

**IMPACTO DE LA INCLUSIÓN EDUCATIVA EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA DEL INGLÉS EN LOS
ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL Y DEL DESARROLLO DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA
GIMNASIO DEL CAMPO JUAN DE LA CRUZ VARELA.**

Fernando Guevara Salcedo



UNIVERSIDAD
La Gran Colombia

Vigilada MINEDUCACIÓN

Maestría en Educación, Facultad Ciencias de la Educación

Universidad la Gran Colombia

Bogotá

2025

Impacto de la inclusión educativa en el proceso de enseñanza del inglés en los estudiantes con discapacidad intelectual y del desarrollo de la Institución Educativa Gimnasio del Campo Juan de la

Cruz Varela

Fernando Guevara Salcedo

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

Aurora Adelaida Venegas Hernández, asesora



UNIVERSIDAD
La Gran Colombia

Vigilada MINEDUCACIÓN

Maestría en Educación, Facultad Ciencias de la Educación

Universidad la Gran Colombia

Bogotá

2025

Agradecimientos

Agradezco sinceramente a mis amigos y círculo cercano por su apoyo constante durante este proceso académico. Su presencia, palabras de aliento y comprensión cuando tuve que ausentarme fueron fundamentales para alcanzar esta meta.

Dedico especialmente este trabajo a mi madre, María Teresa Salcedo, y a mi amigo Francisco Sabogal. Ambos han sido figuras clave en mi formación personal y profesional. Sus enseñanzas, valores y ejemplo de vida han moldeado mi carácter y mis aspiraciones, convirtiéndose en la inspiración constante que me impulsa a lograr mis objetivos.

A todos ellos, mi gratitud infinita por ser parte esencial de este logro.

Tabla de contenido

RESUMEN	8
ABSTRACT	9
INTRODUCCIÓN	10
CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	12
PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN	18
OBJETIVOS	18
<i>Objetivo General</i>	18
<i>Objetivos Específicos</i>	19
CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO	20
2.1. ANTECEDENTES DEL ESTUDIO	20
2.1.1. <i>Estudios internacionales</i>	20
2.1.2. <i>Investigaciones nacionales</i>	23
2.2. CONCEPTOS CLAVE	30
2.2.1. <i>Educación inclusiva</i>	30
2.2.2. <i>Barreras para la inclusión</i>	32
2.2.3. <i>Estrategias pedagógicas para la inclusión</i>	34
2.2.4. <i>El papel del educador</i>	41
2.2.5. <i>El papel de la familia en la educación inclusiva</i>	43
2.2.6. <i>Discapacidad intelectual</i>	45
2.2.7. <i>Principales teorías relacionadas con la inclusión educativa</i>	47
2.3. MARCO LEGAL	48
2.3.1. <i>A nivel internacional</i>	48
2.3.2. <i>A nivel nacional</i>	49

INCLUSIÓN EDUCATIVA EN LA ENSEÑANZA DE INGLÉS PARA ESTUDIANTES CON
DISCAPACIDAD INTELECTUAL

5

CAPÍTULO III: ASPECTOS METODOLÓGICOS	52
3.1. TIPO DE INVESTIGACIÓN	52
3.2. ENFOQUE DE LA INVESTIGACIÓN	52
3.3. PARADIGMA Y MÉTODO DE INVESTIGACIÓN	53
3.4. POBLACIÓN Y CONTEXTO	53
3.5. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE DATOS	54
3.5.1. <i>Entrevista semiestructurada</i>	54
3.5.2. <i>Cuestionarios</i>	56
3.6. FASES DE LA INVESTIGACIÓN	57
3.7. ANÁLISIS DE DATOS	58
3.7.1. <i>Análisis Estadístico de Frecuencias</i>	58
3.7.2. <i>Triangulación</i>	58
CAPÍTULO IV: ANÁLISIS DE RESULTADOS	60
4.1. ASPECTOS RELACIONADOS CON EL PROGRAMA DE INCLUSIÓN.	60
4.2. IMPACTO DE LOS PROGRAMAS DE INCLUSIÓN	63
4.3. RECOMENDACIONES AL PROGRAMA DE INCLUSIÓN	73
CAPÍTULO V: CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	75
5.1. CONCLUSIONES	75
5.2. LIMITACIONES Y RECOMENDACIONES	77
BIBLIOGRAFÍA	78

Lista de Figuras

Figura 1 Respuestas a la pregunta 1	63
Figura 2 Respuestas a la pregunta 2	64
Figura 3 Respuestas a la pregunta 3	64
Figura 4 Respuestas a la pregunta 4	65
Figura 5 Respuestas a la pregunta 5	65
Figura 6 Respuestas a la pregunta 6	66
Figura 7 Respuestas a la pregunta 7	66
Figura 8 Respuestas a la pregunta 8	67
Figura 9 Respuestas a la pregunta 9	67
Figura 10 Respuestas a la pregunta 10	68
Figura 11 Respuestas a la pregunta 11	68
Figura 12 Respuestas a la pregunta 12	69
Figura 13 Respuestas a la pregunta 13	70
Figura 14 Respuestas a la pregunta 14	70
Figura 15 Respuestas a la pregunta 15	71

Lista de Tablas

Tabla 1 Antecedentes internacionales	20
Tabla 2 Antecedentes nacionales	23
Tabla 3 Niveles de Discapacidad Intelectual	46
Tabla 4 Modelos teóricos relacionados con la inclusión educativa	47
Tabla 5 Normativa internacional	48
Tabla 6 Normativa nacional	50
Tabla 7 Ejes de la entrevista semiestructurada	55
Tabla 8 Matriz de responsabilidades del proceso de inclusión	74

Resumen

Esta investigación tiene por objetivo analizar la implementación de los procesos de inclusión para la enseñanza del inglés en los estudiantes con discapacidad intelectual y del desarrollo en la Institución Educativa Gimnasio Del Campo Juan De La Cruz Varela. Partiendo del reconocimiento de la brecha entre la normativa educativa colombiana, que promueve y ratifica la inclusión, y su aplicación en contextos reales. A través de una metodología de tipo cualitativa, de enfoque sociocrítico y paradigma crítico, y por medio de una entrevista semiestructurada a la docente y tres encuestas a padres de familia, se identificaron barreras en la implementación de la inclusión educativa como la falta de formación docente, deficiencias en los recursos materiales y humanos y escasa articulación con las familias. El trabajo resalta la necesidad de adaptar currículos, capacitar a docentes y aplicar herramientas como el Diseño Universal del Aprendizaje (DUA) o el Plan Individual de Ajustes Razonables (PIAR). Finalmente, se plantea una matriz de responsabilidades en donde se muestran las tareas más importantes y los responsables de estas en el proceso de inclusión para contribuir al desarrollo de entornos educativos inclusivos y equitativos para estudiantes con discapacidad intelectual.

Palabras clave: Educación inclusiva, discapacidad intelectual, enseñanza del inglés, participación familiar, PIAR.

Abstract

This research aims to analyze the implementation of inclusion processes for English language teaching among students with intellectual disabilities at the Gimnasio del Campo Juan De La Cruz Varela Educational Institution. It is based on the recognition of the gap between Colombian educational policy—which promotes and affirms inclusion—and its application in real-world contexts. Using a qualitative methodology with a socio-critical approach and critical paradigm, and through a semi-structured interview with the teacher and three surveys with parents, barriers to the implementation of inclusive education were identified, such as the lack of teacher training, deficiencies in material and human resources, and limited collaboration with families. The study highlights the need to adapt curricula, train teachers, and implement tools such as Universal Design for Learning (UDL) and the Individual Reasonable Adjustments Plan (PIAR). Finally, a matrix of responsibilities is proposed, outlining the key tasks and those responsible for them in the inclusion process, in order to contribute to the development of inclusive and equitable educational environments for students with intellectual disabilities.

Keywords: Inclusive education, intellectual disability, English language teaching, family participation, PIAR.

Introducción

Cuando se habla de educación, resulta indispensable hablar de su valor fundamental en las sociedades equitativas y democráticas, así como de la diversidad, lo que conlleva pensar en la multiplicidad de estudiantes con diferentes capacidades y necesidades que convergen en un mismo lugar, la escuela. En Colombia, el enfoque inclusivo de la educación está contemplado en la normativa vigente, particularmente en la Ley 1618 de 2013, que establece disposiciones para garantizar el pleno ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad, y en el Decreto 1421 de 2017, que reglamenta la atención educativa de los estudiantes con discapacidad en el marco de la educación inclusiva. Estas disposiciones buscan garantizar el acceso a una educación de calidad para todos; no obstante, es evidente que existen desafíos y limitaciones que dificultan su implementación y que se convierten en un reto para los docentes, especialmente en contextos vulnerables como lo son las áreas rurales.

Es de esta manera que, la presente investigación, aborda el análisis de la educación inclusiva para estudiantes con discapacidad intelectual y del desarrollo en la enseñanza del inglés de la institución educativa (I.E.) Gimnasio del Campo Juan de la Cruz Varela, ubicado en la localidad rural de Sumapaz, en Bogotá. A través del estudio de casos concretos, se busca comprender cómo se llevan a cabo los procesos de inclusión en el área de inglés, qué barreras se presentan y algunas recomendaciones para contribuir a la inclusión educativa, lo cual implica la mejora de la calidad de la enseñanza y el aprendizaje para esta población.

Esta investigación es relevante a partir de la existencia de una distancia entre lo estipulado en los documentos normativos —como la Ley 115 de 1994 (Ley General de Educación), la Ley 1618 de 2013, que garantiza el pleno ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad, y el Decreto 1421 de

2017, que reglamenta la atención educativa a estudiantes con discapacidad— y su aplicación práctica en el aula. Lo anterior refleja los desafíos y barreras a los que se enfrentan los estudiantes con discapacidad intelectual y del desarrollo, comprometiendo su desarrollo académico, emocional y social.

Es de este modo que el presente trabajo se estructura en un capítulo inicial denominado planteamiento del problema, en el que se expresan las bases sobre las cuales se desarrolla la investigación, la importancia del estudio y los aspectos teóricos y prácticos que motivaron el análisis del problema. A su vez, se formula la pregunta de investigación, así como los objetivos, general y específicos. En el capítulo II se expone el marco teórico, el cual cuenta con una sección inicial de antecedentes internacionales y nacionales; posteriormente, se describen las teorías que sustentan el estudio como la concepción de educación inclusiva, las barreras de la educación inclusiva, el rol del educador, de la familia y el marco legal que respalda los tópicos ya mencionados. En el capítulo III se abordan los aspectos metodológicos que pretenden responder al cómo se lleva a cabo el estudio, los instrumentos utilizados para la recolección de datos y la manera en que estos se examinan para dar paso al capítulo IV, con la exposición de los resultados y el análisis de los hallazgos. Finalmente, en el capítulo V se ofrecen las conclusiones del proyecto, dando respuesta a la pregunta problema y evidenciando el nivel de cumplimiento de cada uno de los objetivos.

Capítulo I: Planteamiento del Problema

La educación en Colombia es un derecho fundamental contemplado en el artículo 67 de la Constitución Política (1991), y es regido por la Ley 115 de 1994 (Ley general de educación) así como también son reguladas las leyes y decretos que se han creado en el país con el objetivo de brindar cobertura y calidad a todos los colombianos. A pesar de que existen las leyes, decretos y resoluciones que regulan la educación en Colombia, su ejecución en el hacer sigue presentado brechas de desigualdad e inequidad en el sector educativo, dado que, la mayoría de las iniciativas quedan solo en el papel (Pérez, 2018).

Una de las grandes limitantes que impiden lograr que se brinde una educación de calidad a toda la población es el regionalismo y la clasificación de lo urbano y rural, ya que el primero cuenta con mayores beneficios, mejores instalaciones, capacitación frecuente para los docentes y más recursos pedagógicos; mientras que, el segundo, no está en igualdad de condiciones frente a los recursos digitales y recursos físicos, planta física, capacitación docente y atención integral de la primera infancia, niños, jóvenes y adolescentes (Sánchez & Otero, 2014).

Para reforzar lo expuesto, y desde el marco legal colombiano, como lo señalan la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994), el Decreto 1860 de 1994 y los lineamientos del Ministerio de Educación Nacional, se promueve una educación inclusiva, integral y de calidad para todos los ciudadanos. A pesar de esto, en la práctica, diferentes establecimientos educativos del país están orientados aun pensando en enfoques metodológicos predominantemente conceptuales, dentro de los cuales se privilegia la memorización y repetición de contenidos. Lo anterior genera límites en el desarrollo de estudiantes competentes e íntegros. No obstante, en la práctica, muchos establecimientos educativos del país aún se orientan hacia enfoques metodológicos predominantemente conceptuales, donde se privilegia la

memorización y repetición de contenidos. Esto limita el desarrollo de estudiantes íntegros y competentes. Es necesario, por tanto, avanzar hacia enfoques curriculares y didácticos que favorezcan una educación contextualizada, participativa y significativa, en la cual los estudiantes estén en permanente interacción con su entorno, exploren activamente y construyan conocimiento desde sus experiencias. La educación integral, entendida como una apuesta educativa reglamentada en el contexto colombiano, se encuentra sustentada en la Ley 115 de 1994 (Ley General de Educación), la cual establece que la formación debe propender por el desarrollo integral de la persona en sus dimensiones cognitiva, social, emocional y ética. En consonancia, organismos internacionales como la UNESCO (Delors, 1996) destacan que la educación debe articular procesos formativos que contribuyan al desarrollo holístico del ser humano, reconociendo la importancia de aprender a conocer, a hacer, a vivir juntos y a ser.

Es importante resaltar que la educación debe ser inclusiva y responder a las necesidades de los niños, niñas, jóvenes y adolescentes, evitando marginarlos por pertenecer a alguna comunidad, grupo religioso, por su color de piel, sexo o discapacidad.

Este último grupo ha sido históricamente víctima de exclusión debido a percepciones erróneas sobre su capacidad para desempeñar funciones dentro de la sociedad. Sin embargo, en Colombia, la atención a la discapacidad ha cobrado creciente relevancia, especialmente en el ámbito educativo. Normativas como la Ley 115 de 1994 (Ley General de Educación), la Ley 1346 de 2009 (por medio de la cual se aprueba la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad), la Ley 1618 de 2013 (que establece disposiciones para garantizar el pleno ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad), y el Decreto 1421 de 2017 (que reglamenta la atención educativa a estudiantes con

discapacidad en el marco de la educación inclusiva), buscan proteger y garantizar el derecho a una educación de calidad, equitativa e incluyente para todos.

Según datos estadísticos del Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE), para el año 2022 en Colombia se registraron aproximadamente 2.847.000 personas con discapacidad, de las cuales al menos el 47,6 % presentan dificultades severas, por lo que requieren de cuidados permanentes por parte de sus familias. Este panorama refuerza la necesidad urgente de que las instituciones educativas promuevan la equidad y garanticen una educación inclusiva para todos los estudiantes.

En este contexto, y considerando que los establecimientos educativos tienen la obligación legal y ética de realizar adaptaciones académicas que respondan a las necesidades educativas específicas de los estudiantes con discapacidad, se hace referencia a lo establecido en el Decreto 1421 de 2017. Este decreto orienta los procesos de inclusión mediante instrumentos como el Plan Individual de Ajustes Razonables (PIAR), el cual está diseñado para garantizar apoyos personalizados, especialmente para estudiantes con discapacidad intelectual y del desarrollo. Sin embargo, en muchos casos, aunque el PIAR se diseña y se registra documentalmente, su implementación efectiva en el aula resulta limitada, lo que genera una brecha entre la normatividad y la práctica pedagógica cotidiana.

Sin embargo, esto no es suficiente ya que se evidencia que dichos procedimientos solamente se quedan en un escrito que denotan un cumplimiento al decreto. Por lo anterior, el proceso de investigación se realizará en la ciudad de Bogotá, la cual está conformada por 20 localidades de las cuales 19 de ellas son urbanas y una rural. Esta última recibe el nombre de Sumapaz, lugar donde se encuentra la Institución Educativa Distrital Rural (I.E.D.R) Gimnasio Del Campo Juan De La Cruz Varela, la cual es la sede principal y es a la que asisten varios estudiantes de las veredas aledañas e incluso de los municipios de Cabrera y Venecia (Cundinamarca), los cuales están a una distancia de aproximadamente

2 horas en bus. En consecuencia, los niños vienen de familias netamente campesinas, presentan varias dificultades sociales, económicas, culturales. Gracias al distrito los estudiantes cuentan con transporte y alimentación, lo que hace que dichos educandos prefieran esta institución pese a tener que realizar estos desplazamientos tan largos.

Reforzando esta problemática, los estudiantes con discapacidad física, discapacidad intelectual y del desarrollo y Trastornos del Espectro Autista (TEA) se enfrentan a múltiples barreras, entre ellas las relacionadas con la infraestructura, el acceso a la información y, especialmente, la falta de preparación y capacitación docente para garantizar una inclusión efectiva en el aula regular. Aunque el TEA no se clasifica dentro de los diagnósticos de la discapacidad intelectual y del desarrollo, sí se aborda bajo las mismas directrices pedagógicas, técnicas y administrativas en el marco de la educación inclusiva, según lo establecido en el Decreto 1421 de 2017.

En este sentido, el presente trabajo tiene como objetivo analizar las experiencias de inclusión educativa en la Institución Educativa Gimnasio del Campo Juan de la Cruz Varela con tres estudiantes: dos de ellos con diagnóstico de TEA y uno con síndrome de Down. A partir de este análisis, se busca generar una serie de recomendaciones pedagógicas, didácticas y actitudinales dirigidas a los docentes que asumen el reto de enseñar a estudiantes con estas condiciones, promoviendo así prácticas educativas más equitativas, efectivas y coherentes con el marco legal vigente, particularmente con lo estipulado en la Ley General de Educación y el Decreto 1421 de 2017.

Cabe resaltar que, aunque la institución educativa ha realizado esfuerzos por alinearse con lo dispuesto en la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994) y las políticas específicas para la atención educativa de personas con discapacidad, como el Decreto 1421 de 2017, aún se evidencian irregularidades que limitan el proceso de aprendizaje de los estudiantes con discapacidad intelectual y

del desarrollo y con diagnóstico de TEA. Una de las principales dificultades observadas es la fragmentación en la comunicación entre la escuela y las familias, lo cual restringe el desarrollo de estrategias pedagógicas personalizadas, pertinentes y contextualizadas.

En este sentido, resulta fundamental que la institución promueva espacios de diálogo constante con las familias y fomente procesos de capacitación docente orientados a comprender las características del aprendizaje en estudiantes con discapacidad intelectual y del desarrollo y TEA, fortaleciendo así el diseño e implementación de ajustes razonables. Tal como lo plantea Lev Vygotsky en su teoría sociocultural del aprendizaje, el desarrollo cognitivo se potencia en la medida en que existe una mediación significativa con el entorno social, en el que la familia y la escuela desempeñan un papel esencial para favorecer el aprendizaje y la participación del estudiante (Vygotsky, 1979, El desarrollo de los procesos psicológicos superiores, cap. 4).

A pesar de que la institución educativa ha adoptado lineamientos establecidos en el Decreto 1421 de 2017, específicamente en lo que respecta a la formulación del Plan Individual de Ajustes Razonables (PIAR) y la asignación de apoyos pedagógicos, aún se identifican limitaciones significativas en la infraestructura física. Estas deficiencias contradicen el principio de accesibilidad universal promovido por la política de educación inclusiva, el cual establece que el entorno escolar debe adaptarse a las necesidades de todos los estudiantes, incluidos aquellos con discapacidad.

En particular, se observa que los espacios físicos de aprendizaje no cuentan con adecuaciones mínimas que favorezcan el desarrollo autónomo y participativo de los estudiantes con discapacidad intelectual y del desarrollo. Esta situación repercute negativamente en su proceso de enseñanza-aprendizaje, al no permitir la implementación de estrategias didácticas diferenciadas ni facilitar la organización de actividades que promuevan una verdadera inclusión. Por tanto, disponer de salones

adecuados, mobiliario ergonómico, zonas de estimulación, ayudas visuales y elementos de accesibilidad es fundamental para lograr avances significativos en el desarrollo académico y personal de esta población.

Si bien es cierto que la institución cuenta con una docente de apoyo a la inclusión, encargada de brindar acompañamiento y orientación en el proceso educativo de los estudiantes con discapacidad, de acuerdo con lo estipulado en el Decreto 1421 de 2017, la responsabilidad de diseñar e implementar los ajustes razonables al plan de aula recae principalmente en los docentes de aula, quienes deben trabajar en conjunto con la docente de apoyo para garantizar la adecuada atención educativa. Estos ajustes se formalizan a través del Plan Individual de Ajustes Razonables (PIAR), instrumento clave para la inclusión efectiva.

Sin embargo, durante la presente investigación se identificaron indicios de limitaciones en la implementación didáctica de estos ajustes, reflejadas en prácticas pedagógicas poco diferenciadas y una escasa adaptación de contenidos, metodologías y evaluaciones. Esta situación, señalada por la docente entrevistada en la entrevista semiestructurada y corroborada en el análisis documental, sugiere que la falta de formación específica en educación inclusiva constituye un obstáculo para el desarrollo de prácticas efectivas con estudiantes con discapacidad intelectual y del desarrollo. En algunos casos, esto ha derivado en que el trabajo pedagógico con estos estudiantes sea percibido como una carga adicional, lo que puede provocar su aislamiento dentro del aula y, en consecuencia, la reproducción de prácticas excluyentes, contrarias al principio de inclusión que promueve el marco normativo colombiano.

Otro factor importante, motivo de preocupación, es la falta de interés en el proceso de formación de sus hijos por parte de los padres de familia, con las entidades y personal especializado en estas condiciones que presentan los niños. Muchos de ellos creen que matricularlos en la Institución, es

suficiente para que los avances en los procesos de aprendizaje se vean reflejados, dejando de lado un verdadero apoyo terapéutico. Esto demuestra, que la escuela es sólo un espacio de cuidado para los menores, mientras que ellos se dedican a sus quehaceres o rutinas diarias. Esta situación se ve respaldada por estudios como el de Calvo, Verdugo y Amor (2016), quienes afirman que la falta de compromiso y participación de los padres en el proceso educativo de sus hijos con discapacidad es un obstáculo significativo para el éxito de la inclusión educativa, ya que el apoyo familiar es crucial para reforzar y dar continuidad a los aprendizajes fuera del entorno escolar.

Lo anterior denota el papel fundamental que tienen los padres en el proceso de educación de sus hijos, más aún cuando estos cuentan con algún tipo de discapacidad y necesitan de un acompañamiento complementario y guiado que permita al estudiante continuar con el plan de estudio dispuesto y así evitar la exclusión por parte de sus compañeros e indirectamente por el docente en el aula.

En el proceso de investigación se observa que hay un déficit en la planificación, desconocimiento, capacitación de los profesores con relación a las estrategias y metodologías pertinentes que se puedan aplicar en el desarrollo y ejecución de su plan de clase, puesto que al no ser especialistas o no tener una formación con relación a este tipo de discapacidad se ven enfrentados a trabajar de acuerdo a las indicaciones de un PIAR, sin el acompañamiento de un maestro experto que apoye el proceso, al no contar con un apoyo el maestro involuntariamente se ve en ocasiones en entrar en un proceso de inequidad, puesto que estos niños con este tipo de necesidades requieren de un seguimiento personalizado.

1.1. Pregunta de investigación

¿Cómo se da la implementación de los procesos de inclusión para y con estudiantes con discapacidad intelectual y del desarrollo para la enseñanza del inglés en la Institución Educativa Gimnasio Del Campo Juan De La Cruz Varela?

1.2. Objetivos

1.2.1. *Objetivo General*

Analizar la implementación de los procesos de inclusión para la enseñanza del inglés en los estudiantes con discapacidad intelectual en la Institución Educativa Gimnasio Del Campo Juan De La Cruz Varela.

1.2.2. *Objetivos Específicos*

- Identificar los aspectos relacionados con el programa de inclusión para la enseñanza de inglés en los estudiantes con discapacidad intelectual en la Institución Educativa Gimnasio Del Campo Juan De La Cruz Varela.
- Establecer el impacto de los programas de inclusión en el avance del proceso de enseñanza del inglés en los niños con discapacidad intelectual en la Institución Educativa Gimnasio Del Campo Juan De La Cruz Varela.
- Proponer recomendaciones al programa de inclusión que garanticen la educación de calidad a los niños con discapacidad intelectual en la Institución Educativa Gimnasio Del Campo Juan De La Cruz Varela.

INCLUSIÓN EDUCATIVA EN LA ENSEÑANZA DE INGLÉS PARA ESTUDIANTES CON
DISCAPACIDAD INTELECTUAL

20

1. Identificar los aspectos relacionados con el programa de inclusión para la enseñanza de inglés en los estudiantes con discapacidad intelectual en la Institución Educativa Gimnasio Del Campo Juan De La Cruz Varela.
2. Establecer el impacto de los programas de inclusión en el avance del proceso de enseñanza del inglés en los niños con discapacidad intelectual en la Institución Educativa Gimnasio Del Campo Juan De La Cruz Varela.
3. Proponer recomendaciones al programa de inclusión que garanticen la educación de calidad a los niños con discapacidad intelectual en la Institución Educativa Gimnasio Del Campo Juan De La Cruz Varela.

Capítulo II: Fundamentación del estudio

2.1. Antecedentes del estudio

En primer lugar, es importante revisar cuál es el manejo que se le ha dado a los ejes temáticos de esta investigación, como educación inclusiva y adaptación curricular, en los ámbitos internacionales y nacionales. A la vez, que se revisan investigaciones previas en las que se evidencia la enseñanza del inglés para personas con alguna discapacidad o capacidad extraordinaria.

2.1.1. Estudios internacionales

En la siguiente tabla se muestran algunos estudios a nivel internacional con relación a la educación inclusiva y la adaptación curricular

Tabla 1

Antecedentes internacionales

País	Autor(es)	Metodología	Resultado	Aporte a la investigación
Ecuador	Clavijo Castillo, R. G. y Bautista Cerro, M. J. (2020)	Revisión normativa	La inclusión efectiva vinculada a la democratización del acceso a la educación. No es solo acceder, sino tener educación de calidad y poder concluirla. La educación es un derecho fundamental que permite que todos los seres humanos experimenten una existencia sana, creativa y plena.	Este estudio destaca que la inclusión no es solo simple acceso a la educación, sino que necesita de una educación de calidad. Lo cual representa que en la enseñanza de inglés no solo basta con la participación de los estudiantes con discapacidad intelectual y del desarrollo, sino que es de gran relevancia que tenga una experiencia de aprendizaje significativa y puedan progresar en el aprendizaje de una segunda lengua.

País	Autor(es)	Metodología	Resultado	Aporte a la investigación
España/Chile	Murillo, J.F. Y Duk, C. (2016)	Investigación inclusiva (democrática y socialmente justa)	Se realiza una crítica a los métodos tradicionales de investigación y sugiere que para que una investigación sea inclusiva esta debe ser de alta calidad; con, por, para los participantes, no sobre ellos; abordar temas que impacten; generar conocimiento y transformar la práctica y mantener la devolución de información.	Al hablar de una investigación inclusiva y mencionarse que esta debe ser “con, por, para los participantes, no sobre ellos” refuerza la valía de tener en cuenta la participación en la investigación no solo de docentes sino de los mismos estudiantes para una mejor comprensión de sus necesidades y experiencias con la educación inclusiva en el área de inglés.
Ecuador	Castro-Avila, M. A. y Corral-Joza, K. E. (2021)	Cualitativo, encuesta a docentes, entrevista al estudiante con discapacidad, descriptiva, no experimental	Los resultados resaltan que por carencia y limitado conocimiento que tienen los docentes con relación a los ajustes curriculares, muchos de ellos no hacen la flexibilización y articulación en sus planeaciones de aula, lo cual es ratificado por el estudiante, cuando habla del proceso educativo y la metodología que utilizan sus maestros dentro del salón de clase con él.	Se logra identificar las dificultades estructurales a las que se enfrentan las personas con discapacidad intelectual y del desarrollo que al momento de ingresar a un centro educativo no existen personas capacitadas para las adaptaciones curriculares pertinentes por lo que respalda y justifica estudios como el que se lleva a cabo para analizar cómo se realizan los ajustes curriculares, la pertinencia de estos y el papel de los docentes en este proceso.
Ecuador	Alejandro Contento, K. J., Erraéz Alvarado, J. L., Vargas Gaona, M. C. y Espinoza Freire, E. E. (2023)	Descriptiva de tipo revisión bibliográfica. Método de revisión documental y hermenéutico	Existen limitaciones en la práctica educativa inclusiva como los obstáculos socioculturales, curriculares y de formación docente. A la vez, se deben buscar estrategias para aliviar el fracaso escolar de los estudiantes con necesidades especiales.	Al manifestar los obstáculos curriculares y en la formación docente para la educación inclusiva refiere de la necesidad de estrategias de adaptación curricular para aliviar el fracaso escolar en estudiantes con necesidades especiales

País	Autor(es)	Metodología	Resultado	Aporte a la investigación
Ecuador	Gonzales-Quezada, E. Armijos Robles, D. M. y Ríos Robles, C. P. (2022)	Diseño de investigación no experimental, desplegando un nivel metodológico o analítico-sintético, deductivo, inductivo y estadístico descriptivo	Los establecimientos educativos de la región no ofrecen igualdad de posibilidades a los estudiantes de inclusión, con relación a las prácticas pedagógicas y la infraestructura. Por consiguiente, sugiere realizar capacitaciones a los maestros con relación a las adaptaciones curriculares, con relación a la búsqueda de estrategias pertinentes para los educandos con alguna discapacidad.	Debido a que se evidencia desigualdad de oportunidades para las personas con alguna discapacidad, debido a las deficiencias en prácticas pedagógicas inclusivas y en infraestructura, se sugiere la necesidad de capacitaciones para los maestros en relación con la educación inclusiva por lo que se subraya como un factor que se debe analizar la falta de capacitación en la institución en la que se realiza la investigación.
México	García Cedillo, I. (2018)	Revisión de normativa	Reconoce que la reforma educativa mexicana tiene unos apartados óptimos y relevantes sobre educación inclusiva que no son tenidos en cuenta en la práctica, por lo que una propuesta de educación inclusiva no asegura un avance en la inclusión.	Resalta que la existencia de una normativa sobre educación inclusiva y adaptaciones curriculares no garantiza su aplicación. Esto manifiesta la importancia de inmiscuirse en el campo de estudio y no limitar la investigación al estudio normativo.
Panamá	Castillo Pindo, B. M. y Larreal Bracho, A. J. (2023)	Cualitativo, tipo descriptivo, revisión documental.	Realizan una sistematización de la información con relación a la educabilidad por medio de la educación inclusiva en estudiantes con algún tipo de discapacidad, obteniendo que son importantes y muy pertinentes la educación inclusiva en el proceso de enseñanza aprendizaje en niños con necesidades especiales.	Refuerza la viabilidad y necesidad de este tipo de estudios que se centran en las estrategias pedagógicas clave para la inclusión educativa como lo son las adaptaciones curriculares

País	Autor(es)	Metodología	Resultado	Aporte a la investigación
Chile	Ocampo González, A. (2019)	Construcción teórica	El trabajo concluye reflexionando acerca de las posibilidades performativas de la Educación Inclusiva; concibe la inclusión como un concepto eminentemente relacional y estructural, como tal, se convierte en una estrategia de investigación y una práctica crítica para articular una comprensión más compleja del mundo, finalmente, revela que la inclusión como categoría de análisis se convierte en una estrategia para desarrollar formas interpretativas más profundas acerca de la multiplicidad de rostros del poder	Reconoce la educación inclusiva y las implicaciones de esta, como las adaptaciones curriculares, como un concepto relacional y estructural que implica una práctica pedagógica crítica. Por lo que, al sugerir que se deben considerar las barreras y facilitadores, impulsa a un análisis más profundo de la realidad.

Nota: Elaboración propia

Es relevante mencionar que casi en su totalidad los estudios pertenecen a países e investigadores de Latinoamérica, además, gran parte de las metodologías implementadas corresponden a análisis de revisión documental o normativa, este aspecto es importante por cuanto permite que exista una construcción teórica fuerte alrededor de la educación inclusiva. Se identifica una brecha significativa en la capacitación docente para implementar estas adaptaciones de manera adecuada, lo que impacta directamente en la flexibilización de las prácticas pedagógicas en el aula. Además, se subraya la importancia de una investigación inclusiva que considere las voces y experiencias de los participantes, y se advierte que la existencia de normativas no siempre se traduce en una implementación efectiva.

2.1.2. Investigaciones nacionales

En la tabla 2 se evidencian los estudios desarrollados al interior del país, como en los departamentos de Antioquia, Santander, Norte de Santander, Choco y la ciudad capitalina, Bogotá.

Tabla 2

Antecedentes nacionales

Departament o/ciudad	Autor(es)	Metodología	Resultados	Aporte a la investigación
Antioquia	Gaviria, Y., González Marín, D. P., Marulanda Londoño, Y. A., Muñoz Betancur, J. A., Rodríguez Zabala, Y. M. y Tobón Rojas, L. M. (2018)	Cualitativa; método descriptivo- interpretati vo; etnográfico; holístico	Lo niños con cáncer tienden a ser retirados del sistema escolar, aunque existe un deseo de sus padres porque continúen con sus estudios, los malestares físicos del tratamiento de la enfermedad impiden que puedan acudir a la escuela, la cual no cuenta con un plan para acompañar a los niños en esta situación; además, no existe normativa alguna que regule el acceso a la educación en los infantes pacientes de cáncer. Se hace necesaria una adaptación curricular y la capacitación docente antes estos casos en los que es indispensable que el niño siga desarrollando sus competencias en las diferentes áreas del saber, reconociendo el contexto en el que vive, pero evitando que se sienta diferente, menos capaz o excluido.	Aunque el estudio se centra en niños con cáncer, la investigación subraya la importancia de que las Instituciones Educativas cuenten con un plan para apoyar a los estudiantes en algún estado de vulnerabilidad, así como se identifica la importancia de la capacitación docente en temas de adaptación curricular para evitar la exclusión y atender las discapacidades.

Departamento/ciudad	Autor(es)	Metodología	Resultados	Aporte a la investigación
Bucaramanga	Oviedo-Cáceres, M. D. P., & Hernández-Quirama, A. (2019)	Cualitativo, de tipo exploratorio. Se llevó a cabo la aplicación de 33 encuestas a los integrantes de la comunidad educativa de dos universidades.	Se evidenció la falta de políticas para la admisión de estudiantes con alguna discapacidad y a su vez denotando carencia en la aceptación de la diversidad, conllevando así, que las personas con discapacidad se vean enfrentadas a retos diarios para su desplazamiento y en general para la vivencia al interior de la institución.	Este estudio evidencia la falta de políticas para la admisión de estudiantes con discapacidad y la carencia en la aceptación de la diversidad en instituciones de educación superior. Si bien se enfoca en un nivel educativo diferente, pone de manifiesto una problemática general en el sistema educativo colombiano respecto a la inclusión. Esto justifica la relevancia de esta investigación al señalar que las barreras en el aprendizaje y la falta de inclusión son desafíos presentes en diferentes niveles educativos
Bucaramanga	Cáceres Remolina, K. G.	Cualitativa; estudio de caso; uso de gamificación	Se evidencia que el uso de TIC, con las adaptaciones curriculares pertinentes para niños con síndrome de Down, es más efectivo que las metodologías tradicionales; permitió desarrollar el currículo adaptado lo que permitió que se favoreciera su desarrollo educativo, personal y social. La gamificación implementada en el aula y adaptada a las necesidades especiales permite desarrollar conocimiento matemático.	Este estudio resulta primordial en la investigación por cuanto sugiere una estrategia pedagógica concreta, como lo es la gamificación con TIC, aplicada a niños con Síndrome de Down, uno de los presuntos diagnósticos de los estudiantes con discapacidad intelectual y del desarrollo presente investigación, que puede ser adaptada al área de inglés y puede ser efectiva.

Departamento/ciudad	Autor(es)	Metodología	Resultados	Aporte a la investigación
Chocó	Rentería Palacios, Y. (2022)	Cualitativo, de tipo descriptivo. Entrevista estructurada a 6 docentes.	Tiene como finalidad identificar el vínculo que hay entre la flexibilización curricular y el desempeño académico en niños de grado cuarto de primaria en condición de discapacidad intelectual y del desarrollo. Se halló que no es posible hablar de que exista un vínculo entre flexibilización curricular y desempeño académico porque la institución no cuenta con los instrumentos y recursos necesarios para medir el nivel de aprendizaje en los niños con discapacidad intelectual y del desarrollo.	Este estudio realizado en un área geográfica del país bastante vulnerable denota las dificultades que este tipo de población afronta por cuanto se refiere que la Institución intervenida no tiene un currículo flexible ni adaptado a los estudiantes con discapacidad intelectual y del desarrollo, no cuenta con docentes ni profesionales con la formación necesaria para brindar una educación de calidad a los estudiantes con discapacidad intelectual y del desarrollo ni conocen las políticas públicas alrededor de la educación inclusiva y la adaptación curricular. Es así como se cuestiona si para el caso de la presente investigación que se ubica en la zona rural de la ciudad capital se siguen encontrado estas brechas educativas que afectan directamente la calidad de la enseñanza a nivel nacional para las personas con discapacidad intelectual y del desarrollo.
Cúcuta	Echeverry Henao, S., Rangel	Cuantitativo ; aplicación de un	Aunque los docentes han tenido formación complementaria para la	Este estudio, a través de la percepción de los docentes, enfatiza la

Departamento/ciudad	Autor(es)	Metodología	Resultados	Aporte a la investigación
	Jaimes, A. P. y Valdeleon Mojica, A. E. (2020)	cuestionario de la percepción de docentes en estrategias de enseñanza para la educación inclusiva; capacitación docente sobre estudiantes con discapacidad o capacidad excepcional mediante una cartilla; post test del cuestionario	adaptación curricular en los casos de estudiantes con necesidades especiales, se hace necesario que los docentes continúen capacitándose continuamente, específicamente en el tema de metodologías adaptadas para esta población. A la vez, se hace indispensable el uso de tecnología y el trabajo en equipo como estrategias pedagógicas inclusivas.	necesidad de capacitación continua en metodologías adaptadas para estudiantes con necesidades especiales, a pesar de haber recibido formación previa en adaptación curricular. También subraya la importancia del uso de tecnología y el trabajo en equipo como estrategias pedagógicas inclusivas
Medellín	Restrepo Silva, D. (2022)	Cualitativo; descriptivo.	La interculturalidad como eje primordial en la adaptación curricular; no se debe percibir el currículo como una camisa de fuerza, menos en la adquisición de una segunda lengua.	Este estudio introduce la interculturalidad como un eje primordial en la adaptación curricular, especialmente, cuestiona la obligatoriedad de la enseñanza de una segunda lengua. Sugiere que el currículo no debe ser rígido, lo cual es un principio clave para la inclusión. Esta perspectiva intercultural resulta enriquecedora para el análisis y las

Departamento/ciudad	Autor(es)	Metodología	Resultados	Aporte a la investigación
Santander	Cardona-Santa, E. y Saldarriaga-Calderón, V. A. (2021)	Metodología lúdica, mediante una aplicación móvil.	La estrategia de gamificación utilizada, sumado a la adaptación curricular, fortalece no solo las habilidades motrices sino también la motivación, el trabajo cooperativo y la comunicación asertiva.	recomendaciones a la educación inclusiva para la enseñanza de una lengua extranjera como lo es el inglés. Este estudio demuestra cómo una metodología lúdica combinada con la adaptación curricular puede fortalecer habilidades y aspectos como la motivación y el trabajo cooperativo. Aunque se enfoca en habilidades motrices, la idea de utilizar estrategias pedagógicas innovadoras y adaptadas para potenciar el aprendizaje es importante para la presente investigación.

Nota: Elaboración propia

La tabla permite denotar el interés en las investigaciones a nivel nacional sobre la educación inclusiva, desde investigaciones prácticas, implementando actividades mediadas por las TIC, hasta investigaciones descriptivas, incluso estudios que son llevados a cabo con la intención de explorar las nociones de los docentes, no solo de los estudiantes como tiende a suceder. Se destaca la necesidad de educación inclusiva en diferentes niveles educativos y para diversas condiciones, así como una preocupante falta de capacitación docente para atender las discapacidades de manera efectiva.

2.1.3. La enseñanza del inglés para población con discapacidad intelectual

A su vez, se identifican algunos estudios previos que tratan específicamente la enseñanza del inglés para la población con discapacidad intelectual y del desarrollo, entre los que se destacan el realizado por Niño Roballo y Ramírez (2023) en el que se pretende determinar las estrategias utilizadas para la enseñanza de inglés a estudiantes con discapacidad intelectual y del desarrollo durante la pandemia de COVID 19 y su eventual retorno a la presencialidad, en este contexto, los directivos y docentes no solo tuvieron que afrontar el enseñar una segunda lengua a personas con necesidades especiales de aprendizaje sino en el marco del confinamiento que trajo con sí la pandemia durante el 2020-2021, aspecto que retaba a interactuar de manera netamente digital y experimentar un retorno a las aulas. Los autores identifican que los docentes implementaron nuevas estrategias digitales para quienes tenían conexión a internet, quienes no contaban con los recursos para interactuar por el medio tecnológico, los docentes refieren haber realizado actividades de forma presencial. A su vez, es primordial el papel de los padres de familia que facilitaron la realización de las actividades, aspecto que se evidenció en la evaluación. Finalmente, se reconoce el papel de la educación inclusiva que implica pensar y respetar los contextos particulares de sus alumnos todo con el fin de ofrecer un aprendizaje significativo, por lo que se hace necesario que las normativas institucionales y nacionales tengan en cuenta políticas inclusivas.

Es así como se evidencia que es primordial el papel de la educación inclusiva. Si bien el contexto de la presente investigación es de tipo presencial, los desafíos respecto al uso de recursos y la participación de los padres son aspectos relevantes por considerar en cualquier modalidad, más aún teniendo en cuenta el rol de los padres de familia en la posibilidad del niño de realizar trabajo fuera del aula que resulta indispensable para el aprendizaje del inglés.

Por su parte, Guayllas Plaza (2020) en su estudio elabora unas actividades de tipo didáctico para la enseñanza del inglés en estudiantes con discapacidad intelectual y del desarrollo leve, para lo cual realiza un diagnóstico del nivel de inglés de los estudiantes, identifica la fundamentación de las actividades elaboradas y valida mediante unos especialistas estas actividades. La autora lo presenta como una orientación para maestros en la enseñanza del inglés basándose en las propuestas de Pozo (2013). Las actividades didácticas contienen trabajo individual y en grupo, ambas son valoradas positivamente por los expertos al considerarlas correspondientes al nivel de inglés de los estudiantes, al nivel de discapacidad y con un alto nivel de aplicabilidad.

La existencia de este tipo de proyectos que buscan compartir estrategias pedagógicas denota el interés creciente por generar un ambiente adaptado a la discapacidad intelectual y del desarrollo y compartir este tipo de recursos con otros docentes. De este modo, se presenta que en la actualidad, gracias a las TIC y la globalización, se facilita en mayor medida el alcance e implementación de este tipo de insumos que simplifican el proceso de educación inclusiva, no obstante, esto no sustituye ni elimina la responsabilidad del docente de identificar las necesidades del estudiante y crear un material acorde a las dificultades y habilidades que presente; del mismo modo, tampoco reemplaza la asistencia de un profesional especializado en este tipo de casos.

En otro sentido se presenta la investigación desarrollada por Medina Sánchez y Pérez Valverde (2019) en la que se realiza una revisión de literatura sobre las propuestas metodológicas más beneficiosas que se han llevado a cabo, encontrando que los materiales didácticos utilizados tienden a no ser adecuados para el aprendizaje de idiomas, esto debido a la jerarquización de asignaturas y el poco material que se puede encontrar respecto al aprendizaje de una segunda lengua. Otro aspecto muy relevante que se halla en esta investigación es que se destaca el contexto canadiense en el uso de

una metodología basada en el diseño universal para el aprendizaje (DUA), teniendo en cuenta que esta herramienta reconoce la diversidad que se puede encontrar en el aula y ofrece diferentes formas de representación, expresión y participación, por lo que se fundamenta como un instrumento muy efectivo para la educación inclusiva al promover flexibilidad pedagógica, personalización del aprendizaje y eliminación de las barreras en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Además, de articularse con políticas públicas lo cual permite que se potencia su impacto en la mejora del rendimiento y la participación de todos los estudiantes.

Teniendo todo lo anterior en cuenta se determina que existe una creciente conciencia sobre la necesidad de adaptar las prácticas pedagógicas y los recursos didácticos para atender las necesidades específicas de estos estudiantes. Si bien existen estudios sobre la enseñanza de inglés a poblaciones con discapacidad, se requiere una mayor profundización en las estrategias de educación inclusiva específicamente diseñadas para estudiantes con discapacidad intelectual y del desarrollo en el contexto del aula regular y en el área del inglés.

2.2. Conceptos clave

2.2.1. Educación inclusiva

En primera instancia es relevante dar respuesta a la pregunta qué es la educación inclusiva, para lo cual se obtiene que desde las políticas públicas del Ministerio de Educación Nacional (2021) se expone que

La educación inclusiva es una aproximación estratégica diseñada para facilitar el aprendizaje exitoso para todos los niños, niñas y jóvenes [...] desde una perspectiva del derecho humano a la educación [...] significa que todos los niños y jóvenes, con y sin discapacidad o

dificultades, aprenden juntos en las diversas instituciones educativas regulares con los soportes apropiados. (párr. 6-8)

Esta definición implica que la educación inclusiva no es solo la presencia física de todos los estudiantes en el aula, sino que es necesario que se garanticen las condiciones reales de participación, aprendizaje y pertinencia. Desde aquí se parte de que la inclusión, además de ser un elemento orientador de políticas y prácticas educativas, implica también transformar las estructuras sociales, los currículos y las metodologías de modo que se eliminen las barreras al aprendizaje, por lo que interpela directamente el sistema educativo ya los actores que lo conforman ya que no basta con permitir el acceso, sino que requiere que se aseguren procesos educativos significativos para todas y todos los estudiantes, especialmente de aquellos en situación de discapacidad o vulneración social.

Otra de las perspectivas sobre la educación inclusiva es que esta se puede considerar como una organización educativa que debe contar con ciertas características para poder atender a un público diverso. Este sistema de organización requiere de un currículo abierto y flexible, además de un ambiente y los recursos necesarios para poder llevar a cabo este currículo de forma que todos los individuos que pertenezcan a este sistema se sientan con la libertad de participar y aportar al proceso de enseñanza-aprendizaje (Casanova, 2017, citado en Casanova, 2018).

Aunque ambas definiciones coinciden en que la educación inclusiva se trata de garantizar el aprendizaje de todos los estudiantes, presentan algunas divergencias puesto que la conceptualización realizada por el MEN se centra en el derecho humano a la educación fijando la necesidad de los soportes adecuados. Por otra parte, la definición de Casanova adopta una mirada más estructural al entender la inclusión como un modelo de organización educativa, reconociendo que es necesario un currículo flexible y un ambiente de aprendizaje con los recursos adecuados. Por lo que la segunda definición

complementa y enfoca lo expuesto por la normativa para entender que la inclusión educativa exige un compromiso ético y legal como una implementación práctica y pedagógica coherente.

En otro sentido, se tiene la percepción de que el concepto de educación inclusiva debe tener un tinte epistémico y altamente político, tal como lo señalan autores como Booth y Ainscow (2015) y Slee (2011), al presentarse como una crítica a las relaciones de poder excluyentes y hegemonizadas, e impulsora de la cultura y la diversidad. Desde esta perspectiva, la inclusión es una invitación a transformar las estructuras del sistema educativo, alterar las reglas institucionales y dar respuesta a la multiplicidad de formas de existir que caracterizan la contemporaneidad.

Para hablar de educación inclusiva se debe hablar de la escuela, el espacio físico en el que no solo se educa, sino que representa un lugar seguro, de resguardo y apoyo a los estudiantes, un espacio de encuentro en el que converge la diversidad y donde se encuentran las raíces de la ciudadanía democrática e inclusiva. En concordancia, el papel de las tecnologías ha cobrado gran relevancia, especialmente desde el confinamiento por Covid-19, pues este escenario evidenció de manera teórica y práctica las brechas digitales que enfrentan los estudiantes con discapacidad y la necesidad de garantizar el acceso equitativo a recursos tecnológicos. Tal como lo señalan UNESCO (2020) y Echeita y Ainscow (2020), la pandemia obligó a repensar los entornos educativos tradicionales y demostró que las TIC pueden ser una herramienta clave para favorecer procesos de inclusión, siempre que se utilicen con criterios de equidad y adaptabilidad a las necesidades especiales de aprendizaje.

En este sentido, se debe entender que, aunque la educación inclusiva es fundamental para garantizar el derecho a la educación, esta cuenta con múltiples obstáculos en los contextos escolares reales, por lo que resulta necesario identificar las barreras que dificultan la materialización de una educación inclusiva, lo cual se expondrá a continuación.

2.2.2. Barreras para la inclusión

Son múltiples y de muy variada índole las producciones académicas alrededor de las múltiples barreras que se pueden encontrar en los contextos educativos respecto a la implementación de la inclusión. Esto a razón de que la problemática puede cambiar en los diferentes contextos educativos, y por tanto tener diferentes consecuencias, se modifica a razón de las diferentes discapacidades y el nivel en el que se presentan. En este apartado se muestran las más relevantes para la presente investigación.

En primera instancia se encuentra el estudio realizado por González-Gil, et al. (2019) en el que realiza unas entrevistas a docentes para conocer, según su percepción, cuáles son las principales barreras para una educación inclusiva. Las respuestas fueron codificadas de modo que se generalizaron en cinco factores: la poca formación docente al respecto; la escasez de recursos (materiales y humanos); el tiempo insuficiente; la administración educativa, y; el rol de las familias.

Los docentes refieren que, por más que su formación tuviese un fuerte componente de inclusión, la teoría no era suficiente para saber cómo actuar en los contextos reales. Sobre la falta de recursos humanos, hacen referencia principalmente a que notan que son varios los estudiantes que necesitan apoyo de un especialista, pero no se cuenta con ello por lo que limita su actuar. Sobre el tiempo, se refieren a que no pueden darle una atención especializada al estudiante con necesidades diferentes y, sobre la administración, los maestros dicen que ellos hacen los decretos y leyes, pero muy pocas veces se involucran en los ambientes escolares. Finalmente, el elemento familia se condiciona como una barrera por aquellos padres que se niegan a aceptar que su hijo tenga alguna dificultad y el poco respaldo de los padres por continuar la labor en casa (González-Gil, et al., 2019).

Ahora, tratando específicamente la co-docencia que en múltiples ocasiones se presenta como una estrategia pedagógica para mitigar las barreras en el aula, esta misma también cuenta con algunas

barreras, siendo la principal el tiempo, ya que la jornada laboral no es suficiente para hacer el trabajo colaborativo que muchas veces se requiere y que se dificulta con, la segunda barreras, la comunidad educativa, específicamente los estudiantes que no asisten a sus clases, y los docentes, por el egocentrismo académico y la falta de compromiso (Leiva.Guerrero, et al., 2024).

La tercera barrera identificada es la falta de personal PIE, lo cual desarticula la dupla muchas veces necesaria. Finalmente, la cuarta barrera es la capacitación docente, ya que muchos no se encuentran formados en este tipo de metodologías que requieren de un apoyo en conjunto (Leiva.Guerrero, et al., 2024).

Investigadores como Solano-Becerra, et al. (2024) tratan las barreras específicamente en los contextos de discapacidad intelectual y del desarrollo y de Tecnologías de la Información, encontrando que las herramientas tecnológicas no han sido pensadas para personas con discapacidad intelectual y del desarrollo. También es evidente la brecha digital, que es exponencial teniendo en cuenta que las TIC han segregado a las minorías, en este caso, la diversidad funcional. Es por lo anterior, que los chicos con discapacidad intelectual y del desarrollo del instituto en el que se realiza la investigación no cuentan con una relación sana con el entorno digital, ya que al no tener un acercamiento a este más allá del que brindan los colaboradores, se configuran como unos analfabetos digitales, aun cuando todos nacieron como nativos digitales.

Finalmente, resalta un estudio realizado en España en el que participaron los estudiantes con discapacidad intelectual y del desarrollo como muestra a la que se aplicaron los instrumentos y en la fase de análisis de los resultados, en los que se determinaron aquellas barreras que ellos evidenciaban desde su experiencia como alumnos con discapacidad intelectual y del desarrollo. Estas fueron, en primer lugar, el profesorado, los cuales no tienen un compromiso genuino con la enseñanza para los

estudiantes con DI y no cuentan con las aptitudes necesarias. En segundo lugar, se encuentran los elementos del currículo, que tienen a estar diseñados bajo métodos catedráticos tradicionales, actividades homogéneas y la ausencia de contenidos funcionales. También se consideró que muchas veces los otros alumnos eran una barrera, por la discriminación y el acoso escolar, así como por la ausencia de amigos para los estudiantes con DI (Nieto Carmona & Moriña Díez, 2020).

2.2.3. Estrategias pedagógicas para la inclusión

2.2.3.1. Adaptaciones curriculares. Es primordial iniciar con la definición de lo que es un currículo, para luego poder meditar sobre los contextos y tipos de adaptaciones que se le hacen a este, el cual, el Ministerio de educación Nacional (2002) lo define como el grupo de planes, programas, metodologías y procesos que componen la formación integral, incluyendo los recursos físicos, humanos, académicos, bibliográficos para llevar a cabo el proyecto educativo institucional. Los currículos se construyen alrededor de tres aspectos, el primero es el propósito u objetivos de la formación; el segundo, corresponde a las competencias que se esperan trabajar y obtener durante en proceso estudiantil; el tercero, son los métodos, las formas y las didácticas para favorecer la enseñanza de las competencias.

Es de este modo que el currículo se manifiesta como un documento en el que la institución encuentra el contenido programático, las evaluaciones, las metas, las acciones y los personajes, por lo que se debe constituir como un documento vivo, que se construye alrededor de las experiencias por lo que se debe adaptar a las necesidades y particularidades del contexto en el que se va a aplicar (Alviz, et al., 2018).

En palabras de Sabarrós (2016) las adaptaciones curriculares son una herramienta esencial para adaptar o adecuar el plan de aula, de acuerdo con las necesidades y características que puedan

presentar los niños dentro del aula de clase. Este tipo de flexibilización curricular es un mecanismo que permite la individualización y posibilita la oferta educativa a lo que concierne el proceso de enseñanza aprendizaje de los estudiantes en especial de aquellos que presenten alguna discapacidad o necesidad educativa especial. Por lo que las adaptaciones curriculares se presentan como una herramienta pedagógica en la cual están presentes factores importantes como la planificación de clase en el cual se consignan las estrategias y formas que faciliten y contribuyan en el proceso de aprendizaje de aquellos estudiantes que presenten alguna discapacidad, teniendo en cuenta las habilidades tanto cognitivas y motrices de los niños que están en un proceso educativo (Posso et al., 2017).

Los beneficios de la adaptación curricular se presentan por cuanto les permite a los maestros abordar de manera más efectiva el proceso de enseñanza aprendizaje de los estudiantes, en particular para aquellos que presentan algún necesidad educativa especial, preparándolos para afrontar diferentes escenarios educativos de manera autónoma, para ello se hace necesario adaptar los contenidos, actividades y evaluaciones que se emplean en la clase, así como las metodologías y recursos para generar un aprendizaje (Jaya, 2020).

Las adaptaciones curriculares no solo benefician a los estudiantes con discapacidad, sino que también promueven un ambiente de aprendizaje más inclusivo para todos los alumnos. Según Booth y Ainscow (2015), la inclusión educativa va más allá de la mera integración física de los estudiantes con discapacidad intelectual y del desarrollo en las aulas regulares; implica la transformación de las culturas, políticas y prácticas educativas para responder a la diversidad de todos los estudiantes. En este sentido, las adaptaciones curriculares se convierten en un vehículo para fomentar la participación y el éxito académico de todos los estudiantes, independientemente de sus capacidades o antecedentes.

Se deben concebir las adaptaciones curriculares como una herramienta mediante la cual se puede atender la diversidad en el aula, incluyendo y dando solución a los problemas específicos de cada uno de los estudiantes, por lo que no solo deben ser implementadas en caso de aquellos alumnos con limitaciones en el aprendizaje o necesidades de aprendizaje especiales sino en el contexto que el maestro considere que el estudiante lo requiere, incluso si demuestra más capacidades.

La implementación efectiva de adaptaciones curriculares requiere una colaboración estrecha entre diversos profesionales educativos. Como señalan Florian y Spratt (2013), el trabajo en equipo entre docentes, especialistas en educación especial, psicólogos educativos y otros profesionales es fundamental para diseñar y aplicar adaptaciones que realmente respondan a las necesidades individuales de los estudiantes. Este enfoque colaborativo no solo enriquece el proceso de educación inclusiva, sino que también contribuye al desarrollo profesional de los educadores, ampliando su comprensión de las diversas necesidades de aprendizaje y las estrategias para abordarlas.

Es importante destacar que las adaptaciones curriculares deben ser flexibles y estar sujetas a revisión continua, por lo que la evaluación regular del progreso de los estudiantes y la eficacia de las adaptaciones implementadas es crucial para asegurar que estas sigan siendo relevantes y efectivas. Este proceso de evaluación continua permite ajustar las adaptaciones según sea necesario, garantizando que los estudiantes con discapacidad intelectual y del desarrollo reciban el apoyo adecuado a medida que evolucionan sus necesidades y capacidades. Además, esta práctica reflexiva contribuye a la mejora continua de las estrategias de enseñanza y aprendizaje en el aula inclusiva (Mitchell, 2014).

Respecto a lo anterior, las adaptaciones curriculares deben estar dirigidas a brindar herramientas y oportunidades para que los estudiantes se sientan incluidos en los contextos académicos a la vez que se debe procurar una enseñanza de calidad, de ahí la importancia de la articulación entre

los diversos actores que confluyen en los espacios académicos como lo son estudiantes, padres de familia, docentes, directivos, para poder realizar una educación inclusiva. Es necesario partir de un diagnóstico que caracterice las dificultades que tienen los estudiantes, se ha de tener en cuenta en el proceso de la educación inclusiva que el estudiante con discapacidad intelectual y del desarrollo debe estar aprendiendo las mismas cosas que sus compañeros sin limitaciones, pero de diferente forma, para asegurar una inclusión educativa íntegra (Jaya Granda, 2020).

Teniendo en cuenta lo anterior, las adaptaciones curriculares se configuran como un instrumento clave para garantizar que aquellos estudiantes con discapacidad intelectual y del desarrollo puedan acceder y progresar en el ámbito escolar obteniendo equidad educativa. De modo que, las adaptaciones curriculares se deben concebir como uno de los eslabones posibles para la construcción de ambientes de aprendizaje inclusivos, lo cual implica no solo la transformación del currículo sino el compromiso institucional por una revisión constante de las prácticas pedagógicas para garantizar la calidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Otro de los elementos que ayudan a la construcción de ambientes inclusivos es el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) el cual se presenta como una propuesta para la construcción de entornos educativos accesibles que contemplan, no solo la adaptación individual del currículo, la diversidad de todo el alumnado.

2.2.3.2. Diseño Universal para el Aprendizaje. Tobón y Cuesta (2020) mencionan que el DUA (Diseño Universal para el Aprendizaje) es un método, cuyo objetivo se encamina a promover el aprendizaje continuo e integrador de los estudiantes, a partir de la flexibilización y adaptación curricular que permita reducir las barreras en el proceso de aprendizaje, tomando en cuenta las sugerencias relacionadas con recursos, instrucciones, técnicas y estrategias que conlleven a los docentes a contribuir

de manera positiva en las necesidades educativas de los niños, teniendo en cuenta sus ritmos y estilos de aprendizaje.

Por otra parte, Guzmán (2021) expresa que el Diseño Universal de aprendizaje (DUA), es un modelo sistemático de principios necesarios en la construcción y aplicación de un currículo el cual permite y genera igualdad de oportunidades, así como la participación de todos los estudiantes con relación a sus procesos de aprendizaje, logrando así, propiciar escenarios y ambientes escolares más incluyentes que conllevan a disminuir barreras físicas sensoriales, afectivas y cognitivas de los niños.

No obstante, resulta relevante la postura de la aplicación del DUA con una perspectiva contextualizada, por lo que Duk y Sánchez Fuentes (2022) exploran la noción de un Diseño Universal para el Aprendizaje Contextualizado (DUAC) como un método que pretende que las modificaciones a las experiencias de aprendizaje se realicen teniendo en cuenta la realidad de los estudiantes, aspecto que requiere de mayores recursos y apostar a una formación complementaria para los docentes y demás profesionales involucrados en la educación inclusiva que les permita identificar las variables sociales, éticas y culturales que rodean a las personas con necesidades especiales.

Además, Alba-Pastor (2019) reconoce que países como EE.UU., Chile, Uruguay y Colombia, han implementado el modelo DUA en las políticas a favor de la promoción de una educación inclusiva para apostarle al cumplimiento del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4. No obstante, aunque las normativas se presentan como un respaldo, es indispensable la medidas estratégicas que aseguren la implicación de la comunidad educativa en general por el papel central que tienen en la necesidad de implementar modelos didácticos inclusivos.

Así como el Diseño Universal para el Aprendizaje plantea un modelo accesible y flexible, existen situaciones que requieren medidas personalizadas por lo que, bajo este marco, se presenta a

continuación el Plan Individual de Ajustes Razonables (PIAR), un mecanismo complementario que pretende atender las necesidades particulares de los estudiantes con discapacidad intelectual y del desarrollo con el fin de garantizar el derecho a una educación de calidad.

El Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) se ha consolidado como un marco pedagógico de alcance internacional que trasciende la idea de adaptar el currículo únicamente para estudiantes con discapacidad y propone, en cambio, una estructura flexible que beneficia a todos los aprendices. Según la UNESCO (2020), el DUA se fundamenta en tres principios básicos: ofrecer múltiples formas de representación, múltiples formas de acción y expresión, y múltiples formas de motivación y compromiso. Estos principios han sido adoptados en diversos contextos educativos internacionales como referentes para transformar la práctica pedagógica, ya que promueven un aprendizaje equitativo y reducen las barreras estructurales y didácticas que históricamente han marginado a ciertos grupos de estudiantes.

De manera complementaria, los ajustes razonables constituyen una obligación derivada de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2006), en la cual se establece que los Estados deben garantizar las medidas necesarias para que las personas con discapacidad puedan ejercer su derecho a la educación en igualdad de condiciones. En el ámbito educativo, esto se traduce en la implementación de modificaciones específicas en currículos, metodologías, evaluaciones o entornos físicos, ajustadas a las características individuales de cada estudiante. La literatura reciente enfatiza que los ajustes razonables deben entenderse no como concesiones aisladas, sino como un componente esencial de la justicia educativa y del principio de equidad (Echeita & Duk, 2022).

Por su parte, el concepto de Barreras para el Aprendizaje y la Participación (BAP), desarrollado inicialmente por Booth y Ainscow (2000) en el Index for Inclusion y actualizado en versiones posteriores,

amplía la comprensión de la exclusión escolar al señalar que las dificultades no residen en el estudiante, sino en la interacción entre este y un contexto que no siempre está preparado para responder a su diversidad. En este sentido, las BAP incluyen aspectos curriculares, organizativos, culturales y actitudinales que pueden obstaculizar la participación plena de los estudiantes. Investigaciones recientes (Florian, 2019; Slee, 2021) han resaltado que identificar y transformar estas barreras es un requisito indispensable para construir comunidades educativas inclusivas, pues permite desplazar la mirada desde el déficit individual hacia la responsabilidad compartida del sistema escolar.

Al articular los enfoques de DUA, ajustes razonables y BAP con los marcos internacionales, se robustece el análisis conceptual de la inclusión educativa, reconociendo que la verdadera innovación pedagógica no radica solo en la creación de instrumentos, sino en la capacidad de transformar las prácticas y estructuras que reproducen exclusión. Así, la investigación se inscribe en una perspectiva que concibe la inclusión como un proceso continuo de revisión y mejora institucional, en sintonía con los compromisos globales derivados de la Agenda 2030 y del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4, orientado a garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad para todos.

2.2.3.3. PIAR. Iniciando, es importante considerar a que hace referencia cuando se habla de Ajustes Razonables, para Carrasquero Cepeda (2018), estos se encuentran significativamente vinculados a la accesibilidad universal y el diseño para todos, aspectos que se refieren a la condición que debe cumplir un entorno social con tal de que todas las personas de forma igualitaria puedan ejercer sus derechos y vivir de manera independiente.

Es así como el Plan Individual de Ajustes Razonables se presenta como una herramienta que busca garantizar la educación de calidad mediante el apoyo en los ajustes a nivel curricular, de infraestructura, y demás para asegurar la participación, permanencia y promoción del estudiante con

discapacidad, respetando su estilo y ritmo de aprendizaje. Corresponde al plan de trabajo diseñado para el estudiante durante el año académico, que incluye la participación de los docentes, padres y de los estudiantes que comparten aula con el alumno con limitaciones o necesidades especiales. Es relevante la inclusión de este insumo al momento de realizar la evaluación institucional ya que se constituye como uno de los ítems que debe estar materializado en el Plan de Mejoramiento Institucional (PMI) como complemento a las transformaciones realizadas al currículo con base en el DUA (Secretaría de Educación Distrital, 2020).

La Secretaria de Educación Distrital (2020) presenta de manera breve en una cartilla las pautas relacionadas con el PIAR, entre ellas busca responder a la pregunta sobre qué debe contener el PIAR cuya respuesta consta de nueve elementos: Inicialmente, es importante conocer el contexto general del estudiante; la valoración pedagógica; la valoración por parte de los profesionales de la salud; los objetivos o metas sobre los cuales se llevarán a cabo las adaptaciones curriculares y aquellos proyectos que debe adelantar la institución, distintos a los ya programados en el aula, que incluyan a todos los estudiantes (DUA). Finalmente, debe haber una sección en la que se menciona cualquier observación relevante y las actividades en casa para dar continuación al proceso en tiempos de receso escolar.

Es así como se puede evidenciar que, mientras las adaptaciones curriculares y el DUA buscan una flexibilización del currículo y la mitigación de las barreras de acceso a la educación para los alumnos con NEE de forma general, el PIAR permite la atención a las necesidades específicas para aquellos estudiantes que requieren apoyos adicionales. Así, estas herramientas reconocen la diversidad en el aula al tiempo que garantizan el acceso a una educación de calidad para todos y todas, es decir, una educación inclusiva en la que se reconocen se respeta y se valoran las diferencias. Es por esto por lo que resulta importante tratar la educación inclusiva como un proceso en el que es necesario la

implementación de las adaptaciones curriculares, a la vez que se trata la importancia de un ambiente escolar inclusivo y el papel del educador en la promoción de un currículo flexible según las necesidades de los estudiantes.

2.2.4. El papel del educador

Para el Informe Warnock (1978), el rol del maestro es protagónico en el proceso de formación de los estudiantes, puesto que deben ser profesionales capaces de identificar señales o signos de necesidades educativas especiales que pueda presentar el niño, así como iniciar los procedimientos de evaluación adecuados de acuerdo con la necesidad. Adicional a ello, este informe resalta la importancia de la actitud positiva de los docentes, ya que resulta necesario que, al identificar una situación de necesidad en el aula, trabajen conjuntamente con los padres de familia y los especialistas.

Acorde a lo anterior se encuentra la concepción de que el maestro debe asumir que puede encontrar diferentes formas de aprendizaje, es ahí donde él debe ser proactivo y estrategia para lograr llevar a cabo el aprendizaje. Adicional a ello, afirma que entre más identifique las necesidades de los estudiantes estará en la capacidad de buscar estrategias y ajustes a su planeación general con miras de contribuir al aprendizaje de los niños que presenten o tengan una necesidad especial (Tomlinson, 2001).

A su vez se presenta la noción del docente como un agente importante en el proceso de enseñanza aprendizaje, ya que tiene la obligación y la responsabilidad de que sus estudiantes regulares y con algún tipo de discapacidad desarrollen y potencialicen sus habilidades cognitivas y sociales en sus prácticas pedagógicas. Adicionalmente, debe ser un maestro activo e innovador, capaz de autoevaluarse y transformar sus prácticas de aula que le permitan ayudar el desarrollo de las habilidades de los niños y así, contribuya a la adquisición de un aprendizaje significativo en ellos (González y Triana , 2018).

Esta importancia se incrementa en los contextos de la educación inclusiva, ya que el docente se ubica como un actor fundamental y crucial en el desarrollo de enseñanza aprendizaje, para lo cual se hace necesario fomentar y actitudes positivas y de igual manera estimular a los estudiantes a sentirse cómodos y parte de una comunidad y una familia (Ponce y Barcia, 2020). Todo lo anterior se ratifica con los antecedentes ya presentados en los que, a mayor dificultad, desafíos y brecha educativa es mayor la necesidad de una formación docente complementaria en aspectos de inclusión, ya que, como se evidenció en el aparte anterior, son los docentes, en acompañamiento con profesionales de la salud, quienes deben determinar que estrategias, recursos y estructuras se implementan en la educación inclusiva.

El Ministerio de Educación Nacional en Colombia define las funciones del maestro y el profesional de apoyo en relación con los estudiantes que presenten alguna necesidad educativa especial mediante la resolución 2565 de 2003 entre las que se destacan: promover la integración; asesorar a la comunidad educativa en la construcción del PEI; coordinar, concertar y garantizar apoyos y recursos necesarios; participar en los comités de formación, evaluación y promoción.

De acuerdo con lo anterior, Pizarro y Cordero (2015), en su tesis de maestría, plantean que ser maestro de una lengua extranjera no solo se basa en interpretar y hablar de manera adecuada una segunda lengua, sino que va más allá, pues implica el desarrollo de capacidades cognitivas donde la enseñanza se visualiza como un elemento central del ser humano, y a su vez, se reconoce al estudiante como un ser integral que tiene sentimientos, frustraciones, alegrías, tristezas, ilusiones o anhelos. Una vez asimilada esta perspectiva, los autores señalan que los docentes deben realizar adaptaciones curriculares teniendo en cuenta las necesidades de los estudiantes, así como adecuar las actividades, estrategias metodológicas y el uso de recursos tecnológicos que beneficien a todos los estudiantes.

Es así como la educación inclusiva y la enseñanza del inglés deben contar con una doble perspectiva en la que no solo se debe fijar el docente en el correcto desarrollo y proceso de las habilidades específicas en el aprendizaje de un nuevo idioma, sino que estas actividades se presenten y desarrollen de forma asertiva según las necesidades de cada alumno. Las barreras y dificultades para el educador aumentan cuando se encuentra en un contexto rural y mixto, en el que debe atender a estudiantes sin necesidades especiales y otro con necesidades especiales.

Es por esto por lo que, el papel del educador es fundamental en la implementación de prácticas inclusivas, no obstante, es necesario que este proceso se comprenda de manera articulada al entorno familiar, un componente esencial para el desarrollo integral de los estudiantes, por lo que las familias actúan no solo como un apoyo emocional y afectivo, sino que se convierten en un agente clave en la construcción de trayectorias educativas significativas. A continuación, se aborda el rol de la familia en el marco de la educación inclusiva, destacando su valor como aliados estratégicos en la promoción de ambientes de aprendizaje más equitativos y participativos.

2.2.5. El papel de la familia en la educación inclusiva

En los procesos de educación inclusiva, como hemos visto, participan múltiples actores - estudiantes, docentes, directivos, y demás – entre los que se encuentra uno fundamental que es la red de apoyo del estudiante, la familia. Parte de la importancia de que los padres de familia hagan parte de este tipo de procesos es debido a que familia y escuela tienen roles complementarios que finalmente se dirigen a un objetivo en común reconociendo que es más fácil alcanzar buenos resultados si se articulan los diferentes ambientes en los que se desarrolla el menor, como la familia, la escuela y la comunidad.

Este apartado, específicamente, tratará la relevancia del papel de la familia en los procesos de inclusión, sobre lo cual se encuentra que es un fenómeno relativamente actual la participación de la

familia en los colegios, antes de los años 80 no existía una presencia activa de los padres en el proceso educativo y en la década de los 80 se transformó en una relación comercial, de personas adquiriendo un servicio y personas brindándolo. Es en el siglo XXI que las familias se incluyen como constructores de una escuela para todos en las que se trabaja colaborativamente, no obstante, aún en la actualidad la participación depende muchas veces del plantel educativo y de la disponibilidad de los adultos encargados, teniendo en cuenta que los horarios de las escuelas son los mismos que los laborales, aspecto que se identifica como una barrera para la presencia activa de los padres en las Instituciones Educativas. Sobre lo anterior, Calvo, et al. (2016) manifiestan que una escuela inclusiva implica la inclusión de la familia y de la comunidad lo que implica que la educación se traslade a las calles, no resida únicamente en los centros educativos.

De igual modo, es indispensable reconocer que los cambios a la escuela y la inclusión a los padres solo se pueden dar si existe un compromiso de todos los actores de modo que todos se sientan parte importante, aportando sus habilidades, competencias y funciones. La familia, especialmente, es imprescindible puesto que se requiere de esta para la continuidad y complemento en la educación de sus hijos. Es así como una inclusión eficaz no es solo la inclusión del niño, sino también la de la familia y la comunidad (Calvo, et al., 2016).

De un modo similar, Cuesta y Roca (2024) concluyen que la educación moderna necesita de modelos pedagógicos que fortalezcan el vínculo entre hogar y escuela de modo que se de un aprendizaje colaborativo de modo que la familia no sea solo un grupo que asista a la escuela, sino que debe convertirse en parte de, que se integre en la comunidad escolar ya que sus funciones están relacionadas con el apoyo emocional, afectivo y cognitivo.

Finalmente, en el caso de los niños con discapacidad intelectual y del desarrollo la participación de las familias no solo implica la integración en las escuelas sino que también es primordial el acompañamiento y apoyo en todos los procesos asociados a la inclusión, como citas médicas, estrategias de apoyo en casa y demás, es decir, su apoyo es más que necesario para conseguir una educación de calidad y la articulación entre escuela y hogar debe ser mediado por una comunicación constante y activa para procurar que la inclusión que se dé en la casa se presente en la escuela y viceversa (Ortiz García, 2020).

2.2.6. *Discapacidad intelectual*

La discapacidad intelectual se define como un estado individual en el que se observan limitaciones considerables tanto en el comportamiento cognitivo como en el comportamiento adaptativo, así como en las habilidades adaptativas conceptuales, sociales y prácticas. Además, la discapacidad deberá haberse originado antes de los dieciocho años. De igual forma, argumenta que se podrán presentar en algunos casos mejoría con el apoyo y asistencia tanto pertinente como adecuada, exceptuando algunos casos excepcionales (Flórez, 2018).

Se puede describir la discapacidad intelectual como una condición donde se pueden identificar limitaciones notorias en la parte cognitiva de una persona, así como en el comportamiento funcional, manifestándose en las habilidades de carácter conceptual, sociales y de la adaptación práctica. Así también, sostiene que este tipo de trastorno se manifiesta antes de los 18 años (Schallock, 2009). Vale la pena aclarar que es necesario entender que todo aquello que se refiere a discapacidad realmente corresponden a capacidades diferentes (Ferrat Clark & Hernández Martínez, 2024) que en el contexto colombiano se estima que 2,65 millones de personas, que representan el 5,6% de la población mayor de 5 años, presenta alguna discapacidad (DANE, 2022).

Sumado a lo anterior, se debe tener en cuenta lo expuesto por la Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad [CDPCD] (2008) en el que se manifiesta que el concepto de discapacidad evoluciona teniendo en cuenta la interacción entre las personas con deficiencias y las barreras del entorno que evitan su participación plena en la sociedad, en las mismas condiciones de los demás.

En palabras de Ke y Liu (2017), la discapacidad intelectual es vista como un proceso lento de adquisición e insuficiente de las habilidades cognitivas del desarrollo humano.

Tabla 3

Niveles de Discapacidad Intelectual

Nivel	Implicaciones
Profunda	Las personas con este tipo de discapacidad suelen presentar dificultades marcadas para cuidarse por sí solos, por lo cual requieren de apoyo y acompañamiento constante para la ejecución de actividades de su diario vivir. Adicional a ello, su parte de comunicación es escasa debido a la carencia de lenguaje. La población con discapacidad profunda hace referencia al 1% o 2% de los casos.
Grave	Este nivel de clasificación hace mención del 3% y el 4% de los casos. Los sujetos con esta discapacidad poseen un vocabulario muy escaso para comunicarse y el poco que adquieren les cuesta expresarlo correctamente por lo cual, aun así, necesitan de un acompañante para poder avanzar en sus diferentes procesos de integración e interacción con un contexto específico.
Moderada	A diferencia de las dos anteriores, los individuos con esta discapacidad son capaces de comunicarse y de su autocuidado, pero siempre bajo la supervisión de un acompañante. Sin embargo, su desarrollo de habilidades motoras, de lenguaje y cognitiva son bastante lentas
Leve	Aunque para este último nivel de clasificación, las personas que se encuentran en esta categoría que es aproximadamente el 80% de los casos, se caracterizan por que es más fácil el proceso de comunicación con relación a los anteriores, así como, de aprender habilidades básicas. Por otro lado, cabe resaltar que los primeros años el proceso de desarrollo en los niños condición es más lenta, pero pueden llegar en un momento a calcular y leer a un nivel se tercer y sexto grado.

Nota: Elaboración propia.

Es importante tener en cuenta lo expuesto por Flores (2018) al identificar ciertas pautas para un correcto uso del término, estas son si las limitaciones presentes en los individuos se deben considerar en el contexto en que vive; considerar a la otra persona como un ser complejo, es decir, el hecho de que se tenga una discapacidad no implica que no existan capacidades; cuando se reflexiona alrededor de la discapacidad es para crear un perfil de necesidades de apoyo, lo cual implica identificar las áreas a transformar; y, si una vez se implementan las ayudas no existe mejora, se deben analizar si las ayudas prestadas son pertinentes y modificarlas de ser necesario.

Para el caso de las discapacidades intelectuales, teniendo en cuenta el grado de estas, se necesita de un monitoreo muy parecido de los diferentes factores físicos y psicológicos que interfieren en el desarrollo de habilidades cognitivas en un niño. Es así como es igual de relevante una identificación y reducción de las barreras, no solo curriculares, sino respectivas al ambiente escolar como metodologías no exploradas, falta de recursos, que dificulten el aprendizaje en niños con discapacidad intelectual y del desarrollo. Además, la perspectiva de López y Valenzuela refuerza la idea de que la capacitación docente es fundamental para crear un ambiente inclusivo para cualquier tipo de necesidad educativa especial.

Finalmente se constituye como un elemento fundamental el fomento de relaciones positivas y naturales entre los miembros de la escuela, por lo que la educación inclusiva para estudiantes con discapacidad intelectual y del desarrollo debe contemplar la participación y la interacción positiva entre los estudiantes. Teniendo esto en cuenta, en el siguiente apartado se manifiestan teorías que pueden aportar fundamentos que se han de incluir en la forma en que se dan las adaptaciones o las posibles recomendaciones que pretende brindar esta investigación.

2.2.7. Principales teorías relacionadas con la inclusión educativa

A continuación, se presentan dos modelos teóricos que están altamente relacionados con la educación inclusiva, y que, teniendo en cuenta la literatura consultada, son relevantes para la educación inclusiva.

Tabla 4

Modelos teóricos relacionados con la inclusión educativa

Teoría	Conceptualización	Aporte a la investigación
Teoría del aprendizaje significativo (Ausubel)	El aprendizaje significativo es el proceso según el cual se relaciona un nuevo conocimiento o información con la estructura cognitiva del que aprende, de forma no arbitraria y sustantiva o no literal. (Ausubel, 2002, p. 248)	Este enfoque, al priorizar las experiencias y conocimientos previos del estudiante con los nuevos aprendizajes, permite que los estudiantes con necesidades especiales adquieran conocimientos a su ritmo y a su estilo, es decir, no se imponen las dinámicas de mecanización, repetición y memorización tradicionales. Por lo que, en la educación inclusiva, en el caso de esta investigación, el diseño de las actividades para el aprendizaje del inglés deben estar vinculadas con imágenes, gestos o experiencias que ya sean conocidas o que evidencie en su cotidianidad.
Enfoque sociocultural al del aprendizaje (Vygotsky)	Un individuo construye su mundo a partir de la interacción social y cultural, lo que le permite adquirir unas funciones mentales superiores que son desarrolladas a partir de las relaciones con el otro y con el mundo. (Vygotsky, 1995, citado en Arcila Ramírez & Mesa Pérez, 2018)	Este enfoque es importante debido al papel primordial que se le da a la interacción social, ya que refuerza el apoyo entre pares y la necesidad de crear adaptaciones curriculares adecuadas al contexto del estudiante, que tengan el propósito de incluir al estudiante en el aula.

Nota: Elaboración propia.

2.3. Marco legal

2.3.1. A nivel internacional

En la siguiente tabla se pueden evidenciar las políticas internacionales más relevantes en torno a la educación inclusiva.

Tabla 5

Normativa internacional

Año	Hito	Descripción
1948	Declaración Universal de los Derechos Humanos	Declaración Universal de los Derechos Humanos.
1989	Convención sobre los Derechos del Niño	La Convención, como primera ley internacional sobre los derechos de los niños y niñas, de carácter obligatorio para los Estados firmantes.
1990	Conferencia de Jomtien	Declaración Mundial sobre la Educación para Todos (EPT).
1994	Declaración de Salamanca	Educación Para Todos (EPT) bajo el enfoque de educación integradora.
2000	Foro Mundial sobre la Educación en Dakar, Senegal	Reafirma el derecho de niños, jóvenes y adultos a la educación, desde un nuevo enfoque basado en el derecho de los seres humanos a beneficiarse de una educación que satisfaga sus necesidades básicas de aprendizaje y les brinde oportunidades para aprender a asimilar conocimiento como para hacer y ser.
2008	Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad	Por el cual se promueve, protege y asegura el goce pleno y en condiciones de igualdad de todos los derechos humanos y libertades fundamentales por todas las personas con discapacidad, y se fomenta el respeto de su dignidad inherente.

2009	Directrices sobre políticas de inclusión en la educación - UNESCO	Se amplía la interpretación del concepto de educación inclusiva, entendiéndose, a partir de este punto, como un proceso para transformar los escenarios educativos en espacios donde se acepta y apoya la diversidad y se construye equidad social. La educación inclusiva tiene por objeto acabar con la exclusión del sistema educativo de personas pertenecientes a poblaciones vulnerables como minorías étnicas y lingüísticas, población con VIH/Sida o estudiantes con discapacidad o dificultades de aprendizaje, para brindar oportunidades de aprendizaje a lo largo de la vida a todos los niños, jóvenes y adultos.
2011	XVIII Conferencia Iberoamericana de Educación Metas Educativas 2021	La Meta General Segunda persigue “Lograr la igualdad educativa y superar toda forma de discriminación en la sociedad” mediante la implementación de una nueva equidad que garantice la integración de minorías étnicas, pueblos originarios, estudiantes de zonas urbanas marginales o rurales y estudiantes con necesidades educativas especiales a las escuelas comunes, por medio de la adaptación de la infraestructura, currículos y métodos de enseñanza.
2015	Foro Mundial sobre la Educación - Declaración de Incheon	Reafirma los objetivos del movimiento mundial en pro de la Educación para Todos y constituye el compromiso histórico de países y organizaciones firmantes para alcanzarlos, mediante la implementación de acciones audaces e innovadoras que configuren una visión de la educación al 2030: hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos.
	Objetivos de Desarrollo Sostenible	El Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 (ODS 4) busca garantizar la educación inclusiva, equitativa y de calidad para todos. Así como promover oportunidades de aprendizaje permanente

Nota: Adaptado de Alcaldía Mayor de Bogotá (2018)

2.3.2. A nivel nacional

A su vez, se manifiestan las políticas nacionales sobre educación inclusiva.

Tabla 6

Normativa nacional

Año	Hito	Descripción
-----	------	-------------

19 91	Constitución Política de Colombia	Constitución Política de Colombia 1991.
19 94	Ley General de Educación - Ley 115	Ley General de Educación. Establece las normas generales para regular el Servicio Público de la Educación con el fin de asegurar la formación social de los ciudadanos mediante la educación. Incluye la educación especial como parte del sistema educativo para garantizar el acceso y la permanencia de estudiantes con necesidades educativas especiales.
20 05	Ley 982	Por la cual se establecen normas tendientes a la equiparación de oportunidades para las personas sordas y sordociegas y se dictan otras disposiciones.
20 07	Ministerio de Educación Nacional	Introduce el concepto de educación inclusiva, entendido como la atención con calidad y equidad a las necesidades comunes y específicas que presentan los estudiantes.
20 07	Decreto distrital 470	Por el cual se adopta la Política Pública de Discapacidad para el Distrito Capital.
20 09	Decreto nacional 366	Por medio del cual se reglamenta la organización del servicio de apoyo pedagógico para la atención de los estudiantes con discapacidad y con capacidades o con talentos excepcionales en el marco de la educación inclusiva
20 09	Ley 1346	Por medio de la cual se aprueba la “Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad”, adoptada por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 13 de diciembre de 2006.
20 13	Ley Estatutaria 1618	Por medio de la cual se establecen las disposiciones para garantizar el pleno ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad.
20 13	Ley 1620	Por la cual se crea el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el Ejercicio de los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar.
20 13	Ley 1680	Por la cual se garantiza a las personas ciegas y con baja visión, el acceso a la información, a las comunicaciones, al conocimiento y a las tecnologías de la información y de las comunicaciones

20 17	Ministerio de Educación nacional	Documento de orientaciones técnicas, administrativas y pedagógicas para la atención educativa a estudiantes con discapacidad en el marco de la educación inclusiva. Orientaciones para la transición educativa de los estudiantes con discapacidad y con capacidades y talentos excepcionales en la educación inicial, básica y media.
20 17	Decreto Nacional 1421	Regula la atención educativa para la población con discapacidad en Colombia.
20 22	Inclusión y equidad: hacia la construcción de una política de educación inclusiva para Colombia: nota técnica	En la que se evidencian los desarrollos del Ministerio de Educación Nacional (MEN) para la consolidación de la política educativa en el marco de la inclusión, la equidad y la interculturalidad, con el fin de garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos, tal como lo establece el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4.
20 22	Ley 2216	Por medio de la cual se promueve la educación inclusiva y el desarrollo integral de niñas, niños, adolescentes y jóvenes con trastornos específicos de aprendizaje

Nota: Adaptado de Alcaldía Mayor de Bogotá (2018)

Capítulo III: Aspectos Metodológicos

El siguiente apartado contempla la metodología utilizada en este estudio, detallando los procedimientos y enfoques adoptados para llevar a cabo esta investigación. En este capítulo se describen las estrategias de recolección y análisis de datos, así como los métodos empleados para garantizar la validez y fiabilidad de los resultados. Además, se presentan los criterios de selección de la muestra, los instrumentos de medición utilizados y las etapas del proceso investigativo.

3.1. Tipo de Investigación

El desarrollo de los procesos metodológicos conlleva la adopción de elementos sistemáticos que sirven de base para alcanzar los objetivos propuestos en la investigación. Teniendo en cuenta esto, la presente investigación se enmarca en un enfoque mixto, ya que combina elementos de la investigación cualitativa y cuantitativa. Desde la perspectiva cualitativa, se busca comprender las realidades sociales explorando las experiencias y los contextos (Sampieri, 2017), mientras que desde el enfoque cuantitativo se incorporan instrumentos estructurados que permiten obtener información medible y complementaria. En concordancia con lo planteado por Denzin y Lincoln (2011), los estudios cualitativos se caracterizan por ser interpretativos y priorizar la comprensión por encima de la generalización estadística, y en este caso, el uso combinado de ambos enfoques permite obtener una visión más amplia y profunda del fenómeno investigado.

3.2. Enfoque de la investigación

Por tanto, se requiere del enfoque sociocrítico, en el que no solo se interpreta la realidad, sino que se toma una postura crítica y transformadora de esta. Este enfoque implica reflexionar sobre las estructuras de poder, entendidas como las dinámicas que reproducen desigualdades sociales en el

ámbito educativo (Bourdieu, 1997; Foucault, 1979). En esta línea, Cohen, Manion y Morrison (2011) destacan que el enfoque sociocrítico asume un compromiso ético y político, orientado a generar conciencia sobre los fenómenos sociales evaluados, en este caso las barreras que enfrentan los estudiantes con discapacidad intelectual y del desarrollo y las prácticas pedagógicas que pueden favorecer o limitar su inclusión.

Autores como Bourdieu (1997) señalan que la escuela puede reproducir las desigualdades sociales mediante el capital cultural, mientras que Foucault (1979) analiza cómo las instituciones educativas ejercen control y disciplina a través de relaciones de poder. Estos aportes permiten comprender la educación inclusiva no solo como una cuestión pedagógica, sino como un campo atravesado por tensiones sociales, políticas y culturales, donde se disputan sentidos de equidad, justicia y democracia.

Este enfoque es relevante para esta investigación ya que no se constituye sólo como una herramienta de análisis, sino que es, al mismo tiempo, un impulso a la acción transformadora con el propósito final de mejorar las condiciones educativas de poblaciones que históricamente han sido excluidas y vulneradas.

3.3. Paradigma y método de investigación

Este estudio se enmarca en el paradigma crítico, entendido en el sentido planteado por Kuhn (1962), quien lo define como un conjunto de supuestos teóricos y metodológicos que orientan la producción del conocimiento. En coherencia con ello, y siguiendo a Habermas (1987) y Kemmis (1988), el paradigma crítico se orienta a cuestionar las estructuras dominantes y tradicionales, visibilizar las formas ocultas y normalizadas de opresión, y promover procesos de cambio y de emancipación por

medio de la acción comunitaria. Desde esta perspectiva, se reconoce que todo conocimiento debe ser contextualizado y que está mediado por las relaciones de poder, por lo cual la reflexión del investigador no es neutral, sino que se asume una posición comprometida con la transformación de una realidad social. En el marco de este paradigma, la presente investigación adopta el método de estudio de caso, que permite analizar en profundidad las prácticas inclusivas en una institución educativa distrital, a partir de entrevistas, encuestas y análisis documental.

3.4. Población y contexto

La investigación se desarrolló en la Institución Educativa Gimnasio del Campo Juan de la Cruz Varela, ubicada en la localidad 20 de Sumapaz, una zona rural de difícil acceso en el sur de la ciudad de Bogotá. Se trata de un territorio con características propias de la ruralidad, donde las familias campesinas enfrentan condiciones de vulnerabilidad asociadas al acceso limitado a servicios públicos, bajos niveles de escolaridad y escasas oportunidades educativas para sus hijos.

En cuanto a la población objeto de estudio, la muestra fue seleccionada de forma intencional y estuvo compuesta por tres padres de familia de estudiantes con diversidades funcionales del desarrollo neurológico y la docente del área de inglés. La elección de esta muestra respondió a la pertinencia con los objetivos de la investigación, al centrarse en comprender las experiencias educativas de una población vulnerable.

De los tres estudiantes seleccionados, dos tienen diagnóstico de Trastorno del Espectro Autista (TEA) y uno presenta síndrome de Down. Si bien el TEA no implica necesariamente discapacidad intelectual y del desarrollo, en el ámbito educativo los estudiantes con este diagnóstico suelen ser incluidos dentro de las estrategias de atención a la discapacidad intelectual y del desarrollo, debido a las

barreras en aprendizaje, comunicación y socialización que enfrentan. Los tres estudiantes tienen edades entre 8 y 9 años y provienen de familias campesinas asentadas en veredas alejadas.

3.5. Técnicas e instrumentos de recolección de datos

Para el desarrollo metodológico de este estudio de investigación se usaron diversas técnicas cualitativas, que permitieron obtener una comprensión detallada y amplia de cómo las adaptaciones curriculares en el idioma extranjero inglés impactan el aprendizaje de niños de grado tercero con discapacidad intelectual y del desarrollo. Basándonos en la metodología de investigación cualitativa explicada por Sampieri (2017), se seleccionaron técnicas que faciliten la obtención de datos profundos y contextualizados, reflejando las experiencias y percepciones de los diferentes actores educativos involucrados. Las técnicas seleccionadas incluyen la entrevista semiestructurada y encuesta a padres de familia, las cuales se detallan a continuación.

3.5.1. Entrevista semiestructurada

El instrumento de entrevista semiestructurada, propio de los análisis cualitativos, se configura como una herramienta que permite la conversación y el diálogo con el fin de obtener de primera mano de los actores involucrados sus percepciones respecto al fenómeno de estudio, así como las perspectivas, experiencias y opiniones de los participantes de forma cómoda, íntima, abierta y flexible. En este caso, la entrevista fue aplicada a la docente encargada de la enseñanza del inglés del grado tercero, en el que se encuentran los estudiantes con discapacidad intelectual y del desarrollo. Las preguntas giraron en torno a cinco ejes, como se evidencia en la siguiente tabla.

Tabla 7

Ejes de la entrevista semiestructurada

Eje	Preguntas	Objetivo
Enseñanza del Inglés	¿Cuánto tiempo llevas enseñando inglés y cuánta experiencia tienes trabajando con niños con discapacidad intelectual y del desarrollo?	Conocer la experiencia del docente en el área, en especial con un enfoque dirigido a la educación inclusiva y la adaptación curricular. A su vez, pretende hacer un mapeo de forma general a las estrategias de enseñanza y evaluación del docente a sus estudiantes, en especial, aquellos que presentan alguna NEE
	¿Podrías describir tu enfoque o metodología para enseñar inglés a estudiantes con discapacidad intelectual y del desarrollo?	
	¿Qué desafíos específicos has encontrado al enseñar inglés a estos estudiantes?	
	¿Cómo evalúas el progreso y la comprensión del inglés en estudiantes con discapacidad intelectual y del desarrollo?	
Adaptaciones curriculares	¿Qué entiende usted por adaptaciones curriculares y cómo las implementa en su práctica docente?	Analizar cómo los docentes comprenden, implementan y valoran las adaptaciones curriculares (de acceso, no significativas, significativas) en la enseñanza del inglés a estudiantes con discapacidad intelectual y del desarrollo. Asimismo, identificar las barreras institucionales o estructurales que afectan su adecuada aplicación, como la falta de recursos, formación o acompañamiento profesional.
	¿Qué tipos de adaptaciones curriculares (de acceso, no significativas, significativas) utiliza con mayor frecuencia y por qué?	
	¿Cómo adaptas tu enfoque pedagógico, incluyendo materiales didácticos, estrategias de enseñanza y uso de tecnologías educativas, para atender las necesidades de los estudiantes con discapacidad intelectual y del desarrollo en la enseñanza del inglés, y qué tipo de apoyo adicional (recursos, capacitación o asistencia profesional) consideras esencial o te gustaría recibir para mejorar tu práctica en este ámbito?	
	En tu opinión, ¿cuáles son las actitudes y percepciones comunes entre los docentes respecto a la inclusión de estudiantes con	Identificar la actitud del docente respecto a la inclusión de estudiantes con algún tipo de

Eje	Preguntas	Objetivo
Percepciones del docente	<p>discapacidad intelectual y del desarrollo en las clases regulares de inglés?</p> <p>¿Puedes compartir alguna experiencia exitosa en la enseñanza de inglés a un estudiante con discapacidad intelectual y del desarrollo? ¿Qué factores crees que contribuyeron al éxito?</p> <p>¿Qué recomendaciones darías a otros docentes de inglés que recién comienzan a trabajar con estudiantes con discapacidad intelectual y del desarrollo?</p>	discapacidad, así como los retos y fortalezas a los que se enfrenta en su práctica pedagógica.
Implementación institucional	¿Cómo se tiene en cuenta el proceso de inclusión de los estudiantes con discapacidad intelectual y del desarrollo tanto en la institución como en el aula?	Identificar si existen lineamientos institucionales y prácticas pedagógicas que favorezcan la inclusión de estudiantes con discapacidad intelectual en el área de inglés.
Seguimiento y evaluación	¿Qué métodos se utilizan para hacer seguimiento al proceso de enseñanza del inglés con los estudiantes con discapacidad intelectual y del desarrollo?	Analizar los mecanismos de evaluación y seguimiento aplicados para valorar el progreso y adaptaciones realizadas en el aprendizaje del inglés en estos estudiantes.

Nota: Elaboración propia.

De acuerdo con Sampieri (2017) estas entrevistas permiten a los investigadores explorar las experiencias personales de los docentes, identificando las facilidades y dificultades que encuentran en el proceso de aprendizaje, así como su percepción sobre la efectividad de las adaptaciones curriculares implementadas.

3.5.2. Cuestionarios

Los cuestionarios se presentan como uno de los instrumentos más usados en la evaluación de fenómenos sociales; teóricamente es “un conjunto de preguntas respecto a una o más variables a medir” (Hernández-Sampieri & Mendoza-Torres, 2018, p. 217). Una de las ventajas de este tipo de técnica de recolección de datos es que es ampliamente usado para recolectar la percepción de la población respecto a un tema, por lo que puede ser utilizado en áreas de las humanidades, como en áreas más técnicas, contables, y demás.

Esta investigación hace uso del cuestionario a padres de familia, el cual pretende recopilar las percepciones respecto a la aplicación de las estrategias de inclusión educativa en el área de inglés para sus hijos con DI, este cuestionario cuenta con preguntas cerradas, una adaptación de la escala Likert con cuatro categorías, se implementan preguntas en las que el encuestado debe jerarquizar las opciones, se hace uso del diferencial semántico, que permite a los participantes ubicar entre dos extremos que califican cierta actitud y lleva al encuestado a una reacción y, para finalizar, se hace uso de dos preguntas abiertas que permiten reconocer la opinión de los padres respecto a qué materiales y actividades conoce que se usan en el área de inglés para niños con DI y qué recomendaciones tiene.

3.6. Fases de la investigación

La presente investigación se desarrolló en diferentes fases con tal de organizar todo el proceso investigativo de modo que sea coherente metodológicamente. A continuación, se describe cada una de ellas.

Fase 1: Inmersión problemática

Durante esta fase se formuló el problema de investigación, lo que permitió definir los objetivos, precisar los apartados del marco teórico que sustentan el estudio y orientar el desarrollo metodológico

con mayor pertinencia. Asimismo, en este momento se diseñaron y validaron los instrumentos de recolección de información.

Fase 2: Recolección de la información

En esta fase se aplicaron los instrumentos antes diseñados por lo que se realizó la entrevista con la docente y se aplicaron las encuestas con los padres de familia. La recolección de datos se llevó a cabo respetando los principios de confidencialidad, consentimiento informado y voluntariedad.

Fase 3: Sistematización y análisis

Ya con la información, se continuó el proceso organizando y categorizando esta. En el caso de las entrevistas, se transcribió, y las encuestas se consignaron en un Excel para facilitar su posterior análisis.

Fase 4: Interpretación de los resultados y conclusiones

Durante esta esta etapa se interpretaron y redactaron los hallazgos teniendo en cuenta los objetivos específicos expuestos. Una vez se obtuvo el capítulo de resultados, se elaboraron las conclusiones a modo de respuesta a la pregunta problema planteada.

3.7. Análisis de datos

Para el análisis de los datos recolectados, los cuales corresponden a las entrevistas realizadas a docentes, las encuestas realizadas a padres y estudiantes y la guía de observación, se llevó a cabo una codificación cualitativa y una triangulación de los datos, de la forma en que se explica a continuación.

3.7.1. Análisis Estadístico de Frecuencias

Una fase inicial del análisis descriptivo es la distribución de frecuencias, la cual consiste en la sistematización de cada una de las respuestas dadas a cada una de las variables, generalmente las tablas

creadas por el software pueden incluir el número de casos total, el porcentaje de casos perdidos en caso de que haya, y los porcentajes acumulados, es decir, cómo aporta cada frecuencia a la muestra total. En casos donde la información es muy extensa se recomienda revelar la más significativa para el estudio o sintetizar los resultados, sea en una tabla o en forma de histogramas o cualquier tipo de gráfica que permita evidenciar de forma clara el aporte de la información recolectada (Hernández Sampieri & Mendoza, 2018).

3.7.2. Triangulación

También denominada convergencia metodológica, consiste en que, para aquellos proyectos que usan más de un instrumento en la recolección de datos, se debe contrastar las visiones obtenidas, esto “confiere a un estudio rigor, profundidad, complejidad” (párr.) a la vez que permite dar cumplimiento al objetivo del presente estudio y es conocer analizar el proceso de inclusión en la enseñanza del inglés, por lo que es fundamental conocer la experiencia de aquellos actores responsables de la enseñanza de los niños con discapacidad intelectual y del desarrollo, la docente y las familias, por lo que permite reducir sesgos a la vez que se identifican barreras, límites o beneficios.

Este tipo de análisis permitirá determinar si las estrategias de inclusión, como las adaptaciones curriculares realizadas por los docentes son implementadas, mediante la entrevista, y la forma en que impactan, según la perspectiva del padre de familia (Sánchez, et al., 2021).

Capítulo IV: Análisis de Resultados

El siguiente capítulo se encuentra organizado de modo que se le pueda dar respuesta a cada uno de los objetivos específicos. Teniendo en cuenta esto, a continuación, se presentan los resultados que responden al objetivo específico número uno, luego el segundo y se finaliza con el tercer objetivo específico que corresponde a las recomendaciones.

4.1. Aspectos relacionados con el programa de inclusión.

Para el presente objetivo específico se pretendió conocer qué elementos se tenían en cuenta en el programa de inclusión, de haberlo, desde la perspectiva de la docente, la encargada de llevar a cabo gran parte, o todas, las estrategias didácticas en pro de un entorno inclusivo educativamente teniendo en cuenta los estudiantes que pertenecen a este curso. La entrevista se diseñó de modo que se pudiera evidenciar el conocimiento de la docente alrededor de las estrategias de inclusión, como las adaptaciones curriculares, los desafíos que presenta, el modo de evaluación, los casos de éxito y las recomendaciones a otros docentes.

En ese orden de ideas, la docente refiere que la Universidad, aunque cuenta con un enfoque pedagógico, no ofrece las herramientas necesarias para implementar estrategias con niños con discapacidad; por ello, desde su experiencia personal, considera que un elemento clave es crear una conexión teniendo en cuenta el diagnóstico de cada niño, de manera que este se sienta escuchado y atendido por el docente, y que dicho vínculo de confianza facilite la implementación de diversas actividades. Al preguntarle por las adaptaciones curriculares, reconoce su significado, pero desconoce los tipos (de acceso, no significativas, significativas), lo cual evidencia que no cuenta con una formación especializada en este tema. Esto coincide con las barreras de la inclusión identificadas en investigaciones como las de Echeita (2017), Ainscow (2020) y la UNESCO (2020), donde se resalta que la falta de

capacitación docente es uno de los principales factores que limitan la consolidación de prácticas inclusivas.

Respecto a qué adaptaciones curriculares utiliza se mencionan: “tecnologías asistidas” “materiales adaptados” eliminación de objetivos” “instrucción individualizada” y la “instrucción en pequeños grupos” (docente, 2024). Aunque algunos de ellos son muy positivos, como la instrucción en pequeños grupos, puesto que permite que el estudiante con DI se integre con los demás compañeros, otras como la eliminación de objetivos, son ineficientes y problemáticos respecto al tipo y calidad de la educación que se le está dando y que se le está negando a razón de ser estudiantes con una discapacidad intelectual y del desarrollo.

De los materiales dice que crea “material que sea muy sencillo para todos [...] con muchas imágenes, sopas de letras” (Docente, 2024) lo cual se ha evidenciado que llama la atención de los niños, pero no contribuye a una estrategia propia del proceso de inclusión teniendo en cuenta lo que se manifiesta en el Decreto 1421 de 2017, en el que se expresa que se deben mantener los objetivos del aprendizaje, pero modificar la forma en que se accede a ellos según la necesidad particular.

Sobre los desafíos, de manera puntual, se identifica el tiempo, ya que una hora de clase a la semana es un tiempo limitado no solo para los niños con DI sino en general para el aprendizaje del inglés, que se agudiza aún más con alumnos que tiene algún tipo de discapacidad; la falta de materiales, aunque la docente trata de adaptarlos muchas veces esto no es suficiente, además que, respecto a los recursos tecnológicos, en el colegio puede fallar el internet, el único televisor que hay en el aula no funciona y los niños no cuentan con dispositivos propios con conectividad; sumado a lo anterior, los diferentes diagnósticos se presentan como un desafío ya que la docente reconoce que “no es educador especial o no conoce a fondo ese diagnóstico” (Docente, 2025); también se da que, debido a que es una

institución pública rural, no se cuenta a tiempo completo con un psico-orientador o un educador especial y, quien actualmente está encargado de este tema, no ha tenido contacto con los docentes de inglés, música y artes, solo con los directores de grupo. Otro elemento que se presenta como un desafío es la falta de capacitación o formación complementaria en el tema el cual la docente dice que no ha habido.

Lo anterior refleja que los elementos del proceso de inclusión son pocos o casi nulos, lo cual refleja que las barreras de la educación inclusiva son múltiples, muy diversas y que impactan de forma muy negativa a las personas con discapacidad intelectual y del desarrollo. Esto permite problematizar que para llevar a cabo un proceso de inclusión no basta solo con la voluntad de docentes o familias, sino que es indispensable la cualificación docente, la dotación de recursos y el acompañamiento de profesionales interdisciplinarios.

La percepción que se tiene sobre la inclusión de estudiantes con discapacidad intelectual y del desarrollo en el área de inglés es que es un proceso complejo, teniendo en cuenta que los estudiantes tienen dificultades en su lengua materna por lo que trabajar una lengua extranjera es complicado, es por esto por lo que no se busca un aprendizaje en ellos sino desarrollar al menos la motivación, teniendo en cuenta que debido a sus diagnósticos estos estudiantes no retienen información por mucho tiempo. Otro elemento que menciona la docente es que muchos de los estudiantes no cuentan con un apoyo en sus casas, por lo que no es posible hacer seguimiento.

Sobre el proceso de inclusión tanto en la institución como en el aula, la docente refiere que “se hacen ajustes en las actividades, pero a veces no se articula bien lo que pasa en el aula con el PIAR” (Docente, 2024) lo cual refleja la desconexión entre el plan de ajustes razonables y la práctica cotidiana

del aula, que evidencia una fragmentación institucional. Otra de las barreras ampliamente reconocidas en la literatura académica al respecto.

Finalmente, sobre los métodos para hacer seguimiento, se encuentra que la docente no implementa uno como tal, sino que se basa en la observación que se da durante clase, lo cual, aunque valioso, problemático ya que refleja que no existe una estructura definida de forma institucional para todas las áreas del conocimiento.

En el ejercicio de triangulación se hizo evidente una distancia entre el discurso docente y las prácticas observadas en el aula. Mientras en la entrevista la docente manifestó conocer el concepto de adaptaciones curriculares y refirió emplear estrategias como materiales adaptados, trabajo en pequeños grupos o el uso de tecnologías asistidas, la observación directa permitió constatar que dichas prácticas se aplican de manera parcial, sin un marco sistemático que garantice la inclusión plena. Por ejemplo, aunque se afirmó que se promueve la instrucción diferenciada, en la dinámica de clase predominó una enseñanza homogénea en la que los estudiantes con discapacidad intelectual recibieron el mismo tipo de actividades que sus compañeros, con escasa mediación pedagógica específica.

Esta tensión también se reflejó al contrastar el discurso con la percepción de los padres de familia, quienes expresaron que las actividades realizadas en el aula no siempre responden a las necesidades particulares de sus hijos, ni permiten evidenciar progresos significativos en el aprendizaje del inglés. Mientras la docente señaló como logros el diseño de materiales visuales y dinámicos, los padres consideraron que estos, aunque llamativos, no garantizan la consolidación de aprendizajes funcionales. La triangulación, en este sentido, permitió reconocer que existe un esfuerzo individual de la docente por atender la diversidad, pero que dicho esfuerzo se ve limitado por la falta de formación especializada, recursos adecuados y acompañamiento institucional.

Al profundizar en este análisis se comprende que la brecha entre discurso y práctica no responde únicamente a la voluntad del docente, sino a condiciones estructurales que limitan la puesta en marcha de estrategias inclusivas. La triangulación, entonces, no solo evidenció inconsistencias, sino que ofreció una mirada crítica sobre la manera en que el contexto institucional condiciona la coherencia entre lo que se enuncia y lo que efectivamente ocurre en el aula, reafirmando la necesidad de una formación docente continua, de mayor tiempo asignado al área y de un soporte interdisciplinario que haga viable el discurso inclusivo en la práctica pedagógica.

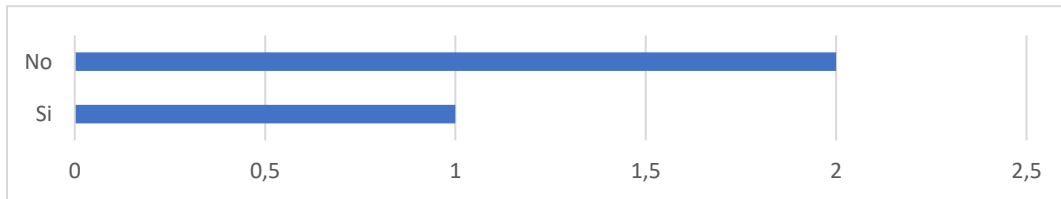
4.2. Impacto de los programas de inclusión

Teniendo en cuenta el papel fundamental que toma el padre de familia en los procesos de enseñanza – aprendizaje de su hijo, más aún cuando este cuenta con alguna discapacidad, en este caso de tipo intelectual, es manifiesta la relevancia de conocer sus opiniones respecto al proceso que lleva su hijo, las facilidades que ha obtenido, así como las barreras. A continuación, se presentan las respuestas a la encuesta a padres de familia.

La primera pregunta pretende indagar sobre si el padre fue invitado por la institución a inicios del periodo escolar para participar en el proceso de inclusión del niño con discapacidad intelectual, ante lo cual dos padres consideraron que no y uno que sí. Esto refleja una escasa vinculación de las familias desde etapas tempranas del proceso.

Figura 1

Respuestas a la pregunta 1

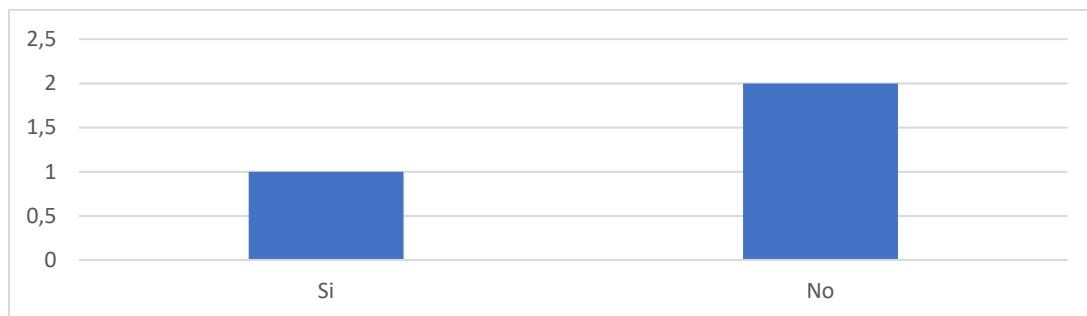


Nota: Elaboración propia

Luego, se cuestionó si conocían el programa de inclusión escolar implementado por la institución a lo que dos padres contestaron que no y uno que sí. Lo cual pone de manifiesto que es muy débil la socialización institucional.

Figura 2

Respuestas a la pregunta 2



Nota: Elaboración propia

Figura 3

Respuestas a la pregunta 3

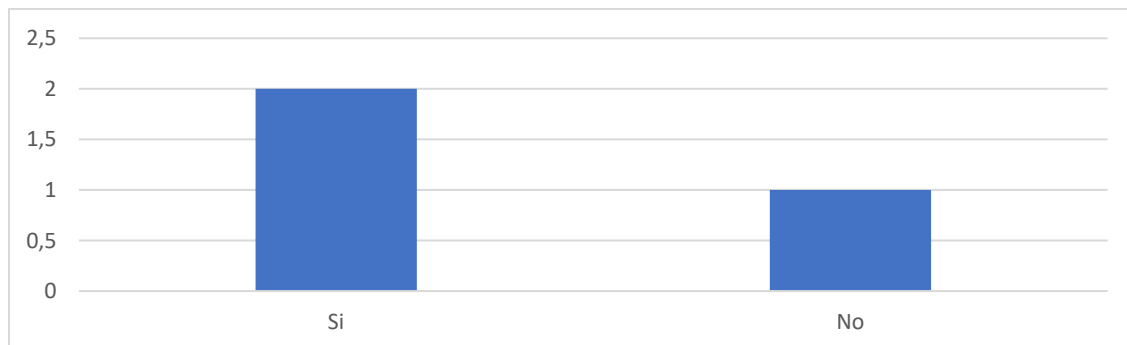


Nota: Elaboración propia

Lo expuesto en la pregunta dos, se ratifica con la pregunta tres: “¿Su hijo fue incluido formalmente en el programa de inclusión por parte de la institución educativa?” a lo que dos padres responden que no y uno que sí. No obstante, teniendo en cuenta el poco conocimiento de las familias sobre este programa y compromiso institucional, se pone en duda que realmente exista la documentación de este proceso. Más aun cuando no se tuvo acceso a ningún currículo adaptado o PIAR.

Figura 4

Respuestas a la pregunta 4

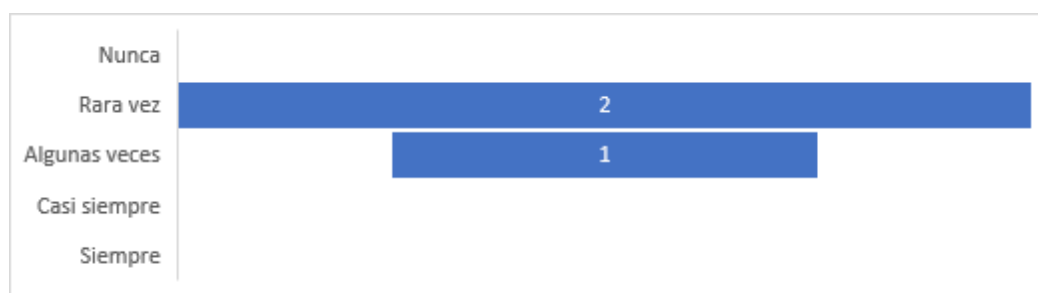


Nota: Elaboración propia

Sobre si se entregó la documentación requerida para que se incluyera al estudiante en el programa de inclusión, dos padres de familia responden que sí y uno que no, como se evidencia en la Figura 4. Sin embargo, esta acción fundamental en el proceso de inclusión no parece verse reflejada en estrategias pedagógicas claras.

Figura 5

Respuestas a la pregunta 5



Nota: Elaboración propia

Como se ha manifestado y evidenciado a lo largo de la encuesta, la pregunta 5 que corresponde a si el padre ha recibido información clara y oportuna de la institución, las respuestas se ubican en su mayoría en “Rara vez” y una en “Algunas veces” lo cual evidencia que no existe una comunicación constante entre hogar y escuela.

La siguiente pregunta es sobre si ha sido invitado a participar en la construcción o revisión del PIAR, a lo que, de forma unánime, los tres padres de familia responden que no.

Figura 6

Respuestas a la pregunta 6



Nota: Elaboración propia

Y, de un modo similar, ninguna ha recibido orientación para continuar el proceso desde casa lo cual contradice los principios de participación familiar necesarios en la inclusión educativa.

Figura 7

Respuestas a la pregunta 7

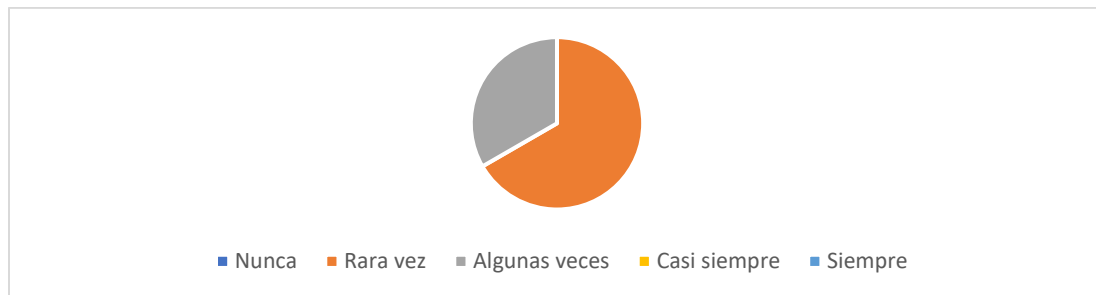


Nota: Elaboración propia

Así mismo, dos de los acudientes responden que rara vez se sienten escuchados o tenidos en cuenta al momento de planificar apoyos o ajustes, mientras que uno solo lo ha percibido algunas veces. Lo cual confirma que la voz de las familias no es plenamente integrada en los procesos pedagógicos.

Figura 8

Respuestas a la pregunta 8

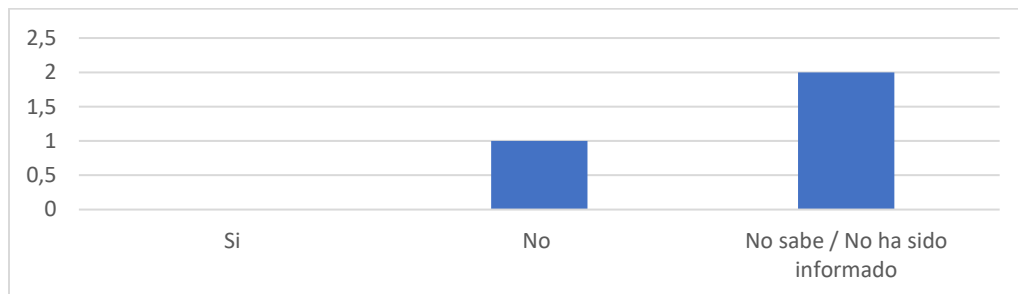


Nota: Elaboración propia

Sobre el uso de estrategias o herramientas de inclusión como el DUA o el PIAR, 2 familias afirman no saber si se aplican o no y una responde directamente que no se utilizan. Esto pone en evidencia una falta de comunicación y una falta de aplicación efectiva.

Figura 9

Respuestas a la pregunta 9



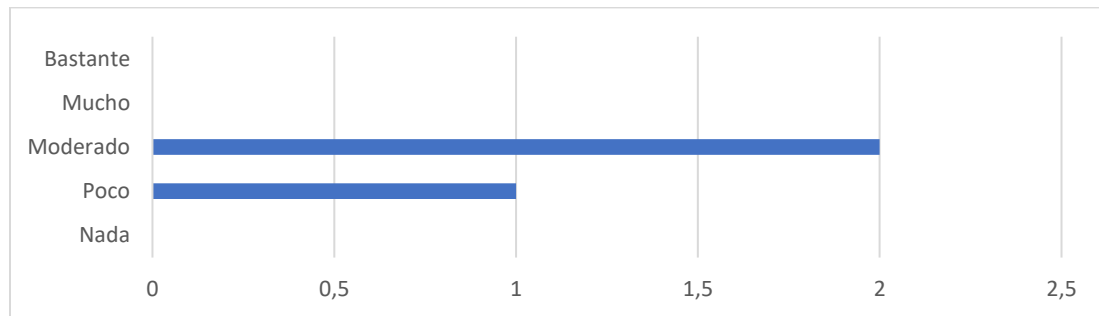
Nota: Elaboración propia

Sobre los avances en el aprendizaje de inglés, dos padres consideran que es moderado, uno que es poco, pero se debe tener en cuenta que son familias campesinas que, por su bajo o nulo nivel de

escolarización, percibir avances en sus hijos con discapacidad intelectual en el aprendizaje de una lengua extranjera es difícil.

Figura 10

Respuestas a la pregunta 10



Nota: Elaboración propia

En la pregunta número once, dos familias consideran que los materiales empleados son medianamente adecuados, mientras que otra los percibe como poco adecuados.

Figura 11

Respuestas a la pregunta 11

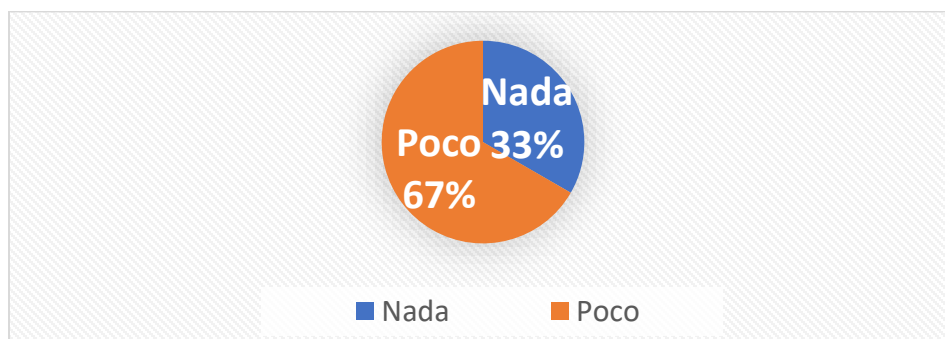


Nota: Elaboración propia

La pregunta doce pretende conocer si los padres consideran que existe una evolución en el aprendizaje de inglés del alumno. En la siguiente figura se evidencian las respuestas de forma gráfica.

Figura 12

Respuestas a la pregunta 12



Nota: Elaboración propia.

Se puede evidenciar una percepción negativa sobre la evolución en el aprendizaje del inglés debido a que se considera poca o nada, esto evidencia que las adaptaciones a las actividades que realiza la docente dentro del aula no son suficientes para lograr un aprendizaje significativo en sus alumnos con discapacidad.

La siguiente pregunta busca conocer el nivel de interés que los niños con NEE por el inglés a lo cual los tres padres contestaron que, en una escala de cuatro categorías, notaron interesados a sus hijos lo cual indica que los estudiantes cuentan con la disposición para realizar las actividades del aula, así como el trabajo en casa. Lo anterior se evidencia en la Figura 13.

Figura 13

Respuestas a la pregunta 13



Nota: Elaboración propia.

Sobre la pregunta catorce que trata la pertinencia de la asignación horaria para la clase de inglés, lo cual, como lo evidencia la siguiente gráfica, de forma unánime se considera que no son suficientes las horas de inglés que se dan en el colegio que correspondería a una hora a la semana.

Figura 14

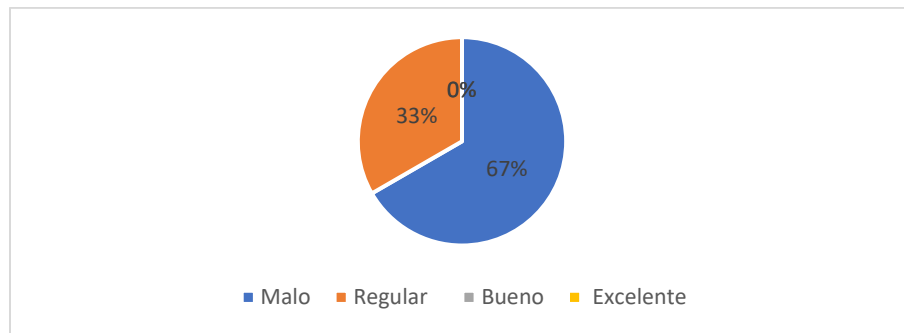
Respuestas a la pregunta 14



Nota: Elaboración propia.

Figura 15

Respuestas a la pregunta 15



Nota: Elaboración propia

En cuanto a la pregunta quince, relacionada con la calificación global del aprendizaje de sus hijos en la asignatura de inglés, la mayoría de los padres lo considera “Malo” (2) o “Regular” (1), sin reportar valoraciones “Buenas” o “Excelentes”. Esta tendencia refuerza la percepción de un bajo rendimiento en el idioma extranjero, el cual podría atribuirse a la ausencia de metodologías inclusivas que fortalezcan la motivación y el interés, así como al limitado acompañamiento pedagógico que atiende de forma diferenciada las necesidades de los estudiantes con discapacidad intelectual

Respecto a la pregunta dieciséis, que es de tipo abierta, se quiso conocer las sugerencias y/o preocupaciones de los padres sobre las clases de inglés impartidas ante lo cual se encuentra que dos de los padres de familia centran su atención en que resulta una barrera el tema del poco tiempo que se dedica a la enseñanza del inglés, de forma específica uno de los padres refiere que “durante la semana solo ven una hora de clase y a veces por las actividades pasan casi un mes sin esa clase” (Padre de familia 1, 2024) cosa que es respaldada por otro padre que comenta que “reciben pocas clases de inglés, en el horario lo tienen por poquito tiempo” (Padre de familia 3, 2024) ante lo cual se sugiere que los niños puedan tener más horas de clase durante la semana.

Otro elemento que se compone como desafío son las pocas actividades que el docente relega para la casa ante lo cual el padre manifiesta “que a los niños les dieran más material en inglés que lo pueda llevar a su casa y trabajarlo conmigo y con la demás gente de la familia” (Padre de familia 3, 2024). Sobre el papel de los padres de familia otro de los encuestados refiere que “me gustaría que la profe hablara más con nosotros para apoyar más al niño en la materia” (Padre de familia 1, 2024) por lo que se evidencia un interés por los responsables de los niños que estos reciban una adecuada educación. Sobre este último de los aspectos quien para efectos de confidencialidad se denomina Padre de familia 2 es crítico sobre los problemas que desde una perspectiva estructural al identificar “la falta de apoyo a la inclusión por parte de la Secretaría de Educación del Distrito y el Ministerio de Educación” (2024) otro de los aspectos que observa es “la falta de voluntad docente para aprender sobre discapacidad” (2024) por lo que es evidente que las dificultades en la enseñanza para niños con discapacidad intelectual parte de los entes administrativos y las instituciones de educación que no ofrecen una formación complementaria para la atención a este tipo de estudiantes lo cual impide que se realicen las adaptaciones curriculares pertinentes, además que no existan los materiales de calidad y expresa una “falta de empatía por la mayoría de los miembros de la comunidad educativa” (Padre de familia 2, 2024). Todo lo anterior es causa de una educación sin calidad para el área de inglés.

El análisis estadístico permitió identificar tendencias claras en las percepciones de los padres de familia y en las prácticas declaradas por la docente en relación con la inclusión educativa en el área de inglés. Sin embargo, más allá de su valor descriptivo, estos datos adquieren un sentido profundo al ser contrastados con el marco teórico y con los hallazgos reportados en investigaciones previas. Por ejemplo, la alta frecuencia con que los padres señalaron la falta de adecuaciones específicas en el aula confirma lo planteado por González-Gil et al. (2019), quienes sostienen que la escasez de formación

docente y de recursos constituye una de las principales barreras para la inclusión. De igual forma, la percepción reiterada de que las actividades en clase no siempre favorecen aprendizajes funcionales se vincula directamente con la noción de Barreras para el Aprendizaje y la Participación (BAP), descritas por Booth y Ainscow, que ubican en el currículo y en las prácticas pedagógicas factores que limitan la participación plena de los estudiantes.

Esta integración entre los datos y la discusión teórica permite comprender que las recomendaciones no pueden limitarse a ajustes puntuales en la planeación de clase, sino que deben orientarse hacia transformaciones estructurales. Por ejemplo, los resultados evidencian la necesidad de una capacitación continua en el uso del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), lo cual coincide con los aportes de Florian (2019), quien plantea que la inclusión requiere de prácticas pedagógicas flexibles, sostenidas en marcos conceptuales sólidos. Del mismo modo, la frecuencia con que los padres señalaron la falta de acompañamiento especializado se articula con la literatura internacional (Slee, 2021), que resalta la importancia de apoyos interdisciplinarios para garantizar la efectividad de los ajustes razonables.

En consecuencia, el análisis estadístico no solo valida la presencia de barreras en la práctica educativa cotidiana, sino que también sustenta las recomendaciones formuladas en este trabajo. Estas incluyen el fortalecimiento de la formación docente, la integración sistemática del PIAR al currículo y el diseño de estrategias basadas en el DUA, todo ello respaldado tanto por la evidencia empírica obtenida como por la literatura especializada. Así, los datos trascienden su función descriptiva y se convierten en insumos críticos para la toma de decisiones pedagógicas e institucionales orientadas a garantizar una educación inclusiva y equitativa.

Los hallazgos al momento evidencian que existe una brecha entre las obligaciones institucionales de inclusión y su aplicación concreta, ya que las respuestas de los padres de familia manifiestan una percepción generalizada de desvinculación, desinformación, baja participación lo cual, como se mostró en el apartado del papel de la familia en la educación inclusiva, esta juega un rol fundamental, especialmente para los chicos con discapacidad intelectual. Además, la inclusión educativa no es solo la presencia de los chicos en el aula, sino que se debe hacer una transformación profunda, razón por la que existen estrategias como el PIAR o el DUA que, según lo expuesto por la docente y los padres de familia, se pone en duda que realmente se estén aplicando estas herramientas.

Finalmente, el análisis de las encuestas muestra que el programa de inclusión presenta deficiencias estructurales y operativas, como lo son la escasa socialización, poca articulación entre familia y escuela, falta de metodologías inclusivas y carencia de materiales adaptados.

4.3. Recomendaciones al programa de inclusión

Siendo manifiestas las múltiples dificultades y barreras a las que se enfrenta el ejercicio de la enseñanza y el proceso de aprendizaje para estudiantes con discapacidad intelectual, en el marco de la obligación institucional por brindar educación de calidad para todos y para todas, se creó la siguiente matriz que refleja de forma clara y entendible cuáles son todos los pasos que se deben llevar a cabo para que se dé un proceso de inclusión efectivo, eficiente y de calidad, así como los responsables de cada una de las tareas allí consignadas basadas en lo expuesto por las normativas de inclusión vigentes.

Un aspecto que merece ser resaltado es la necesidad de integrar de manera más explícita la observación directa en el aula como fuente primaria de análisis. Esta herramienta permitió identificar la distancia existente entre el discurso docente y la práctica pedagógica, así como reconocer dinámicas que difícilmente emergen en entrevistas o cuestionarios, tales como el uso limitado de apoyos visuales,

la homogeneidad en las estrategias de enseñanza y la participación restringida de los estudiantes con discapacidad intelectual en actividades colectivas. La observación, al contrastarse con los testimonios de docentes y padres, ofrece un panorama más completo y crítico de la realidad educativa, lo cual refuerza la validez del análisis realizado.

Asimismo, resulta fundamental enriquecer la revisión bibliográfica con aportes recientes de la literatura internacional sobre educación inclusiva, enseñanza de lenguas extranjeras a estudiantes con discapacidad y modelos pedagógicos innovadores. Autores como Florian (2019), Slee (2021) y Duk y Sánchez (2022) han mostrado cómo la implementación sistemática del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) y los ajustes razonables se convierte en un requisito indispensable para garantizar una inclusión efectiva. Incorporar estos enfoques no solo fortalece el marco conceptual de la investigación, sino que permite situar los hallazgos en un diálogo más amplio con los avances internacionales, resaltando la pertinencia de contextualizarlos en escenarios rurales como el colombiano.

De igual manera, el componente propositivo se robustece cuando las recomendaciones dejan de ser planteamientos generales y se convierten en estrategias concretas, operativizables en la práctica institucional. En este sentido, se propone diseñar un plan de formación docente continua en inclusión y enseñanza de lenguas, articulado a las políticas nacionales y acompañado de mecanismos de evaluación periódica. También se sugiere la incorporación de adecuaciones curriculares específicas, que contemplen materiales multisensoriales y metodologías activas adaptadas a los ritmos de aprendizaje de los estudiantes con discapacidad intelectual. Finalmente, se destaca la necesidad de establecer mecanismos de seguimiento y evaluación al PIAR, de manera que este deje de ser un documento

formal y se transforme en una herramienta viva que oriente las prácticas docentes y garantice la participación plena de los estudiantes.

En conjunto, estas acciones fortalecen el carácter integral de la investigación al vincular evidencia empírica, aportes teóricos contemporáneos y propuestas de mejora concretas, lo que contribuye no solo a comprender las barreras actuales, sino también a ofrecer alternativas viables para avanzar hacia una educación verdaderamente inclusiva en contextos rurales.

En la tabla se evidencia que el proceso de inclusión depende de muchos factores, especialmente, de la adecuada articulación y de la responsabilidad de cada uno de los actores ya que el retraso de alguna tarea puede significar el retraso de todo el proceso y sumar dificultades a la enseñanza del inglés.

Finalmente, esta matriz debe funcionar de ayuda para padres, docentes y administrativos de las instituciones, debido a que, como se manifestó, el proceso de inclusión requiere de la iniciativa de los padres, el compromiso de la institución, el interés de la docente y el seguimiento activo y constante del estudiante para poder brindarle una educación de calidad.

Tabla 8

Matriz de responsabilidades del proceso de inclusión

	RESPONSABLES		
	PADRE DE FAMILIA	DOCENTE	INSTITUCIÓN
Revisión de la ley de inclusión educativa	X		
Diagnóstico clínico del estudiante	X		
Solicitar a la institución la incorporación del estudiante al programa de inclusión educativa	X		
Presentar diagnósticos clínicos	X		
Socialización del caso del estudiante con diagnóstico de a profesores			X
Identificación de la metodología de educación inclusiva apropiada para la di de cada estudiante (PIAR - DUA)		X	X
Adaptación de los contenidos curriculares de inglés al PIAR o DUA según los objetivos de enseñanza	X	X	
Adaptación del proceso de evaluación de los contenidos en inglés		X	X
Implementación del PIAR		X	
Seguimiento al PIAR	X	X	X
Identificación de aspectos por mejorar o fortalecer	X	X	X
Socialización con todos los participantes	X	X	X

Capítulo V: Conclusiones y Recomendaciones

5.1. Conclusiones

Los resultados obtenidos a partir de la entrevista a la docente y las encuestas aplicadas a padres de familia permiten afirmar que, aunque existe una intención institucional de responder a las exigencias de la inclusión educativa, esta intención no se traduce a acciones concretas que garanticen el cumplimiento efectivo de esta obligación institucional.

Sobre el primer objetivo específico, orientado a identificar los aspectos relacionados con el programa de inclusión, fue manifiesto que la docente no cuenta con una formación especializada en educación inclusiva, específicamente en lo que respecta al uso de herramientas como el DUA, el PIAR o las adaptaciones curriculares. Aunque ella expone realizar ciertos ajustes, como el uso de materiales visuales atractivos para todos sus estudiantes, estas estrategias se aplican de manera intuitiva y aislada, sin un marco pedagógico sólido o un respaldo institucional. También se pudieron identificar múltiples barreras estructurales como la falta de recursos tecnológicos, la inexistencia de acompañamiento interdisciplinario y la escasa articulación entre las acciones del aula y los planes individuales para cada estudiante. Es así como la inclusión queda a merced de la voluntad individual del docente lo cual es una falencia crítica teniendo en cuenta que es necesario que los procesos de inclusión sean una responsabilidad compartida.

En relación con el segundo objetivo, que buscaba establecer el impacto del programa de inclusión en el proceso de enseñanza del inglés, las encuestas a padres de familia revelaron una percepción generalizada de exclusión y desinformación puesto que la mayoría de las familias desconocen la existencia del programa de inclusión, no han sido convocados para la implementación de este y dicen tener una comunicación limitada con la docente. Esta situación, además de afectar el

principio de corresponsabilidad entre familia y escuela, impide generar estrategias conjuntas que potencien el aprendizaje del estudiante en casa y en el aula. Los padres también advierten que debido a la falta de materiales adecuado y a la poca frecuencia de las clases, muchas veces una en un mes, el aprendizaje de sus hijos es mínimo, sumado a la ausencia de metodologías inclusivas y el poco seguimiento que se hace a lo estudiantes con DI, entendiendo que no solo es la presencia de los alumnos con discapacidad en el aula, sino que es vital su integración por medio de un rediseño pedagógico que atienda sus necesidades específicas y promueva el aprendizaje con equidad.

Finalmente, para el tercer objetivo específico se diseñó una matriz de responsabilidades que recoge los principales actores y momentos del proceso de inclusión. Con esta matriz se pretende contribuir a la organización, seguimiento y corresponsabilidad del proceso, basándose en que el éxito depende de la articulación eficaz entre padres, docentes e instituciones. Aplicar esta matriz podría ser útil para que la comunidad educativa reconozca sus roles, reparta sus responsabilidades y actúe de manera coordinada en pro de una educación inclusiva de calidad.

Para concluir, se demuestra que el proceso de inclusión en la enseñanza de inglés para estudiantes con discapacidad intelectual en la institución analizada se encuentra en un estado incipiente, desarticulado y poco eficaz, prácticamente no existe un programa de inclusión como tal, a pesar de la disposición de la docentes o los padres de familia, lo cual refleja que se requiere de una transformación institucional que contemple disminuir las barreras, promover facilidades, como la formación docente, la dotación de recursos humanos y materiales, el fortalecimiento de la comunicación escuela-familia y el diseño de prácticas pedagógicas adaptadas. Solo así serpa posible garantizar el derecho a la educación para todos y todas, como lo establecen los marcos normativos vigentes en Colombia y los compromisos internacionales asumidos por el Estado.

5.2. Limitaciones y recomendaciones

La investigación logró cumplir con los objetivos y generar hallazgos significativos, no obstante, entre las limitaciones se encuentra el número reducido de participantes, tanto en el grupo de padres como en el cuerpo docente, lo cual obedeció a las características propias del contexto institucional. Este factor no es una limitación metodológica en sí misma, sino una característica del caso que restringe la posibilidad de generalización. Por otra parte, si bien se diseñaron instrumentos que permitieran una aproximación a las percepciones de los actores involucrados, la investigación no contempló la aplicación de pruebas estandarizadas para evaluar el avance en las competencias lingüísticas de los estudiantes con discapacidad intelectual.

A partir de lo anterior, se recomienda para futuras investigaciones ampliar la muestra a otras instituciones rurales y urbanas con condiciones similares, de modo que se puedan fortalecer los patrones comunes. Asimismo, sería valioso considerar el análisis de otras variables contextuales, como el nivel socioeconómico, el acompañamiento institucional o el uso específico de ciertas metodologías específicas. Finalmente, se sugiere fortalecer el componente de observación directa en el aula, entendiéndolo como un espacio clave para el análisis de las prácticas docentes reales frente a los principios de educación inclusiva.

Bibliografía

- Alba-Pastor, C. (2019) Diseño universal para el aprendizaje: un modelo teórico-práctico para una educación inclusiva de calidad. *Participación educativa*, 6(9), 55-68.
<https://www.educacionfpydeportes.gob.es/dam/jcr:c8e7d35c-c3aa-483d-ba2e-68c22fad7e42/pe-n9-art04-carmen-alba.pdf>
- Alcaldía Mayor de Bogotá, D.C. (mayo de 2018) Lineamientos de Política de Educación Inclusiva.
<https://repositoriosed.educacionbogota.edu.co/server/api/core/bitstreams/fbfab20e-65cd-49db-a697-e7b021e25768/content>
- Alviz, M. M., Mora López, S. Y. & Velásquez Gaviria, L. F. (2018) Adaptación curricular para niños en básica primaria con trastornos del aprendizaje en el Colegio José Acevedo y Gómez IED para favorecer los procesos de lectura y escritura [Trabajo final de especialización] Universidad Cooperativa de Colombia.
[.https://repository.ucc.edu.co/server/api/core/bitstreams/4dd32e3c-1b4b-40d6-961a-67a535710de4/content](https://repository.ucc.edu.co/server/api/core/bitstreams/4dd32e3c-1b4b-40d6-961a-67a535710de4/content)
- Arcila Ramírez, A. & Mesa Pérez, D. (2018) leer y comprender en inglés. Una secuencia didáctica de enfoque sociocultural para la comprensión de textos narrativos: Registros de experiencias. [Tesis de Maestría] Universidad Tecnológica de Pereira.
<https://repositorio.utp.edu.co/server/api/core/bitstreams/e71409dc-f825-49e7-b7aa-60e989ae7362/content>
- Ausubel, D. P. (2002). *Adquisición y retención del conocimiento. Una perspectiva cognitiva*, Barcelona: Paidós.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2015). *Guía para la educación inclusiva: Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. FUHEM.
- Cáceres Remolina, K. G. (2021). *La gamificación como estrategia pedagógica para el desarrollo del pensamiento lógico matemático en niños con síndrome de Down (Trabajo de grado)*. Universidad de Santander - UDES.
<https://repositorio.udes.edu.co/server/api/core/bitstreams/5b8a27b7-4a22-433d-9e33-ab2eb96ae323/content>
- Calvo, M. I., Verdugo, M. Á., & Amor, A. M. (2016). La participación familiar es un requisito imprescindible para una escuela inclusiva. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 10(1), 99-113.
- Calvo, M^a Isabel, Verdugo, Miguel Ángel, & Amor, Antonio Manuel. (2016). Family Participation is an Essential Requirement for an Inclusive School. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 10(1), 99-113. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782016000100006>

- Cardona-Santa, E., & Saldarriaga-Calderón, V. A. (2021). Estrategia lúdica mediada por TIC para fortalecer habilidades motrices en niños con necesidades educativas especiales. *Revista Logos Ciencia & Tecnología*, 13(1), 144-157. <https://repositorio.udes.edu.co/handle/001/11247>
- Carrasquero Cepeda, M. (2018). Ajustes razonables para personas con discapacidad: ¿una herramienta eficaz para su inclusión laboral? *Revista de Estudios Europeos*, (71), 38–47. Universidad de Valladolid. <https://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/29246/Estudios-Europeos-2018-71-Ajustes-razonables-personas-discapacidad...%2838-47%29.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Casanova, M. A., (2018). Educación inclusiva: ¿Por qué y para qué? *Revista Portuguesa de Educação*, 31(), 42-54. <https://doi.org/10.21814/rpe.15078>.
<https://www.redalyc.org/journal/374/37458867001/37458867001.pdf>
- Castillo Pindo, B. M., & Larreal Bracho, A. J. (2023). Adaptaciones Curriculares: Alternativa Inclusiva en el Aprendizaje de Niños con Necesidades Educativas Especiales. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(2), 7976-7994. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i2.5932
- Castro-Ávila, M. A. & Corral-Joza, K. E. (2021) Análisis de las adaptaciones curriculares en el proceso de inclusión de un estudiante con discapacidad intelectual de bachillerato de la Unidad Educativa Manuel Inocencio Parrales y Guale del Cantón Jipijapa. *Polo del Conocimiento*. 6(9), pp. 787-801. DOI: 10.23857/pc.v6i9.3080
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8094547>
- Chaves Salas, A. L. (2001). Implicaciones educativas de la teoría sociocultural de Vygotsky. *Revista Educación*, 25(2), 59-65. Universidad de Costa Rica.
- Clavijo Castillo, R. G., & Bautista Cerro, M. J. (2020). La educación inclusiva. Análisis y reflexiones en la educación superior ecuatoriana. *Alteridad*. 15(1) Recuperado de <https://alteridad.ups.edu.ec/index.php/alteridad/article/view/1.2020.09>
<https://doi.org/10.17163/alt.v15n1.2020.09>
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2011). *Research methods in education* (7th ed.). Routledge.
- Contento, K. J. A., Erraéz Alvarado, J. L., Vargas Gaona, M. C., & Espinoza Freire, E. E. (2023). La práctica educativa inclusiva: barreras y estrategias para atender las necesidades educativas especiales. *Revista Científica Arbitrada Multidisciplinaria PENTACIENCIAS*, 4(1), 387-401. <https://www.redalyc.org/pdf/7217/721778097004.pdf>
- Cuesta, G. H., & Roca, J. (2025). La participación de la familia en los procesos de educación inclusiva. *Revista Retos Para La investigación*, 4(1), 83–108.
<https://doi.org/10.62465/rri.v4n1.2025.128>
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (Eds.). (2011). *The SAGE handbook of qualitative research* (4th ed.). SAGE Publications.

- Departamento Administrativo Nacional de Estadística [DANE]. (2022, abril). *Estado actual de la medición de discapacidad en Colombia* [Presentación en PDF].
https://www.dane.gov.co/files/investigaciones/notas-estadisticas/abr_2022_nota_estadistica_estado%20actual_de_la_medicion_de_discapacidad_en%20Colombia_presentacion.pdf
- Duk, Cynthia, & Murillo, F. Javier. (2016). La Inclusión como Dilema. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 10(1), 11-14. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782016000100001>
- Duk, Cynthia, & Murillo, F. Javier. (2020). El Derecho a la Educación es el Derecho a una Educación Inclusiva y Equitativa. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 14(2), 11-13.
<https://dx.doi.org/10.4067/s0718-73782020000200011>
https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-73782020000200011&script=sci_arttext&tlng=pt
- Echeverry Henao, S., Rangel Jaimes, A. P., & Valdeleon Mojica, A. E. (2020). Percepción de docentes en estrategias de enseñanza para la educación inclusiva. *Revista Investigación y Desarrollo*, 8(2), 77-91. <https://repositorio.udes.edu.co/entities/publication/3e3576cd-7f0b-40db-b662-1b9ee48eeb70>
- Ferrat Clark, Yleana, & Hernández Martínez, Marta Amelia. (2024). Discapacidad intelectual, ¿qué sabemos?. *Acta Médica del Centro*, 18(1), . Epub 31 de marzo de 2024. Recuperado en 18 de julio de 2025, de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2709-79272024000100016&lng=es&tlng=es.
- Florian, L., & Spratt, J. (2013). Enacting inclusion: A framework for interrogating inclusive practice. *European Journal of Special Needs Education*, 28(2), 119-135.
<https://doi.org/10.1080/08856257.2013.778111>
- García Cedillo, I. (2018) La educación inclusiva en la reforma educativa de México. *Revista de Educación Inclusiva*, 11 (2), pp. 51-62. Recuperado el 4 de abril de 2025 en <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6729100>
- Gaviria, Y., Gonzáles Marín, D. P., Marulanda Londoño, Y. A., Muñoz Betancur, J. A., Rodríguez Zabala, Y. M., & Tobón Rojas, L. M. (2018). Niños con cáncer en tratamiento: una mirada a la escuela desde sus vivencias. *Revista Educación y Humanismo*, 20(35), 134-150.
https://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/32179/1/GaviriaYackeline_2018_NinosCancerTratamiento.pdf
- Gonzales-Quezada, E., Armijos Robles, D. M., & Ríos Robles, C. P. (2022). Inclusión educativa y prácticas pedagógicas en instituciones de educación básica. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 6(3), 3211-3227.
<https://ciencialatina.org/index.php/cienciala/article/view/5845>

- González Y. y Triana, D.A. (2018). Actitudes de los docentes frente a la inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales. *Educación y Educadores*, 21(2), 200-218. doi: 10.5294/edu.2018.21.2.2
- González, M. D. P. (1998). Necesidades educativas especiales/generales hacia una nueva denominación.
- González-Gil, F., Martín-Pastor, E., & Poy Castro, R. (2019). Educación inclusiva: barreras y facilitadores para su desarrollo. Análisis de la percepción del profesorado. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 23(1), 243–263. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i1.9153>
- Guayllas Plaza, M. J. (2020) Sistema de actividades didácticas inclusivas para los estudiantes con discapacidad intelectual leve, en la asignatura del Idioma Inglés del cuarto año de Educación General Básica de la escuela “Andrés F. Córdova” [Tesis de Maestría] Universidad Nacional de Educación. Recuperado el 24 de enero de 2025. <http://repositorio.unae.edu.ec/handle/56000/1597>
- Guzmán, A. (2021). Pedagogías emergentes para garantizar una educación inclusiva en tiempos de confinamiento. *Revista Varela*, 21(60), 180-186
- Habermas, J. (1987). *Teoría de la acción comunicativa. Vol. 2: Crítica de la razón funcionalista*. Taurus.
- Jaya Granda, J. (2020). Las adaptaciones curriculares para escolares con necesidades especiales. *Portal De La Ciencia*, 1(1), 28–41. <https://doi.org/10.51247/pdlc.v1i1.286>
<https://institutojubones.edu.ec/ojs/index.php/portal/article/view/286>
- Ke, X., & Liu, J. (2017). Discapacidad intelectual. Traducción De Irarrázaval, M., Martin, A., Prieto-Tagle, F. Y Fuertes, O.). En Rey, Joseph. *Manual de Salud Mental Infantil y Adolescente de la IACAPAP*, 1-28.
- Kemmis, S.(1988). *The action research planner* (3rd ed.). Deakin University Press.
- Leiva-Guerrero, María Verónica, Vásquez-Herrera, Camila, Encalada Godoy, Nadyared, Huerta Escobar, Javiera, & Pereira Arroyo, Luisa. (2024). Liderar y Trabajar Colaborativamente para la Inclusión Educativa: Facilitadores y Barreras de la Codocencia. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 18(1), 65-87. Epub 13 de julio de 2024. <https://dx.doi.org/10.4067/s0718-73782024000100065>
- López, S. I. M., & Valenzuela, B. G. E. (2015). Niños y adolescentes con necesidades educativas especiales. *Revista Médica Clínica Las Condes*, 26(1), 42-51.
- Medina Sánchez, L., & Pérez Valverde, C. (2020). Fundamentos teórico-prácticos en torno a la inclusión del alumnado con discapacidad intelectual en el aula de lengua extranjera. *Onomázein, (NE VI)*,

- 64–83. <https://doi.org/10.7764/onomazein.ne6.04>
<https://rchd.uc.cl/index.php/onom/article/view/29553>
- Ministerio de Educación de España & UNESCO (1994) Declaración de Salamanca y Marco de Acción sobre Necesidades Educativas Especiales.
- Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2006). Estándares Básicos de Competencias en Lenguas Extranjeras: Inglés. Formar en lenguas extranjeras: ¡el reto! Lo que necesitamos saber y saber hacer.
https://contenidos.mineduacion.gov.co/ntg/men/archivos/Referentes_Calidad/Estandares_basicos_de_competencias/Estandares_Basicos_Competencia_en_Lenguas_Extranjeras_%20Ingles.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (2002). Decreto 230. Obtenido de <https://www.mineduacion.gov.co/1621/article-162264.html>
- Ministerio de Educación Nacional. (2021, septiembre 28). *Educación inclusiva: una visión más participativa para niños y niñas*. Colombia Aprende.
<https://www.colombiaprende.edu.co/agenda/tips-y-orientaciones/educacion-inclusiva-una-vision-mas-participativa-para-ninos-y-ninas>
- Mitchell, D. (2014). What really works in special and inclusive education: Using evidence-based teaching strategies (2nd ed.). Routledge.
- Niño Roballo, Z. A., Ramírez, F. M. (2023) Experiencias educativas en la enseñanza del inglés a estudiantes con discapacidad intelectual durante la pandemia de COVID 19 y en el retorno a la presencialidad en la Institución Educativa Distrital La Felicidad [Tesis de Maestría] Universidad del Bosque. Recuperado el 24 de enero de 2025.
<https://repositorio.unbosque.edu.co/items/9b2d5090-27fd-4280-9a6b-dba2714dfdb0>
- Ocampo Gonzáles. A. (2019) Contornos teóricos de la educación inclusiva. Boletín Redipe, 8 (3). Recuperado el 5 de abril de 2025 en <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7528232>
- Ocampo-Gonzáles, A. (2022) Epistemología de la educación inclusiva. Magis: Revista Internacional de Investigación en Educación, ISSN-e 2027-1182, Nº. 15, 2022
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8924943>.
- Ortiz García , C. D. . (2020). Experiencias de familias en relación con su participación en la educación inclusiva de niños y niñas con discapacidad. *Uni-Pluriversidad*, 20(2), 1–20.
<https://doi.org/10.17533/udea.unipluri.20.2.016>
- Oviedo-Cáceres, M., Hernández-Quirama, A. (2020). Universidad y discapacidad: “La estrategia básica es la perseverancia”. *Revista Colombiana de Educación*, 1(79), 395-422.
<https://doi.org/10.17227/rce.num79-9618>

- Paniagua, C. (2005). Las Adaptaciones curriculares: concepto y alcances en el marco de la integración escolar. *Revista argentina de psicopedagogía*, (59), 1.
- Pérez, F. L. (2018). Políticas educativas en Colombia: en busca de la calidad. *Actualidades pedagógicas*, 1(71), 193-213.
- Pozo López, B. M. (2013) estrategias metodológicas utilizadas por los docentes para el aprendizaje del idioma inglés de los estudiantes con discapacidad auditiva del colegio de sordos “Consejo Provincial De Imbabura” y “Álamos” de la ciudad de Ibarra, durante el año lectivo 2012- 2013. Propuesta alternativa. [Tesis de Maestría] Universidad Técnica del Norte. <https://repositorio.utn.edu.ec/bitstream/123456789/1441/1/05%20FECYT%201584.pdf>
- Rentería Palacios, Y. (2022) Relación entre flexibilidad curricular y rendimiento académico de estudiantes con discapacidad intelectual del grado cuarto de la básica primaria de la IENSP de Tadó – Chocó. [Trabajo de Maestría] Universidad de Medellín. Recuperado el 4 de abril de 2025 en https://repository.udem.edu.co/bitstream/handle/11407/7084/T_ME_554.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Restrepo Silva, D. (2022). Interculturalidad y adaptación curricular en la enseñanza de una segunda lengua. *Revista Boletín Redipe*, 11(7), 257-268. https://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/30784/1/RestrepoDaniela_2022_ColombialInterculturalidad.pdf
- Sabarrós, A., & Primaria, M. D. P. T. (2016). Las adaptaciones curriculares. *PublicacionesDidácticas*, 78(1), 481-489.
- Sánchez Fuentes, Sergio, & Duk, Cynthia. (2022). La Importancia del Entorno. Diseño Universal para el Aprendizaje Contextualizado. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 16(2), 21-31. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782022000200021>
https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-73782022000200021&script=sci_arttext
- Sánchez, F., & Otero, A. (2014). Educación y desarrollo regional en Colombia. Bogotá: Banco de la República. https://www.banrep.gov.co/sites/default/files/publicaciones/archivos/lbr_educa_desarrollo_regional_1.pdf
- Sánchez, Maream J., Fernández, Mariela, & Diaz, Juan C.. (2021). Técnicas e instrumentos de recolección de información: análisis y procesamiento realizado por el investigador cualitativo. *Revista Científica UISRAEL*, 8(1), 107-121. <https://doi.org/10.35290/rcui.v8n1.2021.400>
http://scielo.senescyt.gob.ec/scielo.php?pid=S2631-27862021000300107&script=sci_arttext

- Schalock, R. L. (2009). La nueva definición de discapacidad intelectual, apoyos individuales y resultados personales. *Revista Española sobre Discapacidad Intelectual* Vol 40 (229), pp. 22- 39. <https://sid-inico.usal.es/idocs/F8/ART11724/Schalock.pdf>
- Secretaría de educación de Bogotá (2020) Plan Individual de Ajustes Razonables-PIAR. Categoría 1 “Educación inclusiva con apoyos”. Dirección de Inclusión e Integración de Poblaciones. https://www.educacionbogota.edu.co/portal_institucional/sites/default/files/11---PRESENTACION--LOS-PIAR.pdf
- Secretaría del Gobierno de Bogotá (s.f.) Capítulo 1 - ¿Qué es discapacidad, tipos de discapacidad, paradigmas y modelos de la discapacidad? Gobierno de Bogotá. <https://www.gobiernobogota.gov.co/transformacion-imaginarios-paradigmas/capitulo-discapacidad-tipos-discapacidad>
- Solano-Becerra, E. ., Chacón, G. N. ., & Mendoza-Mora, E. D. . (2024). IncluTic: Retos y Barreras Socioeconómicas de la Inclusión Digital en Personas con Discapacidad Intelectual y Múltiple en el Instituto La Esperanza, Modalidad Internado. *Revista Perspectivas*, 9(S1), 103–117. <https://doi.org/10.22463/25909215.4832>
- Tobón, I.C. y , Cuesta, L.M (2020) Diseño universal de aprendizaje y currículo. *Sophia* 16(2) 166-182.
- Tomlinson, C. A. (2014). *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners* (2nd ed.). ASCD.
- Tomlinson, California (2001). *Cómo diferenciar la instrucción en aulas de capacidades mixtas* . Ascd.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Warnock, M. (1987). Encuentro sobre necesidades de educación especial. *Revista de educación (rol de maestro)*