

BARRERAS PARA LA FLEXIBILIZACIÓN CURRICULAR EN LA BÁSICA SECUNDARIA DEL
COLEGIO EUCARÍSTICO DE LA MILAGROSA: UNA PROPUESTA DE MEJORAMIENTO HACIA
LA EDUCACIÓN INCLUSIVA



SUSANA HINCAPIÉ HENAO



UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS

FACULTAD DE EDUCACIÓN

BOGOTÁ

2026

BARRERAS PARA LA FLEXIBILIZACIÓN CURRICULAR EN LA BÁSICA SECUNDARIA DEL
COLEGIO EUCARÍSTICO DE LA MILAGROSA: UNA PROPUESTA DE MEJORAMIENTO
HACIA LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

SUSANA HINCAPIÉ HENAO

TRABAJO DE GRADO PRESENTADO COMO REQUISITO PARA OPTAR AL TÍTULO DE
MAGISTER EN GESTIÓN Y EVALUACIÓN EDUCATIVA

Asesor

ANDRÉS FELIPE VARGAS MARIÑO

UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS

FACULTAD DE EDUCACIÓN

BOGOTÁ

2026

Agradecimientos

La culminación de este trabajo de grado se construyó gracias al aporte compartido de quienes confluieron el apoyo, la dedicación y la generosidad de múltiples personas y una institución. A todas ellas se dirige este reconocimiento sincero e imperecedero.

A los colegas y compañeros de trabajo que contribuyeron con sus experiencias docentes al enriquecimiento de esta investigación. Su disposición para compartir reflexiones, vivencias pedagógicas y saberes construidos en el aula aportó una dimensión práctica y humana de gran valor académico para este estudio.

Al Colegio Eucarístico de la Milagrosa, y de manera especial a su rectora y directivas, por la apertura institucional y la confianza depositada en este proceso investigativo. Su respaldo fue determinante para que el trabajo pudiera desarrollarse en condiciones académicas adecuadas y con el acceso necesario a la comunidad educativa.

A los estudiantes del Colegio Eucarístico de la Milagrosa, cuya participación activa y genuina fue indispensable para el desarrollo de esta investigación. Su disposición, sus voces y sus experiencias constituyeron la fuente más auténtica de información y el motivo central de cada una de las reflexiones aquí planteadas.

A cada uno de ellos, gratitud profunda por hacer de este trabajo
un esfuerzo compartido y con sentido.

CONTENIDO

RESUMEN	6
ABSTRACT.....	7
INTRODUCCIÓN	8
CAPITULO 1	10
Planteamiento del problema	10
Pregunta de investigación.	15
Justificación.....	15
Objetivos.....	18
CAPITULO 2	20
Marcos referenciales.....	20
Marco Teórico y conceptual	20
2.1 Fundamentación epistemológica y perspectiva teórica.....	20
2.2 Educación inclusiva y neurodiversidad	21
2.3 Flexibilización curricular.....	24
2.4 Barreras para el Aprendizaje y la Participación (BAP)	25
2.5 Necesidades Educativas Especiales (NEE) y ajustes razonables	26
2.6 Plan Individual de Ajustes Razonables (PIAR)	27
2.7 Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA).....	28
2.8 Formación docente e institucionalización de la inclusión	29
2.9 Estructura categorial del estudio.....	30
2.10 Antecedentes investigativos: revisión crítica y vacío de conocimiento	30
2.11 Marco normativo y contextual.....	32
2.12 Articulación del marco con el problema, los objetivos y la metodología	33
2.13 Síntesis articuladora.	33
Marco Legal.....	35
Marco contextual.....	39
CAPITULO 3	41
Diseño Metodológico	41
3.1 Paradigma de investigación.....	41

3.2 Enfoque de investigación	42
3.3 Tipo y diseño de investigación	43
3.4 Población y muestra	44
3.5 Técnicas e instrumentos de recolección de información	46
3.6 Criterios de rigor metodológico.....	47
3.7 Consideraciones éticas y trabajo de campo	48
3.8 Categorías de análisis	50
3.9 Sistematización y análisis de la información.....	51
3.10 Limitaciones del estudio.....	52
CAPÍTULO 4	53
Análisis de resultados.....	53
4.1 Categoría 1. Inclusión educativa	53
4.2 Categoría 2. Flexibilización curricular	56
4.3 Categoría 3. Barreras para el Aprendizaje y la Participación (BAP)	59
4.4 Categoría 4. Apoyos institucionales y corresponsabilidad	64
4.5 Síntesis interpretativa: triangulación de fuentes	67
CAPÍTULO 5	69
Plan de mejoramiento institucional.....	69
5.1 Componente 1. Formación docente en inclusión y flexibilización curricular	70
5.2 Componente 2. Sistematización y documentación formal de los PIAR y ajustes curriculares	71
5.3 Componente 3. Evaluación diferenciada e inclusiva.....	73
5.4 Componente 4. Cultura institucional inclusiva y corresponsabilidad entre actores	74
5.5 Síntesis y articulación del plan.....	76
CAPÍTULO 6	77
Conclusiones.....	77
REFERENCIAS.....	81

RESUMEN

La presente investigación analiza las barreras para el aprendizaje y la participación de carácter pedagógico, institucional, administrativo y actitudinal que limitan la implementación de la flexibilización curricular como estrategia para el fortalecimiento de la educación inclusiva en la básica secundaria del Colegio Eucarístico de la Milagrosa, institución privada de carácter católico ubicada en Medellín, Colombia. El estudio se orienta desde el paradigma hermenéutico-interpretativo y adopta la metodología de investigación-acción, desde un enfoque cualitativo que da prioridad a entender los significados y las vivencias de los actores educativos. Participaron nueve estudiantes con Necesidades Educativas Especiales, cinco docentes y tres directivas, a quienes se aplicaron entrevistas semiestructuradas, un grupo focal y una encuesta, complementados con análisis documental. Los resultados, organizados en cuatro categorías — inclusión educativa, flexibilización curricular, barreras para el aprendizaje y la participación, y apoyos institucionales—, evidencian que la flexibilización curricular existe como práctica pedagógica pero se desarrolla de manera fragmentada y sin formalización sistemática; que la evaluación diferenciada constituye la principal deuda pendiente; que la formación docente insuficiente es la barrera más transversal; y que la inclusión es vivida por los estudiantes principalmente como una experiencia emocional y relacional. A partir de estos hallazgos se propone un plan de mejoramiento institucional estructurado en cuatro componentes: formación docente, sistematización de los PIAR, evaluación diferenciada y cultura institucional inclusiva.

Palabras Clave: Educación inclusiva, flexibilización curricular, barreras para el aprendizaje y la participación (BAP), Necesidades Educativas Especiales (NEE), Plan Individual de Ajustes Razonables (PIAR), Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), neurodivergencia, formación docente, gestión educativa, investigación-acción.

ABSTRACT

This research analyzes the pedagogical, institutional, administrative, and attitudinal barriers to learning and participation that limit the implementation of curricular flexibility as a strategy for strengthening inclusive education in secondary school at Colegio Eucarístico de la Milagrosa, a private Catholic institution located in Medellín, Colombia. The study is grounded in the hermeneutic-interpretive paradigm and adopts an action research methodology with a qualitative approach that prioritizes understanding the meanings and experiences of educational actors. Participants included nine students with Special Educational Needs, five teachers, and three school administrators, who took part in semi-structured interviews, a focus group, and a survey complemented by documentary analysis. The results, organized into four categories—inclusive education, curricular flexibility, barriers to learning and participation, and institutional support—reveal that curricular flexibility exists as a pedagogical practice but is developed in a fragmented manner without systematic formalization; that differentiated assessment represents the main pending challenge; that insufficient teacher training is the most pervasive barrier; and that students experience inclusion primarily as an emotional and relational experience. Based on these findings, an institutional improvement plan is proposed, structured around four components: teacher training, systematization of Individual Reasonable Adjustment Plans (PIAR), differentiated assessment, and an inclusive institutional culture.

INTRODUCCIÓN

La educación inclusiva, más que un mandato normativo, representa un horizonte ético que interpela directamente las prácticas pedagógicas cotidianas. En el Colegio Eucarístico de la Milagrosa, institución privada de carácter católico ubicada en Medellín, este horizonte enfrenta obstáculos concretos que limitan su realización plena. La población estudiantil de básica secundaria incluye, para el año 2025, al menos 15 estudiantes con Necesidades Educativas Especiales —entre ellas, condiciones de neurodivergencia como el TDAH, el TEA, la ansiedad y trastornos del aprendizaje— frente a las cuales las prácticas de flexibilización curricular no están suficientemente sistematizadas ni aplicadas de forma uniforme. En este contexto, la presente investigación se propone identificar y analizar las barreras de carácter pedagógico, institucional, administrativo y actitudinal que obstaculizan la puesta en marcha de la flexibilización curricular como vía para fortalecer la educación inclusiva en la básica secundaria de dicha institución.

El tema reviste especial relevancia en tanto la educación inclusiva constituye un principio de equidad y justicia social consagrado en el Decreto 1421 de 2017, la Ley 115 de 1994 y la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2006). Sin embargo, la distancia entre lo que establece la normativa actual y lo que ocurre realmente en las aulas sigue siendo considerable, especialmente en instituciones privadas donde la autonomía institucional demanda que cada colegio construya sus propios mecanismos de inclusión. Para estudiantes neurodivergentes, esta brecha se traduce en la ausencia de apoyos diferenciados, en la elaboración parcial de los Planes Individuales de Ajustes Razonables (PIAR) y en prácticas pedagógicas que no reconocen la diversidad neurológica como una forma legítima de aprender. Comprender y remover estas barreras es condición necesaria con el fin de garantizar que todos los estudiantes accedan, permanezcan y aprendan de manera significativa.

La investigación se orienta por el siguiente objetivo general: analizar las barreras para el aprendizaje y la participación de carácter pedagógico, institucional, administrativo y actitudinal que limitan la implementación de la flexibilización curricular como estrategia para fortalecer la educación inclusiva en la básica secundaria del Colegio Eucarístico de la Milagrosa, con el fin de proponer un plan de mejoramiento que optimice los procesos de gestión y evaluación institucional en este ámbito. Para ello, se adoptó el paradigma hermenéutico-interpretativo y la metodología de investigación-acción, que permiten comprender los significados, percepciones y experiencias de los actores educativos —directivos, docentes y estudiantes— en su propio contexto institucional.

Este documento se divide en seis capítulos. El Capítulo 1 desarrolla el planteamiento del problema, la pregunta que guía la investigación, los objetivos y las razones que justifican el estudio, destacando su relevancia social, institucional y académica. El Capítulo 2 desarrolla los marcos referenciales que sustentan la investigación: el marco teórico, que aborda la educación inclusiva en contextos de neurodivergencia, la flexibilización curricular, las Barreras para el Aprendizaje y la Participación (BAP), las NEE y los ajustes razonables, el PIAR y el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA); el marco legal, fundamentado en la normativa nacional e internacional vigente; el marco contextual, centrado en la realidad institucional del Colegio Eucarístico de la Milagrosa; el marco conceptual, que precisa las categorías de análisis; y los antecedentes de investigación nacionales e internacionales. En el Capítulo 3 se presenta el diseño metodológico, describiendo el paradigma elegido, el enfoque de investigación-acción, la población y muestra involucrada, así como las técnicas e instrumentos empleados para la recolección de datos.—entrevistas semiestructuradas a directivos y docentes, grupo focal con estudiantes y encuesta docente—. El Capítulo 4 expone el análisis de resultados, organizado en torno a cuatro categorías: inclusión educativa, flexibilización curricular, BAP, y apoyos institucionales y

corresponsabilidad, con una síntesis interpretativa mediante triangulación de fuentes. El Capítulo 5 presenta el plan de mejoramiento institucional derivado de los hallazgos, estructurado en cuatro componentes: formación docente, sistematización de los PIAR, evaluación diferenciada y cultura institucional inclusiva. Finalmente, el Capítulo 6 recoge las conclusiones del estudio, que reúnen y sintetizan los hallazgos centrales y se proyectan sus implicaciones para la gestión y la labor pedagógica en entornos de educación inclusiva.

En conjunto, esta investigación aspira a aportar evidencia empírica sobre las barreras concretas que enfrenta una institución educativa privada en Medellín para encaminarse hacia una educación realmente inclusiva, con énfasis en la atención a estudiantes neurodivergentes. Sus hallazgos y propuestas buscan contribuir a reducir la distancia entre la normativa actual y lo que efectivamente ocurre en el aula, y a fortalecer la capacidad institucional para gestionar la diversidad de manera sistemática, sostenible y orientada al bienestar de cuantos conforman la comunidad del Colegio Eucarístico de la Milagrosa.

CAPITULO 1

Barreras para la flexibilización curricular en la básica secundaria del colegio eucarístico de la milagrosa: una propuesta de mejoramiento hacia la educación inclusiva

Planteamiento del problema

Garantizar la educación inclusiva se convierte en uno de los desafíos clave más complejos que se afrontan actualmente en la educación en Colombia, especialmente en contextos donde convergen múltiples estilos de aprendizaje, capacidades diversas y condiciones socioeconómicas desiguales. De acuerdo con el Decreto 1421 de 2017, el estado debe asumir el compromiso de

salvaguardar la paridad en la garantía de oportunidades de acceso y de participación para la totalidad del estudiantado. y asegurar el ingreso, la continuidad y el avance dentro del sistema educativo, sin importar sus diferencias (Ministerio de educación, 2017)

Para cumplir con este principio, se plantea la flexibilización curricular como una estrategia clave que facilita la adecuación de los contenidos, metodologías y procesos evaluativos según las particularidades de los alumnos, reconociendo la diversidad como una fortaleza y no como una barrera. Siguiendo los lineamientos del Ministerio de Educación (MEN), la finalidad de esta estrategia es estructurar las prácticas pedagógicas atendiendo a las diferencias sociales, culturales y cognitivas presentes en el aula, en aras de “dar a todos la oportunidad de aprender y participar” (Ministerio de educación, 2017)

Sin embargo, su implementación en el contexto colombiano aún presenta importantes dificultades. Según Echeita et al. (2009, citado en Castaño, 2020, pág. 60), existen “paradojas y dilemas importantes a los que se enfrentan los principales actores en este proceso, lo cual pone en evidencia la existencia de barreras de distinto tipo que impiden el disfrute del derecho a una educación inclusiva”. Entre estas barreras se encuentran la escasa formación docente, la rigidez de los currículos, la falta de materiales didácticos adaptados y la poca articulación entre los lineamientos legales y las prácticas educativas reales. (Ruiz, 2016)

En el marco educativo de Medellín, se han impulsado varias iniciativas orientadas a fortalecer las dinámicas de la inclusión educativa, entre las cuales se destaca el programa *Medellín: escuela incluyente y equitativa*. Según la Secretaría de Educación de Medellín (2024), a lo largo del año 2023 dicho programa brindó atención a 14.017 estudiantes en situación de vulnerabilidad a través de apoyos especializados, entre los que se incluyen el acompañamiento psicoeducativo, la intervención fonoaudiológica, la orientación ocupacional, la atención psicopedagógica y los

apoyos en comunicación alternativa, lengua de señas y braille, atendiendo a las particularidades y requerimientos de los estudiantes. Asimismo, implementó estrategias de atención diferencial, entendida como la totalidad de las acciones de acciones pedagógicas, técnicas y sociales que reconocen la diversidad del estudiantado y buscan garantizar condiciones equitativas, participación y aprendizaje en el modelo educativo (Ministerio de educación, 2017). Este programa proyecta ampliar su cobertura a 16.000 beneficiarios y 227 instituciones educativas para el año 2027.

No obstante, los avances en el sector público contrastan con los retos que enfrentan muchas instituciones privadas, donde la autonomía institucional implica que cada colegio deba desarrollar sus propios proyectos de inclusión. Algunos, como el Colegio San José de la Salle, han logrado estructurar propuestas sólidas como La escuela, un lugar para todos (Angel, 2021), enfocadas en adecuar el currículo a lo que requieren los estudiantes mediante los PIAR y otras estrategias pedagógicas.

El Colegio Eucarístico de la Milagrosa, en tanto institución perteneciente a la Red de Colegios Eucarísticos de las Hermanas Mercedarias del Santísimo Sacramento, tiene en marcha un Proyecto de Educación Inclusiva institucional elaborado en el año 2020, articulado con los lineamientos del Decreto 1421 de 2017. Este proyecto contempla una ruta de atención integral para estudiantes en condición de discapacidad, organizada en componentes de promoción, prevención, atención y seguimiento, y establece herramientas pedagógicas como el PIAR, el DUA y la flexibilización curricular como estrategias articuladas para hacer posible el aprendizaje y la participación de cada estudiante. (Hermanas del Santísimo Sacramento, 2020). Su existencia evidencia la apuesta formal del establecimiento por la educación inclusiva; no obstante, como se describirá a continuación, se mantiene un desfase importante entre lo planeado en el documento institucional y lo que efectivamente se lleva a cabo en las aulas de básica secundaria.

En el caso particular del Colegio Eucarístico de la Milagrosa, institución privada de carácter católico ubicada en Medellín, estos retos no son ajenos. En su población estudiantil de básica secundaria se reportan, para el año 2025, al menos 15 estudiantes con Necesidades Educativas Especiales, algunas de ellas diagnosticadas con TDAH¹, trastornos del aprendizaje, trastorno oposicionista desafiante, ansiedad y condiciones del espectro autista y otras en proceso de valoración. Sin embargo, no todos estos estudiantes cuentan con un Plan Individual de Ajustes Razonables (PIAR), y las acciones pedagógicas de flexibilización curricular no están suficientemente sistematizadas ni aplicadas de forma uniforme por los docentes. Esta situación limita las oportunidades reales de aprendizaje para quienes requieren apoyos diferenciados.

A pesar del reconocimiento institucional del valor de la inclusión, continúan presentes limitaciones que afectan su aplicación efectiva. Entre ellas, la limitada formación del equipo docente para atender los distintos requerimientos de los estudiantes, la escasa disponibilidad de materiales adaptados, y las percepciones negativas sobre el modelo inclusivo, al que algunos maestros asocian con una carga laboral adicional (Vélez, 2016; Ruiz, 2016). Como lo advierte Castaño (2020), “la construcción de políticas compensatorias ha generado una presión considerable sobre los profesionales de la educación, quienes requieren herramientas concretas para reconocer y valorar la diversidad dentro de sus comunidades educativas” (2020, pág. 61).

Estas problemáticas se agravan por el desajuste entre las políticas públicas y la situación concreta de numerosas instituciones privadas, así como por la limitada inclusión de estudiantes, familias y docentes en la toma de decisiones escolares relacionadas con la inclusión (García, 2018; Molina, 2018). Todo lo anterior configura un contexto en el que la inclusión aparece nombrada una meta deseable, pero carece de los medios suficientes para concretarse en acciones sostenibles

¹ Trastorno por déficit de atención e hiperactividad

y transformadoras. En este contexto, el problema va más allá de la mera presencia de estudiantes con NEE, sino que está relacionado con las barreras de tipo pedagógico, institucional y administrativo que dificultan una aplicación coherente y efectiva de la flexibilización curricular en la básica secundaria del Colegio Eucarístico de la Milagrosa. Estas barreras afectan directamente la calidad del proceso formativo y quebrantan la garantía que la ley reconoce de recibir una educación equitativa, adaptada y pertinente.

A partir de esta revisión, el propósito que persigue este estudio es precisar y analizar las principales barreras que dificultan la implementación de la flexibilización curricular como estrategia para el fortalecimiento de la educación inclusiva en el Colegio Eucarístico de la Milagrosa, con énfasis en los niveles de básica secundaria. Este propósito se inscribe en el campo de la gestión y evaluación educativa, en tanto el problema no se reduce a la práctica docente individual, sino que involucra decisiones organizacionales, evaluación de procesos institucionales, asignación de recursos y construcción de cultura escolar inclusiva. Este estudio se sustenta en el paradigma hermenéutico, el cual, desde una perspectiva comprensiva, busca interpretar los sentidos, las percepciones y las vivencias de los actores educativos en su propio entorno (Sandín, 2003). En coherencia con dicho paradigma, el estudio se aborda desde un enfoque interpretativo, orientado a comprender las dinámicas internas de la institución, las percepciones del cuerpo docente y las necesidades del estudiantado, con el propósito de proponer acciones específicas que fortalezcan la eficacia en la gestión de la diversidad y promuevan una educación genuinamente orientada a la inclusión. Para ello, se recurre a la metodología de investigación-acción, asumida como un proceso cíclico de planificación, acción, observación y reflexión que busca simultáneamente generar conocimiento y transformar la práctica educativa. Como señala Elliott (1993), “la investigación-acción es el estudio de una situación social con el fin de mejorar la

calidad de la acción dentro de ella”, lo que la convierte en un enfoque idóneo para vincular la comprensión hermenéutica con el progreso continuo de los procesos institucionales.

En coherencia con lo expuesto, se plantea la siguiente pregunta orientadora del estudio:

Pregunta de investigación.

¿Cuáles son las barreras para el aprendizaje y la participación de carácter pedagógico, institucional, administrativo y actitudinal que limitan la implementación de la flexibilización curricular como estrategia para el fortalecimiento de la educación inclusiva en la básica secundaria del Colegio Eucarístico de la Milagrosa?

Justificación

La presente investigación cobra relevancia al centrarse en los desafíos que enfrenta el Colegio Eucarístico de la Milagrosa, una institución privada en Medellín, en la gestión de la flexibilización curricular como vía para avanzar hacia una educación verdaderamente inclusiva. Si bien esta estrategia está contemplada en la normatividad colombiana, su aplicación en el contexto institucional encuentra barreras de tipo estructural, pedagógico y formativo, que afectan directamente el reconocimiento y abordaje de las singularidades de los alumnos.

Uno de los aportes más relevantes de este estudio radica en la comprensión de las barreras pedagógicas, institucionales y administrativas desde la perspectiva de los docentes, estudiantes y directivos de básica secundaria, quienes constituyen actores clave en los procesos de adaptación curricular. Asimismo, la investigación involucra a los equipos PIAR, orientadores y directivos

escolares, cuyo papel resulta fundamental en la articulación de políticas institucionales y prácticas pedagógicas dentro de la institución. El análisis de sus experiencias permitirá identificar tanto las condiciones que facilitan como aquellas que limitan la implementación de la flexibilización curricular, aportando insumos valiosos para el diseño de un plan de mejoramiento institucional orientado a fortalecer la educación inclusiva y optimizar la gestión pedagógica del Colegio Eucarístico de la Milagrosa.

Desde la perspectiva normativa, este estudio se sustenta en el Decreto 1421 (2017) que asigna al Estado la responsabilidad de propiciar un aprendizaje equitativo y de alta calidad, especialmente para los estudiantes que presentan Necesidades Educativas Especiales (NEE). Dicho decreto establece la obligatoriedad de ofrecer apoyos pedagógicos, tecnológicos y profesionales adecuados, así como de implementar los Planes Individuales de Ajustes Razonables (PIAR) como herramientas fundamentales para responder a la diversidad educativa. No obstante, estudios previos, como el de Castaño (2020), han evidenciado que, a pesar del marco legal existente, persisten obstáculos significativos para su aplicación efectiva, relacionados con la escasa formación del cuerpo docente en enfoques de educación inclusiva, la rigidez de los diseños curriculares y la insuficiencia de recursos materiales, humanos y tecnológicos destinados a la atención de los estudiantes con NEE. Esta carencia de recursos constituye una de las principales brechas entre la política pública y la labor educativa, lo cual incide directamente en la puesta en marcha de estrategias de flexibilización curricular en los contextos escolares.

En el caso específico de Medellín, la Secretaría de Educación (2024) ha promovido iniciativas orientadas a la inclusión —como el programa *Medellín: escuela incluyente y equitativa*—, pero su cobertura se concentra principalmente en el sector oficial. Por ello, abordar

esta problemática en una institución privada representa una oportunidad para visibilizar retos particulares del sector no oficial, como lo destaca Camargo (2018), quien documenta que la inclusión educativa en Colombia ha avanzado normativamente desde la Constitución de 1991 y la Ley General de Educación, pero continúa enfrentando importantes desafíos en su implementación práctica. En este contexto, el Colegio Eucarístico de la Milagrosa se convierte en un caso de estudio significativo, cuyo análisis puede aportar evidencia empírica útil tanto para la institución como para otras organizaciones educativas privadas que atraviesan desafíos similares.

Considerado desde lo académico, la revisión de antecedentes nacionales e internacionales revela que, si bien existe un cuerpo creciente de investigaciones sobre educación inclusiva en Colombia —entre ellas los trabajos de Ángel (2021), Castaño (2020), Ruiz (2016) y Molina (2018)—, la mayoría se concentra en instituciones públicas o en análisis normativos de carácter general. Los estudios centrados en las dinámicas particulares de instituciones privadas de educación básica secundaria en Medellín son escasos, y aún menos frecuentes son aquellos que articulan la flexibilización curricular con la gestión institucional desde una perspectiva hermenéutica. En este sentido, la presente investigación contribuye a llenar ese vacío, al generar conocimiento situado y contextualizado sobre las barreras reales que enfrenta una institución privada en su proceso de avanzar hacia una educación genuinamente inclusiva.

La pertinencia del enfoque metodológico adoptado también sustenta la relevancia de este estudio. Al optar por un paradigma hermenéutico con enfoque interpretativo, la investigación prioriza la comprensión de los significados, percepciones y experiencias de los actores directamente involucrados —docentes, directivos y estudiantes— en lugar de limitarse a describir estadísticamente el fenómeno. Esta elección metodológica responde directamente a la naturaleza del problema investigado: las barreras para la flexibilización curricular no son solo estructurales o

normativas, sino que se construyen y reproducen en las interacciones cotidianas del aula y la institución, y solo pueden comprenderse plenamente desde adentro.

A nivel práctico, el estudio pretende aportar una propuesta de plan de mejoramiento orientada a fortalecer la gestión institucional de la flexibilización curricular. Este plan busca potenciar la toma de decisiones organizacionales, optimizar los sistemas de seguimiento y evaluación de los procesos inclusivos, y fortalecer la cultura institucional frente a la diversidad. Asimismo, se espera que los resultados sirvan como referencia para otras instituciones que enfrentan condiciones similares y buscan avanzar en sus políticas de inclusión, aportando evidencia sobre cómo la gestión educativa puede convertirse en un factor habilitador o limitante de la educación inclusiva.

Finalmente, en el plano social, este estudio contribuye a consolidar una escuela más justa y democrática, en la que todos los estudiantes puedan desarrollar su potencial sin exclusiones. Tal como lo plantea Molina (2018), para asentar prácticas inclusivas se requiere asumir como propios valores tales como la solidaridad, la equidad, la cooperación, el respeto a la diversidad y la empatía, los cuales orientan las relaciones escolares hacia la aceptación de las diferencias y la intervención plena de cuantos conforman la comunidad educativa. En este sentido, la pertinencia del estudio radica no solo en su enfoque local y contextualizado, centrado en el Colegio Eucarístico de la Milagrosa, sino también en su capacidad para producir conocimiento útil, transferible y aplicable, que contribuya a cerrar las brechas existentes entre la política educativa y su implementación efectiva en las prácticas pedagógicas del aula.

Objetivos

Objetivo general

- Analizar las barreras para el aprendizaje y la participación de carácter pedagógico, institucional, administrativo y actitudinal que limitan la implementación de la flexibilización curricular como estrategia para fortalecer la educación inclusiva en la básica secundaria del Colegio Eucarístico de la Milagrosa, con el fin de proponer un plan de mejoramiento que optimice los procesos de gestión y evaluación institucional en este ámbito.

Objetivos específicos

- Identificar las barreras pedagógicas, institucionales, administrativas y actitudinales que limitan la implementación de la flexibilización curricular en la básica secundaria del Colegio Eucarístico de la Milagrosa, en el contexto de la educación inclusiva.
- Analizar las percepciones y prácticas de los docentes, directivos y estudiantes de básica secundaria frente a la flexibilización curricular y la educación inclusiva.
- Elaborar un plan de mejoramiento institucional que fortalezca la implementación de la flexibilización curricular y promueva una educación inclusiva.

CAPITULO 2

Marcos referenciales.

Marco Teórico y conceptual

2.1 Fundamentación epistemológica y perspectiva teórica

El presente estudio se sustenta epistemológicamente en el modelo social de la discapacidad y en el paradigma de la neurodiversidad, articulados con el enfoque de educación inclusiva desarrollado por Booth y Ainscow (2002) en el Index for Inclusion. Esta opción teórica parte de un principio común: las dificultades que experimentan los estudiantes no se originan principalmente en una condición individual deficitaria, sino en la relación entre las particularidades del individuo y las barreras que el contexto escolar, social e institucional le impone. En consecuencia, la mirada analítica se mueve desde las carencias del estudiante hacia las condiciones del contexto educativo que habilitan o restringen su participación y aprendizaje.

La pertinencia epistemológica de esta perspectiva para la investigación se encuentra en su consonancia con la índole del fenómeno estudiado. Comprender por qué las políticas inclusivas no siempre se traducen en prácticas pedagógicas efectivas en el Colegio Eucarístico de la Milagrosa exige una mirada que sitúe el problema en lo estructural y lo contextual —la formación docente, los recursos, las actitudes y la gestión institucional— y no exclusivamente en las condiciones de los estudiantes. El modelo social y el paradigma de la neurodiversidad ofrecen precisamente ese marco interpretativo, al concebir la inclusión como una transformación del entorno y no como una adaptación del sujeto.

Se adopta, por tanto, un enfoque interpretativo y situado, orientado a comprender las condiciones reales de implementación de la flexibilización curricular en un contexto institucional específico. Quedan fuera del alcance de este marco las aproximaciones médico-rehabilitadoras que conciben la discapacidad o la neurodivergencia como una patología a corregir, así como las lecturas que reducen la inclusión a la integración física o a que el estudiante únicamente se encuentre en el aula regular. Esta delimitación permite que las categorías que se desarrollan a continuación —educación inclusiva, flexibilización curricular, barreras para el aprendizaje y la participación, necesidades educativas especiales, ajustes razonables, Plan Individual de Ajustes Razonables y Diseño Universal para el Aprendizaje— se articulen de manera coherente bajo un mismo horizonte conceptual.

2.2 Educación inclusiva y neurodiversidad

La educación inclusiva tiene como eje el derecho que corresponde a todos los estudiantes a participar dentro de un contexto educativo que propicie el reconocimiento, la valoración y la adecuada respuesta a la diversidad de características, necesidades y potencialidades del ser humano. En el contexto del presente trabajo, dicha diversidad se aborda específicamente desde la perspectiva de la neurodivergencia, comprendida como el conjunto de diferencias en el modo en que funcionan el sistema neurológico y los procesos cognitivos de las personas —entre ellas el TDAH, el TEA y la ansiedad— que difieren del perfil neurotípico socialmente establecido (Cruz Puerto & Sadión Vázquez, 2024). Esta concepción parte del principio de equidad y justicia social, que implica no solo garantizar la presencia del estudiante, sino su participación activa, el aprendizaje significativo y la permanencia en el sistema educativo.

Según Booth y Ainscow (2002), una institución inclusiva es la que reestructura de manera integral sus políticas institucionales, su cultura organizacional y sus prácticas pedagógicas con

miras a identificar y remover los obstáculos que impiden una participación justa, el acceso efectivo y el aprendizaje significativo de todos los estudiantes. Operativamente, esto se traduce en la secuencia de acciones mediante la cual se promueven condiciones pedagógicas, institucionales y sociales que posibilitan que cada estudiante tome parte en igualdad de condiciones, incluyendo la reducción de limitaciones que restringen el acceso, la optimización de prácticas pedagógicas y el fomento de valores éticos como la empatía y el respeto por la diversidad.

La inclusión se manifiesta como una herramienta de innovación educativa que demanda la creación de comunidades educativas comprometidas con la eliminación sistemática de toda manifestación de discriminación. Ainscow (2012) señala que la inclusión no debe entenderse únicamente como un enfoque pedagógico para responder a las condiciones particulares de estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE), sino como un proceso amplio que busca asegurar el aprendizaje de todos, especialmente de aquellos en riesgo de exclusión. Desde esta perspectiva, los educadores tienen la responsabilidad de revisar críticamente sus prácticas para contribuir a la construcción de culturas, políticas e instituciones más inclusivas.

Esta concepción trasciende la mera integración física y prioriza el fortalecimiento de competencias y la apreciación de la diferencia como elemento enriquecedor. En el plano institucional, el Proyecto de Educación Inclusiva de los Colegios Eucarísticos (Hermanas del Santísimo Sacramento, 2020) adopta la definición del Decreto 1421 de 2017 y la complementa con una perspectiva de derechos que reconoce que todos los establecimientos educativos son inclusivos por mandato legal y constitucional, y que ningún colegio puede negar la admisión de un estudiante en condición de discapacidad argumentando no ser inclusivo. En el ámbito del Colegio Eucarístico de la Milagrosa, la educación inclusiva se traduce en la elaboración de

metodologías didácticas y organizacionales que permitan a estudiantes con NEE desarrollarse académica y socialmente.

La educación inclusiva se orienta, además, en los principios de identidad, justicia y no segregación, pilares esenciales de los Derechos Humanos. En consonancia con ello, la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2006) reconoce la responsabilidad estatal de asegurar la inclusión en todos los espacios y niveles del sistema educativo.

Conviene precisar la relación entre dos términos que se emplean de manera complementaria en este marco. La neurodiversidad designa el hecho objetivo de que existen variaciones naturales en el funcionamiento neurológico y cognitivo de la población; la neurodivergencia, en cambio, designa la condición de aquellas personas cuyo perfil neurológico difiere del patrón neurotípico. Cruz Puerto y Sandín Vázquez (2024) definen la neurodiversidad como un concepto que trasciende la concepción tradicional de la diversidad humana al reconocer estas variaciones naturales y postular que las diferencias neurológicas constituyen variaciones biológicas y no patologías. Desde esta perspectiva, condiciones como el TEA o el TDAH son formas de variación natural en el funcionamiento humano, lo que sitúa el debate en un contexto social, cultural y político más amplio.

Esta concepción implica que las desventajas que enfrentan los estudiantes neurodivergentes no se originan en un fallo de su fisiología o psicología, sino en la forma en que el entorno escolar y social está organizado y en la posición que dicho entorno les asigna (Cruz Puerto & Sadión Vázquez, 2024). Por ello, una educación verdaderamente inclusiva para estudiantes neurodivergentes no se limita a adaptar contenidos, sino que exige transformar las estructuras pedagógicas, actitudinales e institucionales para que la diferencia neurológica sea reconocida como una forma legítima de estar y aprender en el mundo. Esta es, precisamente, la traducción del

modelo social y del paradigma de la neurodiversidad enunciados en el apartado 2.1 al campo concreto de la práctica escolar.

2.3 Flexibilización curricular.

La flexibilización del currículo se perfila como una estrategia pedagógica esencial para garantizar una educación inclusiva y pertinente. Implica la adaptación del currículo oficial con el fin de atender las particularidades, ritmos, intereses, estilos de aprendizaje y necesidades educativas del estudiantado, favoreciendo su involucramiento y desarrollo en el proceso académico. El Ministerio de Educación Nacional (2017) plantea que esta estrategia conlleva transformar no únicamente los contenidos, sino igualmente los métodos de enseñanza, las estrategias de evaluación y los recursos didácticos, con el propósito de crear trayectorias educativas diversas que reconozcan la singularidad del estudiante y promuevan su aprendizaje autónomo.

Fernández, Sanz, Vélez y Tárraga (2016) destacan que la flexibilización curricular posibilita el ajuste y la contextualización de los métodos de formación a las condiciones particulares de cada estudiante, convirtiendo el currículo en una herramienta dinámica, contextualizada y sensible a la diversidad. Esta estrategia contribuye al desarrollo de prácticas pedagógicas diferenciadas y puestas al servicio del estudiante, articuladas con los enfoques del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA).

Operativamente, la flexibilización no se reduce a una modificación de contenidos: implica la transformación de la planificación pedagógica para favorecer el alcance, la continuidad y el progreso académico de todos los estudiantes. En el caso del Colegio Eucarístico de la Milagrosa,

esto supone diseñar Planes Individuales de Ajustes Razonables (PIAR), emplear materiales didácticos adaptados y adoptar metodologías activas que favorezcan la participación plena.

2.4 Barreras para el Aprendizaje y la Participación (BAP)

Las Barreras para el Aprendizaje y la Participación (BAP) hacen referencia a todos aquellos componentes que limitan o dificultan el ingreso, la permanencia, la construcción con sentido del conocimiento y la interacción entre los estudiantes en el contexto del modelo pedagógico. Booth y Ainscow (2002) introducen este concepto como una forma de desplazar el enfoque tradicional centrado en las deficiencias del estudiante hacia un análisis crítico del contexto escolar. Estas barreras pueden ser de orden pedagógico, institucional, social, cultural, actitudinal y físico.

Castaño (2020) advierte que, pese al respaldo legal que vela por el derecho a una educación inclusiva, persisten resistencias institucionales que se expresan en currículos rígidos, falta de recursos adaptados y escasa preparación docente. Las BAP son especialmente visibles cuando no existen mecanismos adecuados de formación continua, acompañamiento docente y recursos pedagógicos diferenciados.

En esta investigación, las barreras actitudinales no se conciben como una categoría aislada, sino como una dimensión estrechamente articulada con las barreras formativas. Las resistencias, percepciones negativas o limitaciones en la comprensión de la diversidad por parte de los docentes son, en gran medida, consecuencia de una formación inicial y continua insuficiente en enfoques inclusivos. Así, la actitud frente a la inclusión no responde únicamente a disposiciones personales, sino que refleja condiciones estructurales del sistema de formación docente (Castaño L. , 2020; Ruiz, 2016). Esta articulación permite un análisis más integral de las BAP, evitando lecturas que responsabilicen exclusivamente al docente sin considerar el contexto formativo e institucional en

el que se desempeña. En el caso estudiado, las BAP se relacionan con la limitada capacitación profesional del cuerpo docente, la escasez de recursos didácticos, las percepciones negativas sobre la inclusión y el limitado compromiso participativo de los actores escolares.

2.5 Necesidades Educativas Especiales (NEE) y ajustes razonables

Las Necesidades Educativas Especiales (NEE) hacen referencia a aquellas condiciones individuales que requieren apoyos pedagógicos, tecnológicos o humanos adicionales para garantizar el ingreso, la continuidad y el aprendizaje con sentido de los alumnos dentro del sistema educativo regular. De acuerdo con la Ley 115 de 1994 y el Decreto 1421 de 2017, estas necesidades pueden derivarse de discapacidades físicas, sensoriales, cognitivas o psicosociales, así como de trastornos del aprendizaje, del comportamiento o del espectro autista, entre otras condiciones.

Bajo el enfoque de la educación inclusiva, el concepto de NEE, no se centra en las limitaciones del estudiante, sino en las condiciones que el entorno escolar debe generar para responder a su diversidad. En consonancia con Booth y Ainscow (2002), la atención a las NEE supone detectar y suprimir las barreras que dificultan la participación plena, asumiendo que las dificultades no residen exclusivamente en el estudiante, sino también en las estructuras pedagógicas e institucionales. En el Colegio Eucarístico de la Milagrosa se identifican estudiantes con TDAH, TEA, ansiedad, entre otras condiciones, que requieren una atención diferencial a fin de asegurar su derecho a la educación.

Los ajustes razonables son modificaciones esenciales y apropiadas orientadas a garantizar que las personas con NEE cuenten con igualdad en el ejercicio de sus derechos. Según la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2006) se entiende por ajuste razonable toda modificación o adaptación indispensable y adecuada que no represente una

carga desproporcionada, con el propósito de que las personas con discapacidad puedan gozar y ejercer sus derechos en pie de igualdad. En el marco de esta investigación, los ajustes razonables constituyen el puente entre el reconocimiento de las NEE y la respuesta institucional concreta materializada en el PIAR.

2.6 Plan Individual de Ajustes Razonables (PIAR)

El Plan Individual de Ajustes Razonables (PIAR) constituye el recurso pedagógico mediante el cual se materializan los principios de la flexibilización curricular para estudiantes con NEE. Según el Decreto 1421 de 2017, el PIAR debe elaborarse de manera participativa con el estudiante, su familia, los docentes y los profesionales de apoyo, e incluir los ajustes en contenidos, metodologías, estrategias de evaluación y recursos necesarios para garantizar el aprendizaje en condiciones de equidad.

Su implementación efectiva trasciende la elaboración de un documento formal: implica que los ajustes consignados se traduzcan en prácticas pedagógicas reales y sistemáticas en el aula. Ángel (2021) demuestra que, cuando los PIAR se articulan con prácticas pedagógicas conscientes y un acompañamiento institucional sostenido, se convierten en herramientas eficaces para promover una inclusión auténtica. Por el contrario, cuando su elaboración se reduce a un trámite administrativo desvinculado de la práctica docente, pierden su potencial transformador y se convierten en una barrera burocrática adicional.

El Proyecto de Educación Inclusiva de los Colegios Eucarísticos (Hermanas del Santísimo Sacramento, 2020) establece que la elaboración del PIAR debe iniciarse desde el momento de la admisión del estudiante, con base en una valoración pedagógica que identifique sus gustos, capacidades, habilidades y motivaciones, y debe ser revisado al menos tres veces durante el año

académico con participación de la familia. Esta disposición institucional evidencia que el colegio reconoce el PIAR como instrumento central de la flexibilización curricular, lo cual hace pertinente indagar por las condiciones reales de su implementación en la básica secundaria.

2.7 Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA)

El Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) constituye un marco conceptual y aplicado, desarrollado por el Center for Applied Special Technology (CAST, Pautas sobre el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), 2018), orientado al diseño de ambientes educativos accesibles desde la etapa inicial de planificación, considerando las diferencias de cada estudiante, en vez de aplicar modificaciones a posteriori. Sustentado en principios derivados de las neurociencias, se estructura alrededor de tres ejes esenciales: ofrecer distintas modalidades para representar la información, facilitar múltiples vías de acción y expresión del conocimiento, y promover diversos mecanismos de motivación e implicación.

En el contexto de esta investigación, el DUA constituye el referente pedagógico que orienta el cómo de la flexibilización curricular: los criterios prácticos que guían el diseño de métodos de enseñanza, evaluación y participación accesibles para todos los estudiantes, incluidos aquellos con NEE. Su aplicación promueve una planificación pedagógica inclusiva desde el inicio, lo que facilita la implementación efectiva de la flexibilización curricular sin necesidad de recurrir a adaptaciones tardías (CAST, Pautas sobre el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), 2018).

El Proyecto de Educación Inclusiva de los Colegios Eucarísticos (Hermanas del Santísimo Sacramento, 2020) incorpora el DUA como herramienta de planificación curricular desde el comienzo del ciclo escolar, orientando a los docentes a diseñar currículos flexibles que reduzcan las barreras de aprendizaje y den respuesta a la diversidad de los alumnos desde el principio. Este

enfoque institucional del DUA conecta directamente con la noción de flexibilización curricular que fundamenta la presente investigación y con el propósito de encaminarse hacia una educación genuinamente inclusiva en el Colegio Eucarístico de la Milagrosa.

2.8 Formación docente e institucionalización de la inclusión

La formación docente constituye una condición estructural para llevar a la práctica de manera efectiva la educación inclusiva y la flexibilización curricular. La UNESCO (2013) enfatiza que un currículo verdaderamente inclusivo requiere docentes con competencias específicas para identificar y responder a la pluralidad de estilos de aprendizaje, necesidades y ritmos presentes en el aula, lo cual no puede lograrse sin una formación inicial y continua, sistemática, en enfoques inclusivos. Ruiz (2016) documenta que muchos docentes, a pesar de tener disposición favorable hacia la inclusión, carecen de las herramientas pedagógicas concretas para implementarla, lo que genera incertidumbre, prácticas desiguales y una dependencia excesiva de la autoformación individual.

Esta brecha formativa no solamente repercute en la calidad de la respuesta pedagógica sino que, a la vez impacta negativamente en las actitudes docentes frente a la diversidad, generando percepciones de sobrecarga y resistencia al cambio que se convierten en barreras actitudinales. Por ello, la formación continua, contextualizada e institucionalizada no constituye un añadido prescindible, sino una pieza fundamental de cualquier política de inclusión educativa sostenible.

La institucionalización de la educación inclusiva exige comprender la gestión educativa como un proceso organizacional que va más allá de la práctica pedagógica individual. Implica decisiones institucionales sobre la distribución de recursos, el diseño de sistemas de seguimiento y evaluación, la distribución de responsabilidades y la construcción de una cultura institucional

volcada hacia el reconocimiento de la diversidad. Ainscow (2012) señala que el avance hacia sistemas educativos más equitativos requiere un liderazgo directivo comprometido que movilice a todos los actores de la comunidad educativa en torno a objetivos inclusivos compartidos. La gestión de la flexibilización curricular supone que la institución genere condiciones organizativas sostenibles: planeación articulada entre docentes, directivos y equipos de apoyo; evaluación continua de los procesos inclusivos; mecanismos de rendición de cuentas; y espacios de formación colectiva que fortalezcan las capacidades institucionales. Esta dimensión organizacional distingue una institución que practica la inclusión de manera individual y reactiva de una que la gestiona de manera sistémica, evaluable y progresivamente consolidada.

2.9 Estructura categorial del estudio

Con el propósito de operacionalizar los conceptos desarrollados y distinguir entre el nivel teórico-conceptual y el nivel observable, la Tabla 1 organiza las categorías centrales del estudio en dimensiones e indicadores. Esta estructura categorial constituye el puente entre el marco teórico y el diseño de las herramientas de recolección de datos, y orienta su análisis posterior.

2.10 Antecedentes investigativos: revisión crítica y vacío de conocimiento

La literatura sobre implementación de la educación inclusiva converge en un diagnóstico compartido, pero diverge en el énfasis que otorga a sus causas. Una primera línea de discusión se articula alrededor de la brecha entre la normativa y la práctica. Castaño (2020) y García (2018) coinciden en que la existencia de un marco legal favorable no garantiza transformaciones reales en el aula; sin embargo, mientras Castaño sitúa el origen de esa brecha en las resistencias institucionales y la rigidez curricular del contexto colombiano, García la atribuye, en el contexto mexicano, a la escasez de recursos y a la insuficiente capacitación del profesorado. Esta diferencia

de énfasis es relevante porque sugiere que la brecha normativa-práctica no se debe a una causa aislada, sino a una mezcla de factores estructurales que varían según el contexto.

Un segundo eje articula el debate en torno a la formación docente como barrera crítica. Ruiz (2016) y la UNESCO (2013) coinciden en señalar que la disposición favorable de los docentes hacia la inclusión resulta insuficiente cuando no se acompaña de competencias pedagógicas concretas. No obstante, la UNESCO enfatiza el desarrollo profesional como política de sistema, mientras que Ruiz aporta evidencia más fina sobre el plano micro: la dependencia de la autoformación individual y la consiguiente desigualdad de las prácticas. Esta complementariedad sustenta una de las decisiones teóricas de la presente investigación —desarrollada en el apartado 2.4—: tratar las barreras actitudinales como una dimensión derivada, en buena medida, de las barreras formativas, y no como un atributo personal aislado del docente.

Un tercer eje aborda las condiciones que potencian la inclusión. Molina (2018) subraya el papel de los valores inclusivos compartidos —solidaridad, equidad y reconocimiento de la diversidad— como condición del cambio institucional; Ángel (2021) muestra que los PIAR resultan eficaces solo cuando se integran a prácticas pedagógicas conscientes; y Carvalho, Coste y Vegia (2023) evidencian que la autonomía escolar puede favorecer la inclusión cuando se alinea con las políticas públicas. En conjunto, estos estudios indican que los instrumentos y las normas, por sí solos, no producen inclusión: requieren una cultura institucional y unas prácticas que les den sentido.

De esta revisión se desprende, sin embargo, un vacío de conocimiento que esta investigación se propone atender. La mayor parte de los estudios disponibles se concentra en instituciones del sector oficial o en análisis macro de política educativa, y examina de manera predominante la fase de elaboración de instrumentos como el PIAR, más que sus condiciones reales de implementación

en el aula. Son escasos los trabajos que analizan, en un contexto de educación privada de carácter confesional y específicamente en el nivel de básica secundaria, cómo se traducen —o dejan de traducirse— las políticas inclusivas en prácticas pedagógicas efectivas de flexibilización curricular. Es precisamente en esa intersección —implementación real, sector privado confesional y básica secundaria— donde se sitúa el aporte de este estudio sobre el Colegio Eucarístico de la Milagrosa, y desde donde se justifica la construcción de una propuesta de mejoramiento contextualizada.

2.11 Marco normativo y contextual

En términos de regulación legal, los conceptos desarrollados en este marco encuentran respaldo en disposiciones como el Decreto 1421 de 2017, la Ley 1618 de 2013 y la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2006), que determinan, como responsabilidad del Estado y de las instituciones educativas, la adopción de medidas dirigidas a garantizar el acceso equitativo de los estudiantes al sistema educativo.

El marco teórico y conceptual dialoga con el contexto institucional del Colegio Eucarístico de la Milagrosa, donde la participación de estudiantes con NEE plantea el reto de llevar las políticas inclusivas al terreno de las prácticas pedagógicas efectivas. La identificación y articulación de conceptos como el PIAR, la flexibilización curricular y las BAP permite elaborar diagnósticos situados y proponer estrategias viables en el contexto específico de la básica secundaria.

Además, el contexto de Medellín, que incluye programas como Escuela incluyente y equitativa, proporciona un referente municipal de política pública que, aunque aún no tiene

cobertura total en instituciones privadas, puede inspirar prácticas inclusivas articuladas desde el sector educativo no oficial.

2.12 Articulación del marco con el problema, los objetivos y la metodología

Para evidenciar la coherencia entre el marco teórico, los objetivos de la investigación y el diseño metodológico, la Tabla 2 vincula cada objetivo específico con la categoría teórica que lo sustenta y con la técnica o instrumento previsto para su abordaje. De este modo, la teoría no funciona como un bloque independiente, sino que orienta la definición de las categorías de análisis y de los instrumentos de recolección de información.

2.13 Síntesis articuladora.

La construcción teórica y conceptual de esta investigación permite establecer una base sólida y operativa para el análisis del problema identificado. Más que un conjunto de definiciones yuxtapuestas, las categorías construyen un andamiaje explicativo en el que cada elemento ocupa una función definida dentro de una cadena de relaciones. Las BAP son el punto de partida desde el cual se desarrolla el análisis: son los obstáculos —formativos, actitudinales, institucionales y de recursos— que explican por qué la inclusión no se realiza plenamente. Estas barreras adquieren sentido frente a las NEE, que definen las características particulares de los estudiantes que demandan una respuesta diferencial.

Frente a esa tensión entre barreras y necesidades, los ajustes razonables y el PIAR operan como los instrumentos que materializan la respuesta institucional, mientras que la flexibilización curricular y el DUA aportan el marco pedagógico que orienta el cómo de esa respuesta. Ahora bien, ni los instrumentos ni los marcos pedagógicos resultan eficaces de manera automática: su

efectividad depende de dos condiciones estructurales —la formación docente y la gestión institucional—, que actúan como variables habilitantes de todo el proceso. Cuando estas condiciones son débiles, las BAP se refuerzan y los instrumentos se vacían de contenido, convirtiéndose en trámites burocráticos; cuando son sólidas, los instrumentos se traducen en prácticas reales de aula. La educación inclusiva, finalmente, funciona como el referente ético y político que da sentido y dirección al conjunto.

Esta lógica relacional —barreras que se enfrentan mediante instrumentos y marcos pedagógicos, cuya eficacia está mediada por condiciones estructurales y orientada por un horizonte ético— constituye la base interpretativa desde la cual se leerán los hallazgos del estudio. Ofrece, además, criterios para anticipar dónde es más probable que se concentren las dificultades de implementación: allí donde la formación y la gestión sean más frágiles. La comprensión articulada de estos conceptos no solo facilita una lectura crítica de las prácticas pedagógicas actuales en el Colegio Eucarístico de la Milagrosa, sino que orienta la construcción de propuestas contextualizadas de mejoramiento. Tal como afirman Peña, Peñaloza y Carrillo (2018), es a partir de la valoración a la diversidad y la implementación de medidas concretas que se logra transformar la educación en un proceso verdaderamente inclusivo, en donde cada estudiante tenga la posibilidad de desarrollar su potencial sin exclusiones.

Marco Legal.

En Colombia, la educación inclusiva se apoya en un sólido respaldo jurídico que asegura que todos los estudiantes tengan la posibilidad de acceder a una educación, pertinente y eficiente. A continuación, se desarrollan los principales instrumentos legales y normativos que sustentan este derecho, con énfasis en su relación con la flexibilización curricular:

A través de la Constitución Política de Colombia (1991), específicamente en el marco del artículo 67, se instaure un proceso formativo que establece una garantía relevante de todas las personas y una función pública orientada al bienestar colectivo. Asimismo, el artículo 13 declara la garantía de trato igualitario en el marco legal y la responsabilidad del Estado de brindar protección especial a individuos en situación de riesgo social. Estos principios constitucionales construyen la base para el fortalecimiento y el afianzamiento de una escuela inclusiva que responda a través del acceso, la permanencia y la adopción de los aprendizajes por parte de todos los estudiantes (Congreso de la República, 1991).

La ley general de educación 115 (1994) (1994), propicia un proceso formativo integral y reconoce la diversidad del estudiantado colombiano. En sus artículos 46 al 48 se regulan los servicios de educación especial, previendo apoyos diferenciados para estudiantes con discapacidad, trastornos del aprendizaje o talentos excepcionales (Congreso de la República, 1994).

El decreto 1421 (2017), es uno de los pilares normativos en materia de inclusión educativa. Este, establece normas para la intervención educativa dirigida a estudiantes con NEE y dispone la obligatoriedad de aplicar ajustes razonables, así como de formular y aplicar Planes Individuales de Ajustes Razonables (PIAR) en función de sus necesidades específicas, así como la adopción de

estrategias de flexibilización curricular. El artículo 11 del decreto precisa que los ajustes razonables deben ser diseñados de forma individual y responder a las necesidades del estudiante, sin representar una carga desproporcionada para la institución educativa (Congreso de la República, 2017).

La ley 1618 (2013) fija las medidas destinadas a asegurar el ejercicio pleno de los derechos de las personas con discapacidad, promoviendo su inclusión, participación activa y equiparación de condiciones en todos los espacios de la vida social, incluido el campo educativo. Enfatiza la responsabilidad del Estado en la implementación de iniciativas de acción en el Plan individual de ajustes razonables (PIAR) (Congreso de la República, 2013).

La convención sobre los derechos de las personas con discapacidad (2006), aplicado oficialmente por Colombia por medio de la “Ley 1346 de 2009”, insta en su artículo 24 que los Estados deben asegurar un entorno educativo basado en la inclusión, teniendo en cuenta sus niveles. La Convención considera discriminación negar ajustes razonables y plantea que los entornos educativos deben estar diseñados para promover el aprendizaje de todos (ONU, 2006).

La secretaría de Educación del distrito ha emitido lineamientos específicos sobre la educación inclusiva, entre ellos la guía Flexibilización Curricular: una ruta para crear oportunidades de aprendizaje en el marco de la transformación pedagógica (2021), donde se plantean criterios prácticos para la adaptación del currículo desde un enfoque inclusivo, con énfasis en las trayectorias educativas flexibles (Secretaría de Educación del Distrito, 2021).

La Resolución 2565 de 2003 del Ministerio de Educación Nacional constituyó uno de los primeros referentes normativos específicos en materia de atención pedagógica a población con NEE en Colombia. Esta resolución estableció los parámetros y criterios para estructurar la oferta educativa, definiendo pautas de acceso, permanencia y apoyo dirigidas a estudiantes con

discapacidad en el sistema educativo regular. Si bien fue parcialmente actualizada por normativas posteriores, su importancia radica en haber sentado las bases conceptuales y operativas sobre las cuales se construyó el actual marco de educación inclusiva del país, incluyendo la obligatoriedad de contar con docentes de apoyo y de adaptar las condiciones institucionales para atender la diversidad estudiantil (Ministerio de Educación Nacional, 2003).

El Decreto 366 de 2009 reglamentó cómo se organiza el servicio de apoyo pedagógico para atender a los estudiantes con NEE y con capacidades o aptitudes excepcionales dentro del marco de la educación inclusiva. Este decreto definió las responsabilidades de los establecimientos educativos en cuanto a la vinculación de docentes de apoyo, la organización de estrategias pedagógicas diferenciadas y la articulación con las familias y los sectores de salud. Aunque fue posteriormente derogado y reemplazado por el Decreto 1421 de 2017, el Decreto 366 representa un eslabón fundamental en la evolución normativa de la inclusión educativa en Colombia, pues reconoció por primera vez de manera expresa la necesidad de modificar las prácticas docentes e institucionales a fin de dar respuesta a la diversidad, anticipando muchos de los principios que hoy sustentan la flexibilización curricular (Ministerio de Educación Nacional, 2009).

El Plan Nacional Decenal de Educación 2016–2026, construido con el aporte de más de un millón de ciudadanos, constituye el principal instrumento de política educativa vigente durante el período en que se desarrolla esta investigación. Dentro de sus orientaciones estratégicas se hallan la inclusión de las personas con NEE, la valoración de la diversidad y la restitución de derechos a niños, jóvenes y adultos en situación de vulneración. Este plan traza una hoja de ruta para que las instituciones educativas colombianas avancen hacia entornos más equitativos e inclusivos, y propone la consolidación de la formación del profesorado y la transformación curricular como estrategias clave para materializar el derecho a la educación. En este sentido, el trabajo

investigativo desarrollado en el Colegio Eucarístico de la Milagrosa se inscribe directamente en los propósitos trazados por este plan, al pretender reconocer los obstáculos que entorpecen la puesta en marcha real de la flexibilización curricular en la secundaria básica. (Ministerio de Educación Nacional, 2017)

El Índice de Inclusión, publicado por el Ministerio de Educación Nacional en 2008, es una herramienta de autoevaluación institucional diseñada para que los establecimientos educativos identifiquen sus avances y barreras en la ruta hacia una educación inclusiva. Se articula en torno a tres dimensiones: cultura inclusiva, prácticas inclusivas y políticas, abarcando aspectos pedagógicos, administrativos, comunitarios y de gestión directiva. Su relevancia para esta investigación es directa, pues el Índice de Inclusión es el instrumento oficial con el que las instituciones colombianas diagnostican sus condiciones de inclusión y formulan planes de mejoramiento. En consecuencia, la propuesta de mejoramiento que se deriva de este estudio en el Colegio Eucarístico de la Milagrosa se fundamenta en las dimensiones y criterios que este índice establece, articulando el análisis de barreras identificadas con las orientaciones normativas y pedagógicas que el MEN ha dispuesto para encaminarse hacia una educación genuinamente inclusiva. (Ministerio de Educación Nacional, 2008)

En el ámbito institucional, la Red de Colegios Eucarísticos adoptó en su Proyecto de Educación Inclusiva (Hermanas del Santísimo Sacramento, 2020) un marco normativo ampliado que, además de las normas centrales del sistema educativo colombiano, incorpora disposiciones como la Ley 12 de 1987 sobre supresión de barreras arquitectónicas, la Ley 324 de 1996 en favor de la población sorda, la Ley 1306 de 2009 sobre protección de personas con discapacidad mental, el Decreto 2082 de 1996 sobre atención educativa a personas con limitaciones, y el CONPES 166 de 2013 sobre Política Pública Nacional de Discapacidad e Inclusión Social, entre otras.

Asimismo, el proyecto recoge un conjunto de sentencias de la Corte Constitucional que refuerzan el carácter esencial del derecho a la educación de quienes se encuentran en condición de discapacidad. Este marco normativo institucional demuestra que el Colegio Eucarístico de la Milagrosa reconoce la obligatoriedad de garantizar una educación de calidad y con carácter inclusivo, lo que confiere mayor importancia a esta investigación, al abordar las barreras que entorpecen la realización de dichos mandatos en la práctica docente cotidiana.

El marco legal colombiano ofrece un sustento normativo sólido para avanzar hacia una educación inclusiva. Sin embargo, su implementación efectiva en el contexto institucional del Colegio Eucarístico de la Milagrosa enfrenta desafíos estructurales, pedagógicos y actitudinales. La investigación busca precisamente comprender estas tensiones, para contribuir con una propuesta de un plan de mejoramiento que fortalezcan la aplicación de la flexibilización del currículo como estrategia fundamental para la inclusión

Marco contextual

El Colegio Eucarístico de la Milagrosa es una institución privada de carácter católico ubicada en el barrio La Milagrosa, comuna 9 Buenos Aires de la ciudad de Medellín. Pertenece a la Red de Colegios Eucarísticos de las Hermanas Mercedarias del Santísimo Sacramento y ofrece educación desde preescolar hasta educación media. Su propuesta pedagógica se orienta desde un enfoque formativo integral de inspiración católico-cristiana, que busca el desarrollo humano, espiritual y académico de sus estudiantes. En los grados de básica secundaria (6° a 9°), donde se concentra el foco de esta investigación, la institución atiende para el año 2025 a aproximadamente 15 estudiantes con Necesidades Educativas Especiales diagnosticadas, entre ellas trastornos del

aprendizaje, del espectro autista, TDAH, ansiedad y trastorno oposicionista desafiante, además de otros en proceso de valoración.

En el año 2020, la Red de Colegios Eucarísticos elaboró un Proyecto de Educación Inclusiva institucional, articulado con los lineamientos del Decreto 1421 de 2017 y con los principios pedagógicos de la congregación. Dicho proyecto contempla cinco componentes: un marco conceptual sobre inclusión, un marco legal, una ruta de atención integral para los estudiantes que se encuentran en condición de discapacidad, un modelo pedagógico de apoyo inclusivo basado en la Modificabilidad Estructural Cognitiva, y consideraciones sobre ajustes al PEI, al contrato de servicios educativos y al sistema institucional de evaluación (Hermanas del Santísimo Sacramento, 2020). La existencia de este proyecto evidencia el compromiso formal de la institución con la educación inclusiva; sin embargo, plantea también interrogantes sobre la brecha entre lo planificado institucionalmente y su aplicación efectiva en las aulas de básica secundaria, tensión que constituye el problema central de esta investigación. Como advierten García (2018) y Ruiz (2016), una normativa inclusiva no es suficiente a menos que se acompañe de recursos adecuados, formación docente y una cultura escolar comprometida.

En el ámbito municipal, Medellín ha desarrollado iniciativas orientadas a fortalecer la inclusión educativa en el sector oficial. Entre ellas se destaca el programa Medellín: escuela incluyente y equitativa, que durante 2023 brindó atención a 14.017 estudiantes en situación de vulnerabilidad a través de apoyos especializados —acompañamiento psicoeducativo, intervención fonoaudiológica, orientación ocupacional y comunicación alternativa, entre otros—, y proyecta ampliar su cobertura a 16.000 beneficiarios y 227 instituciones educativas para el año 2027 (Secretaría de Educación, 2024). No obstante, estas iniciativas han tenido un mayor alcance en el sector oficial, lo que da lugar a una brecha en la implementación de estrategias inclusivas en las

instituciones privadas. Como señala Camargo (2018), el proceso de inclusión en Colombia plantea dilemas de complejidad socioeconómica que inciden de manera diferenciada en las instituciones no oficiales, las cuales deben asumir con mayor autonomía la responsabilidad de diseñar sus propios esquemas de atención a la diversidad.

Es en este escenario —una institución privada con un compromiso formal con la inclusión, pero con limitada articulación con los programas públicos de apoyo y con condiciones internas que aún no garantizan una implementación sistemática de la flexibilización curricular— donde se sitúa la presente investigación. Su propósito es comprender las barreras concretas que dificultan ese proceso y proponer acciones de mejoramiento que fortalezcan la gestión institucional de la educación inclusiva en la básica secundaria del Colegio Eucarístico de la Milagrosa.

CAPITULO 3

Diseño Metodológico

3.1 Paradigma de investigación

El paradigma hermenéutico-interpretativo que orientó este estudio se comprende como aquel que prioriza la interpretación de significados y experiencias en contextos sociales y educativos (Sandin, 2003). Este enfoque resultó pertinente porque el problema investigado no se reduce a datos cuantitativos, sino que exige interpretar cómo docentes, estudiantes y directivos viven la inclusión en su contexto institucional. En coherencia con la metodología de investigación-acción, el paradigma hermenéutico posibilitó diseñar instrumentos como grupos focales, encuestas,

observación participante, entrevistas semiestructuradas y análisis documental, orientados a captar discursos, prácticas y dinámicas reales de inclusión (Elliott, 1993).

Tal como señalan Booth y Ainscow (2002) y Ainscow (2012), la inclusión requiere interpretar resistencias institucionales y promover comunidades democráticas de aprendizaje. Por ello, la elección de este paradigma se justifica en su capacidad para vincular la comprensión profunda de las vivencias y procesos educativos con la generación de propuestas de mejora que consoliden la educación inclusiva.

En la etapa destinada a la interpretación y al análisis de los hallazgos, el enfoque hermenéutico-interpretativo permitió comprender los sentidos y las vivencias que los actores de la educación asignan a las prácticas de flexibilización del currículo y a las barreras que enfrentan en el Colegio Eucarístico de la Milagrosa. La interpretación se realizó a partir de la identificación de categorías en entrevistas, grupos focales y observaciones, lo que facilitó reconstruir la realidad desde la óptica del profesorado, directivos y estudiantes. De esta manera se respondió a la pregunta de investigación al evidenciar cómo se configura la gestión curricular frente a los desafíos de la inclusión, y se aportó al conocimiento académico al generar insumos que vinculan la normativa con las prácticas reales. Este proceso interpretativo, como señalan Elliott (1993) y Carr y Kemmis (1988), no únicamente pretende describir la realidad, sino también cambiarla mediante la reflexión crítica y la acción colectiva, contribuyendo a reducir la distancia entre el ideal que plantea la norma y el quehacer pedagógico diario

3.2 Enfoque de investigación

La investigación se condujo según el enfoque cualitativo, dado que facilita la comprensión de los significados, experiencias y prácticas de los actores educativos en torno a la flexibilización

curricular y la inclusión A diferencia de la investigación cuantitativa, la cualitativa, se fundamenta en la interpretación minuciosa de la realidad social y educativa, más que en la medición y generalización de sus manifestaciones, reconociendo la complejidad de los contextos y la subjetividad de los participantes (Cerrón Rojas, 2019). Asimismo, otorga un papel activo al investigador como mediador y co-constructor de conocimiento, lo que resultó pertinente para indagar en narrativas y prácticas pedagógicas. En este sentido, la historia oral y otros métodos interpretativos permiten recuperar las voces de los sujetos y dar cuenta de sus experiencias en procesos educativos inclusivos (Iño Daza , 2018).

Este enfoque se justifica porque posibilita captar la riqueza de las prácticas educativas y analizar cómo los actores construyen significados en torno a la inclusión y la flexibilización curricular. La investigación cualitativa, al situarse en la práctica educativa, ofrece herramientas para comprender y transformar la realidad pedagógica desde una perspectiva crítica y participativa. Si bien el estudio es de dominante cualitativa, incorpora un tratamiento descriptivo de los datos de las encuestas (frecuencias y porcentajes) que cumple una función complementaria y subordinada a la interpretación, sin pretensión de medición ni de generalización estadística.

3.3 Tipo y diseño de investigación

Atendiendo a los objetivos y a la índole del problema, este trabajo se enmarca en una investigación cualitativa de tipo estudio de caso, centrada en el Colegio Eucarístico de la Milagrosa como unidad de análisis, desarrollada con orientación de la investigación-acción. Dado que el alcance de este trabajo comprende el primer ciclo del proceso —el diagnóstico de las barreras para la flexibilización curricular y el diseño de una propuesta de mejoramiento institucional—, las cuatro etapas que se detallan a continuación se asumen como un ciclo inicial de carácter diagnóstico, sobre el cual la institución podrá dar continuidad a ciclos posteriores de

implementación y evaluación. Esta delimitación permite mantener la lógica reflexiva y transformadora de la investigación-acción sin atribuir al estudio una fase de intervención que excede su alcance.

La investigación-acción, como metodología que articula el paradigma hermenéutico-interpretativo con la transformación de la práctica educativa, se desarrolló en cuatro fases cíclicas e interrelacionadas. En la fase de planificación se identificaron las barreras para la flexibilización curricular a partir de la revisión documental y del contexto institucional. En la fase de acción se aplicaron los instrumentos de recolección de información —entrevistas semiestructuradas, grupo focal y encuestas— con docentes, estudiantes y directivos. En la fase de observación se registraron y sistematizaron los datos obtenidos, identificando patrones y categorías. Finalmente, en la fase de reflexión se interpretaron los hallazgos en función de los referentes teóricos y normativos, con el propósito de construir propuestas de mejoramiento contextualmente situadas. Como señala Elliott (1993), este proceso cíclico no solo genera conocimiento sobre la realidad educativa, sino que busca transformarla mediante la reflexión crítica y la acción colectiva. Cada fase responde, además, a los objetivos específicos del estudio: el diagnóstico de barreras y la caracterización de prácticas se vinculan con los objetivos de identificación y descripción, mientras que la fase de reflexión sustenta el objetivo de formular la propuesta de mejoramiento.

3.4 Población y muestra

Conformaron la población del estudio los actores educativos ligados a los procesos de inclusión dentro de la institución. Se empleó un muestreo de carácter intencional para la designación de los participantes, según criterios de pertinencia y experiencia en relación con la flexibilización curricular y las prácticas inclusivas. Se incluyeron estudiantes en proceso de inclusión de los grados sexto a noveno de básica secundaria, quienes aportaron, desde sus

vivencias cotidianas, el reconocimiento de factores que inciden negativa o positivamente en la experiencia escolar. Asimismo, se seleccionaron docentes que han acompañado de manera sostenida a estos estudiantes y que, por su trayectoria, conocen en profundidad los procesos de flexibilización curricular. Finalmente, se tuvo la colaboración de directivos responsables de la gestión académica, la convivencia y la orientación escolar, quienes diseñan y supervisan las estrategias de inclusión y poseen conocimiento sobre el currículo, los PIAR y los recursos institucionales.

Los criterios de inclusión fueron los siguientes: en lo que respecta a los estudiantes, presentar NEE diagnosticadas o en proceso de valoración y estar matriculados en los grados de básica secundaria durante el año 2025; para los docentes, contar con al menos un año de experiencia acompañando a estudiantes con NEE en la institución y tener a su cargo grupos de básica secundaria; y, para los directivos, desempeñar funciones de gestión académica, convivencia u orientación escolar con incidencia directa en los procesos de inclusión. Se excluyeron los docentes con menos de un año en la institución y los estudiantes cuyos acudientes no autorizaron su participación mediante consentimiento informado.

Coherente con el enfoque cualitativo, la selección no buscó representatividad estadística ni saturación teórica, sino la pertinencia y la profundidad de la información. Por ello, el valor de los hallazgos no reside en su generalización, sino en su transferibilidad: la descripción densa del contexto y de los criterios de selección permite al lector valorar en qué medida las comprensiones obtenidas pueden resultar pertinentes para otros contextos similares.

3.5 Técnicas e instrumentos de recolección de información

La recolección de los datos se ajustó a las condiciones del contexto de cada grupo de participantes mediante técnicas cualitativas que favorecieran la expresión de percepciones, experiencias y estrategias orientadas al fortalecimiento institucional. Con los estudiantes se empleó la técnica del grupo focal que propició la expresión libre y dinámica de sus percepciones sobre inclusión y participación escolar. Para docentes y directivos se realizaron entrevistas semiestructuradas y encuestas, lo que permitió complementar la información desde sus experiencias, opiniones y propuestas de mejoramiento. Dentro del campo de la gestión institucional se desarrolló un análisis documental de las listas de inclusión, los PIAR, los proyectos institucionales y el currículo, con el fin de triangular los datos y robustecer una comprensión integral de los procesos de inclusión.

El proceso de diseño de los instrumentos atendió a la naturaleza cualitativa del estudio y al propósito de entender las percepciones, experiencias y prácticas de los actores en torno a la inclusión y la flexibilización curricular. En consonancia con la perspectiva hermenéutico-interpretativa, se construyeron entrevistas semiestructuradas para docentes y directivos, un grupo focal con estudiantes y encuestas diferenciadas, garantizando que los instrumentos favorecieran la expresión libre de significados (Cerrón Rojas, 2019). Cada instrumento se estructuró en bloques de preguntas alineados con las categorías de análisis del estudio: la guía de entrevista y el cuestionario abordaron las barreras y las prácticas de flexibilización curricular (incluidos el PIAR y el DUA), mientras que la guía del grupo focal se centró en las vivencias y percepciones de los estudiantes, y la matriz documental recogió la dimensión institucional. Antes de su aplicación definitiva, los instrumentos se sometieron a una prueba piloto con pequeños grupos de docentes, directivos y estudiantes, que permitió ajustar la redacción y verificar la comprensión de los ítems.

La Tabla 1 presenta la correspondencia entre las técnicas, los instrumentos, los participantes y los objetivos de recopilación de información.

Tabla 1

Técnicas, instrumentos, participantes y objetivos de recolección

Técnica	Instrumento	Participantes	Objetivo
Entrevista semiestructurada	Guía de entrevista (12 preguntas)	Docentes y directivos	Identificar percepciones, experiencias y prácticas frente a la flexibilización curricular y la inclusión
Grupo focal	Guía de preguntas (10 preguntas)	Estudiantes con NEE (8)	Explorar vivencias de participación, aprendizaje e inclusión en el contexto escolar
Encuesta	Cuestionario en Google Forms	Docentes (5)	Caracterizar prácticas pedagógicas inclusivas y nivel de conocimiento del PIAR y el DUA
Análisis documental	Matriz de análisis documental	PIAR, currículo, Proyecto de Inclusión (2020)	Triangular la información y contrastar el deber ser institucional con la práctica real

3.6 Criterios de rigor metodológico

Dado el carácter cualitativo del estudio, el rigor metodológico se aseguró a partir de los criterios de credibilidad, transferibilidad, dependabilidad y confirmabilidad (Lincoln & Guba, 1985). La credibilidad se fortaleció mediante la triangulación de fuentes, técnicas y participantes —contrastando lo expresado por estudiantes, docentes y directivos con la evidencia documental— y mediante la revisión de los instrumentos, alineada con las categorías teóricas del estudio: las Barreras para el Aprendizaje y la Participación (Booth & Ainscow, 2002), el Diseño Universal

para el Aprendizaje (CAST, 2018) y los lineamientos de flexibilización curricular del Ministerio de Educación Nacional (2017).

La transferibilidad se sustentó en la descripción densa del contexto institucional y de los lineamientos para la selección de los participantes, que permite valorar la pertinencia de los hallazgos para contextos similares. La dependabilidad se garantizó mediante la trazabilidad del proceso: grabación de las entrevistas y del grupo focal, transcripción íntegra, registro de las decisiones de codificación y elaboración de matrices de análisis que documentan el recorrido desde los datos hasta las interpretaciones. Finalmente, la confirmabilidad se procuró anclando cada interpretación en la evidencia recogida y sometiendo los instrumentos y los resultados a la revisión de expertos, de modo que las conclusiones puedan rastrearse hasta los datos que las sustentan. La prueba piloto contribuyó adicionalmente a depurar la claridad y la pertinencia de los ítems (Castaño L. , 2020).

3.7 Consideraciones éticas y trabajo de campo

A lo largo de la fase de trabajo de campo en el Colegio Eucarístico de la Milagrosa se adelantó un proceso formal de solicitud de autorización ante la rectora en turno. En primera instancia se sostuvo una reunión en la que se expuso el propósito de la investigación y los beneficios que podría aportar a la institución en términos de mejoramiento académico y organizacional. Posteriormente se remitió una carta de solicitud de permiso, que fue revisada, autorizada y firmada por la rectora, constituyéndose en el permiso institucional requerido para la implementación del proyecto. Este procedimiento garantizó la transparencia y la legitimidad de las actividades desarrolladas, y aseguró el respaldo de las directivas para la participación de estudiantes, docentes y demás actores.

La convocatoria de los participantes se efectuó mediante una reunión informativa en la que se explicó la naturaleza del estudio, sus objetivos y la importancia de su aporte. Se enfatizó que la finalidad del proceso era la construcción de un plan de mejoramiento institucional, lo que favoreció la confianza y la motivación de los asistentes. Todo el proceso se desarrolló bajo criterios éticos de respeto, voluntariedad, consentimiento informado y confidencialidad de la información.

Se convocaron nueve estudiantes con NEE de los grados de básica secundaria. De ellos, ocho contaron tanto con el consentimiento informado de sus padres o acudientes como con el asentimiento de los propios estudiantes; los datos del estudiante que no contó con la autorización de su acudiente fueron excluidos del análisis, en atención a los principios éticos que rigen la investigación con menores de edad. El grupo focal se realizó el jueves 13 de noviembre de 2025 en un aula de la institución, con el aval de las directivas, durante un período aproximado de noventa minutos; la sesión inició con un compartir que favoreció un ambiente de confianza y, posteriormente, los estudiantes respondieron a las preguntas planteadas.

Se convocaron cinco docentes, quienes participaron activamente y diligenciaron los consentimientos informados correspondientes. La recolección se efectuó mediante un cuestionario mediante la plataforma Google Forms y complementariamente, entrevistas grabadas en distintas fechas, ajustadas a la disponibilidad de los participantes. En cuanto a los directivos, se realizaron entrevistas semiestructuradas a tres actores clave: la psicorientadora, la coordinadora de convivencia y la coordinadora académica. Dichas entrevistas fueron grabadas, transcritas y organizadas conforme a las categorías de análisis definidas en los capítulos I y II, y sus hallazgos se triangularon con la información aportada por docentes y estudiantes.

En cuanto al manejo de los datos, las grabaciones y transcripciones se almacenaron de forma reservada, se anonimizaron mediante códigos que reemplazaron los nombres de los participantes

—con especial cuidado por tratarse de menores con NEE— y se destinaron exclusivamente a los fines académicos del estudio. De este modo se preservó la confidencialidad y la protección de los datos durante la totalidad del proceso

3.8 Categorías de análisis

El análisis de los datos se estructuró alrededor de cuatro categorías centrales, surgidas del marco teórico y conceptual del estudio. Cada categoría se desglosa en subcategorías que orientaron la codificación de los datos obtenidos mediante entrevistas, grupo focal, encuestas y análisis documental, de acuerdo con lo que se presenta en la Tabla 2.

Tabla 2

Categorías, subcategorías, fundamento teórico e instrumentos asociados

Categoría	Subcategorías	Fundamento teórico	Instrumento asociado
1. Barreras para la flexibilización curricular	1.1 Barreras pedagógicas 1.2 Barreras actitudinales y formativas 1.3 Barreras institucionales y administrativas 1.4 Barreras físicas y de accesibilidad	Booth y Ainscow (2002) Castaño (2020) Ruiz (2016)	Entrevistas Encuestas Grupo focal
2. Prácticas de flexibilización curricular	2.1 Diseño y aplicación del PIAR 2.2 Adaptaciones metodológicas y evaluativas 2.3 Aplicación del DUA	MEN (2017) CAST (2018)	Entrevistas Análisis documental Encuestas
3. Percepciones de los actores educativos	3.1 Percepciones docentes 3.2 Percepciones de directivos	Castaño (2020) Ruiz (2016) Molina (2018)	Entrevistas Grupo focal Encuestas

Categoría	Subcategorías	Fundamento teórico	Instrumento asociado
	3.3 Vivencias de estudiantes con NEE		
4. Gestión institucional de la educación inclusiva	4.1 Cultura inclusiva institucional 4.2 Políticas y normativas internas 4.3 Articulación familia-institución	Molina (2018) Ainscow (2012) Hermanas del Santísimo Sacramento (2020)	Entrevistas Análisis documental

3.9 Sistematización y análisis de la información

La información recopilada se sistematizó siguiendo un proceso de sistematización cualitativa. En primer lugar, las entrevistas y el grupo focal se transcribieron íntegramente para garantizar la fidelidad de los datos. Posteriormente se realizó una codificación de orientación mixta: deductiva, a partir de las cuatro categorías derivadas del marco teórico, e inductiva, atendiendo a las subcategorías y matices emergentes en los discursos de los participantes. Las encuestas se sistematizaron en hojas de cálculo, lo que permitió organizar las respuestas y generar frecuencias y porcentajes. Finalmente, los datos de estudiantes, docentes y directivos se contrastaron mediante triangulación, con el propósito de fortalecer la credibilidad de las evidencias.

El análisis cualitativo del grupo focal y de las entrevistas se realizó de manera manual, mediante un proceso sistemático de codificación temática apoyado en matrices elaboradas en procesador de texto. Las encuestas se procesaron a través de Google Forms y hojas de cálculo. La triangulación entre fuentes, técnicas y participantes se efectuó de manera transversal, contrastando los hallazgos de cada instrumento con los referentes teóricos y normativos del estudio.

El análisis se desarrolló en dos niveles complementarios, articulados con los objetivos específicos. En el nivel cualitativo —predominante— se utilizó la perspectiva hermenéutico-interpretativa para captar los significados que expresaron los participantes, mediante categorización temática y análisis de contenido orientados a identificar patrones, coincidencias y divergencias en las percepciones de estudiantes, docentes y directivos; este nivel responde a los objetivos de identificar las barreras, describir las prácticas de flexibilización y analizar la gestión institucional. En el nivel cuantitativo —complementario y descriptivo— se aplicó estadística descriptiva (frecuencias, porcentajes y gráficos) para sintetizar los resultados de las encuestas, sin pretensión inferencial, de modo que reforzara la interpretación cualitativa. La integración de ambos niveles, junto con la organización sistemática de la información y la triangulación, aseguró que los hallazgos respondieran a los objetivos del estudio y aportaran insumos sólidos para la formulación del plan de mejoramiento institucional.

3.10 Limitaciones del estudio

El estudio reconoce algunas limitaciones inherentes a su diseño. En primer lugar, el tamaño de la muestra —ocho estudiantes, cinco docentes y tres directivos— responde a los criterios del muestreo intencional propio de la investigación cualitativa, por lo que los hallazgos no son generalizables a otros contextos institucionales, aunque sí ofrecen comprensiones profundas y situadas sobre el problema estudiado. En segundo lugar, el hecho de que la investigadora forme parte de la comunidad educativa puede influir en cómo se interpretan los datos; sin embargo, dicha posición constituye igualmente una fortaleza, pues facilita el acceso al contexto y la confianza de los participantes, y su posible incidencia se controló mediante la triangulación y la trazabilidad del proceso. Finalmente, uno de los nueve estudiantes convocados no contó con el consentimiento informado de su acudiente, por lo que sus datos fueron excluidos del análisis; esta decisión, aunque

redujo en un caso el grupo focal, veló por el cumplimiento de los principios éticos que rigen la investigación con menores.

CAPÍTULO 4

Análisis de resultados

Los datos recogidos se organizaron y codificaron temáticamente a partir de las cuatro categorías de análisis fijadas en el diseño metodológico. Tanto las entrevistas semiestructuradas como el grupo focal se transcribieron y analizaron de manera manual a través de matrices de codificación, mientras que los datos de la encuesta a los docentes fueron procesados con apoyo de hojas de cálculo para obtener frecuencias y porcentajes. La triangulación entre fuentes, técnicas y participantes se realizó de manera transversal, contrastando los hallazgos de cada instrumento con los referentes teóricos del estudio. En coherencia con el paradigma hermenéutico-interpretativo, el análisis buscó comprender el sentido que los actores educativos le dan a la inclusión y a la flexibilización curricular, más que producir generalizaciones estadísticas.

4.1 Categoría 1. Inclusión educativa

La inclusión educativa es concebida de manera convergente por todos los actores como un proceso centrado en valorar la heterogeneidad del estudiantado, asegurar el derecho a una educación de calidad e impulsar el desarrollo integral de cada individuo. Sin embargo, cada grupo de actores aporta un énfasis particular que enriquece y complejiza esta comprensión.

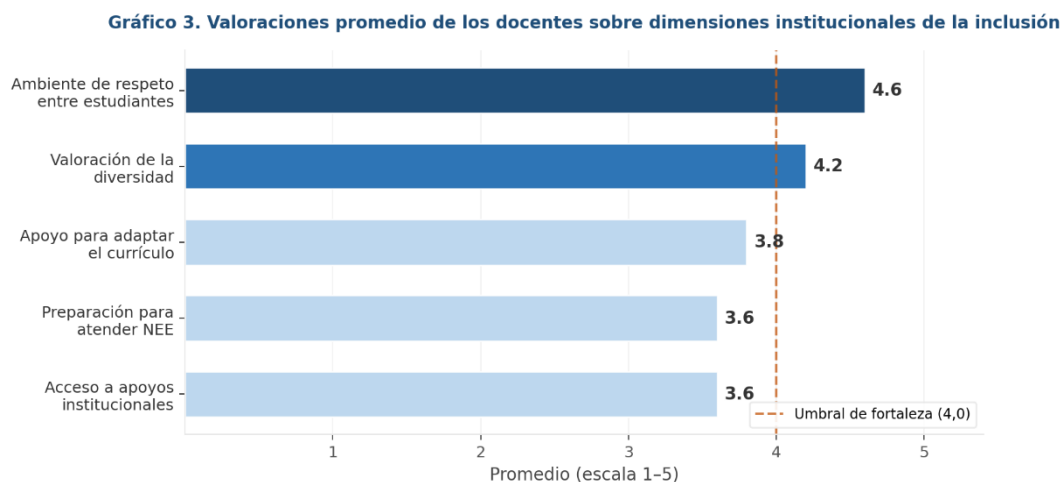
Desde la perspectiva directiva, la inclusión se asume como un proceso sistemático que inicia con la detección temprana de necesidades. La psicorientadora señala que “se comienza con

una identificación desde la entrevista de posibles necesidades al iniciar el año escolar”, lo cual refleja una visión institucionalizada del proceso. Por su parte, la coordinadora de convivencia enfatiza que “el constante diálogo que se tiene con los estudiantes y las familias garantiza el bienestar de los estudiantes”, incorporando la dimensión emocional como condición de posibilidad para la inclusión. La coordinadora académica amplía esta visión al plantear que “la idea es que el niño pueda comportarse a nivel social en todo momento, compartir y desarrollarse”, anteponiendo la socialización y el preparar para la vida en sociedad como propósitos de la formación.

Los docentes, por su parte, comparten una concepción de la inclusión enfocada en valorar la diversidad y asegurar los derechos. Docente A afirma que “la inclusión no es hacer al estudiante a un lado, eso no es inclusión, eso es exclusión”, enfatizando la participación real como criterio fundamental. Docente B la concibe desde la potenciación de capacidades: “ayudarles a desarrollar lo que ellos tienen, con lo que pueden”. Docente C destaca que “no se debe tratar al estudiante como si estuviera enfermo; por el contrario, hay que tenerlo en cuenta en todos los procesos”, señalando la no patologización como principio rector.

La encuesta docente confirma y precisa estos hallazgos: el 100% de los docentes encuestados calificó con 4 o 5 sobre 5 el reconocimiento de la diversidad en la institución, y el 100% consideró que se promueve un ambiente de respeto entre estudiantes. Sin embargo, solo el 60% otorgó una calificación alta al apoyo institucional para adaptar el currículo, lo que evidencia una brecha entre la cultura inclusiva declarada y los mecanismos concretos de apoyo pedagógico. Asimismo, el 60% se siente preparado para atender estudiantes con TDAH, Asperger u otras NEE, lo que indica que, pese a la experiencia acumulada, persisten inseguridades frente al acompañamiento

especializado, en línea con lo señalado por Ruíz (2016) sobre las carencias de la formación inicial docente en contextos de educación inclusiva.



Fuente: Encuesta docente, Colegio Eucarístico de la Milagrosa (2025). N=5.

Desde la voz estudiantil, el grupo focal revela que la inclusión es vivida como una experiencia emocional y relacional, además de académica. Varios estudiantes expresaron sentirse incluidos y respetados: “Sí, porque mis compañeros piensan en mí para trabajos o proyectos” y “Me ponen cháchara y me ayudan si no entiendo algo”. Sin embargo, otros relataron experiencias de exclusión: “Yo siento a veces excluida y no siento que me respetan”; “No, porque aunque me conocen hace mucho, siento que no me incluyen en las actividades grupales y no me dan oportunidad en la participación de la actividad”; e incluso: “No, porque muchas veces me desprecian”. Ante la pregunta por los momentos en que no pueden participar como quisieran, algunos describen: “Cuando estoy en una actividad de grupo no me dejan colaborar en su desarrollo, lo que pasa es que me hacen sentir una inútil y sobre todo excluida”; otros señalan: “Sí, porque a veces se me olvida lo que iba a decir o me interrumpen”; y uno expresó: “Me siento raro al no ser yo mismo”. Estas percepciones confirman que la inclusión trasciende el acceso a los

contenidos académicos e involucra dimensiones afectivas y de participación real en la vida escolar, tal como plantean Booth y Ainscow (2002, pág. 21) en el Index for Inclusion.

En síntesis, la triangulación de fuentes permite identificar que la institución ha avanzado hacia una concepción amplia e integral de la inclusión, que articula las dimensiones diagnóstica, pedagógica, emocional y social. No obstante, la experiencia estudiantil revela que esta concepción no siempre se traduce plenamente en prácticas de reconocimiento y participación real, lo que constituye un desafío central para la gestión institucional.

La triangulación de las tres fuentes en esta categoría permite concluir que existe convergencia en la concepción amplia e integral de la inclusión, pero divergencia en la experiencia vivida: mientras directivos y docentes describen avances institucionales en torno al reconocimiento de la diversidad, los estudiantes evidencian que estos avances no siempre se traducen en prácticas de reconocimiento afectivo y participación real. Esta brecha entre discurso y experiencia constituye un hallazgo central que interpela directamente la cultura institucional

4.2 Categoría 2. Flexibilización curricular

La flexibilización curricular emerge en los datos como una práctica pedagógica presente en la institución, pero desarrollada de manera fragmentada, dependiente de la iniciativa individual del docente y con escasa formalización institucional. Esta tensión entre el hacer y el documentar constituye uno de los hallazgos más consistentes a lo largo de todos los instrumentos.

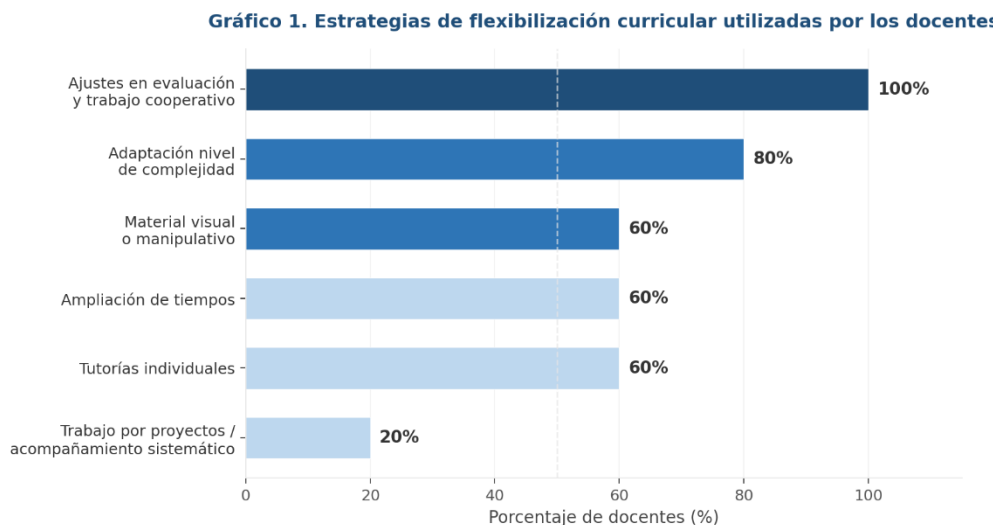
Desde la perspectiva directiva, la coordinadora académica sintetiza esta situación con precisión: “hacemos mucho y escribimos poco”. Esta afirmación evidencia un desfase estructural entre la práctica pedagógica cotidiana y su registro formal en los Planes Individuales de Ajustes

Razonables (PIAR) y en las planeaciones institucionales. La coordinadora de convivencia reconoce que, como respuesta a este problema, se implementaron medios virtuales de seguimiento para monitorear los procesos de cada estudiante, lo que representa un avance hacia la sistematización. La psicorientadora, por su parte, señala que “la flexibilización debe ser parte de la planeación y no una carga extra”, planteando la necesidad de institucionalizar los ajustes como parte orgánica del currículo.

Los docentes describen un repertorio variado de estrategias de flexibilización implementadas en el aula. Entre las más recurrentes se encuentran: ajuste del nivel de dificultad de las actividades en función del diagnóstico y del estilo de aprendizaje, además de situar estratégicamente al estudiante dentro del aula., acompañamiento entre pares, uso de recursos lúdicos y didácticos variados, y explicaciones personalizadas. Docente A precisa que la flexibilización “no es hacer un examen diferente; debe empezar desde el grupo en general”, revelando una comprensión del enfoque inclusivo coherente con los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) (CAST, 2018). Docente D, en cambio, reconoce una tensión persistente: “la evaluación termina siendo igual como para todos”, identificando la evaluación diferenciada como la principal deuda pendiente de la flexibilización.

La encuesta docente permite cuantificar estas prácticas con mayor precisión: el 100% de los docentes reporta utilizar ajustes en la evaluación y trabajo cooperativo como estrategias habituales; el 80% emplea adaptaciones en el grado de complejidad de las actividades; y el 60% recurre a material visual o manipulativo, ampliación de tiempos y tutorías individuales. Solo el 20% utiliza trabajo por proyectos o acompañamiento personalizado de forma sistemática, lo que revela que el repertorio compartido de prácticas no tiene la misma profundidad ni diversificación en todos los docentes. Este hallazgo es coherente con lo planteado por la SED (2021), que

identifica la ausencia de lineamientos institucionales unificados como uno de los principales obstáculos para la flexibilización curricular efectiva.



Fuente: Encuesta docente, Colegio Eucarístico de la Milagrosa (2025). N=5.

Desde la voz estudiantil, el grupo focal revela que los estudiantes tienen conciencia clara de sus necesidades de ajuste. En relación con lo que más les cuesta en el colegio, expresaron: “Concentrarme porque me desconcentro muy rápido y por eso no entiendo algunos temas”; “Me cuesta entender bien temas nuevos; el apoyo que me gustaría tener es un ajuste razonable, que explique de una forma más clara y que adapte las actividades, tareas y exámenes a las capacidades del estudiante”; y “Concentrarme, prestar atención y organizarme”. En cuanto a lo que los docentes hacen para que se sientan con ganas de participar, destacaron: “Me gusta cuando hacen actividades que son divertidas y con mucho aprendizaje en su clase”; “Me gusta cuando me hacen actividades porque aprendo mejor y más rápido”; y “Me siento tranquila cuando me dan una oportunidad al participar en las clases”. Al preguntar qué cambiarían de las clases para que todos aprendieran mejor, manifestaron: “No escribir tanto, sino más bien explicar de otra forma entretenida y divertido”; “Me gustaría que cambiaran las actividades, tareas y exámenes con un ajuste razonable

para su capacidad”; y “Que mejoren su forma de explicar”. Algunos estudiantes señalan no haber percibido cambios adaptativos por parte de los docentes: “Ninguno ha cambiado su forma de aprendizaje”; “No han cambiado actividades por mí”, lo que confirma que la flexibilización, aunque presente, no llega de manera uniforme a todos los estudiantes.

La triangulación de estas voces permite concluir que la flexibilización curricular existe como práctica institucional, pero requiere ser fortalecida en tres dimensiones: su formalización documental, su uniformidad entre docentes y áreas, y su alcance hacia la evaluación diferenciada. Estos tres aspectos constituyen prioridades para el plan de mejoramiento institucional.

La triangulación en esta categoría revela un patrón consistente entre las tres fuentes: directivos, docentes y estudiantes coinciden en que la flexibilización existe pero no está sistematizada. Las voces directivas señalan el desfase entre práctica y documentación; los docentes evidencian que sus ajustes dependen de iniciativas individuales; y los estudiantes confirman que la flexibilización no llega de manera uniforme a todos. Esta convergencia diagnóstica fortalece la validez del hallazgo y orienta directamente las acciones del plan de mejoramiento.

4.3 Categoría 3. Barreras para el Aprendizaje y la Participación (BAP)

Las barreras para el aprendizaje y la participación identificadas a lo largo de todos los instrumentos son de naturaleza múltiple: institucional, formativa, organizativa, familiar y relacional. Su reconocimiento por parte de los actores educativos es un indicador importante de madurez en la comprensión de la inclusión, en tanto sitúan las barreras no en el estudiante, sino en las condiciones del contexto en consonancia con el enfoque de Booth y Ainscow (2002).

4.3.1 Barreras formativas

La insuficiente formación docente en inclusión educativa y flexibilización curricular es la barrera más recurrente y transversal en todos los instrumentos. Los docentes coinciden en que su formación inicial fue insuficiente para hacer frente a la diversidad presente en el aula. Docente A lo expresa con claridad: “aquí realmente en temas de inclusión no nos capacitan; solo nos entregan una lista con diagnósticos”. Docente D complementa: “no hay capacitación con estos chicos, no sabemos muchas cosas”. Docente B señala que “más que buena voluntad, necesitamos tiempo, formación y acompañamiento”.

La encuesta docente precisa estos hallazgos: el 60% de los docentes reportó haber recibido formación en inclusión a través de cursos externos o posgrados, mientras que el 40% la ha recibido mediante capacitaciones internas. El 80% identificó la insuficiente preparación docente como una de las barreras centrales para la educación inclusiva, y solo el 60% se sintió preparado para atender estudiantes con TDAH, Asperger u otras NEE, lo que evidencia inseguridades persistentes frente al acompañamiento pedagógico especializado. Este hallazgo coincide con lo señalado por Vélez-Calvo et al. (2016), quienes plantean que la formación inicial de maestros en educación inclusiva sigue siendo insuficiente en el contexto latinoamericano.

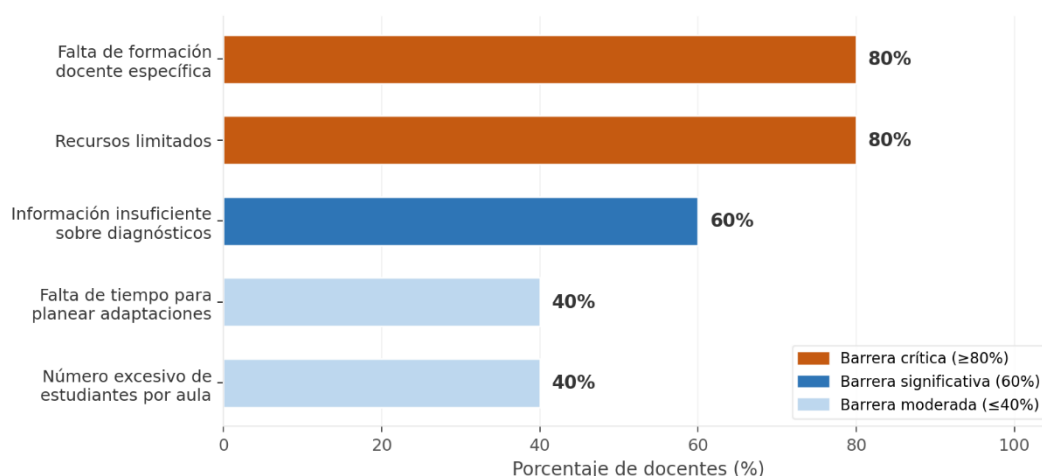
4.3.2 Barreras organizativas

El exceso de carga laboral de los docentes y la escasez de tiempo para planear estrategias diferenciadas constituyen una barrera organizativa de primer orden. La coordinadora académica lo describe así: “la carga académica y muchos compromisos a veces nos apartan de esa realidad

que tienen algunos niños”. Docente B coincide: “no es sostenible trabajar a dos o tres ritmos con la cantidad de grupos que tenemos”. Esta barrera afecta directamente la calidad del seguimiento personalizado y la comunicación sistemática con las familias.

La rigidez curricular y la ausencia de lineamientos institucionales claros sobre flexibilización y evaluación diferenciada también operan como barreras organizativas. La psicorientadora señala que "los planes de estudio son rígidos", y el análisis comparativo de entrevistas docentes confirma que la flexibilización depende de la iniciativa individual más que de orientaciones colectivas. La encuesta refuerza este hallazgo: el 80% de los docentes identificó la falta de formación docente y los recursos limitados como barreras principales; el 60% advirtió la escasa información disponible acerca de los diagnósticos de los estudiantes; y el 40% reportó la falta de tiempo para planear adaptaciones y el número excesivo de estudiantes por aula como obstáculos significativos. Estas cifras confirman que las barreras son de naturaleza sistémica y no pueden atribuirse a la falta de voluntad individual, en consonancia con el enfoque de las BAP (Booth & Ainscow, 2002) y con los hallazgos de Ruiz (2016) sobre las condiciones estructurales que limitan la inclusión en instituciones colombianas.

Gráfico 2. Principales barreras para la educación inclusiva identificadas por los docentes



Fuente: Encuesta docente, Colegio Eucarístico de la Milagrosa (2025). N=5.

La institución enfrenta una barrera estructural de carácter locativo: la edificación de varios pisos sin posibilidad técnica de instalar rampas de acceso limita la atención a estudiantes con discapacidad motora. Esta condición, reconocida tanto por la psicorientadora como por la coordinadora académica, introduce una tensión ética entre el ideal inclusivo y la capacidad real de respuesta institucional. La coordinadora académica plantea al respecto: “hay que ser muy conscientes de lo que se puede y lo que no se puede hacer”, delimitando los alcances de la inclusión en función de las condiciones materiales existentes.

4.3.4 Barreras relacionales y percepciones sobre el acompañamiento familiar

Es importante señalar que los padres de familia no fueron participantes directos de esta investigación, por lo que las referencias a las dinámicas familiares corresponden a percepciones reportadas por docentes y directivos, no a datos obtenidos directamente de las familias. Con esta precisión metodológica, se registra que el escaso acompañamiento familiar y el no reconocimiento del diagnóstico por parte de algunos padres son mencionados de forma recurrente como una barrera que incide en los procesos inclusivos. Docente A señala que “el problema es cuando la familia no acepta el diagnóstico y deja toda la responsabilidad en el docente”. Docente E complementa: “la falta de apoyo de los padres se convierte en una limitante completa para avanzar en el proceso de aprendizaje”. La psicorientadora coincide al identificar “la falta de acompañamiento de los padres o el no reconocimiento de la dificultad de su hijo” como un factor que dificulta la intervención oportuna. Estas percepciones, aunque no pueden generalizarse sin la voz directa de las familias, constituyen insumos relevantes para la formulación del plan de mejoramiento, en particular en lo relativo a estrategias de vinculación y corresponsabilidad familiar.

Desde la voz estudiantil, el grupo focal revela barreras relacionales concretas en el aula. Al preguntarles si se sienten respetados e incluidos, emergieron respuestas contrastantes: “No, porque aunque me conocen hace mucho, siento que no me incluyen en las actividades grupales y no me dan oportunidad en la participación de la actividad”; “No, porque muchas veces me desprecian”; y “Yo me siento a veces excluida y no siento que me respetan”. Ante la pregunta por momentos en que no podían participar como querían, describieron: “Cuando estoy en una actividad de grupo no me dejan colaborar en su desarrollo, lo que pasa es que me hacen sentir una inútil y sobre todo excluida”; “Sí, porque a veces se me olvida lo que iba a decir o me interrumpen”; y “Sí. No me siento del todo bien ni feliz”. Estas percepciones confirman que la exclusión puede operar de manera sutil en el día a día escolar, impactando el bienestar emocional y la disposición a participar.

La triangulación en la categoría de barreras para el aprendizaje y la participación muestra una convergencia significativa entre las tres fuentes: directivos, docentes y estudiantes identifican barreras de naturaleza múltiple que no pueden atribuirse a la voluntad individual, sino a condiciones estructurales del sistema educativo. Los directivos reconocen la rigidez curricular y las limitaciones locativas; los docentes señalan la insuficiencia formativa, la sobrecarga laboral y la falta de información oportuna sobre los diagnósticos; y los estudiantes revelan que las barreras más significativas desde su experiencia son de carácter relacional: la exclusión dentro de las actividades en grupo, la falta de reconocimiento y los momentos en que no pueden participar como quisieran. Esta convergencia diagnóstica desde los tres actores fortalece la validez de los hallazgos y pone de manifiesto que la remoción de las BAP requiere intervenciones en múltiples niveles simultáneamente: el institucional, el pedagógico y el relacional-cultural.

4.4 Categoría 4. Apoyos institucionales y corresponsabilidad

Los apoyos institucionales han experimentado un fortalecimiento significativo en los últimos años, aunque persisten limitaciones asociadas al contexto del sector privado y a la falta de sistematización de algunos procesos.

Desde la perspectiva directiva, un hito institucional relevante ha sido la ampliación del equipo psicosocial a tres psicólogas, lo que ha mejorado el seguimiento de los PIAR y la atención a estudiantes y familias. La coordinadora de convivencia destaca también la creación de medios virtuales de seguimiento que permiten registrar y monitorear los avances de cada estudiante. La coordinadora académica resalta el papel de los consejos de grado como espacios de construcción colectiva de estrategias: “en los consejos de grado uno se alimenta mucho de cómo llevar el niño”. Asimismo, señala el rol central del director de grupo como mediador entre la familia y la escuela: “el director de grupo se vuelve el papá de su niño”.

Los maestros reconocen positivamente el apoyo brindado por el área de psicología y la comunicación con los directivos como recursos para abordar situaciones complejas. No obstante, perciben este acompañamiento como variable e intermitente, más que como un sistema estructurado de soporte continuo. El análisis comparativo de entrevistas docentes señala que el trabajo colaborativo funciona más como intercambio informal de información que como una estrategia sistemática e interdisciplinaria, situación que Molina (2018) identifica como una limitación recurrente en instituciones del sector privado colombiano.

La encuesta docente aporta datos precisos sobre esta percepción: el acceso a los apoyos institucionales obtuvo un promedio de 3.6 sobre 5, y solo el 60% de los docentes calificó este acceso con 4 o más. El 80% identificó los recursos limitados como una barrera, y el 60% señaló la

información insuficiente sobre los estudiantes como un obstáculo para la atención inclusiva. Significativamente, el 80% de los docentes expresó disposición para participar en espacios de formación e intercambio de experiencias, lo que representa un capital institucional valioso para el plan de mejoramiento. Estos resultados son consistentes con lo documentado por Castaño (2020), quien identificó el carácter intermitente del acompañamiento institucional como una limitación estructural en instituciones educativas privadas colombianas.

En cuanto a los apoyos externos, las tres directivas coinciden en señalar su limitación en el contexto de la educación privada. La psicorientadora indica que el único apoyo sistemático externo proviene de las EPS mediante remisiones a especialistas. La coordinadora de convivencia menciona el rol de una psicóloga vinculada a la alcaldía como puente para remisiones prioritarias, aunque reconoce que el acceso a convenios con entidades públicas es restringido para instituciones del sector privado.

La corresponsabilidad emerge como principio transversal en todos los instrumentos. La coordinadora de convivencia lo sintetiza con claridad: “desde la parte administrativa se pueden dar estrategias, pero si los docentes no se ponen en esa función, no se hubiera podido hacer nada”. Esta afirmación evidencia que la inclusión efectiva depende de la articulación real entre directivos, docentes, familias y profesionales de apoyo, y no solo de la voluntad de un actor en concreto, en línea con lo planteado por Ainscow (2012) sobre la construcción de comunidades escolares democráticas e inclusivas. Docente E lo complementa desde la práctica docente: “el acompañamiento debe darse desde la triada familia, colegio y docente; el estudiante necesita sentirse acompañado”.

Desde la voz estudiantil, el grupo focal muestra que los estudiantes valoran profundamente el apoyo de sus compañeros y de los docentes que los acompañan de manera cercana. Al preguntar

qué les gusta del colegio que les ayuda a aprender o sentirse bien, respondieron: “Lo que me gusta del colegio que me ayuda a sentirme bien es la psicóloga, porque cuando tengo momentos difíciles ella me ayudaba a sentirme mejor”; “Mis compañeros, los profes y las clases”; “Me gustan mucho las actividades que hacen porque me divierte mucho”; y “Me gusta los torneos en el colegio, me sacan del estrés”. Sobre lo que los docentes hacen para que se sientan tranquilos y con ganas de participar, destacaron: “Me gusta cuando lo incluyen y hacen preguntas abiertas para poder participar con libertad y tranquilidad”; “Me gusta cuando hacen actividades porque aprendo mejor y más rápido”; “Cuando nos hacen las clases con manualidades o proyectos”; y “Yo me siento tranquila cuando me colocan preguntas abiertas”. El mensaje que los estudiantes quisieran transmitir a sus docentes y al colegio incluye: “Me gustaría las actividades más dinámicas y creativas”; “Que yo a la primera no entiendo y que expliquen más lento”; y “Me gustaría que ajustaran los exámenes a la capacidad de los estudiantes para que así puedan hacerlos sin dificultad”. Las estrategias de apoyo entre pares —mencionadas tanto por docentes como por estudiantes— se consolidan como un recurso que potencia tanto el aprendizaje como la integración social de los estudiantes con NEE.

La triangulación en la categoría de apoyos institucionales muestra que directivos y docentes coinciden en valorar positivamente los avances recientes, aunque con énfasis distintos: los directivos destacan la ampliación del equipo psicosocial y los sistemas de seguimiento, mientras los docentes subrayan la intermitencia del acompañamiento. La voz estudiantil añade una dimensión relacional que los instrumentos aplicados a adultos no capturan con igual profundidad: para los estudiantes, el apoyo más significativo proviene de la cercanía de sus compañeros y de docentes específicos que los acompañan de manera personal.

4.5 Síntesis interpretativa: triangulación de fuentes

La triangulación de los cuatro instrumentos —entrevistas a directivos, entrevistas a docentes, encuesta docente y grupo focal estudiantil— permite construir una lectura integral y fundamentada del estado de la inclusión educativa y la flexibilización curricular en la básica secundaria en el Colegio Eucarístico de la Milagrosa.

El primer hallazgo transversal es que la inclusión se sostiene, en gran medida, en la entrega ética y vocacional de los docentes, más que en una política institucional plenamente consolidada. Esta conclusión, emergida del análisis comparativo de entrevistas, es confirmada por la encuesta docente y se refleja en la voz estudiantil, que reconoce diferencias significativas en la calidad del acompañamiento recibido según el docente.

El segundo hallazgo es el desfase persistente entre práctica inclusiva y formalización documental. Todos los instrumentos coinciden en que se realizan ajustes en el aula, pero esta rara vez quedan registrados en los PIAR o en las planeaciones institucionales, lo que limita la trazabilidad, la continuidad y el respaldo institucional de los procesos. Este desfase representa un riesgo de gestión que el plan de mejoramiento debe abordar directamente.

El tercer hallazgo es que la evaluación diferenciada constituye la principal deuda pendiente de la flexibilización curricular. Docentes, directivos y estudiantes coinciden, desde sus respectivas perspectivas, en que los ajustes metodológicos se realizan con mayor frecuencia que los evaluativos, lo cual limita la inclusión efectiva y puede generar inequidades en los resultados académicos.

Un cuarto hallazgo lo constituye la formación del profesorado como necesidad apremiante y transversal. La insuficiencia formativa no solo limita las prácticas pedagógicas individuales, sino

que condiciona las actitudes frente a la inclusión, confirmando la articulación entre barreras formativas y actitudinales señalada en el marco conceptual.

El quinto hallazgo, aportado especialmente por la voz estudiantil, es una dimensión que los otros instrumentos no capturan con igual profundidad: la inclusión como experiencia emocional y relacional. Las percepciones de exclusión expresadas por algunos estudiantes revelan que las barreras más significativas para ellos no son necesariamente las pedagógicas o curriculares, sino las relacionales. Esto interpela directamente la cultura institucional y exige estrategias que fortalezcan el reconocimiento, el respeto y la pertenencia como condiciones básicas de una escuela inclusiva.

Estos cinco hallazgos configuran el diagnóstico institucional sobre el cual se construye la propuesta de plan de mejoramiento, orientado a fortalecer la gestión de la inclusión educativa en sus dimensiones organizacional, pedagógica y cultural.

Los hallazgos descritos en este capítulo guardan coherencia con lo reportado por investigaciones previas: Castaño (2020) identificó tensiones similares entre el discurso inclusivo y la práctica pedagógica en instituciones colombianas, mientras que García-Cedillo (2018) señaló que la formación docente insuficiente constituye uno de los principales obstáculos para la educación inclusiva en el contexto latinoamericano. En ese sentido, los resultados del presente estudio confirman que estas dificultades no son exclusivas de una institución particular, sino expresión de un reto estructural de mayor alcance que demanda respuestas sistémicas. El capítulo siguiente presenta el plan de mejoramiento institucional diseñado a partir de estos hallazgos, con acciones precisas, evaluables y bien articuladas a los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje (CAST, 2011) y a los lineamientos del Decreto 1421 de 2017. Es importante subrayar que los cinco hallazgos identificados no operan de manera aislada: la insuficiencia formativa

alimenta la dependencia de iniciativas individuales; esta dependencia agudiza la brecha entre práctica y documentación; dicha brecha restringe la evaluación diferenciada; y todo ello impacta directamente la experiencia emocional y relacional de los alumnos, que siguen experimentando la inclusión como una promesa a medias. Comprender estos hallazgos como un sistema interconectado, y no como problemas aislados, es condición indispensable para que las acciones del plan de mejoramiento produzcan transformaciones sostenibles, orientadas hacia una inclusión educativa efectiva, documentada y culturalmente arraigada en la institución.

CAPÍTULO 5

Plan de mejoramiento institucional

El presente plan de mejoramiento se deriva del análisis de resultados de la investigación y representa la respuesta propositiva frente a las barreras para el aprendizaje y la participación identificadas en el Colegio Eucarístico de la Milagrosa. Su propósito es fortalecer la gestión institucional de la flexibilización curricular como estrategia para la educación inclusiva en la básica secundaria, a partir de acciones concretas, articuladas y evaluables.

El plan se organiza en cuatro componentes que responden directamente a los hallazgos del estudio: formación docente, sistematización y documentación, evaluación diferenciada, y cultura institucional inclusiva. Cada componente incluye una justificación basada en los datos, acciones específicas, responsables, tiempos estimados e indicadores de seguimiento, en coherencia con los principios de la gestión y evaluación educativa (Ainscow, 2012) (Ministerio de educación, 2017).

Nota sobre el horizonte temporal: El presente plan está diseñado para ser implementado a lo largo de un año lectivo completo (dos semestres). Las referencias a “Semestre 1” corresponden al primer semestre del año de implementación; “Semestre 2”, al segundo semestre; “Trimestral” y “Bimestral” indican la periodicidad dentro de ese año; y “Anual” refiere al cierre del ciclo lectivo completo. Se recomienda que la institución adapte estas temporalidades según su calendario académico oficial.

5.1 Componente 1. Formación docente en inclusión y flexibilización curricular

La formación docente insuficiente en inclusión educativa y flexibilización curricular fue la barrera más recurrente y transversal en todos los instrumentos aplicados. Los docentes señalaron de manera unánime que su formación inicial no bastó para atender la diversidad presente en el aula, y que la institución no ha ofrecido capacitaciones sistemáticas y contextualizadas en esta materia. Como señaló el Docente A: “aquí realmente en temas de inclusión no nos capacitan; solo nos entregan una lista con diagnósticos”. Esta percepción es consistente con lo expresado por los propios estudiantes en el grupo focal, quienes demandaron docentes más preparados para explicar de maneras diversas: “que mejoren su forma de explicar” y “que yo a la primera no entiendo y que expliquen más lento”, evidenciando que la falta de formación afecta directamente su experiencia de aprendizaje.

Este componente busca fortalecer las competencias pedagógicas del cuerpo docente mediante un programa de formación continua, práctico y contextualizado, que aborde estrategias de flexibilización curricular, evaluación diferenciada, comprensión de diagnósticos y principios

del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA). La formación debe ser liderada institucionalmente y no depender de la autogestión individual de cada docente.

Acción	Objetivo	Responsable	Tiempo	Indicador de seguimiento
Diseñar e implementar un programa institucional de formación docente en inclusión educativa y DUA	Fortalecer competencias pedagógicas para atender la diversidad	Rectoría, Coordinación académica, Psicología	Semestre 1	Programa diseñado e implementado. Lista de asistencia por sesión con nombre, área y firma del docente participante.
Realizar jornadas pedagógicas trimestrales sobre flexibilización curricular y estrategias diferenciadas	Generar espacios de reflexión y actualización colectiva	Coordinación académica	Trimestral	Al menos una jornada pedagógica trimestral realizada, con acta firmada por los participantes y listado de asistencia archivado por coordinación.
Invitar a expertos externos en inclusión educativa para sesiones prácticas con el cuerpo docente	Actualizar y diversificar el conocimiento institucional	Rectoría	Semestre 1 y 2	Número de sesiones realizadas con expertos externos. Instrumento de evaluación de satisfacción diligenciado por los docentes al finalizar cada sesión.
Crear un repositorio institucional de estrategias pedagógicas inclusivas accesible a todos los docentes	Facilitar el intercambio de experiencias y recursos	Coordinación académica, Psicología	Semestre 1	Repositorio activo con al menos un recurso nuevo incorporado por mes, verificado por coordinación académica
Establecer un protocolo institucional de comunicación oportuna a los docentes sobre los diagnósticos, NEE y estrategias sugeridas para cada estudiante del proyecto de inclusión	Garantizar que todos los docentes cuenten con información clara, actualizada y pedagógicamente útil sobre las necesidades de sus estudiantes al inicio de cada año y al inicio de cada período	Psicología, Coordinación académica	Semestre 1	Documento de protocolo aprobado. Al menos el 90% de los docentes con estudiantes de inclusión reciben ficha informativa de cada estudiante antes de la segunda semana de clases, verificado por coordinación académica.
Incluir la formación en inclusión como criterio en el plan de desarrollo profesional docente	Institucionalizar la formación continua en inclusión	Rectoría	Anual	Criterio incorporado en el plan de desarrollo. Porcentaje de docentes con formación certificada

5.2 Componente 2. Sistematización y documentación formal de los PIAR y ajustes curriculares

El desfase entre la práctica inclusiva y su formalización documental fue uno de los hallazgos más consistentes del estudio. La coordinadora académica lo expresó con precisión:

“hacemos mucho y escribimos poco”. Aunque los docentes realizan ajustes pedagógicos cotidianamente, esta rara vez quedan registrados en los PIAR o en las planeaciones institucionales, lo que limita la trazabilidad, la continuidad entre ciclos escolares y el respaldo institucional de los procesos inclusivos. Desde la perspectiva estudiantil, el grupo focal confirmó que la ausencia de ajustes sistemáticos se percibe con claridad: “ninguno ha cambiado su forma de aprendizaje” y “no han cambiado actividades por mí”, lo que revela que el desfase entre la práctica y su documentación tiene consecuencias reales sobre la experiencia inclusiva de los estudiantes.

Este componente busca fortalecer los sistemas de registro, seguimiento y evaluación de los procesos inclusivos, garantizando que los ajustes realizados queden documentados de forma sistemática y que los PIAR sean instrumentos vivos, contruidos colectivamente y actualizados con regularidad. Esto responde directamente a las exigencias del Decreto 1421 de 2017 y fortalece la gestión institucional de la inclusión.

Acción	Objetivo	Responsable	Tiempo	Indicador de seguimiento
Revisar y estandarizar el formato institucional del PIAR, asegurando su alineación con el Decreto 1421 de 2017	Garantizar que los PIAR respondan a los requisitos normativos y pedagógicos	Psicología, Coordinación académica	Semestre 1	Formato revisado y socializado con todos los docentes
Establecer un protocolo institucional para la construcción colectiva y actualización periódica de los PIAR	Asegurar la participación articulada de docentes, psicología y directivos en los PIAR	Psicología, Coordinación académica	Semestre 1	Documento de protocolo aprobado y socializado. Registro de asistencia a las reuniones de construcción de PIAR por estudiante.
Capacitar a los docentes en el diligenciamiento, uso pedagógico y seguimiento de los PIAR	Fortalecer la apropiación docente del instrumento	Psicología	Semestre 1	Número de docentes capacitados. Mínimo 3 de cada 4 PIAR revisados y ajustados antes del cierre de notas de cada período.
Incorporar en las planeaciones de aula un apartado obligatorio de ajustes para estudiantes del proyecto de inclusión	Formalizar los ajustes curriculares como parte orgánica de la planeación docente	Coordinación académica	Semestre 1	Porcentaje de planeaciones que incluyen el apartado de ajustes
Fortalecer el sistema virtual de seguimiento de los PIAR y hacerlo	Mejorar la trazabilidad y el monitoreo continuo	Coordinación de convivencia, Psicología	Semestre 1	Sistema actualizado. Todos los estudiantes de inclusión con seguimiento registrado en el sistema

accesible a todos los docentes involucrados	de los procesos inclusivos			virtual antes del cierre de cada período.
---	----------------------------	--	--	---

5.3 Componente 3. Evaluación diferenciada e inclusiva

La evaluación diferenciada emergió como la principal deuda pendiente de la flexibilización curricular en la institución. Aunque los docentes realizan ajustes metodológicos con relativa frecuencia, la evaluación sigue siendo, en muchos casos, homogénea para todos los estudiantes. El Docente D lo expresó directamente: “la evaluación termina siendo igual como para todos”. Esta situación limita la inclusión efectiva y puede generar inequidades en los resultados académicos de los estudiantes con NEE.

Desde la voz estudiantil, el grupo focal confirmó esta percepción: los estudiantes demandan ajustes razonables en exámenes y tareas, y señalan que las metodologías homogéneas limitan su posibilidad de demostrar sus aprendizajes. Este componente busca transformar la evaluación en un proceso flexible, continuo y ajustado a las particularidades de cada estudiante, en coherencia con los principios del DUA y el Decreto 1421 de 2017.

Los propios estudiantes expresaron con claridad esta necesidad en el grupo focal: “me gustaría que ajustaran los exámenes a la capacidad de los estudiantes para que así puedan hacerlos sin dificultad”, y “me cuesta entender bien temas nuevos; el apoyo que me gustaría tener es un ajuste razonable, que adapte las actividades, tareas y exámenes a nuestras capacidades”. Estas voces ratifican la urgencia del componente y ubican la evaluación diferenciada en el lugar de una demanda legítima del estudiantado, no únicamente como una obligación normativa.

Acción	Objetivo	Responsable	Tiempo	Indicador de seguimiento
Revisar y actualizar el sistema institucional de evaluación para incorporar criterios de flexibilización evaluativa	Garantizar que el sistema de evaluación reconozca la diversidad de aprendizajes	Coordinación académica, consejo académico	Semestre 1	Sistema de evaluación actualizado y aprobado por el consejo académico
Diseñar una guía institucional de evaluación diferenciada con estrategias prácticas por área	Orientar a los docentes en el diseño de evaluaciones ajustadas a las NEE	Coordinación académica, psicología	Semestre 1	Guía elaborada y socializada. Todos los docentes con estudiantes de inclusión evidencian el uso de la guía, en al menos una planeación por período.
Implementar talleres de formación sobre evaluación inclusiva, centrada en competencias y no solo en contenidos	Transformar las concepciones y prácticas evaluativas del cuerpo docente	Coordinación académica	Semestral	Número de talleres realizados. Cambios reportados en las planeaciones
Establecer espacios de revisión colegiada de las evaluaciones aplicadas a estudiantes de inclusión	Garantizar la coherencia y pertinencia de las evaluaciones diferenciadas	Jefes de área, psicología	Bimestral	Número de reuniones realizadas. Actas con acuerdos de ajuste evaluativo
Incluir en los PIAR los criterios y estrategias de evaluación diferenciada de cada estudiante	Articular la evaluación diferenciada con el instrumento formal de inclusión	Docentes, psicología	Por período	Número de PIAR que registran criterios de evaluación diferenciada, verificado por coordinación académica por período.

5.4 Componente 4. Cultura institucional inclusiva y corresponsabilidad entre actores

Los datos evidencian que la inclusión en la institución se sostiene principalmente en el compromiso individual de los docentes, más que en una política institucional plenamente consolidada. La corresponsabilidad entre directivos, docentes, equipo psicosocial y familias es reconocida como principio deseable, pero su implementación efectiva aún requiere mecanismos más estructurados. La coordinadora de convivencia lo expresó con claridad: “desde la parte administrativa se pueden dar estrategias, pero si los docentes no se ponen en esa función, no se hubiera podido hacer nada”.

Desde la voz estudiantil, el grupo focal reveló que algunos estudiantes experimentan exclusión relacional en el aula, lo que interpela la cultura escolar y exige acciones que fortalezcan el reconocimiento, el respeto y el sentido de pertenencia como condiciones básicas de una escuela inclusiva. Este componente busca construir una cultura institucional que asuma la inclusión como responsabilidad colectiva y como valor compartido por toda la comunidad educativa.

Acción	Objetivo	Responsable	Tiempo	Indicador de seguimiento
Incorporar la inclusión educativa como eje transversal en el PEI, el plan de estudios y el plan de mejoramiento institucional anual	Institucionalizar la inclusión como política organizacional sostenible	Rectoría y coordinaciones	Semestre 1	Evidencia documental de la inclusión educativa como eje transversal en el PEI, el plan de estudios y el plan de mejoramiento institucional anual.
Implementar un programa de sensibilización estudiantil sobre diversidad, respeto y convivencia inclusiva	Fortalecer la cultura de aceptación y reconocimiento entre pares	Psicología, directores de grupo	Mensual	Número de actividades de sensibilización realizadas por mes. Registro de percepciones estudiantiles recogidas por psicología o director de grupo al finalizar cada actividad.
Crear un equipo institucional interdisciplinario de inclusión con reuniones periódicas de seguimiento	Estructurar el trabajo colaborativo entre actores como práctica sistemática	Rectoría, Psicología, Coordinaciones	Semestre 1	Acta de conformación del equipo firmada por rectoría. Mínimo dos reuniones de seguimiento realizadas por semestre con acta.
Realizar encuentros semestrales con familias de estudiantes de inclusión para orientarlas sobre los procesos, estrategias y avances del PIAR.	Fortalecer la corresponsabilidad familiar desde la perspectiva institucional	Psicología, directores de grupo	Semestral	Número de encuentros realizados. Número de familias convocadas y número de familias que asistieron a cada encuentro, registrado en lista de asistencia.
Gestionar ante la rectoría la asignación de tiempos institucionales	Reducir la sobrecarga laboral asociada a la implementación de la	Rectoría, Coordinación académica	Semestre 1	Acuerdo escrito aprobado por rectoría. Mínimo dos espacios institucionales de

periódicos dedicados exclusivamente a la planeación diferenciada y al diligenciamiento de PIAR, dentro del horario laboral docente	inclusión, garantizando que los ajustes curriculares y la documentación de PIAR no recaigan únicamente sobre el tiempo personal del docente			planeación diferenciada realizados por semestre, con acta y lista de asistencia archivada por coordinación.
Reconocer y visibilizar las buenas prácticas docentes en inclusión como estrategia de motivación y aprendizaje colectivo	Valorar el compromiso docente y promover la transferencia de experiencias	Rectoría, Coordinación académica	Anual	Registro escrito de buenas prácticas inclusivas por docente, socializado en consejo académico o jornada pedagógica anual.

5.5 Síntesis y articulación del plan

Los cuatro componentes del plan de mejoramiento están articulados entre sí y responden de manera directa a los hallazgos del estudio. El componente de formación docente crea las condiciones para que los otros tres sean posibles: sin docentes formados, no hay sistematización efectiva, evaluación diferenciada ni cultura inclusiva sostenible. La sistematización de los PIAR garantiza la trazabilidad y continuidad de los procesos. La evaluación diferenciada cierra la brecha más significativa de la flexibilización curricular. Y la cultura institucional inclusiva provee el sustrato organizacional que le da sostenibilidad a los tres componentes anteriores.

Con el propósito de valorar el impacto global del plan al finalizar el año de implementación, se proponen los siguientes indicadores de evaluación integral: (1) Porcentaje de docentes que completan el programa de formación en inclusión y DUA (meta: 100%). (2) Porcentaje de estudiantes del proyecto de inclusión con PIAR actualizado y con criterios de evaluación diferenciada registrados al cierre de cada período (meta: mínimo 90%). (3) Variación en la percepción de inclusión reportada por los estudiantes, medida mediante instrumento aplicado al inicio y al final del año lectivo (meta: mejora significativa en al menos dos dimensiones: participación y reconocimiento entre pares). (4) Número de áreas que incorporan criterios de

evaluación diferenciada en sus planeaciones (meta: todas las áreas con estudiantes de inclusión). Tales indicadores habrán de revisarse trimestralmente a cargo del equipo institucional interdisciplinario de inclusión planteado en el Componente 4.

La implementación del plan requiere el liderazgo activo de la rectoría y las coordinaciones, el compromiso del cuerpo docente y el equipo psicosocial, y mecanismos de evaluación periódica que permitan ajustar las acciones según los avances y dificultades identificadas. En coherencia con el enfoque de investigación-acción que orienta este estudio, el plan no se concibe como un producto cerrado sino como un proceso cíclico de planificación, acción, observación y reflexión, orientado a la mejora continua de las prácticas inclusivas en el Colegio Eucarístico de la Milagrosa (Elliott, 1993).

CAPÍTULO 6

Conclusiones

El Colegio Eucarístico de la Milagrosa ha construido una concepción amplia e integral de la educación inclusiva, compartida por directivos, docentes y estudiantes, que reconoce la diversidad como un valor y la inclusión como un derecho y no como una concesión. Este consenso actitudinal es significativo, pues contradice la hipótesis habitual de que las barreras de implementación se originan en la resistencia o en la indiferencia de los actores. Los hallazgos de este estudio sugieren, más bien, que las barreras dominantes son de naturaleza estructural y organizacional: no es la voluntad lo que falta, sino las condiciones institucionales que permitan traducirla en práctica sostenida. Este matiz tiene implicaciones directas para el diseño de políticas

de inclusión: los esfuerzos deben dirigirse no solo a sensibilizar, sino a transformar las estructuras que obstaculizan la acción de quienes ya están convencidos.

La flexibilización curricular existe como práctica pedagógica, pero se desarrolla de manera fragmentada, dependiente de la iniciativa individual del docente y con escasa formalización institucional. El desfase entre el hacer y el documentar —condensado en la expresión "hacemos mucho y escribimos poco"— no es un problema administrativo menor: es una barrera de gestión que limita la trazabilidad, impide la continuidad entre ciclos y docentes, y deja los procesos inclusivos sin el respaldo institucional que los hace sostenibles. Una institución que practica la inclusión de manera individual y reactiva es cualitativamente distinta de una que la gestiona de manera sistémica y evaluable. El plan de mejoramiento propuesto en el Capítulo 5 apunta precisamente a cerrar esa brecha.

La evaluación diferenciada constituye la principal deuda pendiente de la flexibilización curricular en la institución. Los docentes han avanzado con mayor facilidad en los ajustes metodológicos —cambios en la presentación de contenidos, en la organización del aula, en la complejidad de las actividades— que en los evaluativos. Esta asimetría no es casual: la evaluación es el componente del currículo donde la homogeneidad está más arraigada cultural e institucionalmente, y donde los ajustes generan mayor incertidumbre sobre la validez y la equidad de los resultados. Superar esta barrera requiere no solo formación técnica en evaluación diferenciada, sino también un acuerdo institucional explícito sobre qué significa evaluar en condiciones de equidad, un debate que la institución aún tiene pendiente. Resolver esta tensión es una condición indispensable para avanzar hacia una inclusión gestionada y evaluable.

La insuficiencia formativa en inclusión educativa y flexibilización curricular es la barrera más transversal del estudio, y su impacto va más allá de las prácticas pedagógicas individuales:

condiciona las actitudes, genera percepciones de sobrecarga y alimenta la dependencia de la autoformación como mecanismo de respuesta. En consecuencia, no puede tratarse como un asunto personal de cada docente. La formación continua, sistemática y contextualizada en inclusión educativa no es un complemento opcional de la gestión institucional; es una condición estructural sin la cual las demás acciones de mejoramiento pierden sustento. Esta conclusión se alinea con lo señalado por la UNESCO (2013) y por Ruiz (2016), y confirma que el problema identificado en el Colegio Eucarístico de la Milagrosa expresa un desafío estructural más amplio del sistema de formación docente en Colombia.

La corresponsabilidad entre actores es reconocida como principio fundamental por todos los participantes, pero su implementación efectiva es aún incipiente. El acompañamiento entre directivos, docentes y equipo psicosocial funciona de manera informal y reactiva, más que como un sistema estructurado de soporte continuo. La ampliación del equipo de psicología y la creación de sistemas virtuales de seguimiento representan avances importantes, pero no son suficientes si no se articulan en una estructura interdisciplinaria con roles definidos, reuniones periódicas y mecanismos de rendición de cuentas. La inclusión no se gestiona en solitario: su sostenibilidad depende de la calidad de las relaciones de corresponsabilidad que la institución logre construir entre todos sus actores.

La voz estudiantil reveló una dimensión que los demás instrumentos no capturaron con igual profundidad: la inclusión como experiencia emocional y relacional. Las percepciones de exclusión expresadas por algunos estudiantes —en actividades grupales, en la participación en clase, en el reconocimiento cotidiano por parte de sus pares— evidencian que las barreras más significativas desde su perspectiva no son las pedagógicas ni las curriculares, sino las interpersonales. Este hallazgo tiene una implicación metodológica: no es posible evaluar la

inclusión educativa únicamente desde los indicadores de gestión o desde la perspectiva adulta. La experiencia vivida por los estudiantes debe ser un insumo central del diagnóstico y del seguimiento institucional. Y tiene también una implicación ética: la inclusión que no llega al plano de la pertenencia y del reconocimiento afectivo sigue siendo, en algún sentido, incompleta.

Desde la perspectiva de la gestión y evaluación educativa, este estudio permite concluir que la inclusión no puede depender del compromiso ético individual de los docentes como su principal sostén. Requiere condiciones organizacionales sostenibles: liderazgo directivo comprometido, sistemas de seguimiento y evaluación de procesos inclusivos, distribución clara de responsabilidades, asignación deliberada de recursos y construcción de una cultura institucional que reconozca la diversidad no como excepción, sino como punto de partida. El Colegio Eucarístico de la Milagrosa cuenta con los fundamentos para avanzar en esa dirección; el plan de mejoramiento propuesto en el Capítulo 5 ofrece una hoja de ruta concreta para hacerlo. Asimismo, los resultados de este estudio contribuyen a llenar un vacío en la literatura sobre educación inclusiva en instituciones privadas de educación básica secundaria en Medellín, y abren líneas de investigación futura que podrían incorporar la perspectiva directa de las familias, el seguimiento longitudinal de los PIAR y el análisis comparativo con otras instituciones del sector no oficial.

REFERENCIAS

- Ainscow, M. (2012). Moving knowledge around: Strategies for fostering equity within educational systems. *Journal of Educational Change*.
- Angel, P. (2021). Proyecto de inclusión en el Colegio San José De La Salle de Medellín, favoreciendo la. *Universidad Catolina de Manizales*, 16.
- Booth , T., & Ainscow, M. (2002). Index for inclusion: Developing learning and participation in schools. *Centre for Studies on Inclusive Education*.
- Camargo, A. (2018). Breve reseña histórica de la inclusión en Colombia. *Revista Internacional de Apoyo a la Inclusión, Logopedia, Sociedad y Multiculturalidad. Volumen 4.*, 181-187.
- Carr, W., & Kemmis , S. (1988). Teoría crítica de la enseñanza: La investigación-acción en la formación del profesorado . *Martínez Roca* .
- Carvalho , A. E., Coste , A., & Vegia , A. (2023). *Inclusive Education Systems: The Struggle for Equity and the Promotion of Autonomy in Portugal*. Porto: Centre for Research and Intervention in Education, Faculty of Psychology and Education Sciences, University of Porto.
- CAST. (2011). *Universal Design for Learning Guidelines version 2.0*. Retrieved from UDL guide lines: <https://udlguidelines.cast.org/>
- CAST. (2018). *Pautas sobre el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA)*. Retrieved from UDL guide lines: https://www.educadua.es/doc/dua/CAST-Pautas_2_0-Alba-y-otros-Actualizado%20versio%CC%81n-2018.pdf
- Castaño , L. (2020). La política pública de inclusión: utopía de la gestión educativa en Colombia. *Revista Colombiana de Humanidades, Universidad Santo Tomás*, 21.
- Cerrón Rojas, W. J. (2019). La investigación cualitativa en educación . *Horizonte de la ciencia* , 1- 12.

- Congreso de la República . (2017). *Decreto 1421*. Retrieved from <https://www.mineduacion.gov.co/portal/normativa/Decretos/381928:Decreto-1421-de-agosto-29-de-2017>
- Congreso de la República. (1991). *Constitución Política de Colombia*. Bogotá, Colombia: Imprenta Nacional. Retrieved from <https://www.constitucioncolombia.com/>
- Congreso de la República. (1994). *Ley 115*. Retrieved from https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf
- Congreso de la República. (2013). *Ley 1618*. Retrieved from <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=52081>
- Cruz Puerto , M. S., & Sadión Vázquez , M. (2024). Neurodiversidad, discapacidad y enfoque social: una reflexión teórica y crítica. *Revista Española de Discapacidad*, 213- 222. Retrieved from <https://doi.org/10.5569/2340-5104.12.01.11>
- Cueto, S. (2018). *Cobertura, oportunidades y percepciones sobre la educación inclusiva en Perú*. Lima. Perú : GRADE - Grupo de análisis para el desarrollo.
- Elliott, J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Morata.
- Fernández , M., Sanz, P., Vélez , X., & Tárraga , R. (2016). Formación inicial de maestros en Educación Inclusiva: una comparación entre Ecuador y España. *Revista nacional e internacional de Educación Inclusiva*.
- Flores, V., & García, I. (2016). Apoyos que reciben estudiantes de secundaria con discapacidad en escuelas regulares. *Revista Educación*, 40, 1-40.
- García, I. (2018). La educación inclusiva en la Reforma Educativa de México. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, volumen 11., 49-62.

- Hermanas del Santísimo Sacramento. (2020). Proyecto de Educación Inclusiva: Red de Colegios Eucarísticos. *Bogotá: Red de Colegios Eucarísticos*. Retrieved from https://drive.google.com/file/d/1YTkH_6AYnGiLJsh8c49M4pAihtiXSLle/view
- Iño Daza , W. G. (2018). Investigación educativa desde un enfoque cualitativo: la historia oral como método. . *Universidad Mayor de San Andrés* .
- Ministerio de educación. (2017). *Miniterio de Educación*. Retrieved from <https://www.mineduacion.gov.co/porta/normativa/Decretos/381928:Decreto-1421-de-agosto-29-de-2017>
- Ministerio de Educación Nacional. (2003). Retrieved from Resolución 2565 de 2003: Por la cual se establecen parámetros y criterios para la prestación del servicio educativo a la población con necesidades educativas especiales: <https://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=10843>
- Ministerio de Educación Nacional. (2008). Retrieved from Índice de Inclusión: Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas: https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-357277_recurso_1.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (2009). Retrieved from Decreto 366 de 2009: Por medio del cual se reglamenta la organización del servicio de apoyo pedagógico para la atención de estudiantes con discapacidad y con capacidades o talentos excepcionales: <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=35084>
- Ministerio de Educación Nacional. (2017). Retrieved from Plan Nacional Decenal de Educación 2016–2026: El camino hacia la calidad y la equidad: <https://www.mineduacion.gov.co/porta/micrositios-institucionales/Plan-Nacional-Decenal-de-Educacion-2016-2026/>

- Molina, G. (2018). Valores inclusivos compartidos por la comunidad educativa del Instituto Montenegro (Quindío, Colombia): Una aproximación desde los maestros. *Revista Internacional de Apoyo a la Inclusión, Logopedia, Sociedad y Multiculturalidad. Volumen 5.*, 86-104.
- ONU. (2006). *Organización de las Naciones Unidas*. Retrieved from Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad: <https://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>
- Peña , G., Peñaloza , W., & Carrillo , M. (2018). La educación inclusiva en el proceso de formación docente. *Revista pedagógica de la Universidad de Cienfuegos*, 194-200.
- Revista Educación y Sociedad . (2020). Educación e investigación cualitativa: aproximadamente a la práctica. *Scielo Perú* .
- Ruiz, P. (2016). Percepciones de Docentes y Padres sobre la Educación. *Revista latinoamericana de educaicón inclusiva* , 115-133.
- Sandín, E. (2003). Investigación cualitativa en educación: fundamentos y tradiciones. *McGraw-Hill Interamericana de España*.
- Secretaria de educación. (2021). Flexibilización curricular: Una ruta para crear oportunidades de aprendizaje en el marco de la transformación pedagógica .
- Secretaria de Educación. (2024). *Secretaria de educación*. Retrieved from <https://www.medellin.edu.co/medellin-escuela-incluyente-y-equitativa/>
- Secretaría de Educación del Distrito. (2021). Flexibilización curricular : una ruta para crear oportunidades de aprendizaje en el marco de la transformación pedagógica. Volumen 3.
- Secretaría de Educación del Distrito. (2023). - Documento o informe oficial. Alcaldía/Secretaría de Educación.
- UNESCO. (2013). *Promoting inclusive teaching education curriculum* . Bangkok: UNESCO Bangkok.

Vélez, X. (2016). Formación inicial de maestros en Educación Inclusiva: una comparación entre Ecuador y España. *Revista nacional e internacional de Educación Inclusiva*, volumen 9, 75 - 94 .