efecto adverso que pudiera surgir durante el estudio. La investigación se llevará a cabo con el mayor respeto hacia los derechos y el bienestar de los participantes. El diseño del estudio ha sido cuidadosamente elaborado para proteger la dignidad y los derechos de los participantes. La participación del docente será completamente voluntaria, libre de coacción, y se tendrá en cuenta en todo momento sus expectativas y límites. Se mantendrá un canal de comunicación abierto con para que pueda plantear cualquier duda o inquietud relacionada con su participación. Me comprometo a brindar apoyo y a resolver cualquier problemática que pueda surgir durante el desarrollo del estudio. Los nombres y datos personales de los docentes participantes serán tratados con la máxima confidencialidad. Ninguna información que permita identificar a los docentes será divulgada, a menos lo autoricen explícitamente. Los resultados de esta investigación serán compartidos con la comunidad educativa y se buscará que los hallazgos contribuyan positivamente a la práctica educativa, especialmente en temas de inclusión escolar. Como participante, usted tendrá derecho a conocer los avances de la investigación en cualquier momento. Si los resultados de la investigación se publican, será informado sobre el lugar y forma en que serán accesibles. La información se recopilará mediante observaciones en el aula y entrevistas a profundidad. Algunas actividades se realizarán durante el horario escolar, y otras en lugares y horarios acordados para no interferir con los procesos normales de su desempeño laboral. La participación en este estudio no presenta riesgos significativos para los docentes. No obstante, es posible que algunos temas tratados en las entrevistas o actividades puedan generar incomodidad. Se garantizará un ambiente seguro y respetuoso para todos los participantes.

Usted tiene derecho a participar de manera voluntaria y a retirarse del estudio en cualquier momento, sin ninguna repercusión; a conocer en detalle los objetivos del estudio, así como cualquier posible beneficio o riesgo asociado. Se espera también que usted participe de manera honesta en las actividades del estudio. Al participar en este estudio, usted estará contribuyendo al mejoramiento de las políticas y prácticas educativas en Colombia, beneficiando a futuras generaciones. No se ofrecerá compensación económica por la participación en este estudio. Sin embargo, recibirá un reconocimiento simbólico por su contribución y apoyo a la investigación.

Retiro Voluntario del Estudio: su participación es completamente voluntaria. Usted puede decidir no participar o retirarse en cualquier momento, sin necesidad de justificar su decisión. Consentimiento del participante**:** Habiendo recibido y comprendido la información suministrada sobre el propósito, las características, las condiciones y la relación riesgos/beneficios de esta investigación, manifiesto que no tengo ningún problema en participar de forma voluntaria en ella, pudiendo retirarme voluntariamente en cualquier momento sin perjuicio por mi acción. Entiendo, además, que puedo resolver cualquier inquietud durante el proceso a través del investigador responsable o Comité de Ética de la institución. Por tanto, doy mi consentimiento para participar en esta investigación respetando el protocolo que se ha de desarrollar y aportando de manera fidedigna la información que me corresponda bajo el respeto de la confidencialidad.

Datos del Investigador:

Investigador Principal: Cristian Mauricio Bedoya Moscoso

Firma: _____

CC: 71532239 de Medellín

Celular: 3246839092

Correo Electrónico: cristian.bedoya@ievilladelacandelaria.edu.co

cristiancillo2012@gmail.com

Institución: Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL)

Datos del Participante

Firma: _____

Nombre del Directivo Docente: _____

CC: _____ email: _____

Celular: _____

Fecha: _____

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

Comité de Ética

Consentimiento Informado para Docentes Participantes

Yo _____ con cédula de ciudadanía _____ de _____, Docente, del grado _____ perteneciente a la Institución Educativa _____ declaro que he sido invitado a participar en la investigación denominada: **Aproximación teórica al marco legal colombiano sobre la inclusión escolar, desde la perspectiva de la práctica pedagógica y la evaluación en la básica primaria de Medellín;** en calidad de entrevistado y observado. Este proyecto de tesis doctoral tiene como objetivo analizar el marco legal colombiano sobre la inclusión escolar, con un enfoque en la pedagogía y la evaluación en la educación básica primaria en Medellín, desarrollado por el estudiante del doctorado en educación Cristian Mauricio Bedoya Moscoso con CC 71532239 de Medellín.

La investigación se llevará a cabo en las Instituciones Educativas: Villa de la Candelaria, Rafael García Herreros y Centro Educativo Rural Pedregal Alto de la ciudad de Medellín – Colombia; lugar donde será desarrollado dicho estudio. El estudio se realizará entre agosto de 2024 y junio de 2025; incluirá la participación de estudiantes menores de edad, quienes formarán parte de la metodología de la observación participante y del docente invitado; quien será un informante clave en el proceso de la entrevista a profundidad desarrollada en el recaudo de información clave para el proyecto, para lo cual se tomarán evidencias fílmicas, fotográficas y testimoniales en los diferentes espacios.

Yo, **Cristian Mauricio Bedoya Moscoso**, con **CC 71532239 de Medellín**, como investigador, me comprometo a salvaguardar el bienestar de los participantes. Se tomarán todas las medidas necesarias para prever y mitigar cualquier efecto adverso que pudiera surgir durante el estudio. La investigación se llevará a cabo con el mayor respeto hacia los derechos y el bienestar de los participantes. El diseño del estudio ha sido cuidadosamente elaborado para proteger la dignidad y los derechos de los participantes. La participación del docente será completamente voluntaria, libre de coacción, y se tendrá en cuenta en todo momento sus expectativas y límites. Se mantendrá un canal de comunicación abierto con para que pueda plantear cualquier duda o inquietud relacionada con su participación. Me comprometo a brindar apoyo y a resolver cualquier problemática que pueda surgir durante el desarrollo del estudio. Los nombres y datos personales de los docentes participantes serán tratados con la máxima confidencialidad. Ninguna información que permita identificar a los docentes será divulgada, a menos lo autoricen explícitamente. Los resultados de esta investigación serán compartidos con la comunidad educativa y se buscará que los hallazgos contribuyan positivamente a la práctica educativa, especialmente en temas de inclusión escolar. Como participante, usted tendrá derecho a conocer los avances de la investigación en cualquier momento. Si los resultados de la investigación se publican, será informado sobre el lugar y forma en que serán accesibles. La información se recopilará mediante observaciones en el aula y entrevistas a profundidad. Algunas actividades se realizarán durante el horario escolar, y otras en lugares y horarios acordados para no interferir con los procesos normales de su desempeño laboral.

La participación en este estudio no presenta riesgos significativos para los docentes. No obstante, es posible que algunos temas tratados en las entrevistas o actividades puedan generar incomodidad. Se garantizará un ambiente seguro y respetuoso para todos los participantes.

Usted tiene derecho a participar de manera voluntaria y a retirarse del estudio en cualquier momento, sin ninguna repercusión; a conocer en detalle los objetivos del estudio, así como cualquier posible beneficio o riesgo asociado. Se espera también que usted participe de manera honesta en las actividades del estudio.

Al participar en este estudio, usted estará contribuyendo al mejoramiento de las políticas y prácticas educativas en Colombia, beneficiando a futuras generaciones.

No se ofrecerá compensación económica por la participación en este estudio. Sin embargo, recibirá un reconocimiento simbólico por su contribución y apoyo a la investigación.

Retiro Voluntario del Estudio: su participación es completamente voluntaria. Usted puede decidir no participar o retirarse en cualquier momento, sin necesidad de justificar su decisión.

Consentimiento del participante**:** Habiendo recibido y comprendido la información suministrada sobre el propósito, las características, las condiciones y la relación riesgos/beneficios de esta investigación, manifiesto que no tengo ningún problema en participar de forma voluntaria en ella, pudiendo retirarme voluntariamente en cualquier momento sin perjuicio por mi acción. Entiendo, además, que puedo resolver cualquier inquietud durante el proceso a través del investigador responsable o Comité de Ética de la institución. Por tanto, doy mi consentimiento para participar en esta investigación respetando el protocolo que se ha de desarrollar y aportando de manera fidedigna la información que me corresponda bajo el respeto de la confidencialidad.

Datos del Investigador:

Investigador Principal: Cristian Mauricio Bedoya Moscoso

Firma: _____

CC: 71532239 de Medellín

Celular: 3246839092

Correo Electrónico: cristian.bedoya@ievilladelacandelaria.edu.co

cristiancillo2012@gmail.com

Institución: Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL)
Datos del Participante

Firma: _____

Nombre del Docente: _____

CC: _____ email: _____

Celular: _____

Fecha: _____

REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO DE CARACAS

DOCTORADO EN EDUCACIÓN

Comité de Ética

Consentimiento Informado para Docentes de apoyo Pedagógico UAI (Unidad de Atención Integral) PTA (Programa Todos a Aprender)

Yo _____ con cédula de ciudadanía _____ de _____, Docente de apoyo, adscrito a la Institución Educativa _____ declaro que he sido

invitado a participar en la investigación denominada: **Aproximación teórica al marco legal colombiano sobre la inclusión escolar, desde la perspectiva de la práctica pedagógica y la evaluación en la básica primaria de Medellín;** en calidad de entrevistado. Este proyecto de tesis doctoral tiene como objetivo analizar el marco legal colombiano sobre la inclusión escolar, con un enfoque en la pedagogía y la evaluación en la educación básica primaria en Medellín, desarrollado por el estudiante del doctorado en educación Cristian Mauricio Bedoya Moscoso con CC 71532239 de Medellín.

La investigación se llevará a cabo en las Instituciones Educativas: Villa de la Candelaria, Rafael García Herreros y Centro Educativo Rural Pedregal Alto de la ciudad de Medellín – Colombia; lugar donde será desarrollado dicho estudio. .

El estudio se realizará entre agosto de 2024 y junio de 2025; incluirá la participación de estudiantes menores de edad, quienes formarán parte de la metodología de la observación participante y del docente invitado; quien será un informante clave en el proceso de la entrevista a profundidad desarrollada en el recaudo de información clave para el proyecto, para lo cual se tomarán evidencias fílmicas, fotográficas y testimoniales en los diferentes espacios

Yo, **Cristian Mauricio Bedoya Moscoso**, con **CC 71532239 de Medellín**, como investigador, me comprometo a salvaguardar el bienestar de los participantes. Se tomarán todas las medidas necesarias para prever y mitigar cualquier efecto adverso que pudiera surgir durante el estudio. La investigación se llevará a cabo con el mayor respeto hacia los derechos y el bienestar de los participantes. El diseño del estudio ha sido cuidadosamente elaborado para proteger la dignidad y los derechos de los participantes. La participación del docente será completamente voluntaria, libre de coacción, y se tendrá en cuenta en todo momento sus expectativas y límites. Se mantendrá un canal de comunicación abierto con para que pueda plantear cualquier duda o inquietud relacionada con su participación. Me comprometo a brindar apoyo y a resolver cualquier problemática que pueda surgir durante el desarrollo del estudio.

Los nombres y datos personales de los docentes participantes serán tratados con la máxima confidencialidad. Ninguna información que permita identificar a los docentes será divulgada, a menos lo autoricen explícitamente. Los resultados de esta investigación serán compartidos con la comunidad educativa y se buscará que los hallazgos contribuyan positivamente a la práctica educativa, especialmente en temas de inclusión escolar.

Como participante, usted tendrá derecho a conocer los avances de la investigación en cualquier momento. Si los resultados de la investigación se publican, será informado sobre el lugar y forma en que serán accesibles.

La información se recopilará mediante observaciones en el aula y entrevistas a profundidad. Algunas actividades se realizarán durante el horario escolar, y otras en lugares y horarios acordados para no interferir con los procesos normales de su desempeño laboral.

La participación en este estudio no presenta riesgos significativos para los docentes. No obstante, es posible que algunos temas tratados en las entrevistas o actividades puedan generar incomodidad. Se garantizará un ambiente seguro y respetuoso para todos los participantes.

Usted tiene derecho a participar de manera voluntaria y a retirarse del estudio en cualquier momento, sin ninguna repercusión; a conocer en detalle los objetivos del estudio, así como cualquier posible beneficio o riesgo asociado. Se espera también que usted participe de manera honesta en las actividades del estudio.

Al participar en este estudio, usted estará contribuyendo al mejoramiento de las políticas y prácticas educativas en Colombia, beneficiando a futuras generaciones. No se ofrecerá compensación económica por la participación en este estudio. Sin embargo, recibirá un reconocimiento simbólico por su contribución y apoyo a la

investigación. **Retiro Voluntario del Estudio:** su participación es completamente voluntaria. Usted puede decidir no participar o retirarse en cualquier momento, sin necesidad de justificar su decisión.

Consentimiento del participante**:** Habiendo recibido y comprendido la información suministrada sobre el propósito, las características, las condiciones y la relación riesgos/beneficios de esta investigación, manifiesto que no tengo ningún problema en participar de forma voluntaria en ella, pudiendo retirarme voluntariamente en cualquier momento sin perjuicio por mi acción. Entiendo, además, que puedo resolver cualquier inquietud durante el proceso a través del investigador responsable o Comité de Ética de la institución. Por tanto, doy mi consentimiento para participar en esta investigación respetando el protocolo que se ha de desarrollar y aportando de manera fidedigna la información que me corresponda bajo el respeto de la confidencialidad.

Datos del Investigador:

Investigador Principal: Cristian Mauricio Bedoya Moscoso

Firma: _____

CC: 71532239 de Medellín

Celular: 3246839092

Correo Electrónico: cristian.bedoya@ievilladelacandelaria.edu.co

cristiancillo2012@gmail.com

Institución: Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL)
Datos del Participante
Firma: _____
Nombre del Docente de apoyo: _____
CC: _____ email: _____
Celular: _____

Fecha: _____

A- 2.MCC Entrevista.

Categorías, del Método Comparativo Continuo. aproximación teórica al marco legal colombiano sobre educación inclusiva, desde la perspectiva de la práctica pedagógica y la evaluación en la básica primaria del Distrito de Medellín.

Pregunta 1 (Muestra)

Texto/Evidencias	Eventos	Propiedades

¿Desde su experiencia: ¿cómo describiría el proceso de inclusión de estudiantes con trastornos o discapacidades en el aula? …Han sido cambios significativos. Desde la implementación del Decreto 1421 de 2017, por ejemplo, se ha fortalecido la figura del PIAR, y eso ha obligado a una reflexión real sobre la práctica pedagógica. Se nota más flexibilidad en la planificación, más trabajo colaborativo entre docentes, orientadores y familias. También hemos tenido avances en el uso de instrumentos de evaluación diferenciados, y aunque todavía falta camino por recorrer, hay mayor disposición a innovar y adaptar, que es un paso fundamental… …Mire, a lo largo de estos años he visto cómo hemos pasado de la exclusión absoluta, al asistencialismo, y ahora vamos caminando hacia una inclusión más consciente. Pero no ha sido un proceso lineal. Al principio era difícil, los docentes no teníamos formación en inclusión y no contábamos con apoyos reales. Hoy día, con todo y sus limitaciones, el proceso ha avanzado. Aún es desigual, porque no en todas las instituciones o aulas se vive de la misma manera. En muchos casos sigue dependiendo de la voluntad del maestro, de su sensibilidad y creatividad. Lo ideal sería que no tuviéramos que hablar de	implementación del Decreto 1421 de 2017. - figura del PIAR. - reflexión real sobre la práctica pedagógica. - flexibilidad en la planificación. - más trabajo colaborativo entre docentes, orientadores y familias. - uso de instrumentos de evaluación diferenciados. - disposición a innovar y adaptar …pasado de la exclusión absoluta, al asistencialismo… -inclusión más consciente - no teníamos formación en inclusión. - Aún es desigual - la voluntad del maestro, de su sensibilidad y creatividad. - educación naturalmente diversa. proceso de inclusión ha sido una construcción constante - inclusión era más un discurso que una realidad -gracias al marco legal y a una mayor conciencia colectiva - es garantizar que aprenda, participe y se sienta valorado -transformar prácticas, sensibilizar docentes, formar equipos de apoyo - escuchar a nuestros estudiantes -se vinculan mucho desde lo afectivo, son demasiado emocionales - se adaptan muchísimo más a la norma y a esa	A A <

inclusión, sino de una educación naturalmente diversa. Pero vamos en camino…	expectativa -el proceso de inclusión ha sido un camino de retos y transformaciones profundas. - comprensión más integral del estudiante - reconociendo sus capacidades, ritmos y estilos de aprendizaje. - hay barreras, tanto actitudinales como estructurales -el ministerio ha tenido políticas discontinuas.		
¿Qué cambios ha notado con la aplicación de las diferentes estrategias para la educación inclusiva en el aula, basadas en las normas legales vigentes? …Los cambios más significativos que hemos observado están relacionados con la transformación de las prácticas pedagógicas y evaluativas. Desde la implementación del Decreto 1421 de 2017 y la Ley 1618 de 2013, el Distrito de Medellín ha fortalecido el despliegue de estrategias como los Planes Individuales de Ajustes Razonables (PIAR), la flexibilización curricular, y el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA)… …Gracias al trabajo articulado con la UAI, muchas instituciones han transitado de una lógica de homogeneidad y "normalización" a una que reconoce la heterogeneidad como punto de partida. Las aulas se han convertido en espacios más diversos, donde los estudiantes ya no	- transformación de las prácticas pedagógicas y evaluativas. - implementación del Decreto 1421 de 2017 y la Ley 1618 de 2013 - Planes Individuales de Ajustes Razonables (PIAR), la flexibilización curricular, y el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) - instituciones han transitado de una lógica de homogeneidad y "normalización" a una que reconoce la heterogeneidad como punto de partida. - aulas se han convertido en espacios más diversos - aprender con distintas mediaciones - la escuela deje de ver la discapacidad como un problema del estudiante - interacción entre las características individuales y las barreras que impone el entorno. - docentes con mayor disposición a innovar - trabajar colaborativamente	a	prácticas pedagógicas y evaluativas. Decreto 1421 de 2017 y la Ley 1618 de 2013 PIAR flexibilización curricular DUA Lógicas de homogeneidad a heterogeneidad Aula espacio diverso Mediciones para el aprendizaje La discapacidad como problema Barreras del entorno Disposición para innovar Trabajo colaborativo Evaluación diferenciada Acomodación del estudiante vs transformación del entorno Decreto 1421 de 2017 y la Ley 1618 de 2013 Flexibilización curricular Adaptación de la evaluación Cambio del lenguaje Flexibilización Repensar prácticas Estrategias generales Norma traducida al aula Confianza de las familias Ambiente escolar Decreto 1421 de 2017 PIAR práctica pedagógica flexibilidad trabajo colaborativo evaluación diferenciada adecuaciones curriculares y

son clasificados por su capacidad de responder a un currículo estandarizado, sino por su potencial de aprender con distintas mediaciones… …Este cambio ha permitido que la escuela deje de ver la discapacidad como un problema del estudiante, y la entienda como una interacción entre las características individuales y las barreras que impone el entorno. Como resultado, hoy encontramos más docentes con mayor disposición a innovar, a trabajar colaborativamente y a evaluar de manera diferenciada. Esto no se logra solo con normativas, sino con formación, sensibilización y acompañamiento cercano, que es precisamente lo que brindamos desde la UAI… …He notado un cambio de enfoque importante: pasamos de pensar en "acomodar al estudiante" a "transformar el entorno". Las estrategias que surgen a partir del Decreto 1421 de 2017 y la Ley 1618 de 2013 nos han permitido entender que la responsabilidad no recae solo en los docentes de apoyo o en las familias, sino en todo el sistema educativo. Hay más trabajo colaborativo, más conciencia sobre la necesidad de flexibilizar el currículo y más apertura para adaptar la evaluación a las capacidades y procesos de cada estudiante. Aunque los	- evaluar de manera diferenciada. - formación, sensibilización y acompañamiento pasamos de pensar en "acomodar al estudiante" a "transformar el entorno". - del Decreto 1421 de 2017 y la Ley 1618 de 2013 - trabajo colaborativo, más conciencia sobre la necesidad de flexibilizar el currículo y más apertura para adaptar la evaluación a las capacidades y procesos de cada estudiante. - el lenguaje ha cambiado - ajustes razonables, de flexibilización, de diversidad funcional - Las normas han obligado a repensar nuestras prácticas - las estrategias todavía son muy generales. - implementación efectiva, no basta con conocer la norma, hay que traducirla al aula. - mayor participación, más confianza de las familias, mejor ambiente escolar implementación del Decreto 1421 de 2017 - fortalecido la figura del PIAR - reflexión real sobre la práctica pedagógica. - flexibilidad en la planificación, más trabajo colaborativo entre docentes, orientadores y familias. - instrumentos de evaluación diferenciados adecuaciones curriculares y de evaluación,	evaluativas trabajo colaborativo Comunicación escuela – familia Programas estatales Diferencias poblacionales para inclusión Actitud del maestro Perspectiva del maestro Familia, actora de inclusión Proyectos institucionales Participación y apropiación Contexto Participación Importancia de la familia Lectura del contexto Conciencia docente Transformar prácticas flexibilización de metodologías Corresponsabilidad familia-escuela Acompañamiento síntomas o situaciones barreras del docente norma inclusión aulas de apoyo Inclusión a procesos regulares

cambios no son homogéneos en todas las instituciones, hay avances significativos en muchas de ellas…	- la co-docencia y el trabajo colaborativo con profesionales de apoyo.	
¿En su opinión, qué elementos son clave para garantizar que todos los estudiantes se sientan realmente incluidos en la institución educativa? …Para mí, hay tres elementos esenciales: la actitud del equipo docente, el diseño de prácticas pedagógicas flexibles y la participación activa de las familias. La actitud del docente es fundamental: cuando hay una disposición genuina a reconocer la diversidad como una riqueza y no como un obstáculo, la inclusión empieza a vivirse de verdad. En segundo lugar, necesitamos propuestas didácticas que permitan múltiples formas de participación, expresión y aprendizaje. Y, por último, el trabajo con las familias es indispensable; ellas conocen profundamente a sus hijos y pueden aportar muchísimo al proceso…	la actitud del equipo docente, el diseño de prácticas pedagógicas flexibles y la participación activa de las familias. - cuando hay una disposición genuina a reconocer la diversidad como una riqueza y no como un obstáculo, la inclusión empieza a vivirse de verdad. -necesitamos propuestas didácticas que permitan múltiples formas de participación, expresión y aprendizaje. -el trabajo con las familias es indispensable; ellas conocen profundamente a sus hijos y pueden aportar muchísimo al proceso…	diseño de prácticas pedagógicas Participación familiar Diversidad, riqueza no obstáculo Propuestas didácticas Participación, expresión, aprendizaje Familias aportan al proceso
…Desde la experiencia acumulada en estos años en la UAI, identificamos tres elementos fundamentales para garantizar una inclusión real… …Transformación de la cultura institucional: La inclusión es, ante todo, un cambio cultural. Significa repensar los valores que rigen la escuela: pasar del mérito a la equidad, de la competencia a la cooperación, del juicio a la empatía. Cuando la comunidad educativa internaliza que cada estudiante es valioso tal como es, se crea un ambiente emocionalmente seguro y éticamente comprometido. Liderazgo pedagógico: Los equipos	-Transformación de la cultura institucional: La inclusión es, ante todo, un cambio cultural. Significa repensar los valores que rigen la escuela: pasar del mérito a la equidad, de la competencia a la cooperación, del juicio a la empatía - cada estudiante es valioso tal como es, se crea un ambiente emocionalmente seguro y éticamente comprometido. -Liderazgo pedagógico: Los equipos directivos deben asumir un rol proactivo, no solo administrativo. La inclusión se logra cuando la rectoría promueve la formación permanente, abre espacios para la reflexión docente, y respalda los procesos de innovación pedagógica.	Cultura institucional Valores que rigen la escuela Ambiente seguro y éticamente comprometido Liderazgo pedagógico Trabajo en Red y corresponsabilidad modelos de gobernanza territorial articulación de salud, educación, protección y cultura Maestro incluyente, formado, preparado, ético, humano Participación de la familia Actitud docente flexibilización curricular acompañamiento interdisciplinario Énfasis en política pública práctica permanente recursos materiales las habilidades de los estudiantes transformación de políticas institucionales enfoque inclusivo transformando la práctica en el aula familias empoderadas y corresponsables transformar unas prácticas de aula potencial para el aprendizaje evaluación por competencias Evaluación formativa y por competencias Familia garante de derechos

directivos deben asumir un rol proactivo, no solo administrativo. La inclusión se logra cuando la rectoría promueve la formación permanente, abre espacios para la reflexión docente, y respalda los procesos de innovación pedagógica. Desde la UAI hemos apoyado a muchas instituciones en el fortalecimiento de sus equipos de gestión escolar bajo este enfoque… …Trabajo en red y corresponsabilidad: La inclusión no es tarea de un docente aislado. Es responsabilidad del colectivo pedagógico, de las familias, de los profesionales de apoyo, y de las entidades públicas. En Medellín, estamos impulsando modelos de gobernanza territorial que articulen salud, educación, protección y cultura, entendiendo que la escuela no puede sola…	- Trabajo en red y corresponsabilidad: La inclusión no es tarea de un docente aislado. - En Medellín, estamos impulsando modelos de gobernanza territorial que articulen salud, educación, protección y cultura, entendiendo que la escuela no puede sola…	Presión académica; suicidio Barreras de los docentes Docente, observador permanente Escucha, interpretación del lenguaje Observación de la familia Conducta suicida Familia conocedora Ajustes razonables
¿Cómo ha sido su experiencia al trabajar con estudiantes en la institución, que requieren adaptaciones pedagógicas o de evaluación? …Mi experiencia ha sido muy cercana. En el acompañamiento a las instituciones de Robledo, hemos promovido que las adaptaciones no se vean como “favores” o “concesiones”, sino como derechos. Es clave entender que adaptar no es bajar la calidad, es adecuar el camino para que cada quien pueda llegar a la meta. En algunos casos, los docentes han necesitado acompañamiento para entender cómo evaluar de manera cualitativa, cómo plantear metas alcanzables y cómo registrar avances significativos que no siempre se ven en pruebas estandarizadas. Pero cuando el docente ve al estudiante avanzar, aunque sea a su ritmo, se transforma la mirada… …La experiencia ha sido	-hemos promovido que las adaptaciones no se vean como “favores” o “concesiones”, sino como derechos. - adaptar no es bajar la calidad, es adecuar el camino para que cada quien pueda llegar a la meta. En algunos casos, los docentes han necesitado acompañamiento para entender cómo evaluar de manera cualitativa, cómo plantear metas alcanzables y cómo registrar avances significativos que no siempre se ven en pruebas estandarizadas. - Desde la UAI, hemos desarrollado procesos de acompañamiento en campo que van más allá de la asesoría técnica. Nos vinculamos a la cotidianidad del aula, generamos espacios de diálogo con los docentes, observamos los estilos de aprendizaje de los estudiantes, y co-construimos las adaptaciones necesarias. - Cada caso implica analizar el	Adaptaciones son derechos Adaptación con calidad Evaluación cualitativa Programas vinculados a cotidianidad de aula Estilos de aprendizaje Contexto del estudiante Estrategias abordaje del TEA Inteligencia y evaluación Enseñanza y evaluación Empatía Aprendizaje mutuo Voluntad y compromiso Evaluación diferenciada Tipología de trastornos y discapacidades. Acompañamiento soluciones creativas Familias resistentes

profundamente humana y desafiante. Desde la UAI, hemos desarrollado procesos de acompañamiento en campo que van más allá de la asesoría técnica. Nos vinculamos a la cotidianidad del aula, generamos espacios de diálogo con los docentes, observamos los estilos de aprendizaje de los estudiantes, y co-construimos las adaptaciones necesarias. Estas adaptaciones no son soluciones prefabricadas. Cada caso implica analizar el contexto del estudiante, sus fortalezas, sus barreras, y definir una ruta pedagógica y evaluativa pertinente. Esto puede implicar desde el uso de pictogramas o apoyos tecnológicos, hasta ajustes en los criterios de evaluación o en los tiempos de respuesta. Lo más importante es que las adaptaciones no "rebajan" la exigencia, sino que amplían las posibilidades de acceso y expresión del conocimiento… Además, hemos logrado sistematizar experiencias exitosas que luego replicamos en otras instituciones. Por ejemplo, en el caso de estudiantes con Trastorno del Espectro Autista (TEA), hemos elaborado protocolos para el trabajo sensorial y estrategias de anticipación que han mostrado buenos resultados…	contexto del estudiante, sus fortalezas, sus barreras, y definir una ruta pedagógica y evaluativa pertinente. - en el caso de estudiantes con Trastorno del Espectro Autista (TEA), hemos elaborado protocolos para el trabajo sensorial y estrategias de anticipación que han mostrado buenos resultados… - la inteligencia no cabe en una sola forma de evaluación. He visto niños con dificultades motoras sobresalir en el arte, otros con TEA que se destacan en la lógica matemática. Hemos tenido que aprender a diseñar rúbricas diferentes, a valorar el esfuerzo, no solo el resultado. - cómo enseñamos y evaluamos. En mi caso, como tutor PTA, he acompañado a docentes a identificar las fortalezas de cada estudiante, y desde ahí proponer ajustes.	Estudiantes resistentes Intervenciones grupales e individuales Beneficios para todos Ajustes de formas no de propósitos Tipología de discapacidad Trastornos de aprendizaje Educación inclusiva Tipología de inclusión Deber del docente observar, escuchar y flexibilizar diversidad en el aula.
¿Cuáles crees que son los puntos de coincidencia entre lo propuesto por la normativa legal vigente y las acciones que se desarrollan desde su rol en los procesos de intervención educativa con los estudiantes de su Institución Educativa? …Hay una coincidencia muy importante en el enfoque de derechos. Tanto la normativa como	- Hay una coincidencia muy importante en el enfoque de derechos. Tanto la normativa como nuestras acciones parten del reconocimiento de la educación como un derecho fundamental que debe garantizarse sin discriminación. - la necesidad de trabajo interdisciplinario, de planeación con ajustes razonables, de acompañamiento pedagógico	Enfoque de derechos educación como un derecho fundamental trabajo interdisciplinario. Diseño de PIAR PIAR, herramienta viva enfoque diferencial rutas de atención individualizadas exigencia legal de articular mandatos legales y éticos.

nuestras acciones parten del reconocimiento de la educación como un derecho fundamental que debe garantizarse sin discriminación. Coincidimos también en la necesidad de trabajo interdisciplinario, de planeación con ajustes razonables, de acompañamiento pedagógico continuo. Desde mi rol, he promovido que las instituciones diseñen sus PIAR (Planes Individuales de Ajustes Razonables) no como un requisito más, sino como una herramienta viva que oriente las decisiones del día a día…

…La normativa y nuestra práctica en la UAI coinciden en algo esencial: la educación es un derecho que debe garantizarse con equidad y sin discriminación. Las leyes, como el Decreto 1421, insisten en la eliminación de barreras para el aprendizaje y la participación, lo cual es también nuestra misión diaria. Coincidimos también en la importancia del enfoque diferencial y en la necesidad de rutas de atención individualizadas. En nuestras acciones se ve reflejada la exigencia legal de articular los sectores de educación, salud y protección para una respuesta integral a los estudiantes. Asimismo, en la UAI impulsamos constantemente el desarrollo de ajustes razonables, no como actos voluntarios, sino como mandatos legales y éticos.
La normativa, cuando se comprende y se apropia, es un aliado poderoso. Y desde la UAI hemos trabajado en hacerla vivencial, entendible y aplicable para las instituciones educativas…

…Yo diría que coincidimos principalmente en la visión de equidad. La ley 1618 y el decreto 1421 le apuestan a una educación que no deje a nadie atrás. Desde la institución, nosotros hemos implementado comités de apoyo, flexibilizaciones curriculares, y hemos continuo. Desde mi rol, he promovido que las instituciones diseñen sus PIAR (Planes Individuales de Ajustes Razonables) no como un requisito más, sino como una herramienta viva que oriente las decisiones del día a día…

- Coincidimos también en la importancia del enfoque diferencial y en la necesidad de rutas de atención individualizadas. En nuestras acciones se ve reflejada la exigencia legal de articular los sectores de educación, salud y protección para una respuesta integral a los estudiantes.

- UAI impulsamos constantemente el desarrollo de ajustes razonables, no como actos voluntarios, sino como mandatos legales y éticos.
La normativa, cuando se comprende y se apropia, es un aliado poderoso. Y desde la UAI hemos trabajado en hacerla vivencial, entendible y aplicable para las instituciones educativas…

- coincidimos principalmente en la visión de equidad. La ley 1618 y el decreto 1421 le apuestan a una educación que no deje a nadie atrás. Desde la institución, nosotros hemos implementado comités de apoyo, flexibilizaciones curriculares, y hemos trabajado con orientadoras y terapeutas que nos ayudan a personalizar la enseñanza.

- también propone el trabajo intersectorial y nosotros, dentro de lo posible, lo hacemos: articulamos con salud y bienestar familiar. A veces la brecha está en los recursos, pero la intención y el espíritu coinciden…

-Coincidimos plenamente en que todos los niños tienen derecho a aprender en igualdad de condiciones. Desde mi rol, promuevo acciones concretas para que eso se cumpla: desde flexibilizar horarios hasta gestionar apoyos especializados. La normativa nos ha

La normativa comprendida y apropiada
Visión de equidad
ley 1618 y el decreto 1421
flexibilizaciones curriculares
trabajo intersectorial
articulamos con salud y bienestar familiar.
brechas desde los recursos
aprender en igualdad
flexibilización y gestión
Normativa legitimadora de procesos
Decreto 1421 de 2017 y la Ley 1618 de 2013
PEI Inclusivo
ODS #4
Educación de calidad
Convicción docente
Dignidad y respeto
Ambigüedad normativa
Estrategias y legalidad
Decreto 1290
Planeación y evaluación
Normas e intervención a estudiantes
Acciones pedagógicas
Aprendizaje, convivencia y pedagogía
Norma y limite
Compromiso familiar
Familia y diagnostico
Currículo resignificado
formación de los maestros
Evaluaciones formativas e integrales
Proceso de evaluación
Evaluación por competencias
Enseñanza y evaluación
Sintonía entre la ley y el aula
Ley 1618 de 2013
El Decreto 1421 de 2017
Flexibilización curricular
Garantizar educación de equidad y calidad
Flexibilización de evaluación
Ajustes de rutas.

trabajado con orientadoras y terapeutas que nos ayudan a personalizar la enseñanza. La normativa también propone el trabajo intersectorial y nosotros, dentro de lo posible, lo hacemos: articulamos con salud y bienestar familiar. A veces la brecha está en los recursos, pero la intención y el espíritu coinciden…
…Lo que más destaco es la orientación al derecho a la educación. Coincidimos plenamente en que todos los niños tienen derecho a aprender en igualdad de condiciones. Desde mi rol, promuevo acciones concretas para que eso se cumpla: desde flexibilizar horarios hasta gestionar apoyos especializados. La normativa nos ha permitido actuar con mayor legitimidad frente a las necesidades de la comunidad educativa,

permitido actuar con mayor legitimidad frente a las necesidades de la comunidad educativa…

¿Qué tipo de apoyos o recursos considera que son necesarios en esta institución para que los procesos de inclusión sean efectivos en el aula según lo propuesto en la ley 1618 de 2013 y el decreto 1421 de 2017?

… Necesitamos, sin duda, más profesionales de apoyo: intérpretes, terapeutas, fonoaudiólogos, psicólogos escolares, entre otros. También necesitamos materiales accesibles, tecnologías adaptadas, formación continua para los docentes y una política clara de evaluación diferenciada. Pero además de los recursos físicos y humanos, necesitamos tiempo institucional para planear colectivamente, revisar los casos, hacer seguimiento. La inclusión no es posible si seguimos sobrecargando al maestro sin brindarle el respaldo suficiente…
… yo creo que es importante hablar de, seguir hablando de la disponibilidad de tiempos, yo creo

más profesionales de apoyo: intérpretes, terapeutas, fonoaudiólogos, psicólogos escolares, entre otros. También necesitamos materiales accesibles, tecnologías adaptadas, formación continua para los docentes y una política clara de evaluación diferenciada.
- tiempo institucional para planear colectivamente, revisar los casos, hacer seguimiento. La inclusión no es posible si seguimos sobrecargando al maestro sin brindarle el respaldo suficiente…
… yo creo que es importante hablar de, seguir hablando de la disponibilidad de tiempos, yo creo que en la institución educativa hay muchísimos asuntos de los que debemos hablar, que son importantes, pero por la atención a lo urgente a veces se nos queda en él,
- hay muchos procesos que se deben

Mas profesionales de apoyo
formación continua para los docentes
política clara de evaluación diferenciada.
tiempo institucional para planear colectivamente
disponibilidad de tiempos.
la investigación en el aula
análisis que nosotros hagamos de nuestras prácticas es vital
flexibilidad un poquito por dar un poquito más, no vemos ese poquito más reflejado en la institución y en la clase.
accesibilidad física y comunicativa
tiempo institucional planificación colaborativa
la formación continua
enfoque en justicia educativa
los equipos de apoyo interdisciplinario
personal especializado
Recursos especializados
formación continua.

que en la institución educativa hay muchísimos asuntos de los que debemos hablar, que son importantes, pero por la atención a lo urgente a veces se nos queda en él, ¿cierto?, ahí como en el tintero lo importante, que hay muchos procesos que se deben retomar, como la investigación en el aula, como la promoción del centro de investigación institucional, el análisis que nosotros hagamos de nuestras prácticas es vital, yo creo que ahí es más como la disposición en tiempo y en trabajo, yo creo, de parte de los profes, porque estamos mentalizados de que nuestra jornada es restringida y que solamente hasta cierta hora, y cuando nosotros no tenemos pues como de pronto la flexibilidad un poquito por dar un poquito más, no vemos ese poquito más reflejado en la institución y en la clase.
También es indispensable avanzar en la accesibilidad física y comunicativa: rampas, señalética inclusiva, baños adaptados, recursos tecnológicos, bibliotecas con material en braille o audiolibros, entre otros.
Otro recurso clave es el tiempo institucional para la planificación colaborativa, ya que los docentes deben tener espacios formales para diseñar y evaluar las estrategias de inclusión. Finalmente, la formación continua con enfoque en justicia educativa debe ser transversal a todo el sistema escolar.

… Primero, es necesario fortalecer los equipos de apoyo interdisciplinario, como lo menciona el Decreto 1421. Esto incluye psicólogos, terapeutas ocupacionales, fonoaudiólogos, intérpretes, modelos lingüísticos, y mediadores comunicativos. Muchas veces, las instituciones educativas del distrito no cuentan con este personal de forma permanente, lo que limita el proceso…

retomar, como la investigación en el aula, como la promoción del centro de investigación institucional, el análisis que nosotros hagamos de nuestras prácticas es vital
- estamos mentalizados de que nuestra jornada es restringida y que solamente hasta cierta hora, y cuando nosotros no tenemos pues como de pronto la flexibilidad un poquito por dar un poquito más, no vemos ese poquito más reflejado en la institución y en la clase.
- avanzar en la accesibilidad física y comunicativa: rampas, señalética inclusiva, baños adaptados, recursos tecnológicos, bibliotecas con material en braille o audiolibros, entre otros.
Otro recurso clave es el tiempo institucional para la planificación colaborativa, ya que los docentes deben tener espacios formales para diseñar y evaluar las estrategias de inclusión.
- la formación continua con enfoque en justicia educativa debe ser transversal a todo el sistema escolar.
- es necesario fortalecer los equipos de apoyo interdisciplinario, como lo menciona el Decreto 1421. Esto incluye psicólogos, terapeutas ocupacionales, fonoaudiólogos,

un enfoque de derechos
Profesionales de apoyo
docentes planifiquen con calidad
formación docente en educación inclusiva
maestros aún sienten inseguridad
profesionales de apoyo permanentes
adaptaciones especializadas
Recursos especializados
Diferencia entre la ley y la realidad en financiación
familia corresponsable
accesibilidad física
Alianza Familia-escuela
recursos didácticos
Accesibilidad
Infraestructura -normativa
Cantidad y continuidad de profesionales
Recursos diversos
Sensibilización
continuidad acompañamiento profesional:
docentes con formación actual y práctica
adecuaciones físicas
DUA
Recursos didácticos
Barreras del Sistema de Salud
Proceso de atención oportuno en salud
Acompañamiento especializado
Material didáctico
formación específica
materiales didácticos adaptados
espacios físicos accesibles.

¿Cómo cree que los estudiantes se pueden beneficiar de los procesos de inclusión en la escuela según la propuesta de la normativa legal vigente?

…Los beneficios son enormes y no solo para los estudiantes con discapacidad. La inclusión fomenta la empatía, la solidaridad, el respeto por la diferencia. Una escuela inclusiva es una escuela que prepara para la vida. Cuando los niños crecen en un ambiente diverso, se forman como ciudadanos más humanos, más conscientes. Además, desde lo pedagógico, la inclusión obliga a repensar metodologías, a ser más creativos, y eso beneficia a todos. La ley nos muestra ese camino y nosotros, como educadores, debemos recorrerlo con compromiso y corazón…

… Todos se benefician, no solo quienes tienen una discapacidad. Cuando hay inclusión, hay más empatía, más cooperación, más conciencia social. La escuela se vuelve un lugar más humano. Además, cuando uno enseña para todos, mejora la calidad educativa. Los estudiantes aprenden que no todos somos iguales, pero sí igual de valiosos. Y eso, al final, es formar mejores ciudadanos. La normativa es clara en que el derecho a la educación es de todos, y en la medida en que lo hagamos realidad, estamos formando una sociedad más justa y más solidaria…

… Los beneficios son múltiples y van mucho más allá del rendimiento académico. Los estudiantes, al vivir la inclusión, desarrollan empatía, respeto por la diferencia, y habilidades sociales que son fundamentales para su vida personal y profesional. Las aulas inclusivas son espacios donde se cultiva la ciudadanía y la convivencia.

En términos pedagógicos, los

-no solo para los estudiantes con discapacidad. La inclusión fomenta la empatía, la solidaridad, el respeto por la diferencia. Una escuela inclusiva es una escuela que prepara para la vida.

- niños crecen en un ambiente diverso, se forman como ciudadanos más humanos, más conscientes. Además, desde lo pedagógico, la inclusión obliga a repensar metodologías, a ser más creativos, y eso beneficia a todos. La ley nos muestra ese camino y nosotros, como educadores, debemos recorrerlo con compromiso y corazón…

- Cuando hay inclusión, hay más empatía, más cooperación, más conciencia social. La escuela se vuelve un lugar más humano. Además, cuando uno enseña para todos, mejora la calidad educativa. Los estudiantes aprenden que no todos somos iguales, pero sí igual de valiosos. Y eso, al final, es formar mejores ciudadanos. La normativa es clara en que el derecho a la educación es de todos, y en la medida en que lo hagamos realidad, estamos formando una sociedad más justa y más solidaria…

van mucho más allá del rendimiento académico. Los estudiantes, al vivir la inclusión, desarrollan empatía, respeto por la diferencia, y habilidades sociales que son fundamentales para su vida personal y profesional. Las aulas inclusivas son espacios donde se cultiva la ciudadanía y la convivencia.

En términos pedagógicos, los procesos de inclusión promueven metodologías más activas, centradas en el estudiante, con mayor variedad de recursos y estrategias.

- la normativa propone un sistema educativo más humano, más flexible, que reconoce los diferentes ritmos,

Escuela inclusiva valores para la vida
Ambiente diverso forma en consciencia
Inclusión mejoramiento de metodologías

Ley es guía
Inclusión valores sociales y humanos
Enseñar ciudadanía
Normativa promotora de derechos
Vivencia de inclusión, para la vida
Procesos de inclusión promueven nuevas metodologías.
Normativa propone sistema diferentes ritmos y estilos de aprendizaje
Aulas inclusivas flexibles, creativas, empáticas.
escuela inclusiva, escuela justa
estudiantes con discapacidad ganan en habilidades para la vida
normatividad base fundamental de la inclusión.
niño con discapacidad se le acerca a uno desde el afecto
Espacio de respeto
Educación en masa
Estudiantes valorados
Normativa hoja de ruta
Todos aprenden de la diferencia.
Educación pertinente y significativa
Escuela constructora de ciudadanía

procesos de inclusión promueven metodologías más activas, centradas en el estudiante, con mayor variedad de recursos y estrategias. Esto enriquece el aprendizaje de todos, no solo de quienes tienen alguna condición particular.
Además, la normativa propone un sistema educativo más humano, más flexible, que reconoce los diferentes ritmos, estilos y trayectorias de vida. Ese modelo no solo beneficia a los estudiantes, sino que fortalece la capacidad de la escuela para adaptarse a una sociedad cada vez más diversa…

estilos y trayectorias de vida.

¿Cuáles han sido los principales desafíos que ha enfrentado en la implementación de la inclusión en su práctica pedagógica, específicamente, en relación a la evaluación de los aprendizajes, para que sea equitativa?
…Uno de los mayores desafíos ha sido transformar la mentalidad evaluativa tradicional que predomina en muchos docentes. La inclusión demanda una comprensión profunda de que evaluar no es simplemente calificar, sino comprender y acompañar los procesos de aprendizaje desde la diversidad. Esto implica diseñar instrumentos flexibles, que respondan a las particularidades de cada estudiante, respetando su ritmo, estilo de aprendizaje y condiciones personales… Uno de los retos más complejos ha sido formar a los docentes en prácticas evaluativas diferenciadas que reconozcan las particularidades del estudiante sin que ello implique una disminución de los estándares de calidad. Muchos maestros aún comprenden la evaluación como una herramienta punitiva más que formativa. Desde mi experiencia, he trabajado en el fortalecimiento de capacidades docentes para implementar rúbricas

Uno de los mayores desafíos ha sido transformar la mentalidad evaluativa tradicional que predomina en muchos docentes. La inclusión demanda una comprensión profunda de que evaluar no es simplemente calificar, sino comprender y acompañar los procesos de aprendizaje desde la diversidad. Esto implica diseñar instrumentos flexibles, que respondan a las particularidades de cada estudiante, respetando su ritmo, estilo de aprendizaje y condiciones personales…
- formar a los docentes en prácticas evaluativas diferenciadas que reconozcan las particularidades del estudiante sin que ello implique una disminución de los estándares de calidad. Muchos maestros aún comprenden la evaluación como una herramienta punitiva más que formativa.
- implementar rúbricas flexibles, evaluaciones cualitativas y el uso de adaptaciones curriculares que mantengan la equidad, pero esto ha sido un proceso paulatino y con múltiples resistencias…

transformar la mentalidad evaluativa tradicional
proceso de evaluación
diseño de instrumentos evaluativos

Formación docente para evaluación diferenciada con calidad
Proceso de evaluación, rubricas flexibles cualitativas, equitativas
Múltiples formas de aprender
Evaluar desde la equidad
Evaluación diferenciada
Inclusión para la calidad
Evaluación cambio epistemológico
Estudiante y la expresión de su saber
Paradigma de la homogeneidad
Esquemas rígidos de evaluación
Evaluación holística
Evaluación cognitiva
Evaluación diferenciada
Control del grupo
Evaluación inclusiva como principio
Cultura institucional.
Igualdad garantía de justicia
Adecuaciones curriculares
Rutas de atención individual
resistencia del personal y las limitaciones
falta de herramientas concretas y

flexibles, evaluaciones cualitativas y el uso de adaptaciones curriculares que mantengan la equidad, pero esto ha sido un proceso paulatino y con múltiples resistencias…
… En el contexto de Medellín, uno de los desafíos más relevantes ha sido eliminar la idea de que existe una sola forma correcta de aprender. Evaluar equitativamente implica reconocer múltiples formas de demostrar el conocimiento, desde lo oral hasta lo gráfico, lo corporal o lo simbólico. Este cambio de paradigma requiere que los docentes diseñen rúbricas flexibles, criterios de evaluación diferenciados y estrategias de acompañamiento que favorezcan la inclusión sin comprometer la calidad educativa… La evaluación inclusiva implica un cambio epistemológico profundo. No se trata solo de adaptar instrumentos, sino de comprender que cada estudiante tiene una manera distinta de expresar lo que sabe. El mayor reto ha sido desarraigar el paradigma de la homogeneidad en el aula y formar docentes que puedan leer las trayectorias de aprendizaje con criterios amplios, humanistas y flexibles. En la UAI hemos diseñado modelos de acompañamiento para promover evaluaciones centradas en el proceso más que en los resultados…
… El mayor reto ha sido sensibilizar al cuerpo docente sobre la necesidad de abandonar esquemas rígidos y estandarizados de evaluación. Evaluar desde una perspectiva inclusiva implica una mirada holística del estudiante, que reconozca no solo sus competencias cognitivas, sino también su desarrollo emocional, social y cultural. Hemos trabajado en implementar formatos de evaluación diferenciados, así como planes individualizados para estudiantes con necesidades

- desafíos más relevantes ha sido eliminar la idea de que existe una sola forma correcta de aprender. Evaluar equitativamente implica reconocer múltiples formas de demostrar el conocimiento, desde lo oral hasta lo gráfico, lo corporal o lo simbólico. Este cambio de paradigma requiere que los docentes diseñen rúbricas flexibles, criterios de evaluación diferenciados y estrategias de acompañamiento que favorezcan la inclusión sin comprometer la calidad educativa…
- La evaluación inclusiva implica un cambio epistemológico profundo. No se trata solo de adaptar instrumentos, sino de comprender que cada estudiante tiene una manera distinta de expresar lo que sabe. El mayor reto ha sido desarraigar el paradigma de la homogeneidad en el aula y formar docentes que puedan leer las trayectorias de aprendizaje con criterios amplios, humanistas y flexibles.
- sensibilizar al cuerpo docente sobre la necesidad de abandonar esquemas rígidos y estandarizados de evaluación. Evaluar desde una perspectiva inclusiva implica una mirada holística del estudiante, que reconozca no solo sus competencias cognitivas, sino también su desarrollo emocional, social y cultural. Hemos trabajado en implementar formatos de evaluación diferenciados, así como planes individualizados para estudiantes con necesidades educativas especiales…

de formación específica en evaluación
Clasificación de los estudiantes
Inclusión
-evaluación-asistencialismo
-sobreprotección
Altos estándares sin exclusión
Evaluación contextualizada
Articulación del PIAR al SIEE
Adaptación con baja exigencia
Diseño de instrumentos cualitativos o numéricos
No aplicar adaptación por creencias
Observación sistemática proceso y acompañamiento
Sistemas de evaluación con múltiples condicionantes.
Evaluación formativa
Evaluación desde lo emocional y lo cognitivo
Creencias de los docentes para evaluar
Paradigma de Evaluación estándar, uniforme.
Actividad y evaluación con objetivos de desarrollo corporal
Experiencias Significativas
Sentir de valoración de progresos
rutas de evaluación que reconozcan el esfuerzo y el proceso
La observación participativa y las entrevistas con padres
Enfoque inclusivo desde matemáticas
Evaluación tradicional por evaluación con otros medios.
evaluación detenida en el tiempo
Equidad vs exigencia
Integración de estudiantes en diferentes acciones prácticas y evaluativas

educativas especiales… Como rector, he identificado que uno de los mayores desafíos radica en que la evaluación sigue centrada en lo cognitivo y deja de lado lo socioemocional. Muchos docentes desconocen estrategias diferenciadas de evaluación o temen perder "control" sobre el grupo. Hemos trabajado en diseñar Proyectos Educativos Institucionales que integren la evaluación inclusiva como principio, no como excepción.

Según su experiencia, ¿percibe algún cambio en la práctica docente con amparo en la normativa legal vigente?

…Sí, *la normatividad ha generado una transformación paulatina en la práctica docente. La existencia de un marco legal que respalda la inclusión ha sido fundamental para justificar ajustes razonables y promover el diseño universal para el aprendizaje (DUA). Sin embargo, el desconocimiento de la norma y la falta de apropiación conceptual siguen siendo obstáculos importantes… especialmente a partir de la Ley 1618 de 2013 y el Decreto 1421 de 2017.* Aunque en la práctica aún hay vacíos de implementación, estos marcos han obligado a los establecimientos educativos a repensar su cultura institucional. Como directora de núcleo, he visto cómo la inclusión ha pasado de ser un discurso periférico a una exigencia institucional. Sin embargo, noto que la interpretación de la normativa no siempre es adecuada, y por eso es vital fortalecer procesos de formación y acompañamiento…

…La normativa vigente *ha significado un hito en el reconocimiento de la diversidad como derecho, pero su implementación efectiva es aún desigual. En algunos*

- normatividad ha generado una transformación paulatina en la práctica docente. La existencia de un marco legal que respalda la inclusión ha sido fundamental para justificar ajustes razonables y promover el diseño universal para el aprendizaje (DUA). Sin embargo, el desconocimiento de la norma y la falta de apropiación conceptual siguen siendo obstáculos importantes… especialmente a partir de la Ley 1618 de 2013 y el Decreto 1421 de 2017.

-en la práctica aún hay vacíos de implementación, estos marcos han obligado a los establecimientos educativos a repensar su cultura institucional. Como directora de núcleo, he visto cómo la inclusión ha pasado de ser un discurso periférico a una exigencia institucional. Sin embargo, noto que la interpretación de la normativa no siempre es adecuada

- ha significado un hito en el reconocimiento de la diversidad como derecho, pero su implementación efectiva es aún desigual. En algunos establecimientos, se ha avanzado en la formación de docentes en educación inclusiva, mientras que, en otros, persiste la resistencia y la falta de orientación clara sobre

Normatividad
transformación en práctica educativa
PIAR – DUA
Cultura Institucional
Inclusión, de ser discurso periférico a exigencia institucional
Implementación efectiva es desigual
Transformación de prácticas
Normativas más operativas
La observación participativa y las entrevistas con padres
Normativa – Transformación
Compromiso ético Normativa
Articulada al contexto
Voluntad política
PEI enfoque diferencial
Revisión del SIEE con principios de inclusión
Materialización estos lineamientos en el aula
voluntad pedagógica sostenida.
lineamientos curriculares más explícitos
estrategias metodológicas
Planes Individuales de Ajuste Razonable (PIAR).
Normativa Declarativa
Enfoque diferencial
Coherencia diagnostico-intervención-evaluación

establecimientos, se ha avanzado en la formación de docentes en educación inclusiva, mientras que, en otros, persiste la resistencia y la falta de orientación clara sobre cómo llevar a cabo los ajustes necesarios… …La normativa *ha sido una guía fundamental para transformar nuestras prácticas, pero se requiere que estas normativas sean más operativas. Muchos docentes conocen las leyes, pero no cuentan con herramientas prácticas para aplicarlas, lo que genera frustración y resistencia… Sí, especialmente desde la implementación del Decreto 1421. Sin embargo, estos cambios muchas veces dependen del liderazgo institucional.* En nuestra IE *se ha promovido la actualización del Manual de Convivencia y del SIEE con enfoque diferencial, pero esto requiere seguimiento constante y formación permanente. La normativa ha generado apertura, pero la transformación real depende del compromiso ético de cada docente.*	cómo llevar a cabo los ajustes necesarios…	Inclusión ¿carga? Sensibilización evaluación como proceso articulación interinstitucional la ruta de inclusión. Mirada a la singularidad Inclusión, ¿obligación externa? Corresponsabilidad Disposición institucional Rutas de atención personalizadas Apoyo Psicoeducativo Consideración de barreras actitudinales y contextuales Falta de personal para seguimiento integral Inclusión: eje transversal política educativa actual componente emocional no usado en rúbricas de evaluación equipos psicosociales vinculados a diseño de planes pedagógicos y evaluativos equilibrar inclusión y exigencia. derecho a la participación activa enfoque inclusivo normativa clara pero fragmentada 1421 orientaciones y diseño de adaptaciones curriculares.
Desde su perspectiva, ¿siente que los directivos, los docentes, padres y representantes, están preparados para enfrentar los retos que plantea la inclusión escolar con base al marco legal de la educación inclusiva en Colombia? …Hay un compromiso creciente por parte de los directivos y docentes, pero no es homogéneo. Muchos padres y cuidadores aún desconocen el contenido del marco legal y sus implicaciones, lo que dificulta una participación real. Se requiere una estrategia formativa e institucional que prepare a toda la comunidad educativa para comprender y aplicar los principios de la inclusión… Considero que existe una brecha	- Hay un compromiso creciente por parte de los directivos y docentes, pero no es homogéneo. Muchos padres y cuidadores aún desconocen el contenido del marco legal y sus implicaciones, lo que dificulta una participación real. Se requiere una estrategia formativa e institucional que prepare a toda la comunidad educativa para comprender y aplicar los principios de la inclusión… - existe una brecha considerable. Mientras algunos directivos y docentes están comprometidos con la inclusión, otros aún no logran comprender el enfoque de derechos que la sustenta. Los padres de familia también	compromiso creciente de docentes y directivos padres y cuidadores desconocen el marco legal estrategia formativa para preparar en principios de inclusión. Brecha entre la familia y la IE por el manejo del marco legal. Acompañamiento a familias Disposición favorable vs preparación varía significativamente Inclusión, política institucional Avances significativos, deuda estructural Padres desconocen normativas,

considerable. Mientras algunos directivos y docentes están comprometidos con la inclusión, otros aún no logran comprender el enfoque de derechos que la sustenta. Los padres de familia también requieren un acompañamiento más constante, pues muchos asumen la diferencia como una carga. Desde la institucionalidad hemos promovido encuentros pedagógicos, pero el cambio cultural es lento y requiere una articulación mucho más sólida entre actores educativos… … Desde mi experiencia, afirmo que hay una disposición favorable hacia la inclusión, pero el nivel de preparación varía significativamente. La inclusión no puede depender del interés individual. Debe convertirse en una política institucional con rutas claras de acción, acompañamiento técnico y participación activa de las familias… En general, el sistema aún no está completamente preparado. Hay avances significativos, pero también una deuda estructural.	requieren un acompañamiento más constante, pues muchos asumen la diferencia como una carga. - hay una disposición favorable hacia la inclusión, pero el nivel de preparación varía significativamente. La inclusión no puede depender del interés individual. Debe convertirse en una política institucional con rutas claras de acción, acompañamiento técnico y participación activa de las familias… - Hay avances significativos, pero también una deuda estructural. Los padres de familia, en muchos casos, no conocen la normativa ni los principios de la inclusión, lo que genera choques con la escuela. Los docentes requieren mayor apoyo psicoeducativo y acompañamiento contextualizado. -la preparación de los padres de familia es una tarea pendiente.	choques en la escuela Apoyo psicoeducativo y acompañamiento contextualizado. Preparación a padres de familia comprensión de la inclusión como derecho prejuicios y prácticas excluyentes liderazgo pedagógico, administrativo, para formar y acompañar al resto del equipo. Docentes con formación, optan por usar modelos tradicionales La inclusión puede afectar a sus hijos Proceso de transición, preparados, otros no. Padres esperan que la escuela resuelva Docentes se sienten sobrecargados trabajo intersectorial e interinstitucional que brinde apoyo voluntad, falta cohesión. preparación académica, emocional y ética. Padres no comprenden el derecho a la inclusión Docentes comprometidos, pero no comprenden la norma. Padres más orientados No hay preparación suficiente salud mental como un componente crucial de la inclusión formación interdisciplinar familias comprenden la inclusión conciencia sobre lo emocional en el aprendizaje trabajo en red hay formación y acompañamiento

A- 3. Análisis e interpretación de la información

MÉTODO COMPARATIVO CONTINUO - Grupo Focal – Panel de Expertos - Congreso Interinstitucional: Evaluación y Educación Inclusiva: Apuestas hacia la transformación, IE Villa de la Candelaria – Institución Universitaria Tecnológico de Antioquia,

YouTube: https://www.youtube.com/live/OQmANehT9oI?si=DwYrOJr516MTcbOy

TEXTO / EVIDENCIAS	EVENTOS	PROPIEDADES
…Tenemos espacio para que las vamos a iniciar haciendo unas preguntas Claves. Entonces vamos a dar inicio con la primera pregunta: ¿Cuáles son las estrategias exitosas que ustedes conocen reconocen y han sido probadas como exitosas dentro del contexto que ustedes manejan? Ya de casi 20 años un programa que ha cambiado en el tiempo lógicamente se ha venido Ajustando cada vez más como a la lógica al cambio de paradigma la comprensión de la discapacidad y demás la UAI es un programa que acompaña las instituciones educativas oficiales en la implementación del enfoque educación inclusiva, eso significa; hacer que la escuela sea un lugar para todos y todas sin excepción alguna; entonces una estrategia que tiene un conjunto de líneas de trabajo y que cada una de ellas acompaña de una manera distinta… …Dentro de las estrategias que se han implementado en nuestra Institución Educativa Villa de la Candelaria han estado muy enmarcadas bajo esos preceptos de la UAI, como lo acaban de mencionar, todo lo que tiene que ver con un enfoque específico, de lo que nos hablan los lineamientos de políticas accesibles de 2022, esto nos plantea algunos enfoques de atención, entre ellos está el enfoque de articulación que ese es el enfoque que hemos venido fortaleciendo la institución principalmente; de hecho, gracias a esto se planteó este congreso, gracias a eso se propuso este encuentro para pensarnos acerca de la educación inclusiva desde una perspectiva de calidad y equidad tiene que ver con esas articulaciones que hemos venido gestando durante todo este tiempo en la institución educativa… …Contarles una experiencia exitosa en cuanto a estos procesos de Educación	lógica al cambio de paradigma la comprensión de la discapacidad las instituciones educativas oficiales en la implementación del enfoque educación inclusiva, eso significa; hacer que la escuela sea un lugar para todos y todas sin excepción alguna donde todos apuntemos a la transformación de la escuela; hablemos de inclusión la ley 2216 de 2022, nos dice que la inclusión es un proceso que busca que todos los estudiantes tengan acceso a una educación de calidad en un ambiente seguro y respetuoso de acuerdo a sus necesidades la escuela le está brindando al estudiante herramientas para que pueda validar y vivenciar sus procesos según sus necesidades educativas, es una pregunta que debemos pensarnos teniendo en cuenta las necesidades de los muchachos. chicos con discapacidad intelectual; discapacidades en sus procesos cognitivos, sino que también dejamos de lado a los chicos con talentos y capacidades excepcionales donde hay que buscar estrategias para vincularlos a todo porque la ley 2216 eso es lo que busca que todos los muchachos puedan vincularse y que la escuela sea un espacio de protección para ellos. Dentro de las estrategias que se han implementado en nuestra Institución Educativa Villa de la Candelaria han	cambio de paradigma discapacidad enfoque educación inclusiva transformación de la escuela ley 2216 de 2022 ambiente seguro validar y vivenciar sus procesos discapacidad intelectual talentos y capacidades excepcionales enmarcadas bajo esos preceptos de la UAI lineamientos de políticas accesibles de 2022, enfoque de articulación educación inclusiva desde una perspectiva de calidad y equidad prácticas políticas y culturas barreras físicas la interculturalidad la intersectorialidad urbana permanencia acuerdo municipal 21 guía número 34 autoevaluación institucional índice de inclusión Revolución educativa metas mundiales de inclusión gestión comunidad gestión directiva administrativa gestión académica. equipo intersectorial diversidad institucional inclusión no es patrimonio de la discapacidad ajustes razonables trayectorias armónicas reorientación vocacional evaluación justa evaluación equitativa barreras espacio seguro comunidad emocional comunidad afectiva

inclusiva relacionamos entonces al proceso de investigación de grupos enteros desde 2013 a 2016, que vinieron desarrollando teniendo en cuenta las políticas públicas. También con secretarías municipales, entidades públicas y privadas de la ciudad y del país, ha tenido todo un despliegue de acciones y sobre todo en aras de la permanencia y la garantía de derechos de la educación inclusiva	estado muy enmarcadas bajo esos preceptos de la UAI, como lo acaban de mencionar, todo lo que tiene que ver con un enfoque específico.	reconocerse oportunidad y no en una barrera integración de los procesos evaluativos diversidad humana la diversidad social igualdad social porque de la equidad social es un asunto que a veces invisibiliza recurso económico.

A- 4. Análisis de entrevistas datos desgravados y Transcripciones originales.

	…Yo pienso que le das donde el punto clave, es que contamos con excele…	…Yo pienso que le das donde el punto clave, es que contamos con excelentes profesionales de apoyo. Y estos excelentes profesionales de apoyo nos están cualificando, nos están capacitando, nos están dando herramientas, porque nosotros llegamos al aula de clase desprotegidos de todo, de todo. Entonces, dentro del colegio, la inclusión ha funcionado mucho, uno, por estos profesionales de apoyo. Estos excelentes y todo lo que hacen desde la parte de la flexibilización, el PIAR, todo lo que viene para estos estudiantes. Y lo otro, la voluntad del profesorado, porque es que, si vamos a eso, si el profesorado rechaza, se muestra apático a esta parte de inclusión, obviamente no van a tener muy buenos resultados y puntos. Entonces ha sido la clave para la muy buena inclusión acá en nuestra institución…	Positivo	80 –
3:33	implementación del Decreto 1421 de 2017.	-implementación del Decreto 1421 de 2017.	Positivo	84 - 84
3:45	- educación naturalmente diversa.	educación naturalmente diversa.	Positivo	102 - 102
3:52	-se vinculan mucho desde lo afectivo, son demasiado emocionales	-se vinculan mucho desde lo afectivo, son demasiado emocionales	Positivo	113 - 113
3:55	comprensión más integral del estudiante	- comprensión más integral del estudiante	Positivo	133 - 133

3:57	hay barreras, tanto actitudinales como estructurales	hay barreras, tanto actitudinales como estructurales	Positivo	135 - 135
3:60	reforma en la estructura de las facultades de educación	- reforma en la estructura de las facultades de educación	Positivo	144 - 144
3:64	-es la educación inclusiva, debe estar enfocada básicamente a transfor…	-es la educación inclusiva, debe estar enfocada básicamente a transformar toda la institución	Positivo	173 - 173
3:73	- logra articularse muy bien con los jóvenes para empezar a trabajar d…	logra articularse muy bien con los jóvenes para empezar a trabajar directamente desde lo que a ellos les gusta,	Positivo	206 - 206
3:76	por adaptar las prácticas pedagógicas. En las aulas	por adaptar las prácticas pedagógicas. En las aulas	Positivo	215 - 215
3:81	sido un camino de aprendizajes, retos y mucha sensibilidad	-sido un camino de aprendizajes, retos y mucha sensibilidad	Positivo	222 - 222
3:84	profesionales de apoyo nos están cualificando,	-profesionales de apoyo nos están cualificando,	Positivo	241 - 241
3:85	llegamos al aula de clase desprotegidos	-llegamos al aula de clase desprotegidos	Positivo	242 - 242
3:96	¿Qué cambios ha notado con la aplicación de las diferentes estrategias…	¿Qué cambios ha notado con la aplicación de las diferentes estrategias para la educación inclusiva en el aula, basadas en las normas legales vigentes?	Positivo	325 - 325
3:98	…Gracias al trabajo articulado con la UAI, muchas instituciones han tr…	…Gracias al trabajo articulado con la UAI, muchas instituciones han transitado de una lógica de homogeneidad y “normalización” a una que reconoce la heterogeneidad como punto de partida. Las aulas se han convertido en espacios más diversos, donde los estudiantes ya no son clasificados por su capacidad de responder a un currículo estandarizado, sino por su potencial de aprender con distintas mediaciones…	Positivo	329 - 329
3:116	implementación del Decreto 1421 de 2017 y la Ley 1618 de 2013	implementación del Decreto 1421 de 2017 y la Ley 1618 de 2013	Positivo	378 - 378

3:118	- instituciones han transitado de una lógica de homogeneidad y “normal…	- instituciones han transitado de una lógica de homogeneidad y “normalización” a una que reconoce la heterogeneidad como punto de partida.	Positivo	381 - 381
3:119	aulas se han convertido en espacios más diversos	aulas se han convertido en espacios más diversos	Positivo	382 - 382
3:121	la escuela deje de ver la discapacidad como un problema del estudian…	la escuela deje de ver la discapacidad como un problema del estudiante	Positivo	385 - 385
3:122	- interacción entre las características individuales y las barreras qu…	- interacción entre las características individuales y las barreras que impone el entorno.	Positivo	386 - 386
3:126	formación, sensibilización y acompañamiento	formación, sensibilización y acompañamiento	Positivo	390 - 390
3:127	pasamos de pensar en “acomodar al estudiante” a “transformar el ento…	- pasamos de pensar en “acomodar al estudiante” a “transformar el entorno”.	Positivo	393 - 393
3:128	del Decreto 1421 de 2017 y la Ley 1618 de 2013	del Decreto 1421 de 2017 y la Ley 1618 de 2013	Positivo	394 - 394
3:131	ajustes razonables, de flexibilización, de diversidad funcional	ajustes razonables, de flexibilización, de diversidad funcional	Positivo	397 - 397
3:140	flexibilidad en la planificación, más trabajo colaborativo entre doc…	flexibilidad en la planificación, más trabajo colaborativo entre docentes, orientadores y familias.	Positivo	411 - 411
3:142	adecuaciones curriculares y de evaluación,	adecuaciones curriculares y de evaluación,	Positivo	415 - 415
3:144	la comunicación con las familias, lo que fortalece el trabajo conjunto	la comunicación con las familias, lo que fortalece el trabajo conjunto	Positivo	417 - 417
3:150	la población afro	la población afro	Positivo	428 – 428
3:151	disminución de barrera ha sido la actitudinal	disminución de barrera ha sido la actitudinal	Positivo	429 - 429

	3:156	discapacidad o con trastornos	discapacidad o con trastornos	Positivo	434 - 434
	3:164	lo principal siempre sí va a ser la familia.	lo principal siempre sí va a ser la familia.	Positivo	477 - 477
	3:175	inclusión dentro del aula	inclusión dentro del aula	Positivo	492 - 492
	3:183	pensar nuestras clases desde el diseño universal para el aprendizaje…	pensar nuestras clases desde el diseño universal para el aprendizaje.	Positivo	501 - 501
	3:185	los estudiantes se están sintiendo más seguros, más confiados y mucho…	los estudiantes se están sintiendo más seguros, más confiados y mucho mejor atendidos	Positivo	505 - 505
	3:187	2ª	2ª	Positivo	515 - 515
	3:191	…Desde la experiencia acumulada en estos años en la UAI, identificamos…	…Desde la experiencia acumulada en estos años en la UAI, identificamos tres elementos fundamentales para garantizar una inclusión real…	Positivo	524 - 524
3:208		…que están muy articulados con esos aprendizajes significativos y que…	…que están muy articulados con esos aprendizajes significativos y que se trabajan por fuera del aula. Entonces, la Rafael García Herrero es trabajado en centros de interés y uno es la huerta escolar. Entonces, en la huerta escolar, los niños con trastorno, con discapacidad, con disfunción, se sienten muchísimo más incluidos al no tener que hacer actividades directamente escolares, pero que sí tienen que ver con esos aprendizajes transversales de las áreas. Entonces, ese centro de interés es muy importante porque está transversalizado con áreas de matemáticas, con áreas de ciencias, con áreas de lenguaje, con áreas corporales, entre muchas otras. Y el otro centro de interés que trabajamos es viajes literarios y desde ahí también trabajamos la escritura, la lectura y la oralidad. Y desde ahí también fortalecemos muchísimo esas habilidades de los niños que tienen discapacidades, trastornos o incluso presunciones. Entonces, desde esas tres líneas, el programa fortalece o apoya a esos niños que tienen ese tipo de dificultades. También en esos acompañamientos de aula, que se hace pues como a las docentes, siempre estamos o siempre estoy presta a estar acompañando el niño que no	Positivo	553 - 553

		quiere, el niño que necesita una actividad extra, el niño que, o sea, siempre dando como estrategias extras para que las profes encuentren otras maneras de llegar a los niños que, con sus diversidades, con sus trastornos o discapacidades o sus disfunciones, tienen otras maneras de aprender y de llegar al aprendizaje…		
3:211	…un elemento, el que se empieza con una parte de una remisión de presuntivos	…un elemento, el que se empieza con una parte de una remisión de presuntivos. Sí. Entonces, con base en eso, ya viene la profesional de apoyo para iniciar con las familias, el acertamiento con las familias, e ir empezando a hacer una observación desde la casa, desde la escuela, qué comportamiento se está presentando este estudiante con algún tipo de discapacidad o una que ya se le tiene presuntiva. Y en ese orden de ideas se vienen haciendo los acercamientos para que la familia vaya notando y vaya viendo que es importante que se le haga un diagnóstico, de tal manera que así, con un diagnóstico, con todos esos elementos, con todos esos insumos, ya viene entonces el trabajo, yo lo llamo un trabajo interdisciplinario, ¿por qué? Porque estamos actuando. Familia, docente, personal de apoyo con el estudiante… ¿Para qué? Para que ellos entonces vayan sintiendo como esa tranquilidad de estar dentro de la parte educativa regular y ellos conviviendo con sus otros compañeros que, entre comités, digamos, no tienen discapacidades…	Positivo	557 - 557
3:244	… Siento que hay mucha sintonía entre lo que la ley propone y lo que u…	…Siento que hay mucha sintonía entre lo que la ley propone y lo que uno intenta hacer en el aula. Por ejemplo, la Ley 1618 de 2013 habla del derecho a una educación inclusiva, y en el aula eso se traduce en generar oportunidades reales para todos. El Decreto 1421 de 2017 va más allá y nos da pautas claras sobre ajustes razonables, flexibilización curricular y el trabajo intersectorial. En la práctica, eso se refleja en cómo planificamos, evaluamos y acompañamos. A veces las condiciones institucionales no son las ideales, pero desde el rol docente se puede actuar en coherencia con esos principios si hay compromiso…	Positivo	625 - 625

3:245	…Creo que hay una gran coincidencia en la intención de garantizar una…	…Creo que hay una gran coincidencia en la intención de garantizar una educación con equidad y calidad para todos. Desde mi rol, procuro siempre identificar las necesidades individuales y actuar desde ahí, lo cual está alineado con el espíritu de la ley 1618 de 2013 y del decreto 1421. La normativa habla de ajustes razonables y nosotros lo hacemos cuando adaptamos actividades o flexibilizamos criterios de evaluación. Sin embargo, también hay brechas, especialmente cuando no contamos con el personal de apoyo necesario o con la formación suficiente…	Positivo	627 - 627
3:252	También es indispensable avanzar en la accesibilidad física y comunica…	También es indispensable avanzar en la accesibilidad física y comunicativa: rampas, señalética inclusiva, baños adaptados, recursos tecnológicos, bibliotecas con material en braille o audiolibros, entre otros.	Positivo	645 - 645
3:254	…Primero, es necesario fortalecer los equipos de apoyo interdisciplinario	…Primero, es necesario fortalecer los equipos de apoyo interdisciplinario, como lo menciona el Decreto 1421. Esto incluye psicólogos, terapeutas ocupacionales, fonoaudiólogos, intérpretes, modelos lingüísticos, y mediadores comunicativos. Muchas veces, las instituciones educativas del distrito no cuentan con este personal de forma permanente, lo que limita el proceso…	Positivo	648 - 648
3:256	…Necesitamos más profesionales de apoyo: intérpretes, terapeutas, psi…	…Necesitamos más profesionales de apoyo: intérpretes, terapeutas, psicólogos especializados. También requerimos materiales didácticos accesibles, tecnología adaptativa, y, sobre todo, tiempo para que los docentes planifiquen con calidad. El decreto 1421 habla de equipos interdisciplinarios, pero en muchas instituciones públicas eso aún es una deuda. A veces el orientador debe asumir tareas que no le corresponden o los docentes trabajan sin acompañamiento. Sin esos apoyos, la inclusión se convierte en una carga, no en una oportunidad, y ese no debe ser el camino…	Positivo	652 - 652

3:265	…, Bueno, esas coincidencias, nosotros estamos completamente alineados…	…, Bueno, esas coincidencias, nosotros estamos completamente alineados con esas políticas de inclusión dentro del aula, con la elaboración de los PIAR, con los ajustes razonables y con todo el proceso evaluativo de manera holística a los niños que tienen discapacidades o trastornos.,	Positivo	664 - 664
3:335	…Creo que la preparación está en marcha. Desde la dirección hemos rec…	…Creo que la preparación está en marcha. Desde la dirección hemos recibido apoyo, y los equipos de apoyo pedagógico han sido fundamentales. Sin embargo, es evidente que hay desigualdad en los niveles de conocimiento y compromiso. La inclusión debe estar en el ADN de la escuela, y para eso todos necesitamos un marco común de formación…	Positivo	779 - 779

A- 5. Muestra, Revisión Documental, documento arrojado por la herramienta integrada para ala autoevaluación institucional; orientación MEN, Guía 34 de Autoevaluación institucional.

REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO DE CARACAS
DOCTORADO EN EDUCACIÓN

Investigación: Aproximación Teórica al Marco Legal colombiano sobre Inclusión desde la perspectiva de la práctica pedagógica y la evaluación en la primaria de Medellín.
Generación de Subunidades, Producto del Análisis de Componentes y Propiedades - Herramienta integrada de Autoevaluación – Codificación

Componente	**Propiedades Generales**	**Propiedades Especificas**	**Propiedades Documentales Herramienta Integrada**
GDA01_Comunicación	GDA010101 comunicar. GDA010102 PEI, convivencia, aprendizaje, evaluación	CMP02 Estrategias comunicativas para fortalecer aprendizajes, convivencia y sentido de pertenencia.	CMP_ Comunicación como mediación pedagógica

GDA02_Planeación y Direccionamiento Estratégico	GDA020101 caracterización. GDA020102 análisis y seguimiento a los indicadores. GDA020201 Plan de Mejoramiento. GDA020201 accesibilidad institucional. (GDA020202 diseños universales accesibles, diseños universales de aprendizaje. GDA020203 ajustes razonables. GDA020301 desempeño	IOE01_ Prácticas institucionales basadas en el respeto por la diversidad y los derechos humanos.	IOE_ Inclusión como principio organizador de la escuela
GDA03_Convivencia	GDA030101 caracterización de los estudiantes. GDA030102 diversidad biológica, psicológica y sociocultural. GDA030201 indicadores educativos. GDA030301 Plan de Mejoramiento. GDA030302 accesibilidad institucional. GDA030303 desempeño	IOE01_ Prácticas institucionales basadas en el respeto por la diversidad y los derechos humanos.	IOE_ Inclusión como principio organizador de la escuela
GDA04_Comunicación	GDA040101 experiencias pedagógicas, culturales, investigativas y de gestión	PPT02 Construcción de experiencias didácticas contextualizadas y culturalmente pertinentes.	PPT_ Práctica pedagógica transformadora
GDA05_Gestión del talento	GDA050101 ofertas formativas. GDA050201 las prácticas pedagógicas. GDA050202 ambiente escolar. GDA050203 la atención educativa a la diversidad. GDA050301 poner en práctica la formación.	PPT01 Diseño de estrategias de enseñanza coherentes con estilos de aprendizaje y horizontes institucionales.	PPT_ Práctica pedagógica transformadora
GDA06_Convivencia	GDA060101 mejores ambientes de aprendizaje. GDA060102 normatividad vigente y las políticas de educación. GDA060103 identificar, prevenir, mediar y hacer seguimiento a los conflictos, a la violencia escolar y a los comportamientos disruptivos. GDA060201 participan en la construcción de los mecanismos establecidos. GDA060202 tramitar las situaciones de conflicto. GDA060301 mejores ambientes de aprendizaje.	CMP02 Estrategias comunicativas para fortalecer aprendizajes, convivencia y sentido de pertenencia.	CMP_ Comunicación como mediación pedagógica.

GDA07_Recursos educativos	GDA070101 políticas de atención educativa a la diversidad. GDA070102 distribuye, ajusta, optimiza y evalúa los recursos presupuestales, físicos y didácticos. GDA070201fortalecer los ambientes de aprendizaje	PCAE02 Escenarios de participación que trascienden lo escolar para incidir en lo social.	PCAE_ Participación corresponsable de actores educativos
GAP01_Pedagógico, curricular, didáctico y evaluativo	GAP0101 actividades de desarrollo independiente. GAP0201 características y necesidades de los estudiantes. GAP0301 coherencia con el plan de estudios. GAP0401Sistema Institucional de Evaluación. GAP0501 competencias	ACI02 Adaptaciones metodológicas y flexibilización curricular orientadas a responder a la diversidad.	ACI_ Articulación curricular con enfoque inclusivo
GAP04_Fomento, desarrollo y fortalecimiento de las capacidades del personal docente	GAP0401 discutir y promover prácticas escolares. GAP0402 atención a la diversidad y el desarrollo de competencias de los estudiantes.	IOE01_ Prácticas institucionales basadas en el respeto por la diversidad y los derechos humanos.	IOE_ Inclusión como principio organizador de la escuela
GAP05_Pedagógico, curricular, didáctico y evaluativo	GAP050101 adaptaciones metodológicas GAP050102 plan de estudios, GAP050201 respuesta a la diversidad	ACI02 Adaptaciones metodológicas y flexibilización curricular orientadas a responder a la diversidad.	ACI_ Articulación curricular con enfoque inclusivo
GAP06_Fomento, desarrollo y fortalecimiento de las capacidades del personal docente	GAP060101 investigaciones. GAP060201 dinámicas institucionales.	ACI02 Adaptaciones metodológicas y flexibilización curricular orientadas a responder a la diversidad.	ACI_ Articulación curricular con enfoque inclusivo
GAP07_Pedagógico, curricular, didáctico y evaluativo	GAP070101 proyectos obligatorios GAP070102 cátedras escolares, GAP070103 normativa vigente GAP070104 políticas de educación inclusiva. GAP070201 Proyecto Educativo Institucional, GAP070202 parte integral del plan de estudios, GAP070301 enfoque transversal al currículo; GAP070401 programas internos y externos GAP070501 progreso en los desempeños de los estudiantes.	ACI01 Inclusión de proyectos pedagógicos y cátedras escolares como parte integral del PEI y del currículo.	ACI_ Articulación curricular con enfoque inclusivo

GAP08_Formación en ciudadanía	GAP080101 respeto por la diversidad GAP080102 interés hacia los procesos formativos GAP080103 convivencia.	ACI02 Adaptaciones metodológicas y flexibilización curricular orientadas a responder a la diversidad.	ACI_ Articulación curricular con enfoque inclusivo
GAP09_Comunicación	GAP090101 medios de información GAP090102 comprensibles y accesibles. GAP090201 comunicar a toda la comunidad GAP090202 la convivencia escolar, los aprendizajes, GAP090301 evaluación GAP090302 académica y formativa GAP090303 estrategias de apoyo GAP090401 progresa en su reconocimiento	CMP_ Comunicación como mediación pedagógica	CMP02 Estrategias comunicativas para fortalecer aprendizajes, convivencia y sentido de pertenencia.
GAP010_Pedagógico, curricular, didáctico y evaluativo	GAP0100101 Sistema Institucional de Evaluación de los Estudiantes. GAP0100201 presentan bajos desempeños.	EHE01 Evaluación formativa y académica ajustada al SIEE con enfoque diferencial.	ACI_ Articulación curricular con enfoque inclusivo
GAP011_Pedagógico, curricular, didáctico y evaluativo	GAP0110101 estrategias de enseñanza y evaluación GAP0110102 con el plan de estudios GAP0110103 horizonte institucional, GAP0110201 características y estilos de aprendizaje GAP0110301 avance en los desempeños	EHE01 Evaluación formativa y académica ajustada al SIEE con enfoque diferencial. EHE02 Uso pedagógico de los resultados de evaluación para reorientar procesos de aprendizaje.	EHE_ Evaluación como herramienta para la equidad
GAP012_Pedagógico, curricular, didáctico y evaluativo	GAP0120101 ajustar el plan de estudios GAP0120102 lineamientos y estándares nacionales GAP0120103 políticas de educación inclusiva. GAP0120201 accesibilidad al aprendizaje	PPT01 Diseño de estrategias de enseñanza coherentes con estilos de aprendizaje y horizontes institucionales. PPT02 Construcción de experiencias didácticas contextualizadas y culturalmente pertinentes.	PPT_ Práctica pedagógica transformadora

GC01_Pertinencia al contexto, proyección a la comunidad y relaciones interinstitucionales	GC010101 diversidad de su población y el contexto, GC010201 alianzas y relaciones con entidades públicas y privadas (GC010202 apoyo psicopedagógico, GC010203 nutricional, prevención y atención en salud, GC010301 desarrollo de los aprendizajes, GC010302 convivencia GC010303 bienestar. GC010304 comunidad	RII01 Establecimiento de alianzas con entidades públicas y privadas que garanticen apoyos psicosociales, nutricionales y pedagógicos	RII_ Relaciones interinstitucionales para la inclusión
GC02_Pertinencia al contexto, proyección a la comunidad y relaciones interinstitucionales	GC020101 actividades formativas y deportivas de entidades externas. GC020201 comunidad participe GC0203 GC020301 incorporación de éstas en el Proyecto Educativo Institucional. GC020401 enfoque de inclusión.	RII02 Integración de proyectos artísticos, deportivos y culturales en el PEI con enfoque inclusivo.	RII_ Relaciones interinstitucionales para la inclusión
GC03_Pertinencia al contexto, proyección a la comunidad y relaciones interinstitucionales	GC030101 inducción y reinducción, GC030201 políticas de educación inclusiva GC030202 vincular a la vida institucional a estudiantes y padres de familia/acudientes. GC030301 sentido de pertenencia GC030302 crear expectativas que incidan positivamente en el aprendizaje. GC030401 participación de la comunidad	PCAE01 Promoción de la corresponsabilidad institucional con familias y comunidad.	PCAE_ Participación corresponsable de actores educativos

Componente	**Propiedades Generales**	**Propiedades Especificas**	**Propiedades Documentales Herramienta Integrada**
GDA01_Convivencia	GDA0101caracterización de los estudiantes. GDA0102 análisis y seguimiento GDA0103 indicadores educativos- GDA0104/diseño de la accesibilidad institucional. GDA0105/progreso en el desempeño de los estudiantes.	HE01 Evaluación formativa y académica ajustada al SIEE con enfoque diferencial.	EHE_ Evaluación como herramienta para la equidad
GDA02_Planeación y Direccionamiento Estratégico	GDA0201 enfoque de educación inclusiva GDA0202 garantiza la atención a la diversidad	ACI02 Adaptaciones metodológicas y flexibilización curricular orientadas a responder a la diversidad.	ACI_ Articulación curricular con enfoque inclusivo

GDA03/Convivencia	GDA030101/políticas de educación inclusiva GDA030201propicia mejores ambientes de aprendizaje.	PPT01 Diseño de estrategias de enseñanza coherentes con estilos de aprendizaje y horizontes institucionales.	PPT_ Práctica pedagógica transformadora
GDA04/Comunicación	GDA040101Información Accesible GDA040201/información académica y de apoyo. GDA040301/experiencias significativas para mejorar el aprendizaje	CMP_ Comunicación como mediación pedagógica	CMP02 Estrategias comunicativas para fortalecer aprendizajes, convivencia y sentido de pertenencia.
GDA05/Gestión del talento	GDA050101prácticas pedagógicas GDA0502/atención educativa a la diversidad. GDA050201prácticas y experiencias institucionales concretas	PPT_ Práctica pedagógica transformadora	PPT02 Construcción de experiencias didácticas contextualizadas y culturalmente pertinentes.
GDA06/Recursos educativos	GDA060101atención educativa a la diversidad, en la distribución y evaluación de los recursos presupuestales. GDA060201 recursos en el mejoramiento de los ambientes de formación para todos.	IOE_ Inclusión como principio organizador de la escuela	IOE02_ Ambientes de convivencia fundados en la participación, la confianza y el reconocimiento.
GAP01/Formación en ciudadanía	GAP010101 características estudiantes. GAP010102 alternativas para su desarrollo. GAP010103 participación en oferta. GAP010104 Desarrollo integral.	EHE_ Evaluación como herramienta para la equidad	EHE01 Evaluación formativa y académica ajustada al SIEE con enfoque diferencial.

GAP02/Pedagógico, curricular, didáctico y evaluativo	GAP020101 desarrollo independiente. GAP020102 proceso académico y formativo. GAP020201 características y necesidades particulares. GAP020301 significativas y fortalecen. GAP020302 el desarrollo de competencias. GAP020303 coherencia con el horizonte institucional. GAP020401 desempeños de los estudiantes.	ACI_ Articulación curricular con enfoque inclusivo	ACI02 Adaptaciones metodológicas y flexibilización curricular orientadas a responder a la diversidad.
GAP03/Fomento, desarrollo y fortalecimiento de las capacidades del personal docente	GAP030101 teorías de aprendizaje. GAP030102 fundamentación de la enseñanza de cada disciplina, GAP030201 la atención educativa a la diversidad. GAP030202 teoría de la accesibilidad. GAP030301 experiencias significativas. GAP030302 comunidades de aprendizaje. GAP030303 trabajo entre pares. GAP030304 observaciones en el aula. GAP030401 prácticas del equipo directivo. GAP030402 maestros con un carácter. GAP030501competencias de los estudiantes. GAP030502 ambientes de aprendizaje.	IOE_ Inclusión como principio organizador de la escuela	IOE02_ Ambientes de convivencia fundados en la participación, la confianza y el reconocimiento.
GAP04/Fomento, desarrollo y fortalecimiento de las capacidades del personal docente	GAP040101 investigaciones en el ámbito educativo. GAP040201 resultados incorporados al quehacer institucional.	IOE_ Inclusión como principio organizador de la escuela	IOE01_ Prácticas institucionales basadas en el respeto por la diversidad y los derechos humanos.
GAP05/Pedagógico, curricular, didáctico y evaluativo	GAP050101 flexibles. GAP050102 plan de estudios. GAP050103 ambientes de aprendizaje accesibles. GAP050201 prácticas de aula. GAP050202 evaluaciones y brinda apoyos. GAP050203 diversidad de la población estudiantil. GAP050301 progreso en los desempeños de los estudiantes.	ACI_ Articulación curricular con enfoque inclusivo	ACI02 Adaptaciones metodológicas y flexibilización curricular orientadas a responder a la diversidad.

GAP06/Pedagógico, curricular, didáctico y evaluativo	CAP060101 plan de estudios en coherencia con los Lineamientos y estándares nacionales. CAP060201 políticas de educación inclusiva. CAP060202 horizonte institucional. CAP060301 estrategia pedagógica y evaluativa. CAP060302 accesibilidad al aprendizaje de todos. CAP060401 desempeño de los estudiantes.	ACI_ Articulación curricular con enfoque inclusivo	ACI02 Adaptaciones metodológicas y flexibilización curricular orientadas a responder a la diversidad.
GAP07/Pedagógico, curricular, didáctico y	GAP070101prácticas de aula, estrategias de enseñanza y de evaluación. GAP070102 diseños universales (accesibles y de aprendizaje) y a los ajustes razonables. GAP070103 coherentes con el plan de estudios. GAP070104 horizonte institucional y el direccionamiento estratégico. GAP070201 acceso al conocimiento. GAP070202 pensamiento crítico, creativo e investigativo. GAP070301 desempeños de los estudiantes.	ACI_ Articulación curricular con enfoque inclusivo	ACI02 Adaptaciones metodológicas y flexibilización curricular orientadas a responder a la diversidad.
GAP08_Formación en ciudadanía.	GAP080101 diversidad. GAP080102 ambiente de confianza y colaboración para facilitar el aprendizaje. GAP080103 participación y la convivencia de todos.	IOE_ Inclusión como principio organizador de la escuela.	IOE02_ Ambientes de convivencia fundados en la participación, la confianza y el reconocimiento.

GAP09_Pedagógico, curricular, didáctico y evaluativo	GAP090101 proyectos obligatorios y las cátedras escolares. GAP090102 políticas de educación inclusiva. GAP090103 sostenibilidad y pertinencia en su articulación al Proyecto Educativo Institucional. GAP090104 parte integral del plan de estudios. GAP090105 enfoque transversal al currículo.	ACI_ Articulación curricular con enfoque inclusivo	ACI01 Inclusión de proyectos pedagógicos y cátedras escolares como parte integral del PEI y del currículo.
GC01_Pertinencia al contexto, proyección a la comunidad y relaciones interinstitucionales	GC010101 prácticas de educación inclusiva. GC010201 escenarios de participación que trascienden el ámbito escolar.	RII_ Relaciones interinstitucionales para la inclusión	RII02 Integración de proyectos artísticos, deportivos y culturales en el PEI con enfoque inclusivo.
GC02_Pertinencia al contexto, proyección a la comunidad y relaciones interinstitucionales	GC020101 alianzas y relaciones con entidades públicas y privadas. GC020201 (apoyo psicopedagógico, nutricional, prevención y atención en salud y asistencia psicológica. GC020301 desarrollo de los aprendizajes, de la convivencia y del bienestar.	RII_ Relaciones interinstitucionales para la inclusión	RII01 Establecimiento de alianzas con entidades públicas y privadas que garanticen apoyos psicosociales, nutricionales y pedagógicos.
GC03_Pertinencia al contexto, proyección a la comunidad y relaciones interinstitucionales	GC030101 enfoque de corresponsabilidad. GC030201 acciones bajo las políticas de inclusión	IOE_ Inclusión como principio organizador de la escuela	IOE02_ Ambientes de convivencia fundados en la participación, la confianza y el reconocimiento.

GC04_Pertinencia al contexto, proyección a la comunidad y relaciones interinstitucionales	GC040101 proyectos formativos, artísticos, culturales y/o deportivos integrados en su Proyecto Educativo. GC040102 el enfoque de educación inclusiva	ACI_ Articulación curricular con enfoque inclusivo	ACI01 Inclusión de proyectos pedagógicos y cátedras escolares como parte integral del PEI y del currículo.

A- 6. Cuadro de Triangulación de Fuentes: unidades de análisis, Subunidades y Propiedades Coincidentes

Unidades análisis	**Subunidades de análisis**	**Coincidencias en las Fuentes**	**Relación con el Diseño Metodológico**	**Vinculación con Preguntas de Investigación**	**Aportes a los Propósitos de Investigación**
1.Transformación de la práctica pedagógica	-Flexibilización curricular y metodológica	Docentes mencionan PIAR, trabajo colaborativo ajustes razonables y DUA.	Entrevistas + Grupo Focal + Herramienta Integrada	¿Cómo se refleja en las prácticas pedagógicas lo estipulado en el marco legal colombiano?	Comprender los procesos pedagógicos desde la percepción de los actores educativos.
	- Co-docencia y colaboración interdisciplinar	Grupo focal destaca articulación y prácticas transformadoras. Documento institucional referencia ACI02, PPT01, PPT02.			Develar el alcance de las teorías pedagógicas.
2. Evaluación diferenciada con enfoque inclusivo	Ajustes razonables en evaluación	Mencionado por todos los actores como reto y avance.	Entrevistas Grupo Focal + Análisis Documental	¿Cuáles son los aspectos destacados del marco legal respecto a la evaluación inclusiva?	Generar una aproximación teórica del marco legal en relación con evaluación inclusiva.
	- Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA)	Herramienta GAP0501 y GAP0101 reafirman adaptación y flexibilización.			Analizar el marco normativo.
3. Cultura institucional y liderazgo pedagógico	Compromiso y actitud del docente	Repetido en discursos sobre disposición, cultura escolar, liderazgo y política institucional.	Grupo Focal + Entrevistas	¿Cómo se articulan los principios de la práctica pedagógica con el marco legal?	Comprender la percepción docente sobre el alcance de las políticas.

	Acompañamiento institucional y clima escolar	UAI y PEP son claves.			Transformar cultura institucional inclusiva.
4.Intersectorialidad y corresponsabilidad	Participación activa de las familias	Articulación con familia, salud y comunidad es recurrente.	Grupo Focal + Documental + Entrevistas	¿Cómo se articula la inclusión desde distintas instancias del sistema?	Analizar políticas desde múltiples actores.
	- Integración salud educación comunidad	Grupo focal destaca mesas intersectoriales y barreras contextuales.			Reconocer impacto de otros sectores en la inclusión educativa.
5. Diversidad como eje del currículo	Inclusión de poblaciones diversas (afro, LGBTIQ+, indígenas)	En entrevistas se menciona tratamiento diferencial y respeto por la diversidad.	Grupo Focal + Entrevistas + Herramienta Integrada	¿Cuáles son los aspectos del marco legal frente a una educación naturalmente diversa?	Fortalecer la comprensión integral del estudiante.
	Potenciación de talentos y capacidades	Grupo focal resalta interculturalidad y equidad.			Develar políticas y teorías aplicables a contextos reales.

A- 7. Segunda Triangulación de fuentes

Categoría de Análisis	Relación Teórica	Relación Pirámide de Kelsen	Percepción Investigador
Transformación de las prácticas pedagógicas y evaluativas Ajustes razonables y flexibilización curricular Diseño e implementación del PIAR Aplicación de Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) Evaluación diferenciada Innovación didáctica: Trabajo colaborativo docente Reconocimiento de ritmos y estilos de aprendizaje	Delors et al., (1997) Es fundamental para los procesos de inclusión en el aula, ya que presenta un modelo educativo que promueve la equidad y el respeto por la diversidad de los estudiantes. Su enfoque resalta la importancia de una educación que no solo busque la integración, sino la verdadera inclusión, entendida como el reconocimiento de las diferencias individuales y la adaptación de los procesos pedagógicos y evaluativos a esas diferencias. Independientemente de su origen socioeconómico o cultural, tengan acceso a una educación de calidad.	Narrativa PIAR, (s. f.) Micrositio. Narrativa Plan Individual de Ajustes Razonables. La relación entre las categorías, subcategorías y propiedades de tu investigación con la norma “Narrativa PIAR, (s. f.) Micrositio. Narrativa Plan Individual de Ajustes Razonables” puede desarrollarse desde varios ángulos clave, dado que el PIAR tiene un vínculo directo con la inclusión escolar, la práctica pedagógica y la evaluación. 1. Transformación de las prácticas pedagógicas y evaluativas es razonables y flexibilización curricular: En el contexto de la normativa PIAR, la categoría Diseño e implementación del PIAR se alinea con los ajustes que	La naturaleza interconectada y transformadora de estos elementos, buscando una comprensión holística y sistémica de la práctica pedagógica. Las unidades de análisis reflejan un modelo de cambio paradigmático en la educación, pasando de prácticas tradicionales a un enfoque centrado en la equidad, la personalización y la eliminación de barreras. La Transformación de las Prácticas Pedagógicas y Evaluativas se identifica como un eje central y un objetivo primordial de la investigación en el ámbito educativo. Esta transformación surge como respuesta a la necesidad de

Co-docencia y recursos pedagógicos accesibles.	Las políticas educativas nacionales que promueven la inclusión encuentran en las propuestas de Delors una base sólida para ser aplicadas en las aulas, sobre todo en lo referente a la flexibilidad en la evaluación y la construcción de un ambiente de aprendizaje que valore la diversidad. Cuervo y Botero, (2025) ajustes razonables para la inclusión social y productiva de las personas con discapacidad en Colombia: avances y desafíos en su implementación. Realiza una contribución significativa a los procesos de inclusión educativa en Colombia al enfocarse en los ajustes razonables necesarios para la inclusión social y productiva de las personas con discapacidad. Su análisis sobre los avances y desafíos en la implementación de estos ajustes proporciona una perspectiva clara sobre cómo adaptar las políticas educativas y las prácticas pedagógicas para garantizar la participación plena de los estudiantes con discapacidad en el aula. En el contexto de Medellín, esta obra refuerza la importancia de aplicar ajustes en los procesos de evaluación y enseñanza, promoviendo una educación más inclusiva que respete las necesidades individuales de los estudiantes. Este enfoque es crucial para garantizar que las políticas de inclusión no solo sean normativas, sino que se	se deben realizar en el currículo para responder a la diversidad de los estudiantes. La implementación de Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) también se relaciona con la idea de flexibilización, permitiendo que las prácticas pedagógicas y evaluativas se adapten a las necesidades de todos los estudiantes, en especial aquellos con barreras de aprendizaje o discapacidades. Esto también está vinculado a la evaluación diferenciada, que se enmarca dentro de los principios del PIAR para asegurar que todos los estudiantes puedan alcanzar sus objetivos educativos de manera justa y equitativa. Innovación didáctica: El trabajo colaborativo entre docentes, el reconocimiento de los ritmos y estilos de aprendizaje y la co-docencia están directamente vinculados con la práctica de ajustar el currículo y las evaluaciones a las necesidades de los estudiantes, en línea con el enfoque del PIAR. La norma sugiere que la inclusión efectiva se logra a través de un enfoque colaborativo y flexible en el diseño y ejecución del currículo. 2. Implementación normativa y política pública Apropiación de la normatividad vigente: Las leyes Decreto 1421 de 2017 y Ley 1618 de 2013 son fundamentales para la implementación del PIAR, ya que ambas proporcionan el marco legal para la inclusión escolar. En este sentido, la normativa PIAR permite a las instituciones aplicar ajustes razonables que promuevan la	superar los modelos tradicionales, que a menudo se centran en la verificación de contenidos mediante pruebas escritas u orales, y están orientados a los resultados o productos, lo cual limita la participación y motivación del estudiante. El cambio deseado implica que la evaluación se asuma como un proceso continuo, formativo y constructivo, que sirva tanto al estudiante como al profesor para ajustar la planificación del proceso de enseñanza-aprendizaje y para la reflexión pedagógica. El éxito en las aulas inclusivas depende de la calidad del trabajo en equipo y de los apoyos individualizados. El DUA es un pilar conceptual fundamental que busca crear entornos educativos flexibles y adaptables anticipando y eliminando barreras de acceso. El DUA es el diseño de un currículo que responda a todos, evitando la necesidad de realizar adaptaciones individuales en la mayoría de los casos. Se basa en tres principios clave: ofrecer múltiples formas de representación, expresión/acción, e implicación. La aplicación del DUA se considera una estrategia pedagógica inclusiva que beneficia a todos los estudiantes, independientemente de sus estilos de aprendizaje. Los ajustes razonables y flexibilización curricular implican tomar decisiones pedagógicas para ofrecer una educación pertinente y de calidad, ajustando objetivos,

	traduzcan en acciones concretas dentro de las aulas, mejorando el acceso y la equidad para todos los estudiantes. Artículo DUA 3.0 Morilla y Álvarez (2024). Diseño Universal para el aprendizaje (DUA). Aporta un enfoque clave para los procesos de inclusión en el aula, destacando cómo adaptar las estrategias pedagógicas para atender la diversidad de estudiantes en el marco de las políticas educativas colombianas. Su propuesta enfatiza la necesidad de flexibilizar los métodos de enseñanza, los recursos y las evaluaciones, permitiendo que todos los estudiantes, independientemente de sus capacidades, puedan acceder al aprendizaje de manera equitativa. Guijarro, (2008) Construyendo las bases de la inclusión y la calidad de la educación en la primera infancia Rosa Blanco Guijarro. Su enfoque fundamental para los procesos de inclusión en el aula, la construcción de las bases para una educación inclusiva y de calidad en la primera infancia. Su propuesta subraya la importancia de iniciar desde las primeras etapas educativas políticas y prácticas pedagógicas que promuevan la inclusión de todos los niños, considerando sus diversas capacidades y contextos. En el contexto colombiano, y específicamente en	inclusión, lo cual es un requisito esencial de estas leyes. Limitaciones estructurales: Las discontinuidades de programas como UAI, PEP y PTA y la falta de formación docente en inclusión son limitaciones que también se reflejan en el PIAR, ya que este plan tiene como objetivo promover la inclusión, pero su efectividad depende de que las políticas educativas y los programas de formación sean continuos y sólidos. 3. Actitud y rol del docente Compromiso y sensibilidad: El reconocimiento de la diversidad como un valor y la escucha activa, que se plantean en la categoría, son elementos claves en la implementación del PIAR. El PIAR promueve que los docentes tengan una actitud comprometida y sensible frente a la inclusión, adaptando las evaluaciones y prácticas pedagógicas a las necesidades de los estudiantes. Barreras actitudinales persistentes: La visión asistencialista que algunos docentes pueden tener hacia los estudiantes con necesidades especiales es un desafío al que se enfrenta el PIAR. La norma PIAR busca superar estas barreras actitudinales al promover una comprensión más inclusiva de las capacidades y potencialidades de todos los estudiantes. 4. Cultura institucional y liderazgo inclusivo Transformación de valores institucionales: La norma PIAR se alinea con el cambio cultural necesario en las instituciones educativas para pasar de una visión de mérito a una de equidad, y de juicio a empatía.	metas de aprendizaje, y sistemas de enseñanza y evaluación, de modo que el estudiante pueda alcanzar las competencias y habilidades por vías que se adecúen a su estilo de aprendizaje. Los ajustes razonables son acciones esenciales que se articulan con la flexibilización curricular. El principio de flexibilidad es el eje conductor de la planificación de la enseñanza y el aprendizaje en el aula, acogiendo la diversidad. El PIAR detalla las adaptaciones definidas y los apoyos correspondientes (función, intensidad, y quién los suministra). Su elaboración debe tener en cuenta la discapacidad del estudiante de manera general y particular a la vez. Frente a los procesos de innovación didáctica y evaluación inclusiva y la didáctica se centran en la personalización y la diversificación de los procesos; como la evaluación diferenciada evaluación adaptativa; es esencial para medir el progreso de manera justa y precisa, requiriendo que las técnicas sean variadas y se adapten a las distintas formas en que los estudiantes demuestran su aprendizaje. Este enfoque prioriza la equidad sobre la estandarización. el diseño universal para la evaluación (DUE), derivado del DUA, propone que las evaluaciones deben ofrecer múltiples medios de participación, representación y acción desde su concepción inicial.

	Medellín, este enfoque resulta crucial para garantizar que las políticas de inclusión no solo se implementen en el papel, sino que se traduzcan en prácticas pedagógicas efectivas que favorezcan una educación equitativa desde la base, favoreciendo la participación activa y el aprendizaje de cada niño. Leal y Cárdenas, (2014) Las Prácticas pedagógicas y la inclusión educativa. Ofrece una reflexión clave sobre cómo las prácticas pedagógicas influyen en la inclusión educativa, destacando la necesidad de adaptar las estrategias de enseñanza para garantizar el acceso y la participación plena de todos los estudiantes. Su enfoque subraya la importancia de que los docentes implementen metodologías inclusivas que respeten la diversidad de capacidades y contextos de los estudiantes, alineándose con las políticas educativas nacionales. En el contexto de Medellín, este texto resulta esencial para asegurar que las políticas de inclusión se reflejen en prácticas pedagógicas concretas, mejorando la calidad educativa y favoreciendo la equidad en el aula, especialmente en un entorno diverso y plural. García y Perales et al., (2024) Relación entre inclusión, calidad en educación y formación docente: Aproximación desde la	Esto se refleja en los ajustes razonables que promueve el PIAR para adaptarse a las necesidades de los estudiantes sin generar discriminación. l liderazgo rectoral y docente inclusivo es esencial para la implementación del PIAR, ya que se requiere una visión clara y un compromiso a nivel institucional para hacer efectivos los ajustes razonables y las políticas de inclusión. 5. Familia como actor corresponsable Participación y acompañamiento activo: Las escuelas de padres y la aceptación diagnóstica están en línea con los principios del PIAR, ya que la familia tiene un rol crucial en el proceso inclusivo. El PIAR aboga por una corresponsabilidad activa entre la escuela y la familia para asegurar que los estudiantes reciban el apoyo necesario. Entorno familiar como factor limitante: La ausencia de formación sobre derechos educativos y la reproducción de prejuicios sociales en las familias pueden afectar la implementación efectiva del PIAR. La norma propone trabajar con las familias para superar estos obstáculos y fomentar la participación activa. 6. Diversidad y equidad como principios orientadores Educación equitativa como horizonte: El concepto de educación equitativa, que se introduce en el PIAR, refleja la necesidad de proporcionar a todos los estudiantes las mismas oportunidades para aprender y desarrollarse, independientemente de sus capacidades. La evaluación justa	La innovación didáctica y reconocimiento de la diversidad: se orienta a fomentar la autogestión, la autonomía, la responsabilidad y la metacognición en los estudiantes. Estrategias como la Evaluación Auténtica (E.A.), el trabajo colaborativo, la tutoría entre pares, y el uso de rutinas de pensamiento ejemplifican esta innovación. Es fundamental para estas prácticas el reconocimiento de ritmos y estilos de aprendizaje, asegurando que la instrucción se moldee y se ajuste a las demandas e intereses de los estudiantes. El trabajo colaborativo y la accesibilidad, como éxito de las prácticas inclusivas requieren un esfuerzo coordinado y sistémico La Co-docencia o La colaboración entre docentes, profesionales de apoyo y familias es crucial para aumentar la capacidad de la institución educativa de responder a la diversidad. La co-docencia (o enseñanza colaborativa) es una estrategia clave que implica que directivos, docentes, y profesionales compartan responsabilidades en la planificación, instrucción y evaluación, buscando atender las diversas características del alumnado. Este trabajo colaborativo también implica analizar y reflexionar sobre las barreras que afrontan los estudiantes y las familias para minimizarlas. Recursos pedagógicos accesibles: La organización del aula y las prácticas deben garantizar que

	perspectiva del contexto escolar de Argentina Ramirez et al., (s. f.) Transformación de las Prácticas Pedagógicas Docentes a partir de una Propuesta Innovadora en Evaluación Auténtica. Proponen la transformación de las prácticas pedagógicas a través de la evaluación auténtica, lo que permite una mayor equidad al considerar las diversas necesidades de los estudiantes. Parra (s.f.) La evaluación del aprendizaje fundamentada en enfoques pedagógicos contemporáneos. Refuerza esta visión al explorar cómo los enfoques pedagógicos contemporáneos pueden fortalecer la inclusión, especialmente en contextos de diversidad. Tejeda y Gómez et al., (2021) Políticas públicas y educación: la pedagogía más allá de su fundamentación técnica. Analizan cómo las políticas públicas deben evolucionar para ser realmente inclusivas, destacando tanto los avances como los desafíos en la implementación de las normativas en Colombia y la región.	desde la justicia social también se alinea con el enfoque del PIAR. Visibilización de múltiples diversidades: En el PIAR, se busca visibilizar las diversas identidades y necesidades, como las poblaciones indígenas, afrodescendientes, LGTBIQ+, con altas capacidades e inmigrantes, lo que se complementa con la evaluación y las prácticas pedagógicas inclusivas. 7. Evaluación con sentido formativo e inclusivo Evaluación contextualizada y accesible: El PIAR promueve que la evaluación sea accesible y contextualizada a las necesidades individuales de los estudiantes, utilizando instrumentos alternativos adaptados. Esto está en línea con la categoría de evaluación inclusiva que se destaca en el marco legal colombiano sobre inclusión. sistema educativo, como la discontinuidad de programas y la ausencia de formación docente inicial en inclusión. Estos desafíos deben ser superados para asegurar que los principios de inclusión sean realmente efectivos en las aulas. Los Lineamientos abogan por la sostenibilidad de los programas de inclusión y el fortalecimiento continuo de la formación docente en estos temas	los recursos del aula estén dispuestos de tal manera que apoyen el desarrollo de las competencias de cada estudiante. Esto incluye la provisión de recursos pedagógicos accesibles, el uso de tecnologías asistidas (software de lectura, formatos accesibles) y la evaluación de la accesibilidad de espacios y materiales.
Categoría de Análisis	**Relación Teórica**	**Relación Pirámide de Kelsen**	**Percepción Investigador**

Implementación normativa y política pública
2.1Apropiación de la normatividad vigente
a. Decreto 1421 de 2017 y Ley 1618 de 2013
b. Ley 2216 de 2022 sobre capacidades excepcionales.
2.2 Limitaciones estructurales.
a. Discontinuidad de programas UAI, PEP, PTA.
b. Ausencia de formación docente inicial en inclusión

(Camargo Muñoz, 2018) Breve reseña histórica de la inclusión en Colombia.
ODS 4 Educación Inclusiva de Calidad, (s. f.)
su enfoque global hacia la garantía de una educación inclusiva de calidad, alineada con las políticas educativas internacionales. Este enfoque subraya la necesidad de que las instituciones educativas implementen estrategias inclusivas que promuevan la igualdad de acceso y la participación de todos los estudiantes, independientemente de sus diferencias. En el contexto colombiano, y particularmente en Medellín, este texto resalta la importancia de aplicar políticas inclusivas que no solo busquen la integración de estudiantes con discapacidad, sino que también aborden las barreras sociales, culturales y económicas que limitan su acceso y desempeño académico. Este enfoque integral, centrado en la equidad y la calidad, es fundamental para transformar las prácticas pedagógicas y los procesos evaluativos en las aulas, promoviendo una educación que sea verdaderamente inclusiva y accesible para todos.
Declaración de Salamanca (1994).
un hito fundamental en la construcción de una educación inclusiva. Su aporte más significativo radica en la defensa de la igualdad de oportunidades

Recomendaciones OCDE políticas Equidad Educativa, (s. f.)
La relación entre las categorías, subcategorías y propiedades de tu investigación con la norma Recomendaciones OCDE Políticas de Equidad Educativa (s. f.) puede describirse de la siguiente manera:
1. Transformación de las prácticas pedagógicas y evaluativas
Ajustes razonables y flexibilización curricular:
La OCDE enfatiza la importancia de realizar ajustes razonables en el currículo para garantizar que todos los estudiantes, independientemente de sus capacidades, tengan acceso a una educación de calidad. Esta recomendación se vincula con la implementación del PIAR y la aplicación del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), ya que ambos buscan flexibilizar el currículo para atender la diversidad de los estudiantes. Además, la evaluación diferenciada es parte integral de estos ajustes, promoviendo la evaluación inclusiva que permita a todos los estudiantes demostrar su aprendizaje de acuerdo con sus capacidades.
Innovación didáctica:
La OCDE promueve la innovación didáctica como una estrategia clave para la inclusión educativa. El trabajo colaborativo docente y el reconocimiento de ritmos y estilos de aprendizaje están alineados con las recomendaciones de la OCDE, que destacan la necesidad de estrategias pedagógicas adaptadas a las necesidades diversas de los estudiantes. La co-docencia y el uso de recursos

La investigación se sustenta en el reconocimiento de que Colombia ha avanzado significativamente en la consolidación de un marco legal protector y promotor de la educación inclusiva. La promulgación de la Ley 1618 de 2013 y, sobre todo, el Decreto 1421 de 2017, demuestran la voluntad política del Estado colombiano para acoger los compromisos internacionales (como la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad) y reivindicar los derechos de las personas con discapacidad, buscando ambientes de igualdad y no discriminación.
El Decreto 1421 se establece como el pilar para un esquema de atención educativa que explícita el rol de la institución y promueve el trabajo en equipo y la construcción colectiva de ajustes razonables, guiando el proceso de inclusión. Esto refleja una ambición de transformación sistémica.
Sin embargo, en este punto de la triangulación, el investigador percibe una paradoja central: si bien el marco legal es amplio y elocuente al definir el qué de la inclusión (el derecho, la política, el objetivo), a menudo resulta distante o insuficiente al determinar el cómo (la práctica, la metodología, la cotidianidad). La ley proporciona el andamiaje, pero la realidad escolar muestra una brecha significativa entre el diseño de políticas y su implementación efectiva en los territorios, lo que señala que la gestión

para todos los estudiantes, independientemente de sus capacidades o necesidades. Este texto promueve la integración de los estudiantes con discapacidad en las aulas regulares, subrayando la importancia de una educación de calidad que valore la diversidad. A través de sus principios, la Declaración insta a los países a reformar sus sistemas educativos, adaptándolos a las necesidades de todos los estudiantes y garantizando el cumplimiento de políticas que favorezcan la equidad.
En el contexto de la investigación doctoral, este documento se aplica como un referente esencial para examinar cómo las políticas educativas y las prácticas pedagógicas deben alinearse para ser inclusivas, promoviendo la participación activa de cada estudiante y contribuyendo a una educación que responda a la diversidad de manera efectiva.
Lineamientos de política accesible, (s. f.)
representa un aporte clave en los procesos de inclusión educativa, al establecer directrices que promueven la accesibilidad para todos los estudiantes, especialmente aquellos con discapacidades. Su principal contribución es la creación de un marco normativo que facilita la implementación de políticas educativas inclusivas, garantizando que los entornos de aprendizaje sean accesibles y pedagógicos accesibles también son prácticas recomendadas para garantizar que todos los estudiantes, incluidos aquellos con discapacidad o dificultades de aprendizaje, puedan acceder a una educación de calidad.
2. Implementación normativa y política pública
Apropiación de la normatividad vigente:
Las recomendaciones de la OCDE coinciden con la necesidad de implementar políticas educativas que fomenten la inclusión escolar, como se establece en normativas nacionales como el Decreto 1421 de 2017 y la Ley 1618 de 2013. La Apropiación de la normatividad vigente asegura que las políticas inclusivas sean aplicadas de manera efectiva a nivel institucional, adaptando los programas educativos a las necesidades de todos los estudiantes, especialmente aquellos con discapacidad o necesidades educativas especiales.
Limitaciones estructurales:
La OCDE también reconoce las limitaciones estructurales que afectan la implementación efectiva de políticas inclusivas, tales como la discontinuidad de programas o la falta de formación docente en inclusión. Las recomendaciones sugieren la necesidad de fortalecer la infraestructura educativa y garantizar que la formación docente sea continua y especializada, con un enfoque en inclusión y diversidad.
3. Actitud y rol del docente
Compromiso y sensibilidad:
Las recomendaciones de la OCDE resaltan el papel crucial del docente en la inclusión territorial es un factor determinante.
La inclusión de la Ley 2216 de 2022 (sobre capacidades excepcionales) complejiza el panorama, pues refuerza el concepto de que la educación inclusiva no se limita a la discapacidad. No obstante, la tradición en el contexto escolar colombiano sigue asociando, frecuentemente, la inclusión únicamente a la población con discapacidad, manteniendo un imaginario social instituido que requiere ser desafiado en las construcciones teóricas del siguiente capítulo.
Las limitaciones identificadas, lejos de ser meros obstáculos administrativos, representan las barreras humanas y sistémicas que frenan la aspiración de equidad que promueve la legislación.
1. La Discontinuidad de Programas (UAI, PEP, PTA):
La mención de la discontinuidad de programas clave (como las Unidades de Atención Integral, que en su momento guiaron el modelo integrativo) ilustra la fragilidad de la gestión territorial y la dificultad para garantizar los apoyos en el tiempo. Esta falta de sostenibilidad de las políticas implica que la escuela debe constantemente “reiniciar” o improvisar, generando incertidumbre y desarticulación en las trayectorias educativas efectivas (TEE) de los estudiantes.
El investigador debe preguntarse: ¿Cómo afecta esta intermitencia la cultura institucional? Las fuentes sugieren que la discontinuidad

equitativos. Estos lineamientos enfatizan la necesidad de adaptar los métodos pedagógicos y de evaluación para responder a la diversidad de estudiantes, sin importar sus características físicas o cognitivas. En el contexto de la investigación doctoral, este documento se aplica como una guía esencial para evaluar cómo las políticas y prácticas pedagógicas deben transformarse para cumplir con los principios de accesibilidad e inclusión, asegurando que todos los estudiantes tengan las mismas oportunidades para aprender y participar activamente en el aula.
Batanero, (s.f.)
Panorama Educación OCDE (2022)
Educación Inclusiva: algunas claves para su éxito educativo.
ofrece un análisis exhaustivo sobre el estado de la educación a nivel mundial, destacando tendencias, desafíos y mejores prácticas. Aunque no se centra exclusivamente en la educación inclusiva, aborda aspectos clave que impactan directamente en su implementación efectiva. Uno de los aportes más significativos de este informe es la identificación de la necesidad de adaptar los sistemas educativos para garantizar una educación equitativa y de calidad para todos los estudiantes. Esto implica revisar y ajustar las políticas educativas, los métodos pedagógicos y los procesos de evaluación para educativa. Los docentes deben mostrar compromiso y sensibilidad hacia las necesidades de todos los estudiantes, especialmente aquellos con discapacidad. El reconocimiento de la diversidad como valor y la escucha activa son componentes fundamentales de la práctica pedagógica inclusiva, tal como se sugiere en la norma.
Barreras actitudinales persistentes:
A pesar de los avances en las políticas de inclusión, la OCDE destaca que persisten barreras actitudinales que pueden obstaculizar la plena implementación de la inclusión escolar. Estas barreras incluyen la visión asistencialista o la falta de comprensión sobre las necesidades emocionales y educativas de los estudiantes. Las recomendaciones de la OCDE promueven el cambio de actitud en los docentes, eliminando estas barreras y fomentando un enfoque más inclusivo y equitativo.
4. Cultura institucional y liderazgo inclusivo
Transformación de valores institucionales:
La OCDE sugiere que las instituciones educativas deben transformar sus valores para pasar de un enfoque meritocrático a uno basado en la equidad. Esto implica un cambio en la forma en que se evalúa el aprendizaje, pasando de una visión competitiva a una visión inclusiva que valore las diferencias individuales. El cambio cultural dentro de las instituciones es esencial para que las políticas de inclusión sean realmente efectivas. de programas y políticas educativas contradictorias son un factor que impide el progreso real en la cultura y las prácticas pedagógicas de aula, manteniendo la inclusión como un derecho en el discurso oficial, pero confusa en la práctica.
2. La Ausencia de Formación docente inicial en inclusión: Este es quizás el hallazgo más crítico y humano. La falta de una formación docente inicial robusta en inclusión es una limitación estructural que se traduce directamente en barreras pedagógicas y actitudinales en el aula.
Barreras Pedagógicas y de Conocimiento: Los docentes a menudo carecen del conocimiento, las estrategias de enseñanza asertiva y el manejo adecuado para atender la diversidad. La formación inicial en las licenciaturas ha sido catalogada como insuficiente en sus componentes epistemológicos, teórico-didácticos y actitudinales.
Barreras Actitudinales: El desconocimiento y la falta de preparación llevan a la resistencia al cambio y la perpetuación de actitudes negativas o prejuicios sociales que se convierten en prácticas excluyentes. Se evidencia que muchos docentes asumen la inclusión más como un reto personal que como un principio fundante de su labor, o se enfocan en la atención a la discapacidad desde un enfoque deficitario.
la aproximación teórica debe ir más allá de la descripción de la ley. El Capítulo V debe

atender la diversidad y las necesidades específicas de cada alumno.
En el contexto de la investigación doctoral, este informe proporciona datos y análisis que pueden servir como base para evaluar la efectividad de las políticas y prácticas inclusivas en diferentes países, permitiendo identificar áreas de mejora y estrategias exitosas que puedan ser adaptadas a contextos específicos.
Ávila, (2018)
Aplicación de la política pública de discapacidad e inclusión en una institución educativa.
El estudio de Ávila (2018) sobre la aplicación de la política pública de discapacidad e inclusión en la Institución Educativa Liceo Nacional José Joaquín Casas de Chiquinquirá ofrece una reflexión crítica sobre la implementación de políticas inclusivas en el ámbito escolar. Su principal aporte radica en evidenciar cómo, a pesar de los avances normativos, persisten barreras estructurales y actitudinales que dificultan la plena inclusión de estudiantes con discapacidad. Ávila destaca la necesidad de una transformación profunda en las prácticas pedagógicas, la formación docente y la sensibilización institucional para garantizar una educación verdaderamente inclusiva. Este análisis resulta esencial en el contexto de la investigación doctoral, ya que

Liderazgo y gestión:
El liderazgo rectoral y docente inclusivo es uno de los puntos clave en las recomendaciones de la OCDE. Las instituciones deben tener líderes comprometidos con la inclusión, capaces de gestionar el cambio hacia una educación más inclusiva. La gestión educativa inclusiva debe ser integral y abarcar todos los niveles, desde la planeación estratégica hasta la implementación diaria de prácticas pedagógicas inclusivas.
5. Familia como actor corresponsable
Participación y acompañamiento activo:
La OCDE subraya la importancia de la familia como un actor corresponsable en el proceso educativo. Las escuelas de padres y la aceptación diagnóstica son elementos esenciales para garantizar que los estudiantes con discapacidad reciban el apoyo necesario tanto en el hogar como en la escuela. El acompañamiento activo de las familias se considera un factor fundamental para el éxito de la inclusión escolar.
Entorno familiar como factor limitante:
La OCDE también reconoce que, en algunos casos, el entorno familiar puede ser un factor limitante para la inclusión educativa, especialmente cuando existen prejuicios sociales o la falta de conocimiento sobre los derechos educativos de los estudiantes. Las políticas deben incluir estrategias de sensibilización para superar estos obstáculos y fomentar la

construir un marco que supere la dependencia del discurso jurídico y se centre en la ética de las relaciones humanas y la transformación pedagógica.
Las construcciones teóricas deberán:
1. Enfatizar la Alteridad y el Reconocimiento: La ley resuelve el qué (el derecho), pero solo un enfoque basado en la alteridad y el reconocimiento mutuo puede resolver el cómo (la convivencia, la aceptación, la dignidad). Es necesario cambiar la mirada que aún persiste y clasifica a los estudiantes desde el déficit o la anormalidad, a pesar de los avances normativos.
2. Explicar la Brecha: El capítulo deberá establecer una construcción teórica que explique cómo la ausencia de la formación docente inicial actúa como la principal barrera para que la ley (Decreto 1421, Ley 1618) se materialice en culturas y prácticas inclusivas (los pilares de la inclusión según el Índex) en Medellín.
3. Priorizar la reflexión docente: Las conclusiones deben promover que el docente asuma su rol desde una postura crítica y reflexiva que cuestione sus propios valores y actitudes. Es imperativo que la escuela se mueva hacia un escenario donde la inclusión no sea percibida como una técnica o un añadido, sino como una manera de pensar y construir una cultura basada en la diversidad y la alteridad.
Los hallazgos de la triangulación sugieren que,

proporciona un marco para evaluar la efectividad de las políticas de inclusión en entornos educativos reales y sugiere áreas clave para su mejora.

García Castillo, (2020) Educación inclusiva y marco legal en Colombia. Una mirada desde la alteridad y las diferencias

Examinan la aplicación de políticas públicas de discapacidad en las instituciones educativas, subrayando la importancia de adaptar los sistemas de enseñanza a las particularidades de los estudiantes con discapacidad.

colaboración activa de las familias en el proceso educativo.

6. Diversidad y equidad como principios orientadores

Educación equitativa como horizonte:

La OCDE establece que la educación equitativa debe ser el objetivo principal de las políticas educativas. Esto implica que todos los estudiantes deben tener acceso igualitario a una educación de calidad, independientemente de sus capacidades. La evaluación justa desde la justicia social es un principio que debe guiar todas las decisiones pedagógicas y evaluativas, asegurando que no haya discriminación.

Visibilización de múltiples diversidades:

La OCDE promueve la Visibilización de las múltiples diversidades presentes en el aula, tales como las poblaciones indígenas, afrodescendientes, LGTBIQ+, con altas capacidades, inmigrantes, etc. Las políticas educativas deben garantizar que todas estas diversidades sean reconocidas y que sus necesidades sean atendidas adecuadamente en el aula.

7. Evaluación con sentido formativo e inclusivo

valuación contextualizada y accesible:

Las recomendaciones de la OCDE enfatizan la importancia de una evaluación inclusiva que se adapte a las necesidades de los estudiantes. Esto implica la utilización de instrumentos alternativos adaptados y la evaluación contextualizada que tenga en cuenta las características individuales de cada estudiante,

mientras la implementación de la política pública ha establecido una base legal sólida para la educación inclusiva, las limitaciones en la formación docente y la discontinuidad administrativa configuran un campo de batalla en el aula, donde la inclusión se convierte en un “acto de buena fe de algunas personas”, en lugar de una garantía estructural para todos los estudiantes de básica primaria pública en Medellín. El reto del Capítulo V será proponer cómo volver la ley vida a través de la pedagogía y el compromiso ético de los actores educativos.

		especialmente aquellos con necesidades educativas especiales. Protagonismo del estudiante: La OCDE subraya que los estudiantes deben ser protagonistas activos en su proceso evaluativo. Esto implica que deben participar en la definición de los criterios de evaluación y ser parte activa de su propio proceso de aprendizaje.	
Categoría de Análisis	**Relación Teórica**	**Relación Pirámide de Kelsen**	**Percepción Investigador**
Actitud y rol del docente 3.1 Compromiso y sensibilidad a. Reconocimiento de la diversidad como valor b. Escucha activa y mediación afectiva. 3.2 Barreras actitudinales persistentes a. Visión asistencialista Dificultades en reconocer dolores emocionales como legítimos	Chavestra et al., (2024) Educación Inclusiva y Diversidad. ofrece una reflexión profunda sobre la evolución de la educación inclusiva en un contexto global diverso y en constante cambio. Su principal aporte radica en reconocer la inclusión no solo como un objetivo pedagógico, sino como un compromiso ético que refleja un profundo respeto por cada individuo y su potencial único. Este enfoque destaca la necesidad de transformar los sistemas educativos para abrazar todas las formas de diversidad humana, desde las discapacidades hasta las diferencias culturales y socioeconómicas. En el contexto de la investigación doctoral, este texto proporciona un marco teórico y práctico esencial para evaluar cómo las políticas educativas y las prácticas pedagógicas deben alinearse para ser inclusivas, promoviendo la participación activa de cada estudiante y contribuyendo a una educación que	United Nations, (2014), Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad Guía de Formación. La relación entre las categorías, subcategorías y propiedades de tu investigación con la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de la ONU (2014) - Guía de Formación se puede establecer de la siguiente manera: 1. Transformación de las prácticas pedagógicas y evaluativas Ajustes razonables y flexibilización curricular: La Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad subraya la obligación de los estados de garantizar ajustes razonables en el ámbito educativo para que los estudiantes con discapacidad accedan a una educación inclusiva. Este principio se refleja en la categoría de diseño e implementación del PIAR y la aplicación del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), que ajustan los currículos y evaluaciones a las necesidades de los estudiantes, asegurando su plena participación en el	El Rol Docente como Fundamento Ético de la Inclusión: El rol del docente es decisivo en el proceso de inclusión educativa. La investigación subraya que la inclusión no es meramente una técnica, sino una postura ética y un compromiso personal con los derechos a la educación, la participación y la igualdad de oportunidades. Compromiso y Sensibilidad: El núcleo de una práctica inclusiva exitosa radica en la calidad de las interacciones y el clima emocional que el maestro logra establecer en el aula. 1. Reconocimiento de la diversidad como valor: Las fuentes evidencian que el docente debe asumir la diversidad no como un obstáculo o una dificultad, sino como una oportunidad para enriquecer los procesos de enseñanza y aprendizaje. La inclusión exige un cambio de cultura en el aula, donde la diferencia se perciba como valor agregado. Se destaca que este reconocimiento se basa en poner en valor al otro y en reconocer a la persona, y no a su limitación.

responda a la diversidad de manera efectiva.
Agudelo, (s.f.)
La Inclusión Como Posibilidad de Reconocimiento en los Escenarios Educativos.

Ahondan en las actitudes docentes, un factor crucial en la integración de estudiantes con necesidades especiales, pues reflejan cómo estas actitudes influyen directamente en los resultados de los procesos inclusivos.
Cova, (2023)
Escuchar en la escuela. Un aporte para su didáctica
El artículo *Escuchar en la escuela. Un aporte para su didáctica* (2023) de Cova propone una reflexión profunda sobre la importancia de la escucha activa en el proceso educativo, destacando su papel esencial en la construcción de una didáctica inclusiva y participativa. Este enfoque subraya que escuchar a los estudiantes no solo implica oír sus palabras, sino comprender sus necesidades, emociones y perspectivas, reconociéndolos como sujetos activos en su proceso de aprendizaje.
El principal aporte de Cova radica en evidenciar cómo una práctica pedagógica fundamentada en la escucha puede transformar el aula en un espacio más inclusivo, donde se atienden las diversas voces y se promueve la equidad. Esta propuesta invita a los sistema educativo. La evaluación diferenciada también se vincula con esta convención, ya que propone que la evaluación sea adaptada a las capacidades de cada estudiante, permitiendo una medición justa de su progreso.
Innovación didáctica:
La Convención promueve una educación basada en la innovación didáctica que incluya estrategias pedagógicas flexibles para atender las diversas necesidades de los estudiantes con discapacidad. Este enfoque se refleja en las subcategorías relacionadas con el trabajo colaborativo docente, el reconocimiento de ritmos y estilos de aprendizaje, y el uso de co-docencia y recursos accesibles, que aseguran que todos los estudiantes tengan acceso a métodos de enseñanza que se adapten a sus condiciones particulares.
2. Implementación normativa y política pública
Apropiación de la normatividad vigente:
La Convención es un marco legal global que debe ser apropiado por los países para garantizar los derechos de las personas con discapacidad, incluida la educación inclusiva. Este principio se encuentra reflejado en la legislación colombiana como el Decreto 1421 de 2017 y la Ley 1618 de 2013, los cuales buscan implementar políticas educativas inclusivas en el país. La convención también asegura que las políticas nacionales sean consistentes con los derechos humanos, especialmente en lo que respecta al acceso a una educación sin barreras.
2. Escucha activa y mediación afectiva la escucha activa implica tanto la aptitud (saber escuchar) como la actitud (querer escuchar). Esta disposición permite al maestro ser más sensible y perceptivo a las variaciones sutiles de comportamiento o actitud de sus estudiantes. El tipo de comunicación que debe primar es afirmativo, estimulante y asertivo. Un docente sensible es aquel que cultiva relaciones de respeto mutuo y comunicación personalizada. La proximidad y la escucha, si se utilizan correctamente, son fundamentales para fomentar el desarrollo afectivo del estudiante.
El compromiso docente es el principal motor de cambio, pues, aunque el marco legal es sólido, este no tiene alcance para conmover la educación y a sus integrantes si no hay una postura ética y reflexiva que cuestione el cómo estar juntos en la escuela
Las Barreras Actitudinales: El obstáculo en el corazón de la práctica a pesar del mandato legal y el potencial ético del docente, la persistencia de barreras actitudinales que dificultan el proceso de inclusión.
El desconocimiento y la falta de preparación a menudo se traducen en indiferencia ante la diversidad.
La visión asistencialista se manifiesta cuando el docente, en lugar de empoderar o reconocer la dignidad académica del estudiante, lo ve como carente o deficiente. Esto es una práctica excluyente que aísla al

docentes a reflexionar sobre su rol como facilitadores del diálogo y la comprensión, adaptando sus estrategias didácticas para responder a la pluralidad de experiencias y contextos de los estudiantes.

En el contexto de la investigación doctoral, este texto ofrece una base teórica y práctica para analizar y rediseñar las prácticas pedagógicas y evaluativas, orientándolas hacia una educación más inclusiva y respetuosa de la diversidad. Su enfoque en la escucha activa se presenta como una herramienta clave para fortalecer los procesos de inclusión en el aula, contribuyendo al cumplimiento de políticas educativas que promuevan la equidad y la participación de todos los estudiantes.

Rol docente en el desarrollo emocional de los estudiantes del Subnivel de Educación Básica Media, (2024.)

El estudio de Adriana Arteaga Garofalo (2024), *Rol docente en el desarrollo emocional de los estudiantes del Subnivel de Educación Básica Media*, ofrece una reflexión profunda sobre la importancia del acompañamiento emocional en el proceso educativo. Su principal aporte radica en evidenciar cómo la atención a las necesidades emocionales de los estudiantes incide directamente en su bienestar y rendimiento académico. Arteaga destaca que los docentes, al

Limitaciones estructurales:

La Convención reconoce que existen limitaciones estructurales que dificultan la inclusión plena de las personas con discapacidad. Estos incluyen la falta de formación docente en inclusión y la discontinuidad de programas educativos. Para que las políticas sean efectivas, los países deben superar estas barreras estructurales, proporcionando los recursos necesarios y asegurando la formación continua del personal docente en educación inclusiva.

3. Actitud y rol del docente

Compromiso y sensibilidad:

La Convención establece que los docentes deben ser sensibles y comprometidos con la educación inclusiva. Este principio se articula con la subcategoría de reconocimiento de la diversidad como valor y escucha activa en tu investigación. Los docentes deben reconocer la diversidad en el aula como una riqueza y no como un obstáculo, adoptando una actitud inclusiva que favorezca la integración de los estudiantes con discapacidad.

Barreras actitudinales persistentes:

La Convención aborda las barreras actitudinales que a menudo existen en la sociedad y en el sistema educativo, como la visión asistencialista y la dificultad para reconocer las necesidades emocionales de los estudiantes con discapacidad. Para superar estas barreras, se requiere un cambio en la mentalidad docente, promoviendo la inclusión plena de los estudiantes en el aula.

estudiante. La visión de la inclusión sigue estando, frecuentemente, sesgada hacia la discapacidad, lo que lleva a docentes (especialmente aquellos que no fueron formados para ello) a creer que atender la diversidad no es un asunto que les competa. La forma más sutil de asistencialismo es cuando se percibe que los estudiantes incluidos, aun si realizan pocas actividades, “sacarán buenas notas”, lo cual reduce la inclusión a una formalidad administrativa, desvinculada del aprendizaje significativo.

2. Dificultades en reconocer dolores emocionales como legítimos las barreras actitudinales se hacen tangibles en la esfera socioafectiva. Los estudiantes, expuestos a la evaluación y las interacciones, pueden experimentar inseguridad, ansiedad y la sensación de desprotección por parte del adulto. Es esencial reconocer que las dificultades emocionales (como la ansiedad o la tristeza) a menudo están vinculadas con las dificultades escolares y no tienen otras causas. El fracaso actitudinal ocurre cuando el docente minimiza o no logra validar respetuosamente los sentimientos y comportamientos del estudiante. La gestión de emociones y la mediación afectiva implican la necesidad de tolerar las dificultades emocionales del estudiante y no prometer “curas mágicas”, sino acompañar el proceso. Esto exige que el maestro, en el abordaje de la discapacidad

reconocer y responder a las emociones de sus estudiantes, no solo favorecen un ambiente de aprendizaje más inclusivo, sino que también promueven el desarrollo integral de los mismos.
Este enfoque subraya la necesidad de que los docentes adopten un rol activo en la identificación y gestión de las emociones en el aula, integrando estrategias pedagógicas que contemplen la dimensión emocional como parte esencial del proceso de enseñanza-aprendizaje. En el contexto de la investigación doctoral, este estudio proporciona una base sólida para analizar cómo las prácticas docentes orientadas al desarrollo emocional pueden contribuir a la implementación efectiva de políticas educativas inclusivas, garantizando una educación equitativa y de calidad para todos los estudiantes.
Montoya y Montoya, (s. f.)
Percepciones de docentes y estudiantes sobre barreras y facilitadores en el aprendizaje y la participación de estudiantes con discapacidad en el marco de la educación inclusiva.
Narváez, (s. f.)
Barreras actitudinales en los procesos de inclusión educativa.

4. Cultura institucional y liderazgo inclusivo
Transformación de valores institucionales:
La Convención promueve la transformación de valores dentro de las instituciones educativas, donde se debe pasar de un enfoque meritocrático a uno que valore la equidad y la inclusión. En este sentido, el cambio cultural propuesto por la Convención es crucial para garantizar que las políticas de inclusión se implementen de manera efectiva, lo cual se refleja en las subcategorías de transformación de valores institucionales.
Liderazgo y gestión:
La Convención también enfatiza la importancia de líderes educativos inclusivos que promuevan una gestión educativa que garantice que todos los estudiantes, incluidos los de necesidades educativas especiales, tengan las mismas oportunidades. Esta intersectorialidad que promueve la convención (educación, salud, protección, cultura) está en sintonía con la gestión inclusiva mencionada en las subcategorías de tu investigación.
5. Familia como actor corresponsable
Participación y acompañamiento activo:
La Convención reconoce a la familia como un actor corresponsable en la educación inclusiva, lo que implica que debe haber un acompañamiento activo por parte de las familias. Las escuelas de padres y la aceptación diagnóstica en el proceso escolar son prácticas

psicosocial, ofrezca espacios de escucha y contención y reconozca los dolores emocionales del estudiante como legítimos.
La actitud y el rol del docente instan a que no solo se analice la ley, sino que se construya un acercamiento teórico basado en la alteridad y el reconocimiento desde la transformación del rol docente, la teoría debe conceptualizar cómo el docente debe pasar de ser un transmisor de conocimientos a un agente cultural de inclusión, capaz de asumir una postura crítica y reflexiva de sus propias prácticas y valores.
La ética del cuidado y la justicia afectiva, incorporando el bienestar emocional como un pilar elemental de la inclusión, argumentando que la evaluación inclusiva debe ser ante todo un acto de justicia que priorice la dignidad sobre estándares rígidos.
La superación del asistencialismo mediante la formación buscando la formación inicial y continua del docente debe enfocada en los componentes actitudinales y afectivos, ya que la disposición favorable por sí sola no es suficiente para enfrentar la realidad de un aula heterogénea. Lograr la coherencia entre los conocimientos (lo cognitivo) y las acciones (lo conductual/afectivo) del docente.
Revelar la distancia entre el marco legal y la cultura actitudinal en el aula, para construir un puente que asegure que las diferencias

		que deben ser promovidas para facilitar la integración de los estudiantes con discapacidad en el sistema educativo. La familia debe estar involucrada en el proceso educativo y garantizar que el estudiante reciba el apoyo adecuado tanto dentro como fuera del aula. Entorno familiar como factor limitante: El entorno familiar puede ser un factor limitante si existen prejuicios sociales o falta de conocimiento sobre los derechos educativos. La Convención subraya la importancia de sensibilizar a las familias para que participen activamente en el proceso de inclusión escolar, eliminando los prejuicios sociales y promoviendo la aceptación de la diversidad. 6. Diversidad y equidad como principios orientadores Educación equitativa como horizonte: La Convención establece que la educación equitativa es un derecho para todos los estudiantes, sin importar sus discapacidades. Esto está alineado con el principio de transición conceptual hacia 'educación equitativa', que resalta la necesidad de garantizar una educación inclusiva y sin barreras. La evaluación justa desde la justicia social también es un principio clave de la Convención, que se refleja en el enfoque inclusivo de tu investigación.	sean valoradas, y no simplemente toleradas como pócimas mágicas de acción política, lo cual solo se logra cuando el docente, desde su rol, se siente comprometido y humanizado.
Categoría de Análisis	**Relación Teórica**	**Relación Pirámide de Kelsen**	**Percepción Investigador**

Cultura institucional y liderazgo inclusivo Transformación de valores institucionales Del mérito a la equidad Del juicio a la empatía. Liderazgo y gestión a. Liderazgo rectoral y docente inclusivo b. Intersectorialidad: educación, salud, protección, cultura.	López y Vélez, (2018) La escuela inclusiva El derecho a la equidad y la excelencia educativa El texto *La escuela inclusiva: El derecho a la equidad y la excelencia educativa* (2018) de Ana Luisa López-Vélez ofrece una reflexión profunda sobre la educación inclusiva, destacando su papel esencial en la construcción de una sociedad más justa y equitativa. Su principal aporte radica en la defensa de una educación que no solo busca la integración de todos los estudiantes, sino que promueve activamente la equidad y la excelencia, reconociendo y valorando la diversidad como un recurso enriquecedor para el aprendizaje colectivo. López-Vélez subraya que una escuela inclusiva debe ser capaz de adaptarse a las necesidades de todos los estudiantes, ofreciendo un entorno de aprendizaje que favorezca su desarrollo integral y les permita alcanzar su máximo potencial. Este enfoque implica una transformación profunda de las prácticas pedagógicas, la evaluación y la organización escolar, orientadas a garantizar que todos los estudiantes, independientemente de sus características personales, tengan las mismas oportunidades para aprender y participar activamente en la vida escolar. En el contexto de la investigación doctoral, este texto proporciona un marco	Guía 34 evaluación y mejoramiento institucional, (2008). La relación entre las categorías, subcategorías y propiedades de tu investigación con la Guía 34: Evaluación y Mejoramiento Institucional (2008) se puede establecer de la siguiente manera: 1. Transformación de las prácticas pedagógicas y evaluativas Ajustes razonables y flexibilización curricular: La Guía 34 promueve el mejoramiento institucional mediante la flexibilización curricular, la cual permite adaptar las estrategias educativas para garantizar la inclusión de todos los estudiantes, independientemente de sus necesidades. La implementación del PIAR y la aplicación del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) son aspectos clave que se alinean con este enfoque de ajustes razonables para asegurar la participación plena de los estudiantes con necesidades educativas especiales. Innovación didáctica: En la Guía 34, se hace énfasis en la importancia de la innovación pedagógica como un factor crucial para el mejoramiento institucional. El trabajo colaborativo docente, el reconocimiento de ritmos y estilos de aprendizaje y la co-docencia son aspectos que están directamente relacionados con los principios de esta guía, promoviendo un enfoque didáctico inclusivo que responda a las diversas necesidades de los estudiantes.	La verdadera educación inclusiva exige un cambio profundo en la cultura escolar, superando las concepciones tradicionales de calidad que se centran únicamente en el desempeño cognitivo. La investigación sugiere que el proceso en Medellín debe ir más allá de la normativa, apuntando a una ética compartida. El tránsito de un enfoque centrado en el mérito (basado en estándares rígidos y estandarización) a uno centrado en la equidad constituye un desafío filosófico y práctico. La equidad es la única garantía para construir sociedades justas. implica que la administración pública garantice el acceso a todos, independientemente de su situación, y asigne mayores ventajas educativas a aquellos colectivos en desventaja social. Se percibe que la cultura del mérito suele derivar en tratamientos homogéneos que, paradójicamente, acentúan las desigualdades de origen, mientras que el enfoque inclusivo exige valorar la diversidad como un recurso y una riqueza, no como un déficit. La inclusión debe ser un derecho que promueve una educación de calidad con equiparación de oportunidades. El cambio más sensible se observa en la necesidad de reemplazar el juicio (que a menudo se traduce en estigmas, etiquetas y menosprecio) por la empatía y el reconocimiento.

teórico sólido para analizar y evaluar las políticas educativas y las prácticas pedagógicas desde una perspectiva inclusiva, orientada a la equidad y la excelencia. Su enfoque integral y comprometido con la justicia social ofrece herramientas valiosas para reflexionar sobre los desafíos y las oportunidades que presenta la implementación de una educación verdaderamente inclusiva.

Educar en la empatía para construir una cultura de convivencia escolar, (s. f.)

El artículo *Educar en la empatía para construir una cultura de convivencia escolar* (2024) de Hernández-Prados, Álvarez-Muñoz y Sánchez-Martínez presenta una investigación cuantitativa que evalúa la implementación de un programa de intervención centrado en la empatía, dirigido a estudiantes de educación secundaria obligatoria en España. Los resultados evidencian una disminución significativa de las conductas conflictivas y un aumento en el uso de herramientas de resolución de conflictos por parte del alumnado, así como una reducción de las agresiones producidas y recibidas. Estos hallazgos subrayan la eficacia del programa y la necesidad de continuar con iniciativas que utilicen la empatía como núcleo de trabajo para mejorar la convivencia escolar.

2. Implementación normativa y política pública

Apropiación de la normatividad vigente:

La Guía 34 establece que la evaluación institucional debe estar alineada con las normas nacionales, como el Decreto 1421 de 2017, la Ley 1618 de 2013 y la Ley 2216 de 2022. Estas normativas promueven la educación inclusiva y son elementos que las instituciones educativas deben aprobar e implementar para garantizar la plena participación de los estudiantes con necesidades educativas especiales. La apropiación de la normatividad vigente es fundamental para el éxito de la inclusión educativa.

Limitaciones estructurales:

La Guía 34 identifica las limitaciones estructurales que enfrentan muchas instituciones, como la discontinuidad de programas y la falta de formación docente en temas de inclusión. En este sentido, la guía sugiere que las instituciones trabajen en superar estos obstáculos a través de estrategias de formación continua y la integración de prácticas pedagógicas inclusivas.

3. Actitud y rol del docente

Compromiso y sensibilidad:

La Guía 34 subraya la importancia del compromiso y la sensibilidad docente frente a los procesos de inclusión escolar. Los docentes deben tener un enfoque positivo hacia la diversidad en el aula y estar dispuestos a adaptarse a las necesidades de los estudiantes. Este enfoque está alineado con la subcategoría de reconocimiento de la diversidad como valor y escucha activa, ya

Una escuela inclusiva debe ser una comunidad segura, acogedora y colaboradora. Esto solo se logra si cada miembro se siente valorado y aceptado.

La superación de las barreras actitudinales persistentes requiere estrategias de sensibilización y un cambio en la manera de pensar y construir una cultura basada en la diversidad. El docente y la institución deben ser sensibles y perceptivos a las variaciones de comportamiento y actitud, cultivando relaciones de respeto mutuo y comunicación personalizada.

La transformación de los valores institucionales requiere un liderazgo que no solo administre, sino que orqueste y guíe el cambio.

El liderazgo eficaz y transformador debe estar comprometido con los valores y principios de la inclusión.

El liderazgo debe ser distribuido y compartido, involucrando activamente al equipo educativo, el alumnado y las familias. Esto fortalece las capacidades individuales e institucionales.

Las personas en roles de liderazgo deben evaluar y hacer seguimiento constante de la enseñanza, proporcionando retroalimentación y planificando el desarrollo profesional de la comunidad educativa.

Este liderazgo debe ser pedagógico para la justicia social, creando las condiciones y oportunidades para que los colegas colaboren, reflexionen y aprendan.

En el contexto de la investigación doctoral, este estudio aporta evidencia empírica sobre cómo la educación en la empatía puede influir positivamente en la convivencia escolar, ofreciendo una base sólida para analizar y promover prácticas pedagógicas inclusivas que fomenten un ambiente de respeto y colaboración en el aula.

GEM Report UNESCO, (2025) Liderazgo distribuido en la educación en América Latina: Desarrollo profesional.

El informe *Liderazgo distribuido en la educación en América Latina: Desarrollo profesional* (2025), encargado por la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) para informar el Informe GEM 2025 sobre liderazgo en la educación en América Latina, ofrece una reflexión profunda sobre la importancia del liderazgo pedagógico en la mejora de los aprendizajes en la región. Su principal aporte radica en evidenciar cómo el desarrollo del liderazgo de los equipos directivos puede contribuir significativamente a la mejora de los aprendizajes, destacando la necesidad de profesionalizar a los equipos directivos para fortalecer su capacidad de liderazgo pedagógico. Este enfoque subraya la importancia de que los equipos directivos cuenten con las competencias necesarias para liderar procesos de mejora educativa, lo que incluye la que la sensibilidad es clave para la creación de un ambiente inclusivo.

Barreras actitudinales persistentes:

La Guía 34 también hace referencia a las barreras actitudinales persistentes que existen dentro de las instituciones, como la visión asistencialista o la dificultad en reconocer las necesidades emocionales de los estudiantes. Para superar estas barreras, es esencial que los docentes adopten una actitud inclusiva, tal como se promueve en la guía.

4. Cultura institucional y liderazgo inclusivo

Transformación de valores institucionales:

La Guía 34 pone énfasis en la necesidad de transformar los valores institucionales para que las instituciones educativas promuevan una cultura inclusiva basada en la equidad y el respeto por la diversidad. Este principio se relaciona con la subcategoría de transformación de valores institucionales, ya que las instituciones deben adoptar valores inclusivos en todas sus políticas y prácticas.

Liderazgo y gestión:

La Guía 34 también aborda la importancia del liderazgo inclusivo, señalando que los líderes educativos deben ser responsables de la gestión inclusiva de las instituciones. El liderazgo rectoral y el liderazgo docente inclusivo son fundamentales para asegurar que la inclusión escolar sea efectiva y que todos los estudiantes tengan acceso a una educación de calidad. La investigación enfatiza la necesidad de fortalecer las capacidades institucionales, garantizando que los cambios se mantengan en el tiempo. La inclusión debe integrarse en la misión y la cultura de la institución, asegurando que las decisiones pedagógicas y administrativas promuevan un entorno accesible y acogedor.

Educación, Salud, Protección, Cultura la inclusión como un derecho humano integral obliga a la escuela a trascender sus muros y articularse con otros sectores. La atención integral a los estudiantes requiere el desarrollo de políticas intersectoriales y mecanismos de coordinación interinstitucional.

Aunque la inclusión es un principio transversal en el discurso normativo colombiano, su materialización práctica es desigual entre sectores, siendo la implementación efectiva de enfoques intersectoriales aún incipiente o fragmentada.

Se requiere articular el trabajo entre el sector educativo y otros como salud, bienestar social y familiar, protección, y cultura. El trabajo articulado con el sector salud es crucial para dar a conocer las rutas de atención.

Esta colaboración con la comunidad no solo es esencial para la sostenibilidad de los cambios, sino que también fortalece los vínculos entre la escuela y su entorno. El éxito en las aulas inclusivas depende de la calidad del trabajo en equipo entre

capacidad de tomar decisiones informadas, gestionar equipos de manera efectiva y promover una cultura de colaboración en las escuelas.

En el contexto de la investigación doctoral, este informe proporciona una base sólida para analizar cómo el liderazgo pedagógico distribuido puede influir en los procesos de inclusión en el aula. Su enfoque en la profesionalización de los equipos directivos ofrece una perspectiva valiosa para evaluar cómo las políticas educativas y las prácticas pedagógicas deben alinearse para ser inclusivas, promoviendo la participación activa de cada estudiante y contribuyendo a una educación que responda a la diversidad de manera efectiva.

5. Familia como actor corresponsable

Participación y acompañamiento activo:

La Guía 34 resalta que la familia debe ser un actor corresponsable en el proceso educativo. El acompañamiento activo de las familias es esencial para el éxito de la inclusión escolar. Las escuelas de padres y la aceptación diagnóstica son mecanismos que deben ser implementados para involucrar a las familias en el proceso de inclusión, tal como se propone en la guía.

Entorno familiar como factor limitante:

La Guía 34 también reconoce que el entorno familiar puede ser un factor limitante para la inclusión escolar. Las familias pueden tener prejuicios o falta de formación sobre los derechos educativos, lo que puede obstaculizar el proceso de inclusión. La sensibilización de las familias es una prioridad que debe ser abordada en los planes institucionales, según la guía.

6. Diversidad y equidad como principios orientadores

Educación equitativa como horizonte:

La Guía 34 establece que la educación equitativa debe ser el objetivo de las políticas educativas. Este principio está alineado con la subcategoría de educación equitativa como horizonte, que busca garantizar que todos los estudiantes tengan las mismas oportunidades para aprender y desarrollarse, independientemente de sus capacidades o condiciones. La evaluación justa desde la justicia social es una estrategia

docentes, profesionales, y familias.

El principal obstáculo para la plena inclusión no es la ausencia de legislación, sino la dificultad en convertir lo legal, en cultura práctica sostenida; desarrollando un constructo que explique cómo los valores inclusivos (equidad y respeto a la diversidad) deben permear la cultura y las políticas institucionales para eliminar las barreras, y que este proceso requiere una reflexión continua.

La transformación organizacional depende de un liderazgo distributivo y con justicia social, liderazgo emocionalmente capacitado y motivado para guiar los cambios en las concepciones y prácticas de los docentes.

Enfatizar en la articulación intersectorial como una responsabilidad compartida que garantiza la atención integral y la calidad de vida de los estudiantes, asegurando que la escuela sea el centro cultural más importante de la comunidad. Esto implica un enfoque que priorice la dignidad sobre el rendimiento.

		para asegurar que todos los estudiantes reciban el apoyo necesario para alcanzar su máximo potencial. Visibilización de múltiples diversidades: La Guía 34 promueve la Visibilización de todas las diversidades en el aula, incluidas las diversidades funcionales, culturales y sociales. Esta política se alinea con la subcategoría de visibilización de múltiples diversidades, promoviendo un enfoque inclusivo que atienda a estudiantes de diferentes orígenes y capacidades.	
Categoría de Análisis	**Relación Teórica**	**Relación Pirámide de Kelsen**	**Percepción Investigador**
Familia como actor corresponsable Participación y acompañamiento activo. Escuelas de padres b. Aceptación diagnóstica y adaptación al proceso escolar. Entorno familiar como factor limitante. Reproducción de prejuicios sociales Ausencia de formación sobre derechos educativos	Campoalegre et al., (2016) Familia, escuela y desarrollo humano, Rutas de investigación educativa. El texto Familia, escuela y desarrollo humano: rutas de investigación educativa (2016), coordinado por Rosa Campoalegre, José Luis Meza y Ruth Milena Páez, ofrece una reflexión profunda sobre la interacción entre la familia y la escuela en el contexto colombiano. Su principal aporte radica en evidenciar cómo la colaboración activa entre estos dos escenarios puede potenciar el desarrollo humano de los estudiantes, abarcando dimensiones afectivas, cognitivas, sociales, morales y espirituales. Este enfoque subraya que la familia y la escuela deben ser vistas como entes complementarios y no como	Asamblea Nacional Constituyente, Constitución Política Colombia (1991) Actor corresponsable La categoría actora corresponsable se triangula directamente con los postulados de la Constitución Política de 1991, especialmente en los artículos 67 y 68, que determinan que la educación es un derecho de la persona y un servicio público con una función social, en el cual concurren el Estado, la sociedad y la familia. Desde esta perspectiva, la corresponsabilidad se concibe como una exigencia ética y jurídica que compromete a todos los actores educativos en la formación integral del estudiante, incluyendo su atención a la diversidad y a las necesidades particulares. Subcategoría: Participación y acompañamiento activo Esta subcategoría encuentra soporte en los principios de	La participación de las familias es fundamental para asegurar una educación de calidad para todos, la familia es el primer lugar donde se desarrolla la educación en valores. El éxito de las prácticas inclusivas depende directamente de la calidad del trabajo en equipo entre docentes, profesionales y familias. La normativa colombiana concibe a la familia, o al cuidador, como apoyo de los estudiantes y un actor indispensable cuya implicación favorece y mejora el aprendizaje de sus hijos. El rol de los cuidadores es particularmente relevante, ya que en muchas dinámicas familiares son el eje fundamental de la formación, y sus voces deben ser tomadas en cuenta. El PIAR (Plan Individual de Ajustes Razonables) exige la participación activa y los

instituciones aisladas. La obra destaca la importancia de una comunicación efectiva y una corresponsabilidad en la formación de los estudiantes, reconociendo que ambos contextos influyen significativamente en su desarrollo integral.
En el marco de una investigación doctoral, este texto proporciona una base sólida para analizar cómo la colaboración entre la familia y la escuela puede contribuir a procesos de inclusión en el aula. Su énfasis en la participación activa de ambos actores en la educación permite reflexionar sobre prácticas pedagógicas y evaluativas que promuevan una educación equitativa y de calidad para todos los estudiantes.
García, (2020) Orientaciones Participación Familias.
El documento *Orientaciones para la participación de las familias* (2020), elaborado por el Ministerio de Educación Nacional de Colombia, ofrece una guía integral para fortalecer la colaboración entre familia y escuela en el marco de la educación inclusiva. Su principal aporte radica en proporcionar estrategias prácticas y reflexivas que permiten a directivos docentes, docentes de aula, de apoyo pedagógico y orientadores, mejorar sus prácticas pedagógicas y evaluativas, promoviendo una participación activa y corresponsable de las familias en el proceso participación democrática consagrados en el Preámbulo y en los artículos 1, 2 y 40 de la Constitución, que garantizan la intervención de la ciudadanía en las decisiones que afectan la vida colectiva. En el ámbito educativo, dicha participación se concreta en la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994), que establece la obligación de crear instancias como el Consejo Directivo y el Gobierno Escolar. En la práctica escolar, la participación y acompañamiento activo de las familias representa un indicador de inclusión, pues refleja la apropiación del proceso formativo como una tarea conjunta.
Subcategoría: Escuelas de padres
Las “escuelas de padres” se triangulan con los artículos 42 y 44 de la Constitución, los cuales destacan el papel de la familia como núcleo fundamental de la sociedad y la obligación de velar por el desarrollo integral de los niños y niñas. Este espacio institucional, impulsado además por el Decreto 1286 de 2005, busca fortalecer las competencias parentales y promover la formación en valores democráticos, equidad e inclusión. Su existencia responde a los principios constituyentes que reconocen el derecho de las familias a participar en la orientación del proceso educativo.
Subcategoría: Aceptación diagnóstica y adaptación al proceso escolar
Esta subcategoría se vincula con los fundamentos de la educación inclusiva derivados de la Constitución (art. 13), que proclama la igualdad de todas compromisos tanto del estudiante como de su familia y cuidadores.
Uno de los hallazgos más sensibles es el proceso de aceptación diagnóstica y adaptación al proceso escolar si el padre no acepta la discapacidad, el proceso de inclusión queda paralizado. Por ello, las familias solicitan apoyo para el reconocimiento del miedo, la incertidumbre, y el proceso de ajuste emocional y duelo que implica la condición de su hijo. La aceptación abre la vía para que el padre se capacite, busque programas y apoye los requerimientos de su hijo.
La escuela de padres y otros escenarios son demandados por las propias familias con hijos con discapacidad para compartir reacciones, sentimientos y buscar estrategias exitosas de cuidado y apoyo. La Ley 2025 de 2020 hace obligatoria esta participación y exige que el contenido de estas escuelas se diseñe en función de las necesidades, intereses y la caracterización de los estudiantes, padres y cuidadores, buscando fortalecer la relación familia-escuela. Es fundamental establecer espacios y tiempos para que las familias, junto con el equipo educativo, puedan dialogar y reflexionar sobre la enseñanza y el aprendizaje.
El contexto familiar, lejos de ser un mero apoyo, es una fuente persistente de barreras que dificultan la plena inclusión.
El entorno familiar como factor limitante se ve

educativo. Este enfoque reconoce a las familias como actores fundamentales en la identificación de necesidades, la adaptación curricular y la creación de entornos de aprendizaje inclusivos.

En el contexto de la investigación doctoral, este documento se presenta como una herramienta clave para analizar y rediseñar las prácticas pedagógicas y evaluativas, orientándolas hacia una educación más inclusiva y respetuosa de la diversidad. Su énfasis en la colaboración escuela-familia permite reflexionar sobre cómo esta alianza puede contribuir al cumplimiento de las políticas educativas inclusivas, garantizando una educación equitativa y de calidad para todos los estudiantes.

Orientaciones Participación Familias. (2020)

El documento *Orientaciones para la participación de las familias* (2020), elaborado por el Ministerio de Educación Nacional de Colombia, ofrece directrices fundamentales para fortalecer la colaboración entre la familia y la escuela en el marco de una educación inclusiva. Su principal aporte radica en proporcionar estrategias prácticas y reflexivas que permiten a directivos docentes, docentes de aula, de apoyo pedagógico y orientadores, mejorar sus prácticas pedagógicas y evaluativas, promoviendo una participación activa y corresponsable de las personas ante la ley y la obligación del Estado de proteger especialmente a quienes se encuentren en condiciones de vulnerabilidad. La aceptación diagnóstica y la adaptación pedagógica son expresiones concretas del principio de equidad, orientadas a garantizar el acceso, permanencia y éxito escolar de todos los estudiantes, sin discriminación alguna. Este enfoque es coherente con el mandato de la Asamblea Nacional Constituyente de construir una sociedad plural y justa.

Categoría: Entorno familiar como factor limitante

La relación de esta categoría con el marco legal evidencia tensiones entre la norma y la realidad. Si bien la Constitución, en sus artículos 5 y 44, resalta la protección integral de la niñez y la corresponsabilidad de la familia, los hallazgos empíricos muestran que las condiciones socioeconómicas y culturales de algunos hogares limitan la participación activa y el acompañamiento educativo. Este contraste pone de relieve la necesidad de fortalecer las políticas públicas de apoyo familiar, en coherencia con el mandato constitucional de igualdad de oportunidades.

Subcategoría: Reproducción de prejuicios sociales

La reproducción de prejuicios sociales en el entorno escolar se relaciona con los principios constitucionales de dignidad humana (art. 1), igualdad (art. 13) y no discriminación, los cuales constituyen pilares de la educación inclusiva. La Asamblea Nacional Constituyente de 1991 exacerbado por las desigualdades socioeconómicas. Las extensas jornadas laborales de los padres, a menudo causadas por las necesidades económicas, limitan el tiempo compartido con los hijos, reduciendo el acompañamiento a la satisfacción de necesidades básicas (cuidado y protección), y dejando por fuera el fomento del desarrollo afectivo y cognitivo. Estos factores socioeconómicos afectan notoriamente el desempeño de los estudiantes, llevando a algunos padres a guardar mayor distancia e indiferencia frente a las responsabilidades académicas.

La reproducción de prejuicios sociales y las barreras actitudinales de las familias son obstáculos notorios en el quehacer pedagógico. Estos prejuicios se manifiestan, por ejemplo, en la socialización de los niños en el ambiente educativo. Más profundamente, el ambiente familiar puede ser el escenario donde los hijos reciben orientaciones que acrecientan el problema social (oportunismo, desconfianza, intolerancia), lo que choca con la formación social y de convivencia esperada por la escuela.

Existe una ausencia de formación sobre derechos educativos y procesos pedagógicos, lo que se traduce en desconocimiento sobre los procesos de formación en la escuela y no aceptar o reconocer la necesidad de un trabajo

familias en el proceso educativo.

Este enfoque reconoce a las familias como actores fundamentales en la identificación de necesidades, la adaptación curricular y la creación de entornos de aprendizaje inclusivos. Además, subraya la importancia de una comunicación efectiva y una corresponsabilidad en la formación de los estudiantes, reconociendo que ambos contextos influyen significativamente en su desarrollo integral.

En el contexto de la investigación doctoral, este documento se presenta como una herramienta clave para analizar y rediseñar las prácticas pedagógicas y evaluativas, orientándolas hacia una educación más inclusiva y respetuosa de la diversidad. Su énfasis en la colaboración escuela-familia permite reflexionar sobre cómo esta alianza puede contribuir al cumplimiento de las políticas educativas inclusivas, garantizando una educación equitativa y de calidad para todos los estudiantes.

promovió un modelo de ciudadanía plural y diversa, orientado a superar prácticas excluyentes heredadas de estructuras sociales tradicionales. En este sentido, la persistencia de prejuicios refleja una distancia entre el ideal normativo y las prácticas educativas cotidianas, lo que evidencia la necesidad de procesos formativos que transformen las representaciones sociales sobre la diferencia.

Subcategoría: Ausencia de formación sobre derechos educativos

Finalmente, la ausencia de formación sobre derechos educativos se triangula con el espíritu garantista de la Constitución de 1991, la cual reconoce en sus artículos 67 y 68 la educación como derecho y servicio público orientado al desarrollo humano integral. La Asamblea Constituyente estableció que el conocimiento de los derechos es condición para su ejercicio pleno; por tanto, la falta de información en las familias y en algunos actores institucionales vulnera el principio de participación informada y consciente. Esta situación reafirma la urgencia de promover una cultura de la legalidad y la inclusión desde la escuela.

Ley 2025 de 2020, ley de Corresponsabilidad Educativa.

La Ley 2025 de 2020, conocida como la Ley de Corresponsabilidad Educativa, constituye un desarrollo normativo que profundiza los principios establecidos en la Constitución Política de 1991, al definir de manera más precisa las responsabilidades

diverso; los padres pueden carecer de formación sobre cómo desarrollar habilidades cognitivas (como el pensamiento crítico) en casa. Esta falta de conocimiento y la tendencia a mirar la escuela como una guardería, o delegar totalmente la formación a los docentes, se convierten en una barrera familiar que impacta las trayectorias educativas.

La articulación de la ley con las diferentes dinámicas familiares para trascender sus deberes legales, proponiendo una validación de los vínculos en los procesos de corresponsabilidad.

La identidad de cada familia en donde se construyen normas, valores, rituales e historia, puede ser sopesada y alineada a los valores de inclusión (equidad, reconocimiento de la diversidad). Abordando las barreras actitudinales que surgen de los prejuicios y el desconocimiento.

Para la ausencia de formación de los padres y las barreras actitudinales, el maestro debe acercarse como un agente mediador que, con una actitud abierta y cercana, establezca canales de comunicación efectivos que facilite la articulación con los servicios de salud y bienestar social para apoyar a la familia en la aceptación y el duelo.

La Intersectorialidad y la articulación con el sector de bienestar social y familiar (como el ICBF) para apoyar a las familias en situación de vulnerabilidad, abordando el costo de la educación y la conciliación de los tiempos

compartidas entre el Estado, la familia, la sociedad y la escuela en la formación integral de los niños, niñas y adolescentes. Esta ley reconoce la corresponsabilidad como un pilar para el fortalecimiento del proceso educativo, especialmente en contextos de diversidad y vulnerabilidad, al promover la participación activa de todos los actores en el aseguramiento del derecho a la educación de calidad, inclusiva y equitativa.

En la triangulación realizada, las categorías emergentes del análisis empírico encuentran sustento directo en los postulados de esta ley, que hace énfasis en la formación compartida, la comunicación constante entre los agentes educativos y la necesidad de construir comunidades escolares participativa

Categoría: Actor corresponsable

La Ley 2025 de 2020, en su artículo 1°, objeto de la ley, define la corresponsabilidad educativa como el compromiso conjunto del Estado, la familia, los docentes, los estudiantes y la comunidad en general para garantizar los procesos de formación integral. En relación con la categoría actor corresponsable, la norma amplía el concepto tradicional de participación, trasladándolo a una acción concreta y cooperativa. En la práctica escolar, esta figura se refleja en la articulación de esfuerzos para atender las necesidades de los estudiantes, la promoción de la inclusión y el fortalecimiento de la comunicación entre la escuela y el hogar.

laborales y familiares, ya que, sin este soporte estructural, la corresponsabilidad seguirá siendo un compromiso que solo pueden cumplir las familias menos vulnerables. Todo esto depende de que la escuela logre abrir sus puertas no solo a los estudiantes diversos, sino a las complejas realidades de sus familias, transformando la tensión actual en una alianza estratégica y empática para el desarrollo humano integral.

Categoría de Análisis	Relación Teórica	Relación Pirámide de Kelsen	Percepción Investigador
Diversidad y equidad como principios orientadores 6.1 Educación equitativa como horizonte a. Transición conceptual hacia 'educación equitativa' b. Evaluación justa desde la justicia social. 6.2 Visibilización de múltiples diversidades a. Poblaciones indígenas, afrodescendientes, LGTBIQ+, con altas capacidades, inmigrantes.	Tejeda y Gómez et al., (2021) Políticas públicas y educación: la pedagogía más allá de su fundamentación técnica. El texto *Políticas públicas y educación: la pedagogía más allá de su fundamentación técnica (*2021), coordinado por Cristian Andrés Tejeda-Gómez, Juan Guillermo Mansilla-Sepúlveda y Vivian Unás, ofrece una reflexión crítica sobre la educación como institución social atravesada por múltiples elementos y dimensiones que determinan su conformación y acción. Este número temático, compuesto por nueve artículos, se inspira en la necesidad de entender la educación más allá de su fundamentación técnica, considerando su contexto social, cultural, político e histórico. Su principal aporte radica en cuestionar los objetivos mismos de la educación superior, invitando a pensar la formación profesional y la pedagogía más allá de su fundamentación técnica. Este enfoque permite analizar cómo las políticas públicas educativas pueden influir en los procesos de inclusión en el aula, promoviendo una educación que responda a la diversidad de manera efectiva.		El análisis conceptual confirma que la educación inclusiva es un medio esencial para consolidar el objetivo de una educación de calidad y excelencia con equidad. El camino trazado por la investigación colombiana y los marcos internacionales subrayan que la inclusión no es meramente un proceso de vinculación, sino un movimiento hacia una sociedad más justa y equitativa. La transición conceptual hacia la educación equitativa implica una ruptura con los enfoques homogeneizadores. La equidad se define como la garantía de que a cada alumno se le proporciona aquello que necesita para aprender. Esto, a su vez, exige que la administración pública garantice el acceso a todos y asigne mayores ventajas educativas a aquellos colectivos que se encuentran en desventaja social. En el contexto de Medellín, esta transición es vital para enfrentar las condiciones de desigualdad histórica, ya que la educación tiene la capacidad de disminuir la brecha de las desigualdades socioeconómicas. Por lo tanto, la equidad no es la simple igualdad de trato, sino la equiparación de oportunidades que valora la diversidad. El ideal de la escuela inclusiva se asemeja a una idea de educación en la que las relaciones se basan en

En el contexto de la investigación doctoral, este texto proporciona una base sólida para evaluar la efectividad de las políticas educativas y las prácticas pedagógicas desde una perspectiva crítica e inclusiva, contribuyendo al cumplimiento de las políticas de educación que promuevan la equidad y la calidad en el aula.

Buenaño, (2024)

Políticas y prácticas de educación inclusiva en Latinoamérica: una revisión sistemática.

El artículo *Políticas y prácticas de educación inclusiva en Latinoamérica: una revisión sistemática* (2024), de Pamela Nataly Buenaño Barreno, ofrece un análisis exhaustivo sobre la implementación de la educación inclusiva en la región. Mediante la metodología PRISMA, se revisaron 38 estudios primarios de la base de datos SCOPUS, consolidando información sobre políticas y prácticas actuales, identificando brechas y desafíos, y conociendo las prácticas inclusivas desarrolladas en contextos locales.

Su principal aporte radica en evidenciar que, aunque la inclusión educativa ha ganado relevancia global como objetivo para asegurar el acceso universal a la

el respeto, la equidad y la justicia social.

La evaluación se posiciona en el centro del debate inclusivo, debido a la influencia que tiene aquello que se evalúa y el modo en que se hace en lo que acontece en el aula.

La Evaluación desde la justicia social surge como una exigencia ética para asegurar la equidad y la justicia educativa.

Repensar los paradigmas tradicionales de evaluación que han priorizado históricamente la estandarización sobre la equidad. La persistencia de modelos rígidos que equiparan igualdad con homogeneidad es un obstáculo que se debe superar. Una evaluación que no respete las diferencias individuales solo sirve para agravar la brecha de desigualdad.

La evaluación como un acto de justicia, se enfoca en estrategias adaptativas que permiten a los estudiantes demostrar lo aprendido de diversas maneras. Este enfoque prioriza la dignidad sobre el rendimiento.

La inclusión, se relaciona con toda la diversidad de estudiantes de la escuela, lo que se ha denominado la diversidad de diversidades. La tesis se ve obligada a visibilizar y abordar las necesidades de las múltiples diversidades que coexisten en las aulas de Medellín:

El sistema educativo debe atender la diversidad en cuanto a etnias, cultura, y

educación, en Latinoamérica su implementación ha sido desigual. Países como Argentina y Brasil han mostrado avances significativos en leyes y programas, mientras que otros como Nicaragua y Paraguay enfrentan mayores dificultades. A pesar de los esfuerzos en formación docente y adaptación curricular, persisten barreras estructurales y culturales que dificultan una educación inclusiva efectiva en la región

En el contexto de la investigación doctoral, este estudio proporciona una base sólida para analizar cómo las políticas educativas y las prácticas pedagógicas deben alinearse para ser inclusivas, promoviendo la participación activa de cada estudiante y contribuyendo a una educación que responda a la diversidad de manera efectiva.

López y Vélez, (2018); Inclusión Afrodescendiente en la educación.

El texto Inclusión afrodescendiente en la educación: una agenda antirracista para América Latina (2018), coordinado por Ana Luisa López-Vélez y publicado por el Banco Mundial, ofrece una reflexión profunda sobre las barreras estructurales que enfrentan los estudiantes afrodescendientes en la región. Su principal aporte razas. Es imprescindible abordar la inclusión etnoracial como una dimensión integral. Se rastrea la dinámica de las desventajas que se superponen (etnicidad, género, etc.). Los textos escolares en Colombia, por ejemplo, suelen asociar a los afrodescendientes mayoritariamente a temas de diversidad cultural. Se necesita un tratamiento suficiente que permita que las temáticas de los afrodescendientes sean apreciadas por los estudiantes en modos complejos y críticos.

Las orientaciones afectivo-eróticas e identidades de género diversas constituyen un desafío reciente y complejo para la escuela. La escuela tiene el potencial de ser un espacio protector y de reconocimiento, pero enfrenta percepciones sobre sujetos que, erróneamente, se les atribuye un déficit. Recalcar que la diversidad sexual no debe significar bajo ninguna excusa un menoscabo o una vulneración de derechos.

La diversidad individual abarca también a los estudiantes con talento excepcional y a aquellos en contextos de migración económica o de culturas no hegemónicas. La concepción de las diferencias debe basarse en una perspectiva social donde la diversidad es un valor enriquecedor.

La legislación busca la inclusión de todos en la escuela, las barreras actitudinales persisten. La visibilización de todas estas diversidades es el camino para

radica en visibilizar cómo la discriminación racial en las aulas impacta negativamente en el acceso, permanencia y calidad educativa de esta población, evidenciando que, a pesar de los avances normativos, persisten desigualdades significativas en el sistema educativo latinoamericano.

Este enfoque subraya la necesidad de una transformación integral en las políticas educativas, que no solo promueva la equidad en el acceso, sino que también garantice una educación de calidad que valore y respete la identidad cultural afrodescendiente. Se destaca la importancia de incorporar contenidos curriculares que reconozcan la historia y contribuciones de las comunidades afro, así como la implementación de prácticas pedagógicas inclusivas que fomenten un ambiente de respeto y valoración de la diversidad.

En el contexto de la investigación doctoral, este texto proporciona una base sólida para analizar y evaluar las políticas educativas desde una perspectiva antirracista, orientada a la inclusión efectiva de los estudiantes afrodescendientes. Su enfoque crítico permite identificar áreas de mejora en las prácticas pedagógicas y evaluativas, contribuyendo al cumplimiento de las políticas de educación inclusiva que promuevan la equidad y la justicia social en el ámbito educativo.

transformar las concepciones y prácticas, en lugar de ver la diferencia como un obstáculo que hay que evitar.

Vincular la diversidad y la equidad con un paradigma transformativo.

Se deberá entonces construir un conocimiento de tercer tipo sobre inclusión, que sea un saber conjunto del fenómeno correspondido colectivamente por los actores educativos, superando los modelos unidireccionales de la ley; teniendo la justicia social y la ética como fundamento, comprometida con el reconocimiento de la situación del otro.

Suárez, (s. f.) Diversidad Sexual en la Escuela

Categoría de Análisis	Relación Teórica	Relación Pirámide de Kelsen	Percepción Investigador
Evaluación con sentido formativo e inclusivo 7.1 Evaluación contextualizada y accesible. Instrumentos alternativos adaptados b. Evaluación desde el perfil individual del estudiante. 7.2 Protagonismo del estudiante a. Participación activa en el proceso evaluativo. b. ambiente emocionalmente seguro	Espejo y Melgar, (2021) Instrumentos de evaluación para el docente en la atención a la diversidad. El artículo *Instrumentos de evaluación para el docente en la atención a la diversidad* (2021), de Yuliana Meneses Espejo y Ángel Salvatierra Melgar, ofrece una revisión crítica sobre las herramientas evaluativas utilizadas en estudios de atención a la diversidad educativa entre 2011 y 2020. A través de un análisis de 20 artículos académicos seleccionados de revistas indexadas, los autores identifican y clasifican los instrumentos más empleados, destacando su relevancia en la implementación de prácticas pedagógicas inclusivas. Su principal aporte radica en evidenciar que la aplicación sistemática de estos instrumentos permite detectar fortalezas y debilidades en las prácticas docentes, facilitando la toma de decisiones informadas para mejorar la calidad educativa. Además, subraya la necesidad de promover la capacitación continua de los docentes en el uso de herramientas	Decreto 1290 de 2009 (Sistema Institucional de Evaluación de los Estudiantes - SIEE) Relación con las Unidades de Análisis El decreto 1290 de 2009, que regula el SIEE, establece directrices compatibles con el protagonismo del estudiante y el sentido formativo: Este Decreto especifica los derechos de los estudiantes orientados a mejorar sus procesos de formación. Entre ellos se encuentra el derecho a conocer el SIEE (criterios, procedimientos e instrumentos) desde el inicio del año escolar y a conocer los resultados de los procesos de evaluación y recibir oportunamente las respuestas a sus inquietudes. Además, estipula el deber del estudiante de cumplir compromisos académicos y de convivencia. El Decreto 1290 exige que el estudiante sea evaluado de manera integral en todos los aspectos académicos, personales y sociales. También establece el derecho a recibir la asesoría y acompañamiento de los docentes para superar sus debilidades en el aprendizaje, lo que respalda la función reguladora y formativa de la evaluación. La autoevaluación también se contempla como una práctica. El contraste normativo vs. conceptual: El Decreto 1290 es el instrumento que formaliza el qué de la evaluación. En la	Una evaluación con sentido inclusivo debe ser individualizada y concebida desde el perfil individual del estudiante, atendiendo a sus avances individuales en lugar de compararlos con el grupo de pares o la edad cronológica. Esta perspectiva, denominada evaluación adaptativa, se fundamenta en que los métodos deben ajustarse a las capacidades, ritmos y estilos de aprendizaje de cada estudiante. Es crucial contar con un sistema de diagnóstico que se centre en la ecología del aprendizaje, detectando intereses, motivaciones, necesidades y capacidades. La evaluación inclusiva debe ser variada, flexible y diversificada para que todos los estudiantes tengan la oportunidad de demostrar sus habilidades y comprensión de manera justa y precisa. Se exige un uso de instrumentos alternativos adaptados, lo que puede incluir: Portafolios. Rúbricas multidimensionales o diferenciadas que especifiquen criterios de evaluación ajustados a las capacidades del estudiante para evitar comparaciones injustas. El uso de tecnologías asistidas (como software de

evaluativas que consideren la diversidad del alumnado, garantizando una educación equitativa y de calidad para todos.

En el contexto de la investigación doctoral, este estudio proporciona una base sólida para analizar cómo la implementación de instrumentos de evaluación adecuados puede contribuir al cumplimiento de las políticas educativas inclusivas, promoviendo una práctica pedagógica que responda efectivamente a las necesidades diversas de los estudiantes.

Guerra y Hernández Fernández, (2022).

La evaluación por Competencias y la Educación Inclusiva. Propuesta de un instrumento de evaluación por competencias para la inclusión educativa.

El artículo La evaluación por competencias y la educación inclusiva: propuesta de un instrumento de evaluación por competencias para la inclusión educativa (2022), de Ricardo Guerra Durán y Antonio Hernández Fernández, aborda la necesidad de armonizar dos enfoques educativos fundamentales: la evaluación por competencias y la educación inclusiva. A través de una investigación aplicada en la región de Valparaíso, Chile, triangulación, este se contrasta con el marco conceptual (como el paradigma humanista o sociocultural) que exige que la autoevaluación sea la alternativa más viable, o que la evaluación se centre en los procesos cognitivos.

El Decreto 1290 se utiliza en esta investigación para identificar que, aunque el SIEE esté bien estructurado para cumplir con los propósitos de la evaluación (como la autoevaluación obligatoria), en la práctica docente a menudo se desconoce el uso de estrategias como la coevaluación o metaevaluación, o el docente lo aborda de forma tradicional. Esta triangulación revela que el documento solo cobra vida y sentido a través de la práctica docente, señalando una brecha entre la norma y la implementación efectiva.
El Decreto 1290 es esencial para la práctica de básica primaria porque formaliza la necesidad de una evaluación que no sea meramente sumativa. donde las relaciones de comunicación sean democráticas y respetuosas en lugar de autoritarias o inflexibles, pues la evaluación es un proceso comunicativo. Además, exige la incorporación de la autoevaluación, clave para que el estudiante asuma un rol más activo y dinámico y desarrolle habilidades de autorregulación y metacognición.
Ley 1618 de 2013 y Ley 1346 de 2009 (Ajustes Razonables)
Estas leyes ratifican la convención sobre los derechos de las personas con discapacidad, establecen el principio de ajustes razonables como modificaciones necesarias lectura o formatos accesibles) para que los estudiantes puedan acceder a contenidos sin alterar la complejidad académica.

La aplicación del Diseño Universal para la Evaluación (DUE), el cual propone que las evaluaciones ofrezcan múltiples medios de participación, representación y acción desde su concepción inicial.

En esencia, la flexibilidad en los formatos de respuesta no es una mera concesión, sino una condición necesaria para que las evaluaciones midan las habilidades reales y no la capacidad de adaptarse a un entorno hostil.

Se valora que la evaluación con sentido formativo desplaza el control del docente hacia el estudiante, promoviendo sus competencias y autonomía. La evaluación debe dar prioridad a su función pedagógica y formativa, enfocándose en la valoración del proceso de aprendizaje más que en los resultados finales o la calificación. Retroalimentación: La evaluación debe servir como un mecanismo de retroalimentación inmediata, oportuna y constante y orientada a la acción. La retroalimentación debe enfocarse en analizar el proceso de realización de la tarea, no solo los resultados. Involucramiento: La autoevaluación y la coevaluación son herramientas fundamentales para que el estudiante asuma progresivamente un mayor

se analizó la compatibilidad entre ambos modelos mediante encuestas a 268 docentes de escuelas con currículo por competencias y 25 de una escuela autodefinida como inclusiva. Los resultados evidencian que, aunque existen similitudes en el uso de estrategias como la autoevaluación y la coevaluación, persisten diferencias significativas en la aplicación de instrumentos evaluativos adaptados a la diversidad del alumnado. Como respuesta a esta problemática, los autores proponen un instrumento que integra criterios de evaluación competencial con indicadores de inclusión educativa, permitiendo una evaluación simultánea y adaptada a las necesidades de todos los estudiantes
Este aporte es crucial en el contexto de la investigación doctoral, ya que ofrece una herramienta práctica para docentes que buscan implementar evaluaciones inclusivas sin perder de vista los estándares competenciales. Además, contribuye al cumplimiento de políticas educativas que promueven la equidad y la calidad en la educación, al proporcionar un marco evaluativo que reconoce y valora la diversidad en el aula.

Cornejo y Rivera, (2024) Evaluación formativa: reflexiones sobre la educación inclusiva.

para garantizar la igualdad de acceso y participación.
La Ley 1618 y la Ley 1346 implican la necesidad de adaptaciones a los sistemas de evaluación y flexibilizaciones curriculares para eliminar barreras. Esto se traduce directamente en la necesidad de usar instrumentos alternativos adaptados y de considerar la dimensión relacional, comunicativa y pedagógica en la evaluación.
Los ajustes razonables son definidos para un caso particular, lo que exige que la evaluación se fundamente en la individualidad del progreso de cada estudiante, adaptándose a sus capacidades, ritmos y estilos de aprendizaje. La evaluación debe tener en cuenta la diversidad lingüística y cultural de los estudiantes, así como sus características particulares (comunicativo, motor, sensorial, afectivo, social).
El contraste normativo vs. Conceptual hace ver estas leyes como la base jurídica para la equidad. En la triangulación, se contrasta la visión de derechos y justicia social (modelo social de discapacidad) que promueve la ley, con los marcos conceptuales de la evaluación adaptativa y el Diseño Universal para la Evaluación (DUE).
En esta investigación se utilizó este marco para identificar que, a pesar del avance normativo, persiste una brecha entre la retórica y la implementación efectiva. Los ajustes razonables son cruciales, pero a menudo se entienden solo como medidas físicas o tecnológicas, cuando la inclusión exige un rediseño radical de la evaluación.

control, responsabilidad y regulación de su propio proceso de aprendizaje. El estudiante, al ser un sujeto activo y participante, puede tomar conciencia y controlar sus procesos.
El error es una oportunidad: La evaluación formativa redefine el concepto de error, tratándolo no como una falencia, sino como una valiosa oportunidad para el desarrollo y la profundización del aprendizaje.
La dimensión socioafectiva es un imperativo ético. Se subraya la necesidad de un ambiente emocionalmente seguro y
desde la concepción humana, las prácticas tradicionales de evaluación pueden generar ansiedad, miedo e inseguridad. El docente, al evaluar, debe enfrentar el componente emocional del estudiante, contribuyendo a fomentar el sentido de pertenencia y aceptación. La evaluación debe tener en cuenta la afectividad y las emociones.
El clima de aula y el tipo de relaciones de comunicación que se presentan durante el proceso evaluativo son cruciales. El lenguaje del docente debe ser afirmativo, estimulante y asertivo, y debe valorar positivamente la participación.
La necesidad urgente de transformar los sistemas de evaluación. evaluación con sentido formativo e inclusivo como un pilar teórico que sostiene la inclusión efectiva en el aula.
Considerar la evaluación como acto de justicia; el modelo

El artículo Evaluación formativa: reflexiones sobre la educación inclusiva (2024), de Camila Fernanda Cornejo Pino y Elisita Andrea Almonacid Rivera, ofrece una reflexión profunda sobre cómo la evaluación formativa puede contribuir al logro de una educación inclusiva en el aula. A través de un análisis teórico y bibliográfico, los autores presentan la evaluación formativa como un proceso continuo y adaptativo que permite valorar y responder a la diversidad del alumnado, brindando instancias de participación para todos y desarrollando las potencialidades de cada uno.

Su principal aporte radica en evidenciar que la evaluación formativa no solo es una herramienta de medición, sino un acto educativo inclusivo en sí mismo. Al centrarse en el proceso de aprendizaje y no únicamente en el resultado final, permite a los docentes ajustar sus prácticas pedagógicas para atender las necesidades individuales de los estudiantes, promoviendo una educación equitativa y de calidad para todos.

En el contexto de la investigación doctoral, este texto proporciona una base sólida para analizar y evaluar las políticas y prácticas educativas desde una perspectiva inclusiva, orientada a la equidad y la excelencia. Su enfoque en la evaluación como herramienta de inclusión

El impacto principal es forzar al docente de básica primaria a abandonar la evaluación masificada y repetitiva en favor de la personalización de los instrumentos. Esto se materializa en la práctica mediante el uso de rúbricas multidimensionales con criterios diferenciados, adecuaciones en el entorno evaluativo, como tiempos extendidos o espacios libres de distracciones, el diseño de instrumentos que consideren el esfuerzo y permitan al estudiante demostrar su comprensión por medios diversos.

3. Decreto 1421 de 2017 (Atención Educativa a la Población con Discapacidad)

Plantea la evaluación desde el perfil individual, este Decreto está ligado al PIAR (Plan Individual de Ajustes Razonables), el cual exige que el docente, junto con el equipo pedagógico, caracterice al estudiante (identificando fortalezas, intereses, ritmos y estilos de aprendizaje) para adaptar su planificación y su sistema de evaluación. La evaluación debe atender a los avances individuales del estudiante, y no solo en relación con el grupo de pares o la edad cronológica.

El Decreto 1421 promueve el concepto de DUA (Diseño Universal para el Aprendizaje), el cual busca eliminar barreras para el aprendizaje, promoviendo la autonomía y la participación del estudiante. Además, se establece que en la valoración de los estudiantes con discapacidad debe recogerse la voz del estudiante,

teórico debe establecer que la evaluación adaptativa y personalizada es un requisito ético para garantizar el derecho a la educación, priorizando la dignidad sobre el rendimiento estandarizado. Se debe conceptualizar la evaluación formativa no como un tipo de evaluación, sino como una filosofía pedagógica que intenciona la mejora continua y que permite la autorregulación y la autonomía del estudiante en su proceso de aprendizaje. La transformación del rol docente implica pasar de ser un hetero evaluador exclusivo a un orientador y acompañante, capaz de crear un ambiente emocionalmente seguro que potencie la participación activa del estudiante. El docente debe ser una pieza clave en el diseño de objetivos y la planificación de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

ofrece una vía para reflexionar sobre cómo las instituciones educativas pueden garantizar que todos los estudiantes, independientemente de sus características individuales, tengan acceso a una educación que valore y potencie su desarrollo integral.

Vera y Yarce, (2022) Evaluación de un programa de educación inclusiva en un colegio de la ciudad de Pasto.

El artículo Evaluación de un programa de educación inclusiva en un colegio de la ciudad de Pasto (2022), de Adriana Paola Vera Hernández y Eunice Yarce Pinzón, presenta una investigación evaluativa que examina la implementación de un programa de educación inclusiva en una institución educativa de Pasto, Colombia. A través de un enfoque cuantitativo, se aplicaron entrevistas a directivos, docentes y padres de familia, además de un análisis documental del programa institucional. Los resultados revelan que, aunque la institución cuenta con un programa de educación inclusiva, no se evidencia su aplicación efectiva, ya que existe una discrepancia entre el conocimiento de los directivos y el de docentes y padres de familia sobre los elementos legislativos e institucionales de la educación inclusiva. Esto indica la necesidad de establecer una ruta de atención integral que facilite de su familia y de los cuidadores.

El contraste normativo vs. marco conceptual se define desde el decreto 1421 se contrasta con los postulados conceptuales de la evaluación formativa, que promueve la valoración del proceso de aprendizaje. Esta triangulación confirma que la ley exige una evaluación que potencie el desarrollo de aprendizajes respetando y valorando las diferencias individuales.

El Decreto 1421 exige un diagnóstico centrado en la ecología del aprendizaje (intereses, motivaciones, necesidades y capacidades), en contraste con el histórico modelo clínico centrado en el déficit. La inclusión exitosa requiere mirar al otro desde el respeto por la diferencia y considerar la afectividad y las emociones en el diagnóstico, lo cual es esencial para crear un ambiente emocionalmente seguro

Este Decreto exige la implementación de una evaluación sostenible en el aula de básica primaria, donde la caracterización es un proceso fundamental de observación en diversos escenarios escolares (clases, recreos, eventos) para resaltar fortalezas y necesidades de apoyo del estudiante. La evaluación debe ser un proceso de reflexión permanente para el docente, que le permite tomar decisiones oportunas y ajustar su práctica.

	la apropiación del programa por parte de toda la comunidad educativa este estudio aporta significativamente a los procesos de inclusión del aula al evidenciar la importancia de una implementación coherente y participativa de las políticas de educación inclusiva. Subraya que la formación y sensibilización de todos los actores educativos son esenciales para garantizar una educación inclusiva efectiva. En el contexto de la investigación doctoral, este trabajo proporciona una base empírica para analizar cómo las políticas educativas se traducen en prácticas pedagógicas inclusivas y cómo estas pueden ser evaluadas y mejoradas para cumplir con los objetivos de equidad y calidad en la educación.		
Gestión institucional y sostenibilidad del enfoque inclusivo 8.1 Planeación estratégica y PEI inclusivo a. Inclusión explícita en el PEI b. Sistematización del SIEE y proyectos transversales 8.2 Formación continua y alianzas a. Inducción y reinducción del personal con enfoque en diversidad b. Alianzas con	Figueroa et al., (2022) Plan Estratégico Institucional (PEI) 2022-2026. El Plan Estratégico Institucional (PEI) 2022–2026 del Ministerio de Educación Nacional de Colombia establece una hoja de ruta clara para la transformación del sistema educativo nacional, alineada con el Plan Nacional de Desarrollo “Colombia Potencia Mundial de la Vida”. Este documento destaca la educación inclusiva como un eje transversal que debe permear todas las políticas y prácticas institucionales, reconociendo la diversidad	1. Ley 115 de 1994 (Ley General de Educación): Fundamento legal para la estructura educativa, establece el Proyecto Educativo Institucional (PEI) y el desarrollo de proyectos transversales. 2. Decreto 1421 de 2017: Reglamenta la atención educativa a la población con discapacidad, exigiendo la incorporación del enfoque inclusivo en la planificación. 3. Decreto 1075 de 2015: Decreto Único Reglamentario del Sector Educación, que compila la normativa sobre evaluación (incluyendo el SIEE). 4. Ley 2025 de 2020 (Ley de Corresponsabilidad Educativa):	El sistema educativo colombiano ha establecido mecanismos claros para que la inclusión permee la organización escolar, principalmente a través de la documentación oficial. La investigación debe valorar que estos mecanismos ofrecen la arquitectura para el cambio, pero a su vez, evidencian el riesgo de la mera simulación administrativa. Es un requisito que el enfoque de educación inclusiva se incorpore en el proyecto educativo institucional (PEI), ya que las estrategias organizativas son requeridas para que la escuela funcione como un sistema. Este

entidades públicas y privadas	como un valor fundamental y buscando garantizar la participación y el aprendizaje de todos los estudiantes. Su principal aporte radica en articular la inclusión educativa con una visión integral de calidad, equidad y pertinencia. El PEI promueve la construcción de comunidades educativas que respeten y valoren la diversidad, impulsando políticas públicas que favorezcan la equidad y la justicia social. Además, establece compromisos claros para la formación docente, la adaptación curricular y la creación de entornos de aprendizaje que respondan a las necesidades de todos los estudiantes, sin importar sus características o contextos. En el contexto de la investigación doctoral, este documento ofrece un marco normativo y estratégico para analizar y evaluar las políticas y prácticas educativas desde una perspectiva inclusiva. Su enfoque permite reflexionar sobre cómo las instituciones educativas pueden cumplir con las políticas de educación inclusiva, promoviendo una educación que valore y potencie la diversidad, garantizando una participación activa y equitativa de todos los estudiantes en el proceso de aprendizaje. Agudelo, s. f.-b; Vera Hernández y Yarce Pinzón, (2022)	Exige la articulación de la participación familiar con el PEI. Las estrategias organizativas de las instituciones educativas deben funcionar como un sistema. La inclusión debe estar incorporada en el PEI. Aunque la estructura tradicional del PEI no ha tenido modificaciones sustanciales, lo diferencial se refleja en los ajustes que se deben tener en cuenta para la atención de todos los estudiantes, independientemente de sus características individuales. Además, el PEI debe contener un apartado especial que defina cómo se desarrollarán las Escuelas para Padres y Madres de Familia y Cuidadores, alineado con la misión, visión, principios y valores de la institución y su contexto. El Decreto 1075 de 2015 (que compila normativas) otorga a los establecimientos educativos la facultad de definir el Sistema Institucional de Evaluación de los Estudiantes (SIEE). La Sistematización de procesos (como el seguimiento de casos). La sistemática y la planeación de actividades deben integrar aspectos como los Estándares, Competencias, Saberes (Saber, saber hacer y ser) y la Evaluación del aprendizaje. Contraste normativo vs. conceptual: La normativa colombiana establece el qué (la obligación de incluir la inclusión en el PEI), que requiere la transformación de políticas, culturas y prácticas. 2. La triangulación de la norma con la realidad práctica (evidenciada en esta investigación) permite detectar una tensión latente o brecha. Se	proceso debe incluir autoevaluaciones que determinen el estado real de los procesos de inclusión y permitan incluir acciones concretas en el Plan de Mejoramiento Institucional (PMI) para garantizar el derecho a la educación de todos los estudiantes. el PEI, aunque formalmente no ha sufrido modificaciones sustanciales en su estructura tradicional, debe reflejar en sus ajustes la atención para todos los estudiantes, independientemente de sus características individuales. El PEI inclusivo debe ser una cultura viva y no solo una sección documentada. La sistematización del Sistema Institucional de Evaluación de los Estudiantes (SIEE) es crucial. La práctica evaluativa se perfecciona con la aplicabilidad del SIEE en la medida en que aborda las exigencias de los aprendizajes que tocan el entorno educativo, familiar, personal o la discapacidad física o cognitiva del estudiante. Los ajustes al SIEE deben estar alineados con las realidades institucionales y prácticas evaluativas congruentes con el PEI. Además, la sistematización de los procesos, como los casos atendidos, puede realizarse mediante herramientas específicas. Los procesos sin evidencia documentada son ineficientes y no existen, incluso si existe la mejor disposición. La necesidad de que la gestión directiva, que estructura los componentes administrativos,

La Inclusión Como Posibilidad de Reconocimiento en los Escenarios Educativos.

El artículo La inclusión como posibilidad de reconocimiento en los escenarios educativos (2022), de Agudelo, Vera Hernández y Yarce Pinzón, ofrece una reflexión profunda sobre la importancia de reconocer y valorar la diversidad en los entornos educativos. Su principal aporte radica en evidenciar que la inclusión no solo implica la presencia de estudiantes con diversas características, sino también su participación activa y el reconocimiento de sus identidades y aportes dentro de la comunidad educativa.

Este enfoque subraya que la inclusión debe ir más allá de la adaptación de contenidos y metodologías; debe centrarse en la construcción de una cultura educativa que valore y respete las diferencias, promoviendo un ambiente de aprendizaje en el que todos los estudiantes se sientan reconocidos y valorados. Además, destaca la necesidad de formación continua para los docentes, orientada a sensibilizarlos y capacitarlos en prácticas pedagógicas inclusivas que fomenten el respeto y la valoración de la diversidad.

En el contexto de la investigación doctoral, este texto proporciona una base sólida para analizar y evaluar las políticas y prácticas educativas desde una

debe notar que, si bien la inclusión explícita aparece en el discurso oficial, existe una confusión a nivel institucional. Esta unidad permite determinar si la inclusión es una cultura viva o una mera formalidad administrativa.

El impacto es directo en la sostenibilidad del cambio. Un PEI inclusivo y un SIEE sistematizado llevan al docente a:

Alinear la evaluación con los enfoques pedagógicos.

Garantizar que los ajustes se mantengan en el tiempo, proporcionando apoyo continuo y coherente, lo cual es esencial para evitar la deserción y la reprobación.

Entender que el PEI y los proyectos institucionales promueven dinámicas de inclusión, buscando que las actividades en el aula y las interacciones reflejen la cultura y las políticas inclusivas de la institución.

La Ley 1145 de 2007 (Sistema Nacional de Discapacidad - SND): Organiza el SND, instando a las entidades a incorporar elementos de atención educativa en sus planes de desarrollo.

2. Ley 1618 de 2013: Establece la obligación de garantizar el pleno ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad.

3. Decreto 1421 de 2017: Fundamento clave que promueve el trabajo en equipo.

4. Ley 1804 de 2016: Crea la Política de Estado para el Desarrollo Integral de la Primera Infancia (“De Cero a Siempre”), exigiendo la articulación intersectorial.

académicos y de comunidad, garantice que la evaluación sea un proceso continuo que no solo evite la deserción y la reprobación, sino que también refleje la equidad.

La sostenibilidad del enfoque inclusivo depende de la capacidad colectiva de la institución educativa para aprender y conectarse con su entorno.

La formación continua, la reflexión sobre la enseñanza y el aprendizaje son elementos centrales para construir comunidades educativas inclusivas. Como resultado del PMI, se deben proyectar acciones de formación y cualificación permanente sobre la educación inclusiva para todos los miembros (directivos, docentes de aula, administrativos, profesionales de apoyo y familias).

La formación continua es vital para potenciar el liderazgo, la práctica docente, la fortaleza disciplinar y el desarrollo personal del equipo. Los esfuerzos deben dirigirse a construir procesos de fomento de capacidades en todas las instituciones educativas, poniendo énfasis en el aula. La formación constante y la sensibilización docente han sido señaladas como avances importantes en la implementación de los ajustes razonables en el sector educativo. La capacitación constante ayuda a que la atención se realice de maneras más adecuadas y con menos estigmas.

El éxito de la inclusión exige que la colaboración traspase los muros institucionales y se

perspectiva inclusiva, orientada al reconocimiento y la equidad. Su enfoque permite reflexionar sobre cómo las instituciones educativas pueden garantizar que todos los estudiantes, independientemente de sus características individuales, tengan acceso a una educación que valore y potencie su desarrollo integral.

Sistema Institucional de Evaluación de Gimnasio San Ángelo, (2023)

El Sistema Institucional de Evaluación de Estudiantes (SIEE) 2023 del Gimnasio San Ángelo constituye una herramienta clave en la implementación de procesos pedagógicos inclusivos, alineados con las políticas educativas nacionales. Este sistema se fundamenta en la Ley 115 de 1994 y el Decreto 1290 de 2009, adaptándolos al contexto institucional mediante un enfoque participativo que involucra a toda la comunidad educativa.

Su principal aporte radica en la integración de criterios de evaluación y promoción que consideran las características individuales de cada estudiante, incluyendo aquellos en procesos de inclusión. Se establecen estrategias de valoración integral que abarcan aspectos académicos, personales y sociales, permitiendo una visión holística del desarrollo del estudiante. Además, se implementan

La inducción y reinducción del personal con enfoque en diversidad, la formación continua y sobre la enseñanza y el aprendizaje son centrales. La sostenibilidad de los cambios requiere que la formación sea periódica y se mantenga en el tiempo. La Ley 2025 de 2020 establece que las entidades territoriales deben incluir en su plan de formación docente temáticas que fortalezcan las capacidades de los docentes y directivos en el desarrollo de las escuelas de padres. La sostenibilidad del enfoque inclusivo depende de la voluntad de la institución y los entes territoriales para propiciar procesos formativos que contribuyan al fortalecimiento de la práctica pedagógica. La formación debe enfocarse en las prácticas de aula, proporcionando oportunidades para experimentar y ensayar con distintas formas de enseñanza.

La Ley 1145 de 2007 promueve la formulación e implementación de la política pública de discapacidad entre las entidades públicas y las organizaciones de personas con discapacidad. La garantía del derecho a la educación implica distintos sectores del Estado. La Ley 1618 de 2013 promueve la colaboración entre el sector público y privado para garantizar procesos de inclusión sostenibles. El trabajo intersectorial, interinstitucional e interseccional es fundamental para la consolidación de los avances. Ejemplos de esta intersectorialidad se ven en los convenios entre entidades

centre en la creación de redes y sinergias con otras organizaciones y entidades. La atención integral requiere el desarrollo de políticas y mecanismos de coordinación interinstitucional.

Las entidades territoriales deben promover la articulación intersectorial (salud, deporte, comunicaciones, sector privado, cajas de compensación, etc.) para garantizar acciones de desarrollo integral para los estudiantes con discapacidad. Se debe reconocer que la labor del sector de bienestar social y familiar (como el ICBF) es esencial en la protección integral, especialmente de la primera infancia, y en el trabajo de corresponsabilidad con las familias.

Si bien existe una normativa que sustenta la inclusión como un principio transversal, la investigación cualitativa revela que su materialización práctica sigue siendo desigual entre sectores o resulta incipiente y fragmentada. Las alianzas multisectoriales, son arreglos institucionales cuyo propósito es colaborar con el desarrollo de políticas educativas, y su desarrollo fortalece las capacidades institucionales.

Se hace necesario entonces integrar estas unidades de gestión y sostenibilidad para construir una realidad institucional centrada en el liderazgo distribuido y la gobernanza colaborativa como medios para anclar la inclusión en la cultura de las escuelas.

mecanismos de seguimiento y apoyo para resolver situaciones pedagógicas pendientes, garantizando la equidad en el proceso educativo.

En el contexto de la investigación doctoral, este documento ofrece un modelo de evaluación que puede servir de referencia para analizar y mejorar las prácticas pedagógicas inclusivas en otras instituciones educativas, contribuyendo al cumplimiento de las políticas de educación inclusiva y a la promoción de una educación de calidad para todos los estudiantes.

Lizcano, (2024) Plan Territorial de Formación Docente.

El Plan Territorial de Formación Docente (PTFD) 2024, diseñado por el Ministerio de Educación Nacional de Colombia, constituye un instrumento estratégico clave para la transformación educativa en el país. Este plan se fundamenta en el Plan Nacional de Desarrollo 2022–2026, “Colombia Potencia Mundial de la Vida”, y busca fortalecer la formación de docentes y directivos docentes, con el objetivo de mejorar la calidad de la educación preescolar, básica y media. Se enfoca en la implementación de modelos pedagógicos innovadores, la actualización de competencias docentes y la promoción de una

como el INSOR y las Secretarías de Educación.

Contraste normativo vs. práctica: Las normativas (Leyes 1145, 1618) establecen la intersectorialidad como un principio transversal. La triangulación revela que, aunque la inclusión se ha constituido en un principio transversal en el discurso normativo, su materialización práctica sigue siendo desigual entre sectores o resulta incipiente o fragmentada.

2. Se critica la alta volatilidad legislativa que dificulta la consolidación de prácticas sostenibles. La falta de estabilidad genera incertidumbre en los actores institucionales. sin una gestión territorial fuerte y formación docente continua, el marco legal no tiene la capacidad de garantizar el derecho a la educación, y los esfuerzos resultan parciales, fragmentados e incluso simbólicos.

El impacto radica en la construcción de capacidades. La formación continua, la reinducción y las alianzas son vitales para establecer una comunidad que aprende, mejorando la pedagogía y el logro de todos los estudiantes, fomentar la responsabilidad colectiva en la enseñanza y el aprendizaje mutuo, logrando el desarrollo de capacidades; asegurando que las prácticas pedagógicas no sean un “acto de buena fe de algunas personas”, sino una estrategia organizada y sostenida que aborda la diversidad cultural, política y de género

Conceptualizar el liderazgo como la condición que garantiza la planificación colaborativa y la comunicación que implica a todos los miembros de la comunidad. El liderazgo debe ser compartido y distribuido para fortalecer las capacidades para el cambio.

Se busca entonces posibilitar la sostenibilidad de la inclusión; esta se logra cuando se articulan diferentes sectores en pro de los procesos del sujeto, generando una visión coherente y global y un desarrollo de capacidades a través de la responsabilidad colectiva.

Transformando la fragmentación intersectorial en una red de apoyo sistemática. Esa meta no es una fija, sino un proceso continuo de mejora o innovación escolar. La planificación estratégica

		educación inclusiva y equitativa. En el contexto de la investigación doctoral, el PTFD 2024 ofrece un marco normativo y estratégico para analizar y evaluar las políticas y prácticas educativas desde una perspectiva inclusiva. Su énfasis en la formación continua y la actualización de los docentes permite reflexionar sobre cómo estas acciones pueden contribuir al cumplimiento de las políticas de educación inclusiva, promoviendo una educación que valore y potencie la diversidad en el aula.				
		Cardini et al., (2021) Las alianzas multisectoriales en educación: una mirada desde América Latina y el Caribe El documento Las alianzas multisectoriales en educación: una mirada desde América Latina y el Caribe (2021),			

Unidades de análisis	**Subunidades de análisis**	**Coincidencias en las Fuentes**	**Relación con el Diseño Metodológico**	**Vinculación con Preguntas de Investigación**	**Aportes a los Propósitos de Investigación**
1. Transformación de la práctica pedagógica	Flexibilización curricular y metodológica Co-docencia y colaboración interdisciplinar	Docentes mencionan PIAR, trabajo colaborativo, ajustes razonables y DUA. Grupo focal destaca articulación y prácticas transformadoras. Documento institucional referencia ACI02, PPT01, PPT02.	Entrevistas + Grupo Focal + Herramienta Integrada	¿Cómo se refleja en las prácticas pedagógicas lo estipulado en el marco legal colombiano?	Comprender los procesos pedagógicos desde la percepción de los actores educativos. Develar el alcance de las teorías pedagógicas.

2. Evaluación diferenciada con enfoque inclusivo	Ajustes razonables en evaluación	Mencionado por todos los actores como reto y avance.	Entrevistas + Grupo Focal + Análisis Documental	¿Cuáles son los aspectos destacados del marco legal respecto a la evaluación inclusiva?	Generar una aproximación teórica del marco legal en relación con evaluación inclusiva.
	Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA)	Herramienta GAP0501 y GAP0101 reafirman adaptación y flexibilización			Analizar el marco normativo.
3. Cultura institucional y liderazgo pedagógico	Compromiso y actitud del docente	Repetido en discursos sobre disposición, cultura escolar, liderazgo y política institucional.	Grupo Focal + Entrevistas	¿Cómo se articulan los principios de la práctica pedagógica con el marco legal?	Comprender la percepción docente sobre el alcance de las políticas.
	- Acompañamiento institucional y clima escolar	UAI y PEP son claves.			Transformar cultura institucional inclusiva.
4. Intersectorialidad y corresponsabilidad	Participación activa de las familias	Articulación con familia, salud y comunidad es recurrente.	Grupo Focal + Documental + Entrevistas	¿Cómo se articula la inclusión desde distintas instancias del sistema?	Analizar políticas desde múltiples actores.
	Integración salud – educación – comunidad	Grupo focal destaca mesas intersectoriales y barreras contextuales.			Reconocer impacto de otros sectores en la inclusión educativa.
5. Diversidad como eje del currículo	Inclusión de poblaciones diversas (afro, LGBTIQ+, indígenas)	En entrevistas se menciona tratamiento diferencial y respeto por la diversidad.	Grupo Focal + Entrevistas + Herramienta Integrada	¿Cuáles son los aspectos del marco legal frente a una educación naturalmente diversa?	Fortalecer la comprensión integral del estudiante.
	Potenciación de talentos y capacidades	Grupo focal resalta interculturalidad y equidad.			Develar políticas y teorías aplicables a contextos reales.

A- 8. Definición unidades, subunidades y propiedades segunda triangulación de fuentes.

#	Unidades de Análisis	Subcategorías	Propiedades
1	Transformación de la las prácticas pedagógicas y evaluativas	1.1 Ajustes razonables y flexibilización curricular	a. Diseño e implementación del PIAR b. Aplicación del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) c. Evaluación diferenciada
		1.2 Innovación didáctica	a. Trabajo colaborativo docente b. Reconocimiento de ritmos y estilos de aprendizaje c. Co-docencia y recursos pedagógicos accesibles

2	Implementación normativa y política pública	2.1 Apropiación de la normatividad vigente	a. Decreto 1421 de 2017 y Ley 1618 de 2013 b. Ley 2216 de 2022 sobre capacidades excepcionales
		2.2 Limitaciones estructurales	a. Discontinuidad de programas UAI, PEP, PTA. b. Ausencia de formación docente inicial en inclusión
3	Actitud y rol del docente	3.1 Compromiso y sensibilidad	a. Reconocimiento de la diversidad como valor b. Escucha activa y mediación afectiva
		3.2 Barreras actitudinales persistentes	a. Visión asistencialista Dificultades en reconocer dolores emocionales como legítimos
4	Cultura institucional y liderazgo inclusivo	4.1 Transformación de valores institucionales	a. Del mérito a la equidad b. Del juicio a la empatía
		4.2 Liderazgo y gestión	a. Liderazgo rectoral y docente inclusivo b. Intersectorialidad: educación, salud, protección, cultura
5	Familia como actor corresponsable	5.1 Participación y acompañamiento activo	a. Escuelas de padres b. Aceptación diagnóstica y adaptación al proceso escolar
		5.2 Entorno familiar como factor limitante	a. Reproducción de prejuicios sociales b. Ausencia de formación sobre derechos educativos
6	Diversidad y equidad como principios orientadores	6.1 Educación equitativa como horizonte	a. Transición conceptual hacia 'educación equitativa' b. Evaluación justa desde la justicia social
		6.2 Visibilización de múltiples diversidades	a. Poblaciones indígenas, afrodescendientes, LGTBIQ+, con altas capacidades, inmigrantes.
7	Evaluación con sentido formativo e inclusivo	7.1 Evaluación contextualizada y accesible	a. Instrumentos alternativos adaptados b. Evaluación desde el perfil individual del estudiante
		7.2 Protagonismo del estudiante	a. Participación activa en el proceso evaluativo b. Ambiente emocionalmente seguro
8	Gestión institucional y sostenibilidad del enfoque inclusivo	8.1 Planeación estratégica y PEI inclusivo	a. Inclusión explícita en el PEI b. Sistematización del SIEE y proyectos transversales
		8.2 Formación continua y alianzas	a. Inducción y reinducción del personal con enfoque en diversidad

A- 9. Glosario de Términos Fundamentales para la Aproximación Teórica de la Inclusión Escolar

Alteridad (Pedagogía de la Alteridad): Es la capacidad de ver al Otro no como un sujeto ajeno o limitado, sino como quien complementa y enriquece la experiencia humana a través de la diferencia. La alteridad constituye el fundamento ético de la inclusión, que exige que el sistema educativo trascienda la ley para reconocer al estudiante como sujeto pleno de derechos, saberes y dignidad.

Corresponsabilidad Educativa (Familia y Comunidad): Es el compromiso ético y legal compartido entre la escuela, la familia, el Estado y la sociedad para asegurar una atención integral y el pleno desarrollo de los estudiantes. La familia es un actor indispensable cuya participación activa fortalece el aprendizaje y el apoyo al proceso escolar, tal como lo establece la Ley 2025 de 2020.

Decreto 1421 de 2017: La norma esencial en Colombia que regula la provisión de la educación con enfoque inclusivo para personas con discapacidad, estableciendo los principios de calidad, diversidad, equidad y participación. Es el pilar legal que obliga a las instituciones a implementar el Plan Individual de Ajustes Razonables (PIAR) y los ajustes razonables, adaptando la enseñanza al estudiante.

Dignidad del Otro (Pedagogía de la Dignificación al Otro): Es el principio rector de esta investigación, que sitúa el valor intrínseco de cada persona por encima del cumplimiento formal de las normativas. Esta pedagogía emerge como una respuesta que busca transformar el marco

legal percibido como carga en un compromiso ético, asegurando que la educación sea un acontecimiento de vida y justicia para cada estudiante.

Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA): Una estrategia pedagógica proactiva que busca eliminar las barreras para el aprendizaje desde el diseño inicial de la clase, entendiendo que la diversidad es una fortaleza. Se fundamenta en tres pilares: múltiples formas de representación (el qué del aprendizaje), acción y expresión (el cómo) e implicación (el por qué), permitiendo que el currículo sea flexible y accesible para todos.

Evaluación Inclusiva (con sentido formativo): Un proceso continuo, flexible y cualitativo que se concibe como un escudo protector para el estudiante, y no como una lanza excluyente. Exige la transformación de la evaluación punitiva a un acto de justicia, valorando el progreso individual, los ritmos de aprendizaje y la dignidad del estudiante por encima del rendimiento estandarizado.

Inclusión Escolar (Educación Inclusiva): Es la búsqueda constante de la participación equitativa y efectiva de todos los estudiantes, sin distinción de habilidades, origen o condición, a través de la remodelación profunda de la pedagogía, el currículo y las prácticas institucionales. Se entiende como un derecho fundamental y un principio educativo que promueve la equidad y valora la diversidad.

Liderazgo Inclusivo (Cultura Institucional): Es la transformación de los valores organizacionales de la escuela, transitando del mérito a la equidad y del juicio a la empatía. Este liderazgo debe ser proactivo y distribuido, promoviendo una cultura donde la diversidad se reconoce como un activo y motor de cambio, y donde las directivas respaldan la formación y la innovación pedagógica.

Plan Individual de Ajustes Razonables (PIAR): Documento formal que detalla los cambios y apoyos necesarios y adecuados (ajustes razonables) en el entorno, materiales, o métodos de enseñanza/evaluación, para garantizar que un estudiante con discapacidad acceda en igualdad de condiciones a la educación. Es una herramienta viva que orienta las decisiones pedagógicas en el aula.

Práctica Pedagógica Inclusiva: El corazón del acto educativo inclusivo, concebido como un ejercicio de reflexión ética y transformación que describe la calidad, relevancia y significado de la educación. Implica la transformación de la didáctica hacia una pedagogía activa, el uso de herramientas como el DUA y PIAR, y una actitud docente de escucha activa y mediación afectiva.

Triangulación (Doble Triangulación): Mecanismo metodológico crucial en la investigación cualitativa, que permite confrontar y enriquecer la comprensión del fenómeno estudiado, aumentando su validez y fiabilidad interpretativa. La tesis utilizó doble triangulación: de métodos (entrevistas, grupo focal, revisión documental) y de fuentes (unidades de análisis, teorías, marco legal y la percepción del investigador).

Unidad de Atención Integral (UAI): Una de las agencias de transformación en Medellín, mencionada en la tesis, que articula y acompaña a las instituciones educativas oficiales en la implementación del enfoque de educación inclusiva, buscando hacer de la escuela un lugar para todos.

Actitud y Rol del Docente: Se considera el "recurso mayor" para la inclusión escolar, siendo el factor humano que define la calidad de la interacción en el aula. El rol exige ir más allá de la transferencia de conocimientos, implicando una sensibilidad, empatía y escucha activa. Transformando al maestro en un "arquitecto emocional" y un agente reflexivo de su propia práctica.

Apropiación Normativa: Es la fase en la cual los actores educativos (docentes, directivos) comprenden e interiorizan críticamente el marco legal (como el Decreto 1421 de 2017). La normativa, al ser comprendida y apropiada, se convierte en una herramienta aliada poderosa, aunque su interpretación no siempre es adecuada ni se materializa operativamente en el aula.

Barreras Actitudinales y Estructurales: Obstáculos que limitan la participación plena y el aprendizaje del estudiante, siendo el principal reto a desmantelar, Las Actitudinales son los prejuicios persistentes, como la visión asistencialista o capacitista que aísla al estudiante o el temor del docente a la sobrecarga laboral, Las Estructurales incluyen la insuficiencia de personal especializado (psicólogos, terapeutas), la infraestructura física no accesible y la discontinuidad de los programas estatales de apoyo.

Co-docencia (Enseñanza Colaborativa): Estrategia didáctica esencial para la innovación didáctica y la superación de la rigidez metodológica. Implica que los docentes de aula y los profesionales de apoyo compartan responsabilidades en la planificación, instrucción y evaluación de las lecciones. Su implementación es clave para que el conocimiento individual se transfiera a un proceso más estructural.

Cultura Institucional Inclusiva: Es la transformación de los valores organizacionales de la escuela, necesaria para que la inclusión se consolide. Se basa en el tránsito "del mérito a la equidad" y "del juicio a la empatía", creando un ambiente "emocionalmente seguro y éticamente comprometido". Una cultura viva implica que la diversidad sea reconocida como un activo y no como un obstáculo.

Diseño Universal para la Evaluación (DUE): Marco conceptual derivado del DUA que guía el proceso evaluativo inclusivo. Postula que las evaluaciones deben ofrecer múltiples medios de participación, representación y acción desde su concepción inicial. Garantizando que la evaluación sea coherente con las metodologías flexibles de enseñanza.

Educación Equitativa: Un horizonte que trasciende la simple noción de igualdad, pues implica la exclusión de toda forma de discriminación y la provisión de medidas diferenciadas para que todos los estudiantes puedan alcanzar los mismos resultados de aprendizaje con

dignidad. Exige una evaluación justa como elemento de justicia social, visibilizando las múltiples diversidades (étnica, LGBTIQ+, migrantes).

Estructura Pentadimensional: El marco conceptual y metodológico que le otorgó coherencia, integralidad y rigor a la investigación. Se compone de cinco dimensiones que se entrelazan: ontológica (naturaleza de la realidad), epistemológica (naturaleza del conocimiento), axiológica (valores y ética), metodológica (diseño de investigación) y teleológica (propósito o fin del estudio).

Justicia Educativa: El principio ético que orienta la transformación de la escuela, buscando que la inclusión no sea una mera formalidad, sino un "acontecimiento de vida y justicia" para cada estudiante. Se logra al priorizar la dignidad por encima del rendimiento estandarizado, y al eliminar las brechas de inequidad.

Ley 115 de 1994 (Ley General de Educación): Norma fundamental que estableció las bases legales del sistema educativo en Colombia. Reconoce la educación como un proceso de formación permanente para todas las personas y la necesidad de atender las diferencias individuales (incluyendo limitaciones físicas y talentos excepcionales).

Método Comparativo Continuo (MCC): Técnica de análisis sistemático utilizada en el estudio, fundamentada en la Teoría Fundamentada. Permitió decantar la información recolectada, fragmentando y analizando los datos para identificar unidades, subunidades y propiedades de análisis que configuraron la aproximación teórica.

Neuroeducación: Tendencia pedagógica moderna que vincula las neurociencias con la pedagogía. Dicha tendencia dota al docente de conocimiento sobre "cómo aprende el cerebro" para proponer estrategias de enseñanza que rompen con el sistema didáctico curricular homogéneo y fomentan el aprendizaje significativo.

Paradigma Interpretativo: El enfoque filosófico y metodológico cualitativo que guio la tesis, Se centra en comprender e interpretar el significado que las personas atribuyen a sus experiencias, asumiendo que las realidades son múltiples, holísticas y construidas.

Teoría Fundamentada (Grounded Theory): La metodología de investigación utilizada, de corte cualitativo que busca que la teoría se construya de manera progresiva, "enraizada" en el campo y en los datos que emergen durante el proceso. Este método asegura que la aproximación teórica sea fiel a la realidad contextualizada.

Unidades de Análisis: Son los constructos o categorías centrales que emergieron del proceso de doble triangulación; Constituyeron los focos temáticos de la investigación (como la Transformación de la práctica, el Rol del docente y la Evaluación Inclusiva), y sirvieron como base para la aproximación teórica.

Síntesis Curricular

Autor: Cristian Mauricio Bedoya Moscoso
ORCID 0000-0001-5202-765X

Maestro de aula de básica primaria e investigador comprometido con la transformación educativa, social e inclusiva en Medellín. Licenciado en Educación primaria de la Universidad de Antioquia, especialista en Administración de la informática educativa y Magíster en gestión de la Tecnología Educativa de la universidad de Santander, Colombia; Actualmente; candidato a Doctor en Educación de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador UPEL, articula la innovación digital con la pedagogía experiencial. Desde 2006 se desempeña como docente e investigador en la I.E. Villa de la Candelaria; en 2026 fue nombrado como Tutor del Programa del MEN, PTAFI 3.0, en la Institución Educativa Barrio Santander, Entre sus principales reconocimientos figura la coautoría del proyecto *Emprendinautas*, ganador del premio *Medellín, La más Educada* (2015), además de su experiencia como par evaluador del MEN-ICFES. Ha participado en proyectos de formación y mejoramiento de la calidad educativa, como el programa de alfabetización posconstructivista GEEMPA y el proyecto de formación con poblaciones rurales del departamento de Risaralda para el mejoramiento de la lectura crítica. Su vocación trasciende las aulas mediante el movimiento Scout, donde suma 33 años de participación, sirviendo como formador de adultos y comisionado de iniciativas alineadas con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS). Bedoya consolida así un perfil profesional donde convergen la rigurosidad académica, la gestión tecnológica y un permanente compromiso de servicio comunitario.

Tutora: Laura Mercedes Mendoza Ríos
ORCID 0000-0003-3749- 3171

Egresada de la Universidad Católica Andrés Bello (UCAB), donde obtuvo el título de Licenciada en Psicología en 1975. Posteriormente, estudios de postgrado en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL), Instituto Pedagógico de Caracas, grado de Magíster en Orientación en 1991, el título de Doctora en Educación Ambiental en el año 2019. En la Universidad Pedagógica Experimental Libertador ingresó en 1983, con escalafón de Profesora Titular dentro del Departamento de Pedagogía. Desde el año 2018, es Coordinadora General de Postgrado, liderando la gestión y supervisión de los programas de cuarto nivel. Imparte docencia en la Maestría en Educación, mención Orientación, y en el pregrado dentro de la cátedra de Orientación Educativa y Diversidad, destacando como tutora y jurado experto de tesis doctorales y trabajos de ascenso, En la Universidad Católica Andrés Bello inició en 1988, es Profesora Titular, Escuela de Psicología. Siendo Jefe de Cátedra de las asignaturas Pasantía I y II de Asesoramiento Psicológico y Psicología del Desarrollo de la Adolescencia y la Adultez,

asignaturas orientadas al desarrollo humano y participando activamente como jurado evaluador de investigaciones.

Sus áreas de experticia principales abarcan la psicología del desarrollo, el asesoramiento psicológico, la educación y sostenibilidad ambiental, la gestión académica y la mentoría de proyectos de investigación científica.