

**Percepción de los Docentes de Primaria del Colegio Comfamiliar Los Lagos Del
Municipio De Palermo - Huila, ante la Implementación de la Inclusión Escolar**

Mayuri Andrea Garzón Cabrera

Linda Yissela Morales Pineda

Asesora

Martha Johana Sánchez García

Universidad Nacional Abierta y a Distancia UNAD

Escuela de Ciencias de la Educación

Programa Maestría en Educación

2025

Dedicatoria

"A nuestras familias, por su amor y apoyo incondicional.

A nuestros tutores, por su guía y sabiduría.

A las personas que luchan contra la desigualdad, la inequidad, por su resiliencia.

A los niños, niñas y adolescentes de Colombia, por un futuro más justo e incluyente.

Esta tesis es un aporte valioso hacia la búsqueda de soluciones para la problemática del acceso a la Educación de la población vulnerable y la percepción docente frente a la inclusión en Colombia.

Con gratitud,"

Mayuri Andrea Garzón Cabrera

Linda Yissela Morales Pineda

Agradecimientos

Expresamos nuestro más profundo agradecimiento a:

Nuestras familias, por su apoyo incondicional durante este proceso, su paciencia y comprensión que fueron fundamentales para lograr el éxito.

Al personal docente participante en el estudio, por compartir sus experiencias.

Su contribución fue fundamental para la comprensión del tema de investigación.

Mayuri Andrea Garzón Cabrera

Linda Yissela Morales Pineda

Resumen

La actual indagación muestra que, actualmente la inclusión escolar tiene una gran responsabilidad en la reconstrucción de sistemas educativos más razonables y objetivos. Según estadísticas de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), aproximadamente 244 millones de niños, niñas y jóvenes en edad escolar se encuentran fuera del sistema educativo a nivel mundial y en América Latina, se estima que solo el 30% de los estudiantes con discapacidad acceden a la educación regular en condiciones adecuadas y en el caso de Colombia, el Ministerio de Educación Nacional (MEN) comunicó en 2023 que alrededor de 199.000 estudiantes con discapacidad estaban matriculados en el sistema educativo oficial; en este sentido encontramos un gran reto para la educación inclusiva, pues muchos de los casos se deben a barreras sociales, económicas, culturales o físicas; aclarando que dentro de las razones asociadas a esta problemáticas además de la discapacidad también se encuentra inmersa la exclusión social; en este contexto, la exclusión social se muestra en la negación o limitación del derecho a la educación para estudiantes en situación de pobreza, pertenecientes a minorías étnicas o con discapacidades, quienes frecuentemente enfrentan prejuicios como la falta de recursos y ausencia de condiciones adecuadas en las instituciones educativas; gran parte de las dificultades que presentan las instituciones educativas las encontramos en: infraestructura, formación docente y recursos pedagógicos para una inclusión efectiva. Ante esta realidad, la inclusión escolar no solo es una política educativa, sino una necesidad urgente para garantizar el derecho a la educación de todos los niños, niñas y jóvenes, favoreciendo a aquellos en situación vulnerable Por ello, es crucial comprender cómo esta estrategia se está implementando en los contextos escolares reales, especialmente desde la mirada de los docentes.

La investigación consideró las percepciones referentes a la inclusión escolar de los docentes de educación básica primaria del Colegio Comfamiliar Los Lagos, ubicado en el municipio de Palermo, Huila; empleó un enfoque cualitativo – descriptivo, haciendo uso de entrevistas semiestructuradas en busca de percibir cómo los docentes interpretan y aplican la fundamentación de la educación inclusiva, resaltando las fortalezas e identificando barreras y dificultades en su implementación. Además, se tuvieron en cuenta aspectos como: la formación profesional del docente, la postura frente a las diferentes condiciones de los estudiantes, compromiso institucional frente a los recursos disponibles para la atención de estudiantes con necesidades diversas; lo cual conducirá a plantear recomendaciones encaminadas al fortalecimiento de una cultura de la educación inclusiva partiendo de la formación continua en diseño universal para el aprendizaje (DUA), la reducción del tamaño de los grupos y el fortalecimiento de redes colaborativas entre la escuela, la familia y la comunidad, a partir de un diagnóstico objetivo y coherente con las políticas nacionales e internacionales relacionadas con una educación más equitativa e inclusiva.

Palabras clave: inclusión escolar, percepciones docentes, actitudes pedagógicas, diversidad educativa, formación inclusiva, políticas públicas educativas.

Abstract

Current research shows that school inclusion currently has a great responsibility in rebuilding more reasonable and objective educational systems. According to UNESCO statistics, approximately 244 million school-age children and young people worldwide are outside the education system. In Latin America, it is estimated that only 30% of students with disabilities access regular education under adequate conditions. In the case of Colombia, the Ministry of National Education reported in 2023 that around 199,000 students with disabilities were enrolled in the official education system. In this sense, we find a great challenge for inclusive education, since many of these cases are due to social, economic, cultural, or physical barriers. It should be noted that among the reasons associated with this problem, in addition to disability, social exclusion is also embedded. In this context, social exclusion manifests itself in the denial or limitation of the right to education for students living in poverty, belonging to ethnic minorities, or with special educational needs, who frequently face prejudices such as a lack of resources and adequate conditions in educational institutions. Many of the difficulties faced by educational institutions are related to infrastructure, teacher training, and pedagogical resources for effective inclusion. Given this reality, school inclusion is not only an educational policy but an urgent necessity to guarantee the right to education for all children and young people, favoring those in vulnerable situations. Therefore, it is crucial to understand how this strategy is being implemented in real school contexts, especially from the perspective of teachers.

The research considered the perceptions regarding school inclusion of primary school teachers at the Comfamiliar Los Lagos School, located in the municipality of Palermo, Huila. used a qualitative-descriptive approach, making use of semi-structured interviews to understand how teachers interpret and apply the foundations of inclusive education, highlighting strengths

and identifying barriers and difficulties in its implementation. In addition, aspects such as teacher professional training, attitudes toward students' different conditions, and institutional commitment to the resources available to serve students with diverse needs were taken into account. This will lead to recommendations aimed at strengthening a culture of inclusive education based on ongoing training in universal design for learning (UDL), reducing class sizes, and strengthening collaborative networks between schools, families, and the community, based on an objective diagnosis consistent with national and international policies related to more equitable and inclusive education.

Keywords: Educational inclusion, perceptions and attitudes, equitable education, training, readiness, implementation.

Tabla de Contenido

Introducción	13
Justificación	17
Objetivos	21
Objetivo General	21
Objetivos Específicos.....	21
Marco Referencial.....	26
Marco de Antecedentes.....	31
Antecedentes Internacionales.....	31
Antecedentes Nacionales	33
Antecedentes Regionales y Locales.....	36
Marco Teórico.....	41
Entorno escolar e impacto de la Educación Inclusiva.	43
Fundamentos de la Inclusión Escolar	43
Teoría Sociocultural de Vygotsky y la Inclusión Educativa.....	45
Teoría del Aprendizaje Significativo de Ausubel y su Aplicación en Contextos Inclusivos ...	46
Rol del Docente en la Inclusión Escolar	47
Influencia de las Actitudes y Creencias Docentes en las Prácticas Inclusivas	49
Planes Individuales de Ajustes Razonables (PIAR) como Herramienta para la Inclusión.....	51
Prácticas Pedagógicas Inclusivas en el Aula	53
Importancia de la Colaboración entre Escuela, Familia y Comunidad.....	55
Marco Legal	58

Marco Metodológico.....	62
Tipo de Investigación.....	62
Enfoque de Investigación.....	63
Alcance	64
Población.....	64
Muestra	65
Consideraciones Éticas	67
Técnicas e Instrumentos de Recolección de Datos	67
Entrevista semiestructurada:	67
Fases de la Investigación	68
Fase de Planeación.....	68
Fase de recolección de datos.....	68
Fase de Elaboración de Recomendaciones	69
Fase de Presentación y Difusión de Resultados.....	70
Categorías de la Investigación	71
Resultados	73
Discusión.....	81
Conclusiones.....	88
Recomendaciones	91
Recomendaciones para el Personal Docente:	92
Recomendaciones para Instituciones Educativas de Carácter Oficial o No Oficial	93
Recomendaciones para las Familias (Padres de Familia o Cuidadores:	94
Recomendaciones para la Comunidad Educativa en General.....	94

Referencias Bibliográficas	96
Apéndices.....	118

Lista de Tablas

Tabla 1 <i>Descripción de la muestra</i>	64
Tabla 2 <i>Categorías de la investigación</i>	69
Tabla 3 <i>Hallazgos principales de la investigación</i>	72

Lista de Apéndices

Apellido A <i>Consentimiento informado entrevistado 1</i>	118
Apellido B <i>Consentimiento informado entrevistado 1</i>	120
Apellido C <i>Consentimiento informado entrevistado 1</i>	122
Apellido D <i>Consentimiento informado entrevistado 1</i>	124
Apellido E <i>Consentimiento informado entrevistado 1</i>	126
Apellido F <i>Consentimiento informado entrevistado 1</i>	128
Apellido G <i>Consentimiento informado entrevistado 1</i>	130
Apellido H <i>Consentimiento informado entrevistado 1</i>	132
Apellido I <i>Consentimiento informado entrevistado 1</i>	134
Apellido J <i>Consentimiento informado entrevistado 1</i>	136
Apellido K <i>Consentimiento informado entrevistado 1</i>	138
Apellido L <i>Consentimiento informado entrevistado 1</i>	139
Apellido M <i>Formato de validación de la investigación de expertos, experto 1</i>	141
Apellido N <i>Formato de validación de la investigación de expertos, experto 1</i>	142
Apellido Ñ <i>Formato de validación de la investigación de expertos, experto 1</i>	143

Introducción

En la actualidad, la inclusión escolar se reconoce como uno de los pilares fundamentales para la construcción de sistemas educativos más equitativos, democráticos y respetuosos de la diversidad. Esta perspectiva promueve el acceso y la participación de todos los estudiantes, sin importar sus capacidades o necesidades particulares. Según Fierro-Evans y Fortoul-Ollivier (2022) la inclusión educativa implica valorar las diversas identidades y necesidades del alumnado, fomentar un sentido de comunidad y pertenencia, y eliminar las barreras que puedan generar situaciones de exclusión. De esta manera, la educación inclusiva contribuye a garantizar que todos los alumnos tengan igualdad de oportunidades para aprender y desarrollarse dentro del sistema escolar.

En este sentido, hay que reconocer que, a pesar de los avances normativos y discursivos en relación con la inclusión escolar en Colombia, se evidencia que en la práctica perduran barreras significativas para su implementación en las aulas. Dentro de las barreras más frecuentes encontramos la poca formación docente lo cual conduce a una sobre carga laboral, falta de recursos locativos, de personal y pedagógicos los cuales limitan la articulación institucional. Por ello, la importancia de percibir como el proceso de inclusión escolar dentro de la labor docente resulta útil para reconocer las necesidades presentes y a partir de allí, generar estrategias que permitan consolidar una cultura educativa más incluyente.

Según los lineamientos de política para la inclusión y la equidad en educación del (MEN, 2016) a nivel nacional, la percepción de inclusión escolar, se ha afianzado como un derecho fundamental, promoviendo políticas educativas que buscan transformar el sistema educativo escolar en uno más equitativo, reconociendo los derechos de niños, niñas y adolescentes con discapacidades en aras de ofrecer una educación de calidad y más accesible de acuerdo con sus

necesidades de los estudiantes. Sin embargo, la implementación efectiva de la inclusión escolar enfrenta múltiples desafíos, especialmente en contextos donde los docentes carecen de la formación adecuada y de los recursos necesarios para atender la diversidad en el aula son insuficientes (García & López, 2020).

En el ámbito departamental, en lo relacionado con la inclusión escolar, en el Huila se evidencia el mismo panorama de barreras, pues encontramos que al momento de implementar estrategias inclusivas en el aula de clase el docente enfrenta situaciones como poca capacitación para atender las diversas necesidades presentes en los estudiantes y sumado a ello la falta de apoyo en recursos necesarios para garantizar mínimamente el derecho a la educación de los estudiantes con discapacidades (Santana Silva & Mendoza Gallego, 2017)

Las instituciones educativas enfrentan diferentes desafíos, para la adopción de nuevas prácticas pedagógicas y estrategias educativas inclusivas, para fortalecer la educación inclusiva que reconoce la diversidad en el aula (Riaños & Durán, 2022), dentro de las cuales se encuentran las limitantes en la formación del docente, la comprensión e implementación de políticas integrales; del mismo modo, (Moncayo et al., 2016) concluye que las razones anteriormente nombradas conducen a resistencias significativas en el aspecto académico con vinculación de dinámicas de exclusión que contradicen las políticas y principios fundamentales de una educación integradora.

Por consiguiente, este proyecto de investigación consideró en profundidad las diversas percepciones y actitudes de los docentes del Colegio Comfamiliar Los Lagos en relación con la implementación de la inclusión escolar en la primaria. A través de un enfoque cualitativo y descriptivo, guiado por entrevistas semiestructuradas con preguntas abiertas, se logró identificar

las barreras que enfrentan los docentes, así como sus necesidades de capacitación y apoyo institucional.

En este sentido, podemos asegurar que la presente investigación se construyó con la premisa de que el comprender las experiencias, creencias y percepciones que tienen los docentes especialmente los de primaria, es parte fundamental para el desarrollo estrategias efectivas que promuevan una educación inclusiva y de calidad. (Pérez & Ramírez, 2022).

La estructura sistemática de la investigación permitió abordar de forma general la percepción docente frente a la inclusión escolar. Se inició con una justificación que mostró la relevancia y pertinencia del estudio en el contexto educativo, se continuó con la formulación de los objetivos tanto generales como específicos que situaron el proceso investigativo. En lo referente al marco referencial se identificó y mostró el contexto institucional del proyecto, para los antecedentes seleccionaron aquellos estudios que sirvieron de conocimientos previos relacionados con la inclusión educativa y las percepciones de los docentes de primaria. Del mismo modo, en el marco teórico se profundizó en lineamientos pedagógicos y psicológicos que soportaran el estudio, destacando aportes tan significativos como el de Vygotsky y Ausubel en contextos de aprendizaje inclusivo. La metodológica empleada permitió describir el tipo de investigación, el enfoque adoptado y los instrumentos empleados para la recolección de datos. Finalmente, se presentaron y analizaron los resultados obtenidos, discutiendo las percepciones de los docentes, las barreras identificadas en su experiencia profesional y su relación con teorías y estudios previos sobre inclusión educativa.

Finalmente, con los resultados de esta investigación se espera que los hallazgos de esta sirvan como base para futuras proyecciones y políticas educativas que conduzcan al fortalecimiento de la inclusión escolar en las instituciones educativas colombianas. Además, esta

tesis no solo ayudará a comprender la situación actual de la inclusión en el contexto específico como es el caso del Colegio Comfamiliar Los Lagos, sino que también brindará recomendaciones prácticas orientadas a mejorar la formación docente y fomentar estrategias que permitan un entorno escolar más inclusivo para todos los estudiantes.

Justificación

La inclusión escolar ha sido reconocida en los últimos años como un componente fundamental de los sistemas educativos que promueven el acceso, la permanencia y el aprendizaje de todos los estudiantes, independientemente de sus características o discapacidades (Ministerio de Educación Nacional [MEN], 2023). En Colombia, el marco normativo establece este derecho a través de la Ley 115 de 1994, el Decreto 366 de 2009 y la Política de Educación Inclusiva del Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2018). Sin embargo, a pesar de estas disposiciones legales, la implementación de la inclusión escolar presentó desafíos, especialmente en lo relacionado con las percepciones, actitudes y capacidades de los docentes (García & López, 2022).

La decisión de intervenir, con base a la naturaleza de la investigación, también estuvo motivada por la importancia de mejorar las prácticas pedagógicas y promover entornos más inclusivos, considerando que, en Colombia, según cifras del MEN (2023), había 210.000 estudiantes con discapacidad registrados en el Sistema de Matrícula (SIMAT), lo que representaba aproximadamente el 2,1 % de la matrícula oficial del país. Sin embargo, muchos de estos estudiantes enfrentaban barreras para su aprendizaje y participación, debido a prácticas pedagógicas poco adaptadas, falta de formación del personal docente y escaso acompañamiento institucional (Pérez & Ramírez, 2022). Por otro lado, en informe del año 2023, el Instituto Nacional para Ciegos (INCI) y el Instituto Nacional para Sordos (INSOR) el 37 % de los estudiantes con discapacidad o limitaciones y barreras, no logran pasar a la educación básica secundaria, por factores de exclusión, apoyo y adaptaciones a los currículos o la insuficiencia de estos.

En el departamento del Huila, el Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE, 2022) reportó que cerca del 8 % de los estudiantes en edad escolar presentaban alguna condición que requería atención diferencial, evidenciando la necesidad de fortalecer las estrategias de inclusión en las instituciones educativas del Huila. Por otra parte, la tasa neta de cobertura en educación básica primaria fue del 88,9 % en zonas urbanas, mientras que en zonas rurales fue del 74,3 %, lo que evidencia una brecha significativa en el acceso educativo, particularmente para estudiantes con alguna condición o discapacidad.

Según estudio del Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES, 2021) el 34 % de los docentes de educación básica en Colombia han recibido formación específica en educación inclusiva, y un 61 % se siente poco preparado para atender adecuadamente a estudiantes con discapacidad, en población diversa.

En consecuencia, se formularon recomendaciones dirigidas a fortalecer la formación docente, ajustar prácticas institucionales y mejorar las condiciones pedagógicas, con miras a construir entornos escolares más inclusivos; es de resaltar que el MEN (2022) señaló que solo el 48 % de las instituciones educativas oficiales del país cuentan con infraestructura accesible para estudiantes con discapacidad, y menos del 30 % tiene equipos de apoyo psicoeducativo permanente.

Desde una perspectiva académica y científica, este trabajo aportó conocimiento empírico sobre el papel del docente frente a las percepciones de la inclusión escolar, un tema que había sido poco abordado desde enfoques cualitativos tanto en contextos rurales y urbanos como el de Palermo, Huila. Socialmente, los principales beneficiarios fueron los estudiantes, quienes pueden acceder a un entorno más adecuado para su aprendizaje y desarrollo integral. A nivel

institucional, la investigación ofreció insumos que pueden ser utilizados por directivos docentes y docentes, otras instituciones educativas del Huila, en la tarea de fortalecer sus planes de aula, modelos educativos flexibles, en la atención a la diversidad; partiendo de este contexto, con esta investigación se demostró la necesidad de conocer cómo perciben los docentes de primaria del Colegio Comfamiliar Los Lagos, ubicado en el municipio de Palermo (Huila), el proceso de implementación de la inclusión escolar en la educación primaria. Percibir sus percepciones permitirá identificar barreras, desafíos y oportunidades que impacten directamente en la calidad del proceso educativo para estudiantes con necesidades educativas diversas garantizando sus derechos.

Este estudio se desarrolló en el Colegio Comfamiliar Los Lagos del municipio de Palermo – Huila, donde se identificó la necesidad de indagar en las prácticas y creencias del cuerpo docente frente a la inclusión escolar. A través de un enfoque cualitativo-descriptivo; se aplicaron entrevistas semiestructuradas y grupos focales a docentes del nivel primaria, con el objetivo de analizar sus percepciones y actitudes hacia la inclusión, así como su disposición para implementar estrategias pedagógicas inclusivas.

Los resultados permitieron identificar factores que incidían en la disposición de los educadores, como el grado de formación en educación inclusiva, el apoyo institucional, capacitación permanente y la carga laboral. Se evidenciaron barreras y facilitadores que afectaban la implementación de estas prácticas.

En conclusión, la presente investigación buscó analizar la percepción de los docentes del nivel de primaria del Colegio Comfamiliar Los Lagos del municipio de Palermo - Huila, respecto a la implementación de la inclusión escolar; se centró en identificar las actitudes de los docentes

frente al tema, encontrando barreras y oportunidades, así como su relación con la efectividad de dicha implementación.

Objetivos

Objetivo General

Analizar las percepciones y actitudes de los docentes de primaria hacia la implementación de la inclusión escolar en el contexto educativo del Colegio Comfamiliar Los Lagos de Palermo-Huila.

Objetivos Específicos

Identificar las percepciones y actitudes de los docentes hacia la implementación de estrategias pedagógicas inclusivas en sus aulas de clase.

Describir la disposición y la percepción de los docentes sobre su capacidad para implementar la inclusión escolar.

Proponer recomendaciones que ayuden a mejorar la práctica educativa, fortaleciendo la formación docente y a crear un entorno más inclusivo para todos.

Planteamiento Del Problema

En la actualidad la inclusión escolar representa uno de los mayores retos para el sistema educativo contemporáneo alrededor del mundo, por lo que se busca garantizar el derecho a la educación de todos los estudiantes sin importar sus características personales, físicas, intelectuales, sociales o culturales. De acuerdo con la UNESCO (2020) a nivel mundial aproximadamente el 15% de la población estudiantil presenta alguna discapacidad, mientras que menos del 2% de estos estudiantes recibe una respuesta educativa adecuada a sus necesidades. Esta brecha muestra el desafío que enfrentan las instituciones educativas para transformar sus prácticas pedagógicas hacia modelos más inclusivos. Además, los estudios de Ainscow (2019), señalan que la efectividad de la inclusión escolar depende en gran medida de las actitudes, conocimientos y prácticas de los docentes, quienes son los principales agentes de cambio dentro del aula.

En el contexto latinoamericano, las investigaciones de San Martín Ulloa et al. (2020) revelan que, pese a los avances normativos en materia de inclusión, persisten importantes barreras para su implementación efectiva en las escuelas. Estos autores hallaron que entre el 60% y el 80% de los docentes manifiesta no contar con la capacitación adecuada para atender la diversidad en el aula. Asimismo, Zambrano y Pincay (2024) documenta cómo las percepciones y creencias de los maestros sobre la discapacidad y la diversidad afectan directamente sus prácticas pedagógicas y, por ende, el aprendizaje de todos los estudiantes. En estudios realizados por la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL, 2022) los resultados arrojan que menos del 30% de las escuelas en América Latina cuentan con los recursos pedagógicos, físicos y humanos necesarios para responder adecuadamente a la diversidad de estudiantes, lo cual es una causa de dificultad que genera resistencia a adoptar la inclusión por el personal docente.

Actualmente, en Colombia, la política educativa hacia la implementación de la inclusión escolar muestra algunos avances. Según la Contraloría General de la República (2024), aproximadamente 187,494 estudiantes con discapacidad están registrados en el Sistema Integrado de Matrícula (SIMAT) en todo el país, lo que representa un incremento del 52% respecto a los últimos cinco años. Sin embargo, en el artículo analizado por Beltrán-Villamizar et al. (2021), se evidencian que el 72% de los docentes colombianos considera que no cuenta con las competencias necesarias para desarrollar las prácticas inclusivas efectivas en las aulas. De manera similar, Puma et al. (2022) encontró que existe distancia entre el marco normativo colombiano sobre inclusión escolar y las prácticas reales en los centros educativos, donde no se priorizan las necesidades de incluir a los estudiantes desde los diversos entornos educativos.

En el departamento del Huila, los datos de la Secretaría de Educación Departamental (2023) registran 4.850 estudiantes con alguna discapacidad matriculados en instituciones oficiales, de los cuales el 35% se concentra en la ciudad de Neiva y municipios aledaños como Palermo. Según (Moncayo et al. 2016), destaca en su investigación que las concepciones de los docentes sobre educación inclusiva están fuertemente influenciadas por su formación inicial y experiencias profesionales, revelando una comprensión compleja que va más allá de la simple integración de estudiantes con discapacidad. Estos datos coinciden con lo reportado por Cuenca Meneses y Murcia Murcia (2019) en su investigación realizada en la Institución Educativa Paulo VI del municipio de Colombia, Huila, evidenciaron que los procesos de inclusión educativa enfrentan múltiples desafíos, entre los que se destacan la falta de formación docente, recursos limitados y barreras actitudinales que dificultan la implementación efectiva de prácticas pedagógicas inclusivas.

El Colegio Comfamiliar Los Lagos, ubicado en el municipio de Palermo (Huila), cuenta con una población estudiantil aproximada de 500 estudiantes, distribuidos en los diferentes niveles educativos. A nivel institucional, actualmente se atienden 32 estudiantes con diversas discapacidades, equivalentes al 8% del total de la población escolar. Del total de la población, cerca de 200 estudiantes pertenecen al nivel de primaria, que es el foco de esta investigación. Dentro de este grupo, se ha identificado que 12 estudiantes presentan alguna discapacidad, lo que representa el 5% de la matrícula en este nivel. Según los registros institucionales del año 2023, en los últimos tres años se ha evidenciado un incremento progresivo en la matrícula de estudiantes con discapacidad, pasando de 17 estudiantes en 2020 a 30 en 2023 y 32 en 2024. Esta tendencia de crecimiento se refleja especialmente en el nivel de primaria, donde la población con discapacidad aumentó de 5 a 12 estudiantes en el mismo periodo.

Para la atención educativa, el colegio cuenta con una planta de personal docente conformada por 56 profesionales en total, de los cuales 20 pertenecen al nivel de primaria y están a cargo de las asignaturas establecidas en el currículo escolar, con lo que se demuestra que en datos como el Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE, 2022) la cifra equivale a un docente por cada 21,5 estudiantes en promedio, para educación básica primaria, para lo cual es importante destacar que la relación alumno-docente puede variar tanto en el sector público como privado, precisando que para el sector oficial, la relación es de 24 estudiantes por cada docente, mientras que en el sector privado es de 14 estudiantes por docente.

Respecto al manejo de herramientas pedagógicas, informes preliminares del área de Bienestar, Convivencia, Aprendizaje, y Desarrollo Humano Integral (BIBRODEU, 2023), señalan que el 46 % de los docentes expresa preocupación por la falta de herramientas pedagógicas adecuadas para atender a estudiantes con discapacidades. Asimismo, el 54 %

manifiesta que su formación inicial no contempló contenidos ni estrategias relacionadas con la educación inclusiva, lo que limita su capacidad para responder a los retos que plantea la diversidad en el aula.

Estos datos confirmaron la necesidad de análisis a profundidad de las percepciones, conocimientos y prácticas de los docentes del Colegio Comfamiliar Los Lagos frente a la inclusión escolar, pues como lo señalan (Booth y Ainscow, 2002), comprender estos aspectos resulta fundamental para diseñar estrategias efectivas que promuevan culturas y prácticas inclusivas en los centros educativos. Asimismo, investigaciones como las de Ferreira y Barrera (2023) han demostrado que las intervenciones enfocadas en modificar las percepciones docentes logran resultados más sostenibles que aquellas centradas exclusivamente en aspectos técnicos o metodológicos. Por tanto, este estudio busca no solo describir la situación actual sino también generar conocimiento pertinente que pueda traducirse en acciones concretas para mejorar las prácticas inclusivas en la institución educativa.

Dado el planteamiento de la problemática existente, surge la siguiente pregunta: ¿Cuáles son las percepciones y actitudes de los docentes del nivel primaria del Colegio Comfamiliar los Lagos hacia la implementación de la inclusión escolar?

Marco Referencial

El presente estudio se desarrolla en el Colegio Comfamiliar Los Lagos, ubicado en el municipio de Palermo, departamento del Huila, Colombia. Esta institución educativa representa un contexto pertinente para examinar la forma en que los docentes perciben el proceso de implementación de la inclusión escolar, aspecto fundamental para el adecuado desarrollo de entornos educativos equitativos (Echeita & Ainscow, 2011).

La evolución del concepto de inclusión educativa muestra un cambio paradigmático relevante. Inicialmente se concebía como un modelo donde el estudiante debía adaptarse al entorno escolar; sin embargo, actualmente se comprende como un proceso que requiere la transformación de las instituciones educativas para atender la diversidad del alumnado (Booth & Ainscow, 2015). Diversos autores como Araníz Sánchez (2019) señalan que la escuela debe modificar su estructura organizativa, pedagógica y curricular para dar respuesta efectiva a las necesidades de todos los estudiantes. Esta perspectiva supone abandonar modelos homogeneizadores de enseñanza para adoptar enfoques que valoren las diferencias como oportunidades de aprendizaje.

A nivel internacional, la UNESCO (2017) establece que la educación inclusiva constituye un derecho humano fundamental. El marco de acción de la Declaración de Incheon y los Objetivos de Desarrollo Sostenible plantean metas claras para garantizar una educación equitativa y de calidad para todos los niños, niñas y adolescentes. Por su parte, la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad enfatiza el derecho a una educación inclusiva de calidad para todas las personas con discapacidad (Organización de las Naciones Unidas [ONU], 2006).

En Colombia, el marco normativo ha evolucionado de manera significativa. La Ley 1618 de 2013 y el Decreto 1421 de 2017 representan los principales instrumentos jurídicos que regulan la educación inclusiva en el país. El Decreto 1421 establece disposiciones específicas para la atención educativa a la población con discapacidad, mientras que la Resolución 2565 de 2003 determina parámetros y criterios para la prestación del servicio educativo a esta población (MEN, 2017).

La inclusión educativa se sustenta en distintos enfoques teóricos que permiten comprender su complejidad. El enfoque de derechos, defendido por autores como Blanco (2010), considera la educación inclusiva como un derecho fundamental donde todo individuo merece acceso a una educación de calidad sin importar sus características o condiciones, promoviendo así la equidad y la justicia social en los entornos educativos. Por otra parte, el Enfoque Social de la Discapacidad, desarrollado por Barton (2009), desplaza la atención de las limitaciones funcionales individuales hacia las barreras sociales y ambientales que restringen la participación plena de todos los estudiantes, estableciendo que el problema no radica en el individuo sino en la falta de adaptación del entorno. Complementariamente, la Pedagogía de la Diversidad propuesta por López Melero (2018) reconoce y valora la diversidad como característica inherente a los grupos humanos, buscando desarrollar prácticas pedagógicas que respondan a las necesidades de todos los estudiantes.

Las teorías del aprendizaje ofrecen fundamentos esenciales para comprender cómo implementar prácticas inclusivas efectivas. El Constructivismo Social planteado por Vygotsky (1978) establece que el aprendizaje ocurre en un contexto social a través de la interacción con otros, enfoque valioso para la educación inclusiva pues enfatiza la importancia de crear comunidades de aprendizaje donde todos los estudiantes puedan participar y aprender juntos. La

teoría del Aprendizaje Significativo de Ausubel (1983) propone que el aprendizaje debe conectarse con los conocimientos previos del estudiante, lo que en contextos inclusivos implica reconocer y valorar los saberes diversos de cada alumno como punto de partida para nuevos aprendizajes. Gardner (2011), con su Teoría de las Inteligencias Múltiples, cuestiona la visión unitaria de la inteligencia y propone ocho tipos diferentes, enfoque que "puede ayudar a los docentes a reconocer y valorar la diversidad de talentos y habilidades de los estudiantes" y representa un desafío a los modelos tradicionales del aprendizaje basados en una concepción homogénea de la inteligencia.

Los estudios previos sobre la percepción docente frente a la inclusión educativa identifican varios factores determinantes. La formación docente, según investigaciones como las de Avramidis y Norwich (2002), constituye un factor decisivo para desarrollar competencias y actitudes positivas hacia la diversidad, pues los docentes con mayor preparación en este ámbito suelen mostrar mayor disposición hacia las prácticas inclusivas. La experiencia previa con estudiantes que presentan discapacidades, como demuestran los estudios realizados por Ahmmed et al. (2012), influye significativamente en las creencias y prácticas de los docentes, pues la interacción directa permite desmitificar preconcepciones y desarrollar estrategias efectivas. Bandura (1997) define la autoeficacia como la creencia en las propias capacidades para organizar y ejecutar acciones, mientras que Sharma et al. (2012) establecen una relación directa entre la autoeficacia del docente y su disposición para implementar prácticas inclusivas, pues los profesores que se perciben competentes muestran mayor tendencia a enfrentar los desafíos de la diversidad en el aula.

El apoyo institucional representa otro factor crucial en la percepción docente sobre inclusión. Investigaciones como las de Forlin (2010), señalan que el respaldo de las instituciones

educativas, en términos de recursos, capacitación y acompañamiento, resulta fundamental para facilitar la implementación de la inclusión escolar, pues la percepción docente se ve afectada por el nivel de soporte que reciben, según Echeita (2014), analiza cómo las normativas y lineamientos sobre inclusión escolar impactan en las prácticas docentes y en sus percepciones, destacando que la claridad y coherencia de estas políticas facilitan su comprensión e implementación. En el contexto colombiano, el MEN (2017) ha establecido directrices específicas para la atención educativa a la población con discapacidad a través del Decreto 1421, marco normativo que orienta las acciones de las instituciones educativas hacia prácticas más inclusivas y que influye en la manera en que los docentes perciben y asumen este proceso.

La literatura especializada identifica diversos retos que enfrentan los docentes en la implementación de la inclusión escolar. Estudios como los de Avramidis y Kalyva (2007), evidencian que muchos docentes experimentan inseguridad ante la falta de preparación para atender a estudiantes con necesidades educativas especiales, situación que genera resistencia hacia los procesos inclusivos. Investigaciones realizadas por Chiner y Cardona (2013), señalan la escasez de materiales, tiempo y personal de apoyo como barreras para la implementación de prácticas inclusivas efectivas. Autores como Hargreaves (2005), destacan la importancia de la colaboración entre docentes, especialistas y familias para lograr una inclusión exitosa, aunque establecer estas redes de apoyo representa un desafío en muchas instituciones. De esta manera, Echeita y Duk (2008) analizan cómo el tránsito desde modelos educativos tradicionales hacia enfoques inclusivos requiere modificaciones profundas en las concepciones pedagógicas de los docentes, proceso que suele generar resistencias y que exige un acompañamiento permanente para lograr transformaciones duraderas.

El aprendizaje basado en proyectos, enfoque propuesto por autores como Hernández y Ventura (2008), ofrece oportunidades valiosas para la creación de entornos inclusivos al permitir diferentes niveles de participación y contribución según las capacidades de cada estudiante, promoviendo así el desarrollo de habilidades diversas y la valoración de distintas formas de expresión del conocimiento. Esta metodología, al centrarse en situaciones auténticas y significativas, facilita la adaptación a diferentes ritmos y estilos de aprendizaje, aspecto fundamental en la atención a la diversidad. Los estudios realizados en diferentes contextos educativos demuestran que las estrategias pedagógicas activas y participativas favorecen la construcción de entornos inclusivos, pues permiten mayor flexibilidad en las formas de acceso al conocimiento y en las posibilidades de evidenciar los aprendizajes, aspectos esenciales para responder adecuadamente a las características heterogéneas del alumnado presente en las aulas regulares.

Marco de Antecedentes

Antecedentes Internacionales

En el campo internacional, la inclusión escolar en la escuela primaria ha sido el centro de atención durante los últimos años, fundamentalmente ante la necesidad de garantizar una educación equitativa y accesible para todos los estudiantes con discapacidades. Estudios recientes enfatizan que uno de los principales retos en la implementación de la inclusión escolar es la poca formación docente, la desigualdad en la distribución de recursos y la insuficiente aplicabilidad de políticas inclusivas eficaces en el nivel de primaria según Samoilova et al., (2020).

En Europa, se ha encontrado una tendencia hacia la eliminación progresiva de clases especiales y un impulso a la creación de aulas inclusivas que promuevan la convivencia y el aprendizaje cooperativo Bombardelli (2020). A su vez, estudios en países asiáticos y africanos han puesto de manifiesto que los retos más frecuentes son los relacionados con las actitudes ambivalentes de los docentes, insuficiente servicios básicos escolares y falta de materiales didácticos adaptados a las necesidades de los estudiantes, lo cual restringe las oportunidades reales de participación para estudiantes con discapacidades o talentos excepcionales (Ediyanto & Kawai, 2023).

De igual manera, la formación profesional de los futuros docentes se ha reconocido como un aspecto crítico para lograr una verdadera transformación pedagógica en las aulas inclusivas, pues esta formación docente, según investigaciones como las de (Avramidis & Norwich, 2002), constituye un factor decisivo para el desarrollo de competencias y actitudes positivas hacia la diversidad, pues los docentes con mayor preparación en este ámbito suelen mostrar mayor disposición hacia las prácticas inclusivas siendo necesario incorporar competencias inclusivas

desde los procesos de formación inicial. Estos antecedentes evidencian que, aunque se ha avanzado de manera significativa en la formulación conceptual y normativa de la inclusión escolar a nivel global, su aplicación práctica sigue enfrentando retos estructurales, pedagógicos y formativos.

A asimismo, diversos estudios convergen en que el éxito de la inclusión escolar en primaria depende en gran parte a la actitud y la formación de los docentes. En países como Italia, Alemania y Reino Unido, los modelos de inclusión varían desde la inclusión total hasta esquemas mixtos, donde coexisten escuelas regulares y centros especializados. Estas discrepancias están determinadas por factores como la formación docente continua, la disponibilidad de apoyos institucionales y el compromiso estatal con el financiamiento inclusivo (Shevchenko et al., 2020).

Por otro lado, investigaciones en el contexto africano, como en Ruanda, destacan la importante contribución de organizaciones no gubernamentales para complementar la acción del Estado y promover entornos escolares más inclusivos, especialmente en zonas rurales (Habiyaemye, & Mukamazimpaka, 2021). Asimismo, estudios en el sudeste asiático han destacado la necesidad de adaptar estrategias de orientación y consejería en función de las necesidades de los estudiantes con discapacidad, como parte fundamental del enfoque inclusivo en escuelas primarias (Allam & Martin, 2021). En conjunto, estos antecedentes robustecen la importancia de una visión holística de la inclusión que incluya no solo cambios estructurales, sino también innovaciones profundas en la cultura institucional y en la formación profesional del docente.

Antecedentes Nacionales

En Colombia, la inclusión escolar ha sido un tema prioritario en la agenda educativa. La inclusión escolar es un tema muy importante como se indica en la agenda educativa del país de acuerdo con esto la Ley 115 de 1994 establece que la educación debe ser inclusiva y que todos los estudiantes deben tener acceso a una educación de calidad. Posteriormente, normativas como la Ley 1346 de 2009 y el Decreto 366 de 2009 fortalecieron el marco legal para la educación inclusiva, Sin embargo, la implementación de la inclusión escolar en las instituciones educativas colombianas es un proceso que enfrenta varios desafíos.

De acuerdo con lo anterior se relaciona el marco de antecedentes nacional a nivel Colombia sobre la Percepción de los Docentes frente a la Implementación de la Inclusión Escolar, se presentan los siguientes estudios e investigaciones relacionados con el tema.

Investigaciones nacionales como la de Gualdron y Caballero (2018), titulado "Actitud y percepción de los docentes de básica primaria hacia el proceso de inclusión de niños, niñas y adolescentes con discapacidades de una Institución Educativa en el Municipio de Barrancabermeja revelaron percepciones docentes mixtas sobre la inclusión escolar en 18 docentes de básica primaria hacia la inclusión de niños, niñas y adolescentes con necesidades educativas especiales en una institución educativa en Barrancabermeja. Los autores mencionan que, aunque los docentes muestran conocimiento sobre las normativas inclusivas, la práctica observada revela una integración limitada y confusiones entre educación inclusiva e integrada. Finalmente, los autores agregaron que las creencias socioculturales sobre discapacidad representan barreras que dificultan la implementación efectiva de la inclusión en el aula.

Un estudio de la Universidad de Antioquia por Ramírez (2022), titulado "Las tensiones que vivencian los docentes de apoyo liderando la educación inclusiva" profundizó en los desafíos

docentes, identificando limitaciones de recursos y apoyo como principales obstáculos. El autor exploró las tensiones que enfrentan los docentes de apoyo en el contexto de la educación inclusiva, identificando cuatro grupos de tensiones las cuales involucran relaciones profesionales con diversos actores de la comunidad educativa. La investigación fue de tipo cualitativa porque trataba de las percepciones de los docentes de apoyo sobre la inclusión escolar y en sus conclusiones propone una intervención para abordar y mitigar estas tensiones que afectan el desempeño de los docentes de apoyo.

Adicionalmente, Adarme et al. (2022) desarrollaron una investigación en dos colegios privados de Bogotá, Colombia, titulado “Percepciones de los docentes sobre la implementación de las políticas públicas de educación inclusiva de estudiantes con discapacidad” donde exploraron un panorama integral sobre la educación inclusiva para estudiantes con discapacidad. Los autores utilizaron la metodología mixta que integra estrategias de análisis cuantitativo y cualitativo para profundizar en las perspectivas de docentes y directivos sobre este tema. Este estudio se estructuró alrededor de tres dimensiones fundamentales: la preparación profesional de los educadores en inclusión, el nivel de comprensión de las políticas públicas correspondientes, y el proceso real de implementación de estrategias para estudiantes con discapacidad en los niveles preescolar, básico y medio. Finalmente, los resultados revelan un balance entre logros significativos y áreas de mejora, teniendo en cuenta las experiencias y testimonios de los propios maestros, lo que le dio al trabajo un valor testimonial y crítico importante para el panorama, destacando que los docentes reconocen la importancia de la inclusión, pero encuentran barreras significativas.

También se encontraron estudios de revisión documental como el de Salinas Ríos y Cruz Ramírez (2021), titulado “Proceso de inclusión educativa desde la administración, pedagogía y

convivencia en el contexto colombiano” donde se examinaron los procesos de inclusión educativa en el contexto colombiano, abordando aspectos de administración, pedagogía y convivencia escolar. Ellos establecieron tres categorías fundamentales para analizar cómo las prácticas educativas, las cuales pueden ser mejoradas para integrar a niños con discapacidad. Además, los autores presentaron el desarrollo de una cartilla psicoeducativa que incluye estrategias para promover una cultura de aceptación e integración en las instituciones educativas.

Adicionalmente, se relaciona la investigación de Roa (2021), titulada “Influencias en las actitudes de los docentes de preescolar frente a la inclusión educativa en instituciones privadas de la ciudad de Bucaramanga” la cual se centró en las influencias de la edad, experiencia laboral y formación académica en las actitudes de docentes de preescolar en instituciones privadas de Bucaramanga respecto a la inclusión educativa. Este realizó su investigación a través de una encuesta de 30 preguntas a 150 docentes, las cuales utilizó para poder analizar cómo estas variables afectan su disposición hacia la inclusión, resultando en actitudes que pueden ser positivas, negativas o indecisas. Los hallazgos indicaron que estas características de los docentes impactan de manera significativa en su percepción y abordaje de la inclusión educativa en el aula.

Así mismo, el estudio realizado por Román Meléndez et al. (2021) titulado “Formación del docente inclusivo y la influencia en la transformación de su práctica pedagógica: revisión teórica” donde se identificó la formación de los docentes en la inclusión como un recurso clave para transformar la práctica pedagógica y favorecer el aprendizaje integral de los estudiantes, considerando sus necesidades individuales. Este estudio revisó la evolución teórica de la formación docente en educación inclusiva desde 1990 a 2017 en diversos países de América Latina, enfatizando en Colombia la necesidad de que los maestros reciban capacitación que les

permita implementar métodos innovadores y reducir barreras en el aula. Como conclusión, este autor destacó que los docentes formados adecuadamente pueden ayudar a los estudiantes a superar sus dificultades de aprendizaje y brindan ideas para optimizar los recursos disponibles en los entornos educativos.

Finalmente, se relaciona el estudio más reciente del autor Arteta (2022) titulado “Análisis de las publicaciones científicas sobre educación inclusiva en Colombia” donde se realizó un análisis sobre la evolución de las publicaciones científicas sobre educación inclusiva en Colombia durante la última década, Mostrando hay inconsistencias en los estudios porque utilizan diferentes métodos, enfoques y por consiguiente diferentes resultados que impide que se llegue a una conclusión sólida o generalizada sobre este tema. El autor dice que la mayoría de los estudios son de naturaleza descriptiva, lo que sugiere una escasez de intervenciones o transformaciones en el campo. Finalmente, aunque abordó la inclusión por discapacidad, hay una omisión significativa de temas relacionados con la diversidad étnica, racial y económica.

Antecedentes Regionales y Locales

Desde el marco local nivel Huila, la inclusión educativa, se enmarca en el Plan Departamental de Educación para los años 2024 al 2027 (Gobernación del Huila, 2024), que establece como uno de sus objetivos la promoción de la educación inclusiva y la atención a la diversidad. Además, la Secretaría de Educación del Huila, viene gestionando, a través de docentes profesional de apoyo que asesoran y orientan a docentes de aula, directivos y padres de familia, para atención pedagógica a niños y niñas hacia la atención de la inclusión educativa, que se enmarca a la discapacidad Intelectual – cognitiva, autismo, múltiple, física, psicosocial en las distintas instituciones educativas a cargo de la Gobernación del Huila. En el departamento del Huila, la educación inclusiva ha experimentado un desarrollo progresivo.

La Secretaría de Educación del Huila ha implementado estrategias para garantizar oportunidades de aprendizaje sin discriminación, destacando iniciativas como los Mega colegios que buscan transformar el panorama educativo regional. Se presentan los siguientes estudios y proyectos respecto a la percepción de los docentes frente a la inclusión y temas relacionados a nivel del departamento.

En artículo de (Moncayo et al., 2016), realizaron un estudio titulado “Concepciones en docentes y directivos sobre educación inclusiva” donde revisaron las concepciones docentes sobre educación inclusiva, revelando la complejidad de las percepciones y prácticas. El estudio se llevó a cabo con el objetivo de revelar las ideas sobre la educación inclusiva entre un grupo de docentes de una institución educativa en el departamento del Huila. Se utilizó una metodología cualitativa con un enfoque hermenéutico. Para la recolección de datos, se emplearon un cuestionario de dilemas y una entrevista semiestructurada. Los resultados se clasificaron en tres tendencias sobre las concepciones de los docentes: las que promueven la inclusión, las que representan barreras, y las concepciones mixtas. Entre los hallazgos más destacados, se evidenciaron diferencias entre los docentes y los directivos; los primeros mostraron una mayor inclinación hacia concepciones que facilitan la inclusión, mientras que los directivos tendieron más hacia concepciones que actúan como barreras.

A lo largo de los años, la inclusión ha sido promovida en diversas escuelas del país, pero en muchas de ellas no se ha implementado de manera adecuada. Por eso Santana Silva y Mendoza Gallego (2017) en su investigación titulada “Procesos de inclusión en instituciones educativas del municipio de Neiva” se profundizó sobre los procesos de inclusión en instituciones educativas, identificando fortalezas y limitaciones. Los autores dicen que la inclusión educativa ha generado debates significativos en contextos social, legal y educativo,

impulsando el reconocimiento de la diversidad como fundamental para garantizar los derechos humanos. Su estudio se enfatizó en la necesidad de proporcionar una educación inclusiva para todos los estudiantes, sin discriminación, y se planteó un análisis de las transformaciones educativas en Neiva, donde se identifican las prácticas de gestión de la Secretaría de Educación y las instituciones educativas en relación con la implementación de políticas de inclusión. Su objetivo fue reflexionar sobre el proceso de inclusión educativa, identificando tanto las fortalezas como las debilidades que deben abordarse para lograr una verdadera inclusión en el sistema educativo.

En un estudio reciente como el de Riaños y Durán (2023) titulado “La educación inclusiva como fortaleza de la práctica pedagógica en el aula” destacan que la educación inclusiva es una fortaleza de la práctica pedagógica, y es importante para transformar los enfoques tradicionales. Su investigación tuvo como objetivo fortalecer la formación de los docentes en la enseñanza inclusiva en la Institución Educativa Municipal Chillurco, en Pitalito, Huila. Este estudio cualitativo se basó en un enfoque hermenéutico e investiga mediante la acción; se utilizaron una encuesta abierta y grupos focales con siete docentes de primaria de la institución. Los resultados mostraron un considerable desconocimiento sobre la educación inclusiva y la forma correcta de integrarla en la práctica docente, así como la urgente necesidad de mejorar en esos aspectos. Como respuesta, los autores desarrollaron un OVA (Objeto Virtual de Aprendizaje), la cual es una herramienta digital diseñada para fomentar el autoaprendizaje, ofreciendo secuencias pedagógicas guiadas por los maestros para los estudiantes. Esta herramienta busca proporcionar diversas estrategias y metodologías digitales para implementar adecuadamente la educación inclusiva en la escuela

Por otro lado, Espinosa (2023) en su trabajo doctoral titulado “Nociones y prácticas pedagógicas en procesos de inclusión desde la perspectiva administrativa de la comunidad educativa Obando sede Palmar del municipio de San Agustín Huila” exploró las nociones y prácticas pedagógicas en procesos de inclusión, aportando una mirada administrativa y contextual. En esta habla de que la administración educativa es fundamental para la gestión de los directivos en las instituciones educativas, ya que implica una planificación que involucra a todos los actores y recursos dentro de la comunidad educativa y sus alrededores. Además, nos reveló que la ejecución de actividades educativas depende de las políticas y directrices nacionales y departamentales que aseguran una formación de calidad, reconociendo la diversidad como clave en los procesos de inclusión, tal como lo establece el decreto 1421 de 2017. Este estudio buscó analizar cómo las directrices administrativas influyen en las percepciones y prácticas que fomentan o limitan la inclusión en la Institución Educativa Obando, sede Palmar, en San Agustín. Para ello, se adoptó un enfoque cualitativo con un diseño fenomenológico, utilizando entrevistas semiestructuradas y revisión de documentos. Los resultados sugirieron que hay una conexión entre la perspectiva administrativa y el impacto de las políticas y programas en los procesos inclusivos en dicha institución.

El Colegio Comfamiliar Los Lagos, objeto de este estudio, representa un escenario privilegiado para comprender estos procesos en el municipio de Palermo, buscando contribuir al conocimiento sobre las percepciones docentes en educación inclusiva. Aunque Institución Educativa es Privada, se rige por directrices de la entidad territorial y lo que se busca en nuestra propuesta es sugerir y/ recomendar que los docentes reciban capacitación y formación continua a partir de un plan territorial de formación para atender la población objeto. En el contexto del Colegio Comfamiliar Los Lagos del Municipio de Palermo - Huila, es importante destacar que la

institución ha implementado varias estrategias para promover la inclusión escolar. Sin embargo, es necesario investigar sobre la percepción de los docentes del nivel primaria sobre la implementación de la inclusión escolar en la institución puesto que no hay antecedentes de investigaciones sobre este tema.

Marco Teórico

La inclusión escolar se enmarca en el sistema educativo colombiano a partir de la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994), la cual establece los principios, fines, niveles, modalidades y la organización general del servicio educativo en el país. Esta normativa concibe la educación como un proceso integral, permanente y participativo, orientado al desarrollo de competencias que permitan mejorar la calidad de vida de la población (Congreso de la República de Colombia, 1994).

Desde esta perspectiva, la educación debe ser inclusiva con una orientación pedagógica que garantiza el derecho a la educación de todos los estudiantes, reconociendo y valorando sus particularidades, contextos y complejidades en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Este enfoque busca transformar la visión tradicional de la educación, promoviendo un sistema que responda a las necesidades individuales sin distinción alguna y en condiciones de equidad e igualdad de oportunidades.

Dentro de los principios fundamentales de la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994) se destaca la equidad en el acceso y la permanencia en el sistema educativo, reconociendo la diversidad cultural, social y personal de los estudiantes. En su artículo 5, la ley establece como uno de sus fines “el acceso universal al conocimiento, la ciencia, la técnica y demás bienes y valores de la cultura” (Congreso de la República de Colombia, 1994) fundamentando así el derecho a una educación integral y sin discriminación.

De manera complementaria, el Decreto 1860 de 1994 reglamenta la organización de la prestación del servicio educativo, orientando la planificación curricular y la gestión institucional (MEN, 1994). En años más recientes, el Decreto 1421 de 2017 ha fortalecido el enfoque de

inclusión al regular de manera específica la atención educativa a estudiantes con discapacidad en los establecimientos educativos oficiales, estableciendo lineamientos para garantizar la participación plena y el desarrollo integral de esta población (MEN, 2017).

La educación en general es un derecho fundamental en Colombia como la necesidad imperante de la inclusión escolar, donde su desarrollo se fundamenta en el marco normativo tanto a nivel nacional e internacional, específicamente en la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994) que establece los principios y fines del sistema educativo colombiano, en la cual se destaca, la equidad, el acceso a la educación, reconociendo la diversidad desde los diferentes componentes del sector tanto cultural, social de la población, en este sentido, la ley resalta la importancia del acceso universal al conocimiento como un pilar para el desarrollo integral de las personas, como también la prestación del servicio educativo efectivo y fortalecido en atención a estudiantes con discapacidad, hacia la participación y desarrollo de potencialidades en los niños, niñas, adolescentes y jóvenes del país, según lineamientos del MEN.

A nivel internacional, Colombia aprobó la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (Congreso de la República de Colombia, 2009) y en la Declaración de Salamanca Declaración de Salamanca sobre Principios, Política y Prácticas para las Necesidades Educativas Especiales (UNESCO, 1994) documentos que han sentado las bases para una educación inclusiva que respeta la diversidad y rechaza cualquier forma de discriminación. Estas directrices impulsan transformaciones institucionales, pedagógicas y curriculares que permiten garantizar la igualdad de oportunidades para todos los estudiantes.

La construcción de una sociedad más justa y equitativa, en inclusión, desde la perspectiva pedagógica del docente, permite mejorar y entender el rol del docente dentro de nuevos modelos

pedagógicos, metodologías que incluyan la educación socioemocional, la interculturalidad, programas de ciudadanía, con el fin de integrar los currículos, siendo estos, flexibles, para atender la heterogeneidad de los estudiantes, reconociendo que existe complejidad según la (ONU, 2006), y que se permite visionar la inclusión desde la promoción de mejores prácticas en el aula, que aseguren la participación y el aprendizaje significativo de todos los estudiantes.

Entorno escolar e impacto de la Educación Inclusiva.

Existen factores, que afectan la implementación de la inclusión escolar y el desarrollo integral de los niños, incluyendo su desempeño académico y bienestar emocional en el entorno escolar, tal como lo establece la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2019), resaltando que actualmente existen factores asociados a situaciones y tipos de agresión, maltratos, abusos que sufren algunos estudiantes, por sus condiciones o limitaciones que no permiten el desarrollo de las actividades académicas, que se enmarcan en desatención y exclusión escolar.

Fundamentos de la Inclusión Escolar

La inclusión escolar constituye un paradigma educativo fundamental que responde a la diversidad de necesidades, habilidades y características de todos los estudiantes dentro del sistema educativo regular. Según la UNESCO (2015), "la inclusión es un proceso de abordaje y respuesta a la diversidad de necesidades de todos los alumnos a través de la creciente participación en el aprendizaje, las culturas, las comunidades, y la reducción de la exclusión desde la educación". Esta concepción marca una transformación significativa respecto a los modelos educativos tradicionales, pues no se trata únicamente de integrar físicamente a estudiantes con discapacidades en las aulas regulares, sino de modificar sustancialmente los entornos escolares para que respondan efectivamente a la diversidad. La educación inclusiva

parte de la premisa fundamental de que la educación es un derecho universal, no un privilegio, y que los sistemas educativos deben adaptarse para garantizar este derecho a todos los niños, niñas y adolescentes, independientemente de sus condiciones particulares (Echeita y Ainscow, 2011).

En el contexto del Colegio Comfamiliar Los Lagos de Palermo, Huila, este principio cobra especial relevancia, pues implica un compromiso institucional para eliminar las barreras que dificultan el acceso, permanencia y participación plena de todos los estudiantes en los procesos educativos, que enfrenta una problemática educativa y pedagógica compleja para la atención de los niños, niñas y adolescentes con necesidades identificadas, como las discapacidades, limitaciones, diversidades y barreras para su aprendizaje.

Los modelos teóricos tradicionales en la forma de enseñanza y la práctica educativa aún carecen de nuevas pedagogías para garantizar el derecho a la educación de acuerdo con las políticas educativas actuales. El desconocimiento docente frente al tema, desde la perspectiva de los derechos de los estudiantes, en aspectos como la interdisciplinariedad, y el interés de formación tanto en docentes de aula como de apoyo, constituye un desafío significativo. Los prejuicios y falsas creencias respecto a la capacidad de aprendizaje de estudiantes con discapacidad representan otro obstáculo importante que debe superarse mediante formación adecuada y experiencias pedagógicas exitosas que demuestren el potencial de aprendizaje de todos los estudiantes bajo condiciones apropiadas (Booth y Ainscow, 2015).

La transformación hacia un sistema verdaderamente inclusivo requiere no solo de cambios en infraestructura o recursos materiales, sino fundamentalmente de una modificación profunda desde las percepciones y prácticas pedagógicas de los docentes, aspecto central que este estudio abordó en el contexto específico del Colegio Comfamiliar Los Lagos de Palermo.

Teoría Sociocultural de Vygotsky y la Inclusión Educativa

La teoría sociocultural desarrollada por Lev Vygotsky ofrece fundamentos teóricos esenciales para comprender y aplicar prácticas inclusivas efectivas en el contexto escolar. Daniels (2016) sostiene que, de acuerdo con la teoría de Vygotsky, el aprendizaje es fundamentalmente un proceso social que ocurre en la interacción con otros, donde la cultura y el contexto juegan un papel determinante en el desarrollo cognitivo. Su concepto de la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) resulta particularmente relevante para la educación inclusiva, pues explica la distancia entre lo que un estudiante puede hacer por sí mismo (nivel de desarrollo real) y lo que puede lograr con la guía de un adulto o en colaboración con pares más capaces (nivel de desarrollo potencial). Esta conceptualización permite entender que todos los estudiantes, independientemente de sus capacidades iniciales, poseen un potencial de aprendizaje que puede activarse mediante los apoyos adecuados.

Para los docentes del Colegio Comfamiliar Los Lagos, la aplicación de esta teoría implica reconocer que los estudiantes con discapacidades no están limitados por sus condiciones particulares, sino que pueden progresar significativamente cuando se les proporcionan los andamiajes apropiados (Kozulin et al., 2003). La teoría vygotskiana legitima así la diversificación de estrategias pedagógicas y la importancia del trabajo colaborativo como herramientas fundamentales para la inclusión.

El enfoque sociocultural también resalta la importancia de las herramientas culturales y los sistemas simbólicos como mediadores del aprendizaje, lo que tiene profundas implicaciones para la educación inclusiva. Vygotsky enfatiza que el desarrollo cognitivo avanza mediante la internalización de estas herramientas, que incluyen el lenguaje, los símbolos matemáticos, los mapas conceptuales, entre otros elementos. En un aula inclusiva, esto significa que los docentes

deben proporcionar múltiples formas de representación del conocimiento y diversas vías de expresión para acomodar las diferentes capacidades y estilos de aprendizaje (Daniels, 2016). La implementación de esta teoría en el Colegio Comfamiliar Los Lagos puede manifestarse a través de prácticas pedagógicas como el aprendizaje cooperativo, donde estudiantes con diferentes habilidades trabajan juntos en la resolución de problemas; la tutoría entre pares, donde estudiantes apoyan a sus compañeros; y el andamiaje pedagógico, donde los docentes proporcionan apoyos que gradualmente se retiran a medida que el estudiante adquiere mayor autonomía. Estas estrategias no solo benefician a los estudiantes con discapacidad o necesidades educativas especiales, sino que enriquecen el proceso educativo de todos los alumnos al fomentar valores como la empatía, el respeto a la diversidad y la colaboración.

Teoría del Aprendizaje Significativo de Ausubel y su Aplicación en Contextos Inclusivos

La teoría del Aprendizaje Significativo desarrollada por David Ausubel complementa el enfoque inclusivo al centrarse en la manera en que los nuevos conocimientos se integran en la estructura cognitiva preexistente del estudiante. Coll y Solé (2001) plantean que para que el aprendizaje sea verdaderamente significativo, debe cumplir dos condiciones fundamentales: primero, el contenido debe ser potencialmente significativo, tanto desde su estructura interna (significatividad lógica) como desde la posibilidad de asimilación del estudiante (significatividad psicológica); y segundo, el estudiante debe mostrar una disposición favorable para aprender significativamente, lo que implica una actitud activa y una motivación intrínseca. En el contexto de la educación inclusiva, esta teoría resulta especialmente valiosa porque reconoce la importancia de partir de las experiencias y conocimientos previos de cada estudiante, considerando su individualidad y diversidad. Para los docentes del Colegio Comfamiliar Los Lagos, la implementación de esta teoría implica realizar evaluaciones diagnósticas que les

permitan conocer el punto de partida de cada estudiante, sus intereses y sus formas particulares de procesar la información, para luego diseñar experiencias de aprendizaje que establezcan puentes cognitivos entre lo que ya saben y los nuevos contenidos.

La aplicación del aprendizaje significativo en entornos inclusivos requiere que los docentes empleen organizadores previos, materiales introductorios que actúan como puentes cognitivos entre lo que el estudiante ya sabe y lo que necesita saber. Estos organizadores deben adaptarse a las diversas capacidades y experiencias de los estudiantes, utilizando múltiples canales sensoriales y formas de representación. Además, esta teoría enfatiza la importancia de la motivación y el componente afectivo del aprendizaje, aspectos cruciales en la educación inclusiva donde los estudiantes con discapacidades frecuentemente han experimentado fracasos académicos previos (Bizzio, 2020). En el Colegio Comfamiliar Los Lagos, los docentes pueden implementar esta teoría mediante el uso de mapas conceptuales adaptados a diferentes niveles de complejidad, experiencias de aprendizaje multisensoriales, y conexiones explícitas con situaciones de la vida real que resulten relevantes para los estudiantes. El Aprendizaje Significativo también respalda la importancia de los ajustes razonables contemplados en los PIAR (Planes Individuales de Ajustes Razonables), pues estos buscan precisamente adaptar el currículo, la metodología y la evaluación para que sean significativos y accesibles para cada estudiante según sus particularidades.

Rol del Docente en la Inclusión Escolar

El docente constituye una figura determinante en la implementación efectiva de la educación inclusiva, pues su actitud, formación y prácticas pedagógicas impactan directamente en la experiencia educativa de todos los estudiantes, especialmente de aquellos con necesidades educativas especiales. González y Triana (2018) destacan que el docente es considerado un actor

clave y transformador en la implementación de la inclusión educativa, ya que su motivación intrínseca para ayudar a los estudiantes con necesidades específicas, su capacidad de reflexionar sobre su práctica pedagógica y su interacción con colegas son fundamentales para crear entornos inclusivos. La inclusión efectiva trasciende la simple presencia física de estudiantes diversos en un mismo espacio; requiere de docentes que reconozcan y valoren la diversidad como una oportunidad de enriquecimiento del proceso educativo, y no como un problema que debe solucionarse. Ainscow (2015) enfatiza que los docentes deben adoptar enfoques pedagógicos que reconozcan la diversidad de los estudiantes y promuevan un ambiente de aprendizaje accesible para todos, lo que implica no solo la adaptación de los contenidos, sino también la creación de un clima escolar que valore la diversidad y fomente la participación activa de todos los alumnos en la construcción del conocimiento y en la vida social de la institución educativa.

La formación continua del docente emerge como un factor crítico para el desarrollo de competencias específicas que permitan atender adecuadamente la diversidad en el aula. Bizzio (2020), señala que los educadores deben desarrollar habilidades para identificar y responder a las diversas necesidades de sus estudiantes, lo que incluye formación en estrategias de enseñanza diferenciada, diseño universal del aprendizaje, evaluación formativa y uso de tecnologías asistidas que faciliten la accesibilidad. Esta formación debe abordar no solo aspectos técnicos y pedagógicos, sino también trabajar sobre las actitudes, creencias y expectativas de los docentes respecto a la diversidad y la inclusión. En el contexto del Colegio Comfamiliar Los Lagos, este aspecto resulta fundamental, pues la investigación busca precisamente comprender las percepciones docentes como punto de partida para generar procesos de sensibilización y formación que contribuyan a transformar las prácticas educativas hacia un modelo más inclusivo. Además, la colaboración entre docentes y otros profesionales, como psicólogos, terapeutas del

lenguaje y ocupacionales, constituye un elemento esencial para abordar integralmente las necesidades de los estudiantes con discapacidad o con otras discapacidades.

El rol mediador del docente trasciende lo académico para convertirse en un facilitador de interacciones sociales positivas entre estudiantes diversos, fomentando relaciones basadas en el respeto, la empatía y la valoración de las diferencias. Villa y Thousand (2005) enfatizan que los educadores deben promover activamente relaciones positivas entre los alumnos, creando espacios seguros donde todos se sientan aceptados y valorados. Esto contribuye no solo a un ambiente inclusivo, sino también al desarrollo de habilidades sociales y emocionales fundamentales para la vida. El impacto del compromiso docente con la inclusión se evidencia en múltiples dimensiones: mejora el rendimiento académico, fortalece la autoestima y el sentido de pertenencia de los estudiantes, reduce la deserción escolar y contribuye a la construcción de una sociedad más justa y equitativa. McLeskey y Waldron (2011) han documentado que los entornos inclusivos liderados por docentes capacitados y comprometidos tienden a mejorar significativamente los resultados de aprendizaje y a reducir las brechas de desigualdad. El docente se convierte así en un agente de cambio social que, desde su práctica cotidiana en el aula, contribuye a transformar percepciones y actitudes hacia la diversidad, no solo en el ámbito escolar sino también en la comunidad más amplia.

Influencia de las Actitudes y Creencias Docentes en las Prácticas Inclusivas

Las actitudes y creencias que los docentes mantienen respecto a la inclusión constituyen un factor determinante que puede facilitar u obstaculizar la implementación efectiva de prácticas educativas inclusivas. Estas percepciones no son elementos aislados, sino que conforman un complejo entramado que influye directamente en las decisiones pedagógicas, en las expectativas sobre el rendimiento de los estudiantes y en la disposición para realizar los ajustes necesarios que

garanticen la participación de todos. Olguín Barnes et al. (2021) destacan que las actitudes de los docentes hacia la inclusión son un factor clave que puede afectar su disposición para adaptar sus prácticas pedagógicas y brindar un apoyo adecuado a estudiantes con discapacidades. Cuando los docentes mantienen actitudes positivas hacia la diversidad y la inclusión, tienden a implementar estrategias más flexibles y diferenciadas, a mantener expectativas altas para todos sus estudiantes y a buscar activamente soluciones ante los desafíos que surgen en el proceso educativo. En contraste, actitudes negativas o basadas en prejuicios pueden generar prácticas segregadoras, bajas expectativas y resistencia a implementar los ajustes razonables que los estudiantes requieren para acceder equitativamente al currículo (Avramidis y Norwich, 2002).

El contexto institucional y las condiciones laborales también influyen significativamente en las actitudes docentes hacia la inclusión. Scruggs y Mastropieri (2007) evidencian que los docentes que trabajan en entornos colaborativos, donde se comparten experiencias, recursos y responsabilidades, tienden a desarrollar percepciones más positivas hacia la inclusión y a sentirse más capacitados para abordar la diversidad en el aula. La sobrecarga laboral, la falta de apoyo administrativo, los grupos numerosos y la escasez de recursos son factores que pueden generar resistencia hacia las prácticas inclusivas, no necesariamente por una oposición ideológica, sino por una percepción de incapacidad para responder adecuadamente a las demandas que implica atender la diversidad. En el Colegio Comfamiliar Los Lagos, comprender estos factores contextuales resulta fundamental para diseñar estrategias que no solo aborden las percepciones individuales de los docentes, sino también las condiciones estructurales que pueden estar limitando la implementación efectiva de prácticas inclusivas, como la disponibilidad de tiempos para la planificación colaborativa, el acceso a materiales adaptados o la presencia de personal de apoyo especializado.

Las creencias epistemológicas de los docentes sobre el aprendizaje y la inteligencia también moldean significativamente sus prácticas inclusivas. De Boer et al. (2011) señalan que los docentes que conciben la inteligencia como una cualidad maleable, que puede desarrollarse mediante experiencias educativas adecuadas, tienden a mostrar mayor compromiso con la inclusión y a implementar estrategias que responden a la diversidad. Esta mentalidad de crecimiento contrasta con visiones fijas de la inteligencia y el aprendizaje, que pueden llevar a considerar que ciertos estudiantes tienen limitaciones inherentes que no pueden superarse. La investigación ha demostrado que estas creencias sobre la capacidad de aprendizaje son especialmente influyentes cuando se trata de estudiantes con discapacidad intelectual o trastornos del desarrollo, donde los mitos y prejuicios suelen estar más arraigados. La modificación de estas creencias requiere no solo de formación teórica, sino también de experiencias directas y exitosas con estudiantes diversos, que permitan a los docentes constatar empíricamente el potencial de aprendizaje de todos los estudiantes cuando se les proporcionan los apoyos adecuados (Jordan et al. 2010).

Planes Individuales de Ajustes Razonables (PIAR) como Herramienta para la Inclusión

Los Planes Individuales de Ajustes Razonables (PIAR) constituyen una herramienta pedagógica fundamental para materializar el derecho a una educación inclusiva y de calidad para los estudiantes con discapacidad. Según el Decreto 1421 de 2017, los PIAR son "los apoyos y ajustes razonables que requiere el estudiante con discapacidad para garantizar su desarrollo, aprendizaje y participación, en el marco de la educación inclusiva" (República de Colombia, 2017). Esta herramienta representa un cambio paradigmático en la concepción de la atención educativa a la diversidad, pues parte de reconocer las particularidades, potencialidades y necesidades de cada estudiante para diseñar un proceso educativo personalizado, evitando así la

homogeneización que históricamente ha caracterizado a los sistemas educativos tradicionales. Los PIAR no constituyen un currículo paralelo o segregado, sino que representan ajustes al currículo común que permiten hacerlo accesible para todos los estudiantes, manteniendo altas expectativas de aprendizaje, pero reconociendo la necesidad de diversificar las rutas para alcanzar los objetivos educativos. En el Colegio Comfamiliar Los Lagos de Palermo, la implementación efectiva de los PIAR requiere un trabajo colaborativo entre docentes de aula, docentes de apoyo pedagógico, profesionales de apoyo, directivos, familias y los propios estudiantes, conformando así una comunidad de aprendizaje comprometida con la inclusión.

La elaboración e implementación de los PIAR implica un proceso sistemático que parte de una valoración pedagógica integral del estudiante, considerando tanto sus fortalezas como sus necesidades de apoyo en los diferentes ámbitos del desarrollo y el aprendizaje. Esta valoración debe complementarse con la información proporcionada por profesionales externos, como terapeutas o médicos, quienes aportan elementos para comprender integralmente las características y necesidades del estudiante. A partir de esta caracterización, se definen los ajustes razonables en diferentes dimensiones: curriculares (priorizando, flexibilizando o ampliando objetivos y contenidos), metodológicos (diversificando estrategias de enseñanza), didácticos (adaptando materiales y recursos), evaluativos (modificando instrumentos y criterios de evaluación) y ambientales (adaptando espacios físicos para garantizar la accesibilidad). Los PIAR también contemplan la definición de apoyos específicos que el estudiante requiere, que pueden incluir desde tecnologías asistidas hasta acompañamiento de profesionales especializados, pasando por sistemas de comunicación aumentativa o alternativa, según las necesidades particulares de cada caso (MEN, 2016).

Un aspecto crucial de los PIAR es su naturaleza dinámica y colaborativa, pues deben revisarse y ajustarse periódicamente para responder a los avances y nuevos desafíos que surgen en el proceso educativo del estudiante. La participación de las familias resulta fundamental, no solo proporcionando información relevante sobre el estudiante, sino también comprometiéndose con acciones complementarias en el hogar que refuercen los aprendizajes escolares. Como señala García-Pastor (2012), el éxito de cualquier plan individualizado depende en gran medida de la sinergia entre escuela y familia, estableciendo objetivos comunes y estrategias coherentes en ambos contextos. Asimismo, en la medida de sus posibilidades, el propio estudiante debe involucrarse en el diseño y seguimiento de su PIAR, fomentando así su autodeterminación y compromiso con su proceso educativo. La investigación sobre la implementación de planes individualizados similares en otros contextos muestra que, cuando se elaboran e implementan adecuadamente, estos instrumentos no solo benefician al estudiante con discapacidad, sino que enriquecen las prácticas pedagógicas del docente y promueven una cultura escolar más inclusiva que valora y responde efectivamente a la diversidad (Sánchez, 2019).

Prácticas Pedagógicas Inclusivas en el Aula

Las prácticas pedagógicas inclusivas constituyen el conjunto de estrategias, metodologías y acciones concretas que los docentes implementan en el aula para garantizar la participación y el aprendizaje de todos los estudiantes, reconociendo y valorando su diversidad. Estas prácticas se fundamentan en principios como la flexibilidad, la personalización, la colaboración y el uso de múltiples medios de representación, expresión y motivación, alineándose así con el enfoque del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA). Según Rose y Meyer (2002), el DUA propone tres principios fundamentales para el desarrollo de prácticas inclusivas: proporcionar múltiples formas de representación del contenido (el "qué" del aprendizaje), ofrecer múltiples formas de

acción y expresión (el "cómo" del aprendizaje) y facilitar múltiples formas de implicación (el "por qué" del aprendizaje). En el Colegio Comfamiliar Los Lagos, la implementación de estos principios implica que los docentes diversifiquen sus estrategias didácticas para responder a los diferentes estilos de aprendizaje, ritmos y capacidades presentes en el aula, utilizando recursos visuales, auditivos, kinestésicos y multisensoriales que faciliten el acceso al conocimiento para todos los estudiantes, independientemente de sus características particulares.

El aprendizaje cooperativo emerge como una estrategia particularmente valiosa para la educación inclusiva, pues no solo favorece el desarrollo cognitivo sino también las habilidades sociales, la autorregulación y los valores de solidaridad y respeto a la diversidad. Johnson et al. (2013) destacan cinco elementos esenciales del aprendizaje cooperativo: la interdependencia positiva, la responsabilidad individual y grupal, la interacción estimuladora, las habilidades interpersonales y el procesamiento grupal. Cuando se implementa adecuadamente, esta metodología permite que estudiantes con diferentes capacidades trabajen juntos en la consecución de objetivos comunes, apoyándose mutuamente y aprovechando la diversidad como una fuente de enriquecimiento. En contextos inclusivos, el aprendizaje cooperativo debe estructurarse cuidadosamente para asegurar que todos los estudiantes, incluidos aquellos con discapacidad, tengan roles significativos y puedan aportar según sus fortalezas, recibiendo al mismo tiempo el apoyo necesario en sus áreas de dificultad. La tutoría entre pares, los grupos de investigación y las estructuras cooperativas como "rompecabezas" o "pensar-formar parejas-compartir" son algunas de las técnicas que pueden adaptarse eficazmente para promover la inclusión en el aula.

La evaluación formativa constituye otro componente esencial de las prácticas pedagógicas inclusivas, pues permite monitorear continuamente el progreso de los estudiantes y

ajustar la enseñanza en función de sus necesidades. Shepard (2000) enfatiza que la evaluación debe estar al servicio del aprendizaje, proporcionando información relevante tanto al docente como al estudiante sobre los avances, dificultades y próximos pasos en el proceso educativo. En contextos inclusivos, la evaluación debe ser flexible y diversificada, ofreciendo múltiples oportunidades y formas para que los estudiantes demuestren sus aprendizajes. Esto puede incluir pruebas escritas con ajustes en formato o tiempo, evaluaciones orales, proyectos prácticos, portafolios, demostraciones, entre otras alternativas que se adapten a las características de cada estudiante. Además, la retroalimentación debe ser específica, oportuna y orientada al progreso, enfatizando los logros y ofreciendo estrategias concretas para superar las dificultades. La participación del estudiante en su propia evaluación mediante estrategias de autoevaluación y coevaluación también contribuye a desarrollar su metacognición y autorregulación, aspectos cruciales para el aprendizaje autónomo (Florian & Black-Hawkins, 2011).

Importancia de la Colaboración entre Escuela, Familia y Comunidad

La educación inclusiva trasciende las fronteras del aula y la institución educativa para configurarse como un proyecto socioeducativo que requiere la participación articulada de diversos actores. La colaboración efectiva entre escuela, familia y comunidad constituye un factor determinante para el éxito de los procesos inclusivos, pues cada uno de estos sistemas aporta perspectivas, recursos y apoyos complementarios que enriquecen la experiencia educativa de los estudiantes con discapacidades. Epstein (2010) plantea un modelo de colaboración escuela-familia-comunidad que identifica seis tipos de implicación: crianza, comunicación, voluntariado, aprendizaje en casa, toma de decisiones y colaboración con la comunidad. En el marco de la educación inclusiva, este modelo cobra especial relevancia, pues reconoce que las familias no son meros receptores de información sobre sus hijos, sino colaboradores activos en el

proceso educativo. En el Colegio Comfamiliar Los Lagos, fortalecer estos vínculos implica establecer canales de comunicación bidireccionales, transparentes y respetuosos con las familias, valorando sus conocimientos sobre las características, fortalezas y necesidades de sus hijos, e involucrándolas significativamente en la toma de decisiones educativas, particularmente en la elaboración, implementación y seguimiento de los Planes Individuales de Ajustes Razonables.

Las familias de estudiantes con discapacidad o discapacidades frecuentemente enfrentan desafíos particulares que pueden afectar su participación en el proceso educativo, como mayores niveles de estrés, sobrecarga de cuidados, dificultades económicas o falta de información sobre sus derechos y los apoyos disponibles. Turnbull et al. (2009) enfatizan la importancia de que las escuelas desarrollen un enfoque sensible y empoderador hacia estas familias, reconociendo su diversidad, respetando sus valores culturales y fortaleciendo sus capacidades para apoyar efectivamente el desarrollo y aprendizaje de sus hijos. Esto puede incluir acciones como escuelas para padres enfocadas en temas de inclusión, grupos de apoyo entre familias que comparten desafíos similares, orientación sobre recursos y servicios disponibles en la comunidad, y capacitación específica sobre estrategias que pueden implementar en el hogar para complementar el trabajo realizado en la escuela. La colaboración familia-escuela cobra especial relevancia en momentos críticos como la transición entre niveles educativos o la planificación para la vida postescolar, donde la coordinación de esfuerzos resulta fundamental para garantizar la continuidad de los apoyos y el desarrollo de habilidades para la vida independiente.

La comunidad constituye el tercer pilar de esta colaboración, aportando recursos, servicios y oportunidades que complementan y enriquecen la labor educativa. Booth y Ainscow (2015), en su Índice de Inclusión, destacan la importancia de construir comunidades inclusivas como una dimensión fundamental de la educación inclusiva, lo que implica establecer vínculos

con el entorno social, cultural y productivo. En el contexto del Colegio Comfamiliar Los Lagos, esto puede materializarse a través de alianzas con servicios de salud para garantizar la atención terapéutica que requieren algunos estudiantes, convenios con organizaciones culturales y deportivas que ofrezcan actividades inclusivas, vinculación con empresas locales para programas de formación laboral o prácticas profesionales inclusivas, y colaboración con universidades o centros de investigación que aporten conocimiento especializado y formación continua para los docentes en temas de inclusión. La participación de organizaciones de personas con discapacidad resulta particularmente valiosa, pues aportan su experiencia directa y perspectivas que enriquecen las prácticas inclusivas desde un enfoque de derechos. Esta red de colaboración no solo beneficia a los estudiantes con necesidades educativas especiales, sino que contribuye a transformar la cultura comunitaria hacia una mayor valoración de la diversidad y compromiso con la inclusión social (Hargreaves & Fullan, 2012).

Marco Legal

La inclusión escolar de los estudiantes con necesidades específicas o identificadas, en el entorno educativo, desde el contexto y marco legal en el sistema educativo desde la norma se establece, a partir de: La Constitución Política de Colombia, 1991 que reconoce la necesidad de que el Estado promueva y garantice condiciones de igualdad, protección y atención educativa a las personas con discapacidad. Los artículos 3, 13, 47, 54 y 68 establecen disposiciones específicas de educación.

Ley General de Educación de 1994 Capítulo 1, en los artículos 46 y 49: Establece que la educación para personas con limitación debe formar parte del servicio público educativo, y establece la necesidad de realizar articulación con los sectores tanto territoriales como nacionales, para garantizar que todas las personas reciban la atención educativa necesaria, y dispone que "La educación de las personas con limitaciones físicas, sensoriales, psíquicas, cognoscitivas, emocionales o con capacidades intelectuales excepcionales, es parte integrante del servicio público educativo". Además, establece que los establecimientos educativos deben coordinar acciones pedagógicas pertinentes para atender las discapacidades. En el artículo 46, establece que los establecimientos educativos deben coordinar acciones pedagógicas pertinentes para atender las necesidades educativas. Asimismo, esta ley en su artículo 46, dispone que "La educación de las personas con limitaciones físicas, sensoriales, psíquicas, cognoscitivas, emocionales o con capacidades intelectuales excepcionales, es parte integrante del servicio público educativo".

La Resolución No. 2565 de 2003, establece parámetros y criterios para la prestación de servicios educativos a personas con necesidades educativas especiales, en concordancia a la

norma, en todas las entidades territoriales gestionar los trámites administrativos y pedagógicos para la vinculación y atención educativa.

El Decreto 366 de 2009, establece la norma respecto del servicio de apoyo pedagógico para la atención a estudiantes con necesidades, desde la discapacidad, en el marco de la educación inclusiva, específicamente en el rol del personal de apoyo encargado de atender a esta población.

El artículo 11 de la Ley Estatutaria 1618 de 2013 ordena al Ministerio de Educación Nacional reglamentar el esquema de atención educativa a la población con discapacidad.

El Decreto 1421 de 2017, artículo 2.3.3.5.1.4., define al estudiante con discapacidad como "persona vinculada al sistema educativo en constante desarrollo y transformación, con limitaciones en los aspectos físico, mental, intelectual o sensorial...".

La Ley 2216 de 2022, en el artículo primero, indica la promoción de la educación inclusiva y el desarrollo integral de niñas, niños, adolescentes y jóvenes con trastornos específicos de aprendizaje, desde la primera infancia hasta la educación básica primaria, secundaria y media, en el país. En cuanto a cualificación y formación docente, el artículo 3, indica que el Ministerio de Educación Nacional establecerá las orientaciones y los lineamientos para que las secretarías de educación definan e implementen planes territoriales de formación acorde con las necesidades de sus educadores y de los aprendizajes de los estudiantes con trastornos específicos de aprendizaje.

También define que las instituciones educativas privadas, en el caso de esta investigación, que, en el marco de su autonomía, capacitarán a su personal docente en la atención pedagógica de aquellos estudiantes que presentan trastornos específicos de aprendizaje.

En el artículo 4, de la misma ley está igualmente establecido que las entidades territoriales tienen la obligatoriedad junto al gobierno nacional de realizar diagnóstico de los casos de trastornos específicos de aprendizaje en los estudiantes de educación básica y media, como también garantizar el acceso oportuno de la evaluación del diagnóstico diferencial para definir tratamiento clínico, con los entes de salud.

Importante resaltar que las Secretarías de Educación deben definir estrategias en la identificación de los estudiantes con necesidades específicas de aprendizaje en el contexto educativo, en los estudiantes e implementar estrategias pedagógicas, y que involucren a todos los actores educativos en el proceso académico.

El sistema educativo debe garantizar a los estudiantes con necesidades educativas o que presenten trastornos específicos de aprendizaje, sin excluir, por sus características identificadas en niñas, niños, adolescentes o jóvenes y definir estrategias de enseñanza-aprendizaje con los miembros de la comunidad educativa.

Sobre la incorporación de la educación inclusiva en los Programas Educativos Institucionales PEI se relaciona el artículo 7° de la Ley 2216 de 2022, establece que el Ministerio de Educación Nacional promoverá las estrategias hacia la educación inclusiva en los Proyectos Educativos Institucionales PEI, en los establecimientos educativos públicos y privados, en todos los niveles académicos.

Existe un factor muy importante como el acompañamiento de las Familias, en lo cual nos referimos concretamente al artículo 8, donde se define que el Ministerio de Educación Nacional, debe brindar orientaciones a las entidades territoriales certificadas en educación para que articuladamente con las instituciones educativas realicen acompañamiento pedagógico a los

padres o cuidadores de los estudiantes con trastornos específicos de aprendizaje, para garantizar efectividad en su proceso educativo.

Marco Metodológico

El diseño metodológico de esta investigación se centró en explorar y comprender las percepciones y actitudes de los docentes de primaria del colegio Comfamiliar los lagos de Palermo – Huila, hacia la inclusión escolar de estudiantes con discapacidades. Se adoptó una investigación tipo cualitativa con enfoque descriptivo, permitiendo una profundización en las experiencias y creencias de los participantes a través de entrevistas semiestructuradas. Este enfoque fue fundamental, ya que la inclusión educativa es un fenómeno que requiere de la recopilación de datos y también una interpretación de los contextos y significados que los docentes atribuyen a sus prácticas.

Tipo de Investigación

La presente investigación fue de tipo cualitativa debido a su capacidad para profundizar en las percepciones, actitudes y experiencias de los docentes en relación con la inclusión escolar. Según Hernández et al. (2014), la investigación cualitativa permite captar las complejidades de las experiencias humanas y proporciona un marco adecuado para comprender fenómenos sociales a partir de las narrativas de las personas implicadas.

Además, Rojas (2019) señala que la investigación cualitativa es útil en contextos educativos, ya que ayuda a explorar significados y a interpretar las realidades desde la perspectiva de los participantes. Esto es importante en un tema tan multifacético como la inclusión escolar, donde las experiencias individuales de los docentes pueden revelar barreras y desafíos que no son fácilmente cuantificables. Según Valle, et al. (2022), la investigación cualitativa es útil en estudios donde se busca explorar un fenómeno en su contexto real y en profundidad, permitiendo describir las vivencias y opiniones de los sujetos desde su propia perspectiva.

Por otro lado, Schettini y Cortazzo (2016) destacan que la investigación cualitativa favorece la flexibilidad en la recolección de datos, permitiendo el uso de métodos como las entrevistas semiestructuradas, que pueden ajustarse durante el proceso para captar con mayor profundidad las opiniones de los participantes. De esta forma, en esta investigación se utilizó este tipo de investigación ya que buscó, por un lado, documentar las experiencias de los docentes, y por otro, obtener información sobre sus desafíos y éxitos en la implementación de prácticas inclusivas.

Enfoque de Investigación

La elección de un enfoque descriptivo para esta investigación se fundamenta en su capacidad para ofrecer un retrato detallado de las percepciones y actitudes de los docentes hacia la inclusión escolar. Según Hernández et al. (2014), el enfoque descriptivo se centra en caracterizar fenómenos y situaciones, permitiendo a los investigadores captar la realidad tal como se presenta, sin manipular las variables. Este enfoque es particularmente relevante en el contexto educativo, donde se busca comprender las experiencias de los docentes en sus propias palabras.

Además, Aguirre y Jaramillo (2015), argumentan que el enfoque descriptivo es adecuado cuando se pretende recopilar información sobre un tema poco explorado, facilitando así el reconocimiento de patrones, tendencias y particularidades dentro de un fenómeno determinado. En el caso de este estudio donde las perspectivas de los docentes son fundamentales para entender la dinámica del aula, este enfoque permite delinear un panorama claro de los desafíos que enfrentan los docentes y por lo tanto describir cuales son las percepciones de los docentes frente a la inclusión escolar.

Alcance

El alcance de la investigación se centró en analizar las percepciones y actitudes de los docentes del Colegio Comfamiliar Los Lagos de Palermo, Huila, respecto a la implementación de la inclusión escolar. Se buscó comprender cómo estas percepciones influyen en su disposición y capacidad para atender a estudiantes con necesidades educativas especiales o discapacidades. A través de un enfoque cualitativo y descriptivo, se exploraron las experiencias y creencias de los docentes, así como las barreras y desafíos que enfrentan en su práctica educativa, permitiendo una visión integral de la situación actual de la inclusión escolar en el contexto del colegio.

Además, la investigación pretendió generar recomendaciones que contribuyeran a mejorar la práctica educativa, fortalecer la formación docente y crear un entorno más inclusivo para todos los estudiantes. Se espera que los hallazgos no solo proporcionen una comprensión de las actitudes y desafíos de los docentes, sino que también sirvan como base para el desarrollo de políticas y programas que promuevan una educación más equitativa y accesible, involucrando a todos los actores de la comunidad educativa en el proceso de inclusión.

Población

La investigación se llevó a cabo en el Colegio Comfamiliar Los Lagos, una institución privada ubicada en la vereda Cuisinde, zona rural del municipio de Palermo, Huila, cerca del río Magdalena que la separa de Neiva. Esta institución educativa, se caracteriza por su enfoque educativo integral y su énfasis en la enseñanza del inglés. Su estructura está organizada en cuatro niveles: preescolar, básica primaria, básica secundaria y media, en una jornada continua de 6:30 a.m. a 3:20 p.m., que incluye clases académicas, actividades de talento y almuerzo.

La planta docente de la institución está conformada por 72 profesionales de la educación, denominados "mediadores" según la terminología adoptada por el modelo pedagógico

institucional. La distribución del personal docente por niveles educativos presenta la siguiente configuración: 10 docentes en preescolar, 20 docentes en básica primaria, 26 docentes en básica secundaria y 14 docentes en media. El equipo pedagógico presenta una composición heterogénea en términos de experiencia profesional, formación académica y características demográficas, donde el rango de experiencia docente abarca desde profesionales recién egresados hasta educadores con trayectorias superiores a los 18 años en el ejercicio de la enseñanza.

Para el año 2024 el nivel de educación básica primaria, la institución educativa atendió a una población de 11 estudiantes con diagnóstico de discapacidades, entre ellos con condiciones de trastorno del espectro autista y síndrome de Down. La distribución de esta población presenta una tendencia aproximada de uno a tres estudiantes con algún tipo de discapacidad o talentos excepcionales por grado académico, lo que representa un componente significativo para la implementación de estrategias pedagógicas inclusivas y diferenciadas. Esta caracterización poblacional constituye un elemento fundamental para el desarrollo de la presente investigación, en tanto permite contextualizar las condiciones específicas del entorno educativo en el cual se implementaron las estrategias y metodologías objeto de estudio.

Muestra

Se tomó una muestra de 12 docentes teniendo en cuenta que estos cumplen con los criterios establecidos para el desarrollo de esta investigación, esos criterios son: que sean docentes del nivel de primaria del Colegio Comfamiliar Los Lagos del municipio de Palermo – Huila, que tengan la disposición de participar en la investigación y que hayan tenido una experiencia como mínimo con un niño con discapacidad o talentos excepcionales. Esta muestra de esta investigación estuvo conformada por docentes de los cuales 7 son mujeres (58.3%) y 5 son hombres (41.7%), con edades que oscilan entre los 24 y 47 años (promedio de 32.3 años). En

cuanto a su formación académica, 6 tienen título de Magíster, 4 son Licenciados y 2 cuentan con Especialización. Los participantes se desempeñan en diversas áreas educativas: Básica Primaria (4 docentes), inglés (3 docentes), y otras áreas como Danzas, Lengua Castellana, Ciencias Sociales, Educación Física y Ciencias Naturales (1 docente cada una). Su experiencia profesional varía significativamente, desde 2 hasta 18 años de servicio, con un promedio de 7.2 años, lo que configura una muestra heterogénea que abarca diferentes niveles de experiencia, formación y especialidades educativas, así como se muestra en la siguiente tabla, así:

Tabla 1

Descripción de la muestra

Muestra	Genero	Edad	Nivel escolar	Área	Años de experiencia
Entrevistado 1:	Femenino	37	Magister	Básica Primaria	15
Entrevistado 2:	Femenino	34	Magister	Danzas	12
Entrevistado 3:	Femenino	47	Especialista	Básica Primaria	18
Entrevistado 4:	Masculino	24	Magister	Lengua Castellana	3
Entrevistado 5:	Masculino	35	Magister	Ciencias sociales	5
Entrevistado 6:	Masculino	25	Licenciado	Educación física	3
Entrevistado 7:	Femenino	24	Licenciado	Ciencias Naturales	2
Entrevistado 8:	Masculino	32	Licenciado	Inglés	5
Entrevistado 9:	Masculino	38	Licenciado	Inglés	5
Entrevistado 10:	Femenino	32	Magister	Básica primaria	8
Entrevistado 11:	Femenino	36	Magister	Básica primaria	7

Entrevistado 12:	Masculino	24	Especialista	Inglés	3
-------------------------	-----------	----	--------------	--------	---

Fuente: *Elaboración propia*

Consideraciones Éticas

Se garantiza la confidencialidad de los docentes participantes, así como su consentimiento informado para participar en la investigación. Como lo plantea Patton (2002), la selección de participantes debe ser intencional y basada en criterios claros, para asegurar la validez y confiabilidad de los resultados. También se pone en conocimiento de los participantes los objetivos del estudio y el uso que se dará a la información recolectada.

Técnicas e Instrumentos de Recolección de Datos

Entrevista semiestructurada:

Para obtener y recopilar la información necesaria, se diseñó una entrevista semiestructurada como instrumento de recolección de datos, con preguntas abiertas, que permitan obtener una visión completa y profunda de la percepción y práctica docente sobre la inclusión educativa en el colegio Comfamiliar los lagos de Palermo – Huila. Consta de 12 preguntas abiertas y las categorías que se manejan son: la percepción de la Inclusión que tiene como subcategorías definición personal de la inclusión e importancia de la inclusión escolar avalados por tres expertos en el área. Las entrevistas semiestructuradas se aplicaron a docentes del nivel primaria, para explorar sus percepciones y experiencias sobre la inclusión educativa, para analizar las prácticas y estrategias utilizadas por los docentes para atender a estudiantes con necesidades educativas especiales.

En la investigación sobre las percepciones de los docentes de primaria del Colegio Comfamiliar Los Lagos de Palermo Huila frente a la inclusión escolar, se optó por utilizar la entrevista como herramienta de recolección de datos debido a su capacidad para proporcionar

una mejor información y detallada. Según Corbin y Strauss (2015), las entrevistas permiten explorar en profundidad las vivencias y perspectivas de los participantes, facilitando un entendimiento más matizado de sus creencias y actitudes. Esta es útil en el contexto educativo, donde las experiencias individuales de los docentes pueden revelar información valiosa sobre la implementación y los desafíos de la inclusión escolar. La naturaleza flexible de las entrevistas con preguntas abiertas también posibilita que los participantes expresen sus ideas y sentimientos de manera más auténtica, enriqueciendo así el análisis de los datos recolectados.

Fases de la Investigación

Fase de Planeación

Esta fase tuvo como objetivo definir el enfoque de la investigación y preparar todos los elementos necesarios para desarrollar. Para eso se determinó el marco teórico sobre la inclusión escolar y la educación inclusiva. Luego se definió se desarrollaron los objetivos de la investigación y la pregunta de investigación. Finalmente, la metodología cualitativa y la entrevista semiestructurada como instrumento de recolección de datos, los cuales tienen afinidad con el objetivo de esta investigación.

Fase de recolección de datos

Esta fase tuvo como objetivo obtener información sobre las percepciones y prácticas docentes en torno a la inclusión escolar, para eso se seleccionó la muestra 12 docentes de primaria del colegio Comfamiliar los lagos de Palermo Huila y se establecieron los criterios de inclusión. Después se aplicó el instrumento de recolección de datos la cual fue la entrevista semiestructurada con preguntas abiertas; lo que se hizo principalmente fue codificar y clasificar la información enmarcada en la línea de investigación Educación intercultural e inclusiva, a partir de ahí se determinan unas categorías y subcategorías en articulación con cada pregunta.

Para analizar e interpretar los resultados, se parte de la tabulación de la entrevista aplicada, para el procesamiento de los datos se utilizó Excel y Microsoft Word, el cual consistió en la codificación de las entrevistas aplicada. El procesamiento se inició transcribiendo los resultados de las entrevistas en formato Word, se sombreaba cada párrafo y se le daba clic del lado derecho nuevo comentario para posteriormente codificar, en donde se priorizaron las categorías, subcategorías y sus hallazgos claves. Finalmente se compararon los datos con el marco teórico y las preguntas de investigación.

Para este trabajo fue importante resaltar e identificar patrones y tendencias en relación con las percepciones de los docentes y cómo influye frente a la implementación de prácticas inclusivas, lo que hace que la investigación sea más relevante para el contexto actual y las necesidades de los estudiantes, que contribuye a generar recomendaciones más específicas para promover la inclusión escolar.

Fase de Interpretación de Resultados

Esta fase tuvo como objetivo dar sentido a los datos analizados en el contexto de la enseñanza inclusiva. La acción principal fue, discernir la relevancia de los resultados de las entrevistas en relación a los objetivos iniciales de la investigación. Luego se relacionaron los hallazgos con la literatura existente sobre educación inclusiva. Finalmente se identificaron barreras, actitudes, necesidades formativas y recomendaciones emergentes

Fase de Elaboración de Recomendaciones

Esta fase tuvo como objetivo formular recomendaciones prácticas basadas en los hallazgos para mejorar la inclusión escolar. Para esto se redactaron recomendaciones específicas para mejorar prácticas educativas, fortalecer la formación docente y crear un entorno más inclusivo. Además, se da sugerencias sobre formación y capacitación docente, y estrategias para

la sensibilización de la comunidad escolar sobre la inclusión.

Fase de Presentación y Difusión de Resultados

Esta fase tuvo como objetivo compartir los hallazgos y recomendaciones con la comunidad educativa y otros interesados. Para esto se preparó un informe de investigación detallado, incluyendo metodologías, hallazgos y recomendaciones. Después se preparó el documento de investigación para ser candidato a ser publicado en revistas académicas o plataformas relacionadas con la educación.

Categorías

A continuación, se relaciona las categorías en relación con los objetivos.

Tabla 2

Categorías de la investigación

Objetivo general: Analizar las percepciones y actitudes de los docentes de primaria hacia la implementación de la inclusión escolar en el contexto educativo del Colegio Comfamiliar Los Lagos de Palermo-Huila.		
Categorías Sociodemográficas		• Edad • Genero • Nivel educativo • Años de experiencia
Objetivos específicos	Categorías	Preguntas
Identificar las percepciones y actitudes de los docentes hacia la implementación de estrategias pedagógicas inclusivas en sus aulas de clase.	Inclusión	Definición de Inclusión: ¿Qué significado le da a la inclusión escolar? Valoración de la Inclusión: ¿Cree que es importante para el aprendizaje y el desarrollo de los estudiantes? Actitudes hacia Estrategias Inclusivas: ¿Qué actitudes consideras importantes sobre el uso de estrategias pedagógicas inclusivas? Barreras Percibidas: ¿Qué obstáculos o desafíos se ha enfrentado en la implementación de estrategias inclusivas?
Describir la disposición y la percepción de los docentes sobre su capacidad para	Competencias inclusivas	Disposición a Implementar Inclusión: ¿Cómo cree que su disposición y capacidad para enseñar a

implementar la inclusión escolar. .		estudiantes con discapacidades han evolucionado con el tiempo? Confianza en la Capacidad: ¿Qué habilidades o conocimientos cree que son esenciales para enseñar a estudiantes con discapacidades? ¿cree tenerlas? Necesidades de Capacitación: ¿Ha recibido capacitación en estas habilidades o conocimientos? Apoyo Institucional: ¿Cómo cree que su institución puede apoyar mejor a los docentes para que sean más efectivos en la inclusión escolar?
Proponer recomendaciones que ayuden a mejorar la práctica educativa, fortaleciendo la formación docente y a crear un entorno más inclusivo para todos	Enseñanza	Prácticas Educativas: ¿Qué recomendaciones o propuestas tiene para mejorar la inclusión escolar en su institución? Formación y Capacitación Docente: ¿Cómo cree que la inclusión escolar puede ser mejor integrada en la práctica docente diaria? ¿Qué estrategias o prácticas cree que serían efectivas? Ambiente Inclusivo: ¿Qué mensaje les daría a los estudiantes con discapacidades y a sus familias sobre la importancia de la inclusión escolar? Recursos y Apoyos: ¿Qué recursos o apoyo adicionales cree que serían útiles para mejorar la inclusión escolar en su institución?

Fuente: *Elaboración propia*

Categorías de la Investigación

Para el desarrollo de esta investigación se establecieron tres categorías principales que permitirán analizar de manera integral las percepciones y actitudes de los docentes hacia la inclusión escolar. La primera categoría, **Inclusión**, aborda las concepciones fundamentales que tienen los educadores sobre este concepto, explorando subcategorías como la definición personal de inclusión escolar, la valoración de su importancia para el aprendizaje estudiantil, las actitudes

hacia las estrategias pedagógicas inclusivas y las barreras percibidas en su implementación. La segunda categoría, **Competencias Inclusivas**, se refiere a la percepción que tienen los docentes sobre su disposición, conocimientos y habilidades para enseñar a estudiantes con discapacidades, esta también aborda su confianza para implementar prácticas inclusivas, la formación recibida y el tipo de apoyo que consideran necesario por parte de la institución. Finalmente, la tercera categoría, **Enseñanza**, se orienta hacia la dimensión práctica y propositiva, examinando las recomendaciones para mejorar las prácticas educativas, las propuestas de formación docente, las estrategias para crear ambientes inclusivos y los recursos adicionales necesarios para fortalecer la inclusión escolar en la institución, complementándose estas categorías principales con variables sociodemográficas como edad, género, nivel educativo y años de experiencia que permitirán contextualizar y enriquecer el análisis de los resultados.

Resultados

A continuación, se presentan los resultados organizados en una matriz de análisis distribuidos por categorías y subcategorías, acompañados por citas textuales que ilustran los principales hallazgos obtenido:

Tabla 3

Hallazgos principales de la investigación

Categorías	Preguntas	Hallazgos claves
Inclusión	Definición de Inclusión: ¿Qué significado le da a la inclusión escolar? Valoración de la Inclusión: ¿Cree que es importante para el aprendizaje y el desarrollo de los estudiantes? Actitudes hacia Estrategias Inclusivas: ¿Qué actitudes manifiestan los docentes sobre el uso de estrategias pedagógicas inclusivas? Barreras Percibidas: ¿Qué obstáculos o desafíos se ha enfrentado en la implementación de estrategias inclusivas?	Definición de Inclusión Los resultados muestran que, a la pregunta sobre el significado de la inclusión escolar, el 83% de los docentes (10 de 12) manifiestan conocer la intencionalidad de la inclusión, aunque el 75% reconoce no considerarse especialistas en el tema. Los entrevistados han desarrollado concepciones propias sobre inclusión educativa, como se evidencia en las siguientes respuestas: Entrevistado 1: "Bueno, hablamos de la inclusión cuando dentro de las actividades que programamos son actividades en la que incluimos a todos los niños independientemente de su discapacidad o condición." Entrevistado 2: "La inclusión es fundamental para fortalecer el derecho a la educación". Entrevistado 4: "la inclusión escolar es tratar de integrar líderes con diferentes necesidades especiales en un aula de clase y así mismo" Entrevistado 8: "pues la inclusión es como el acoplamiento de los contenidos y de la necesidad que tienen todos los seres humanos independientemente de sus

capacidades de aprender, de conocer y relacionarse en sociedad."

Entrevistado 10: "la inclusión escolar básicamente permite que la persona sea aceptada y que participe en un grupo para que pueda, desarrollar sus propias habilidades"

Actitudes hacia Estrategias Inclusivas

Los resultados revelan que, aunque el 92% de los docentes (11 de 12) muestran una actitud positiva y optimista hacia la inclusión escolar, el 67% afirma sentirse desafiado por las dificultades que presenta su implementación. Pese a reconocer que puede ser frustrante, el 83% tiende a guiarse por su intuición y vocación para desarrollar las actividades programadas:

Entrevistado 3: "La experiencia fue gratificante debido a que el niño dentro del aula escolar tuvo una base bastante positiva debido a las actividades, al estudio, al indagar porque cada individuo y cada ser humano aprende de una manera totalmente diferente y en cuanto a estos niños pues se les fortalece más que todo las habilidades."

Entrevistado 7: "Precisamente cuando se interacciona con los estudiantes, cuando el docente hace un trabajo mancomunado con estudiantes y con la persona que es especialista en el tema, porque es la que finalmente va a guiar al docente para hacer un proceso de enseñanza-aprendizaje mucho más significativo".

Entrevistado 8: "Entonces, al principio es un poco complicado, pero yo siempre he tenido la disposición para aprender y para seguir implementando lo que sea necesario y realizando los ajustes necesarios"

Entrevistado 12: "La disposición se demuestra precisamente cuando el docente es el que, sin ninguna capacitación, trata de buscar por sus medios, estrategias precisamente, para poder llegarle a este tipo de estudiantes".

Barreras Percibidas

Los resultados muestran que el 90% de los docentes expresan preocupación por no contar con las herramientas y apoyo suficiente para atender adecuadamente a los estudiantes con necesidades especiales. Asimismo, se evidencia una preocupación común respecto a la falta de capacitación especializada, donde el 75% manifiesta haber recibido formación insuficiente o inadecuada:

Entrevistado 5: "Me ha tocado a mí misma buscar estrategias y metodologías para poder enseñarle a estos estudiantes, ya que no se cuenta inicialmente desde el año escolar con el apoyo."

Entrevistado 9: "Pues realmente el año pasado tuvimos una especie de diplomado, pero realmente fue virtual, no hubo ningún tipo de retroalimentación, no hubo enriquecimiento de discusión frente al tema... todavía nos falta en ese sentido de preparación y de capacitación"

Entrevistado 11: "Muchas veces los conocimientos o las habilidades frente a este tipo de situaciones quedamos muy cortos porque la discapacidad abarca mucho, abarca la parte cognitiva, abarca lo físico, psicológico y cada diagnóstico es diferente y cada estudiante se desenvuelve diferente con cada docente o cada área."

Competencias Inclusivas	Disposición a Implementar Inclusión: ¿Cómo cree que su disposición y capacidad para enseñar a estudiantes con discapacidades han evolucionado con el tiempo? Confianza en la Capacidad: ¿Qué habilidades o conocimientos cree que son esenciales para enseñar a estudiantes con necesidades educativas especiales o discapacidades? ¿cree tenerlas? Necesidades de Capacitación: ¿Ha recibido capacitación en estas habilidades o conocimientos? Apoyo Institucional: ¿Cómo cree que su institución puede apoyar mejor a los docentes para que sean más efectivos en la inclusión escolar?	Disposición a Implementar Inclusión Los resultados evidencian que el 92% de los docentes (11 de 12) expresan disposición y optimismo hacia la inclusión escolar, aunque el 58% reconoce enfrentar dificultades en la implementación práctica. El 83% manifiesta compromiso con implementar prácticas inclusivas desde la consulta e indagación, así se muestra en las siguientes respuestas: Entrevistado 3: "Yo creo que la disposición es total, pero estamos en un proceso de entender esos mundos de esos niños para poder aplicar las estrategias precisas" Entrevistado 6: "Bueno, pues disposición la tengo, cuando me llegan estos niños, y que es primera vez con este tipo de discapacidad, tengo que consultar todo acerca de ese tipo de discapacidad, de poderme empapar del tema para poder ayudarlo" Necesidades de Capacitación Los resultados muestran que el 100% de los docentes destacan la necesidad de capacitación y desarrollo profesional en estrategias inclusivas, mientras que el 83% afirma no sentirse suficientemente preparado para atender estudiantes con discapacidades: Entrevistado 4: "si los docentes estamos capacitados, pues tendríamos herramientas para atender a esos niños y brindarles la atención que realmente requieren" Apoyo Institucional Los resultados revelan que el 75% de los docentes identifican la importancia del trabajo colaborativo entre docentes, mientras que el 67% considera fundamental el liderazgo y compromiso de la dirección escolar para una inclusión efectiva:
--------------------------------	--	--

Entrevistado 7: "Es importante que podamos conocer otras experiencias de colegios específicos en Colombia que se destaquen por el tema de inclusión. Me parece que el intercambio de experiencias es fundamental para poder entender esas condiciones"

Entrevistado 10: "si el colegio se interesa por fomentar la inclusión como lo hacemos con los proyectos extracurriculares y desde psicología, pues va a haber un ambiente más apto para la inclusión, y también que se preocupe por capacitar y apoyar a los docentes con intervenciones de expertos en el tema"

Limitaciones Identificadas

Los hallazgos revelan múltiples barreras para la implementación efectiva, donde el 92% de los docentes identifica al menos una limitación significativa:

Falta de recursos materiales (83% de los docentes):

Entrevistado 4: "Nos hace falta recurso en cuanto a material didáctico, el recurso económico, ya que una de las limitantes más grandes es el apoyo económico frente al Estado"

Grupos numerosos (75% de los docentes):

Entrevistado 5: "A veces es difícil dentro de clase con niños de cuarto tener a 24 conectados con tu clase y en ocasiones irte para el estudiante especial y seguir conectando a los otros".

Entrevistado 8: "También un salón con muchos niños afecta la atención adecuada para el niño con discapacidad, porque no se puede descuidar a los demás por atender al niño y él no recibe la atención que necesita".

Actitudes negativas en la comunidad (42% de los docentes):

	Entrevistado 9: "No, hay peor barrera o limitante que la mente, ¿no? Una mente negativa, el indisponerse uno dentro del aula de clase, el creer que los niños, por ya estar dentro de una institución, ya le estamos garantizando el derecho" Desafíos con padres de familia (67% de los docentes): Entrevistado 1: "De verdad que muchos padres de familia se limitan, diciendo que mi hijo es normal, como si el hecho que los niños con algún diagnóstico o situación de diversidad funcional sea algo malo" Entrevistado 10: "Bueno, una barrera muy fuerte y marcada, son los padres. ¿Por qué? Porque los padres a veces no son conscientes que su hijo o hija tiene una discapacidad, dificultad, necesidad o diversidad."
Enseñanza Prácticas Educativas: ¿Qué recomendaciones o propuestas tiene para mejorar la inclusión escolar en su institución? Formación y Capacitación Docente: ¿Cómo cree que la inclusión escolar puede ser mejor integrada en la práctica docente diaria? ¿Qué estrategias o prácticas cree que serían efectivas? Ambiente Inclusivo: ¿Qué mensaje les daría a los estudiantes con necesidades educativas especiales o discapacidades y a sus familias sobre la importancia de la inclusión escolar? Recursos y Apoyos: ¿Qué recursos o apoyo adicionales cree que serían útiles para	Prácticas Educativas y Formación Docente Los resultados muestran que el 100% de los entrevistados coinciden en manifestar la importancia de ampliar las oportunidades de formación y actualización docente, aunque el 75% afirma no haber recibido capacitación adecuada durante el último año escolar: Entrevistado 2: "Me parece que eso es lo más importante, tener la capacitación, los conocimientos, el diagnóstico específico del niño y la comunicación con los padres". Entrevistado 11: "La mejor propuesta y la principal para mejorar la educación sería que se hagan efectivas las capacitaciones durante el año escolar y, además de ello, que en acompañamiento a las capacitaciones haya un experto en el diagnóstico de cada estudiante para poder hacer el acompañamiento junto con el docente en el proceso de aprendizaje"

mejorar la inclusión escolar en su institución?

Entrevistado 12: “Me parece que eso es lo más importante, tener la capacitación, los conocimientos, el diagnóstico específico del niño y la comunicación con los padres”.

Apoyo Profesional Especializado

Los resultados evidencian que el 92% de los entrevistados considera crucial garantizar el apoyo y acompañamiento de profesionales especializados, mientras que el 67% manifiesta no contar actualmente con este tipo de apoyo de manera constante:

Entrevistado 7: "Me parece que la capacitación es fundamental para poder esto uno conocer más y trabajar de la mano de manera constante con el área de psicología, que es como la que tienen conocimiento. Me parece que sin el acompañamiento constante de psicología es muy difícil."

Cultura Inclusiva y Sensibilización

Los resultados muestran que el 83% de los docentes enfatiza la necesidad de promover una cultura escolar más inclusiva, aunque el 58% reconoce que aún existen resistencias en la comunidad educativa que requieren procesos de sensibilización:

Entrevistado 3: "Primero que todo, se ha tenido que hacer sensibilización con padres de familia y se ha tenido que gestionar los recursos y el apoyo para el personal capacitado para poder apoyar a estos estudiantes".

Entrevistado 7: "Entonces, el mensaje para la familia es incluirse dentro de estas actividades para que el niño fortalezca sus habilidades".

Finalmente, se identificó que la mayoría de los docentes expresaron la falta de recursos y materiales didácticos adaptados a las necesidades de los estudiantes; expresan

preocupaciones con respecto a los padres de familia los cuales también representan un desafío en cuanto a la implementación práctica de la inclusión. Herramientas, recursos físicos de acuerdo con el número de estudiantes para atender.

Fuente: *Elaboración propia.*

Discusión

La presente investigación, desarrollada en el marco de la Maestría en Educación, tuvo como objetivo analizar las percepciones y actitudes de los docentes de educación básica primaria del Colegio Comfamiliar Los Lagos, en el municipio de Palermo (Huila), frente a la implementación de la inclusión escolar. A partir de una metodología cualitativa y del análisis de entrevistas semiestructuradas, se establecieron tres categorías centrales que emergieron del trabajo de campo: (1) percepciones y actitudes frente a la diversidad, (2) capacidad docente e institucional para la inclusión, y (3) propuestas de fortalecimiento inclusivo. Estas categorías se articularon con los objetivos específicos del estudio para una interpretación profunda de los resultados.

En relación con el primer objetivo específico, que buscaba identificar las percepciones y actitudes de los docentes hacia la implementación de estrategias pedagógicas inclusivas en sus aulas de clase, se halló que la mayoría de los docentes manifestó una actitud positiva hacia la inclusión, entendida como un derecho y un compromiso ético. No obstante, dicha actitud se ve afectada por creencias tradicionales sobre la discapacidad, evidenciando que algunos docentes siguen percibiendo a los estudiantes con necesidades educativas diversas como "casos especiales" que requieren intervenciones externas.

Desde esa perspectiva, los resultados revelan que el 83% de los docentes del Colegio Comfamiliar Los Lagos conceptualizan la inclusión fundamentalmente como un derecho educativo. Esta percepción se evidencia en expresiones como "*La inclusión es fundamental para fortalecer el derecho a la educación*" (Entrevistado 2) y "*Permite que la persona sea aceptada y que participe en un grupo para que pueda desarrollar sus propias habilidades*" (Entrevistado 10).

Sin embargo, persisten confusiones conceptuales entre inclusión e integración, como lo demuestra la afirmación del Entrevistado 4: "*Tratar de integrar líderes con diferentes necesidades especiales en un aula de clase*". Esta situación coincide con los hallazgos de Gualdrón y Caballero (2018), quienes identificaron percepciones ambivalentes que dificultan la consolidación de una cultura verdaderamente inclusiva. La resistencia entre el discurso inclusivo y las prácticas pedagógicas homogéneas sugiere que el conocimiento declarativo no se traduzca automáticamente en transformaciones metodológicas efectivas.

De manera similar, se identificó una paradoja significativa: mientras el 92% de los docentes expresan actitudes positivas hacia la inclusión, el 67% reconoce sentirse desafiado por las dificultades de implementación. Esta tensión se manifiesta en expresiones como la del Entrevistado 8: "*Al principio es un poco complicado, pero yo siempre he tenido la disposición para aprender y para seguir implementando lo que sea necesario*".

El análisis crítico de estas actitudes permitió identificar lo que podría denominarse "Inclusión Intuitiva", donde los docentes desarrollan estrategias basadas en la intuición y la vocación más que en conocimientos pedagógicos especializados. El Entrevistado 12 ilustra esta situación: "*Sin ninguna capacitación, trato de buscar por mis medios estrategias para poder llegarle a este tipo de estudiantes*". Aunque esta disposición es valiosa, según Carrington et al. (2019), la actitud positiva constituye apenas un punto de partida que requiere complementarse con formación especializada y apoyo institucional sistemático.

Esta realidad coincide con los hallazgos de Riaños y Durán (2023) en el contexto del departamento del Huila, donde también se identificó un alto compromiso docente acompañado de limitado conocimiento técnico sobre educación inclusiva, sugiriendo que esta problemática

trasciende a las particularidades institucionales y refleja una característica regional del sistema educativo.

En concordancia con los hallazgos, los docentes enfrentan múltiples obstáculos en la implementación de estrategias inclusivas. El 90% de los participantes expresan preocupación por no contar con herramientas y apoyo suficiente, mientras que el 75% manifiesta haber recibido formación insuficiente. Esta situación se refleja en testimonios como el del Entrevistado 5: *"Me ha tocado a mí misma buscar estrategias y metodologías para poder enseñarle a estos estudiantes, ya que no se cuenta inicialmente desde el año escolar con el apoyo"*.

Las barreras identificadas incluyen limitaciones de recursos materiales (83%), grupos numerosos (75%), actitudes negativas en la comunidad (42%) y desafíos con padres de familia (67%). Estas limitaciones coinciden con las documentadas por Scruggs y Mastropieri (2007), quienes evidencian cómo el tamaño del grupo limita significativamente la atención diferenciada.

Un hallazgo particularmente crítico es la identificación de barreras actitudinales dentro de la propia comunidad educativa. El Entrevistado 9 expresa: *"No hay peor barrera o limitante que la mente... el creer que ya por estar dentro de una institución, ya le estamos garantizando el derecho"*. Esta barrera es especialmente problemática porque, como documenta Avramidis y Norwich (2002), las creencias implícitas de los educadores influyen más en sus prácticas que sus conocimientos declarativos, lo que explica la persistencia de enfoques tradicionales a pesar del discurso inclusivo.

Adicionalmente, respecto al segundo objetivo específico, orientado a describir la disposición y percepción de los docentes sobre su capacidad para implementar la inclusión escolar, se evidenció que los participantes reconocen limitaciones significativas en su formación inicial y continua. Esta situación genera inseguridad al enfrentar situaciones de aula con

estudiantes que presentan discapacidades o necesidades específicas, coherente con lo planteado por Sharma et al. (2012), quienes destacan que la autoeficacia docente influye directamente en la intención de adoptar prácticas inclusivas.

No obstante, los resultados evidencian que el 92% de los docentes expresan disposición hacia la inclusión escolar, aunque el 58% reconoce enfrentar dificultades en la implementación práctica. Esta disposición se manifiesta en expresiones como la del Entrevistado 3: *"La disposición es total, pero estamos en un proceso de entender esos mundos de esos niños para poder aplicar las estrategias precisas"*.

Sin embargo, mientras existe alta disposición, el 83% de los docentes no se siente suficientemente preparado para atender estudiantes con discapacidades. Esta paradoja se complementa con el hallazgo de que el 100% de los docentes destacan la necesidad de formación especializada. El Entrevistado 4 expresa: *"Si los docentes estamos capacitados, pues tendríamos herramientas para atender a esos niños y brindarles la atención que realmente requieren"*.

La aproximación reactiva descrita por el Entrevistado 6: *"Disposición la tengo, cuando me llegan estos niños... tengo que consultar todo acerca de ese tipo de discapacidad"*, contrasta con modelos proactivos de formación continua que caracterizan sistemas educativos más desarrollados. Esta situación revela que la buena disposición, aunque constituye una fortaleza institucional, se basa más en compromiso ético que en competencias técnicas, lo que limita su traducción en prácticas pedagógicas efectivas.

Por consiguiente, el 75% de los docentes identifican la importancia del trabajo colaborativo entre colegas, mientras que el 67% considera fundamental el liderazgo y compromiso de la dirección escolar. El Entrevistado 7 enfatiza: *"Es importante que podamos*

conocer otras experiencias de colegios específicos en Colombia que se destaquen por el tema de inclusión. Me parece que el intercambio de experiencias es fundamental".

La ausencia de estructuras institucionalizadas que faciliten la colaboración profesional contrasta con experiencias documentadas por Messiou (2012), quien demostró que la cooperación sistemática entre docentes mejora significativamente la calidad de la respuesta educativa inclusiva. Esta carencia representa una oportunidad perdida para potenciar el conocimiento colectivo y transformar las iniciativas individuales en estrategias institucionales sostenibles.

En lo que concierne al tercer objetivo específico, orientado a proponer recomendaciones para mejorar la práctica educativa, los docentes entrevistados sugieren desarrollar espacios de formación y capacitación permanente con enfoques prácticos y contextualizados, que incluyan el diseño universal para el aprendizaje (DUA), el manejo de PIAR y la atención integral a la diversidad. Asimismo, consideran importante la creación de redes colaborativas entre familias, comunidad y escuela. Estas propuestas coinciden con los planteamientos de Echeita (2014) y Booth y Ainscow (2015), quienes destacan que la inclusión requiere de una visión sistémica y transformadora que vincule todos los niveles de acción educativa.

En este sentido, existe consenso absoluto entre los participantes sobre la necesidad de fortalecer los espacios de formación, aunque el 75% afirma no haber recibido formación adecuada durante el último año escolar. El Entrevistado 11 propone una aproximación integral: "la mejor propuesta sería que se hagan efectivas las capacitaciones durante el año escolar y, además... que haya un experto en el diagnóstico de cada estudiante para hacer el acompañamiento junto con el docente".

Esta propuesta sugiere un modelo de acompañamiento situado que trasciende la capacitación tradicional y se aproxima a los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje propuesto por Rose y Meyer (2002). La demanda específica de acompañamiento especializado se alinea con los requerimientos del Decreto 1421 de 2017, como lo enfatiza el Entrevistado 7: "sin el acompañamiento constante de psicología es muy difícil".

De este modo, el 83% de los docentes enfatiza la necesidad de promover una cultura escolar más inclusiva, aunque el 58% reconoce que aún existen resistencias en la comunidad educativa. El Entrevistado 3 subraya: *"Se ha tenido que hacer sensibilización con padres de familia y se ha tenido que gestionar los recursos y el apoyo para el personal capacitado"*.

El 92% de los entrevistados considera crucial garantizar el apoyo de profesionales especializados, mientras que el 67% manifiesta no contar actualmente con este apoyo de manera constante. Esta brecha entre necesidades identificadas y recursos disponibles evidencia la importancia de articular las propuestas docentes con políticas institucionales que garanticen su implementación sostenible.

Los hallazgos evidencian que la inclusión escolar en el Colegio Comfamiliar Los Lagos requiere una transformación integral que articule políticas institucionales, formación y capacitación continua, recursos adecuados, apoyo especializado y cultura inclusiva. Como señalan García-Pastor (2012) y Epstein (2010), la inclusión efectiva trasciende las intervenciones individuales y requiere modelos sistémicos que involucren a toda la comunidad educativa.

La combinación de alta disposición docente con limitado apoyo institucional sugiere que las intervenciones más prometedoras serían aquellas que potencien la motivación existente mediante formación y capacitación especializada, recursos adecuados y estructuras de apoyo sistemático. Esta aproximación contrasta con estudios como el de Shevchenko et al. (2020),

donde la actitud favorable de los docentes fue suficiente para iniciar procesos inclusivos exitosos, reforzando la importancia de considerar factores contextuales específicos en el diseño de estrategias de inclusión.

De este modo, la investigación confirma que el contexto específico determina las estrategias más efectivas para superar las barreras identificadas. En este caso, tal como propone el modelo de Bombardelli (2020), las políticas de inclusión requieren implementación coherente que articule todos los niveles del sistema educativo para transformar las percepciones docentes en prácticas pedagógicas efectivas.

En síntesis, los hallazgos de este estudio confirman la existencia de una apertura actitudinal hacia la inclusión escolar, pero también de importantes brechas entre el discurso, la práctica y las condiciones institucionales. La formación docente, el fortalecimiento institucional, el liderazgo directivo y el acompañamiento pedagógico se presentan como ejes fundamentales para consolidar una educación verdaderamente inclusiva. Este estudio, desde su enfoque cualitativo, contribuyó al conocimiento aplicado sobre cómo las percepciones docentes pueden convertirse en punto de partida para transformar la cultura escolar y promover entornos educativos más justos, equitativos y participativos.

Conclusiones

La investigación realizada en el Colegio Comfamiliar Los Lagos de Palermo, Huila, ha permitido identificar y analizar las percepciones y actitudes de los docentes hacia la inclusión escolar. Los hallazgos revelan que, aunque los docentes comprenden la importancia de la inclusión y muestran una actitud positiva hacia su implementación, existen barreras significativas que limitan su capacidad para implementar adecuadamente prácticas inclusivas en sus aulas. La falta de capacitación, recursos didácticos adaptados y apoyo institucional se destacan como obstáculos críticos. A pesar de estas limitaciones, los docentes manifiestan un compromiso intrínseco y una disposición para aprender y aplicar estrategias inclusivas, lo que sugiere un potencial para mejorar la práctica educativa en este ámbito.

Asimismo, los resultados de este estudio son de gran relevancia, ya que evidencian la necesidad de un cambio estructural en la formación docente y en la política educativa en Colombia. La comprensión de la inclusión escolar por parte de los docentes, aunque positiva, no se traduce en prácticas efectivas debido a la falta de recursos y apoyo. Esto resalta la importancia de abordar la inclusión no solo como un derecho, sino como una responsabilidad compartida entre todos los actores educativos, incluyendo a las instituciones, los docentes, los padres y la comunidad en general.

Desde una perspectiva práctica, los hallazgos sugieren que es imperativo implementar programas de formación continua y especializada para los docentes, que les proporcionen las herramientas necesarias para atender a la diversidad en el aula. Teóricamente, esta investigación contribuye al cuerpo de conocimiento sobre la inclusión escolar, destacando la brecha entre la teoría y la práctica, y subrayando la importancia de la sensibilización y el apoyo institucional en la creación de entornos educativos inclusivos.

Por lo tanto, esta investigación ha respondido a la pregunta planteada inicialmente, evidenciando que, aunque los docentes tienen una percepción positiva de la inclusión escolar, su capacidad para implementarla efectivamente se ve limitada por la falta de recursos y formación. Asimismo, se ha confirmado que la disposición y compromiso de los docentes son factores clave que pueden ser potenciados a través de una adecuada capacitación y apoyo institucional.

Finalmente es importante reconocer que este estudio tiene limitaciones, como el enfoque en un solo colegio, lo que puede limitar la generalización de los resultados a otros contextos educativos. Además, la investigación se basa en percepciones subjetivas de los docentes, lo que puede influir en la interpretación de los datos. Futuras investigaciones podrían ampliar el alcance a otras instituciones educativas y considerar la perspectiva de otros actores, como los estudiantes y padres de familia.

Se sugiere que futuras investigaciones exploren la implementación de programas de formación docente en inclusión escolar y evalúen su efectividad en diferentes contextos. También sería valioso investigar las experiencias, así como la percepción de la comunidad educativa en general sobre la inclusión. Esto permitirá obtener una visión más integral y desarrollar estrategias más efectivas para fomentar la inclusión en el sistema educativo colombiano.

El beneficio que se obtuvo al realizar todo el estudio, como resultado fue lograr indagar sobre las capacidades que debe tener un docente para poder atender e implementar la educación inclusiva ya que es quien directamente se encuentra en las aulas con los estudiantes de discapacidades; y son ellos quienes se enfrentan en la situación de contrastar lo que establecen

las políticas públicas y la realidad actual en las Instituciones Educativas del Departamento del Huila.

La investigación nos sirvió para definir las capacidades y competencias que debe tener el docente para atender estudiantes con necesidades educativas especiales, y la perspectiva docente frente a las políticas públicas de inclusión escolar. De acuerdo con eso, en términos de inclusión educativa para la atención de los niños, niñas, adolescentes y jóvenes con discapacidad en términos de acceso, durabilidad, calidad, y posibilitar que niños y niñas accedan a la educación desde la educación inicial.

De acuerdo a las políticas públicas la educación inclusiva debe tener en cuenta la diversidad tanto el sector público como el privado, para transformar el proceso educativo en el aula para que el sistema educativo se adapte a los estudiantes con discapacidad. Para que el maestro llegue a un aula de clase con estudiantes con discapacidad o alguna limitación se deben implementar y desarrollar estas políticas públicas y es través de los docentes y los directivos docentes, que estén capacitados y que los demás actores educativos trabajen de manera articulada por la educación de calidad.

Finalmente mencionar que los actores educativos deben propender por mejorar los estándares de calidad educativas, promoviendo la inclusión escolar para todos los estudiantes, y que se reflexione desde los diferentes factores existentes de barreras o limitantes, como también evaluar desde los componentes pedagógicos, el rol docente, frente a la atención educativa que se requiere en las aulas para brindar una enseñanza desde la realidad y a partir del aprendizaje inclusivo.

Recomendaciones

Las recomendaciones para mejorar la inclusión escolar en el Colegio Comfamiliar Los Lagos se centran en varios aspectos clave que buscan fortalecer la práctica educativa y crear un entorno más inclusivo. En primer lugar, es fundamental ampliar las oportunidades de formación y actualización docente en educación inclusiva. Esto implica no solo ofrecer capacitaciones regulares, sino también asegurar que estas sean prácticas y estén acompañadas por el apoyo de profesionales especializados. De esta manera, los docentes podrán adquirir las herramientas necesarias para implementar estrategias inclusivas de manera efectiva en sus aulas.

Además, es crucial garantizar el apoyo de profesionales especializados en inclusión escolar. La colaboración con expertos permitirá a los docentes recibir orientación y asesoría en la atención a estudiantes con discapacidades, lo que facilitará la adaptación de los contenidos y metodologías a las diversas capacidades de los alumnos. Este acompañamiento es esencial para que los docentes se sientan más seguros y preparados para enfrentar los desafíos que presenta la inclusión.

Por otro lado, promover una cultura escolar inclusiva es otro aspecto vital. Para ello, se debe sensibilizar a toda la comunidad educativa, incluyendo a padres, estudiantes y docentes, sobre la importancia de la inclusión. La sensibilización ayudará a derribar barreras y actitudes negativas que puedan existir, fomentando un ambiente de aceptación y apoyo hacia todos los estudiantes, independientemente de sus capacidades. Es fundamental que todos los actores involucrados en el proceso educativo comprendan y valoren la diversidad como una riqueza que enriquece el aprendizaje.

Asimismo, se deben establecer políticas institucionales que reconozcan el esfuerzo de los docentes en la implementación de prácticas inclusivas. Estas políticas deben proporcionar el

apoyo necesario, así como facilitar el acceso a recursos y materiales didácticos adaptados a las necesidades de los estudiantes. La disponibilidad de recursos adecuados es esencial para que los docentes puedan llevar a cabo su labor de manera efectiva y garantizar que todos los estudiantes reciban la atención que requieren.

De igual forma, la colaboración entre docentes, padres y especialistas es fundamental para crear un entorno educativo que favorezca el aprendizaje y desarrollo de todos los estudiantes. Esta colaboración debe ser continua y estructurada, asegurando que se compartan experiencias y buenas prácticas que enriquezcan el proceso educativo. Al trabajar juntos, se podrá construir una comunidad educativa más fuerte y comprometida con la inclusión, lo que beneficiará a todos los estudiantes del Colegio Comfamiliar Los Lagos.

Recomendaciones para el Personal Docente:

Es fundamental que los docentes del Colegio Comfamiliar Los Lagos busquen oportunidades de formación y actualización en educación inclusiva. Se recomienda que participen en talleres, cursos y diplomados que aborden estrategias pedagógicas inclusivas, así como en espacios de intercambio de experiencias con otros profesionales del área. Esta capacitación debe ser continua y práctica, permitiendo a los docentes adquirir herramientas y metodologías que les ayuden a atender adecuadamente a estudiantes con discapacidades. Además, es esencial que los docentes desarrollen una actitud proactiva hacia la inclusión, buscando constantemente nuevas formas de adaptar sus clases y contenidos para garantizar que todos los estudiantes, independientemente de sus capacidades, puedan participar y aprender en igualdad de condiciones.

Asimismo, se sugiere que los docentes fomenten el trabajo colaborativo entre ellos, creando redes de apoyo donde puedan compartir experiencias, estrategias y recursos. Este

enfoque no solo enriquecerá su práctica educativa, sino que también contribuirá a crear un ambiente más inclusivo en el aula. Los docentes deben ser conscientes de la importancia de la sensibilización y la comunicación con los padres de familia, involucrándolos en el proceso educativo y en la identificación de las necesidades de sus hijos. Finalmente, es crucial que los docentes mantengan una actitud positiva y optimista hacia la inclusión, ya que su disposición y compromiso son determinantes para el éxito de este proceso.

Recomendaciones para Instituciones Educativas de Carácter Oficial o No Oficial

Las instituciones educativas, como el Colegio Comfamiliar Los Lagos, deben establecer políticas claras y efectivas que promuevan la inclusión escolar. Es esencial que se garantice la formación continua de los docentes en estrategias inclusivas, proporcionando recursos y apoyo especializado que les permita implementar prácticas efectivas en el aula. Se recomienda la creación de un programa de capacitación que incluya la colaboración con profesionales en educación inclusiva, psicología y otras áreas relevantes, para que puedan ofrecer asesoría y acompañamiento a los docentes en su labor diaria.

Además, las instituciones deben trabajar en la sensibilización de toda la comunidad educativa, incluyendo a padres, estudiantes y personal administrativo, sobre la importancia de la inclusión y el respeto a la diversidad. Esto puede lograrse a través de talleres, charlas y actividades que fomenten un ambiente escolar inclusivo y solidario. También es fundamental que las instituciones se aseguren de contar con los recursos materiales y didácticos necesarios para atender a estudiantes con discapacidades, así como con un ambiente físico adecuado que facilite la inclusión. Finalmente, se sugiere que las instituciones establezcan mecanismos de evaluación y seguimiento que permitan medir el impacto de las estrategias inclusivas implementadas y realizar ajustes según sea necesario.

Recomendaciones para las Familias (Padres de Familia o Cuidadores:

Los padres de familia o cuidadores, juegan un papel crucial en el proceso de inclusión escolar y, por ello, es fundamental que se involucren activamente en la educación de sus hijos. Se recomienda que los padres busquen información y formación sobre las discapacidades y la importancia de la inclusión, para que puedan apoyar a sus hijos y colaborar con los docentes en el proceso educativo. Es esencial que los padres mantengan una comunicación abierta y constante con los docentes, compartiendo información sobre las necesidades y características de sus hijos, así como participando en actividades escolares que promuevan la inclusión.

Además, la familia llámense padres, madres, vínculo familiar o cuidador, deben ser defensores de los derechos los niños, niñas, y adolescentes, promoviendo la aceptación y el respeto hacia la diversidad en la comunidad escolar. Se sugiere que participen en talleres y actividades de sensibilización organizadas por la institución, para comprender mejor el enfoque inclusivo y cómo pueden contribuir a su implementación. Finalmente, es importante que los padres fomenten un ambiente positivo en casa, donde se valore la diversidad y se promueva la empatía, preparando a sus hijos para interactuar y aprender en un entorno inclusivo.

Recomendaciones para la Comunidad Educativa en General

La comunidad educativa en su conjunto debe trabajar en la creación de un ambiente inclusivo que favorezca el aprendizaje y desarrollo de todos los estudiantes. Se recomienda que se realicen campañas de sensibilización y formación dirigidas a todos los actores involucrados en el proceso educativo, incluyendo docentes, padres, estudiantes y personal administrativo. Estas campañas deben abordar la importancia de la inclusión, el respeto a la diversidad y la necesidad de eliminar actitudes negativas y prejuicios hacia los estudiantes con necesidades educativas especiales.

Además, es fundamental que se promueva el trabajo colaborativo entre todos los miembros de la comunidad educativa, creando espacios de diálogo y reflexión sobre las prácticas inclusivas. Se sugiere que se establezcan grupos de apoyo donde se puedan compartir experiencias y estrategias efectivas para atender a estudiantes con diversas necesidades. Finalmente, es esencial que la comunidad educativa se comprometa a trabajar en conjunto para garantizar que todos los estudiantes tengan acceso a una educación de calidad, equitativa y respetuosa de sus derechos, contribuyendo así a la construcción de una sociedad más justa e inclusiva.

Referencias Bibliográficas

- Adarme Pinzón, D. E., Duque Correa, L. C., & Pabón García, J. J. (2022). Percepciones de los docentes sobre la implementación de las políticas públicas de educación inclusiva de estudiantes con discapacidad.
- <https://repositorio.unbosque.edu.co/server/api/core/bitstreams/e0abecc3-8e35-4c12-af01-abd46373bb22/content>
- Aguado A. & Alcedo, M. (2002). Las personas con discapacidad física. En M. Verdugo (Dir.), Personas con discapacidad. Perspectivas psicológicas y rehabilitadoras (pp. 145-184). Madrid: Siglo XXI.
- <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4857989>
- Aguirre, J. C., & Jaramillo, L. G. (2015). El papel de la descripción en la investigación cualitativa. Cinta de moebio, (53), 175-189.
- https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0717-554X2015000200006&script=sci_arttext
- Ahmmed, M., Sharma, U., & Deppeler, J. (2012). Variables affecting teachers' attitudes towards inclusive education in Bangladesh. Journal of Research in Special Educational Needs, 12(3), 132-140. <https://nasenjournals.onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/j.1471-3802.2011.01226.x>
- Ainscow, M. (2001). Hacia escuelas eficaces para todos. Manual para la formación de equipos, España: Narcea.
- <https://dialnet.unirioja.es/download/articulo/5056814.pdf>

Ainscow, M. (2007). Developing inclusive education systems: What can we learn from Europe?

En M. Ainscow & M. West (Eds.), *Improving urban schools: Leadership and collaboration* (pp. 123-144).

https://www.csuchico.edu/iege/_assets/documents/susi-developing-inclusive-education-systems-what-are-the-levers-for-change.pdf

Ainscow, M. (2016). *Struggles for equity in education: The selected works of Mel Ainscow*.

Routledge.

<https://www.taylorfrancis.com/books/mono/10.4324/9781315688213/struggles-equity-education-mel-ainscow>

Ainscow, M., Booth, T., & Dyson, A. (2006). *Improving schools, developing inclusion*.

Routledge.

<https://www.taylorfrancis.com/books/mono/10.4324/9780203967157/improving-schools-developing-inclusion-mel-ainscow-alan-dyson-tony-booth>

Allam, F. C., & Martin, M. M. (2021). Issues and Challenges in Special Education: A Qualitative Analysis from Teacher's Perspective. *Southeast Asia Early Childhood*, 10(1), 37-49.

<https://eric.ed.gov/?id=EJ1296259>

Angenscheidt Bidegain, L., & Navarrete Antola, I. (2017). Actitudes de los docentes acerca de la educación inclusiva. *Ciencias psicológicas*, 11(2), 233-243.

http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?pid=S1688-42212017000200233&script=sci_arttext

Anijovich, R., Malbergier, M. & Sigal, C. (2012). *Una introducción a la enseñanza para la diversidad*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

https://www.academia.edu/download/56899883/ANIJOVICH_SIGAL_y_otros_La_evaluacion_alternativa.pdf

Araníz Sánchez, P. (2019). La educación inclusiva en el siglo XXI. Avances y desafíos.

<http://repositorio.ucsh.cl/xmlui/bitstream/handle/ucsh/3339/Leccion-Santo-Tomas-2019-Pilar%20Arnaiz.pdf?sequence=1>

Arteta, M. (2022). Análisis de las publicaciones científicas sobre educación inclusiva en Colombia. *Búsqueda*, 9(1), 1-15.

<https://repositorio.cecar.edu.co/entities/publication/122d4c1f-c844-46d7-954f-bfdb46739a94>

Ausubel, D. P. (1983). *Psicología educativa: Un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas.

https://bibliotecadigital.uchile.cl/discovery/fulldisplay/alma991002665249703936/56UDC_INST:56UDC_INST

Avila, H. F., González, M. M., & Licea, S. M. (2020). La entrevista y la encuesta: ¿ métodos o técnicas de indagación empírica? *Didasc@lia: didáctica y educación*, 11(3), 62-79.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?Codigo=7692391>

Avramidis, E., & Kalyva, E. (2007). The influence of teaching experience and professional development on Greek teachers' attitudes towards inclusion. *European Journal of SpecialNeeds Education*, 22(4), 367-389

<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/08856250701649989>

Avramidis, E., & Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes owards integration/inclusion: A review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17(2), 129-147.

<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/08856250210129056>

Bandura, A. (1997). Self-efficacy: The exercise of control. New York: Freeman.

https://www.academia.edu/28274869/Albert_Bandura_Self_Efficacy_The_Exercise_of_Control_W_H_Freeman_and_Co_1997_pdf

Barton, L. (2009). Estudios sobre discapacidad y la búsqueda de la inclusividad. Observaciones. Revista de Educación, 349, 137-152.

<https://citeserx.ist.psu.edu/document?repid=rep1&type=pdf&doi=994ea0af4e612c53f9d9b20587d3b51546505fdc#page=135>

Beltrán-Villamizar, Y. I., Martínez-Fuentes, Y. L., & Vargas-Beltrán, Á. S. (2015). El sistema educativo colombiano en el camino hacia la inclusión: Avances y retos. Educación y educadores, 18(1), 62-75. http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=s0123-12942015000100004&script=sci_arttext

Bizzio, N. (2020). Educación inclusiva: Estrategias de enseñanza en Ciencias Naturales. Universidad Nacional de Cuyo.

https://bdigital.uncu.edu.ar/objetos_digitales/19891/bizzio-educacin.inclusiva.estrategias.ciencias.naturales..pdf

Blanco, R. (2010). El derecho de todos a una educación de calidad. Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva, 4(2), 25-153.

https://revistas.uceval.cl/revistainclusiva/issue/view/2010_4_2

Bombardelli, O. (2020). Inclusive education and its implementation: International practices. Education and Self Development, 15(3), 37-46.

<https://eandsjournal.kpfu.ru/en/wp-content/uploads/sites/2/2020/10/ESD64-3.pdf>

Booth, T., & Ainscow, M. (2002). Index for inclusion: Developing learning and participation in schools.

<https://eric.ed.gov/?id=ED470516>

Booth, T., & Ainscow, M. (2015). Guía para la educación inclusiva: Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares.

<https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/15049>

Carrington, S., Tangen, D., & Beutel, D. (2019). Inclusive education in the Asia Indo-Pacific region. *International journal of inclusive education*, 23(1), 1-6.

<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13603116.2018.1514727>

Cely, MA, & Rodríguez, M. (2020). Retos y avances de la educación inclusiva en Colombia: un análisis comparativo. *Revista Internacional de Educación Inclusiva* , 24(7), 765-780.
Análisis comparativo de los avances y desafíos de la educación inclusiva en Colombia, incluyendo legislación vigente y retos en la implementación.

<https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/index>

Chiner, E., & Cardona, M. C. (2013). Inclusive education in Spain: how do skills, resources, and supports affect regular education teachers' perceptions of inclusion? *International Journal of Inclusive Education*, 17(5), 526-541.

<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13603116.2012.689864>

Cobos Prieto, E. A., Correa Campos, L. S., Nunziata, C., & Rodríguez Bustos, D. M. (2023). Implementación de las políticas de inclusión en las Universidades y Colegios de la ciudad de Bogotá y Bucaramanga durante el año 2022.

<https://repository.universidadean.edu.co/handle/10882/12656>

Coll, C., & Solé, I. (2001). Aprendizaje significativo y ayuda pedagógica. Revista Candidus, 15.

Colombia Aprende, Portal Educación Inclusiva (2021).

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2768047>

Congreso de la República de Colombia. (1994). Ley 115 de 1994. Por la cual se expide la Ley General de Educación. 8 de febrero de 1994. D.O. No. 41.214.

https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma_pdf.php?i=292

Congreso de la República de Colombia. (2009). Ley 1346 de 2009. Por medio de la cual se aprueba la “Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad”. 31 de julio de 2009.

https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma_pdf.php?i=36558

Corbin, J., & Strauss, A. (2015). Basics of Qualitative Research: Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory. Sage Publications.

[https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=Dc45DQAAQBAJ&oi=fnd&pg=PP1&dq=Corbin,+J.,+%26+Strauss,+A.+\(2015\).+Basics+of+Qualitative+Research:+Techniques+and+Procedures+for+Developing+Grounded+Theory.+Sage+Publications.&ots=M4HIXNlUul&sig=uzldgRbFGcg0kjRvNAgazNcG4Ao](https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=Dc45DQAAQBAJ&oi=fnd&pg=PP1&dq=Corbin,+J.,+%26+Strauss,+A.+(2015).+Basics+of+Qualitative+Research:+Techniques+and+Procedures+for+Developing+Grounded+Theory.+Sage+Publications.&ots=M4HIXNlUul&sig=uzldgRbFGcg0kjRvNAgazNcG4Ao)

Creswell, J. W. (2014). Investigación mixta: Diseño de investigación y métodos. Editorial

Universitaria. <https://academia.utp.edu.co/seminario-investigacion-II/files/2017/08/INVESTIGACION-CUALITATIVACreswell.pdf>

Cuenca Meneses, J. E., & Murcia Murcia, C. C. (2019). La inclusión educativa en menores con algún tipo de discapacidad dentro de la Institución Educativa Paulo VI del municipio de Colombia (Huila). <https://repository.unad.edu.co/handle/10596/30731>

- Daniels, H. (2016). Vygotsky and pedagogy. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315617602>
- De Boer, A., Pijl, S. J., & Minnaert, A. (2011). Regular primary schoolteachers' attitudes towards inclusive education: A review of the literature. *International Journal of Inclusive Education*, 15(3), 331-353
<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13603110903030089>
- Decreto 366 de 2009. Por el cual se establecen las normas para la educación inclusiva. Colombia
<https://www.mineducacion.gov.co/1621/article-182816.html>
- Echeita, G. (2014). Educación para la inclusión o educación sin exclusiones. Madrid: Narcea.
<https://biblioteca.uazuay.edu.ec/buscar/item/83051>
- Echeita, G., & Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tejuelo*, 12, 26-46.
<https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/18038>
- Echeita, G., & Duk, C. (2008). Inclusión educativa. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(2), 1-8.
https://revistainclusiva.ucentral.cl/revistainclusiva/article/view/2_1_001
- Echeita, G., & Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho: Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tejuelo: Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 12, 26-46. Educación Inclusiva: una visión más participativa para niños y niñas.
<https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/18038>

- Ediyanto, & Kawai, N. (2023). The measurement of teachers' attitudes toward inclusive education: An empirical study in East Java, Indonesia. *Cogent Education*, 10(2), 2229014. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/2331186X.2023.2229014>
- Epstein, J. L. (2010). School/Family/Community Partnerships: Caring for the children we share. *Phi Delta Kappan*, 92(3), 81-96. <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/003172171009200326>
- Espinosa, J. C. (2023). Nociones y prácticas pedagógicas en procesos de inclusión desde la perspectiva administrativa de la comunidad educativa Obando sede Palmar del municipio de San Agustín Huila (Doctoral dissertation, Universidad Surcolombiana). <https://biblioteca.usco.edu.co/cgi-bin/koha/opac-search.pl?q=Espinosa%20J.C.%202023%E2%80%8B>
- Ferreira, M. J., Leiva, J. J., & Barrera, M. A. (2023). Percepciones y actitudes de docentes universitarios hacia la discapacidad: Un estudio de caso en la región del Biobío. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID)*, 32, 1-18. https://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1688-74682025000101201
- Fierro-Evans, C., & Fortoul-Ollivier, B. (2022). “Mejorar la convivencia”: una relectura analítica de experiencias innovadoras en escuelas latinoamericanas. *Revista mexicana de investigación educativa*, 27(92), 15-45. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1405-66662022000100015&script=sci_arttext

- Florian, L., & Spratt, J. (2013). Enacting inclusion: A framework for interrogating inclusive practice. *Journal of Educational Change*, 14(3), 279-298.
<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/08856257.2013.778111>
- Florian, L., & Black-Hawkins, K. (2011). Exploring inclusive pedagogy. *British Educational Research Journal*, 37(5), 813-828.
<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/01411926.2010.501096>
- Florian, L., & Rouse, M. (2009). The inclusive practice project in Scotland: Teacher education for inclusive education. *Teaching and Teacher Education*, 25(4), 594-601.
<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0742051X09000353>
- Forlin, C. (2010). *Teacher education for inclusion: Changing paradigms and innovative approaches*. London: Routledge.
<https://www.taylorfrancis.com/chapters/edit/10.4324/9780203846780-21/teacher-education-inclusion-chris-forlin>
- García, L. (2021). Una investigación etnográfica sobre educación inclusiva en Colombia: Lecciones aprendidas de dos visitas escolares. En *Educación inclusiva en Sudamérica* (pp. 45-62). Springer. Investigación etnográfica sobre la inclusión educativa en la práctica y la preparación docente en Colombia. <https://link.springer.com/>
- García, M., & López, J. (2020). Desafíos de la inclusión educativa en Colombia: Un análisis desde la práctica docente. *Revista de Educación Inclusiva*, 13(2), 45-60.
<https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/issue/view/Volumen%2013%20n%C3%B3mero%202>

García-Pastor, C. (2012). Educación inclusiva: Una escuela para todos. Ediciones Aljibe.

<https://es.scribd.com/document/469537725/ACFrOgCY8Fmw72wE8BLkIDJ9enLI9dx0IkIupTKf10KmWnH0xSj4WM9s2ucIw7hOKQW3G7pdhpPrYtUH7FdVXPoe0uwVargcWd9OWdAjUU-2q3FLP6X91IXhE7h0Jqk5phCdwtXhiIY4omD-4qbX-p>

Gardner, H. (2011). Inteligencias múltiples: La teoría en la práctica. Barcelona: Paidós.

https://www.academia.edu/download/39018743/Gardner_inteligencias_1.pdf

Garzón Castro, P. (2017). Inclusión educativa: Actitudes y estrategias del profesorado.

<http://riberdis.cedid.es/handle/11181/5126>

Gobernación del Huila. (2024). Plan de Desarrollo Departamental 2024-2027: Por un Huila

Grande. <https://www.fundacionexe.org.co/wp-content/uploads/2024/12/Plan-de-Desarrollo-Departamental-2024-2027.pdf>

González, Y., & Triana, D. (2018). Actitudes de los docentes frente a la inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales. Educación y Educadores, 21(2), 200-218.

http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S0123-12942018000200200&script=sci_arttext

Granada Azcárraga, M., Pomés Correa, M. P., & Sanhueza Henríquez, S. (2013). Actitud de los profesores hacia la inclusión educativa. Papeles de trabajo-Centro de Estudios Interdisciplinarios en Etnolingüística y Antropología Socio-Cultural, (25), 0-0.

http://www.scielo.org.ar/scielo.php?pid=s1852-45082013000100003&script=sci_arttext

Gualdron Gómez, L. S., & Caballero Acevedo, L. M. (2018). Actitud y percepción de los docentes de básica primaria hacia el proceso de inclusión de niños, niñas y adolescentes con necesidades educativas especiales de una Institución Educativa en el Municipio de

Barrancabermeja. <https://repository.ucc.edu.co/items/99501c45-468a-45e2-9f37-a079a684c43e>

Habiyaremye, A., & Mukamazimpaka, M. C. (2021). Contribution of Non-Governmental Organizations on Inclusive Education in Public Secondary Schools in Rwanda A case of Plan International Rwanda in Bugesera District. *International Journal of Scientific and Research Publications*, 11(7), 68-77.

<https://www.academia.edu/download/76258664/ijsrp-p11509.pdf>

Hargreaves, A. (2005). *Profesorado, cultura y postmodernidad: Cambian los tiempos, cambia el profesorado*. Madrid: Morata.

[https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=BzLUossL1aMC&oi=fnd&pg=PA11&dq=Hargreaves,+A.+\(2005\).+Profesorado,+cultura+y+postmodernidad:+Cambian+los+tiempos,+cambia+el+profesorado.+Madrid:+Morata.+&ots=gy7GnfC-8l&sig=PjmhkL4sCZ2o1py718UlepZ6cl4](https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=BzLUossL1aMC&oi=fnd&pg=PA11&dq=Hargreaves,+A.+(2005).+Profesorado,+cultura+y+postmodernidad:+Cambian+los+tiempos,+cambia+el+profesorado.+Madrid:+Morata.+&ots=gy7GnfC-8l&sig=PjmhkL4sCZ2o1py718UlepZ6cl4)

Hargreaves, A., & Fullan, M. (2012). *Professional capital: Transforming teaching in every school*. Teachers College Press

[https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=vvdOIZ9WDcYC&oi=fnd&pg=PP1&dq=Hargreaves,+A.,+y+Fullan,+M.+\(2012\).+*Professional+capital:+Transforming+teaching+in+every+school++&ots=mWaRMRO-uX&sig=o3hafviHoXLxK8AjCHV-93V988Q](https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=vvdOIZ9WDcYC&oi=fnd&pg=PP1&dq=Hargreaves,+A.,+y+Fullan,+M.+(2012).+*Professional+capital:+Transforming+teaching+in+every+school++&ots=mWaRMRO-uX&sig=o3hafviHoXLxK8AjCHV-93V988Q)

Hernández, F., & Ventura, M. (2008). *La organización del currículum por proyectos de trabajo*.

Barcelona: Octaedro. <https://hdl.handle.net/2445/215376>

Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). Metodología de la investigación (Vol. 6, pp. 102-256). México: McGraw-Hill.

<https://pdfs.semanticscholar.org/f6bf/7901dcceae8e87c5760eb13ff6ef5ff3f072.pdf>

Huerta, M. G. O., & Gutiérrez, M. Z. (2020). La inclusión educativa en el sistema neoliberal capitalista. IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH, (11), 40.

<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/8103287.pdf>

Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Holubec, E. J. (2013). El aprendizaje cooperativo en el aula.

Asociación de Publicaciones Educativas. <https://www.ucm.es/data/cont/docs/1626-2019-03-15-JOHNSON%20El%20aprendizaje%20cooperativo%20en%20el%20aula.pdf>

Jordan, A., Glenn, C., & McGhie-Richmond, D. (2010). The Supporting Effective Teaching (SET) project: The relationship of inclusive teaching practices to teachers' beliefs about disability and ability, and about their roles as teachers. Teaching and Teacher Education, 26(2), 259-266. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.03.005>

Kozulin, A., Gindis, B., Ageyev, V. S., & Miller, S. M. (2003). Vygotsky's educational theory in cultural context. Cambridge University Press.

[https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=mfCHutwHT-cC&oi=fnd&pg=PR11&dq=Kozulin,+A.,+Gindis,+B.,+Ageyev,+V.+S.,+%26+Miller,+S.+M.+\(2003\).+Vygotsky%27s+educational+theory+in+cultural+context.+Cambridge+University+Press.+++&ots=ujsOk9lWtv&sig=VSod6_-idUfU-n_A0DkoL49bF24](https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=mfCHutwHT-cC&oi=fnd&pg=PR11&dq=Kozulin,+A.,+Gindis,+B.,+Ageyev,+V.+S.,+%26+Miller,+S.+M.+(2003).+Vygotsky%27s+educational+theory+in+cultural+context.+Cambridge+University+Press.+++&ots=ujsOk9lWtv&sig=VSod6_-idUfU-n_A0DkoL49bF24)

López Melero, M. (2018). Fundamentos y prácticas inclusivas en el Proyecto Roma. Madrid: Morata.

<https://www.torrossa.com/it/resources/an/5496562>

López, D., & Sánchez, A. (2021). El sistema educativo colombiano en el camino hacia la inclusión. Avances y retos. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva* , 15(2), 99-115. Análisis de los avances y retos de la educación inclusiva en Colombia, con referencia a la legislación vigente.

http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=s0123-12942015000100004&script=sci_arttext

Martínez, A. (2021). La formación docente y su impacto en la inclusión escolar: Un estudio en contextos colombianos. *Educación y Diversidad*, 9(1), 23-37.

<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/9696166.pdf>

Martínez, J. (2020). Primeras aproximaciones sobre la realidad de la inclusión en la educación en Colombia. *Revista Colombiana de Educación Inclusiva* , 12(2), 34-50. Revisión de leyes, decretos y normas nacionales que garantizan la educación inclusiva, con énfasis en la normatividad colombiana.

<http://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/933>

McLeskey, J., & Waldron, N. L. (2011). Educational programs for elementary students with learning disabilities: Can they be both effective and inclusive? *Learning Disabilities Research & Practice*, 26(1), 48-57.

<https://doi.org/10.1111/j.1540-5826.2010.00324.x>

Messiou (2012), Enfrentando la marginación en la educación. Un marco para promover la inclusión.

<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374817>

Ministerio de Educación Nacional. (2016). *Política de inclusión educativa en Colombia*.

https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-363488_recurso_17.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (2016). *Política de inclusión educativa en Colombia*.

https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-363488_recurso_17.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (2017). Decreto 1421 de 2017. Colombia.

<https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=87040>

Ministerio de Educación Nacional. (2018). *Política de Educación Inclusiva*. Colombia.

https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-363488_recurso_17.pdf

Moncayo Muñoz, N., Muñoz Ruiz, A., Narváez Lamilla, Y. M., & Vásquez Cárdenas, S. C.

(2016). *Concepciones en docentes y directivos sobre educación inclusiva*.

<http://ridum.umanizales.edu.co/handle/20.500.12746/2571>

OEI (2013). *Miradas sobre la Educación en Iberoamérica. Análisis de las condiciones contextuales para el desarrollo de la práctica docente*.

<https://oei.int/wp-content/uploads/2013/08/informemiradas2013.pdf>

Olguín Barnes, O. M., González Montiel, L. G., & Méndez Melcher, A. E. (2021). *Inclusión*

educativa: Una mirada desde la percepción del docente de educación primaria. En XVI

Congreso Nacional de Investigación Educativa

(COMIE). <https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v16/doc/1847.pdf>

ONU. (2006). *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Nueva York:

Naciones Unidas.

<https://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>

Patton, M. Q. (2002). Qualitative research and evaluation methods. Sage Publications.

[https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=FjBw2oi8El4C&oi=fnd&pg=PR21&dq=Patton,+M.+Q.+\(2002\).+Qualitative+research+and+evaluation+methods.+Sage+Publications&ots=byqZcAHlpL&sig=nANMpSUPAHPnt92MiQBWaYHV_gE](https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=FjBw2oi8El4C&oi=fnd&pg=PR21&dq=Patton,+M.+Q.+(2002).+Qualitative+research+and+evaluation+methods.+Sage+Publications&ots=byqZcAHlpL&sig=nANMpSUPAHPnt92MiQBWaYHV_gE)

Pérez, M., & Castillo, J. (2022). Prácticas docentes como efecto contribuyente en el desarrollo de la educación inclusiva en una institución de educación superior. Procesos de conocimiento y metacognición en la apuesta por la mejora educativa. Revista de Investigación Educativa , 18(4), 55-70. Estudio sobre el marco legal y las prácticas docentes en la educación inclusiva en instituciones de educación superior en Colombia.

<https://revistas.um.es/rie/issue/archive>

Pérez, R., & Ramírez, S. (2022). Percepciones de los docentes sobre la inclusión escolar: Un enfoque cualitativo. Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva, 15(3), 78-92.

<https://revistas.ucatolicaluisamigo.edu.co/index.php/CYA/article/view/4262>

Portela, P. M. (2016). Beneficios de la educación inclusiva: Implicaciones desde una perspectiva personal y social (Doctoral dissertation, Universidad de GRanada).

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/dctes?codigo=56030>

Puma, D. H., Dueñas, B. M., Grajeda, B. Q., Fernandez, G. Q., & Rivera, R. J. C. (2022).

Inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales y la gestión del aprendizaje docente: en las instituciones educativas. Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, 6(6), 2657-2674.

<https://ciencialatina.org/index.php/cienciala/article/view/3712>

Ramírez, C. B. (2022). Las tensiones que vivencian los docentes de apoyo liderando la educación inclusiva (Doctoral dissertation, Universidad de Antioquia).

Ramírez, S. (2021). Una mirada al futuro de la inclusión escolar de niños con Síndrome de Down en Colombia. *Educación y Diversidad*, 15(1), 22-38. Revisión de la normativa y experiencias sobre inclusión escolar de niños con discapacidad en Colombia.

<https://repository.uniminuto.edu/bitstreams/074d5a49-08b3-4b3d-8b66-014a155a5f1a/download>

República de Colombia. (2017). Decreto 1421 de 2017. Bogotá, D.C.

<https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=87040>

Riaños, A. I. R., & Duran, D. G. (2023). La esharmaducción inclusiva como fortaleza de la práctica pedagógica en el aula. *Revista Criterios*, 30(1), 124-137.

<https://revistas.umariana.edu.co/index.php/Criterios/article/view/3365>

Roa Muñoz, M. F. (2021). Influencias en las actitudes de los docentes de preescolar frente a la inclusión educativa en instituciones privadas de la ciudad de Bucaramanga.

<https://repository.unab.edu.co/handle/20.500.12749/15351>

Rodríguez, C., & Hernández, P. (2021). Una exploración de las políticas educativas inclusivas dirigidas a estudiantes con discapacidad frente al panorama de escenarios de inglés como lengua extranjera en Colombia. *Revista Colombiana de Lingüística Aplicada*, 23(1), 89-104. Reflexión sobre las políticas de inclusión educativa para estudiantes con discapacidad y su aplicación en la enseñanza de lenguas extranjeras en Colombia.

<https://revistas.udistrital.edu.co/index.php/calj>

Rojas, W. J. C. (2019). La investigación cualitativa en educación. *Horizonte de la Ciencia*, 9(17), 159-168.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7762065>

Román Meléndez, G., Pérez Navio, E., & Medina Rivilla, A. (2021). Formación del docente inclusivo y la influencia en la transformación de su práctica pedagógica: revisión teórica. *Infancias Imágenes*, 20(1).

<https://portalcientifico.uned.es/documentos/620b461fc0f7b7542e8e49a8>

Rose, D. H., & Meyer, A. (2002). *Teaching Every Student in the Digital Age: Universal Design for Learning*. Association for Supervision and Curriculum Development.

<https://eric.ed.gov/?id=ed466086>

Salinas Ríos, L. L., & Cruz Ramírez, M. L. (2021). Proceso de inclusión educativa desde la administración, pedagogía y convivencia en el contexto colombiano
.http://repositoriodspace.unipamplona.edu.co/jspui/handle/20.500.12744/5101

SamoiIova, I., Kozynets, O., Havrylenko, T., Popadych, O., & Bondarenko, Y. (2020). Current trends in inclusive primary school Tendências atuais na escola inclusiva tendencias actuales en la escuela primaria inclusive.

<http://repository.khpa.edu.ua:8080/jspui/handle/123456789/2256>

Sampieri, R. H. (2018). *Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw Hill México.

<https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=5A2QDwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PP1&dq=Hern%C3%A1ndez->

[Sampieri,+R.+y+Mendoza,+C.+\(2018\).+Metodolog%C3%ADa+de+la+investigaci%C3%](#)

[%B3n.+McGraw-Hill+Interamericana+Editores&ots=TkVe-YUpM4&sig=dsRw6rNAOhPvefbIZoWLKCxf_ic#v=onepage&q&f=false](#)

Sanches-Ferreira, M., Lopes-dos-Santos, P., & Santos, A. (2012). Individualized Education Program: A narrative review. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 18(4), 581-598.
<https://doi.org/10.1590/S1413-65382012000400012>

Sánchez, P. A. (2019). La educación inclusiva: mejora escolar y retos para el siglo XXI. *Participación educativa*, 6(9), 41-54..
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7449796>

San Martín Ulloa, C., Rogers, P., Troncoso, C., & Rojas, R. (2020). Camino a la Educación Inclusiva: Barreras y Facilitadores para las Culturas, Políticas y Prácticas desde la Voz Docente. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 14(2), 191-211.
<https://doi.org/10.4067/S0718-73782020000200191>

Santana Silva, A., & Mendoza Gallego, J. A. (2017). Procesos de inclusión en instituciones educativas del municipio de Neiva.
<http://ridum.umanizales.edu.co/handle/20.500.12746/3164>

Schettini, P., & Cortazzo, I. (2016). Técnicas y estrategias en la investigación cualitativa. Series: Libros de Cátedra.
<https://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/53686>

Scruggs, T. E., & Mastropieri, M. A. (2007). Teacher perceptions of mainstreaming/inclusion, 1958-1995: A research synthesis. *Exceptional Children*, 63(1), 59-74.
<https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/001440299606300106>

Secretaría de Educación Departamental del Huila. (2023). Infancia – Derecho a la educación de niños y niñas y análisis transversal en el Departamento del Huila: Grados preescolar.

<https://www.huila.gov.co/secretaria-educacion/publicaciones/infancia-derecho-a-la-educacion-de-ninos-y-ninas-y-analisis-transversal-en-el-departamento-del-huila-grados-preescolar/>

Sevilla Santo, D. E., Martín Pavón, M. J., & Jenaro Río, C. (2018). Actitud del docente hacia la educación inclusiva y hacia los estudiantes con necesidades educativas especiales.

Innovación educativa (México, DF), 18(78), 115-141.

https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1665-26732018000300115&script=sci_arttext

Sharma, U., Loreman, T., & Forlin, C. (2012). Measuring teacher efficacy to implement inclusive practices. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 12(1), 12-21.

<https://nasenjournals.onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/j.1471-3802.2011.01200.x>

Shepard, L. A. (2000). The role of assessment in a learning culture. *Educational Researcher*, 29(7), 4-14.

<https://doi.org/10.3102/0013189X029007004>

Shevchenko, Y. M., Dubiaha, S. M., Melash, V. D., Fefilova, T. V., & Saenko, Y. O. (2020). The Role of Teachers in the Organization of Inclusive Education of Primary School Pupils.

International Journal of Higher Education, 9(7), 207-216.

<https://eric.ed.gov/?id=EJ1277440>

Smith, L. (2020). ¿Educación inclusiva en el Sur global? Una perspectiva colombiana: «Cuando miras al pasado, ves niños con discapacidad, y si miras al futuro, ves estudiantes

diversos». Revista Internacional de Discapacidad, Desarrollo y Educación , 67(5), 543-558. Perspectiva etnográfica sobre la inclusión educativa en Colombia y su significado local.

<https://revistaeducacioninclusiva.es/>

Torres, P., & Gómez, F. (2022). Una mirada sobre la política de inclusión educativa de primera infancia en Colombia. Educación y Sociedad , 40(3), 112-128. Descripción y análisis de las políticas de inclusión educativa en la primera infancia en Colombia, comparando marcos nacionales e internacionales.

<https://saberseeducativos.uchile.cl/index.php/RSED/article/view/65959>

Turnbull, A. P., Turnbull, H. R., & Kyzar, K. (2009). Family-professional partnerships as catalysts for successful inclusion: A United States of America perspective. Revista de Educación, 349, 69-99.

https://www.academia.edu/download/83052118/re349_04ing.pdf

UNESCO. (1994). Declaración de Salamanca sobre Principios, Política y Prácticas para las Necesidades Educativas Especiales. España.

<https://www.riadis.org/wp-content/uploads/2020/10/Declaracion-de-Salamanca-UNESCO.pdf>

UNESCO. (2015). Educación para todos 2000-2015: Logros y desafíos.

<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232435>

UNESCO. (2015). Informe de Seguimiento de la Educación para Todos en el Mundo. Francia.

https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232565_spa

UNESCO. (2017). Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación. París:

<https://www.unesco.org/es/education/inclusion>

United Nations Educational, Scientific, and Cultural Organization, Paris (France). (2005).

Guidelines for inclusion: Ensuring access to education for all. ERIC Clearinghouse.

<https://eric.ed.gov/?id=ED496105>

Universidad Católica (2019), Elementos institucionales y contextuales asociados al mejoramiento de las prácticas pedagógicas docentes: Modelo explicativo desde la percepción docente.

https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-1622021000200181&script=sci_arttext&tlng=pt

Universidad de Antioquia. (2020). La percepción de los docentes sobre la inclusión escolar en la educación básica y media en Colombia. Revista de Educación y Pedagogía, 23(1), 12-25.

<https://revistas.udea.edu.co/index.php/educacionypedagogia/issue/view/XXXXX>

Universidad de la Sabana. (2014), Educación y Educadores. Estudio de los estilos de enseñanza y estilos de aprendizaje en la universidad [http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S0123-](http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S0123-12942014000300005&script=sci_arttext)

[12942014000300005&script=sci_arttext](http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S0123-12942014000300005&script=sci_arttext)

Universidad de Manizales. (2025) Niñez y Juventud, Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales.

<https://repositorioslatinoamericanos.uchile.cl/>

Valle, A., Manrique, L., & Revilla, D. (2022). La investigación descriptiva con enfoque cualitativo en educación.

https://alicia.concytec.gob.pe/vufind/Record/RPUC_e93817a02f76a6b9ba9c98cdcc68c73

Villa, R. A., & Thousand, J. S. (2005). Creating an Inclusive School (2^a ed.). Association for Supervision and Curriculum Development.

[https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=RI_gEAAQBAJ&oi=fnd&pg=PP1&dq=%26+Thousand,+J.+S.+\(2005\).+Creating+an+Inclusive+School+\(2%C2%AA+ed.\).+Association+for+Supervision+and+Curriculum+Development.&ots=a6w89-_EnO&sig=bgXzAP44DrneFbrtMHvRvFJF-Gg](https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=RI_gEAAQBAJ&oi=fnd&pg=PP1&dq=%26+Thousand,+J.+S.+(2005).+Creating+an+Inclusive+School+(2%C2%AA+ed.).+Association+for+Supervision+and+Curriculum+Development.&ots=a6w89-_EnO&sig=bgXzAP44DrneFbrtMHvRvFJF-Gg)

Vygotsky, L. S. (1978). Mind in society: The development of higher psychological processes. Cambridge, MA: Harvard University Press.

[https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=RxjjUefze_oC&oi=fnd&pg=PA1&dq=Vygotsky,+L.+S.+\(1978\).+Mind+in+society:+The+development+of+higher+psychological+processes.+Cambridge,+MA:+Harvard+University+Press.Aguado,+A.+y+Alcedo,+M.+\(2002a\).+Las+personas+con+discapacidad+f%C3%ADsica.+En+M.+Verdugo+\(Dir.\),+Personas+con+discapacidad.+Perspectivas+psicol%C3%B3gicas+y+rehabilitadoras+\(pp.+145-184\).+Madrid:+Siglo+XXI.++&ots=okAURZo49w&sig=9c2WeWJvjPVXl5jV0NgkFj2SIuI](https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=RxjjUefze_oC&oi=fnd&pg=PA1&dq=Vygotsky,+L.+S.+(1978).+Mind+in+society:+The+development+of+higher+psychological+processes.+Cambridge,+MA:+Harvard+University+Press.Aguado,+A.+y+Alcedo,+M.+(2002a).+Las+personas+con+discapacidad+f%C3%ADsica.+En+M.+Verdugo+(Dir.),+Personas+con+discapacidad.+Perspectivas+psicol%C3%B3gicas+y+rehabilitadoras+(pp.+145-184).+Madrid:+Siglo+XXI.++&ots=okAURZo49w&sig=9c2WeWJvjPVXl5jV0NgkFj2SIuI)

Zambrano, M. A., & Pincay, G. A. A. (2024). Diseño universal para el aprendizaje:

Percepciones, desafíos y necesidades formativas de los docentes. Arandu UTIC, 11(2), 49-70. <http://www.uticvirtual.edu.py/revista.ojs/index.php/revistas/article/view/251>

Apéndices

Apéndice A

Consentimiento informado entrevistado 1

Palermo, 21, junio, 2024

Nombre de la prueba o del procedimiento: ENTREVISTA Y CUESTIONARIO

Yo, Ana Derly Medina Cabrera Con documento de identificación CC # 26431250

Actuando como usuario autónomo, de manera libre y voluntaria, en ejercicio pleno de mis facultades.

Una vez informado sobre los propósitos, objetivos, pruebas/procedimientos que se llevarán a cabo durante la investigación denominada "Educación inclusiva; un reto para los docentes de primaria del Colegio ~~Comfamiliar~~ los Lagos de Palermo" y los posibles riesgos que se puedan generar de la prueba o procedimiento, autorizo mi participación o la de la persona bajo mi responsabilidad, en la misma, así como el uso de los datos obtenidos con fines estrictamente académicos e investigativos.

Declaro, adicionalmente, que se me ha informado que:

1. Mi participación en esta investigación es completamente libre y voluntaria y puedo retirarme de ella en cualquier momento.
2. No recibiré beneficio personal de ninguna clase por la participación en este proyecto/producto, ni retribución económica alguna. Sin embargo, se espera que los resultados obtenidos permitan incidir positivamente en los procesos de mejoramiento de la calidad educativa de esta región o territorio.
3. Toda la información obtenida y los resultados de la investigación serán tratados confidencialmente; en virtud de ello, esta información será archivada en papel y/o medio electrónico. Los archivos del estudio se guardarán en la UNAD, Sede Neiva, bajo la custodia del grupo de investigación 519009_5, adscrito al programa académico **Maestría en Educación**, perteneciente a la **Escuela de Ciencias de la Educación**, y la responsabilidad de los investigadores participantes en el proyecto/producto.
4. Puesto que toda la información en este proyecto de investigación es llevada bajo condición de anonimato, los resultados personales no pueden estar disponibles para terceras personas como empleadores, organizaciones gubernamentales, compañías de seguros, medios de comunicación u otras instituciones educativas. Esto también aplica al cónyuge, miembros de la familia y médicos (o profesionales de salud tratantes) de los participantes.

En caso de requerir mis datos personales, las fotografías, los videos y otra información, resultantes de la aplicación de la prueba o procedimiento para presentación con fines estrictamente académicos o científicos en eventos tales como seminarios, congresos, cursos, simposios, revisiones de casos clínicos y publicaciones, entre otros tipos de espacios de divulgación científica, autorizo su uso, si así lo considero, a través de la firma de este documento.

Hago constar que el presente documento ha sido leído y entendido por mí en su integridad. Por lo anterior, hago constar que he sido informado a satisfacción sobre los procesos, procedimientos o pruebas que se realizarán por parte de los profesionales participantes en el proyecto como investigadores y, por tanto, doy mi consentimiento.

Firma del participante:



Firma del participante

Firma de los investigadores que tengan relación directa con la aplicación del procedimiento o prueba:



Investigador 1: ~~Mayuri~~ Andrea Garzón Cabrera



Investigador 2: Linda ~~Yissela~~ Morales Pineda

Apéndice B

Consentimiento informado entrevistado 2

Palermo, 21, junio, 2024

Nombre de la prueba o del procedimiento: ENTREVISTA Y CUESTIONARIO

Yo, Nury Fernanda Garzón Cabrera
Con documento de identificación CC # 26431305

Actuando como usuario autónomo, de manera libre y voluntaria, en ejercicio pleno de mis facultades.

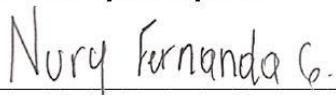
Una vez informado sobre los propósitos, objetivos, pruebas/procedimientos que se llevarán a cabo durante la investigación denominada "Educación inclusiva; un reto para los docentes de primaria del Colegio Comfamiliar los Lagos de Palermo" y los posibles riesgos que se puedan generar de la prueba o procedimiento, autorizo mi participación o la de la persona bajo mi responsabilidad, en la misma, así como el uso de los datos obtenidos con fines estrictamente académicos e investigativos.

Declaro, adicionalmente, que se me ha informado que:

1. Mi participación en esta investigación es completamente libre y voluntaria y puedo retirarme de ella en cualquier momento.
2. No recibiré beneficio personal de ninguna clase por la participación en este proyecto/producto, ni retribución económica alguna. Sin embargo, se espera que los resultados obtenidos permitan incidir positivamente en los procesos de mejoramiento de la calidad educativa de esta región o territorio.
3. Toda la información obtenida y los resultados de la investigación serán tratados confidencialmente; en virtud de ello, esta información será archivada en papel y/o medio electrónico. Los archivos del estudio se guardarán en la UNAD, Sede Neiva, bajo la custodia del grupo de investigación 519009_5, adscrito al programa académico **Maestría en Educación**, perteneciente a la **Escuela de Ciencias de la Educación**, y la responsabilidad de los investigadores participantes en el proyecto/producto.
4. Puesto que toda la información en este proyecto de investigación es llevada bajo condición de anonimato, los resultados personales no pueden estar disponibles para terceras personas como empleadores, organizaciones gubernamentales, compañías de seguros, medios de comunicación u otras instituciones educativas. Esto también aplica al cónyuge, miembros de la familia y médicos (o profesionales de salud tratantes) de los participantes.
5. En caso de requerir mis datos personales, las fotografías, los videos y otra información, resultantes de la aplicación de la prueba o procedimiento para presentación con fines estrictamente académicos o científicos en eventos tales como seminarios, congresos, cursos, simposios, revisiones de casos clínicos y publicaciones, entre otros tipos de espacios de divulgación científica, autorizo su uso, si así lo considero, a través de la firma de este documento.

Hago constar que el presente documento ha sido leído y entendido por mí en su integridad. Por lo anterior, hago constar que he sido informado a satisfacción sobre los procesos, procedimientos o pruebas que se realizarán por parte de los profesionales participantes en el proyecto como investigadores y, por tanto, doy mi consentimiento.

Firma del participante:


Firma del participante

Firma de los investigadores que tengan relación directa con la aplicación del procedimiento o prueba:



Investigador 1: Mayuri Andrea Garzón Cabrera



Investigador 2: Linda Yissela Morales Pineda

Apéndice C

Consentimiento informado entrevistado 3

Palermo, 21, junio, 2024

Nombre de la prueba o del procedimiento: ENTREVISTA Y CUESTIONARIO

Yo, Rosa María Duarte

Con documento de identificación CC # 55168854

Actuando como usuario autónomo, de manera libre y voluntaria, en ejercicio pleno de mis facultades.

Una vez informado sobre los propósitos, objetivos, pruebas/procedimientos que se llevarán a cabo durante la investigación denominada "Educación inclusiva; un reto para los docentes de primaria del Colegio Comfamiliar los Lagos de Palermo" y los posibles riesgos que se puedan generar de la prueba o procedimiento, autorizo mi participación o la de la persona bajo mi responsabilidad, en la misma, así como el uso de los datos obtenidos con fines estrictamente académicos e investigativos.

Declaro, adicionalmente, que se me ha informado que:

1. Mi participación en esta investigación es completamente libre y voluntaria y puedo retirarme de ella en cualquier momento.
2. No recibiré beneficio personal de ninguna clase por la participación en este proyecto/producto, ni retribución económica alguna. Sin embargo, se espera que los resultados obtenidos permitan incidir positivamente en los procesos de mejoramiento de la calidad educativa de esta región o territorio.
3. Toda la información obtenida y los resultados de la investigación serán tratados confidencialmente; en virtud de ello, esta información será archivada en papel y/o medio electrónico. Los archivos del estudio se guardarán en la UNAD, Sede Neiva, bajo la custodia del grupo de investigación 519009_5, adscrito al programa académico **Maestría en Educación**, perteneciente a la **Escuela de Ciencias de la Educación**, y la responsabilidad de los investigadores participantes en el proyecto/producto.
4. Puesto que toda la información en este proyecto de investigación es llevada bajo condición de anonimato, los resultados personales no pueden estar disponibles para terceras personas como empleadores, organizaciones gubernamentales, compañías de seguros, medios de comunicación u otras instituciones educativas. Esto también aplica al cónyuge, miembros de la familia y médicos (o profesionales de salud tratantes) de los participantes.
5. En caso de requerir mis datos personales, las fotografías, los videos y otra información, resultantes de la aplicación de la prueba o procedimiento para presentación con fines estrictamente académicos o científicos en eventos tales como seminarios, congresos, cursos, simposios, revisiones de casos clínicos y publicaciones, entre otros tipos de espacios de divulgación científica, autorizo su uso, si así lo considero, a través de la firma de este documento.

Hago constar que el presente documento ha sido leído y entendido por mí en su integridad. Por lo anterior, hago constar que he sido informado a satisfacción sobre los procesos, procedimientos o pruebas que se realizarán por parte de los profesionales participantes en el proyecto como investigadores y, por tanto, doy mi consentimiento.

Firma del participante:

Roxana Duarte G.

Firma del participante

Firma de los investigadores que tengan relación directa con la aplicación del procedimiento o prueba:

Mayuri Andrea Garzón C.

Investigador 1: Mayuri Andrea Garzón Cabrera

Linda Yissela Morales Pineda

Investigador 2: Linda Yissela Morales Pineda

Apéndice D

Consentimiento informado entrevistado 4

Palermo, 21, junio, 2024

Nombre de la prueba o del procedimiento: ENTREVISTA Y CUESTIONARIO

Yo, Van Sebastian Jimenez L.

Con documento de identificación CC # 1.010.940.245

Actuando como usuario autónomo, de manera libre y voluntaria, en ejercicio pleno de mis facultades.

Una vez informado sobre los propósitos, objetivos, pruebas/procedimientos que se llevarán a cabo durante la investigación denominada "Educación Inclusiva; un reto para los docentes de primaria del Colegio Comfamiliar los Lagos de Palermo" y los posibles riesgos que se puedan generar de la prueba o procedimiento, autorizo mi participación o la de la persona bajo mi responsabilidad, en la misma, así como el uso de los datos obtenidos con fines estrictamente académicos e investigativos.

Declaro, adicionalmente, que se me ha informado que:

1. Mi participación en esta investigación es completamente libre y voluntaria y puedo retirarme de ella en cualquier momento.
2. No recibiré beneficio personal de ninguna clase por la participación en este proyecto/producto, ni retribución económica alguna. Sin embargo, se espera que los resultados obtenidos permitan incidir positivamente en los procesos de mejoramiento de la calidad educativa de esta región o territorio.
3. Toda la información obtenida y los resultados de la investigación serán tratados confidencialmente; en virtud de ello, esta información será archivada en papel y/o medio electrónico. Los archivos del estudio se guardarán en la UNAD, Sede Neiva, bajo la custodia del grupo de investigación 519009_5, adscrito al programa académico **Maestría en Educación**, perteneciente a la **Escuela de Ciencias de la Educación**, y la responsabilidad de los investigadores participantes en el proyecto/producto.
4. Puesto que toda la información en este proyecto de investigación es llevada bajo condición de anonimato, los resultados personales no pueden estar disponibles para terceras personas como empleadores, organizaciones gubernamentales, compañías de seguros, medios de comunicación u otras instituciones educativas. Esto también aplica al cónyuge, miembros de la familia y médicos (o profesionales de salud tratantes) de los participantes.
5. En caso de requerir mis datos personales, las fotografías, los videos y otra información, resultantes de la aplicación de la prueba o procedimiento para presentación con fines estrictamente académicos o científicos en eventos tales como seminarios, congresos, cursos, simposios, revisiones de casos clínicos y publicaciones, entre otros tipos de espacios de divulgación científica, autorizo su uso, si así lo considero, a través de la firma de este documento.

Hago constar que el presente documento ha sido leído y entendido por mí en su integridad. Por lo anterior, hago constar que he sido informado a satisfacción sobre los procesos, procedimientos o pruebas que se realizarán por parte de los profesionales participantes en el proyecto como investigadores y, por tanto, doy mi consentimiento.

Firma del participante:

Sebastián J.
Firma del participante

Firma de los investigadores que tengan relación directa con la aplicación del procedimiento o prueba:

Mayuri Andrea Garzón C.

Investigador 1: Mayuri Andrea Garzón Cabrera

Linda Yissela Morales Pineda

Investigador 2: Linda Yissela Morales Pineda

Apéndice E

Consentimiento informado entrevistado 5

Palermo, 21, junio, 2024

Nombre de la prueba o del procedimiento: ENTREVISTA Y CUESTIONARIO

Yo, Mario Alberto Escobar Quintero
Con documento de identificación CC # 7779248

Actuando como usuario autónomo, de manera libre y voluntaria, en ejercicio pleno de mis facultades.

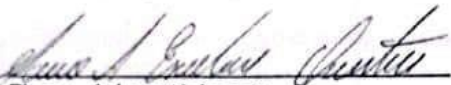
Una vez informado sobre los propósitos, objetivos, pruebas/procedimientos que se llevarán a cabo durante la investigación denominada "Educación inclusiva; un reto para los docentes de primaria del Colegio Comfamiliar los Lagos de Palermo" y los posibles riesgos que se puedan generar de la prueba o procedimiento, autorizo mi participación o la de la persona bajo mi responsabilidad, en la misma, así como el uso de los datos obtenidos con fines estrictamente académicos e investigativos.

Declaro, adicionalmente, que se me ha informado que:

1. Mi participación en esta investigación es completamente libre y voluntaria y puedo retirarme de ella en cualquier momento.
2. No recibiré beneficio personal de ninguna clase por la participación en este proyecto/producto, ni retribución económica alguna. Sin embargo, se espera que los resultados obtenidos permitan incidir positivamente en los procesos de mejoramiento de la calidad educativa de esta región o territorio.
3. Toda la información obtenida y los resultados de la investigación serán tratados confidencialmente; en virtud de ello, esta información será archivada en papel y/o medio electrónico. Los archivos del estudio se guardarán en la UNAD, Sede Neiva, bajo la custodia del grupo de investigación 519009_5, adscrito al programa académico **Maestría en Educación**, perteneciente a la **Escuela de Ciencias de la Educación**, y la responsabilidad de los investigadores participantes en el proyecto/producto.
4. Puesto que toda la información en este proyecto de investigación es llevada bajo condición de anonimato, los resultados personales no pueden estar disponibles para terceras personas como empleadores, organizaciones gubernamentales, compañías de seguros, medios de comunicación u otras instituciones educativas. Esto también aplica al cónyuge, miembros de la familia y médicos (o profesionales de salud tratantes) de los participantes.
5. En caso de requerir mis datos personales, las fotografías, los videos y otra información, resultantes de la aplicación de la prueba o procedimiento para presentación con fines estrictamente académicos o científicos en eventos tales como seminarios, congresos, cursos, simposios, revisiones de casos clínicos y publicaciones, entre otros tipos de espacios de divulgación científica, autorizo su uso, si así lo considero, a través de la firma de este documento.

Hago constar que el presente documento ha sido leído y entendido por mí en su integridad. Por lo anterior, hago constar que he sido informado a satisfacción sobre los procesos, procedimientos o pruebas que se realizarán por parte de los profesionales participantes en el proyecto como investigadores y, por tanto, doy mi consentimiento.

Firma del participante:



Firma del participante

Firma de los investigadores que tengan relación directa con la aplicación del procedimiento o prueba:

Mayuri Andrea Garzón C.

Investigador 1: Mayuri Andrea Garzón Cabrera



Investigador 2: Linda Yissela Morales Pineda

Apéndice F

Consentimiento informado entrevistado 6

Palermo, 21, junio, 2024

Nombre de la prueba o del procedimiento: ENTREVISTA Y CUESTIONARIO

Yo, Juan David Cuéllar
Con documento de identificación CC # 1080937272

Actuando como usuario autónomo, de manera libre y voluntaria, en ejercicio pleno de mis facultades.

Una vez informado sobre los propósitos, objetivos, pruebas/procedimientos que se llevarán a cabo durante la investigación denominada "Educación inclusiva; un reto para los docentes de primaria del Colegio Comfamiliar los Lagos de Palermo" y los posibles riesgos que se puedan generar de la prueba o procedimiento, autorizo mi participación o la de la persona bajo mi responsabilidad, en la misma, así como el uso de los datos obtenidos con fines estrictamente académicos e investigativos.

Declaro, adicionalmente, que se me ha informado que:

1. Mi participación en esta investigación es completamente libre y voluntaria y puedo retirarme de ella en cualquier momento.
2. No recibiré beneficio personal de ninguna clase por la participación en este proyecto/producto, ni retribución económica alguna. Sin embargo, se espera que los resultados obtenidos permitan incidir positivamente en los procesos de mejoramiento de la calidad educativa de esta región o territorio.
3. Toda la información obtenida y los resultados de la investigación serán tratados confidencialmente; en virtud de ello, esta información será archivada en papel y/o medio electrónico. Los archivos del estudio se guardarán en la UNAD, Sede Neiva, bajo la custodia del grupo de investigación 519009_5, adscrito al programa académico **Maestría en Educación**, perteneciente a la **Escuela de Ciencias de la Educación**, y la responsabilidad de los investigadores participantes en el proyecto/producto.
4. Puesto que toda la información en este proyecto de investigación es llevada bajo condición de anonimato, los resultados personales no pueden estar disponibles para terceras personas como empleadores, organizaciones gubernamentales, compañías de seguros, medios de comunicación u otras instituciones educativas. Esto también aplica al cónyuge, miembros de la familia y médicos (o profesionales de salud tratantes) de los participantes.
5. En caso de requerir mis datos personales, las fotografías, los videos y otra información, resultantes de la aplicación de la prueba o procedimiento para presentación con fines estrictamente académicos o científicos en eventos tales como seminarios, congresos, cursos, simposios, revisiones de casos clínicos y publicaciones, entre otros tipos de espacios de divulgación científica, autorizo su uso, si así lo considero, a través de la firma de este documento.

Hago constar que el presente documento ha sido leído y entendido por mí en su integridad. Por lo anterior, hago constar que he sido informado a satisfacción sobre los procesos, procedimientos o pruebas que se realizarán por parte de los profesionales participantes en el proyecto como investigadores y, por tanto, doy mi consentimiento.

Firma del participante:


Firma del participante

Firma de los investigadores que tengan relación directa con la aplicación del procedimiento o prueba:

Mayuri Andrea Garzón C.

Investigador 1: Mayuri Andrea Garzón Cabrera



Investigador 2: Linda Yissela Morales Pineda

Apéndice G

Consentimiento informado entrevistado 7

Palermo, 21, junio, 2024

Nombre de la prueba o del procedimiento: ENTREVISTA Y CUESTIONARIO

Yo, RA Calderón
Con documento de identificación CC # 1003894817

Actuando como usuario autónomo, de manera libre y voluntaria, en ejercicio pleno de mis facultades.

Una vez informado sobre los propósitos, objetivos, pruebas/procedimientos que se llevarán a cabo durante la investigación denominada "Educación Inclusiva; un reto para los docentes de primaria del Colegio Comfamiliar los Lagos de Palermo" y los posibles riesgos que se puedan generar de la prueba o procedimiento, autorizo mi participación o la de la persona bajo mi responsabilidad, en la misma, así como el uso de los datos obtenidos con fines estrictamente académicos e investigativos.

Declaro, adicionalmente, que se me ha informado que:

1. Mi participación en esta investigación es completamente libre y voluntaria y puedo retirarme de ella en cualquier momento.
2. No recibiré beneficio personal de ninguna clase por la participación en este proyecto/producto, ni retribución económica alguna. Sin embargo, se espera que los resultados obtenidos permitan incidir positivamente en los procesos de mejoramiento de la calidad educativa de esta región o territorio.
3. Toda la información obtenida y los resultados de la investigación serán tratados confidencialmente; en virtud de ello, esta información será archivada en papel y/o medio electrónico. Los archivos del estudio se guardarán en la UNAD, Sede Neiva, bajo la custodia del grupo de investigación 519009_5, adscrito al programa académico **Maestría en Educación**, perteneciente a la **Escuela de Ciencias de la Educación**, y la responsabilidad de los investigadores participantes en el proyecto/producto.
4. Puesto que toda la información en este proyecto de investigación es llevada bajo condición de anonimato, los resultados personales no pueden estar disponibles para terceras personas como empleadores, organizaciones gubernamentales, compañías de seguros, medios de comunicación u otras instituciones educativas. Esto también aplica al cónyuge, miembros de la familia y médicos (o profesionales de salud tratantes) de los participantes.
5. En caso de requerir mis datos personales, las fotografías, los videos y otra información, resultantes de la aplicación de la prueba o procedimiento para presentación con fines estrictamente académicos o científicos en eventos tales como seminarios, congresos, cursos, simposios, revisiones de casos clínicos y publicaciones, entre otros tipos de espacios de divulgación científica, autorizo su uso, si así lo considero, a través de la firma de este documento.

Hago constar que el presente documento ha sido leído y entendido por mí en su integridad. Por lo anterior, hago constar que he sido informado a satisfacción sobre los procesos, procedimientos o pruebas que se realizarán por parte de los profesionales participantes en el proyecto como investigadores y, por tanto, doy mi consentimiento.

Firma del participante:


Firma del participante

Firma de los investigadores que tengan relación directa con la aplicación del procedimiento o prueba:

Mayuri Andrea Garzón C.

Investigador 1: Mayuri Andrea Garzón Cabrera



Investigador 2: Linda Yissela Morales Pineda

Apéndice H

Consentimiento informado entrevistado 8

Palermo, 21, junio, 2024

Nombre de la prueba o del procedimiento: ENTREVISTA Y CUESTIONARIO

Yo, Brian Cardozo
Con documento de identificación CC # 107877861

Actuando como usuario autónomo, de manera libre y voluntaria, en ejercicio pleno de mis facultades.

Una vez informado sobre los propósitos, objetivos, pruebas/procedimientos que se llevarán a cabo durante la investigación denominada "Educación Inclusiva; un reto para los docentes de primaria del Colegio Comfamiliar los Lagos de Palermo" y los posibles riesgos que se puedan generar de la prueba o procedimiento, autorizo mi participación o la de la persona bajo mi responsabilidad, en la misma, así como el uso de los datos obtenidos con fines estrictamente académicos e investigativos.

Declaro, adicionalmente, que se me ha informado que:

1. Mi participación en esta investigación es completamente libre y voluntaria y puedo retirarme de ella en cualquier momento.
2. No recibiré beneficio personal de ninguna clase por la participación en este proyecto/producto, ni retribución económica alguna. Sin embargo, se espera que los resultados obtenidos permitan incidir positivamente en los procesos de mejoramiento de la calidad educativa de esta región o territorio.
3. Toda la información obtenida y los resultados de la investigación serán tratados confidencialmente; en virtud de ello, esta información será archivada en papel y/o medio electrónico. Los archivos del estudio se guardarán en la UNAD, Sede Neiva, bajo la custodia del grupo de investigación 519009_5, adscrito al programa académico **Maestría en Educación**, perteneciente a la **Escuela de Ciencias de la Educación**, y la responsabilidad de los investigadores participantes en el proyecto/producto.
4. Puesto que toda la información en este proyecto de investigación es llevada bajo condición de anonimato, los resultados personales no pueden estar disponibles para terceras personas como empleadores, organizaciones gubernamentales, compañías de seguros, medios de comunicación u otras instituciones educativas. Esto también aplica al cónyuge, miembros de la familia y médicos (o profesionales de salud tratantes) de los participantes.
5. En caso de requerir mis datos personales, las fotografías, los videos y otra información, resultantes de la aplicación de la prueba o procedimiento para presentación con fines estrictamente académicos o científicos en eventos tales como seminarios, congresos, cursos, simposios, revisiones de casos clínicos y publicaciones, entre otros tipos de espacios de divulgación científica, autorizo su uso, si así lo considero, a través de la firma de este documento.

Hago constar que el presente documento ha sido leído y entendido por mí en su integridad. Por lo anterior, hago constar que he sido informado a satisfacción sobre los procesos, procedimientos o pruebas que se realizarán por parte de los profesionales participantes en el proyecto como investigadores y, por tanto, doy mi consentimiento.

Firma del participante:

Brian Cardozo
Firma del participante

Firma de los investigadores que tengan relación directa con la aplicación del procedimiento o prueba:

Mayuri Andrea Garzón C.

Investigador 1: Mayuri Andrea Garzón Cabrera

Linda Yissela Morales Pineda

Investigador 2: Linda Yissela Morales Pineda

Apéndice I

Consentimiento informado entrevistado 9

Palermo, 21, junio, 2024

Nombre de la prueba o del procedimiento: ENTREVISTA Y CUESTIONARIO

Yo, Wilfer Moyano C.
Con documento de identificación CC # 17688627

Actuando como usuario autónomo, de manera libre y voluntaria, en ejercicio pleno de mis facultades.

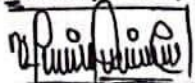
Una vez informado sobre los propósitos, objetivos, pruebas/procedimientos que se llevarán a cabo durante la investigación denominada "Educación inclusiva; un reto para los docentes de primaria del Colegio Comfamiliar los Lagos de Palermo" y los posibles riesgos que se puedan generar de la prueba o procedimiento, autorizo mi participación o la de la persona bajo mi responsabilidad, en la misma, así como el uso de los datos obtenidos con fines estrictamente académicos e investigativos.

Declaro, adicionalmente, que se me ha informado que:

1. Mi participación en esta investigación es completamente libre y voluntaria y puedo retirarme de ella en cualquier momento.
2. No recibiré beneficio personal de ninguna clase por la participación en este proyecto/producto, ni retribución económica alguna. Sin embargo, se espera que los resultados obtenidos permitan incidir positivamente en los procesos de mejoramiento de la calidad educativa de esta región o territorio.
3. Toda la información obtenida y los resultados de la investigación serán tratados confidencialmente; en virtud de ello, esta información será archivada en papel y/o medio electrónico. Los archivos del estudio se guardarán en la UNAD, Sede Neiva, bajo la custodia del grupo de investigación 519009_5, adscrito al programa académico **Maestría en Educación**, perteneciente a la **Escuela de Ciencias de la Educación**, y la responsabilidad de los investigadores participantes en el proyecto/producto.
4. Puesto que toda la información en este proyecto de investigación es llevada bajo condición de anonimato, los resultados personales no pueden estar disponibles para terceras personas como empleadores, organizaciones gubernamentales, compañías de seguros, medios de comunicación u otras instituciones educativas. Esto también aplica al cónyuge, miembros de la familia y médicos (o profesionales de salud tratantes) de los participantes.
5. En caso de requerir mis datos personales, las fotografías, los videos y otra información, resultantes de la aplicación de la prueba o procedimiento para presentación con fines estrictamente académicos o científicos en eventos tales como seminarios, congresos, cursos, simposios, revisiones de casos clínicos y publicaciones, entre otros tipos de espacios de divulgación científica, autorizo su uso, si así lo considero, a través de la firma de este documento.

Hago constar que el presente documento ha sido leído y entendido por mí en su integridad. Por lo anterior, hago constar que he sido informado a satisfacción sobre los procesos, procedimientos o pruebas que se realizarán por parte de los profesionales participantes en el proyecto como investigadores y, por tanto, doy mi consentimiento.

Firma del participante:



Firma del participante

Firma de los investigadores que tengan relación directa con la aplicación del procedimiento o prueba:

Mayuri Andrea Garzón C.

Investigador 1: Mayuri Andrea Garzón Cabrera



Investigador 2: Linda Yissela Morales Pineda

Apéndice J

Consentimiento informado entrevistado 10

Palermo, 21, junio, 2024

Nombre de la prueba o del procedimiento: ENTREVISTA Y CUESTIONARIO

Yo, Katherine Coupez

Con documento de identificación CC # 1075276487

Actuando como usuario autónomo, de manera libre y voluntaria, en ejercicio pleno de mis facultades.

Una vez informado sobre los propósitos, objetivos, pruebas/procedimientos que se llevarán a cabo durante la investigación denominada "Educación Inclusiva; un reto para los docentes de primaria del Colegio Comfamiliar los Lagos de Palermo" y los posibles riesgos que se puedan generar de la prueba o procedimiento, autorizo mi participación o la de la persona bajo mi responsabilidad, en la misma, así como el uso de los datos obtenidos con fines estrictamente académicos e investigativos.

Declaro, adicionalmente, que se me ha informado que:

1. Mi participación en esta investigación es completamente libre y voluntaria y puedo retirarme de ella en cualquier momento.
2. No recibiré beneficio personal de ninguna clase por la participación en este proyecto/producto, ni retribución económica alguna. Sin embargo, se espera que los resultados obtenidos permitan incidir positivamente en los procesos de mejoramiento de la calidad educativa de esta región o territorio.
3. Toda la información obtenida y los resultados de la investigación serán tratados confidencialmente; en virtud de ello, esta información será archivada en papel y/o medio electrónico. Los archivos del estudio se guardarán en la UNAD, Sede Neiva, bajo la custodia del grupo de investigación 519009_5, adscrito al programa académico **Maestría en Educación**, perteneciente a la **Escuela de Ciencias de la Educación**, y la responsabilidad de los investigadores participantes en el proyecto/producto.
4. Puesto que toda la información en este proyecto de investigación es llevada bajo condición de anonimato, los resultados personales no pueden estar disponibles para terceras personas como empleadores, organizaciones gubernamentales, compañías de seguros, medios de comunicación u otras instituciones educativas. Esto también aplica al cónyuge, miembros de la familia y médicos (o profesionales de salud tratantes) de los participantes.
5. En caso de requerir mis datos personales, las fotografías, los videos y otra información, resultantes de la aplicación de la prueba o procedimiento para presentación con fines estrictamente académicos o científicos en eventos tales como seminarios, congresos, cursos, simposios, revisiones de casos clínicos y publicaciones, entre otros tipos de espacios de divulgación científica, autorizo su uso, si así lo considero, a través de la firma de este documento.

Hago constar que el presente documento ha sido leído y entendido por mí en su integridad. Por lo anterior, hago constar que he sido informado a satisfacción sobre los procesos, procedimientos o pruebas que se realizarán por parte de los profesionales participantes en el proyecto como investigadores y, por tanto, doy mi consentimiento.

Firma del participante:


Firma del participante

Firma de los investigadores que tengan relación directa con la aplicación del procedimiento o prueba:

Mayuri Andrea Garzón C.

Investigador 1: Mayuri Andrea Garzón Cabrera



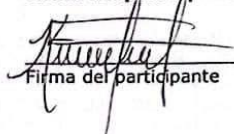
Investigador 2: Linda Yissela Morales Pineda

Apéndice K

Consentimiento informado entrevistado 11

Hago constar que el presente documento ha sido leído y entendido por mí en su integridad. Por lo anterior, hago constar que he sido informado a satisfacción sobre los procesos, procedimientos o pruebas que se realizarán por parte de los profesionales participantes en el proyecto como investigadores y, por tanto, doy mi consentimiento.

Firma del participante:


Firma del participante

Firma de los investigadores que tengan relación directa con la aplicación del procedimiento o prueba:

Mayuri Andrea Garzón C.

Investigador 1: Mayuri Andrea Garzón Cabrera



Investigador 2: Linda Yissela Morales Pineda

Apéndice L

Consentimiento informado entrevistado 12

Palermo, 21, junio, 2024

Nombre de la prueba o del procedimiento: ENTREVISTA Y CUESTIONARIO

Yo, Juan Camilo Parra
Con documento de identificación CC # 1001327895

Actuando como usuario autónomo, de manera libre y voluntaria, en ejercicio pleno de mis facultades.

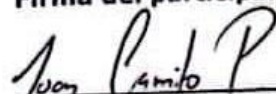
Una vez informado sobre los propósitos, objetivos, pruebas/procedimientos que se llevarán a cabo durante la investigación denominada "Educación inclusiva; un reto para los docentes de primaria del Colegio Comfamiliar los Lagos de Palermo" y los posibles riesgos que se puedan generar de la prueba o procedimiento, autorizo mi participación o la de la persona bajo mi responsabilidad, en la misma, así como el uso de los datos obtenidos con fines estrictamente académicos e investigativos.

Declaro, adicionalmente, que se me ha informado que:

1. Mi participación en esta investigación es completamente libre y voluntaria y puedo retirarme de ella en cualquier momento.
2. No recibiré beneficio personal de ninguna clase por la participación en este proyecto/producto, ni retribución económica alguna. Sin embargo, se espera que los resultados obtenidos permitan incidir positivamente en los procesos de mejoramiento de la calidad educativa de esta región o territorio.
3. Toda la información obtenida y los resultados de la investigación serán tratados confidencialmente; en virtud de ello, esta información será archivada en papel y/o medio electrónico. Los archivos del estudio se guardarán en la UNAD, Sede Neiva, bajo la custodia del grupo de investigación 519009_5, adscrito al programa académico **Maestría en Educación**, perteneciente a la **Escuela de Ciencias de la Educación**, y la responsabilidad de los investigadores participantes en el proyecto/producto.
4. Puesto que toda la información en este proyecto de investigación es llevada bajo condición de anonimato, los resultados personales no pueden estar disponibles para terceras personas como empleadores, organizaciones gubernamentales, compañías de seguros, medios de comunicación u otras instituciones educativas. Esto también aplica al cónyuge, miembros de la familia y médicos (o profesionales de salud tratantes) de los participantes.
5. En caso de requerir mis datos personales, las fotografías, los videos y otra información, resultantes de la aplicación de la prueba o procedimiento para presentación con fines estrictamente académicos o científicos en eventos tales como seminarios, congresos, cursos, simposios, revisiones de casos clínicos y publicaciones, entre otros tipos de espacios de divulgación científica, autorizo su uso, si así lo considero, a través de la firma de este documento.

Hago constar que el presente documento ha sido leído y entendido por mí en su integridad. Por lo anterior, hago constar que he sido informado a satisfacción sobre los procesos, procedimientos o pruebas que se realizarán por parte de los profesionales participantes en el proyecto como investigadores y, por tanto, doy mi consentimiento.

Firma del participante:


Firma del participante

Firma de los investigadores que tengan relación directa con la aplicación del procedimiento o prueba:

Mayuri Andrea Garzón C.

Investigador 1: Mayuri Andrea Garzón Cabrera



Investigador 2: Linda Yissela Morales Pineda

Apéndice M

Formato de validación de la investigación de expertos Experto 1

Formato de Validación por Juicio de Expertos

Título del estudio:

Percepción de los Docentes de Primaria del Colegio Comfamiliar Los Lagos Del Municipio De Palermo - Huila, ante la Implementación de la Inclusión Escolar.

Objetivo del estudio:

Analizar las percepciones y actitudes de los docentes de primaria hacia la implementación de la inclusión escolar en el contexto educativo del Colegio Comfamiliar Los Lagos de Palermo-Huila.

Carta de Presentación

Neiva, 05 de mayo de 2025

Nombre del experto: Nury Fernanda Garzón Cabrera.
 Profesión y área de especialidad: Psicóloga.
 Institución: Instituto Colombiano de Bienestar Familiar.
 Correo electrónico: nuryfer85@hotmail.com.
 Teléfono de contacto (opcional): 321 408 8149.

Estimado(a) evaluador(a):

Le agradecemos haber aceptado participar como jurado experto en la validación del instrumento adjunto. Su experticia en inclusión educativa es clave para la calidad del proceso investigativo.

Instrucciones:

Por favor, evalúe cada uno de los ítems del instrumento (entrevista) con base en los siguientes criterios. Utilice la escala sugerida y escriba sus observaciones o sugerencias en caso de considerarlo necesario.

Criterio	Valor	Descripción
Relevancia	1-4	Qué tan esencial es el ítem para medir la categoría.
Coherencia	1-4	Qué tan bien se relaciona el ítem con la categoría a la que pertenece.
Claridad	1-4	Qué tan claro y comprensible es el ítem en su redacción.
Suficiencia	1-4	Si los ítems cubren adecuadamente la categoría o subcategoría a evaluar.

Apéndice N

Formato de validación de la investigación de expertos Experto 2

Formato de Validación por Juicio de Expertos

Título del estudio:

Percepción de los Docentes de Primaria del Colegio Comfamiliar Los Lagos Del Municipio De Palermo -Huila, ante la Implementación de la Inclusión Escolar.

Objetivo del estudio:

Analizar las percepciones y actitudes de los docentes de primaria hacia la implementación de la inclusión escolar en el contexto educativo del Colegio Comfamiliar Los Lagos de Palermo-Huila.

Carta de Presentación

Neiva, 05 de mayo de 2025

Nombre del experto: Luz Dayana Cabero.
 Profesión y área de especialidad: Docente de Aula.
 Institución: Secretaría de Educación Municipal.
 Correo electrónico: lordayan@hulmail.com.
 Teléfono de contacto (opcional): 320 4367948 ::

Estimado(a) evaluador(a):

Le agradecemos haber aceptado participar como jurado experto en la validación del instrumento adjunto. Su experticia en inclusión educativa es clave para la calidad del proceso investigativo.

Instrucciones:

Por favor, evalúe cada uno de los ítems del instrumento (entrevista) con base en los siguientes criterios. Utilice la escala sugerida y escriba sus observaciones o sugerencias en caso de considerarlo necesario.

Criterio	Valor	Descripción
Relevancia	1-4	Qué tan esencial es el ítem para medir la categoría.
Coherencia	1-4	Qué tan bien se relaciona el ítem con la categoría a la que pertenece.
Claridad	1-4	Qué tan claro y comprensible es el ítem en su redacción.
Suficiencia	1-4	Si los ítems cubren adecuadamente la categoría o subcategoría a evaluar.

Apéndice Ñ

Formato de validación de la investigación de expertos Experto 3

Formato de Validación por Juicio de Expertos

Título del estudio:
Percepción de los Docentes de Primaria del Colegio Comfamiliar Los Lagos Del Municipio De Palermo - Huila, ante la Implementación de la Inclusión Escolar.

Objetivo del estudio:
Analizar las percepciones y actitudes de los docentes de primaria hacia la implementación de la inclusión escolar en el contexto educativo del Colegio Comfamiliar Los Lagos de Palermo-Huila.

Carta de Presentación

Neiva, 05 de mayo de 2025

Nombre del experto: Liliana Chavarro

Profesión y área de especialidad: Psicóloga

Institución: I.C.B.F.

Correo electrónico: lilianachwamb@gmail.com

Teléfono de contacto (opcional): _____

Estimado(a) evaluador(a):
Le agradecemos haber aceptado participar como jurado experto en la validación del instrumento adjunto. Su experticia en inclusión educativa es clave para la calidad del proceso investigativo.

Instrucciones:
Por favor, evalúe cada uno de los ítems del instrumento (entrevista) con base en los siguientes criterios. Utilice la escala sugerida y escriba sus observaciones o sugerencias en caso de considerarlo necesario.

Criterio	Valor	Descripción
Relevancia	1-4	Qué tan esencial es el ítem para medir la categoría.
Coherencia	1-4	Qué tan bien se relaciona el ítem con la categoría a la que pertenece.
Claridad	1-4	Qué tan claro y comprensible es el ítem en su redacción.
Suficiencia	1-4	Si los ítems cubren adecuadamente la categoría o subcategoría a evaluar.