



NARRATIVAS DEL CONTEXTO EDUCATIVO SOBRE EL MODELO DE EDUCACIÓN INCLUSIVA

NARRATIVES OF THE EDUCATIONAL CONTEXT REGARDING THE INCLUSIVE EDUCATION MODEL

MARÍA ANDREA CASTELLANOS MANTILLA  
UNIVERSIDAD MANUELA BELTRÁN, BOGOTÁ, COLOMBIA

STEVE FERNANDO PEDRAZA VARGAS  
UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS, BOGOTÁ, COLOMBIA

Fecha de recepción: 08 enero 2026
Fecha de aceptación: 07 de septiembre 2026

RESUMEN

La educación inicial inclusiva contribuye al desarrollo integral de las niñas y los niños con discapacidad. En este sentido, históricamente han surgido modelos de educación inclusiva en torno a la discapacidad como: el modelo de déficit, el modelo de educación segregada, el modelo de educación integrada y el modelo de inclusión. La presente investigación busca comprender las narrativas del contexto educativo con respecto al modelo de educación inclusiva presente en (2) colegios de la ciudad de Bucaramanga. Esto se realizó mediante el método cualitativo, con un enfoque hermenéutico interpretativo, por medio de entrevistas semiestructuradas y grupos focales. Los participantes correspondían a (20) docentes y (8) profesionales del equipo interdisciplinario de apoyo de un establecimiento de carácter público y otro privado. Los hallazgos muestran que los profesionales de ambos establecimientos (docentes y equipo interdisciplinario de apoyo) desarrollan prácticas orientadas al modelo de educación integrada con algunas acciones propias del modelo de educación inclusiva.

PALABRAS CLAVE: Educación inclusiva; Discapacidad; Educación inicial.

ABSTRACT

Inclusive early education contributes to the holistic development of girls and boys with disabilities. Historically, various inclusive education models related to disability have emerged: the deficit model, the segregated education model, the integrated education model, and the inclusion model. This research aims to understand the educational context narratives regarding the inclusive education model implemented in two schools in the city of Bucaramanga. A qualitative methodology with a hermeneutic-interpretive approach was used, employing semi-structured interviews and focus groups. The participants consisted of (20) teachers and (8) professionals from the interdisciplinary support team at both a public and a private institution. The results indicate that both establishments implement practices aligned with the integrated education model, incorporating some elements of the inclusive education model.

KEY WORDS: Inclusive education; Disability; Early childhood education.



1. INTRODUCCIÓN

La educación inicial en Colombia es un derecho de los niños y niñas menores de seis (6) años de edad (Decreto 1411 de 2022, 2022; Rojas Romero et al., 2025), en la cual se reconoce la diversidad como un valor fundamental, necesario y enriquecedor, implica transformaciones sustanciales en las dinámicas pedagógicas, institucionales y comunitarias; el acceso de niñas y niños con discapacidad al contexto educativo desde la educación inicial representa una oportunidad clave para fortalecer los procesos de aprendizaje y favorecer el neurodesarrollo (Pedraza Vargas et al., 2023; Cuevas Cervera y Machado Casas, 2023).

De acuerdo con la UNESCO, la educación inclusiva se concibe como un proceso orientado a responder a la heterogeneidad de las necesidades del estudiantado, mediante una participación más amplia en los procesos de aprendizaje, así como en las actividades culturales y comunitarias. Este enfoque busca garantizar el acceso equitativo y la permanencia de todos los niños y niñas en el sistema educativo, asegurando oportunidades efectivas para aprender, desarrollarse y prosperar en entornos educativos de calidad, caracterizados por su calidez, seguridad y capacidad de acogida (Macedo, 2023).

Con el propósito de avanzar hacia la educación inclusiva, históricamente han surgido modelos de atención educativa en torno a la discapacidad que hacen posible no solo la apertura de las aulas de clase, sino también la permanencia de las niñas y los niños con discapacidad en el contexto educativo, estos modelos son: modelo de déficit, modelo de educación segregada, modelo de educación integrada y modelo de educación inclusiva (Arnaiz, 2000; González García, 2009; Biel Portero, 2013; Sánchez Cardozo y Mora Motta, 2013; Dueñas Buey, 2014; Ortiz González, 2023). La educación inclusiva requiere entonces de múltiples elementos y con el fin de garantizar la igualdad de oportunidades y desarrollar estrategias pedagógicas pertinentes e individualizadas, de acuerdo con las necesidades. Entre estos actores se encuentran los docentes, el equipo interdisciplinario de apoyo, los directivos y las familias, entre otros (Ponce-Solórzano y Barcia-Briones, 2020; Tárraga-Mínguez et al., 2021, Lara Benítez et al., 2024; Pedraza Vargas et al., 2024).

El país cuenta con una normatividad que enmarca la educación inclusiva y orienta a los establecimientos educativos de carácter público y privado, sin embargo, cada establecimiento aborda los procesos de inclusión de diversas formas, aun cuando se ha generado ha propiciado una evolución favorable, existen desiguales que hacen reflejo en los modelos de atención educativa en torno a la discapacidad (Ley 1618, 2013; Decreto 1421, 2017; Ley 2216 de 2022).

2. MÉTODO

El enfoque cualitativo se constituye en un puente metodológico para acceder a las narrativas de los actores desde su propia voz y experiencia en relación con los modelos de educación inclusiva. A pesar de los avances y transformaciones promovidos por las políticas nacionales e internacionales, dichos modelos pueden estar presentes en mayor o menor



medida según las particularidades de cada institución educativa, las cuales responden a condiciones diferenciadas en función de su carácter oficial o privado. La investigación cualitativa pretende por lo tanto comprender los fenómenos desde la mirada de los participantes en el entorno natural y la relación que tienen con el contexto, se profundiza en los puntos de vista, interpretaciones y significados (Hernández Sampieri et al., 2014).

Adicionalmente, en la perspectiva de la investigación el método hermenéutico interpretativo, se centra en las ideas de comprensión, significado y acción, buscando acercarse a la conducta humana descubriendo significados sociales, este método pretende entrar en el mundo personal, para lograr la interpretación de situaciones que están relacionadas con las intenciones, creencias y motivaciones del individuo (Porta y Flores, 2017; Hernández Maldonado, 2023).

2.1. Constructos

Construcción narrativa: Es la manera en la que el ser humano transmite sus vivencias y experiencias del entorno para permitir la interpretación de un acontecimiento de interés a otro que quiere conocerlo, con el fin de contribuir al conocimiento. Existen algunos elementos claves para la construcción narrativa, entre los que figuran el punto de vista, los actores y el contexto (Quintero Mejía, 2018; Rojas-Arango, 2020).

Educación inclusiva: Son modelos de atención integral en torno a la discapacidad conformado por normas, actitudes y procesos que permiten garantizar la educación basada en la diversidad, en la que se promueve la participación activa de los estudiantes en el contexto educativo favoreciendo el aprendizaje y la interacción entre pares, teniendo en cuenta las particularidades que requieren de ajustes razonables y adaptaciones según la necesidad de cada niña y niño, partiendo de la educación como derecho, que busca oportunidades y acceso para todos los estudiantes (Blanco Quijano, 2008; Decreto 1421 de 2017, 2017, González Martínez et al., 2023; Macedo, 2023)

Educación inicial: Es la educación de la primera infancia considerada como un proceso continuo, caracterizada por brindar oportunidades de interacción y exploración del contexto cercano para potenciar las capacidades de las niñas y los niños teniendo en cuenta la diversidad, aportando así al desarrollo integral infantil (González Martínez et al., 2023; Rojas Romero et al., 2025).

2.2. Diseño

Se plantea un diseño de investigación en el cual consta de dos momentos:

- *Momento 1.* Se desarrolló una entrevista individual semiestructurada en la cual se recoge el modelo de educación inclusiva y las prácticas pedagógicas asociadas al mismo. Esto comprende dos escenarios: en el escenario uno (1), se realizó con docentes de cada establecimiento educativo; y en el escenario dos (2), con el equipo interdisciplinario de apoyo.



- *Momento 2.* Se desarrollaron dos (2) grupos focales, en los cuales se recogieron las experiencias y vivencias de los actores con respecto al modelo de educación inclusiva. Esto comprende dos escenarios: en el escenario uno (1) grupo focal con docentes; y el escenario dos (2) grupo focal con el equipo interdisciplinario de apoyo.

Los relatos que surgen de los momentos y escenarios se triangularon durante el análisis en el que se empleó el programa ATLAS-ti.

2.3. Población

La investigación se llevó a cabo con docentes y profesionales del equipo interdisciplinario de apoyo, pertenecientes a dos establecimientos educativos uno de carácter público y otro privado de la ciudad de Bucaramanga.

Los informantes clave correspondían a diez (10) docentes y cuatro (4) profesionales del equipo interdisciplinario de apoyo por cada establecimiento educativo; esto representaba un total de veinte (20) docentes y ocho (8) profesionales del equipo interdisciplinario de apoyo. Cada una de las personas participantes diligenciaron el consentimiento informado, además, se garantizó la custodia de la información y el manejo de la misma con confidencialidad.

Con respecto a los criterios de inclusión para los docentes, debían desempeñarse en un aula de educación inicial, que estuviera conformada por niños y niñas con y sin discapacidad (discapacidad física y múltiple), con mínimo dos años de experiencia en el desarrollo de prácticas inclusivas y una vinculación al establecimiento educativo de mínimo de 1 año. Se excluyeron los docentes con cargos administrativos o directivos y en procesos de jubilación. Por su parte, para el equipo interdisciplinario de apoyo, se tendrían en cuenta los profesionales (terapeutas ocupacionales, fisioterapeutas, fonoaudiólogos, educadores especiales, psicopedagogos, entre otros) que hacían parte del equipo interdisciplinario de apoyo en la institución, con un mínimo de 2 años de experiencia en el desarrollo de prácticas inclusivas y una vinculación al establecimiento educativo de mínimo 1 año. Se excluyeron los docentes con cargos administrativos o directivos y en procesos de jubilación.

2.4. Instrumentos

Entrevistas semiestructuradas: Se emplearon, entrevistas semiestructuradas para los docentes y el equipo interdisciplinario de apoyo, contenían un total de 26 y 27 preguntas respectivamente divididas en 3 secciones en las cuales se hace referencia a la cultura, las políticas y las prácticas relacionadas con los procesos de inclusión.

Guion del grupo focal: Por otro lado, el guion del grupo focal de docentes y equipo interdisciplinario de apoyo constaba de 11 preguntas correspondientes a las vivencias y experiencias en los procesos de educación inclusiva en los establecimientos educativos.



3. RESULTADOS

El comportamiento de las citas demostró la correspondencia a los planteamientos de los constructos desde la co-ocurrencia entre las categorías y los momentos, puesto que, en el “Momento 1” las categorías con mayor co-ocurrencia correspondieron a: establecimiento educativo, niños, prácticas, cultura, educación, discapacidad y política; en el “Momento 2” corresponden a niños, establecimiento, vivencia, inclusión experiencia, discapacidad (Tabla 1).

Tabla 1. Co-ocurrencia entre categorías y los momentos 1 y 2

Categoría/ Momento	Momento 1 gr=458	Momento 2 gr=101
Aprendizaje gr=210	168	42
Barreras gr=73	51	22
Cultura gr=283	246	37
Discapacidad gr=267	214	53
Educación gr=264	216	48
Establecimiento Educativo gr=462	399	63
Experiencia gr=109	54	55
Familia gr=97	78	19
Inclusión gr=304	249	55
Niños gr=375	308	67
Nivel gr=80	73	7
Políticas gr=220	208	12
Prácticas gr=326	286	40
Profesionales gr=152	136	16
Tiempo gr=195	165	30
Vivencias gr=113	57	56
Totales	2908	622

Desde la perspectiva de la investigación, se logró la saturación teórica de las categorías, cuando los participantes permitieron la comprensión del fenómeno reconociendo la convergencia entre las categorías, por lo tanto, no se requirió la incorporación de nuevos participantes.

El análisis exploratorio se constituyó en 3 pasos, aproximándose al contenido de la información reportada en las transcripciones, que permitieron definir las unidades de análisis y evidenciar la pertinencia hacia a los constructos de investigación “construcción narrativa”, “educación inclusiva” y “educación inicial”.

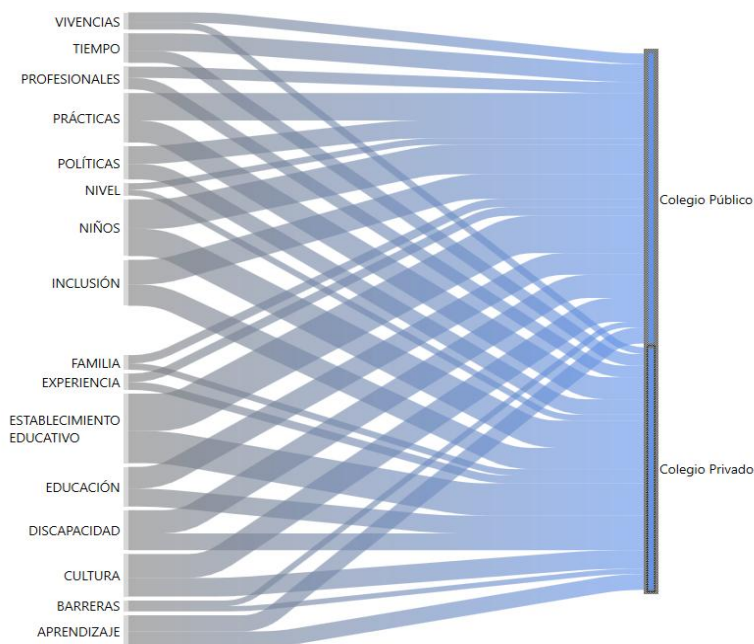


Gráfico 1. Diagrama de Sankey, co-ocurrencia entre categorías y el sector educativo

Los resultados esquematizados permitieron visibilizar las relaciones entre las categorías y las categorías emergentes, de la co-ocurrencia reflejaron diferencias mínimas entre los establecimientos educativos públicos y privados, es decir, ponen en manifiesto semejanzas de la información contemplada entre categorías durante la codificación, puesto que, en ambos se destacaron las categorías “práctica”, “inclusión”, “cultura”, “discapacidad” y “educación” (Gráfico 1), mostrando un sentido compartido entre los actores de ambos contextos en torno a los procesos de educación inclusiva. Sin embargo, se evidencia un diferencial para las categorías “tiempo” y “vivencia” hacia el sector educativo público. Los actores del establecimiento público presentan una mayor densidad discursiva que se relaciona con la necesidad de transmitir las tensiones que perciben en su contexto.

Por lo tanto, la variación mencionada orientó al establecimiento de las relaciones entre categorías emergentes y deductivas, para llevar a cabo el análisis, cuya asociatividad es sintetizada para cada momento, permitiendo poner en manifiesto horizontes de significados constituidos desde su experiencia.

3.1. Análisis

A continuación, se abarcan las categorías de análisis que corresponden a las categorías emergentes: culturas, políticas, prácticas, vivencias y experiencias.

3.1.1. Culturas

La cultura inclusiva, está relacionada con la generación de una comunidad escolar segura, acogedora, colaboradora y estimulante, en la cual todas las personas sean valoradas



(Booth,y Ainscow, 2015), esta influenciada por las creencias, imaginarios, principios, actitudes y comportamientos de quienes pertenecen a un contexto (González Martínez et al., 2023). Durante la investigación, se reconoce que en la educación inicial es necesaria la adaptación al entorno escolar, dado que habitualmente, las niñas y los niños no cuentan con experiencias previas de escolarización.

Cada establecimiento educativo lo realiza de acuerdo con sus posibilidades y dinámicas propias. En el establecimiento público el docente de aula es el encargado de dirigir este periodo y la duración es corta puesto que el número de estudiantes en el aula es mayor, *“... el primer día solamente van 2 horas, es para mirar el proceso de adaptación, tenemos un formato y vamos llenando los ítems, al siguiente día, citamos otros 10 niños y al tercer día otros 10 niños, ya el cuarto día van todos” (CPU-I. Docentes-1).*

Por su parte, en el contexto privado, el proceso se desarrolla con mayor duración y es llevado a cabo por docentes junto con el equipo interdisciplinario de apoyo, en este sentido, los hallazgos coinciden con lo planteado por Amar (2022), puesto que el periodo de adaptación le permite a las niñas y los niños adecuarse desde lo emocional y lo social al nuevo contexto, es por esto que se sugiere que se realice de forma escalonada y flexible dependiendo de las necesidades y las características individuales de las niñas, los niños y sus familias.

Con respecto a la comunicación entre profesionales y las familias, constituye un aspecto central en desarrollo de la cultura inclusiva, fomentando espacios para crear posibilidades desde la interdisciplinariedad en la resolución de situaciones en el aula y una apropiación de acciones comprometidas con el aprendizaje desde el hogar. En el establecimiento público se dificulta debido a las limitaciones en el tiempo que disponen los docentes y el equipo interdisciplinario de apoyo para esta acción, *“La comunidad es muy amplia, es todo un protocolo contactar a la docente orientadora, pues atiende a muchos estudiantes y no tiene esa facilidad de recurrir al aula y abordar situaciones que de pronto, requieren atención y acompañamiento.” (CPU-I. Docentes-1).*

En contraste, en el establecimiento privado la comunicación se facilita al tener espacios de discusión dentro de la jornada escolar y contar con múltiples canales de interacción entre profesionales y familias. Los resultados corroboran lo mencionado por Betancourt y Esquivel (2022), los docentes y profesionales requieren de una comunicación y planificación conjunta para establecer acuerdos y encaminar procesos, ahora bien, como se resalta, la intención y la necesidad de la comunicación entre profesionales y familias se encuentra presente, sin embargo, las dinámicas propias, reducen la capacidad de generar estrategias de comunicación efectivas.

Finalmente, reconocen los valores inclusivos, como el respeto, la solidaridad, la empatía, como componentes sustantivos de la cultura inclusiva, en concordancia con Valdés y Pérez (2021), quienes mencionan que los valores guían y generan las acciones para tomar decisiones y crear cambios, sin embargo, resulta relevante señalar, que la discapacidad en Colombia es



3.1.2. Políticas

Esta categoría pretende que la inclusión sea eje central de los establecimientos educativos, como una directriz para facilitar el desarrollo de los procesos de inclusión (Booth, y Ainscow, 2015). En Colombia, la educación inclusiva se encuentra regulada por el Decreto 1421 del 2017, los establecimientos tienen autonomía de ejecución de la norma siempre que se garantice los requerimientos.

En el contexto público, se han empleado los anexos del decreto con el fin de diligenciar la información solicitada y espacios virtuales compartidos junto al equipo interdisciplinario de apoyo, para resguardar la información de los estudiantes y efectuar el seguimiento, esto se ve obstaculizado por limitaciones en los procesos de contratación del equipo interdisciplinario de apoyo que es dependiente de la alcaldía. Por su parte, en el contexto privado realizaron ajustes y crearon un documento guía, la ejecución está coordinada y liderada por el equipo interdisciplinario de apoyo con seguimiento constante *“Existe un documento, formatos una cartilla paralela que el colegio creó propio, existen unos formatos que se tomaron del Decreto 1421” (CPR-I. Profesionales de equipo interdisciplinar-1).*

Lo anterior refleja una barrera en la ejecución y el seguimiento en el marco de la educación inclusiva, considerando que las orientaciones otorgadas por la normatividad ponen en manifiesto discrepancias considerables en la posibilidad de acercamiento a la propuesta, centrando la educación inclusiva en el cumplimiento del diligenciamiento de formatos, reafirmando lo que sugieren Cerón Arboleda et al. (2025), ocasionando tensiones entre la normatividad y la realidad institucional, en espacios urbanos con notables desigualdades socioeconómicas.

Referente a las capacitaciones en temas relacionados con inclusión y discapacidad, ambos establecimientos las ejecutan con una frecuencia reducida, en el sector privado es continua en otros aspectos asociados a la gestión emocional con deficiencias en educación inclusiva, por su parte en el establecimiento público, profundizan en procesos de inclusión, no obstante, posee un carácter facultativo y esporádico en el año escolar, los actores convergen en reconocer la necesidad de dirigir las capacitaciones hacia estrategias pedagógicas. Los profesionales que se desempeñan en el área de la educación que cuentan con formación en el área de inclusión, logran incorporar esas estrategias en el aula tal como lo plantea Donath et al. (2023).

En relación con el conocimiento de las políticas nacionales e internacionales, se observa que, en el establecimiento público evidencia un mayor dominio conceptual, y en el sector privado, los docentes especialmente manifiestan desconocer la totalidad de la normatividad y reconocen la necesidad de afianzar conocimientos en estas, esto afirma lo que mencionan Becerra y Tamaño (2025), la política continúa siendo un desafío al ser poco efectiva en su articulación con prácticas disgregadas.



3.1.3. Prácticas

Esta categoría se vincula con el “hacer” de los actores educativos, está enfocada en promover el juego, la participación y el desarrollo individual para favorecer los procesos de inclusión, desde el análisis de las barreras y la identificación de necesidades (González Martínez et al., 2023), además está estrechamente relacionada con la cultura y las políticas inclusivas.

En la investigación se evidencian aspectos centrales que se inscriben en el abordaje de las niñas y los niños con discapacidad en el aula, como: la adaptación curricular, las prácticas relacionadas con arte, la música, los recursos, los materiales y el trabajo colaborativo entre profesionales.

En lo concerniente a las adaptaciones curriculares, en el establecimiento público se encuentran a cargo del docente, mientras que en el privado se realizan en conjunto con el equipo interdisciplinario de apoyo. Aunque el diseño universal del aprendizaje (DUA), está presente en los dos establecimientos, el público cuenta con un mayor acercamiento a la definición, comprensión y las actividades desde esta propuesta por parte de los participantes clave, sin embargo, en el establecimiento privado son los profesionales del equipo interdisciplinario de apoyo quienes cuentan con una mayor profundización en el tema *“el diseño universal de aprendizaje es la base, yo todos los días debo hacer Diseño Universal de Aprendizaje dentro del aula y eso es lo que no hemos entendido, soy de las que considera que si tú aplicas DUA, muy difícilmente vas a llevar llegar a elaborar un PIAR” (CPR-I. Profesionales de equipo interdisciplinar-1)”.*

En este sentido, reconocer que el diseño universal del aprendizaje no se limita a los niños y niñas con discapacidad y beneficia a todos los estudiantes es un avance significativo en los procesos de inclusión, en concordancia con lo descrito por Bastidas Martínez et al. (2025), dado que la implementación de estrategias basadas en DUA representa progresos significativos en la participación activa y el rendimiento académico de los estudiantes en general.

Con respecto al entorno áulico, para el contexto público y privado, las niñas y los niños con discapacidad se encuentran incluidos en las aulas regulares, no obstante el sector público presenta una singularidad y cuenta con un aula paralela multigrado en la cual la comunidad sorda aprende la Lengua de Señas Colombiana para aquellos niños y niñas sordos que la conocen por primera vez. Los participantes reconocen que los materiales y recursos son limitados para desarrollar las estrategias pedagógicas que se requieren.

Las prácticas en la educación inclusiva siguen siendo un aspecto susceptible de mejora, en ambos establecimientos educativos, pues persisten concepciones de la discapacidad hacia el déficit, no obstante, en el establecimiento privado al disponer de la presencia permanente del equipo interdisciplinario de apoyo contribuye a mitigar la barrera y los docentes han reconfigurado paulatinamente estos imaginarios.



3.1.4. Vivencias

En lo concerniente a las vivencias, en ambos establecimientos educativos se resaltan los sentimientos que surgen al momento de iniciar procesos inclusivos en el aula, los docentes reconocen el miedo, la angustia, la frustración, al enfrentarse a situaciones nuevas “*así tengan el mismo diagnóstico, cada niño con necesidad educativa es diferente...*” (CPU-G. Docentes), como bien lo expresa Navia et al. (2025), cuando mencionan que los retos educativos que atraviesan docentes y estudiantes con discapacidad ocasionan agotamiento físico, mental, ansiedad entre otros aspectos que incluso se pueden percibir como Infranqueables.

Las actitudes hacia las niñas y los niños con discapacidad en los procesos de educación inclusiva de los docentes y del equipo interdisciplinario de apoyo determinan la participación, la pertenencia y las oportunidades de aprendizaje en el aula, tal como lo mencionan Hernández-Beltrán et al. (2023), en ambos establecimientos educativos persisten algunos profesionales con actitudes ambivalente, referentes a la discapacidad que se convierten en una barrera para la inclusión, sin embargo, esta dualidad es desafortunadamente frecuente y demuestra como lo sugieren Alhassan et al. (2025), la naturaleza compleja de las creencias de los maestros que se determina por la experiencia, la formación la capacidad emocional entre otros aspectos.

Persiste la concepción de discapacidad en su mayoría del modelo médico rehabilitador donde las limitaciones, deficiencias y el diagnóstico médico marcan las pautas para direccionar las estrategias pedagógicas y el abordaje de las niñas y los niños con discapacidad. En este sentido, se hace necesario fortalecer hacia las percepciones positivas y con conciencia social acerca de las personas con discapacidad, para que el trabajo central este encaminado hacia el desarrollo integral, los derechos, las libertades etc. (Guajardo-Ramos et al., 2019; Gutiérrez-Ríos et al., 2023).

Finalmente, frente a sentirse preparado para abordar a niñas y niños con discapacidad en el aula, los docentes y profesionales del equipo interdisciplinario de apoyo, se consideran con una preparación inferior a la que se requiere para responder efectivamente a la diversidad en el aula con estrategias pedagógicas pertinentes, ahora bien, sentirse preparado, no supone estar “disponible” como lo menciona Valenzuela Gambín (2017), quien recoge en su entrevista con Carlos Skliar “estoy disponible para recibir a quien sea, a cualquiera, a todos, a cada uno”, los profesionales que se desempeñan en procesos de inclusión son responsables de asumir el reto de cambiar paradigmas.

3.1.5. Experiencias

Las experiencias emergen de las percepciones y la participación que tienen los actores en el entorno. En esta categoría se identificaron las practicas exitosas que han desarrollado los docentes y el equipo interdisciplinario de apoyo durante los procesos inclusivos, en las cuales se reconoce: el trabajo colaborativo, el aprendizaje kinestésico, el establecimiento de rutinas y roles, cada uno mediado por valores inclusivos.



En concordancia con lo anterior, los actores diariamente asumen retos para responder a las necesidades de los estudiantes, se presentan barreras actitudinales que persisten por prejuicios y estigmatización por parte de los docentes (Booth y Ainscow, 2015; Collado-Sanchis et al. 2020), pero también de los padres, así como las dificultades en la flexibilización de los currículos, barreras de accesibilidad, organizacionales que están relacionadas con la carga laboral, escasos recursos y material didáctico en las aulas.

Ambos establecimientos educativos consideran que para garantizar la educación inclusiva se requieren varios elementos, en el sector público los docentes se centran en la formación, en los recursos y el trabajo colaborativo, *“La proporción de recursos didácticos adecuados, fomentar la colaboración, es importante crear también un entorno escolar que valore y celebre la diversidad”* (CPU-G. Docentes), mientras que en el privado el equipo interdisciplinario de apoyo considera la política pública y la necesidad de realizar un seguimiento al proceso desde los entes territoriales *“bueno ya tenemos la norma, el decreto, pero no hay un control de eso... reciben a los niños ya estamos haciendo inclusión y pues eso no es inclusión”* (CPR-G. Profesionales de equipo interdisciplinario).

Reconocer que el tránsito hacia una educación inclusiva requiere del esfuerzo conjunto para guiar el trabajo desde la gestión educativa y fortalecer estos puntos para garantizar de esta manera lo que se propone.

4. DISCUSIÓN

La educación inclusiva en la educación inicial está fundamentada en dimensiones que favorecen la posibilidad de organizar y generar una articulación con elementos para la creación de espacios de participación para las niñas y los niños con discapacidad, estas dimensiones son las culturas, las políticas y las prácticas (González Martínez et al., 2023; Serna Jaramillo y Serna Jaramillo, 2023).

Por su parte, las narrativas otorgan la posibilidad de acercarse a realidades sociales que parten de la interacción con los otros (Bruner, 2003; León, 2015; Rojas-Arango, 2020; Aragón y Pedraza, 2021; Nieto-Bravo y Pérez-Vargas, 2022). De acuerdo con lo anterior, las narrativas que surgen en el contexto educativo, como lo menciona Vila-Merino et al. (2024), son nuevas narrativas que se generan de la participación, las experiencias y la cotidianidad, haciendo una aproximación al modelo de educación inclusiva, debido que los actores se empoderan de su rol en el contexto y convierten el entorno educativo en un espacio de generación de posibilidades.

Al reconocer las narrativas de los docentes y el equipo interdisciplinario de apoyo con respecto al modelo de educación inclusiva, aparecen unas narrativas dominantes en ambos establecimientos educativos, que transcurren en la importancia del fortalecimiento de la cultura inclusiva, partiendo desde los procesos de adaptación del entorno, el reconocimiento de la diversidad y los valores inclusivos, el desarrollo de las adaptaciones curriculares y el trabajo conjunto con las familias (Mantilla et al., 2024), así como los desafíos en torno a las



actitudes de los docentes hacia los procesos de inclusión, la consideración del diagnóstico médico como primordial para direccionar el abordaje pedagógico y la escasa capacitación en creación de estrategias pedagógicas para desarrollar habilidades en la diversidad, como también, la necesidad de recursos para poder hacerlas posibles; se resalta la importancia de la presencia del equipo interdisciplinario de apoyo que desafortunadamente en el establecimiento público depende de la gestión externa al establecimiento educativo, tal como lo sugiere Rodríguez-Uribe (2019), que estos profesionales facilitan las experiencias participativas, orientan e identifican necesidades que favorecen los procesos de inclusión.

Con respecto a las narrativas alternas que surgen en los dos establecimientos y que reflejan una no tan frecuente aparición de un discurso frente a un tema, sino a una oportunidad que pudiera trabajarse con los actores para generar movilizaciones con este grupo poblacional en miras hacia el cambio, se resaltan en el establecimiento de carácter privado la necesidad del fortalecimiento del conocimiento y apropiación de las políticas públicas y el reconocimiento del diseño universal del aprendizaje (DUA) como marco educativo; por su parte en el establecimiento público, la formación docente y en ambos la asociación del plan individualizado de ajustes razonables (PIAR) como escalón principal de los procesos de inclusión (Arteaga et al., 2021; Trujillo Vanegas y Mallungo Calderón, 2024) y los requerimientos de documentación de soporte, considerando que la educación inclusiva va mucho más allá del cumplimiento del diligenciamiento de formatos netamente administrativos; por último, la articulación con el sector salud, es decir, con los profesionales que se encuentran externos al establecimiento educativo y que apoyan procesos del estudiante desde la fisioterapia, terapia ocupacional, fonoaudiología, psicología etc.

Por consiguiente, los establecimientos educativos se encuentran en un tránsito de modelos, desde uno de educación integrada en el cual los diagnósticos médicos de discapacidad en ocasiones tienden a ser el centro de los abordajes pedagógicos, la concepción de la discapacidad desde la deficiencia y la importancia que se le da al diligenciamiento de formatos de inclusión en cada institución. Sin embargo, al abarcar la cultura inclusiva, la participación, las prácticas desde basadas en actividades rectoras de la educación inicial (Ministerio de Educación Nacional, 2022), el reconocimiento de la importancia de los profesionales del equipo interdisciplinario de apoyo y el trabajo colaborativo, los acerca el modelo de educación inclusiva. La educación inclusiva necesita que cada actor sea responsable de la generación de posibilidades, en concordancia con Duk y Murillo (2022), cuando mencionan que no es suficiente con querer la educación inclusiva, requiere crearla.

5. CONCLUSIONES

Los hallazgos permiten evidenciar que, aunque existen avances en la implementación de prácticas orientadas hacia la inclusión, estas se encuentran aun fuertemente influenciadas por lógicas del modelo de educación integrada, en el que la adaptación recae principalmente sobre el estudiante y no sobre el sistema educativo. La persistencia de prácticas que subordinan el abordaje pedagógico al diagnóstico médico, la limitada formación docente en



inclusión, y la escasa articulación intersectorial reflejan una comprensión restringida del paradigma inclusivo, centrada más en el cumplimiento normativo que en la transformación cultural de las instituciones.

A pesar de algunas acciones puntuales vinculadas al modelo de educación inclusiva como el reconocimiento del DUA (Diseños Universal del Aprendizaje) o la implementación del PIAR (Plan Individual de Ajustes Razonables), estas se presentan de manera fragmentada y sin un marco conceptual consolidado que oriente las prácticas pedagógicas. La diferencia entre los enfoques de instituciones públicas y privadas también sugiere que la inclusión educativa se encuentra atravesada por desigualdades estructurales, tanto en acceso a recursos como en procesos de formación y apropiación de políticas públicas.

Esto evidencia la necesidad de repensar la inclusión no como una estrategia periférica o como una respuesta a una población específica, sino como un principio estructural del sistema educativo que exige transformaciones profundas en los marcos epistemológicos, pedagógicos y organizacionales de las escuelas.

Se recomienda la creación de espacios o mesas de trabajo a nivel municipal e incluso departamental, en los cuales los docentes, el equipo interdisciplinario de apoyo y las familias puedan compartir experiencias y prácticas relacionadas con los procesos de educación inclusiva.

Asimismo, se sugiere la realización de nuevos estudios que aborden los modelos de educación inclusiva en ciclos educativos como la educación media y superior.

REFERENCIAS

- Alhassan, A. M., Solheim, K., Mellemsether, B., & Christensen, M. H. (2025). Teachers' perspectives on supporting special needs in inclusive high schools. *Educational Research*, 67(4), 407–424. <https://doi.org/10.1080/00131881.2025.2557641>
- Amar, V. (2022). El periodo de adaptación en educación infantil a un familiar. Una investigación narrativa. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 26(1), 493–510. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v26i1.17000>
- Aragón, S. y Pedraza, S. (2021). Narrativas de contextos educativos sobre la inclusión de niños y niñas con discapacidad cognitiva leve en Colombia y México. *Memorias de la IV Bienal Latinoamericana y Caribeña en Primera Infancia, Niñez y Juventudes*, 825–834.
- Arnaiz, P. (2000). Educar en y para la diversidad. En F. J. Soto y J. A. López (Eds.), *Nuevas tecnologías, viejas esperanzas: Las nuevas tecnologías en el ámbito de las necesidades especiales y la discapacidad*. Consejería de Educación y Universidades. <https://diversidad.murciaeduca.es/tecnoneet/docs/2000/4-2000.pdf>
- Arteaga, C., Fuertes, A., Jojoa, S. y Ramos, V. (2021). Plan individualizado de ajustes razonables como una herramienta que beneficie a la población con discapacidad.



- Revista *Huellas*, 7(1).
<https://revistas.udenar.edu.co/index.php/rhuellas/article/view/6312>
- Bastidas Martínez, G. M., Cabrera Narváez, S., De La Cruz Quinteros, G. y Vizcaíno Peñafiel, L. A. (2025). The impact of Universal Design for Learning (UDL) on inclusive education: An analysis of participation and academic performance. *Architecture Image Studies*, 6(3), 1160–1167. <https://doi.org/10.62754/ais.v6i3.419>
- Biel Portero, I. (2013). El derecho a la educación. En N. A. Sánchez Cardozo y C. L. Mora Motta (Eds.), *Educación inclusiva: Conceptos y rutas* (pp. 31–37). Pontificia Universidad Javeriana Cali.
- Becerra, J., y Tamayo, C. (2025). La inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales en Colombia: Barreras, desafíos y estrategias. *Reincisol*, 4(7), 34-52. [https://doi.org/10.59282/reincisol.V4\(7\)34-52](https://doi.org/10.59282/reincisol.V4(7)34-52)
- Blanco Quijano, R. (2008). Haciendo efectivo el derecho a una educación de calidad sin exclusiones. *Revista Colombiana de Educación*, (54), 14–35. <https://doi.org/10.17227/rce.num54-5274>
- Booth, T. y Ainscow, M. (2015). *Guía para la educación inclusiva: Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares. Adaptación de la 3.ª edición revisada del Index for Inclusion*. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI) y FUHEM. <https://oei.int/wp-content/uploads/2015/03/index-for-inclusion-3-espanol.pdf>
- Bruner, J. (2003). *La fábrica de historias: Derecho, literatura, vida*. Fondo de Cultura Económica.
- Collado-Sanchis, A., Tárraga-Mínguez, R., Lacruz-Pérez, I. y Sanz-Cervera, P. (2020). Análisis de actitudes y autoeficacia percibida del profesorado ante la educación inclusiva. *Educación*, 56(2), 509–523. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.1117>
- Cerón Arboleda, P. A., Barreto Salazar, S. y Molano Mercado, M. (2025). A educação inclusiva e seu cumprimento no marco normativo na cidade de Cali, Colômbia. *Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial*, 12(2), e025022. <https://doi.org/10.36311/2358-8845.2025.v12n2.e025022>
- Cuevas Cervera, J. L. y Machado Casas, I. S. (2023). Neurodesarrollo en los dos primeros años, ¿todo bien? En AEPap (Ed.), *Congreso de Actualización en Pediatría 2023* (pp. 195–205). Lúa Ediciones 3.0.
- Decreto 1421 de 2017. (2017, 29 de agosto). Ministerio de Educación Nacional. Presidencia de la República de Colombia.
- Decreto 1411 de 2022. (2022, 29 de julio). Ministerio de Educación Nacional. Presidencia de la República de Colombia.
- Dueñas Buey, M. L. (2014). Educación inclusiva. *REOP: Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 21(2), 358–366. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.21.num.2.2010.11538>



- Duk, C., y Murillo, F. J. (2022). Editorial: Apoyando la campaña “Educación Inclusiva: Quererla es Crearla”. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 16(2), 11–13. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782022000200011>
- Donath, J. L., Lüke, T., Graf, E., Tran, U. S. y Götz, T. (2023). Does professional development effectively support the implementation of inclusive education? A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 35(1), Article 30. <https://doi.org/10.1007/s10648-023-09752-2>
- González García, E. (2009). Evolución de la Educación Especial: Del modelo del déficit al modelo de la escuela inclusiva. En M. R. Berruezo Albéniz y S. Conejero López (Coords.), *El largo camino hacia una educación inclusiva: La educación especial y social del siglo XIX a nuestros días: XV Coloquio de Historia de la Educación, Pamplona-Iruñea, 29, 30 de junio y 1 de julio de 2009* (Vol. 1, pp. 429–440). Universidad Pública de Navarra.
- González Martínez, D., Peña Pedraza, I., Valderrama Castiblanco, N. y Rodríguez Villamizar, J. (2023). *Polifonías de la diversidad: Hacia una educación inicial inclusiva*. Secretaría de Educación del Distrito.
- Guajardo-Ramos, E., Corral-Carteño, F. E., Padilla-Castro, L., y Moreno-Aguirre, A. J. (2019). La educación inclusiva como un derecho humano. *Journal of Positive Psychology and Wellbeing*, 5(17), 24–31. <https://doi.org/10.35429/JPDL.2019.17.5.24.31>
- Gutiérrez-Ríos, M. Y., Pineda Robayo, A. D. R., y Castro Álvarez, L. M. (2023). Concepciones de discapacidad y educación inclusiva. Una mirada desde la pedagogía. *International Journal of Nonformal Education*, 12, 179-194. <https://doi.org/10.24310/ijne.12.2023.18081>
- Hernández Maldonado, E. A. (2023). Las implicaciones del enfoque hermenéutico interpretativo en investigación educativa. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(4), 10561–10576. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i4.8069
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, M. del P. (2014). *Metodología de la investigación* (6.ª ed.). McGraw-Hill Education.
- Lara Benítez, A. J., Marín Zabaleta, E. E. y Pedraza Vargas, S. F. (2024). Construcciones narrativas de familias en torno a la inclusión educativa de niños con discapacidad. En *Memorias V Bienal Latinoamericana y Caribeña en Primeras Infancias, Niñeces y Juventudes* (pp. 1491–1501). Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud (CINDE) y Universidad de Manizales.
- Ley 1618 de 2013. (2013, 27 de febrero). Congreso de la República de Colombia. Art. 1. <https://www.mineducacion.gov.co/portal/normativa/Leyes/381590:Ley-1618-de-febrero-27-de-2013>
- Ley 2216 de 2022. (2022, 23 de junio). Congreso de la República de Colombia. Art. 1. https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma_pdf.php?i=188289



- León, G. (2015). La narrativa, como recurso en la investigación educativa. *Praxis Investigativa ReDIE: Revista Electrónica de la Red Durango de Investigadores Educativos*, 7(13), 85–92. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6555345>
- Ministerio de Educación Nacional. (2022). *Ambientes pedagógicos para inspirar*. https://www.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/files_public/2022-06/Herramienta%20pedagogica%20Ambientes%20para%20inspirar.pdf
- Macedo, B. (2023). *Una mirada sobre la educación inclusiva*. Oficina Regional de la UNESCO en Montevideo y Oficina Regional de Ciencias para América Latina y el Caribe. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000385847>
- Mantilla, A., Bussey, K., Chan, E., Gerner, B. y Rinehart, N. (2024). Parents' perspectives on inclusive practices in early childhood education and care: Facilitators and barriers for children with cerebral palsy. *Early Years*, 44(1), 128–144. <https://doi.org/10.1080/09575146.2022.2096571>
- Navia, C. E., Delgado, H. A. y Gómez, A. M. (2025). ¿Cómo avanza en Colombia la educación inclusiva para personas con discapacidad? *Educación y Educadores*, 27(2), e2725. <https://doi.org/10.5294/edu.2024.27.2.5>
- Nieto-Bravo, J. A., y Pérez-Vargas, J. J. (Eds.). (2022). *Investigación narrativa en educación: reflexiones metodológicas* (1.^a ed.). Ediciones USTA. <https://repository.usta.edu.co/>
- Ortiz González, M. del C. (2023). Hacia una educación inclusiva. La educación especial ayer, hoy y mañana. *Siglo Cero*, 54(1), 11–24. <https://doi.org/10.14201/scero202354125096>
- Pedraza Vargas, S. F., Mazo Cortés, J. M. y Vélez Jiménez, D. (2023). Espacios incluyentes: Respuesta emocional del docente frente a la demanda interaccional. *Revista Latinoamericana Ogmios*, 3(8), 37–46. <https://doi.org/10.53595/rlo.v3.i8.083>
- Pedraza Vargas, S. F., Urrego Rodríguez, E. A., Contreras Suárez, A. y Mazo Cortés, J. M. (2024). Valoración del índice de inclusión en cinco colegios del municipio de Cajicá-Cundinamarca, Colombia. *Sophia*, 20(1). <https://doi.org/10.18634/sophiaj.20v.1i.1363>
- Ponce-Solórzano, M. J. y Barcia-Briones, M. F. (2020). El rol del docente en la educación inclusiva. *Dominio de las Ciencias*, 6(2), 51–71. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7467933>
- Porta, L. G. y Flores, G. N. (2017). Narratividad e interpretación: Nexos entre la investigación narrativa y la hermenéutica. *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica*, 2(6), 683–697. <https://doi.org/10.31892/rbpab2525-426X.2017.v2.n6.p683-697>
- Quintero Mejía, M. (2018). *Usos de las narrativas, epistemologías y metodologías: Aportes para la investigación*. Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Rivera-Heredia, Y. y Calderero-Iturralde, R. (2021). Gestión en la educación inclusiva y su influencia en el aprendizaje en los estudiantes de segundo de básica. 593 *Digital Publisher CEIT*, 6(4-1), 53–70. <https://doi.org/10.33386/593dp.2021.4-1.664>



- Rodríguez-Urbe, S. (2019). El fisioterapeuta en la escuela inclusiva desde un modelo de intervención funcional y de participación, centrado en las rutinas del aula y la familia. *Cuestiones de Fisioterapia*, 48(1), 65–75.
- Rojas-Arango, B. P. (2020). Perspectiva hermenéutica y vigencia narrativa: Apuesta metodológica en ciencias sociales. *Universitas Humanística*, 89, 1–19. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.uh89.phvm>
- Rojas Romero, C. J., Moreno Angarita, M., Guerrero, Y. y Prieto Cifuentes, L. S. (2025). De Cero a Siempre: Reflections on the Colombian early childhood policy from a human rights perspective. *Social Sciences*, 14(3), 137. <https://doi.org/10.3390/socsci14030137>
- Trujillo Vanegas, C. y Mallungo Calderón, C. (2024). Relatos de docentes sobre su experiencia de diseño e implementación del Plan Individual de Ajustes Razonables. *Revista PACA*, (15), 39–52. <https://doi.org/10.25054/2027257X.3943>
- Sánchez Cardozo, N. A. y Mora Motta, C. L. (2013). *Educación inclusiva: Conceptos y rutas* (1.ª ed.). Sello Editorial Javeriano. <https://doi.org/10.2307/j.ctvx077p7>
- Serna Jaramillo, A. J. y Serna Jaramillo, E. (2023). Una mirada a la educación inclusiva desde las concepciones de los docentes de educación inicial y educación primaria. *Cuaderno de Pedagogía Universitaria*, 20(39), 145–157. <https://doi.org/10.29197/cpu.v20i39.493>
- Valdés, R. y Pérez, N. (2021). Celebrar la diversidad y defender la inclusión: La importancia de una cultura inclusiva. *F@ro: Revista Teórica del Departamento de Ciencias de la Comunicación y de la Información*, 1(33), 45–59.
- Valenzuela Gambín, B. (2017). Entrevista a Carlos Skliar. *Polyphōnía. Revista de Educación Inclusiva*, 1(1), 150–157. <https://www.aacademica.org/polyphnia.revista.de.educacion.inclusiva/3>
- Vila-Merino, E. S., Rascón-Gómez, T. y Calderón-Almendros, I. (2024). Discapacidad, estigma y sufrimiento en las escuelas: Narrativas emergentes por el derecho a la educación inclusiva. *Educación XXI*, 27(1), 353–371. <https://doi.org/10.5944/educxx1.36753>

María Andrea Castellanos Mantilla. Fisioterapeuta, Magíster en Neurorehabilitación de la Universidad Manuela Beltrán (Bogotá) y Magíster en Desarrollo Educativo y Social de la Universidad Pedagógica Nacional (Bogotá). Actualmente Docente de la Universidad Industrial de Santander (Bucaramanga), en el área de fisioterapia pediátrica, quien a su vez ha iniciado el proceso investigativo en educación inclusiva con una publicación titulada “Modelos de atención educativa en torno a la discapacidad. Una mirada desde la Educación Inicial”.



Steve Fernando Pedraza Vargas. Psicólogo Summa Cum Laude egresado de la UCV-Venezuela. En su trayectoria académica destaca su formación como Experto en Psicología de la Salud por la UAB-España, así como su Especialización en Neuropsicología Clínica y su Maestría en Psicología Clínica y de Familia por la UCV-Venezuela y la USTA-Colombia, respectivamente. Tiene el grado de Doctor en Neurociencias Cognitivas Aplicadas por la UMAI-Argentina y un Postdoctorado en Innovación Educativa en Escenarios Emergentes de la UIC-México. Recientemente, ha cursado un Postgrado en Neuroarquitectura en la Escola Sert del COAC-España y un Postgrado en Diseño de Espacios de Aprendizaje con el Smart Classroom de la UB-España. Actualmente, es Docente investigador en postgrado y neurorehabilitador integral.



Todos los contenidos de esta revista se distribuyen bajo una licencia de uso y distribución “**Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional**”. Puede consultar desde aquí la [versión informativa](#) y el [texto legal](#) de la licencia. Esta circunstancia ha de hacerse constar expresamente de esta forma cuando sea necesario.