

**FORTALECIMIENTO DE LOS PROCESOS DE INCLUSIÓN EDUCATIVA DE NIÑOS Y NIÑAS CON
DIVERSIDAD FUNCIONAL Y NEURODIVERSIDAD EN EL COLEGIO INTEGRACIÓN MODERNA MEDIANTE
UNA RUTA DE ATENCIÓN BASADA EN LA PEDAGOGÍA DIFERENCIAL**

Anderson Antonio Villamil Torres



Maestría en Educación, Facultad de Ciencias de la Educación

Universidad La Gran Colombia

Bogotá

2026

**Fortalecimiento de los Procesos de Inclusión Educativa de Niños y Niñas con Diversidad
Funcional y Neurodiversidad en el Colegio Integración Moderna Mediante una Ruta de Atención
Basada en la Pedagogía Diferencial**

Anderson Antonio Villamil Torres

Trabajo de Grado presentado como requisito para optar al título de Magister en Educación

Asesora: Myriam Soraya Suárez Rojas



Maestría en Educación, Facultad de Ciencias de la Educación

Universidad La Gran Colombia

Bogotá

2026

Dedicatoria

A Dios, siempre presente en los misterios de la vida; a mi hija Helena, mi motor; a Juliana, amor y plenitud en mi vida; a mis padres, mis principales referentes; y a mi asesora, Myriam, una gran profesional.

Agradecimientos

A la Universidad La Gran Colombia por ser mi referente de formación y al colegio Integración Moderna por prestar sus espacios para llevar a cabo esta investigación. Al Dr. Hermano Nelson Cardona de la Comunidad de los Hermanos Maristas por ser guía.

Tabla de contenido

RESUMEN	8
ABSTRACT	9
INTRODUCCIÓN	10
OBJETIVOS	11
OBJETIVOS ESPECÍFICOS.....	11
CAPÍTULO I PROBLEMATIZACIÓN.....	12
PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	12
JUSTIFICACIÓN	14
ANTECEDENTES DE INVESTIGACIÓN	15
MARCO CONTEXTUAL	21
MARCO NORMATIVO	22
MARCO TEÓRICO	27
CAPÍTULO III: MÉTODO	38
ENFOQUE METODOLÓGICO	38
POBLACIÓN Y CARACTERÍSTICAS	39
CATEGORIZACIÓN	40
INSTRUMENTOS	41
VALIDACIÓN DE INSTRUMENTOS.	43
PROCEDIMIENTO	43
FASES.....	43
CRONOGRAMA.....	44
ANÁLISIS DE DATOS.....	45
CAPÍTULO IV: ANÁLISIS Y RESULTADOS.....	45
4.1 PRÁCTICAS INCLUSIVAS.....	46

4.1.1 PARTICIPACIÓN	49
4.1.2 ACCESIBILIDAD	49
4.1.3 LOGRO	50
4.1.4 RECURSOS.....	51
4.2.1 DECRETO 1421 DE 2017 / PIAR Y DUA.....	56
4.2.2 LEY 1618 DE 2013 / ATENCIÓN INTEGRAL.....	57
4.2.3 LEY 2216 DE 2022 / CURRÍCULO FLEXIBLE	58
4.2.4 PROYECTO EDUCATIVO INSTITUCIONAL (PEI)	58
4.3 RUTA DE ATENCIÓN	59
4.3.1 PROMOCIÓN – DIFERENCIACIÓN INDIVIDUAL.....	64
4.3.2 PREVENCIÓN – ADAPTACIÓN CURRICULAR	64
4.3.3 ATENCIÓN – TIPOS DE INTERVENCIÓN	65
4.3.4 SEGUIMIENTO – EVALUACIÓN DIFERENCIADA	66
4.4 USO DE LA CARTILLA	66
4.4.1 ESTRATEGIAS	68
4.4.2 AYUDA	69
4.4.3 PERCEPCIÓN	70
CAPÍTULO V: CONCLUSIONES.....	72
5.1 PRINCIPALES HALLAZGOS.....	72
5.2 NUEVAS IDEAS	74
5.3 RESPUESTA A LA PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN Y OBJETIVOS	75
5.4 LIMITANTES	76
5.5 NUEVAS PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN	77
5.6 RECOMENDACIONES	78
REFERENCIAS	79

Resumen

La presente investigación tuvo como objetivo fortalecer los procesos de inclusión educativa de estudiantes con Diversidad funcional (Discapacidades) y neurodiversidad en el Colegio Integración Moderna, ubicado en la localidad de Kennedy, Bogotá. El estudio se desarrolló desde un enfoque cualitativo con orientación fenomenológica y empleó tres instrumentos de recolección de información: diario de observación durante ocho semanas, entrevista semiestructurada aplicada a tres docentes y revisión documental del PEI y del Manual de Convivencia institucional. Los hallazgos evidenciaron la existencia de algunas prácticas inclusivas en el aula; sin embargo, estas no responden a una política institucional sistemática, sino principalmente al compromiso individual de las docentes. Como resultado de la investigación, se diseñó una cartilla concebida como ruta de atención pedagógica, orientada a fortalecer los procesos de inclusión mediante referentes como el PIAR, el DUA y el currículo flexible.

Palabras clave: educación inclusiva, neurodiversidad, pedagogía diferencial, ruta de atención, prácticas pedagógicas, Decreto 1421 de 2017.

Abstract

This research aimed to strengthen the educational inclusion processes of students with functional diversity (disabilities) and neurodiversity in the Colegio Integración Moderna, located in the Kennedy district of Bogotá. The study employed a qualitative, phenomenological approach and used three data collection instruments: an eight-week observation log, semi-structured interviews with three teachers, and a review of the school's Institutional Educational Project (PEI) and Code of Conduct. The findings revealed the existence of some inclusive practices in the classroom; however, these do not stem from a systematic institutional policy but rather from the individual commitment of the teachers. As a result of the research, a guide was designed as a pedagogical support pathway, aimed at strengthening inclusion processes through frameworks such as the Individualized Education Plan (PIAR), Universal Design for Learning (UDL), and a flexible curriculum.

Keywords: inclusive education, neurodiversity, differential pedagogy, attention route, pedagogical practices, Decree 1421 of 2017.

Introducción

La educación inclusiva es un desafío constante porque cambia sus formas y maneras con el tiempo. La normatividad en Colombia frente a la inclusión se condensa por medio del Decreto 1421, la Ley 1618 y la Ley 2216. Las obligaciones del sector educativo frente a la atención de estudiantes con diversidad funcional (discapacidad) y neurodivergencias también abren un debate sobre los enfoques, alcances y desafíos de la inclusión educativa en los contextos escolares. No obstante, en ocasiones la norma puede distar frente al preámbulo de la práctica real.

Esta investigación surge a partir de la observación directa de las brechas que se connotan en el Colegio Integración Moderna, institución privada en Bogotá, que atiende alrededor de 800 estudiantes. A pesar de que el colegio cuenta con población en situación de diversidad funcional, no propone un proyecto real ni formal frente al paradigma de la educación inclusiva. Así pues, la investigación propone fortalecer los procesos de inclusión, por medio de la implementación de una cartilla como ruta de atención, basada en la pedagogía diferencial, dirigida a docentes y directivos. Desarrollo que se convocó entre septiembre 2025-Enero 2026.

El presente documento señala 5 capítulos 1) Presenta la problematización, objetivos y justificación de la propuesta 2) Desarrollo del marco referencias, exposición del contexto del colegio y el despliegue del marco teórico, todo en referencia a la inclusión 3) Se señala la metodología, los instrumentos, validaciones y fases de ordenamiento del estudio 4) Aquí se expone el análisis completo de los resultados, organizado en categorías y subcategorías 5) Finalmente, se convoca una construcción de resultados y recomendaciones, generando nuevas ideas para la posteridad.

Objetivos

Fortalecer en los maestros del Colegio Integración Moderna los procesos de inclusión educativa de niños y niñas con discapacidad funcional y/o neurodiversidades, mediante el diseño e implementación de una ruta de atención basada en los principios de la pedagogía diferencial.

Objetivos Específicos

1. Identificar las prácticas inclusivas que implementan los maestros en niños y niñas con discapacidad funcional y/o neurodiversidad del Colegio Integración Moderna.
2. Señalar las comprensiones y formas de apropiación que poseen los docentes del Colegio Integración Moderna sobre la inclusión educativa, diversidad funcional (discapacidades), la neurodiversidad y la normativa asociada, a partir de sus discursos y prácticas pedagógicas.
3. Diseñar la ruta de atención desde la Pedagogía Diferencial, a través de una cartilla para orientar a docentes y directivos.
4. Analizar la valoración preliminar de la cartilla como herramienta de orientación pedagógica.

Capítulo I Problematicación

El presente capítulo refleja el problema de investigación, delimitando las brechas en la inclusión educativa en el Colegio Integración Moderna y proponiendo una pregunta orientadora que guía el estudio. La justificación destaca la relevancia teórica, práctica y metodológica de abordar esta problemática, proponiendo una cartilla como herramienta para fortalecer a los docentes. Por último, los antecedentes revisan investigaciones previas sobre actitudes, representaciones sociales y prácticas docentes en inclusión educativa, ofreciendo bases para el diseño de estrategias contextualizadas. Este capítulo establece el marco primario para una investigación que busca contribuir a una educación más inclusiva y equitativa, con la neurodiversidad como fortaleza en el ámbito escolar.

Planteamiento del problema

La educación inclusiva es esencial para garantizar el acceso y la participación de todos los estudiantes, especialmente aquellos con Discapacidades funcionales y/o neuro diversidades, como el Trastorno del Espectro Autista (TEA) o el Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH). El concepto de “diversidad funcional” fue propuesto como alternativa a expresiones con carga negativa, para poner el énfasis en la pluralidad de formas de funcionamiento humano y no solo en la limitación individual. Desde esta perspectiva, la diversidad funcional hace referencia a las distintas formas de funcionamiento humano y propone comprender la diferencia no como déficit, sino como expresión legítima de la condición humana (Palacios & Romañach, 2006).

Acorde a lo anterior, la discapacidad puede comprenderse como el resultado de la interacción entre una deficiencia y las condiciones del entorno físico, social o cultural, mientras que la noción de diversidad funcional enfatiza la pluralidad de modos de funcionamiento humano y cuestiona las visiones reducidas al déficit (OMS, 2001; Palacios & Romañach, 2006) Así mismo, la neurodiversidad, es entendida

como un paradigma que valora las diferencias neurológicas como parte de la diversidad humana, desafiando los enfoques tradicionales que buscan "normalizar" a los estudiantes (Cruz & Sandín, 2023). En este contexto, la calidad educativa depende de metodologías que reconozcan estas diferencias y promuevan entornos propios para sus necesidades (Díaz et al., 2008). En Colombia, el decreto 1421 de 2017 establece la necesidad de estrategias para la atención educativa de estudiantes con Discapacidad (Diversidad Funcional y/o Neurodiverso), vinculando un plan progresivo de implementación administrativo, técnico y pedagógico (MEN, 2017) Sin embargo, muchas instituciones educativas, como el Colegio Integración Moderna, enfrentan desafíos para implementar esas directrices.

El Colegio Integración Moderna, es una institución privada ubicada en la localidad de Kennedy - Bogotá, que ofrece desde el preescolar hasta la media vocacional, atendiendo a aproximadamente 800 estudiantes. A pesar de utilizar el Sistema de Matrículas Estudiantil (SIMAT), obligatorio en Colombia, no cuenta con un proyecto formal de educación inclusiva. Aunque algunos estudiantes con diversidad funcional (Discapacidad y/o neurodiversidades (como TEA o TDAH) están matriculados, las prácticas docentes tienden a ser asistenciales, enfocándose en adaptar a estos estudiantes a métodos estandarizados, en lugar de diseñar estrategias que valoren sus estilos de aprendizaje únicos. Los docentes reportan dificultades para manejar comportamientos atípicos y carecen preliminarmente de formación específica en discapacidad funcional y/o neurodiversidad, lo que genera una frustración generalizada.

Este escenario plantea interrogantes críticos: ¿Son las metodologías actuales del colegio efectivas para promover la inclusión de estudiantes con diversidad funcional y/o neurodivergentes? ¿Qué tan familiarizados están las directivas y docentes con los principios de la neurodiversidad y la educación inclusiva? Por ende, la falta de una ruta clara, fundamentada en principios pedagógicos que valoren la diversidad neurológica, puede perpetuar barreras educativas, comprometiendo el derecho a una educación de calidad.

La ausencia de un proyecto inclusivo en el Colegio Integración Moderna refleja una brecha entre las políticas nacionales y su implementación. Esta investigación busca identificar las prácticas actuales del colegio y evaluar su alineación con el enfoque de neurodiversidad, proponiendo una herramienta que fortalezca algunas prácticas docentes. Esto requiere diseñar una ruta de atención basada en la pedagogía diferencial, que reconozca las necesidades individuales de los estudiantes y fomente estrategias educativas adaptadas. Por lo tanto, esta investigación se orienta bajo el siguiente interrogante:

¿Cómo puede fortalecerse en los maestros del Colegio Integración Moderna los procesos de inclusión educativa de niños y niñas con discapacidad funcional y/o neurodiversidades, mediante una ruta de atención basada en los principios de la pedagogía diferencial?

Justificación

La educación inclusiva es crucial para garantizar el derecho de los estudiantes con diversidad funcional (Discapacidad) y/o neuro divergentes, con Trastorno del Espectro Autista (TEA) o Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH), hacia una educación de calidad. En el Colegio Integración Moderna, una institución privada en la localidad de Kennedy, Bogotá, con aproximadamente 800 estudiantes, solventa algunas prácticas docentes que tienden a seguir modelos que podrían limitar la adopción de enfoques inclusivos que valoren los estilos de aprendizaje. Esta investigación busca abordar esta brecha, justificando su relevancia desde tres perspectivas.

Desde el punto de vista teórico, determinar el nivel de conocimiento de los docentes sobre inclusión educativa, diversidad funcional (discapacidad) y/o neurodiversidad generará evidencia sobre cómo las percepciones docentes influyen en las prácticas pedagógicas, contribuyendo al debate sobre la tensión entre el modelo médico y la neurodiversidad. En lo práctico, esta investigación propone diseñar una cartilla basada en pedagogía diferencial, una herramienta aplicable en el colegio y replicable en otras

instituciones de la localidad. Metodológicamente, la evaluación de esta cartilla proporcionará datos para validar su eficacia y guiar mejoras futuras en la institución educativa.

Finalmente, esta investigación no solo conocerá las prácticas actuales del Colegio Integración Moderna, sino que ofrecerá una solución concreta: una ruta de atención que fortalezca a los docentes, fomente entornos inclusivos, y celebre la neurodiversidad, promoviendo una educación equitativa y combatiendo el estigma asociado a las diferencias neurológicas.

Antecedentes de Investigación

Los antecedentes de investigación constituyen un referente fundamental para contextualizar el presente estudio, en tanto permiten reconocer los avances, tensiones y vacíos existentes en torno a la inclusión educativa de niños y niñas con diversidad funcional y/o neurodivergencias. Desde la revisión de las investigación nacionales e internacionales, se vinculan nociones teóricas y prácticas relacionadas con las prácticas pedagógicas de los docentes, las representaciones de la inclusión, aplicación de DUA y PIAR, los imaginarios y la aplicación de los ajustes razonables. Los antecedentes permitirán convocar una visión más amplia del problema a desarrollar.

Desde Perú, Torres (2022) exploró una cuestión que sigue siendo incómoda en muchos conglomerados educativos ¿qué tanto saben los docentes sobre inclusión y qué tanto están dispuestos a practicarla? El trabajo fue desarrollado en una institución de San Juan de Miraflores bajo la Universidad César Vallejo, se enfocó en docentes de secundaria y buscó establecer si existía alguna relación entre la actitud frente a la discapacidad y el nivel de conocimiento sobre educación inclusiva. Para ello, se optó por un diseño cuantitativo correlacional, con cuestionarios aplicados a una muestra de 90 docentes y procesamiento estadístico mediante SPSS.

Lo que encontró la investigación no fue sorprendente, pero ciertamente revelador, los docentes mostraron disposiciones favorables hacia la inclusión, aunque ese entusiasmo convive con vacíos

conceptuales importantes. El hallazgo más significativo fue la correlación positiva entre actitud y conocimiento, es decir, frente a una mayor formación específica, mayor apertura hacia las connotaciones inclusivas. Esto sugiere que la buena voluntad docente, aunque necesaria, no es suficiente por sí sola, el docente requiere ser acompañada de saberes técnicos concretos para traducirse en transformaciones reales dentro del aula.

En Ecuador, Vega(2022) se concentró en un territorio donde la inclusión suele evitar, analizar entonces, qué piensan los docentes, y si dice realmente lo que piensas, o quizá, esconden lo que dicen. El estudio fue realizado en la Institución Educativa Lucila Santos en Quito, y partió de la noción de representación para intentar comprender cómo las imágenes mentales o los imaginarios construyen el concepto de discapacidad, que para bien o mal, se termina modelando.

La investigación es de corte cualitativo, con dos entrevistas semiestructuradas y una muestra de ocho docentes, lo cual, si bien es, ciertamente, reducida, permitió hacer una exploración profunda de relatos particulares. Los resultados dibujan un panorama dividido, por un lado, los docentes habían constituido vínculos cercanos con estudiantes y encontraron relaciones naturales dentro del marco de la inclusión. Pero, por otro lado, otros docentes demostraron incomodidad absoluta. La polaridad no es menor, porque revela que la inclusión no depende únicamente de políticas y recursos, depende también, de las representaciones que cada maestro carga consigo cuando entra al salón. El paralelo con el contexto colombiano es evidente, y en particular con lo observado en el Colegio Integración Moderna, donde esas mismas tensiones entre disposición personal y formación técnica aparecen con fuerza.

Quispe (2024) en Chile, abordó una pregunta que, aunque parece técnica, toca un nervio profundo de la educación inclusiva ¿Son las adecuaciones curriculares realmente funcionan como puente hacia la inclusión, o terminan siendo apenas un trámite más? La investigación, desarrollada en la Pontificia Universidad Católica y situada en un colegio de Santiago, optó por un estudio instrumental de casos con

entrevistas semiestructuradas a distintos actores institucionales. Esa diversidad de voces le dio al estudio una mirada más completa, que no se quedó solo en el aula, sino que llegó también a los niveles directivos.

Entre las conclusiones más relevantes, Quispe identificó la necesidad de fortalecer el aprendizaje cooperativo como estrategia real de inclusión, especialmente para estudiantes con TEA o TDAH, y la urgencia de que las instituciones inviertan más en la formación de sus docentes. El hallazgo más complejo fue por los problemas del tiempo, los docentes no reflexionan sobre sus prácticas curriculares no porque no quieran, sino porque el ritmo institucional no se los permite. Ese dato, aparentemente menor, revela algo que las políticas públicas de inclusión todavía no han sabido resolver del todo, esa distancia la termina absorbiendo, casi siempre, el maestro.

En España, específicamente desde la Universidad de Granada, Domingo (2021) se propuso algo que pocas investigaciones hacen con suficiente seriedad: escuchar directamente a los docentes. No para evaluarlos, sino para entender cómo experimentan la inclusión educativa desde su propia realidad. El estudio señaló las concepciones del profesorado en Andalucía y otras comunidades autónomas, indagando sobre los factores que, según ellos mismos, facilitan o dificultan los procesos inclusivos en sus instituciones. Metodológicamente se apostó por la fenomenografía, un diseño que resulta especialmente útil cuando el interés está en las distintas formas en que las personas comprenden un mismo fenómeno — apoyada en entrevistas semiestructuradas a 45 docentes de diferentes etapas educativas y en el procesamiento con Nvivo 12 y SPSS.

Los resultados configuraron dos perfiles claramente diferenciados. Los docentes asumen la inclusión como una posibilidad real, respaldados por la formación continua, el trabajo colaborativo y un entorno institucional que acompañaba. Del otro, docentes que la vivían principalmente como una fuente de tensión, algunos con recursos insuficientes, escasa capacitación y relaciones pedagógicas que se complicaba con la diversidad del aula. Eso lleva a Domingo a concluir algo que resuena fuertemente en esta investigación: que los avances legislativos, por importantes que sean no bastan si no van

acompañados de transformaciones profundas en la manera en que los docentes conciben la inclusión. Pasar de un modelo centrado en el déficit individual a uno verdaderamente sistémico sigue siendo, en muchos contextos, una tarea pendiente.

A nivel nacional, muchas investigaciones han trazado esfuerzos para visibilizar la educación neuro diversa, además de los procesos de inclusión que esto conlleva. Muchas universidades han asumido esfuerzos frente al cumplimiento de las políticas de inclusión, por lo cual se resaltan algunos estudios.

La Universidad Nacional de Colombia publicó *Representaciones Sociales del Docente Frente a la Inclusión Educativa de Niños con Discapacidad y su Influencia en las Prácticas Pedagógicas*. El objetivo del trabajo fue comprender las representaciones sociales que los docentes tienen sobre la inclusión educativa de niños con discapacidad y la forma en que estas influyen en sus prácticas pedagógicas. Todo fue llevado a cabo en dos instituciones educativas de Bogotá (Ángulo, 2016) Cabe resaltar, que fue empleada una metodología de corte cualitativo, fundamentada en la teoría de las representaciones sociales. Toda la recolección se realizó a través de la triangulación de datos obtenidos mediante entrevistas semiestructuradas, observación participante y grupos focales con 22 docentes de las instituciones seleccionadas.

Uno de los resultados más llamativos, es que las representaciones sociales de los docentes ante la inclusión tienen que ver con la carga o dificultad emocional y física que conglomerado, es decir, las tareas sistemáticas, la elaboración de nociones materiales, los vínculos individuales y generales, puede entorpecer las prácticas docentes. Esto evidencia, que la inclusión está fuertemente interpretada por diferentes variantes, y que ello puede frustrar la transformación estructural real en la escuela. Dentro de la conclusión, el autor objeta que los espacios de reflexión docente son fundamentales para hacer visibles y conscientes las representaciones y conceptos que se manejan en las instituciones educativas, no sólo con relación a la inclusión y la discapacidad sino de manera general en frente a los desafíos cotidianos (Ángulo, 2016)

En la Universidad de la Sabana, Rozo (2021) tomó una decisión metodológica que, en el campo de la inclusión educativa, sigue siendo poco frecuente, que es poner a los niños en el centro del análisis. No a los docentes, no a los directivos, no a los docentes institucionales sino a los propios estudiantes de primaria, con sus palabras, sus dibujos y sus formas particulares de entender lo que significa incluir o ser incluido. El estudio, desarrollado en un colegio internacional con una muestra de 20 estudiantes de distintos grados, combinó grupos focales, entrevistas guiadas y dibujos como instrumentos, bajo un enfoque cualitativo hermenéutico que buscaba interpretar más que medir.

Lo que los niños dijeron fue, en cierta forma, más directo que muchos marcos teóricos. Sus representaciones sobre la inclusión estaban cargadas de amistad, ayuda mutua, juego y pertenencia al grupo. Nada de diagnósticos, nada de decretos, sólo la certeza intuitiva de que estar juntos, y cuidarse, es lo que hace a una comunidad. Rozo concluye que esas lecturas infantiles no son ingenuas sino todo lo contrario, son un espejo que interpela a los adultos. Si los niños entienden la inclusión como algo natural y cotidiano ¿qué dice eso de los sistemas educativos que la convierten en un trámite complejo?

También desde la Universidad de la Sabana, Calderón (2015) dirigió su mirada hacia un contexto que suele quedar fuera del radar de las investigaciones sobre inclusión: una institución educativa rural, la IED Manta en Cundinamarca. El propósito central del estudio fue explorar cómo se estaba atendiendo a la población con Necesidades Educativas Específicas en ese contexto particular, y si existían condiciones reales para institucionalizar esos procesos desde el PEI. Para ello, la investigadora utilizó un enfoque cualitativo con diseño transeccional exploratorio, apoyándose en entrevistas y observación participante como instrumentos de recolección.

Lo que encontró Calderón no fue alentador, aunque tampoco sorprendente para quienes conocen la realidad de muchas instituciones colombianas por fuera de las grandes ciudades. La institución carecía de estructuras formales y sostenidas para atender a los estudiantes con NEE, y esa ausencia generaba actitudes y dinámicas dentro del ambiente escolar que terminaban afectando a los estudiantes más

vulnerables. El hallazgo que más llama la atención tiene que ver con la resistencia, velada en algunos casos y abierta en otros, de ciertos docentes y directivos frente a cualquier cambio estructural en clave inclusiva. Esa resistencia, que Calderón documenta con cuidado, recuerda que la inclusión no es solo un asunto de recursos o normativas, es un asunto de voluntades y culturas institucionales. Un recordatorio que aplica con igual fuerza en contextos urbanos como el del Colegio Integración Moderna.

Cerrando el recorrido por los antecedentes nacionales, Rubio y Martínez (2019) desde la Universidad Santo Tomás, se adentraron en un municipio boyacense para explorar algo que pocas investigaciones sobre inclusión se atreven a poner en el mismo plano, las representaciones de los docentes y las de los padres de familia. El escenario fue la Institución Educativa Técnico Industrial de Turmequé, y aunque la muestra fue pequeña, dos docentes, dos padres y un directivo, ello permitió una profundidad de análisis que los estudios más amplios raramente alcanzan. Metodológicamente se trabajó desde un enfoque cualitativo hermenéutico, con entrevistas semiestructuradas y diario de campo como instrumentos principales.

Los docentes, lejos de mostrarse indiferentes reconocieron abiertamente sus limitaciones y señalaron algo que resuena con fuerza en muchos contextos educativos colombianos. Parece haber una sensación de estar solos frente a un desafío que supera lo que una sola persona puede resolver. Reclamaban mayor acompañamiento técnico por parte de las secretarías de educación, más formación especializada. Como bien apunta el estudio, no ocurre solo dentro del aula, ocurre en la conversación entre el docente y el padre, en el compromiso compartido, en ese trabajo bidireccional que cuando funciona puede convertirse en el motor más poderoso para que un niño con barreras educativas encuentre su lugar.

Estos antecedentes iluminan directamente la presente investigación sobre percepciones docentes en el Colegio Integración Moderna, porque permiten validar la influencia de representaciones en prácticas inclusivas y la necesidad de evidencia institucional sobre neurodiversidad. Proporcionan un

marco comparativo para categorizar hallazgos y recomendar intervenciones como formación cooperativa, fortaleciendo el diseño cualitativo propuesto.

Capítulo II Marco de Referencia

Marco Contextual

El presente estudio se desarrolla en el Colegio Integración Moderna, una institución educativa privada, mixta, de calendario A, ubicada en la localidad de Kennedy, Bogotá, en la dirección Calle 4 #71A-41. Este colegio atiende a aproximadamente 800 estudiantes desde prejardín hasta grado once, abarcando los niveles de preescolar, básica primaria, básica secundaria, y media vocacional. Con una clasificación ICFES A+, destaca por su enfoque en la formación integral, promoviendo la felicidad y el desarrollo de talentos a través de su modelo pedagógico “Club House”. Este modelo, basado en la teoría de inteligencias múltiples, ofrece espacios como Robótica, Lingüística, Matemáticas, ONU, Ciencias, español, Artes, y Deportes, fomentando habilidades deportivas, lúdicas, motoras, y creativas mediante un aprendizaje sensorial y lúdico. No obstante, como cualquier enfoque, y particularmente en el colegio, tiene dificultades dentro de las connotaciones prácticas.

La localidad de Kennedy, una de las más pobladas de Bogotá, presenta una diversidad socioeconómica que plantea desafíos para el acceso a recursos educativos especializados, particularmente para estudiantes con neurodiversidades como el Trastorno del Espectro Autista (TEA) o el Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH). Aunque el colegio promueve la convivencia a través de su Manual de Convivencia y actividades comunitarias (CIM Social), no evidencia un proyecto formal de inclusión educativa para estudiantes neurodivergentes. En el contexto nacional, el Decreto 1421 de 2017 establece lineamientos para garantizar la educación inclusiva, pero su implementación en el

colegio es limitada, con prácticas docentes que priorizan métodos estandarizados sobre estrategias diferenciales.

El Colegio Integración Moderna es un escenario idóneo para investigar la inclusión educativa, dado su enfoque innovador, pero con brechas en la atención a la neurodiversidad. Este contexto permite analizar las percepciones y prácticas docentes, proponiendo una ruta de atención basada en la pedagogía diferencial para fortalecer entornos educativos equitativos que celebren la diversidad neurológica.

Marco Normativo

El marco normativo colombiano solventa una transformación radical desde los años 90. La educación inclusiva ha evolucionado desde la Constitución Política de 1991 hasta normativas recientes como la Ley 2216 de 2022, resolviendo un andamiaje legal que promueve la equidad, la accesibilidad y la eliminación de barreras para estudiantes neuro diversos, con limitaciones o capacidades excepcionales. Este marco no solo garantiza derechos fundamentales, sino que orienta las prácticas pedagógicas en instituciones educativas donde las percepciones docentes sobre la neurodiversidad influyen directamente en la adopción de enfoques inclusivos. Al analizar estas políticas, esta sección señala la necesidad de investigar cómo las representaciones docentes se ajustan o no al marco legal, generando evidencia para transitar de modelos médicos a paradigmas que valoren la diversidad cognitiva.

Figura 2

Línea del tiempo de políticas educativas en Colombia.



Nota: Leyes y normativas desarrolladas para la atención de población con discapacidad en Colombia. Tomado de <https://repository.ugc.edu.co/items/ba04e184-c44c-4d93-997e-6c021e423db3>

Constitución Política de Colombia 1991. La Carta Magna no sólo establece la educación como un derecho fundamental y obligatorio para todos los colombianos, sino que sienta las bases filosóficas desde las cuales debe pensarse la atención a la población con discapacidad o con capacidades excepcionales. El artículo 13 es quizás el más contundente en ese sentido. Sin entrar en tecnicismos, lo que proclama es algo sencillo y a la vez profundamente exigente: todas las personas son iguales ante la ley y merecen la misma protección, sin importar su condición física, mental o sensorial. Esa igualdad no es sólo declarativa, obliga al Estado a actuar. Y en esa misma dirección el artículo 47 le asigna al Estado la responsabilidad de diseñar políticas concretas de rehabilitación e integración social para quienes presentan limitaciones físicas, sensoriales o psíquicas, garantizando la atención que cada caso requiere.

El artículo 54 extiende esa responsabilidad al campo laboral y formativo, señalando que tanto el Estado como los empleadores tienen la obligación de ofrecer procesos de habilitación y formación profesional para quienes lo necesiten. Y en el artículo 68, quizás el más directamente vinculado con la educación inclusiva, se establece sin ambigüedades que atender a las personas con limitaciones físicas o mentales, así como a quienes poseen capacidades excepcionales, es una obligación especial e ineludible del Estado colombiano.

Ley General de Educación. En el artículo 49 se le encarga al Gobierno Nacional facilitar en las instituciones educativas programas orientados a detectar tempranamente a los estudiantes con talentos o capacidades excepcionales, y a realizar los ajustes curriculares que su formación integral requiera. Es un reconocimiento, todavía tímido pero real, de que el currículo no puede ser una camisa de fuerza igual para todos , que hay estudiantes cuyas características exigen respuestas pedagógicas distintas, más flexibles y más creativas. En ese sentido, la Ley 115 abre una puerta que normas posteriores irán ampliando progresivamente. Una puerta que en muchas instituciones, como el Colegio Integración Moderna, sigue entreabierta.

Decreto 2082. En 1996 se erige el decreto 2082, que tiene como finalidad reglamentar la atención educativa para personas con limitaciones o con capacidades o talentos excepcionales. En concordancia, este decreto establece que la educación debe ser formal, no formal e informal, y debe adaptarse a las necesidades específicas de estos grupos. Las instituciones educativas deben implementar adecuaciones curriculares y organizativas, asegurando la accesibilidad y el desarrollo integral de los estudiantes. Con ello, promover la colaboración entre el Ministerio de Educación y otras entidades para diseñar programas

integrales que aborden aspectos educativos, de salud y recreación. La participación de la comunidad y los padres es fundamental en este proceso.

Ley 361 de 1997. Tres años después de la Ley General de Educación, el Estado colombiano dio otro paso en la misma dirección con la Ley 361 de 1997. Esta norma, construida sobre los principios de dignidad humana y no discriminación, buscó ampliar el campo de protección para las personas con limitaciones, extendiéndolo más allá del sistema educativo hacia otros ámbitos igual de determinantes en la vida de cualquier persona: la salud, el trabajo y la seguridad social.

Resolución 2565 de 2003. Entre sus aportes más relevantes está la definición de parámetros para organizar los grupos en el aula, establecer procesos de formación docente específicos y articular la oferta educativa con otras entidades del Estado, como el Ministerio de Protección Social y el ICBF. Es decir, la resolución empezó a entender la atención a la discapacidad como un asunto que no puede resolverse sólo desde el aula, requiere una red institucional más amplia que acompañe al docente y a la familia.

Ley 1145 de 2007. El capítulo III de la ley crea el Consejo Nacional de Discapacidad como instancia permanente de consulta, planificación y evaluación de las políticas públicas en este campo. Lo interesante de esa figura es que no solo convoca a entidades del Estado, sino también a organizaciones de la sociedad civil, un reconocimiento de que las personas con discapacidad y quienes las acompañan tienen algo importante que decir sobre las políticas que las afectan directamente.

Para el contexto de esta investigación, la Ley 1145 recuerda que la inclusión educativa no puede pensarse como un asunto exclusivo de los colegios. Es parte de un entramado más amplio, y cuando ese entramado falla, cuando las entidades no se coordinan, cuando los recursos no llegan, cuando el sistema opera en compartimentos estancos, las consecuencias las termina absorbiendo siempre el docente de aula.

Decreto 366 de 2009. Uno de los aspectos más concretos y operativos del decreto tiene que ver con la organización de la oferta educativa. Se establece que el personal de apoyo pedagógico debe asignarse a cada institución según el tipo de discapacidad o condición excepcional que presenten sus estudiantes, un criterio que reconoce que no todas las situaciones requieren el mismo tipo de acompañamiento. Además, el decreto fija límites en la composición de los grupos, señalando que en el caso de estudiantes con discapacidad cognitiva, incluyendo condiciones como el autismo o el síndrome de Down, el porcentaje de inclusión por aula no debería superar el diez por ciento del total del grupo. Para discapacidades sensoriales o motoras, ese tope sube al veinte por ciento.

Ley 1618 de 2013. La ley parte de una definición de discapacidad que ya no se ancla únicamente en la condición individual de la persona. Reconoce que la discapacidad emerge, en buena medida, de la interacción entre las características de una persona y las barreras que el entorno le impone. Ese desplazamiento conceptual es fundamental, porque cambia la pregunta: ya no es ¿qué le pasa a este estudiante? sino ¿qué barreras está generando el sistema que le impiden participar en igualdad de condiciones?

Desde esa perspectiva, la ley redefine las condiciones de acceso a la educación, la salud, el trabajo y la protección social, exigiendo ajustes razonables en cada uno de esos campos. En el ámbito educativo, eso se traduce en la obligación de las instituciones de adaptar sus prácticas, sus espacios y sus recursos para garantizar que los estudiantes con discapacidad puedan aprender en el aula regular, con los apoyos que su situación particular requiera. Para el Colegio Integración Moderna, esta ley tiene una implicación directa y bastante clara. Si la institución tiene estudiantes con diversidad funcional o neuro diversidades matriculados.

Decreto 1421 de 2017. Uno de sus aportes más significativos es precisamente la definición. El decreto establece con claridad qué se entiende por accesibilidad, por ajustes razonables, por currículo flexible, por educación inclusiva, por permanencia educativa y por el Plan Individual de Ajustes

Razonables, más conocido como PIAR. También incorpora el Diseño Universal para el Aprendizaje, el DUA, como herramienta pedagógica concreta para garantizar que todos los estudiantes, independientemente de sus características, puedan acceder al aprendizaje de manera significativa. Tener esas definiciones escritas en un decreto no es un asunto menor, es lo que permite exigir las, aplicarlas y evaluarlas.

Ley 2216 del 2022. En el contexto de la Ley 2216 de 2022 sostiene los conceptos de educación inclusiva y la aceptación de la neurodiversidad. Esta legislación responde a una necesidad fundamental en el ámbito educativo al enfocarse en los trastornos específicos del aprendizaje (TEA) Los cuales se describen en la ley 2216 (2022) que

dificultades relacionadas con la capacidad de un niño, niña, adolescente o joven para recibir, procesar, analizar o recordar información, presentando problemas en los procesos de lectura, escritura, cálculo aritmético e incluso dificultades en la adquisición de conocimientos, así como nuevas habilidades y destrezas (p.18)

Esta definición establece un marco para comprender el TEA como una diferencia en el procesamiento mental más que como una limitación, lo que requiere enfoques educativos adaptados. La finalidad principal de la ley es "fomentar una educación inclusiva que sea verdaderamente efectiva y apoyar el desarrollo integral de niños, niñas, adolescentes y jóvenes que presentan trastornos específicos de aprendizaje" (2022, p.6). Este objetivo se alinea con el modelo social, que desplaza las limitaciones individuales hacia las barreras presentes en el ambiente educativo.

Marco Teórico

Fundamentos de la Educación Inclusiva. La educación inclusiva se vincula como un pilar fundamental en la búsqueda de sistemas educativos equitativos y justos, denotada, no solo como un enfoque pedagógico, sino como un principio primordial que está en toda la estructura del sistema

educativo. Su germen radica en la comprensión y la valoración de la diversidad propia de todos los estudiantes, planteando la necesidad de que los sistemas educativos se adapten para responder eficazmente a las necesidades individuales de cada aprendiz (Quintero, 2020). Por otro lado, desde una mirada global, la educación inclusiva concibe el compromiso de garantizar una educación para todos los niños, niñas y adolescentes, enfocándose en el respeto a la diversidad y en la eliminación unitaria de cualquier tipo de barrera que pueda obstaculizar el acceso, la participación y el aprendizaje (UNICEF, 2005)

La concepción de la educación inclusiva ha evolucionado significativamente a lo largo del tiempo, partiendo desde la exclusión, donde las personas con diferentes condiciones eran apartadas del sistema educativo regular, hacia una fase de integración, en la que se permitía la incorporación, pero bajo la premisa de que debían -adaptarse- como fuese, al sistema educativo existente. No obstante, el paradigma que acusa la actualidad refiere a la inclusión, bajo un sistema en donde se transforme para acoger y celebrar la heterogeneidad y diferencias de sus estudiantes (Martín et al., 2017). Los referentes ideológicos y teóricos de la inclusión se encuentran profundamente arraigados en el avance de la consolidación de los derechos humanos. Dueñas (2010) denomina la perspectiva ética de la inclusión, así como en la adopción del modelo social de la discapacidad. La noción ética, direcciona que las limitaciones no residen en el individuo, sino en las barreras del entorno y la sociedad, dejando entrever una transformación de los contextos educativos para que sean accesibles y significativos para todas las personas.

En este sentido, una escuela inclusiva es aquella que acoge a todos los estudiantes sin distinción, valorando sus particularidades como un activo. Aquí, existe una vinculación a los procesos de neurodiversidad, que se enmarcan en la escuela como la comprensión total del otro. (Stainback & Stainback, 1992, como se cita en Dueñas Buey, 2010)

La aparición de las variaciones neurológicas como parte natural de la diversidad humana, sin importar la dirección del conocimiento, si no, las formas del aprehender el mismo, señalan el terreno para

determinar cómo la educación inclusiva es el canon que permite evidenciar las diversas formas de ser y aprender (Singer, 1999). La eliminación de la exclusión, tanto dentro como fuera de las instituciones educativas, se convierte así en un objetivo central, promoviendo ambientes donde cada estudiante se sienta valorado y capaz de aprender de manera efectiva.

De la Exclusión a la Inclusión. La trayectoria hacia la educación inclusiva ha sido un proceso dinámico y complejo, marcado por diversas posturas y prácticas a lo largo de la historia. Inicialmente, la educación se caracterizó por ser predominantemente selectiva y excluyente, donde la discapacidad (concepción médica) era vista como una deficiencia propia del individuo, lo que a menudo resultaba en el detrimento de estas personas por parte del sistema educativo (Ramírez, 2017). A partir de convenciones significativas como la Declaración Universal de los Derechos Humanos en 1948, se inició una reconsideración globalizante sobre los procesos de escolarización de poblaciones con discapacidad, dando paso a la creación de instituciones especializadas o de educación diferencial (Ramírez, 2017). Esta proclama condujo a la emergencia del modelo de integración en las décadas de los sesenta y setenta, bajo la premisa de que el fenómeno residía en el estudiante y su diagnóstico, siendo éste, quien debía adaptarse al contexto escolar existente.

No obstante, fue con la Declaración de Salamanca de la UNESCO (1994) cuando se produjo un cambio fundamental, se comprendió unánimemente que la responsabilidad de la adaptación no recaía solamente en el estudiante, sino en el sistema educativo, trazando un giro hacia la verdadera inclusión. Por ende, la concepción de inclusión se ha utilizado para señalar a una escuela que acoge a todos los niños, niñas y adolescentes, independientemente de sus características, exigiendo que el sistema se transforme para convocar la igualdad de sus estudiantes y así garantizar la plena y libre participación del aprendizaje (Ramírez, 2017)

Barreras para la Inclusión Educativa. Se concibe como cualquier factor que pueda inferir o señalar de manera negativa el acceso, la libre participación y el aprendizaje. No son barreras emanadas del

estudiante o propias de él. Estas barreras obedecen enteramente a los contextos educativos, que van desde lo físico hasta lo abstracto.

Barreras de Acceso. Dentro del panorama de la educación inclusiva, las barreras de acceso se sustentan como los obstáculos – visibles, materiales, tangibles- que impiden la participación plena de los estudiantes en el entorno educativo. Estas barreras se refieren directamente a la infraestructura física de las instituciones y a las limitaciones en los sistemas de comunicación, configurando impedimentos significativos para la movilización y el acceso a los distintos espacios escolares. El Ministerio de Educación profundiza en esta categoría, definiéndolas como aquellas que impiden la movilización o el acceso físico a la institución y sus distintos espacios, y las relaciona explícitamente con la calidad de la infraestructura, la disposición arquitectónica de los ambientes de aprendizaje y la notoria, además de la ausencia de ayudas técnicas o tecnológicas para la movilidad (Ministerio de Educación, 2022).

Por otro lado, los impedimentos físicos y/o las barreras de acceso abarcan las denominadas - barreras comunicacionales- que surgen en la interacción y la comprensión de la información, dificultando que los estudiantes reciban o expresen conocimientos de manera efectiva dentro del aula o en cualquier ámbito escolar. Las barreras físicas son obstáculos en el entorno natural o artificial que dificultan el acceso e impiden que las personas con movilidad reducida ingresen a los edificios o caminen por las aceras (Montillo & Zamora, 2023). En consecuencia, direccionar soluciones de estas limitaciones no solo implica la adaptación de rampas o ascensores, sino también la implementación de sistemas de información accesibles, lenguajes alternativos y tecnologías de apoyo que garanticen que todos los estudiantes puedan interactuar libremente con el conocimiento y con su comunidad educativa.

Barreras Didácticas o Pedagógicas. Las barreras didácticas o pedagógicas emergen como dificultades significativas dentro del aula, principalmente de la no flexibilidad de los métodos de enseñanza que no se ajustan a los principios de un proceso inclusivo. Cristancho (2020) menciona que "la falta de metodología didáctica diversificada, ausencia de una enseñanza flexible, desconocimiento del

qué, para qué, cómo y cuándo enseñar y/o evaluar"(p.7). En consecuencia, esta carencia de adaptabilidad en las prácticas docentes limita la capacidad de los estudiantes con diversas características para acceder al currículo y participar activamente en el aprendizaje.

Dentro del marco normativo colombiano, a través del Decreto 1421 de 2017, señala la necesidad de una educación inclusiva que reconozca y responda a la diversidad de los estudiantes a través de prácticas pedagógicas pertinentes (MEN, 2017) Por ende, la omisión en la implementación de estrategias como el Diseño Universal de Aprendizaje (DUA) o la realización de ajustes razonables, son herramientas fundamentales para garantizar el derecho a la educación de la población con discapacidad constituye una barrera didáctica. El DUA fue concebido para superar las barreras que enfrentan los estudiantes con diferentes dificultades en entornos de aprendizaje. El enfoque busca que el currículo y los métodos de enseñanza sean flexibles y accesibles para todos los estudiantes desde el principio, eliminando la necesidad de adaptar lecciones de forma individual para cada estudiante con necesidades especiales. (Montoya et al.,2024)

Asimismo, la falta de una flexibilización curricular y de sistemas de evaluación diferenciados, acordes a los Planes Individuales de Ajustes Razonables (PIAR), retrocede el progreso y la promoción de los estudiantes con discapacidad (deversidad funcional) y/o neurodivergentes. Según la secretaria de Educación Distrital (2020) determina que "Es un insumo para la planeación de aula del respectivo docente y el Plan de Mejoramiento Institucional (PMI), como complemento a las transformaciones realizadas con base en el DUA" (p.12). Esto, deja entrever un cambio al sistema para acoger la heterogeneidad y asegurar el desarrollo pleno de todos los educandos.

Barreras Actitudinales. Uno de los desafíos más complejos y sutiles para la educación inclusiva, emanan de las subjetividades, percepciones, creencias y comportamientos de los diversos actores de la comunidad educativa. Se definen como "aquellas conductas, palabras, frases, preconcepciones, estigmas, que impiden u obstaculizan el acceso en condiciones de igualdad de las personas con y/o en situación de

discapacidad a los espacios, objetos, servicios y en general a las posibilidades que ofrece la sociedad" (MEN, 2013, p.3). Por lo cual, estas manifestaciones se hacen evidentes en actitudes como la falta de aceptación, la discriminación abierta o encubierta, la sobreprotección, la subestimación y/o discriminación de las capacidades de los estudiantes con discapacidad, y las bajas expectativas o la negación de oportunidades de aprendizaje y participación (Medina et al., 2023).

Por ello, la actitud del docente, como referente educativo, ejerce una influencia –significativa– que marca la efectividad de la inclusión educativa. Las representaciones sociales sobre la discapacidad, neurodivergencias y la inclusión pueden facilitar o inhibir el desarrollo de prácticas pedagógicas verdaderamente inclusivas, dejando entrever un gran camino hacia la subjetividad (Torres, 2022). Finalmente, la superación de estas barreras es necesaria para la sensibilización y formación continua, son un cambio profundo en las concepciones arraigadas, que van desde la ideología hasta la cultura, que impiden paulatinamente, reconocer la diversidad como un valor y una noción de partida para mejorar los procesos educativos de todos (Vega, 2022).

El Rol de la Institución Educativa en los procesos de inclusión. El rol de la institución educativa es, sin duda, central y transformador en la concepción de una educación inclusiva. No se simplemente un espacio físico, sino, un ecosistema donde se debe materializar un cambio de paradigma profundo, exigiendo que sea la escuela la que se adapte a las diversas necesidades de sus estudiantes, y no al revés (Vélez et al., 2020). Este proceso de inclusión en las instituciones escolares demanda una transformación profunda, que va desde sus políticas, nociones culturales y connotaciones prácticas. Por lo tanto, implica una revisión sistemática para acoger procesos de equidad en el alumnado. Todas las instituciones educativas son las principales garantes de que todos los estudiantes sean aceptados, valorados y apoyados, independientemente de sus características o diferencias creando un ambiente solidario y accesible. (Maqueira Caraballo et al., 2023)

En este sentido, son las instituciones educativas responsables de la eliminación activa de las barreras –sean estas de acceso, didácticas o actitudinales– para asegurar una educación de calidad para todos. Esto incluye desde la gestión de recursos monetarios y materiales hasta el fomento de un talento humano capacitado y sensibilizado, que procure aliviar las barreras didácticas y promueva un trabajo colaborativo sin exclusiones. Asimismo, en el Decreto 1421 de 2017, se refuerza este papel al reglamentar la atención educativa a la población con discapacidad, obligando a las instituciones a implementar ajustes razonables y el Diseño Universal de Aprendizaje (DUA) como herramientas para asegurar el derecho a la educación (MEN, 2017). Así, la institución educativa es el germen fundamental para convocar la participación de toda la comunidad y promover valores de respeto y diversidad, consolidándose como un espacio donde cada estudiante puede desarrollarse plenamente.

De la Discapacidad a la Neurodiversidad: El Modelo Médico de la Discapacidad. Uno de los enfoques mayoritariamente aceptados en la conceptualización de la discapacidad ha sido el Modelo Médico. Desde esta perspectiva, la discapacidad es entendida primordialmente como una patología-enfermedad propia o natural del individuo, una deficiencia o un problema de salud que necesita ser 'curado' o 'normalizado' por medio de intervenciones médicas o terapéuticas (Barbosa et al., 2019). Este modelo se vincula a la raíz del problema exclusivo en las características biológicas o funcionales de la persona (sobre todo su connotación física), concibiéndola como un individuo defectuoso, malo o pormenorizado que se desvía de la norma. En esencia, el objetivo principal de este paradigma es la rehabilitación y el tratamiento médico, buscando normalizar o ponderar una mejora en el sujeto para que pueda encajar en una sociedad diseñada sin considerar la diversidad funcional (Pérez & Chhabra, 2017).

Este debate también se abarca desde el papel de los profesionales de la salud, que asumen un rol central, siendo quienes diagnostican, prescriben tratamientos y deciden sobre las intervenciones necesarias, lo que a menudo reduce, traslada, señala y determina a la persona a su condición médica. En

síntesis, esta visión ha sido ampliamente criticada por su carácter individualizador, que ignora las barreras sociales y ambientales, ya que contribuyen a la estigmatización y exclusión, que desvía la atención de las responsabilidades colectivas frente a la señalización de una patología individual (Barbosa et al., 2019).

El Modelo Social de la Discapacidad. En contraposición directa al Modelo Médico, el Modelo Social de la Discapacidad representa un cambio de paradigma fundamental, emergiendo como una crítica activa y una alternativa transformadora a las concepciones tradicionales. Este modelo postula que la discapacidad no se representa en las deficiencias individuales de una persona, sino que es el resultado de la interacción entre las limitaciones individuales y las barreras sociales, actitudinales y ambientales (Palacios, 2008). En otras palabras, esta dirección no está segmentada en la condición biológica o funcional del individuo, que, en sí, lo discapacita, sino, por el contrario, se direcciona en las estructuras, las actitudes y la falta de accesibilidad de la sociedad, que generan la exclusión y limitan la participación plena (Barbosa et al., 2019).

Este enfoque, está fuertemente influenciado por los movimientos de derechos de las personas con discapacidad y neuro diversas, trasladando la responsabilidad del individuo a la sociedad. Palacios (2008) considera que "las causas de la discapacidad no son las deficiencias, sino las barreras que impone la sociedad: físicas, actitudinales, de comunicación, de información, etc." (p.28). El objetivo principal del Modelo Social es la eliminación gradual de esas barreras y la adaptación del entorno, buscando la participación y autonomía de las personas con discapacidad en todos los ámbitos de la vida. Por ende, el paradigma conduce al respeto de los derechos humanos y la dignidad, promoviendo una sociedad inclusiva que valore la diversidad como una característica indeleble a la condición humana.

Discapacidad y diversidad funcional. La comprensión de la discapacidad ha cambiado de manera significativa en las últimas décadas. Tradicionalmente, la discapacidad fue abordada desde un modelo médico o rehabilitador, en el cual la atención se centraba principalmente en la deficiencia, la limitación o la condición individual de la persona. Desde esta perspectiva, el sujeto era visto como alguien que debía ser corregido, adaptado o normalizado para responder a las exigencias del entorno. Sin embargo, los enfoques contemporáneos han cuestionado esta mirada, al señalar que muchas de las dificultades que enfrentan las personas con discapacidad no se originan únicamente en sus características físicas, sensoriales, cognitivas o psicosociales, sino en las barreras sociales, culturales, comunicativas, actitudinales e institucionales que impiden su participación plena.

En este sentido, la discapacidad puede entenderse como el resultado de la interacción entre una condición particular de la persona y un entorno que no siempre está preparado para garantizar accesibilidad, participación y equidad. Esta comprensión se articula con el modelo social de la discapacidad, el cual desplaza la mirada del déficit individual hacia la responsabilidad colectiva de transformar los contextos. Así, una institución educativa inclusiva no debe limitarse a “integrar” estudiantes con discapacidad, sino que debe identificar y eliminar barreras, flexibilizar el currículo, implementar ajustes razonables y promover prácticas pedagógicas que reconozcan la diversidad de formas de aprender, comunicarse y participar.

Por esta razón, en la actualidad se habla también de diversidad funcional, un concepto que busca superar expresiones centradas en la carencia o la incapacidad. Esta noción reconoce que todas las personas funcionan de maneras distintas y que dichas diferencias no deben ser asumidas como un problema individual, sino como parte de la diversidad humana. Desde esta perspectiva, hablar de diversidad funcional permite adoptar un lenguaje más respetuoso, inclusivo y coherente con el enfoque de derechos, ya que no reduce a los niños y niñas a un diagnóstico, sino que reconoce sus capacidades, necesidades de apoyo y formas particulares de interacción con el entorno.

En el contexto educativo, este cambio conceptual resulta fundamental, porque invita a pasar de una mirada asistencialista a una perspectiva pedagógica inclusiva. Esto implica comprender que los estudiantes con diversidad funcional no requieren únicamente atención diferenciada, sino condiciones institucionales que garanticen su derecho a aprender en igualdad de oportunidades. Por tanto, la escuela tiene el reto de diseñar ambientes accesibles, aplicar el Diseño Universal para el Aprendizaje —DUA—, construir Planes Individuales de Ajustes Razonables —PIAR— cuando sean necesarios y fortalecer la formación docente para responder de manera pertinente a la pluralidad de estudiantes presentes en el aula.

De esta manera, hablar de diversidad funcional no significa negar la existencia de la discapacidad, sino resignificarla desde una perspectiva más amplia, ética y humanizante. El término según Palacios y Romañach (2006) permite reconocer que las limitaciones no se encuentran exclusivamente en la persona, sino también en los entornos que excluyen, etiquetan o restringen la participación. Por ello, en esta investigación se asume la diversidad funcional como una categoría que contribuye a comprender la inclusión educativa desde el respeto por las diferencias, la eliminación de barreras y la construcción de prácticas pedagógicas basadas en la equidad, la dignidad y la participación de todos los niños y niñas.

El Paradigma de la Neurodiversidad. El Paradigma de la Neurodiversidad emerge como un marco conceptual revolucionario que desafía las perspectivas tradicionales sobre las variaciones neurológicas humanas, marcando un cambio fundamental del modelo de déficit, hacia el de la diversidad (Cruz & Sandín, 2023). Acuñado en la década de los 90 por la socióloga Judy Singer (1999) reconoce a la "diversidad neurológica como una variación humana natural, comparable a la biodiversidad en los ecosistemas" (p. 64). Desde esta óptica, condiciones como el autismo, el Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad (TDAH), la dislexia o la discalculia, que históricamente han sido reducidas a condiciones, discapacidades o patologías con un énfasis en el -déficit o carencia- son reinterpretadas como expresiones válidas de la variabilidad humana (Venegas, 2019)

Por otro lado, el modelo de la neurodiversidad postula que las personas neurodivergentes poseen un procesamiento cognitivo y sensorial distinto que enriquece la sociedad con perspectivas y habilidades únicas. La comunidad neurodivergente ha desempeñado un papel crucial en la promoción de este paradigma, actuando como activistas sociales para detentar cambios en la conceptualización de la normalidad y la enfermedad mental (Venegas, 2019). El objetivo es fomentar una sociedad inclusiva que no busque -curar o normalizar- a las personas neurodivergentes, sino transformar los entornos educativos, laborales y sociales para que se les valore estas diferencias.

Pedagogía Diferencial. La diversidad es el rasgo primordial de las sociedades. Las diferencias culturales y sociales han forjado sus transformaciones de manera secuencial. La pedagogía diferencial sitúa que a partir de las diferencias propias de las sociedades se garantizan nociones propias de conocimiento. La diferencia es la puerta del entendimiento y la comprensión generalizada. Por lo cual, Jiménez (2004) señala que

La contemplación de la desigualdad en el mundo global; las hambrunas, pandemias, injusticias de etnia, género y clase social; las desigualdades a veces extremas entre países, entre grupos y dentro de los propios países, ha llevado a los Organismos Internacionales y a distintos estudiosos a afrontar el hecho de la diversidad desde otras perspectivas, revisando sus causas y el papel jugado por la educación en este estado de cosas. La educación para todos y la educación inclusiva son las alternativas actuales a la desigualdad y exclusión social. (p.3)

La noción diferencial también parte de las necesidades del mundo y todo su albor que exige el cambio de las estructuras y políticas educativas. Además, también se deben comprender las individualidades, ampliando la visión de currículo. Como enuncia López et al (1991) “Los alumnos son diferentes, con características diversas y con ritmos de aprendizaje diferentes. Esto obliga a pensar en cómo adecuar la educación a tales diferencias, que no es otra cosa que individualizar la educación y por tanto la enseñanza” (p.86). En definitiva, la pedagogía diferencial no abarca una definición universal, pero

si denota una advertencia frente a algunas prácticas educativas, que como disciplina que se enfoca en el análisis experimental de la adaptación del contexto y los elementos del proceso educativo a las diferencias humanas individuales (López et al., 1991)

Capítulo III: Método

Para este capítulo se señalará el tipo de investigación, así como su enfoque, luego se señalará la población, muestra y categorizaciones del método, que estarán vinculadas con un cuadro de triple entrada. También, se definirán los instrumentos con su respectiva validación y connotaciones de procedimiento. Finalmente, se expresarán las fases y el cronograma de la investigación.

Enfoque Metodológico

La presente investigación se formula bajo un estudio cualitativo con un enfoque fenomenológico. Los estudios cualitativos no sólo se sustentan en la descripción verídica de hechos, sino también para indagar las condiciones de diferentes fenómenos y sus cambios. Sampieri et al. (2014) señala “los estudios cualitativos pueden desarrollar preguntas e hipótesis antes, durante o después de la recolección y el análisis de los datos. Con frecuencia, estas actividades sirven, primero, para descubrir cuáles son las preguntas de investigación más importante” (p.40) Con ello, se establece que la investigación es cambiante, obedeciendo consideraciones propias de la naturaleza de los proyectos y de la condición humana.

La fenomenología permite aproximarse al significado que los participantes atribuyen a sus prácticas pedagógicas, a las dificultades que enfrentan y a las estrategias que construyen en su cotidianidad escolar, reconociendo que dichas experiencias no pueden ser comprendidas desde mediciones estandarizadas, sino desde la interpretación de sus vivencias y discursos.

En ese sentido, su relación con los entornos escolares, decretan también el análisis de sus prácticas, en este caso, referentes a los procesos de inclusión. Aunque deben existir algunas pautas que diferencien, la fenomenología en términos filosóficos vs. la fenomenología como noción de investigación. En palabras de Castillo (2010) menciona que

El método fenomenológico utilizado en la investigación cualitativa difiere del método fenomenológico utilizado en la filosofía. Si bien el método fenomenológico tiene sus bases en la filosofía fenomenológica persigue un objetivo distinto. A menudo, los filósofos fenomenólogos realizan estudios de carácter exegético; por otro lado, los investigadores cualitativos parten de un interés práctico debido a las actividades que realizan en sus respectivas profesiones. (p.15)

En este sentido, la fenomenología se articula con el carácter aplicado del estudio, en tanto permite que las propuestas pedagógicas formuladas estén ancladas en la realidad vivida de los actores educativos, favoreciendo una comprensión contextualizada y coherente de los procesos de inclusión educativa.

Población y Características

La población que se vincula a la presente investigación está dividida en dos: docentes y estudiantes del colegio Integración Moderna. Los docentes que participaran son (3) de la sesión de educación básica primaria. La población y su elección se sustenta desde consideraciones prácticas; hay más estudiantes neuro diversos en la básica primaria que en la básica secundaria del colegio Integración Moderna (o por lo menos, en hallazgos preliminares). Las docentes que participarán en el proceso de observación participante y entrevistas semiestructuradas son docentes que tienen más de 3 años de antigüedad en la institución, así que podría denotar una visión más amplia sobre las condiciones de inclusión y el trasegar de los años.

Categorización

Tabla de triple entrada: Categorías, subcategorías e instrumentos de investigación.

Objetivos específicos	Categorías de investigación	Subcategorías	Instrumentos
1. Identificar las prácticas inclusivas que implementan los maestros en niños y niñas con discapacidad funcional y/o neurodiversidad del Colegio Integración Moderna.	Prácticas Inclusivas.	Accesibilidad Participación Logro Recursos	Observación Participantes
2. Señalar las comprensiones y formas de apropiación que poseen los docentes del Colegio Integración Moderna sobre la inclusión educativa, diversidad funcional (discapacidades), la neurodiversidad y la normativa asociada, a partir de sus discursos y prácticas pedagógicas.	Normatividad sobre inclusión. Educación Inclusiva.	Decreto 1421 del 2017 Ley 1618 del 2013 Ley 2216 del 2022 PEI PIAR DUA Atención Integral Currículo Flexible	Entrevista semiestructurada
3. Diseñar la ruta de atención desde la Pedagogía Diferencial, a través de una cartilla para orientar a docentes y directivos.	Ruta de atención. Pedagogía Diferencial.	Promoción Prevención Atención Seguimiento Diferenciación individual Tipos de enfoque Adaptación curricular Tipos de intervención Evaluación Diferenciada	Revisión documental (Documentos de la Institución Educativa) Revisión Documental (Cartillas existencia si hay o no)
4. Analizar la valoración preliminar de la cartilla como herramienta de orientación pedagógica	Valoración de la Cartilla	Pertinencia Pedagógica Utilidad Práctica Fortalecimiento de la práctica inclusiva	Entrevista

Nota. Tabla de triple entrada. Descripción de las categorías y subcategorías de investigación.

Fuente: elaboración propia.

Instrumentos

Los instrumentos que se solventan en la investigación son: observación participante, entrevista semiestructurada y la revisión documental. Los documentos estarán vinculados con profesionales externos que a su vez darán su validez para la consecución.

Observación participante. La observación participante concibe una observación general que solventa algunas categorías específicas o ítems como la accesibilidad, participación, logro y recursos con el fin de convocar una observación juiciosa y universalizada. Fernández indica “la observación participante es una observación exógena, pero al mismo tiempo cercana, que implica necesariamente el involucramiento del investigador con lo observado, para comprender el conjunto de símbolos y significados compartidos por los sujetos” (2009, p.54). En consecuencia, la participación del observador es decisiva, tanto en una conjetura positiva como negativa, en el juego intenso de la objetividad y la subjetividad. Justamente en ese juego, el observado, puede verse dentro de una convención negativa. Sampieri et al, señala que en ocasiones el observador puede verse como una obstrucción dentro de la normalidad de un espacio determinado y eso conlleva a una pérdida de la naturalidad humana (2018)

Entrevista semiestructurada sobre normativa de educación inclusiva. La entrevista tiene como virtud la búsqueda de consideraciones familiares frente a la investigación. La estructura de una entrevista tiene vicisitudes positivas. Montserrat (2019) cuestiona que

tropezamos en los extremos de la entrevista libre y de la estructurada. Por un lado, en la estructurada, se tiene en mente lo que se está buscando, lo que se quiere encontrar, y no lo que de hecho se está encontrando a cada momento, lo imprevisto, lo cual, por lo general, se ve descuidado, subestimado y hasta soslayado (p.71)

En ese sentido, la advertencia de una entrevista con estructura coloca la base de lo que se quiere visualizar y señalar en la investigación. La entrevista que se realizó tiene como finalidad conocer la concepción docente sobre las normativas de la Educación Inclusiva, donde se denotan tres leyes o

decretos fundamentales: ley 1618 del 2013, decreto 1421 del 2017 y la ley 2216 del 2022. Con las normativas se busca conocer nociones cognoscitivas (conocimiento de la norma), y experienciales (práctica en el aula) de cada docente. La entrevista tiene (8) preguntas que se dividen en tres enfoques: 1) Conocimientos normativos 2) Consideraciones prácticas 3) Experiencias.

Revisión documental. La revisión documental se utilizó en esta investigación para formalizar la búsqueda de elementos de investigación, trabajos, publicaciones, documentos, cartillas o productos en relación con la aplicación de rutas de atención y la pedagogía diferencial, que serán la base de construcción de la cartilla(producto real de la investigación) La revisión documental se la “reconoce como una serie de técnicas y métodos que tienen como objetivo localizar, procesar y almacenar información en documentos, como primera etapa; para su posterior presentación, bajo las características de ser sistemática, coherente y argumentada en un nuevo documento”(Martínez et al, 2023, p.69). Según la mención anterior, la revisión debe condensarse como un trabajo lineal y pragmático que logre solventar bases afirmativas para la creación de un nuevo documento.

Validación de instrumentos. El instrumento de entrevista semiestructurada fue validado por dos jueces expertos: Víctor Danilo Soto Segura, psicólogo, y Sebastián Bermúdez, también psicólogo. Ambos evaluaron la pertinencia, redacción, coherencia y contenido del instrumento en relación con los objetivos de la investigación, llevando a cabo los ajustes adecuados. La validación se realizó el 21 de octubre de 2025, y los formatos de validación se adjuntan como Anexo del presente documento. El proceso de validación por juicio de expertos implicó suministrar a los validadores el instrumento de entrevista, los objetivos de investigación y el cuadro de triple entrada de las categorías. Una vez reportadas las recomendaciones, se realizó la revisión y adecuación de las sugerencias suministradas antes de la aplicación final.

Pilotaje. Con el fin de confirmar la confiabilidad de los instrumentos, se realizó un pilotaje previo a la aplicación definitiva. El pilotaje de la entrevista semiestructurada se llevó a cabo con una docente de básica primaria de la misma institución que no participó en el estudio principal. Este proceso permitió verificar la claridad de las preguntas, el tiempo aproximado de aplicación (entre 25 y 35 minutos) y la pertinencia de los enfoques propuestos. A partir del pilotaje se realizaron ajustes menores en la redacción de dos preguntas para hacerlas más comprensibles en el contexto específico de los docentes participantes. Las evidencias del pilotaje se adjuntan como Anexo.

Procedimiento

Fases

Invitación a la investigación. Carta informativa en la cual se invita a la institución educativa a participar en la investigación relacionada con inclusión educativa.

Categorización. Proceso que permite particularizar cuáles serán las categorías de la variable a trabajar según el propósito de la investigación, desde la creación de los objetivos hasta el cuadro de triple entrada.

Diseño de instrumentos. Abordaje general del proyecto de investigación, centrado en un proceso flexible y abierto, ajustado a la entrevista semiestructurada y la observación participante.

Validación. Vinculación de los instrumentos con los expertos Víctor Danilo Soto Segura y Sebastián Bermúdez, quienes evaluaron su pertinencia y coherencia.

Aplicación. Implementación de los instrumentos de investigación para recopilar datos sobre las experiencias vividas dentro del campo pedagógico.

Sistematización. Articulación de la teoría con la práctica, enriqueciendo el conocimiento adquirido mediante la triangulación de información.

Creación. Diseño de la cartilla sobre prácticas educativas con la población neurodiversas, divulgada con las docentes que fueron la población de la investigación.

Análisis. Análisis e interpretación de los instrumentos, revisión de cada paso y seguimiento de los datos para vincular una reflexión fundamentada.

Cronograma

Cronograma de actividades de investigación (agosto 2025 – enero 2026).

ACTIVIDAD / Semanas	Ago S1	Ago S2	Ago S3	Ago S4	Sep S1	Sep S2	Sep S3	Sep S4	Oct S1	Oct S2	Oct S3	Oct S4	Nov S1	Nov S2	Nov S3	Nov S4	Ene S1	Ene S2	Ene S3	Ene S4
Invitación	✓	✓																		
Categorización			✓	✓																
Diseño de instrumentos					✓	✓														
Validación							✓	✓												
Aplicación									✓	✓	✓	✓								
Sistematización													✓	✓	✓					
Creación de cartilla															✓	✓	✓			
Análisis																	✓	✓	✓	✓

Análisis de datos

Mediante la triangulación de la información de los tres instrumentos —observación participante, entrevista semiestructurada y revisión documental— se validaran los hallazgos sobre prácticas inclusivas en neurodiversidad en el Colegio Integración Moderna. El proceso inicia con la recolección y transcripción de los datos, seguido de una organización sistemática que permite la familiarización mediante lecturas múltiples y visualización por categorías para identificar patrones relacionados con las barreras en pedagogía diferencial y accesibilidad.

Capítulo IV: Análisis y Resultados

El presente capítulo expone los principales hallazgos obtenidos a partir de la recolección de información. El análisis se estructura a partir de matrices de triple entrada que vinculan categorías, subcategorías e instrumentos de investigación. Para su desarrollo se utilizaron tres instrumentos: la observación participante (diario de campo), la entrevista semiestructurada aplicada a tres docentes, y la revisión documental del Proyecto Educativo Institucional (PEI) y el Manual de Convivencia del Colegio Integración Moderna.

Para el primer objetivo ***Identificar las acciones de inclusión que implementan los maestros en niños y niñas con diversidad funcional (discapacidades) y/o neurodiversidad del colegio Integración Moderna***. Se analizó el PEI del Colegio Integración Moderna y se denotó un instrumento de Recolección de Información a partir de un Diario de Observación, bajo la categoría de Prácticas Inclusivas y sus subcategorías: participación, accesibilidad, logro, recursos.

4.1 Prácticas Inclusivas

Tabla 1. Categoría Prácticas Inclusivas. Revisión documental y observación participante.

Objetivo	Categoría	Subcategorías	Hallazgos	Fuentes
Identificar las acciones de inclusión que implementan los maestros en niños y niñas con diversidad funcional (discapacidades) y/o neurodiversidad del colegio Integración Moderna	Prácticas Inclusivas	Participación	El PEI del CIM señala que la institución denota la configuración colectiva del conocimiento y el trabajo en equipo entre docentes y estudiantes, generando ambientes participativos y activos dentro del proceso pedagógico. En el diario de observación se registran clases (donde se analizan algunos casos particulares) los estudiantes participan en dinámicas grupales, juegos (dentro de la cheveridad pedagógica) , acompañamiento de practicantes y lúdicas.	PEI (Proyecto educativo institucional) Diario de Observación.
		Accesibilidad	El PEI menciona la implementación de metodologías activas y herramientas tecnológicas para facilitar el aprendizaje, no las aclara directamente. El diario de observación evidencia adaptaciones pedagógicas informales (voluntad docente) repetición de instrucciones, uso de apoyos visuales y acompañamiento cercano a estudiantes con mayores dificultades. El documento institucional no incorpora una referencia explícita o literal al DUA o PIAR.	PEI (Proyecto educativo institucional) Diario de Observación.
		Logro	El PEI plantea el desarrollo de competencias y la identificación de estudiantes talentos a través de los proyectos de Club House que desarrolla el colegio, fundamentado en la teoría de las inteligencias múltiples de Gardner. El diario de observación alude estrategias para reforzar el aprendizaje de estudiantes con dificultades, aunque los logros académicos se evalúan principalmente mediante criterios estandarizados. No se discute o señala nociones particulares o diferenciales en términos de la evaluación.	PEI (Proyecto educativo institucional) Diario de Observación.
		Recursos	El PEI describe proyectos institucionales, recursos tecnológicos y espacios formativos orientados a fortalecer los procesos educativos. El CIM concreta un amplio, pero no es positivo para cierta población con dificultades de movilidad. El diario de observación registra materiales didácticos, actividades lúdicas y herramientas tecnológicas utilizadas en clase. No se identifican recursos especializados para la atención de estudiantes con necesidades educativas diversas.	PEI (Proyecto educativo institucional) Diario de Observación.

La información que indican los hallazgos permite identificar que el Colegio Integración Moderna cuenta con elementos institucionales que reconocen la educación inclusiva, aunque no desde un marco conceptual propiamente. El PEI reconoce la importancia de la felicidad y la participación activa de los niños y niñas, el desarrollo de talentos deportivos y el uso de recursos pedagógicos. Pero, ninguna de estas dimensiones se direcciona formalmente con las nociones propias de la educación inclusiva, tales como ajustes razonables, la implementación de un DUA o atención en educación neurodiversa.

Booth & Ainscow señalan que una institución educativa verdaderamente inclusiva no solo dispone de recursos y metodologías activas(discurso), sino que también, debe orienta de manera delibera hacia la eliminación de barreras para el aprendizaje y de procesos de participación. En ese sentido, lo que el PEI describe son connotaciones pedagógicas generales que podrían favorecer la inclusión, pero no en un sentido formal, en consecuencia, no constituyen una política institucional articulada. El diario de observación, en cambio, si registra prácticas solidas que van más allá de lo que el PEI advierte. Prácticas como las adaptaciones sensoriales, el uso de grabadoras, la participación por medio del dibujo y la representación, sugieren, entonces que, si existen prácticas inclusivas en el CIM, pero que las mismas nacen desde el compromiso individual de las docentes más que de una estructura como colegio, catalogada o formalizada.

Tabla 2. Triangulación de la observación participante para la categoría Prácticas Inclusivas.

Referentes Teóricos	Categoría	Subcategoría	Hallazgos
Ainscow (2001) alude que la educación inclusiva busca eliminar las barreras para el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes.	Prácticas Inclusivas	Participación	UNESCO (2017) indica que los recursos pedagógicos deben adaptarse a las necesidades de los estudiantes para garantizar su aprendizaje.
Booth y Ainscow (2011) señalan que la inclusión requiere generar		Accesibilidad	"El aula tiene una zona de bajo estímulo con auriculares y materiales táctiles (láminas grandes).

oportunidades de participación activa dentro del aula, el aula es vivencia activa en el sujeto primario.			Mateo usa estos recursos sin dificultad."
Gardner (1999) afirma que los estudiantes poseen diversas formas de aprendizaje y expresión del conocimiento. No todos seres humanos aprenden sistemáticamente.		Logro	"Valeria actuó como león en la canción, involucrando a su grupo con gestos animados."
UNESCO (2017) indica que los recursos pedagógicos deben adaptarse a las necesidades de los estudiantes para garantizar su aprendizaje.		Recursos	"Mateo dibujó un ecosistema marino con corales y peces, explicando hábitats a su grupo."

La triangulación de la información recolectada mediante la observación participante permite señalar que las prácticas inclusivas en el Colegio Integración Moderna se desarrollan de manera, más bien, contextual, resolviendo las necesidades específicas de los estudiantes neurodiversos. En el diario, más allá de observar a grado tercero, se pudo tener a tres estudiantes, Mateo (TEA), Valeria (TDAH) y Sofía (dislexia). Con quienes, se pudo observar, que las docentes implementan estrategias de accesibilidad, participación, logro y recursos de manera bastante coherentes, si bien, no como la noción especializada propone, ni con respaldo documental explícito por parte de la institución. Los datos de la observación revelan prácticas interesante e informalmente inclusivas, cuya mayor debilidad no es su calidad, sino que en el 100% de los casos, depende del docente, porque tampoco hay un arbitraje por parte del colegio, lo que supone, hace frágiles frente a cualquier interrupción del proceso, como la ausencia de la profesora titular o la llegada de un docente de reemplazo, cuestión que fue evidente algunos días de observación, tal como está registrado.

4.1.1 Participación

El Colegio Integración Moderna promueve la construcción cooperativa del conocimiento dentro del aula. Su modelo pedagógico, denominado *la clase que queremos* o *Cheverita pedagógica*, propone que el estudiante solventa un papel activo en distintos momentos de la clase. El orden de la clase comienza con la motivación, el desarrollo de actividades y la retroalimentación de los contenidos por medio de la evaluación activa. Esta mirada converge con lo planteado por Echeita (2017), quien sostiene que toda propuesta de educación inclusiva debe garantizar la participación real y no solo formal de los estudiantes en sus procesos de aprendizaje.

Por otro lado, la revisión de los registros del diario de observación revelan una práctica generalizada en el colegio, que es hacer evidentes ciertas dinámicas de trabajo grupal (grabación de sesiones de clase), actividades lúdicas y espacios de interacción que favorecen la intervención de los estudiantes, incluyendo a quienes presentan características neurodiversas (aquí, es muy importante, porque lo niños de manera muy informal, con muy cuidado por los docentes), que se señalaron en concreto en el diario de campo. Particularmente, se observó que Valeria estudiante con TDAH, participó de manera activa en actividades de lengua extranjera a través de dinámicas corporales y musicales, lo cual refleja que las estrategias lúdicas si pueden ser positivas en términos de participación para esta población, al igual que con los demás niños observados.

4.1.2 Accesibilidad

El PEI menciona el uso de metodologías activas y herramientas pedagógicas diversas para facilitar el aprendizaje. No obstante, el documento no incorpora conceptos propios del marco normativo de la inclusión, como ajustes razonables o Diseño Universal para el Aprendizaje. Esta ausencia es importante señalarla, porque, aunque existan prácticas de accesibilidad en el aula, el colegio parece carecer de un lenguaje unánime y de un marco conceptual explícito que las sostenga y sistematice.

El diario de observación registra adaptaciones o prácticas informales implementadas por las docentes, se pudo denotar, la repetición de instrucciones, los diferentes apoyos visuales y el acompañamiento directo a estudiantes con mayores dificultades. Un caso representativo es el de Mateo, estudiante con TEA, quien en aula cuenta con una zona de bajo estímulo con auriculares y materiales táctiles (se puede ver que lo utilizan todos los niños, no es de uso exclusivo) Esta adaptación responde a lo que Ainscow(2001) denomina eliminación de barreras para la participación, aunque, su sostenibilidad en el tiempo dependerá del conocimiento y la disposición subjetiva de la docente antes que de una política institucional.

4.1.3 Logro

La dimensión del logro en el PEI se articula con la teoría de las inteligencias múltiples de Gardner (1999), materializada a través del proyecto Club House (Son grupos de trabajo individualizado). Este enfoque reconoce que los estudiantes poseen distintas habilidades y potencialidades, lo que supone una apertura pedagógica hacia la diversidad de formas de aprender. Esta perspectiva se alinea con la idea de que el logro educativo no debe medirse únicamente desde criterios estandarizados o bajo la normalización de una nota, sino que debe dar cuenta de la riqueza de procesos individuales. La aprobación de algunos procesos es muy importante, la ganancia de una actividad, si bien, no es estandarizada, es un logro.

En cuanto a la observación de aula, los procesos de evaluación continúan operando principalmente bajo criterios iguales o homogéneos, lo que puede quitar la imagen de los avances de estudiantes que aprenden de maneras no convencionales. Mateo, por ejemplo, demostró dominio conceptual sobre ecosistemas a través del dibujo representando un ambiente marino con corales y peces, pero ese tipo de evidencia no siempre es valorada en los instrumentos formales de evaluación institucional. Es más bien, la connotación propia de la docente.

4.1.4 Recursos

El PEI describe una variedad de proyectos institucionales, espacios deportivos y recursos tecnológicos y humanos destinados a fortalecer los procesos formativos. El diario de observación confirma el uso de materiales didácticos, actividades lúdicas y herramientas tecnológicas en el desarrollo de las clases. Por ejemplo, Sofía estudiante con dislexia, utilizó una grabadora para dictar su cuento, recurso que le permitió participar en la actividad sin las barreras propias que le generan la escritura, además, fue un éxito en el compartir de la actividad con padres de familia, así, que también se involucró las familias.

No obstante, ninguno de los documentos institucionales revisados señala recursos especializados para la atención de estudiantes con necesidades diversas. La UNESCO (2017) señala que la utilización de recursos pedagógicos adaptados es un elemento constitutivo, y no optativo de la inclusión educativa. En el PEI sugiere una fuerte ausencia en las adaptaciones que se realizan en el aula, que, a su vez, responden más a la creatividad docente que a una planificación institucional deliberada.

Finalmente, el análisis de las cuatro subcategorías permite concluir que el Colegio Integración Moderna desarrolla prácticas pedagógicas que guardan relación con principios de la educación inclusiva, especialmente en términos de participación activa y direccionamiento de talentos. Pero, aún persiste una brecha entre el lenguaje institucional y la conceptualización de la inclusión. El PEI carece de los marcos normativos y pedagógicos que actualmente designan lo qué es inclusión en Colombia, lo que podría connotar las prácticas observadas.

En cuanto al segundo objetivo ***Señalar las comprensiones y formas de apropiación que poseen los docentes del Colegio Integración Moderna sobre la inclusión educativa, la neurodiversidad y la normativa asociada, a partir de sus discursos y prácticas pedagógicas***, se realizó una entrevista semiestructurada a las tres docentes participantes y se revisó el PEI institucional. Las categorías analizadas fueron Normatividad sobre Inclusión y Educación Inclusiva, con las subcategorías Decreto 1421 de 2017, Ley 1618 de 2013, Ley 2216 de 2022 y PEI.4.2 Normatividad sobre Inclusión

Tabla 3. Categorías Normatividad sobre Inclusión y Educación Inclusiva. Revisión documental y entrevista.

Objetivo	Categoría / Subcategoría	Hallazgos	Fuentes
Señalar las comprensiones y formas de apropiación que poseen los docentes del Colegio Integración Moderna sobre la inclusión educativa, la neurodiversidad y la normativa asociada, a partir de sus discursos y prácticas pedagógicas	Decreto 1421 – PIAR DUA	Al analizar vincular el PEI, se evidencia un discurso institucional orientado hacia el reconocimiento de la diversidad de los estudiantes y el desarrollo de sus talentos dentro de un proceso formativo integral. Sin embargo, dentro del documento no se identifican referencias explícitas al PIAR, ni a los lineamientos específicos establecidos por el Decreto 1421. Por otro lado, en las entrevistas docentes se evidencia que algunas prácticas asociadas al decreto sí se desarrollan dentro del aula, aunque no siempre desde un conocimiento formal de la norma. Los docentes también reconocen que estos procesos no siempre se encuentran plenamente sistematizados dentro de la institución y que en muchos casos dependen de la iniciativa individual del docente	PEI (Proyecto educativo institucional) Entrevista
	Ley 1618 - Atención Integral	Al revisar el PEI se identifican principios relacionados con el respeto por la diversidad, la formación integral y el reconocimiento de las capacidades individuales de los estudiantes. En el horizonte institucional se plantea que la institución reconoce en la diversidad de los estudiantes una oportunidad para explorar y desarrollar talentos, lo cual se articula con los principios de inclusión y equidad promovidos por la normativa nacional. En las entrevistas, evidencian que existe un conocimiento general sobre esta normativa. Una docente afirma que conoce la ley y que esta establece el derecho de los estudiantes con discapacidad a recibir apoyos pedagógicos dentro del aula regular. Sin embargo, también señala que en la práctica existe una distancia entre lo que establece la normativa y las condiciones reales del aula	PEI (Proyecto educativo institucional) Entrevista
	Ley 2216 – Currículo Flexible	En el análisis del PEI se identifican referencias directas a esta normativa ni a estrategias institucionales específicas orientadas a la atención de estudiantes con trastornos específicos de aprendizaje. El documento institucional mantiene un enfoque general hacia el desarrollo integral de los estudiantes y la promoción de valores como el respeto, la innovación y la responsabilidad, pero no establece lineamientos específicos para la identificación, seguimiento o acompañamiento pedagógico de estudiantes con	PEI (Proyecto educativo institucional) Entrevista

		dificultades de aprendizaje. En las entrevistas docentes se observa que algunos profesores tienen conocimiento de esta ley como parte de los procesos de formación docente. No obstante, también se reconoce que su aplicación dentro del contexto escolar aún es limitada	
	PEI	El PEI plantea un enfoque pedagógico orientado al desarrollo integral de los estudiantes, fundamentado en valores como la felicidad, el respeto, la innovación y la responsabilidad. Además, reconoce la diversidad de los estudiantes como una oportunidad para la exploración y desarrollo de sus talentos dentro del proceso educativo. No obstante, al contrastar este documento con la normativa nacional sobre inclusión educativa, se identifica que el PEI presenta una aproximación más discursiva que normativa frente al tema de la inclusión. Aunque se mencionan principios relacionados con el respeto por las diferencias y el desarrollo de cada estudiante, el documento no desarrolla de manera explícita estrategias institucionales como el PIAR, el DUA o los mecanismos de seguimiento establecidos en la legislación educativa colombiana.	PEI (Proyecto educativo institucional) Entrevista

En la revisión del PEI del Colegio Integración Moderna se puede señalar que se promueve valores como el respeto por la diversidad y el desarrollo integral de los estudiantes, su aproximación a la inclusión se mantiene en un terreno bastante común, además, que obedece principios generales y parece no convocar nociones reales de ley. El Decreto 1421 de 2017 establece en su artículo 2.3.3.5.2.1.4 que la educación inclusiva es un proceso permanente que debe garantizar ajustes razonables y apoyos específicos, pero su cobertura y desarrollo no se solventa en el PEI. La Ley 1618 de 2013 obliga en su artículo 11 a las instituciones a garantizar el acceso al aula regular con apoyos pedagógicos concretos, y la Ley 2216 de 2022 exige en su artículo 7 que el PEI incorpore estrategias explícitas para estudiantes con dificultades de aprendizaje. Estas figuraciones normativas no tienen correspondencia en el texto del PEI revisado.

Tabla 4. Triangulación de información de la entrevista para la categoría de Normatividad sobre Inclusión y Educación Inclusiva

Referentes Teóricos	Categorías	Subcategorías	Preguntas	Hallazgos
La educación inclusiva implica transformar las prácticas pedagógicas para responder a la diversidad mediante estrategias flexibles. En este sentido, el Diseño Universal para el Aprendizaje permite ofrecer múltiples formas de representación, participación y expresión del conocimiento, facilitando que todos los estudiantes accedan al aprendizaje (Ainscow,2020). La inclusión no depende únicamente de la existencia de políticas educativas, sino de la capacidad de las instituciones para transformar sus culturas escolares y generar condiciones pedagógicas que permitan la participación efectiva de todos los estudiantes (Booth & Ainscow, 2015).	Normatividad de Inclusión Educación Inclusiva	Decreto 1421 PIAR DUA	¿Qué conoce sobre leyes o decretos nacionales? ¿Ha implementado PIAR? Cómo usa el DUA	“Uso DUA porque en lenguas es casi obligatorio, pero no siempre desde la teoría, sino desde la práctica. Diferentes formas de presentar contenido, diferentes formas de responder, trabajo con imágenes, con juegos, con dramatizaciones” “Yo uso eso sin saber a veces que se llama así... uno explica con imágenes, con palabras, con ejemplos... eso ya es DUA, pero uno no siempre lo planea tan consciente.” “Sí, sí se ha hecho PIAR, sobre todo con orientación escolar, aunque siendo sincera no es que yo todos los días esté revisando el documento como tal... uno sabe más o menos qué ajustes tiene cada niño y los va aplicando.” “Sí, he escuchado, el decreto 1421, la otra que es más reciente... la verdad no las manejo como con artículos ni nada así súper técnico, eso es más de orientación o de coordinación, pero sí sé que básicamente dicen que los niños con discapacidad tienen derecho a estar en el aula regular, a tener apoyos, a que se les hagan ajustes razonables”
La educación inclusiva debe comprenderse desde un enfoque de derechos humanos que garantice la participación plena de las personas con discapacidad en los sistemas educativos, eliminando las barreras estructurales que históricamente han limitado su acceso a la educación. (Echeita,2017).		Ley 1618 Atención Integral	¿Cómo implementa procesos de inclusión? ¿Qué conoce sobre leyes o decretos nacionales? ¿Qué apoyos o barreras ha encontrado al	“Sé que legalmente el colegio está obligado a hacer ajustes razonables, PIAR, seguimiento y todo eso.” “Sí, he escuchado de esas leyes, la 1618... sé que básicamente dicen que los niños con discapacidad tienen derecho a estar en el aula regular y a que se les hagan ajustes razonables.”

En este sentido, la inclusión educativa no se limita al acceso al sistema escolar, sino que requiere asegurar procesos de atención integral que consideren las necesidades pedagógicas, sociales y emocionales de los estudiantes, reconociendo la diversidad como un elemento constitutivo de los procesos educativos contemporáneos (Slee, 2011).			aplicar estas normativas en el aula?	“Sí, conozco la Ley 1618 porque eso se ve bastante en formación docente y en educación superior también. Sé que legalmente el colegio está obligado a hacer ajustes razonables, PIAR, seguimiento, y todo eso. Pero siendo muy franca, hay una distancia enorme entre la norma y la práctica. En el papel estamos alineados, pero en recursos, en personal, en tiempos, no. Entonces el cumplimiento muchas veces es más formal que real, más documental que pedagógico.”
El currículo flexible constituye uno de los principios fundamentales de la educación inclusiva, ya que permite adaptar los procesos de enseñanza a las características y ritmos de aprendizaje de los estudiantes. (Florian, 2014). Desde esta perspectiva, los sistemas educativos deben promover estructuras curriculares abiertas que permitan múltiples formas de participación y aprendizaje, evitando modelos educativos rígidos que reproduzcan exclusiones dentro del aula (Tomlinson, 2017).		Ley 2216 Currículo Flexible	¿Cómo implementa procesos de inclusión? ¿Qué conoce sobre leyes o decretos nacionales? ¿Qué apoyos o barreras ha encontrado al aplicar estas normativas en el aula?	“Para mí el currículo flexible es entender que el logro no es homogéneo... no todos deben llegar al mismo nivel al mismo tiempo.” “Para mí el currículo flexible es aceptar que no todos tienen que llegar al mismo punto de la misma forma... el tema es el mismo, pero la forma de aprenderlo cambia.” “Una experiencia significativa, aunque no necesariamente positiva, fue darme cuenta de que muchas veces el colegio vende una imagen de inclusión que no se sostiene estructuralmente” “para mí, como experiencia fue entender que muchas veces la inclusión no pasa por hacer más cosas, sino por dejar de violentar con el lenguaje. O sea, no obligar a hablar, no ridiculizar, no comparar, no etiquetar, no normalizar la burla. Eso ya es inclusión.
El Proyecto Educativo Institucional constituye el principal instrumento de orientación pedagógica dentro de las instituciones		PEI	¿Conoce el PEI del Colegio Integración Moderna?	“El PEI plantea una inclusión muy ideal... pero luego uno tiene grupos grandes, pocos apoyos profesionales y mucha carga administrativa.”

educativas, ya que define los principios, objetivos y estrategias que orientan la acción educativa. (UNESCO, 2017). En este sentido, los documentos institucionales deben articularse con las políticas educativas nacionales para garantizar que los principios de inclusión no se limiten a declaraciones discursivas, sino que se traduzcan en prácticas pedagógicas concretas y en estrategias institucionales que favorezcan la participación de todos los estudiantes en el proceso educativo (Ainscow & Miles, 2008).				“El PEI habla mucho de la inclusión, del respeto por las diferencias, de que todos los niños pueden aprender... eso está muy claro en el discurso del colegio.” “El problema no es el PEI como tal, el problema es que el PEI plantea una inclusión muy ideal, muy discursiva, pero no necesariamente viable en las condiciones reales del colegio”
--	--	--	--	---

Las entrevistas a docentes señalan un patrón entre cada una de sus respuestas. Consideran que todas saben de la normativa sobre inclusión educativa en general, pero ninguna parece solventar nociones específicas o de aplicación como marco orientador en su trabajo o práctica. Esto configura lo que podría fijarse como una apropiación intuitiva de la norma. Echeita (2017) señala que la educación inclusiva, entendida desde un enfoque de derechos humanos, exige que las instituciones y sus docentes no solo actúen en favor de la diversidad, sino que lo hagan desde un conocimiento fundamentado de las obligaciones legales y pedagógicas que ello implica. Los testimonios evidencian es que en el CIM que las docentes actúan con buena disposición, buena fe y creatividad pedagógica, pero sin el respaldo de una formación institucional sistemática en normativa de inclusión.

4.2.1 Decreto 1421 de 2017 / PIAR y DUA

Las docentes reconocen la existencia del PIAR y el DUA, pero su implementación se desarrolla principalmente desde la experiencia pedagógica acumulada y no desde el conocimiento técnico de la normativa. La informante 2 señala que aplica el DUA sin identificarlo conceptualmente como tal, ella

organiza el contenido mediante imágenes, palabras y ejemplos, respondiendo de forma intuitiva a lo que el Decreto 1421 de 2017 establece en su artículo 2.3.3.5.2.1.4 como una exigencia estructural del sistema educativo.

Esto evidencia que hay una apropiación práctica de los principios normativos desvinculada del marco legal que los sostiene. Las docentes recopilan, pero no bajo un orden institucional.

Florian (2014) señala que las prácticas inclusivas se construyen genuinamente cuando el profesorado adapta la enseñanza a la diversidad desde sus condiciones reales de aula, más que desde la aplicación mecánica de modelos normativos. En esa línea, Mitchell (2015) advierte que herramientas como el DUA adquieren su sentido pleno solo cuando se integran a la práctica cotidiana, es decir, no desde una planeación universalizada y vacía. Se materializan los ajustes pedagógicos del día a día, pero sin sistematicidad ni registro institucional.

4.2.2 Ley 1618 de 2013 / Atención integral

Las tres docentes muestran un conocimiento general de la Ley 1618, la cual establece en su artículo 11 la obligación de las instituciones educativas de garantizar a los estudiantes con discapacidad el acceso al aula regular con apoyos y ajustes razonables. La informante 1 lo sintetiza con claridad, aludiendo que en el colegio tiene la obligación legal, pero señala una distancia entre lo documentado y el acto real. Esta brecha es precisamente es una lógica problemática que Slee (2011) identifica como uno de los obstáculos más persistentes en la implementación de la educación inclusiva; el desorden administrativo, las faltas de sistematización, las condiciones socioemocionales de los educadores.

Asimismo, Fullan (2007) aporta una perspectiva complementaria al situar que las reformas educativas solo se consolidan cuando van acompañadas de transformaciones en la cultura institucional y empresarial, además, de las condiciones de trabajo docente. En el caso del Colegio Integración Moderna, los hallazgos sugieren que la atención integral que exige la Ley 1618 es reconocida discursivamente, pero

enfrenta problemas concretas de recursos, divulgación, tiempo y acompañamiento especializado, ya que se encontró solamente una orientadora para todo el colegio.

4.2.3 Ley 2216 de 2022 / Currículo flexible

La Ley 2216 de 2022, promueve la educación inclusiva para estudiantes con trastornos específicos de aprendizaje. Establece en su artículo 7 la obligación de que el PEI incorpore estrategias concretas para esta población. Como se evidenció en la tabla anterior, el PEI del Colegio Integración Moderna no contiene referencias a esta ley ni estrategias específicas para los estudiantes que denotan neurodivergencias.

A pesar de la situación, las docentes muestran una virtud práctica frente a la consolidación de un currículo flexible que coincide con su espíritu, tanto Rodríguez como Merchán describen el currículo flexible como la aceptación de que los estudiantes no deben alcanzar los mismos logros por las mismas vías, todos no hacemos las cosas bajo las mismas maneras. Tomlinson (2017) sostiene que esta comprensión es precisamente la base de los sistemas educativos verdaderamente inclusivos, no hay formalidad, pero si existe practicidad. Si bien, visto en Tomlinson, sería algo positivo, también, deja entrever el reto consiste en pasar de esa comprensión intuitiva a una implementación sistemática.

4.2.4 Proyecto Educativo Institucional (PEI)

El PEI del Colegio Integración Moderna (2024) plantea un horizonte formativo orientado al desarrollo integral, con valores como felicidad, respeto, innovación y responsabilidad. Reconoce la diversidad de los estudiantes en términos de oportunidad para explorar y desarrollar talentos. Las entrevistas lo confirman. Todas las docentes describen el PEI como un documento altas intenciones que no logra connotar condiciones institucionales concretas. Hargreaves (2003) señala que los documentos institucionales solo adquieren significado cuando logran articularse con las prácticas reales de la comunidad educativa, además, que deben ser acatados por los educadores, y por supuesto, aceptados. Ball (2012) va más allá, al advertir que las políticas educativas pueden convertirse en reglas institucionales

que reproducen discursos de inclusión sin transformar realmente el aula. Ambas perspectivas describen con acierto lo analizado en el Colegio Integración Moderna, hay un PEI inclusivo en el discurso, pero con brechas estructurales en su implementación.

Para dar alcance al tercer objetivo ***Diseñar la ruta de atención desde la Pedagogía Diferencial, a través de una cartilla para orientar a docentes y directivos*** se realizó una revisión documental del PEI y el Manual de Convivencia del Colegio Integración Moderna, articulada con las subcategorías de la Ruta de Atención (promoción, prevención, atención, seguimiento) y las correspondientes a la Pedagogía Diferencial (diferenciación individual, tipos de enfoque, adaptación curricular, tipos de intervención y evaluación diferenciada)

4.3 Ruta de Atención

Tabla 5. Categorías Ruta de Atención y Pedagogía Diferencial. Revisión documental.

Objetivo	Categoría	Subcategoría	Hallazgo	Fuente
Diseñar la ruta de atención desde la Pedagogía Diferencial, a través de una cartilla para orientar a docentes y directivos	Ruta de Atención Pedagogía Diferencial	Seguimiento - Evaluación Diferenciada	Se contempla procesos de seguimiento institucional frente a situaciones convivenciales o académicas que afectan el bienestar de los estudiantes. Dicho seguimiento se realiza a través de instancias institucionales como el comité de convivencia, el departamento de orientación y los procesos de gestión emocional. En el manual no se traza una línea propia de inclusión. Por otro lado, el PEI no evidencia nociones formales en la evaluación diferenciada. Señala ayudas y acompañamiento, pero no figuran como tal.	PEI (Proyecto educativo institucional) Manual de Convivencia
		Atención - Tipos de intervención	Se identifica la existencia de instancias institucionales encargadas de intervenir en situaciones que afectan la convivencia escolar, como el Comité de Convivencia y el equipo de orientación escolar. Estas instancias tienen la función de analizar situaciones conflictivas, proponer estrategias de intervención pedagógica y activar los protocolos institucionales. No obstante, no se solventan nociones de Atención frente a la inclusión en particular.	PEI (Proyecto educativo institucional) Manual de Convivencia

			Los procesos de intervención pedagógica y convivencial a través de instancias de orientación escolar, el comité de convivencia y los gestores institucionales (una figura particular en el colegio) Estas instancias participan en el acompañamiento de estudiantes que presentan dificultades académicas, emocionales o convivenciales, proponiendo acciones de apoyo y orientación.	
		Prevención - Tipos de enfoque Adaptación curricular	El manual de convivencia incorpora el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y establece estrategias institucionales para prevenir situaciones de violencia, acoso escolar o vulneración de derechos. Se contempla la participación de diferentes actores institucionales y el desarrollo de proyectos pedagógicos orientados a la prevención de conflictos, la educación para la sexualidad y la promoción de derechos humanos dentro del contexto escolar, ajustando nociones de ley. Asimismo, no se identifican de forma explícita protocolos detallados de adaptación curricular en los documentos analizados, el PEI reconoce la necesidad de desarrollar estrategias pedagógicas que respondan a las características y necesidades de los estudiantes. Esto sugiere ajustar las prácticas pedagógicas de acuerdo con los procesos de aprendizaje.	PEI (Proyecto educativo institucional) Manual de Convivencia
		Promoción - Diferenciación individual	Se evidencia un enfoque formativo orientado más que todo a la noción de convivencia, el desarrollo integral y la promoción de valores institucionales. El manual de convivencia plantea acciones pedagógicas dirigidas a fortalecer la convivencia, la participación y el respeto por la diversidad dentro de la comunidad educativa. Estas acciones buscan prevenir conflictos mediante procesos de formación en ciudadanía, educación emocional y fortalecimiento de valores institucionales. No se vincula directamente en términos de promoción de procesos de inclusión. Por otro lado, en el PEI plantea un modelo pedagógico institucional que reconoce la diversidad de capacidades y talentos de los estudiantes, promoviendo el desarrollo integral a través de estrategias pedagógicas que consideran las diferencias individuales.	PEI (Proyecto educativo institucional) Manual de Convivencia

El análisis de los documentos institucionales del Colegio Integración Moderna en relación con las subcategorías de la Ruta de Atención y la Pedagogía Diferencial arroja un hallazgo que es trascendental. Tanto el PEI como el Manual de Convivencia contemplan mecanismos de atención y seguimiento orientados principalmente hacia la convivencia escolar, pero ninguno de los dos documentos desarrolla una ruta de atención pedagógica específica para estudiantes con necesidades educativas diversas. El PEI, por su parte, reconoce la diversidad de talentos y propone los Club House como espacio de profundización y diferenciación, pero sin situar conceptos de pedagogía diferencial. El Decreto 1421 de 2017 exige en su artículo 2.3.3.5.2.1.3 que los ajustes razonables se diseñen a partir de las necesidades específicas de cada estudiante, cuestión que no se vincula en ninguno de los documentos. Lo que la revisión documental solventa es que el CIM carece de estructuras para señalar las ruta de atención, en la práctica, depende de la iniciativa y el criterio individual de cada docente, desde la citación a los padres, como los proceso de anejió y seguimiento.

Tabla 6. Triangulación de información de la entrevista para la categoría de Ruta de Atención y

Pedagogía Diferencial

Referentes Teóricos	Categorías	Subcategorías	Hallazgos
La educación inclusiva implica reconocer que los estudiantes presentan diversas formas de aprender, participar y desarrollarse dentro del aula. Desde esta perspectiva, la diferenciación pedagógica no busca establecer jerarquías entre estudiantes, sino diseñar estrategias que permitan responder a sus necesidades particulares dentro de un mismo proceso educativo. Perrenoud (2004) plantea que enseñar en contextos heterogéneos exige que el docente adopte prácticas pedagógicas flexibles que permitan atender las diferencias individuales sin excluir a ningún estudiante.	Ruta de Atención Pedagogía Diferencial	Promoción Diferenciación individual	De igual manera, el PEI del Colegio Integración Moderna reconoce la importancia de atender la diversidad de los estudiantes al afirmar que la institución busca: “reconocer en la diversidad de los estudiantes una tarea en la exploración, identificación y desarrollo de sus diferentes talentos” (PEI CIM School, p. 3). El Decreto 1421 de 2017 establece que el sistema educativo debe implementar ajustes pedagógicos que permitan responder a la diversidad de los estudiantes, señalando que: “los ajustes razonables son las acciones, adaptaciones, estrategias, apoyos, recursos o modificaciones necesarias y adecuadas del sistema educativo... basadas en las necesidades

En esta misma línea, Tomlinson (2017) sostiene que la diferenciación pedagógica se fundamenta en la adaptación de contenidos, procesos y formas de evaluación para garantizar que todos los estudiantes puedan acceder al aprendizaje de acuerdo con sus características, intereses y ritmos de aprendizaje.			específicas de cada estudiante” (Decreto 1421 de 2017, art. 2.3.3.5.2.1.3).
El enfoque preventivo en educación inclusiva implica diseñar procesos pedagógicos que anticipen las barreras de aprendizaje que pueden enfrentar los estudiantes. Florian (2014) plantea que los sistemas educativos inclusivos deben centrarse en la construcción de ambientes pedagógicos que permitan la participación de todos los estudiantes, evitando que las dificultades individuales se conviertan en factores de exclusión. De igual manera, Skliar (2017) argumenta que la inclusión educativa no puede limitarse a la integración física de los estudiantes dentro del aula, sino que requiere transformar las prácticas pedagógicas y curriculares para garantizar una educación basada en el reconocimiento de la diferencia.		Prevención Tipos de enfoque Adaptación curricular	El Decreto 1421 de 2017 establece que la educación inclusiva se fundamenta en el reconocimiento de la diversidad dentro del sistema educativo: “la educación inclusiva es un proceso permanente que reconoce, valora y responde de manera pertinente a la diversidad de características, intereses y expectativas de los estudiantes” (Decreto 1421 de 2017, art. 2.3.3.5.2.1.4). Asimismo, el decreto define el currículo flexible como un elemento clave en los procesos de inclusión educativa: “currículo flexible es aquel que mantiene los mismos objetivos generales para todos los estudiantes, pero da diferentes oportunidades de acceder a ellos” (Decreto 1421 de 2017). En el plano institucional, el Manual de Convivencia del colegio señala que la institución busca desarrollar procesos formativos orientados a la convivencia y al respeto por la diversidad dentro de la comunidad educativa.
Echeita (2017) plantea que los procesos de atención educativa en contextos inclusivos deben basarse en el trabajo colaborativo entre docentes, orientadores y equipos institucionales, con el fin de diseñar estrategias que permitan responder a las necesidades de los estudiantes dentro del aula. En este sentido, la intervención pedagógica no debe centrarse únicamente en el estudiante que presenta dificultades, sino en la		Atención Tipos de intervención	El Manual de Convivencia del Colegio Integración Moderna establece que la institución implementa diferentes estrategias institucionales orientadas a fortalecer la convivencia escolar y el acompañamiento de los estudiantes, señalando que el manual busca: “establecer normas de convivencia con la participación de la comunidad educativa para que exista armonía en las relaciones interpersonales” (Manual de Convivencia CIM, p. 10). Asimismo, el documento plantea que el enfoque institucional se orienta hacia una perspectiva

transformación del entorno educativo para eliminar las barreras que limitan el aprendizaje y la participación.			pedagógica y formativa basada en el respeto y la convivencia dentro de la comunidad educativa.
La evaluación diferenciada constituye un componente fundamental de la educación inclusiva, ya que permite valorar los procesos de aprendizaje considerando las características individuales de los estudiantes. Según Tomlinson (2017), la evaluación debe concebirse como un proceso flexible que permita identificar los avances y necesidades de cada estudiante, evitando prácticas evaluativas estandarizadas que ignoren la diversidad del aula. En esta misma línea, Perrenoud (2004) señala que evaluar en contextos heterogéneos implica reconocer que los estudiantes no aprenden de la misma manera ni al mismo ritmo, por lo que los sistemas de evaluación deben adaptarse a estas diferencias.		Seguimiento Evaluación Diferenciada	El Decreto 1421 de 2017 establece que los sistemas educativos deben garantizar procesos de seguimiento y evaluación que permitan asegurar la permanencia y el aprendizaje de los estudiantes con discapacidad dentro del sistema educativo, señalando que: la permanencia educativa implica “las estrategias y acciones que el servicio educativo debe realizar para fortalecer los factores asociados a la permanencia y el egreso de los estudiantes con discapacidad en el sistema educativo” (Decreto 1421 de 2017). Por su parte, el Manual de Convivencia del Colegio Integración Moderna señala que los procesos institucionales buscan favorecer el desarrollo integral de los estudiantes y promover una convivencia basada en el respeto y el acompañamiento pedagógico dentro del entorno escolar.

La triangulación entre los referentes teóricos, el marco normativo y los documentos institucionales evidencia que la Ruta de Atención en el Colegio Integración Moderna existen algunas consideraciones fragmentadas. El PEI solventa recursos de ayuda y de inclusión, además, de la inserción de mecanismos convivenciales en el Manual, pero estos elementos no se configuran en una ruta articulada y operativa. El decreto 1421 advierte que los ajustes razonables basados en necesidades individuales, el currículo flexible, el seguimiento de la permanencia educativa son necesarios dentro de un proceso real de inclusión. Tomlinson (2017) señala que la diferenciación pedagógica solo se consolida cuando la institución construye estructuras que permitan adaptar contenidos, procesos y evaluaciones de manera sostenida. Asimismo, Skliar (2017) aporta la perspectiva más crítica al sostener que la inclusión no puede

limitarse a integrar físicamente a los estudiantes, sino que exige transformar las prácticas curriculares desde el reconocimiento de la diferencia como condición de la educación misma. Cuestión que no se cumple formalmente. Los hallazgos retratan al CIM en un momento de cambio paulatino, hay condiciones organizacionales, pero la ruta de atención no es una política institucional consolidada.

4.3.1 Promoción – Diferenciación individual

Promover la inclusión educativa implica, ante todo, reconocer las características individuales de los estudiantes como punto de partida legítimo y no como excepción del proceso pedagógico. El PEI del Colegio Integración Moderna lo enuncia al establecer que la institución busca "reconocer en la diversidad de los estudiantes una tarea en la exploración, identificación y desarrollo de sus diferentes talentos" (Colegio Integración Moderna, 2024, p. 3). Esta formulación es coherente con la teoría de las inteligencias múltiples de Gardner (1999), que sostiene que la enseñanza no puede ser homogénea si pretende ser justa, o por los menos en los límites de lo justo.

No obstante, aunque el discurso institucional reconoce la diversidad, la revisión documental no evidencia estrategias sistematizadas de diferenciación pedagógica dentro del aula. Coll (2004) advierte que uno de los desafíos más persistentes de la educación contemporánea consiste exactamente en esto: en la distancia entre el reconocimiento discursivo de las diferencias y el diseño de estrategias didácticas que las atiendan de manera efectiva. El colegio se encuentra, en este aspecto, en el umbral de ese desafío.

4.3.2 Prevención – Adaptación curricular

La prevención dentro de la educación inclusiva se utiliza para identificar desafíos durante y después de la implementación de un currículo de programación, reduciendo así los factores del proceso de aprendizaje que pueden estar restringiendo la educación. Para este propósito, la adaptación del currículo no es un remedio sino una forma de problema de diseño. Esto se ilustra perfectamente con el Decreto 1421 de 2017 y esto debe verse en términos de lo que un currículo flexible debe ser para asegurar

que tenga los mismos objetivos generales (pero no solo eso, sino también que el acceso a través de la educación ocurra). Stainback y Stainback (1999) también enfatizan que para lograr una educación inclusiva (basada en una definición muy clara) se requerirá el cambio de la estructura actual del currículo. El Manual de Convivencia del Colegio Integración Moderna menciona la prevención de la violencia y la protección de los derechos, pero no existen tales directrices para adaptar el currículo para estudiantes neurodivergentes. Hay un trabajo garantizado en términos de convivencia, pero no en inclusión. Como señala Marchesi (2001) la ausencia convierte los currículos en estructuras sin intención de exclusiones. En la práctica, el mensaje preventivo podría estar ahí, pero las políticas que se están estableciendo no se enfoquen universalmente en diatribas propias de las instituciones educativas.

4.3.3 Atención – Tipos de intervención

La atención educativa en contextos de diversidad requiere respuestas integrales que involucren a múltiples actores: docentes, orientadores, directivos y familias. El Manual de Convivencia del Colegio Integración Moderna identifica instancias institucionales con funciones de intervención, el Comité de Convivencia, el equipo de orientación y los gestores institucionales (Figura de coordinadores dentro del colegio), lo cual representa un punto de partida relevante. Esta estructura se alinea con lo que Ainscow (2015) denomina sistemas de apoyo para la inclusión, que buscan evitar que la responsabilidad recaiga exclusivamente en el docente de aula.

El problema es que estas instancias están orientadas fundamentalmente a la gestión convivencial y no a la atención pedagógica diferenciada. Dyson (2010) advierte que uno de los retos más complejos en sistemas educativos inclusivos consiste en articular los mecanismos institucionales de apoyo con las necesidades pedagógicas específicas de los estudiantes. En el CIM, esa articulación aún está pendiente, los mecanismos existen, pero su alcance no cubre de manera explícita la diversidad educativa.

4.3.4 Seguimiento – Evaluación diferenciada

El seguimiento y la evaluación diferenciada son los componentes que permiten verificar si los procesos inclusivos están generando resultados reales en el aprendizaje de los estudiantes. Black & Wiliam (2009) sostienen que la evaluación debe concebirse como un proceso formativo orientado a mejorar el aprendizaje, no solo a medirlo. El Decreto 1421 de 2017 establece que los sistemas educativos deben garantizar estrategias de seguimiento para asegurar la permanencia y el aprendizaje de los estudiantes con discapacidad.

La revisión documental identifica procesos de seguimiento académico y convivencial en el CIM, pero no evidencia lineamientos específicos para la evaluación diferenciada. Santos Guerra (2015) señala que evaluar en contextos diversos exige orientarse hacia la comprensión de los procesos de aprendizaje, evitando prácticas homogéneas que generan inequidad. Asimismo, Perrenoud (2004) coincide al afirmar que evaluar en grupos heterogéneos implica reconocer que los estudiantes no aprenden de la misma manera ni al mismo ritmo. Ambas perspectivas identifican con precisión el vacío que los documentos institucionales del CIM aún no han resuelto.

En cuanto al cuarto objetivo. ***Analizar la valoración preliminar de la cartilla como herramienta de orientación pedagógica.*** Se busca ampliar las impresiones y el uso de la cartilla por parte de los docentes del colegio Integración Moderna, a partir de una entrevista.

4.4 Uso de la Cartilla

Tabla 7. Categoría Uso de Cartilla. Entrevista de evaluación (octubre 2025).

Objetivo	Categoría	subcategoría	Hallazgo	Fuente
Analizar la valoración preliminar de la cartilla como herramienta de orientación pedagógica.	Evaluación de Cartilla	Estrategia	Las tres docentes valoraron positivamente las estrategias de pedagogía diferencial por tipo de diversidad. Las puntuaciones oscilaron entre 4/5 y 5/5. Se reportan aplicaciones concretas. Tareas fraccionadas (Rodríguez), instrucciones redundantes (Merchán) y círculos de diálogo	Entrevista

			emocional (Guerrero), con impacto observable en la dinámica general del aula.	
		Ayuda	La cartilla fue valorada como herramienta de apoyo para la planificación de PIAR y DUA, con puntuaciones entre 4/5 y 5/5. Las docentes destacan que podría servir de utilidad para organizar el trabajo inclusivo sin necesidad de un dominio técnico previo de la normativa. El principal reto identificado es el tiempo disponible y la coordinación con otros actores institucionales.	Entrevista
		Percepción	Las tres docentes describen un desplazamiento en su comprensión de la inclusión, concebirla como carga administrativa o requisito formal, hacia entenderla como dimensión constitutiva del proceso educativo. Este cambio se expresa en transformaciones concretas en la práctica cotidiana del aula.	Entrevista

La evaluación del uso de la cartilla realizada el 9 de octubre de 2025 con las tres docentes participantes, Informante 1 (inglés), Informante 2 (Ciencias Naturales) y la Informante 3 (lengua castellana), permite identificar nociones concretas en tres dimensiones 1) las estrategias pedagógicas implementadas 2) la utilidad del instrumento(cartilla) para la planificación del PIAR y el DUA 3) la transformación en la percepción docente sobre la inclusión. Las valoraciones cuantitativas oscilaron entre 4/5 y 5/5 en todas las categorías evaluadas, lo que indica una recepción positiva y sostenida del instrumento.

Más allá de los puntajes, los testimonios cualitativos infieren que la cartilla podría funcionar en el futuro como dispositivo de apropiación práctica, las docentes no solo la consultaron, sino que probaron sus estrategias en el aula y describieron resultados observables en la dinámica grupal. Mitchell (2015) sostiene que los instrumentos de apoyo a la inclusión alcanzan su potencial cuando se integran al ritmo cotidiano de la práctica docente; los hallazgos confirman que esto ocurrió, al menos parcialmente, en los

tres casos. Hargreaves (2003) señala que los cambios genuinos en educación no provienen de documentos sino de la transformación de los significados que los docentes construyen sobre su labor. No obstante, los hallazgos también señalan límites estructurales como el tiempo, los recursos tecnológicos y el acompañamiento directivo insuficiente, que puede dificultar la sostenibilidad de los impactos reportados.

4.4.1 Estrategias

Las estrategias de pedagogía diferencial por tipo de diversidad son el componente de la cartilla que recibió valoraciones más altas: 5/5 por parte de la Informante 1 y la Informante 3, y 4/5 por parte de la Informante 2 Merchán. Este consenso positivo, sostenido además por ejemplos de aplicación concreta, indica que las estrategias propuestas responden a necesidades pedagógicas reales y resultan transferibles al contexto del aula.

La informante 1 describe la aplicación de tareas fraccionadas cognitivas en clase de gramática, dividiendo la actividad en bloques de cinco minutos con temporizador visible, "de repente el salón entero se engancha, no solo los que se distraen, pero hasta los más tranquilitos se mueven bailando las palabras, cambió la sensación total y ahora lo uso casi todos los días" (Rodríguez, 2025). La informante 2 implementó instrucciones redundantes en una clase de ecosistemas, presentando cada paso simultáneamente en la pizarra, por video y de forma oral: "de golpe el salón se calma y todos captan, no solo los que oyen perfecto sino el resto también" (Merchán, 2025). La informante 3 incorporó círculos de diálogo emocional al inicio de sus clases de lengua castellana: "el salón se abre con más compartidas y menos timidez" (Guerrero, 2025).

Estos hallazgos dialogan con Tomlinson (2017), quien sostiene que la diferenciación pedagógica efectiva adapta contenidos, procesos y formas de participación según las características del estudiante. Perrenoud (2004) complementa esta idea al afirmar que las prácticas flexibles en contextos heterogéneos no segregan, sino que integran la diversidad como condición de partida del acto educativo. Lo que los

testimonios revelan es quizás lo más valioso: las estrategias de la cartilla no se limitaron a los estudiantes neurodiversos, sino que transformaron la dinámica general del aula, beneficiando al grupo completo.

4.4.2 Ayuda

En cuanto a la utilidad de la cartilla para la planificación del PIAR y el DUA, las valoraciones fueron de 5/5 para la Informante 2 y 4/5 para la Informante 1 y la Informante 3. Los tres testimonios coinciden en señalar que la cartilla reduce la carga cognitiva que implica organizar el trabajo inclusivo en semanas de alta demanda pedagógica y administrativa.

La informante 2 sintetiza bien esta percepción: "me salvó la vida para armar DUA sin tanta cosa, rápidos en el apuro de la semana", aunque también señala el obstáculo más frecuente: "si el psicólogo no está disponible esa semana, el PIAR se atrasa feo" (Merchán, 2025). La informante 1 valora contar con pasos claros, pero enfrenta el mismo problema de tiempo: "armar un PIAR semanal me toma una eternidad extra" (Rodríguez, 2025). La informante 3 identifica la tecnología como barrera adicional: "las grabadoras o apps fallan a menudo y cuando eso pasa en medio de una clase de 24 niños el ritmo se va al traste" (Guerrero, 2025).

Mitchell (2015) plantea que herramientas como el DUA adquieren su verdadero potencial cuando se integran al ritmo cotidiano de la práctica docente. Fullan (2007) añade que ninguna herramienta pedagógica puede consolidarse sin condiciones institucionales que la soporten, la planificación, equipos de apoyo disponibles y cultura colaborativa. Los hallazgos confirman que la cartilla cumple una función habilitadora genuina, pero su potencial se ve limitado por condiciones estructurales que exceden el instrumento mismo y que la institución debe resolver.

4.4.3 Percepción

El hallazgo más significativo de esta sección es el cambio en la forma en que las docentes comprenden la inclusión. Las tres describen, con palabras distintas pero con el mismo sentido de fondo, pasar de ver la inclusión como una carga extra o un requisito a cumplir, a entenderla como parte esencial del proceso educativo cotidiano.

La informante 1 lo expresa así: "antes la inclusión me parecía como otro papelito más que hay que llenar para cumplir, pero después de hojear la cartilla y probar esas estrategias sensoriales, ahora veo el salón como un rompecabezas donde cada pieza encaja y hace el todo más vivo" (Rodríguez, 2025). La informante 2 afirma: "antes la inclusión me parecía un extra que uno hace cuando sobra tiempo después de la lección principal, pero la cartilla me abrió los ojos a que es el núcleo de todo lo que pasa en el salón" (Merchán, 2025). La informante 3 describe un "giro de 180" en su práctica y concibe la inclusión ahora como "el pegamento que une al grupo entero" (Guerrero, 2025).

Este tipo de transformación es justamente lo que Hargreaves (2003) considera el indicador más profundo de un cambio educativo genuino, no es la prolongación de los documentos ni las políticas los que cambian la escuela, sino la modificación de los significados que los docentes construyen sobre su propia labor. Ainscow y Miles (2008) coinciden al afirmar que avanzar hacia culturas escolares inclusivas requiere que los actores educativos resignifiquen la diversidad: de problema a valor pedagógico. Los hallazgos evidencian que la cartilla operó, al menos parcialmente, como ese dispositivo de resignificación.

Respecto a los retos y sugerencias de mejora, las docentes identificaron tres ejes recurrentes 1) la carga horaria 2) escasez de tiempo 3) planificación 4) la falta de recursos materiales y tecnológicos 5) la ausencia de acompañamiento directivo sostenido. Las propuestas concretas incluyen planes de clase de quince minutos con checklists imprimibles (Rodríguez, 2025), una versión digital de la cartilla adaptada al uso móvil (Merchán, 2025), anécdotas reales de aulas colombianas y un apéndice con recursos gratuitos

del MEN (Guerrero, 2025), y un módulo específico para directivos sobre gestión presupuestal de la inclusión (Merchán, 2025).

En síntesis, la evaluación del uso de la cartilla muestra impactos positivos y verificables en las tres dimensiones analizadas. Las docentes aplican estrategias concretas, reorganizan su planificación inclusiva y transforman su comprensión del aula diversa. Al mismo tiempo, los hallazgos señalan que ningún instrumento pedagógico, por bien diseñado que esté, puede sustituir las condiciones institucionales que hacen posible la inclusión sostenida: tiempo, recursos y política directiva coherente. Esta conclusión constituye también una agenda de trabajo para el Colegio Integración Moderna.

Con la triangulación de toda la información a través de las tres herramientas de observación participante, entrevista semiestructurada y revisión documental, hemos abordado un objetivo muy general de la investigación para mejorar la inclusión en los procesos educativos para niños con neurodiversidad por parte de los docentes del Colegio Integración Moderna mediante el diseño e implementación de una ruta de atención basada en la pedagogía diferencial. Como se evidencia, esto es una posibilidad y solo se evidenció parcialmente durante el proceso de investigación. Los docentes implementan prácticas inclusivas que están muy alineadas y reflejan la teoría de la educación inclusiva, pero que pueden o no llevar realmente a una inclusión.

En ese sentido, la cartilla, al haber sido construida como una ruta de atención desde la pedagogía diferencial, fue un formato que lo articuló, acercó las normativas a la práctica, proporcionó estrategias transferibles al aula y alteró drásticamente la percepción de inclusión de los docentes. Para desarrollar una cultura escolar inclusiva, se necesita entonces, hacer cambios en la forma en que representamos, practicamos y en el entorno donde se lleva a cabo el trabajo y la educación con condiciones institucionales, y esta investigación muestra que estos son también los dos más importantes actualmente en progreso para el Colegio Integración Moderna. Esta evidencia muestra que la inclusión educativa no depende simplemente de poder leer o hacer o enseñar algo como si eso fuera suficiente, sino del esfuerzo de las

personas y la organización de políticas que reconocen la neurodiversidad como una condición inicial del proceso educativo.

Capítulo V: Conclusiones

El presente capítulo señala las principales nociones que se denotaron en el proceso de investigación en el Colegio Integración Moderna. La investigación tuvo como propósito fundamental *fortalecer los procesos de inclusión educativa en estudiantes con neuro diversidades mediante el diseño y la implementación de una ruta de atención basada en principios de la pedagogía diferencial*. Bajo la concepción de este enfoque, con corte fenomenológico, se vincularon tres instrumentos de investigación; observación participante, entrevista a docentes semiestructurada, la revisión documental del PEI y Manual de Convivencia. Este capítulo se organiza en seis convenciones: principales hallazgos, ideas nuevas generadas, respuestas a la pregunta de investigación y los objetivos, preguntas nuevas que nacen del estudio, y finalmente, recomendaciones para el colegio Integración Moderna y futuras investigaciones.

5.1 Principales Hallazgos

La investigación logró convocar cuatro nociones centrales que describen, ciertamente, el estado actual de la inclusión en el colegio Integración Moderna.

La observación participante se realizó durante ocho semanas y se puede señalar que las docentes si convocan adaptaciones pedagógicas, que son positivas, por el tiempo y el lugar, se pudo, por ejemplo, ver zonas de estímulo, instrucciones que eran redundantes con algunos estudiantes, se hacían evaluaciones diferenciales, incluso visuales. Pero, si bien existe todo ello, no es vinculante con el colegio. *En resumen, hay prácticas, pero son informales*. No hay participación fuerte por parte del colegio, para articular todo ello. Ainsow (2015) dice que pueden existir muchos sistemas que apoyan al docente, pero que, cuando se recae en iniciativas individuales, puede quedar en un bucle. Esa consolidación en el Colegio Integración Moderna está aún pendiente.

En segundo lugar, la inclusión se solventa de manera superficial, bajo los términos de la normativa, las docentes participantes, informante 1, informante 2 y la informante 3, si bien, conocen la existencia de los diferentes decretos y leyes, *se limitan desde su conocimiento subjetivo*, sin convocar nociones técnicas; dejando quizá a un lado, percepciones formales del PIAR, DUA, currículo flexible, documentación. Esto alegado también por la falta de formación concebida por parte del colegio. Este fenómeno que es más bien común es advertido por Slee (2011), que sitúa esto como una brecha fuerte, entre el discurso normativo y algunas convenciones reales a la hora de implementarlo. Tensiones que sin duda acaecen en muchos entornos educativos, debido a la naturaleza de las organizaciones.

Como tercer eje, habría que revisar la pertinencia del PEI y el Manual de Convivencia frente a connotaciones operativas en inclusión. La revisión documental realizada en ambos documentos institucionales denotó que si bien, el colegio fomenta valores de respeto por la diferencia, el desarrollo integral, lamentablemente, no aluden proposiciones explícitas, literales o claras, frente a mecanismo reales de inclusión, inclusive, *las normas de política inclusiva no son nombradas en sus literales*. Ball, indica que muchas políticas educativas pueden ser claves en los discursos de inclusión, pero que hay planos reales donde las condiciones del aula, sencillamente no se pueden transformar (2012) Esto, es un acontecimiento que el CIM como institución debe mejorar en la construcción a futuro de algunos de sus documentos institucionales.

Por último, la cartilla situó un resultado positivo. La cartilla, si bien fue un producto sencillo, articuló de manera muy sencilla la norma, las nociones teóricas y la práctica. Las docentes realizaron un cuestionario, donde señalaron que hubo un uso de estrategias que ayudó ciertamente a comprender y planificar mejor, nociones de PIAR y DUA. Se pasó de ver la inclusión como una noción administrativa, a identificarla como una dimensión en términos de construcción y proceso.

5.2 Nuevas Ideas

En esta sesión se trastocan nociones que van más allá del caso específico del Colegio Integración Moderna, y que impera en la creación de un diálogo más amplio frente a la generalidad del contexto educativo en Colombia.

La primera idea cuestiona un problema que a veces es sistemático en las instituciones educativas, sin importar su nivel, concierne a las diferencias entre la autonomía pedagógica que puede tener un docente vs. las nociones de sistematización institucional. Aquí, la evidencia de la investigación sugiere que lo primero está reemplazando los segundo. Entonces hay fragilidad a nivel de operatividad, o por lo menos, eso se verá cuando venga un caso complejo. Bronfenbrenner (1979) sustenta, que debe existir una especie de ecología en el desarrollo, no ecología comprendida literalmente, sino, que, así como funcionan los ecosistemas, como un uno, solido, deben articularse y funcionar el ecosistema educativo. El dialogo entre docentes directivos, padres y demás, deben ser el uno. La ilusión de inclusión, o creer que se hace inclusión, porque un solo docente lo hace, sencillamente, no es inclusión.

La segunda idea es más propuesta a nivel operativo y pedagógico. La cartilla demostró que, bajo un instrumento de divulgación, en este caso, si es posible un lenguaje que pueda unir lo técnico de la normativa con la práctica real. Esto, se afianza con lo que menciona Center for Applied Special Techonology, que sugiere que todos los hallazgos, logros, efectos y otras herramientas de la inclusión, deben ser accesibles bajo documentación particular y llamativa (CAST,2018) La cartilla es un buen ejemplo, de que, en toda institución, un documento, soberano, puede convocar resultados y orden en la posteridad.

Finalmente, una tercera idea, se solventa en que la formación docente en inclusión debe reintegrar el uso fuerte de las herramientas disponibles. Las docentes que participaron conocen e identifican principios de equidad, respeto y diversidad, pero les falta en el aula real, elementos de operatividad. Darling-Hammond (2015) evidencia que los docentes que se forman no deben reflejar los

aspectos abstractos del problema, sino, que deben evidenciar una positiva toma de decisiones en los planos reales. Lo que se analizó en el CIM es un buen ejemplo, de que la toma de decisiones por parte de las docentes es positiva, y que es una gran oportunidad para trabajar en también consolidar a más docente en aquella habilidad.

5.3 Respuesta a la Pregunta de Investigación y Objetivos

La pregunta que orientó esta investigación fue: *¿Cómo puede fortalecerse en los maestros del Colegio Integración Moderna los procesos de inclusión educativa de niños y niñas con neurodiversidades, mediante una ruta de atención basada en los principios de la pedagogía diferencial?*

Se puede afirmar que, si se aportó en el fortalecimiento de los procesos de inclusión y de una cultura hacia la inclusión en el Colegio Integración Moderna, se verifica desde los comentarios y evaluación de la cartilla, desde el acompañamiento en los diarios de observación y la construcción constante de mejoras prácticas. Todo ello, se presenta con el análisis de objetivo por objetivo.

En este primer objetivo, la observación participante demostró que si existen adaptaciones desde las cuatro subcategorías analizadas 1) accesibilidad (se vieron zonas de bajo estímulo, utilizadas por todos los estudiantes, pero existentes. 2) Logro (se observó las tipologías de evaluación, desde la representación visual, oral y kinestésica) 3) Participación, hubo dinámicas muy particulares con Valeria(niña de tercero) y su intromisión en la clase de inglés, además de su exposición frente a los padres de familia, que indirectamente reconocen esfuerzos de inclusión 4) Recursos, uso de grabadoras, uso de material lúdico, uso total de diferentes cosas en el salón(claro, que esto solo se vio en tercer grado, difícilmente, se podría argumentar que sea algo general en el colegio)

Todo esto, fue la inclusión observada. Booth (2011) sentencia que esto forja nociones de cultura escolar. Sin embargo, en el caso particular, habría que interrogar nuevamente las voluntades docentes. Se vio en el diario de observación que hubo reemplazo de docentes observadas, y cuando pasó eso, la

inclusión no solventaba. Por otro lado, el conocimiento sobre inclusión de las docentes es experiencial y ciertamente general. Las tres docentes identifican la existencia de la legislación, pero en virtud de la honestidad cuestionan su falta de conocimiento de mecanismos frente a la exigencia de la norma, como la sistematicidad del PIAR, la planificación del DUA o el currículo flexible. Florian (2014) recuerda que el éxito institucional se refuerza a partir de la formación técnica y con fundamento. Los hallazgos del CIM, suponen, que la formación no es un parámetro existente, y que el modelo de inclusión es más bien, un modelo social, como lo afirma Singer (1999), visto bajo la forma sencilla de la discapacidad.

No obstante, la cartilla en sí misma, solventó un diseño bajo connotaciones de pedagogía diferencial, señaladas en el objetivo 1 y 2. Se dimensionaron estrategias directas en TDAH, TEA y dislexia, alentando, además, los propósitos, usos, recomendaciones y nociones de ley en PIAR y DUA. El diseño de la cartilla tiene fundamentación desde Perrenoud y Tomlinson, donde se establecen nociones de enseñanza bajo los contextos y características específicas, es decir, las necesidades propias de un contexto generan a su vez, su contenido. Buscando así, que la cartilla tuviese una función positiva, a partir de las necesidades con anterioridad, observadas.

El uso de la cartilla se puede resumir en la acogida en relación con el PIAR y DUA, donde se ayudó a reducir significativamente tensiones prácticas. Mitchell (2015) sustenta, que los apoyos de la inclusión y la intromisión de instrumentos, puede integrar y mejorar la práctica docente. Los testimonios y el instrumento de calificación, denoto que hay un uso real y parcial por parte de las docentes.

5.4 Limitantes

Las investigaciones educativas son cambiantes ya que el fenómeno puede convocar una diatriba con el pasar del tiempo. Las limitantes que se expondrá servirán para que la interpretación de resultados no sean palabras de canon, sino, más bien, una advertencia del trabajo realizado.

En términos de contexto, la investigación se realizó en el Colegio Integración Moderna, que tiene un contexto específico, más, en una ciudad como Bogotá donde pululan los imaginarios de estrato social, y que advierten que las nociones de resultado pueden variar mucho con otros contextos. Dyson (2010) advierte que la función del contexto puede concretar la generalidad o no de ciertos resultados y vínculos concluyentes.

Una dimensión de limitante fue el tiempo de implementación de la cartilla, ya que se realizó en un periodo corto de entrega, si bien hubo un impacto, las nociones temporales largas, más el cambio de año, podría advertir si aun solventa uso. El análisis ciertamente puede quedar corto. Por otro lado, el acceso limitado a ciertos documentos. Esto puede verse quizá desde el celo institucional y la creación de cierto arbitramento. Si bien, las directivas compartieron los documentos, la revisión no fue 100% completa, por ejemplo, mencionaban que, si hay nociones de PIAR y DUA, que en realidad jamás se entregaron. La participación de las docentes y los estudiantes Mateo, Valeria y Sofía, pudo evidenciar que si hubiese PIAR y DUA, más de forma experiencial que institucional.

5.5 Nuevas Preguntas de Investigación

El desarrollo de esta investigación sugiere preguntas que no pudieron vincularse en su alcance y que podrías construir nociones para estudios futuros.

La investigación centró la mirada de los docentes, pero no se posibilitó la mirada de estudiantes o padres de familia *¿De qué manera determinan los estudiantes neurodiversos su experiencia de inclusión en el Colegio Integración Moderna?* La voz propia de los estudiantes podría generar una visión de resultado fiables. Fielding (2004) detenta que podría ofrecer una visión completa del fenómeno, con la participación de la población estudiada. Si bien existe dentro del decreto 1421 la participación y la obligación de las familias, también, fue un plano que no se exploró del todo en la investigación. Por tanto, preguntar *¿Cómo puede integrarse las visiones de las familias de estudiantes neurodiversos en la*

implementación de rutas de atención? Rubio y Martínez (2019) aluden que el trabajo procedimental entre los docentes y las familias solventan una variable trascendental en los procesos de inclusión. Por lo tanto, la incorporación en futuros estudios sería una convención significativa.

5.6 Recomendaciones

A partir de los hallazgos, reflexiones y conclusiones de esta investigación, se dirigen algunas recomendaciones para el Colegio Integración Moderna.

1) La actualización de algunos documentos institucionales es clave, sobre todo para el marco explícito de la educación inclusiva, no solo verlo desde las nociones de convivencia, sino, que se logre una incorporación efectiva del decreto 1421 y la ley 2216. El PEI debe dirigir nociones de operatividad, que puedan ciertamente legitimar lo que se hace, y no dejarlo solamente en la experiencia de los docentes.

2) La cartilla podría darse no solamente a las docentes del estudio, sino, también hacerlas llegar con los demás, docente, no formalmente como un documento institucional, pero sí como una herramienta, así sea de formación.

3) Se debe garantizar un equipo visible de orientadores. Se pudo ver que solamente hay una orientadora, y en general, la orientadora también tiene clase como cualquier docente. De ahí que no exista formalmente un proyecto de inclusión.

En cuanto a los docentes, 1) se pudo vincular que las docentes que participaron hicieron un trabajo fenomenal. El proceso de inclusión es muy subjetivo de cada docente, pero al fin de cuenta, hay nociones de inclusión, que finalmente garantiza condiciones positivas desde el servicio educativo.

2) más allá de la investigación, se recomienda la formación teórica sobre nociones de neurodiversidad, ver los modelos sociales de la discapacidad (Singer, 1999), los paradigmas de personas con diversidad (Palacios, 2008) Todo ello, con el fin de comprender, legitimar y convenir el ejercicio docente desde el conocimiento y no solamente desde el azar de la experiencia.

Referencias

- Ainscow, M. (2001). Desarrollo de escuelas inclusivas. Narcea.
- Ainscow, M. (2015). Towards self-improving school systems. Routledge.
- Ainscow, M. (2020). Inclusion and equity in education: Making sense of global challenges. *Prospects*, 49(3–4), 123–134.
- Ainscow, M., & Miles, S. (2008). Making education for all inclusive: Where next? *Prospects*, 38(1), 15–34.
- Angulo, A. M. (2016). Representaciones sociales del docente frente a la inclusión educativa de niños con discapacidad y su influencia en las prácticas pedagógicas. Universidad Nacional de Colombia.
- Ball, S. J. (2012). Global education policy. Routledge.
- Barbosa, L., Hernández, M., & Pino, J. (2019). Modelos de discapacidad: Una revisión conceptual. *Revista Inclusión & Desarrollo*, 6(1), 12–25.
- Black, P., & Wiliam, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21(1), 5–31.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2011). Index for inclusion (3.ª ed.). CSIE.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2015). Guía para la educación inclusiva. OEI / FUHEM.
- Bronfenbrenner, U. (1979). The ecology of human development. Harvard University Press.
- Calderón, I. (2015). Estudio exploratorio de la atención educativa básica inclusiva a niños, niñas y jóvenes con necesidades educativas específicas en la IED Manta Cundinamarca. Universidad de la Sabana.
- CAST. (2018). Universal design for learning guidelines (version 2.2). <http://udlguidelines.cast.org>
- Castillo, E. (2010). Fenomenología como método de investigación cualitativa. *Investigación y Educación en Enfermería*, 18(1), 10–22.
- Colegio Integración Moderna. (2024). Proyecto Educativo Institucional (PEI). Bogotá.
- Colegio Integración Moderna. (2026). Manual de Convivencia. Bogotá.
- Coll, C. (2004). Las comunidades de aprendizaje. IV Congreso Internacional de Psicología y Educación. Almería.
- Creswell, J. W. (2013). Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches (3.ª ed.). SAGE.
- Cristancho, J. (2020). Barreras didácticas en la educación inclusiva colombiana. *Revista de Pedagogía*, 41(108), 1–15.
- Cruz, M., & Sandín, M. (2023). Neurodiversidad y educación: Perspectivas emergentes. *Revista de Educación Inclusiva*, 16(2), 45–60.
- Darling-Hammond, L. (2015). Can value-added add value to teacher evaluation? *Educational Researcher*, 44(2), 132–137.
- Díaz, F., Hernández, G., & Rigo, M. (2008). Aprender y enseñar con TIC en educación superior. UNAM.
- Domingo, J. (2021). La inclusión educativa en España desde la voz del profesorado. Universidad de Granada.
- Dueñas, M. L. (2010). Educación inclusiva. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 21(2), 358–366.

- Dyson, A. (2010). Developing inclusive schools: Three perspectives from England. *DDS—Die Deutsche Schule*, 10, 99–115.
- Echeita, G. (2017). Educación inclusiva: Sonrisas y lágrimas. *Aula Abierta*, 46, 17–24.
- Fernández, M. (2009). La observación participante como método de investigación cualitativa. *Gazeta de Antropología*, 25(1), 52–67.
- Fielding, M. (2004). Transformative approaches to student voice. *British Educational Research Journal*, 30(2), 295–311.
- Florian, L. (2014). What counts as evidence of inclusive education? *European Journal of Special Needs Education*, 29(3), 286–294.
- Fullan, M. (2007). *The new meaning of educational change* (4.ª ed.). Teachers College Press.
- Gardner, H. (1999). *Intelligence reframed: Multiple intelligences for the 21st century*. Basic Books.
- Hargreaves, A. (2003). *Teaching in the knowledge society*. Teachers College Press.
- Jiménez, R. (2004). *Pedagogía diferencial: Diversidad y equidad*. Pearson.
- López, E., Encabo, E., & Jerez, I. (1991). *Pedagogía diferencial e individualización educativa*. Universitat.
- Maqueira Caraballo, G., García, M., & Borrero, R. (2023). El rol institucional en la educación inclusiva. *Educación y Diversidad*, 17(1), 33–50.
- Marchesi, A. (2001). Del lenguaje de la deficiencia a las escuelas inclusivas. En A. Marchesi, C. Coll y J. Palacios (Eds.), *Desarrollo psicológico y educación*, 3. Alianza.
- Martín, E., Echeita, G., & Ainscow, M. (2017). La perspectiva de los alumnos sobre la inclusión: Investigación en práctica educativa. *Psicología Educativa*, 23(1), 1–9.
- Martínez, R., García, A., & López, J. (2023). La revisión documental como método de investigación en educación. *Revista de Investigación Educativa*, 41(1), 65–82.
- Medina, J., Torres, L., & Sánchez, P. (2023). Barreras actitudinales en la educación inclusiva. *Educación Especial*, 36(2), 88–105.
- MEN. (2013). *Barreras para el aprendizaje y la participación: Guía de apoyo*. Ministerio de Educación Nacional.
- MEN. (2017). Decreto 1421 de 2017. Por el cual se reglamenta la atención educativa a la población con discapacidad. Ministerio de Educación Nacional.
- Ministerio de Educación Nacional. (2022). *Orientaciones para la inclusión educativa*. MEN.
- Mitchell, D. (2015). Inclusive education is a multi-faceted concept. *CEPS Journal*, 5(1), 9–30.
- Montillo, A., & Zamora, P. (2023). Barreras físicas y comunicacionales en el entorno escolar. *Revista de Accesibilidad Educativa*, 5(2), 12–28.
- Montoya, C., García, R., & Vargas, M. (2024). El DUA como herramienta de inclusión en el aula. *Educación y Diversidad*, 18(1), 44–60.
- Montserrat, V. (2019). La entrevista semiestructurada en investigación cualitativa. *etodología de la Investigación Social*, 12(3), 65–80.
- Nussbaum, M. (2012). *Crear capacidades: Propuesta para el desarrollo humano*. Paidós.
- Palacios, A., & Románach, J. (2006). El modelo de la diversidad: La bioética y los derechos humanos como herramientas para alcanzar la plena dignidad en la diversidad funcional. Ediciones Diversitas-AIES.
- Palacios, A. (2008). El modelo social de discapacidad: Orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. CERMI.

- Pérez, J., & Chhabra, G. (2017). Models of disability: A review. *Disability and Rehabilitation*, 39(16), 1651–1658.
- Perrenoud, P. (2004). Diez nuevas competencias para enseñar. Graó.
- Quintero, M. (2020). La educación inclusiva como pilar de los sistemas equitativos. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 14(2), 21–35.
- Quispe, A. (2024). Adecuaciones curriculares: ¿un puente hacia la educación inclusiva? Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Ramírez, W. (2017). La inclusión: Una historia de exclusión en el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, 30, 211–230.
- Rozo, V. (2021). Aproximación a las representaciones sociales sobre inclusión educativa en niños de primaria de un colegio internacional. Universidad de la Sabana.
- Rubio, L., & Martínez, D. (2019). Representaciones sociales de docentes y padres de familia sobre inclusión educativa. Universidad Santo Tomás.
- Sampieri, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). Metodología de la investigación (6.ª ed.). McGraw-Hill.
- Santos Guerra, M. Á. (2015). La evaluación como aprendizaje. Narcea.
- Secretaría de Educación Distrital. (2020). Orientaciones para la elaboración del PIAR. SED Bogotá.
- Singer, J. (1999). Why can't you be normal for once in your life? En M. Corker y S. French (Eds.), *Disability discourse*. Open University Press.
- Skliar, C. (2017). Pedagogía de las diferencias. Noveduc.
- Slee, R. (2011). *The irregular school: Exclusion, schooling and inclusive education*. Routledge.
- Stainback, S., & Stainback, W. (1999). *Aulas inclusivas*. Narcea.
- Tomlinson, C. A. (2017). *How to differentiate instruction in academically diverse classrooms* (3.ª ed.). ASCD.
- Torres, G. (2022). Actitud de los docentes hacia la inclusión de estudiantes asociados a discapacidad. Universidad César Vallejo.
- UNESCO. (1994). Declaración de Salamanca y Marco de Acción sobre Necesidades Educativas Especiales. UNESCO.
- UNESCO. (2017). *A guide for ensuring inclusion and equity in education*. UNESCO.
- UNICEF. (2005). *A human rights-based approach to education for all*. UNICEF.
- Vega, C. (2022). Representaciones sociales de los docentes sobre el proceso de inclusión de estudiantes con discapacidad intelectual. Universidad Andina Simón Bolívar.
- Venegas, M. (2019). El paradigma de la neurodiversidad en la educación. *Revista de Educación Especial*, 32(3), 45–62.
- Vélez, L., Arbeláez, G., & García, M. (2020). El rol de la institución educativa en los procesos de inclusión. *Educación y Humanismo*, 22(39), 1–18.

Anexos

https://drive.google.com/drive/folders/1FreRi1MUFPgF_U85D9XqEDbKhUVb6aLR?usp=sharing