

Educación inclusiva en la ruralidad: un estudio de caso descriptivo sobre la relación entre las
actitudes docentes hacia la inclusión y las prácticas pedagógicas

Leidy Manuela Cely Núñez

Universidad Santo Tomás

División de Ciencias Sociales y de la Educación

Maestría en Inclusión, Educación y Diversidad

Director: Walther Mauricio Sánchez García

Tunja, Colombia

Julio de 2026

Resumen

La presente investigación tuvo como propósito describir la relación entre las actitudes docentes frente a la educación inclusiva y las prácticas pedagógicas implementadas en la Institución Educativa Santa Bárbara, ubicada en el municipio de San Pablo de Borbur, Boyacá. El estudio se desarrolló desde un enfoque cualitativo, bajo el paradigma interpretativo y mediante un estudio de caso. Para la recolección de la información se utilizaron entrevistas semiestructuradas, observaciones no participantes y análisis documental. Los resultados fueron organizados y analizados con el apoyo del software ATLAS.ti.

Los hallazgos evidenciaron que, en su mayoría, los docentes manifestaron una actitud favorable hacia la educación inclusiva, reflejada en el compromiso, la empatía y el reconocimiento de la diversidad como un derecho. No obstante, también se identificaron factores que limitaron el desarrollo de prácticas pedagógicas inclusivas, entre ellos, la insuficiente formación especializada, la escasez de recursos y las particularidades del contexto rural. Estas condiciones generaron, en algunos casos, sentimientos de frustración, incertidumbre y miedo, los cuales influyeron en las decisiones pedagógicas y dificultaron la implementación de prácticas inclusivas más sólidas.

Se concluyó que existió una relación estrecha entre las actitudes docentes y las prácticas pedagógicas; sin embargo, esta estuvo mediada, principalmente, por las condiciones institucionales y contextuales en las que se desarrolló el proceso educativo. En este sentido, fortalecer la educación inclusiva requirió no solo del compromiso del profesorado, sino también de mayores oportunidades de formación, apoyo institucional y recursos que favorecieran una atención educativa pertinente y de calidad.

Palabras clave: educación inclusiva, actitudes docentes, prácticas pedagógicas, contexto rural, discapacidad.

Abstract

This research aimed to describe the relationship between teachers' attitudes toward inclusive education and the pedagogical practices implemented at the Institución Educativa Santa Bárbara, located in the municipality of San Pablo de Borbur, Boyacá. The study was developed from a qualitative approach, under the interpretive paradigm, and through a case study design. Semi-structured interviews, non-participant observations, and documentary analysis were used for data collection, and the results were organized and analyzed with the support of ATLAS.ti software.

The findings showed that most teachers exhibited a favorable attitude toward inclusive education, reflected in their commitment, empathy, and recognition of diversity as a right. However, factors that limited the development of inclusive pedagogical practices were also identified, including insufficient specialized training, scarcity of resources, and the particularities of the rural context. These conditions generated, in some cases, feelings of frustration, uncertainty, and fear, which influenced pedagogical decisions and hindered the implementation of stronger inclusive practices.

It was concluded that there was a close relationship between teachers' attitudes and pedagogical practices; however, this relationship was mediated mainly by the institutional and contextual conditions under which the educational process took place. In this sense, strengthening inclusive education required not only the commitment of teaching staff, but also greater training opportunities, institutional support, and resources that would foster relevant, quality educational attention.

Keywords: inclusive education, teacher attitudes, pedagogical practices, rural context, disability.

Tabla de contenido

1	Capítulo I: Introducción marco general de la investigación	10
1.1	Problema de investigación	10
1.2	Planteamiento del problema de investigación.....	11
1.2.1	Formulación del problema de investigación	13
1.2.2	Pregunta Principal de investigación.....	13
1.3	Justificación	13
1.4	Objetivos.....	17
1.4.1	Objetivo general.....	17
1.4.2	Objetivos específicos	17
2	Capítulo II: Marco teórico y epistémico	18
2.1	Antecedentes	18
2.1.1	Internacionales	18
2.1.2	Nacionales.....	20
2.1.3	Locales	23
2.2	Marco teórico conceptual.....	25
2.2.1	Marco teórico	25
2.2.2	Marco conceptual.....	32
3	Capítulo III: Marco y diseño metodológico.....	38
3.1	Paradigma, enfoque y tipo de estudio	38
3.1.1	Paradigma interpretativo	38
3.1.2	Enfoque: cualitativo	39
3.1.3	Tipo de estudio: estudio de caso	40

3.2	Fases de la investigación.....	41
3.3	Población y muestra.....	42
3.4	Consideraciones éticas	44
3.5	Técnicas e instrumentos de recolección de la información	46
3.5.1	Técnicas	46
3.5.2	Instrumentos.....	48
3.6	Metodología de análisis de datos	51
3.6.1	Técnica(s)-procedimientos de análisis	52
4	Capítulo IV: Análisis de la información y resultados.....	54
4.1	Introducción al análisis	54
4.2	Categoría 1: Actitud docente frente a la educación inclusiva.....	56
4.2.1	Dimensión cognitiva	59
4.2.2	Dimensión afectiva	64
4.2.3	Dimensión conductual	70
4.3	Categoría 2: Prácticas pedagógicas inclusivas.....	76
4.3.1	Estrategias pedagógicas	78
4.3.2	Adaptaciones.....	80
4.3.3	Participación	82
4.3.4	Evaluación.....	84
4.3.5	Ambiente de aula	85
4.4	Categoría 3: Relación entre las actitudes docentes y las prácticas pedagógicas.....	87
4.5	Educación inclusiva en el contexto rural	91
4.5.1	Barreras para la educación inclusiva.....	92

4.5.2	Factores facilitadores	96
4.5.3	Ruralidad y contexto	97
4.5.4	Atención a la diversidad.....	100
4.6	Triangulación general	101
5	Capítulo V: Conclusiones, implicaciones y prospectiva.....	102
5.1	Conclusiones	102
5.2	Implicaciones	103
5.3	Prospectiva.....	105
6	Referencias.....	108
7	Apéndice	¡Error! Marcador no definido.
8	Anexos	¡Error! Marcador no definido.

Lista de tablas

Tabla 1.....	42
---------------------	-----------

Lista de figuras

Figura 1	<i>Red semántica de la categoría "Actitud docente frente a la educación inclusiva".....</i>	58
Figura 2	<i>Red semántica de la categoría Prácticas pedagógicas inclusivas.....</i>	77
Figura 3	<i>Red semántica de la categoría relación entre las actitudes docentes y las prácticas pedagógicas inclusivas</i>	89
Figura 4	<i>Red semántica de la categoría Educación inclusiva en el contexto rural.</i>	94

Lista de apéndices

Apéndice A. Guía de entrevista semiestructurada	¡Error! Marcador no definido.
Apéndice B. Diario de campo observación no participante.....	¡Error! Marcador no definido.
Apéndice C. Matriz de análisis documental	¡Error! Marcador no definido.

Capítulo I: Introducción marco general de la investigación

1.1 Problema de investigación

Del reconocimiento de la diversidad como un aspecto innato de la existencia e imposible de desvincular de los procesos de enseñanza-aprendizaje surge un gran reto para el sistema educativo colombiano, puesto que esto requiere una transformación en la manera en que se venían desarrollando dichos procesos y supone la necesidad de implementar cambios trascendentales en las metodologías, la infraestructura, las aptitudes y las actitudes de toda la comunidad educativa.

Como una medida de atención a este reconocimiento de la diversidad, surgen en Colombia diversas normativas que buscan garantizar el derecho a la educación de todas las personas, independientemente de sus características, necesidades o circunstancias. Entre ellas se destacan la Ley General de Educación 115 de 1994, que establece los principios de equidad e inclusión en el sistema educativo; la Ley 1346 de 2009, por medio de la cual se aprueba la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad; la Ley estatutaria 1618 de 2013, que regula el pleno ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad; y el decreto 1421 de 2017, que reglamenta la atención educativa a la población con discapacidad en el marco de la educación inclusiva. No obstante, dichas normativas suelen entrar en tensión cuando se confrontan con la realidad de las diferentes zonas del país, especialmente en zonas rurales, donde las prácticas inclusivas enfrentan retos adicionales en cuanto a desafíos sociales, culturales, económicos y estructurales.

Es importante señalar que la actitud frente a la diversidad se establece como algo fundamental y determinante en el éxito o fracaso del objetivo de la educación inclusiva. Según Granada et al. (2013), la actitud docente se comprende como un conjunto de percepciones,

creencias, sentimientos a favor o en contra y formas de reaccionar ante la postura educativa que centra su esfuerzo en el logro de los aprendizajes de todos los estudiantes. En este sentido, se evidencia que la relación entre actitud y práctica resulta significativa en contextos rurales, donde los recursos y la formación profesional en este campo son reducidos. Además, en estos contextos los docentes desempeñan múltiples roles y tareas dentro de su quehacer.

1.2 Planteamiento del problema de investigación

La Institución Educativa Santa Bárbara se encuentra ubicada en la inspección de Santa Bárbara, en el municipio de San Pablo de Borbur, departamento de Boyacá, Colombia.

Corresponde a una institución de carácter rural que atiende una población estudiantil diversa, tanto cultural como cognitivamente. La mayoría de los estudiantes provienen de familias dedicadas a la explotación minera de esmeraldas, en un contexto caracterizado por dinámicas sociales complejas, como la inestabilidad económica y social, la alta población flotante, los riesgos sociales (violencia intrafamiliar y comunitaria, trabajo infantil y consumo de sustancias psicoactivas), el escaso acompañamiento familiar, la deserción y la baja motivación escolar. Estas condiciones representan retos para garantizar la permanencia escolar, una atención inclusiva de calidad y la participación familiar en procesos pedagógicos estables.

La Institución Educativa Santa Bárbara cuenta con diez sedes y atiende los niveles de preescolar, educación básica y educación media. Dentro de su población estudiantil se encuentran niños, niñas y adolescentes con discapacidad intelectual, discapacidad visual (baja visión irreversible) y discapacidad psicosocial. Para apoyar los procesos de inclusión, la institución recibe la orientación de una profesional de apoyo asignada por la Secretaría de Educación, quien asesora a los docentes en la implementación de ajustes razonables y estrategias de atención a la diversidad. No obstante, las condiciones institucionales, el número de sedes y las

particularidades del contexto rural hacen que dicho acompañamiento sea limitado, lo que genera retos significativos para los docentes en la puesta en marcha de prácticas pedagógicas inclusivas.

En la institución, actualmente, se está incluyendo en el Proyecto Educativo Institucional y en el Manual de Convivencia todo lo relacionado con la atención educativa a grupos poblacionales o en situación de vulnerabilidad que experimentan barreras para el aprendizaje y la participación, puesto que estos documentos no mencionan la manera en que se incluía y atendía a este tipo de población, lo cual refleja vacíos y debilidades en este aspecto. A pesar de las deficiencias existentes en las políticas institucionales, desde las prácticas pedagógicas los docentes elaboran el Plan Individual de Ajustes Razonables (PIAR) para aquellos estudiantes que lo requieran, y tienen en cuenta el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) como principio rector del currículo, desde el cual se busca flexibilizar el proceso de aprendizaje de los estudiantes diagnosticados con alguna discapacidad. No obstante, se evidencia cierta tensión entre lo planteado en estos dos instrumentos y la realidad práctica en las aulas. Estas tensiones parecen estar relacionadas con las actitudes de los docentes frente a la inclusión y con las estrategias pedagógicas implementadas en grupos con un elevado número de estudiantes por aula.

En este sentido, es fundamental indagar cómo la actitud docente, a partir de sus dimensiones cognitiva, afectiva y conductual frente al proceso de educación inclusiva, se relaciona con la forma en que los docentes planean y ponen en práctica sus estrategias pedagógicas, teniendo en cuenta el contexto rural. De esta manera, el problema no se relaciona únicamente con la escasez de recursos y de capacitación por parte del Estado, sino también con la disposición de los docentes para asumir el reto de enseñar considerando la diversidad y garantizar una enseñanza de calidad.

1.2.1 Formulación del problema de investigación

En esta institución educativa se ha identificado la necesidad de comprender cómo las actitudes de los docentes frente a la inclusión educativa se relacionan con sus prácticas pedagógicas. La institución se encuentra en el proceso de crear lineamientos institucionales que orienten la atención a la diversidad y, aunque algunos instrumentos, como el PIAR y el DUA, buscan mitigar esta situación, persisten retos que parecen estar asociados con las disposiciones subjetivas del cuerpo docente y con las estrategias que aplican cotidianamente en sus aulas.

1.2.2 Pregunta Principal de investigación

El escenario anteriormente expuesto motiva al planteamiento de la siguiente pregunta de investigación: ¿Cómo se relacionan las actitudes de los docentes hacia la inclusión con sus prácticas pedagógicas en la Institución Educativa Santa Bárbara?

1.3 Justificación

La presente investigación surge de la necesidad de analizar y comprender cómo las actitudes de los docentes se relacionan con la práctica de estrategias pedagógicas implementadas con estudiantes en procesos de inclusión escolar, teniendo en cuenta el contexto de la ruralidad. En la actualidad, la atención educativa a la población con discapacidad se enmarca en los principios de la educación inclusiva: calidad, diversidad, pertinencia, participación, equidad e interculturalidad, establecidos por la Ley 1618 de 2013 y en los fines de la educación previstos en la Ley 115 de 1994. Sin embargo, en los entornos rurales, el cumplimiento de estos principios se ve limitado debido a diversas barreras del entorno físico y humano.

En el ámbito educativo, la inclusión implica mucho más que el acceso de todos los estudiantes al sistema escolar; supone también la construcción de culturas, políticas y prácticas que favorezcan la participación y el aprendizaje de toda la comunidad educativa. En este sentido, Booth y Ainscow (2015) plantean que avanzar hacia una educación inclusiva requiere transformar la manera en que las instituciones y los docentes comprenden y responden a la diversidad. Desde esta perspectiva, resulta pertinente analizar las actitudes docentes y su relación con las prácticas pedagógicas, puesto que estas influyen de manera significativa en la posibilidad de ofrecer una educación que responda a las necesidades y características de todos los estudiantes.

Asimismo, Peters (2007) señala que el desarrollo de una educación inclusiva no depende únicamente de la existencia de políticas o marcos normativos, sino también de las acciones que los docentes implementan en su práctica cotidiana. En consecuencia, comprender cómo las actitudes docentes se relacionan con las prácticas pedagógicas permite identificar tanto los factores que favorecen la inclusión como aquellos que representan barreras para su implementación, especialmente en contextos rurales, donde las condiciones institucionales y sociales plantean desafíos particulares.

Dicho lo anterior, el presente estudio de caso busca dejar en evidencia aquellos elementos teóricos, metodológicos y prácticos que lleven a la sociedad en general a reflexionar sobre cómo las actitudes transforman la implementación de diversas prácticas pedagógicas implementadas por los docentes, teniendo en cuenta la falta de recursos y formación docente atención a estudiantes con discapacidad que caracteriza a esta población.

Valor teórico

En el plano teórico, esta investigación aporta a la comprensión de la relación entre las actitudes docentes y las prácticas pedagógicas inclusivas en un contexto rural, un tema que aún requiere mayor desarrollo en la investigación educativa colombiana. Desde esta perspectiva, el estudio amplía la comprensión de cómo los componentes cognitivo, afectivo y conductual de la actitud docente influyen en las decisiones pedagógicas que se adoptan para atender la diversidad dentro del aula.

De igual manera, los resultados dialogan con los planteamientos de Echeita (2017), quien sostiene que avanzar hacia una educación inclusiva exige comprender las barreras que limitan la participación y el aprendizaje de todos los estudiantes, con el fin de orientar procesos de transformación educativa. En este sentido, la investigación aporta evidencia contextualizada sobre la realidad de una institución educativa rural, permitiendo contrastar los referentes teóricos con las experiencias y prácticas desarrolladas por los docentes.

Así, este estudio contribuye a fortalecer la discusión académica sobre la educación inclusiva al ofrecer una comprensión de la manera en que las actitudes docentes, las condiciones del contexto rural y las prácticas pedagógicas se articulan en la construcción de procesos educativos más inclusivos.

Utilidad metodológica

En cuanto a la utilidad metodológica, la presente investigación adoptó un enfoque cualitativo mediante un estudio de caso, lo que permitió comprender en profundidad las experiencias, percepciones y significados construidos por los docentes frente a la educación inclusiva en un contexto rural. De acuerdo con Yin (2018), el estudio de caso constituye una estrategia pertinente cuando se busca comprender fenómenos contemporáneos dentro de su contexto real, especialmente cuando los límites entre el fenómeno y el contexto no están

claramente definidos. En este sentido, esta metodología facilitó el análisis de la relación entre las actitudes docentes y las prácticas pedagógicas inclusivas a partir de diversas fuentes de información, favoreciendo una comprensión integral del fenómeno estudiado.

Implicaciones prácticas

En el plano práctico, los hallazgos del estudio podrán orientar a los diferentes actores de la educación (docentes y directivos docentes), sobre aquellas fortalezas y oportunidades de mejora existentes en la institución educativa frente a la atención a estudiantes con discapacidad, así mismo, generar recomendaciones que faciliten el proceso de educativo de calidad y pertinencia a todos los estudiantes, sin importar la diversidad de estos. En este sentido, Booth y Ainscow (2002) sostienen que la construcción de una educación inclusiva requiere transformar, de manera articulada, las culturas, las políticas y las prácticas escolares, de modo que las instituciones puedan responder efectivamente a la diversidad del alumnado.

Relevancia social

La relevancia social de este trabajo radica en que la educación es un derecho fundamental y un pilar de sociedades más justas y equitativas, por la misma línea, Peters (2007) afirma que la filosofía de la educación inclusiva se fundamenta en el derecho de todos los individuos a recibir una educación de calidad, en condiciones de igualdad y respeto por su dignidad humana. Por lo cual, la presente investigación busca contribuir a visibilizar y actuar sobre las brechas y barreras que no permiten, en ocasiones, la permanencia y el acceso a una educación, y si lo permiten, esta deja de ser de calidad debido a las características propias del contexto.

De esta manera, los resultados no benefician solamente a la Institución Educativa Santa Bárbara, sino también a aquellas instituciones que enfrentan problemáticas similares y que

quieren empezar a valorar a la diversidad como algo que nos enriquece como sociedad, y no como una carga o limitación.

1.4 Objetivos

1.4.1 Objetivo general

Describir la relación entre las actitudes de los docentes frente a la educación inclusiva y las prácticas pedagógicas implementadas en la Institución Educativa Santa Bárbara, ubicada en un contexto rural.

1.4.2 Objetivos específicos

Identificar las actitudes de los docentes frente a la inclusión educativa en la institución rural objeto de estudio.

Describir las prácticas pedagógicas implementadas por los docentes para atender la diversidad de estudiantes en el aula.

Interpretar la relación entre las actitudes docentes y las prácticas pedagógicas inclusivas, evidenciando los factores que favorecen o dificultan la educación inclusiva en la ruralidad.

Capítulo II: Marco teórico y epistémico

2.1 Antecedentes

2.1.1 Internacionales

A nivel internacional, diversos estudios han investigado las actitudes y opiniones de los docentes sobre la educación inclusiva. Por ejemplo, Zelina (2020), en la República Checa, en su investigación titulada *Interviews with Teachers about Inclusive Education*, se planteó como propósito explorar las percepciones y actitudes de los docentes hacia la educación inclusiva. A partir de entrevistas semiestructuradas aplicadas a 218 maestros, la autora encontró que, aunque la actitud de algunos docentes es positiva, aún existen barreras vinculadas al contexto, como la presencia de niños con situaciones socioeconómicas difíciles y la falta de preparación docente. Estos hallazgos resultan relevantes porque, al contrastarlos con el contexto rural colombiano, se evidencia que las actitudes de los docentes frente a la falta de recursos, al contexto socioeconómico de los estudiantes y a la carencia de formación en educación inclusiva se ven afectadas, debido a que no cuentan con las condiciones necesarias para desarrollar un proceso de enseñanza-aprendizaje adecuado con esta población. Esto permite a la presente investigación profundizar en lo que significa realmente tener una actitud inclusiva y en cómo esta repercute en las prácticas pedagógicas, incluso cuando dicha actitud pueda considerarse positiva.

Por otro lado, Maarof y Jalaluddin (2019) realizaron un estudio de caso cualitativo titulado *The Implementation of Pedagogical Strategies in Inclusive Education Program for Pupils with Special Needs among Mainstream Teachers: A Case Study*, en Malasia, con docentes de educación básica pertenecientes a programas de inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales. Mediante entrevistas a tres maestros, analizaron las estrategias

pedagógicas empleadas en el aula regular. Los hallazgos evidenciaron que, pese a la disposición positiva hacia la inclusión, los docentes enfrentan dificultades para planificar adaptaciones curriculares y responder a la diversidad. Los autores resaltan la importancia de la formación docente continua y del trabajo colaborativo como elementos clave para consolidar prácticas pedagógicas inclusivas. Lo anterior motiva a la presente investigación a reconocer que resulta complejo desarrollar prácticas pedagógicas de calidad en un contexto en el que la mayoría de los factores actúan como limitantes para lograrlo. En la Institución Educativa Santa Bárbara, contexto en el que se adelanta el presente estudio, esta situación se percibe como una realidad adversa que genera frustración y no permite que el docente cuente con los recursos necesarios para desarrollar su labor de manera óptima, sino que lo obliga a adaptar sus prácticas a los recursos disponibles. A ello se suma un factor clave: la atención a una población diversa, que requiere aún más recursos materiales e inmateriales para garantizar una educación verdaderamente inclusiva.

Por su parte, Abebe (2023), en su estudio de caso desarrollado en Etiopía, titulado *Exploring the Experiences of Primary School Teachers in Implementing Inclusive Education: The Case of Kolfe Keranio Sub-City*, profundizó en las experiencias de 32 docentes en la implementación de la educación inclusiva. A través de entrevistas y grupos focales, el investigador identificó diferentes niveles de comprensión sobre el concepto de inclusión, así como limitaciones relacionadas con la infraestructura, el acompañamiento institucional y la capacitación profesional. No obstante, también se evidenció una disposición positiva de los maestros para mejorar sus prácticas. Lo anterior reafirma la importancia de una buena actitud para enfrentar los desafíos que se presentan a lo largo del proceso de enseñanza dirigido a poblaciones diversas en contextos rurales. Es necesario diferenciar lo que una buena actitud

puede generar en el desarrollo social del estudiante de lo que una buena actitud puede transformar en la práctica pedagógica, promoviendo acciones que reconozcan las habilidades y capacidades de la población con alguna diversidad. Solo así es posible impulsar a estos estudiantes hacia el bienestar, la dignidad y la protección de sus derechos.

En síntesis, los antecedentes internacionales revisados evidencian la relevancia de las actitudes docentes al momento de trabajar con poblaciones diversas. Si bien los estudios analizados coinciden en las dificultades que enfrentan los maestros para llevar a cabo sus prácticas pedagógicas en condiciones de inclusión, no profundizan en la manera en que una determinada actitud puede relacionarse con el desarrollo de una buena o una deficiente práctica pedagógica con estos estudiantes. Este vacío se hace aún más visible al considerar factores adversos, como el contexto rural, la cultura de una región o la falta de recursos, los cuales generan que el docente no siempre se sienta respaldado ni preparado para responder de manera efectiva a las demandas de la educación inclusiva.

2.1.2 Nacionales

En el ámbito nacional, Carreño et al. (2018) la investigación titulada *La inclusión de estudiantes con Necesidades Educativas Especiales Permanentes: Un agente dinamizador de prácticas educativas*, desarrollada en la Universidad Santo Tomás. Este trabajo tuvo como propósito recoger y organizar lo sucedido con la inclusión educativa en el Colegio Saludcoop Norte de Bogotá, analizando cómo la llegada de estudiantes con necesidades educativas permanentes fue transformando la forma de trabajar de los docentes. El estudio constató que la inclusión lleva a los profesores a modificar sus clases, sus actividades y la manera en que evalúan el aprendizaje de los estudiantes, además de favorecer una mayor comprensión, respeto y cercanía entre las personas. A pesar de ello, también evidenció que muchos docentes aún no

cuentan con la preparación necesaria para atender adecuadamente grupos tan diversos dentro del aula. Estos resultados son especialmente relevantes para la presente investigación, pues evidencian que la presencia de estudiantes con necesidades educativas especiales conduce a los docentes a salir de su cotidianidad y a replantear su labor para dar cumplimiento al Diseño Universal para el Aprendizaje. Este proceso de cambio implica también la aparición de diversas actitudes, percepciones y opiniones frente al hecho de que los estudiantes con alguna diversidad hayan sido incluidos en el sistema educativo tradicional. En este sentido, la presente investigación buscó comprender la relación existente entre las actitudes docentes y las prácticas pedagógicas inclusivas, identificando de qué manera dichas actitudes pueden favorecer o limitar los procesos de inclusión educativa en contextos rurales.

Por su parte, Eraso et al. (2016), en su trabajo titulado *La educación inclusiva para la transformación de barreras a oportunidades desde los patrones culturales y las prácticas sociales en la Institución Educativa José Antonio Galán del municipio de Iles, Nariño*, presentado en la Universidad de Manizales, abordaron la educación inclusiva desde una perspectiva sociocultural. A través de un enfoque mixto, con énfasis cualitativo, analizaron cómo las creencias, costumbres y valores de la comunidad educativa se relacionan con la aceptación o el rechazo hacia la diversidad. Los resultados mostraron que las prácticas inclusivas solo son posibles cuando se transforman las representaciones sociales y los prejuicios que persisten en torno a la diferencia. De acuerdo con lo planteado en esta investigación, es importante reconocer que, aunque los docentes han sido formados en pedagogía para atender diferentes ritmos y estilos de aprendizaje, muchos aún se sienten en un estado de desconocimiento frente a cómo enseñar a estudiantes con características cognitivas, emocionales y sociales particulares. Esta situación despierta sentimientos y emociones en el docente como ser humano sintiente que es. Comprender

cómo estas emociones y actitudes se relacionan con sus prácticas pedagógicas constituye uno de los principales interrogantes que busca abordar la presente investigación, especialmente en contextos donde la diversidad exige del maestro un compromiso emocional y ético aún mayor.

La investigación *Educación inclusiva y pedagogías otras: Reflexiones y aportes para una pedagogía humanizante*, de López (2022), estudiante de la Universidad Nacional de Colombia, en este trabajo se habló de la inclusión educativa de una forma más humana y crítica. La autora aseveró que incluir no es solo hacer cambios en los programas de estudio o permitir que los estudiantes estén dentro del salón, también implica ver al profesor como una persona que puede influir en la sociedad y generar cambios con lo que hace todos los días en clase.

Así que es importante explicar cómo esa forma de pensar y actuar del docente termina influyendo en su manera de enseñar, teniendo en cuenta que hace entender por qué algunos profesores responden de una forma u otra frente a la inclusión educativa, y conocer esto puede servir para encontrar maneras de fortalecer actitudes más conscientes y comprometidas, que no se queden solamente en cumplir reglas o documentos de la institución, es que reflejen en acciones reales que beneficien a los educandos y asistan a su crecimiento, al fin y al cabo la es que el profesor confíe en las capacidades de sus educandos y les dé oportunidades reales para aprender y participar.

En síntesis, las investigaciones realizadas en el ámbito nacional evidencian que la relación entre la actitud de los docentes y la manera en que desarrollan su práctica pedagógica constituye un tema de creciente interés en los estudios sobre educación inclusiva. La mayoría de los trabajos coinciden en señalar que la falta de recursos y la escasa preparación especializada representan dificultades importantes para implementar procesos inclusivos de manera adecuada. No obstante, también se identifican casos en los que docentes con una actitud positiva, cercana y

comprometida mejoran significativamente la experiencia escolar de estudiantes con diferentes necesidades, lo que demuestra que la actitud docente puede marcar una diferencia importante para que la educación inclusiva se materialice, incluso cuando las condiciones del contexto no son las más favorables.

2.1.3 Locales

En el departamento de Boyacá, Valbuena (2019) desarrolló la investigación titulada *La educación inclusiva en la provincia de Márquez, departamento de Boyacá – Colombia*, en la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (UPTC). Este estudio tuvo como objetivo analizar la implementación de las políticas de educación inclusiva en diferentes instituciones educativas de la región. A partir de un enfoque cualitativo, el autor identificó que, aunque existen esfuerzos por garantizar el derecho a la educación de las personas con discapacidad, las escuelas enfrentan grandes limitaciones en cuanto a recursos materiales, formación docente y acompañamiento institucional. Además, se evidenció que muchos maestros asocian la inclusión únicamente con la presencia física de los estudiantes en el aula, sin considerar los ajustes pedagógicos necesarios para responder a la diversidad. Teniendo en cuenta lo anterior, se puede afirmar que, probablemente, los docentes mantienen una actitud poco favorecedora hacia los procesos de educación inclusiva. Si bien los diferentes estudios e investigaciones analizan principalmente la falta de recursos materiales y las limitaciones institucionales, aspectos que, sin duda, son importantes, es necesario reconocer que la actitud del maestro desempeña un papel fundamental en la manera en que se asume y desarrolla la inclusión educativa. Una actitud más favorecedora podría transformar el rol del docente, pasando de ser un simple cuidador o acompañante del estudiante con necesidades educativas especiales a convertirse en un agente activo del proceso educativo, capaz de diseñar y ejecutar prácticas pedagógicas que, aun en

medio de la carencia de recursos, eviten generar una falsa ilusión de inclusión y promuevan una verdadera participación y aprendizaje para todos.

De igual forma, Medina (2015), en su trabajo *Saberes de los docentes de dos instituciones educativas públicas del departamento de Boyacá ante las dificultades de aprendizaje*, realizado en la Universidad Nacional de Colombia, exploró los conocimientos, creencias y percepciones de los maestros frente a la atención de estudiantes con necesidades educativas diversas. Mediante entrevistas y observaciones realizadas en el aula, la autora encontró que muchos profesores tienen interés y buena disposición para atender las necesidades de cada estudiante; sin embargo, también reconocen que sienten inseguridad, dudas y que no siempre saben cómo afrontar los desafíos que plantea la educación inclusiva.

El estudio constató que la falta de capacitación y el escaso conocimiento de estrategias de enseñanza hacen que, en muchas ocasiones, se implementen acciones que no producen los resultados esperados, aun cuando exista la intención de ayudar. Estos resultados son relevantes para la presente investigación, pues permiten comprender cómo las ideas, opiniones, creencias e, incluso, la forma de ser de los docentes puede influir estrechamente en la preparación y el desarrollo de las prácticas inclusivas. En muchos casos, esas actitudes terminan dificultando que las estrategias produzcan los resultados esperados o hacen que las propuestas permanezcan únicamente en los documentos institucionales. No obstante, también existen docentes que, aun trabajando con pocos recursos y en situaciones complejas, logran desarrollar prácticas que realmente contribuyen al aprendizaje de los estudiantes con diversidad, fortaleciendo sus habilidades para aprender, relacionarse con otras personas y desenvolverse mejor en su vida cotidiana.

Para concluir, aunque las investigaciones locales encontradas contienen aportes valiosos sobre el tema de la inclusión educativa en Boyacá, son escasas las que abordan la relación entre las actitudes docentes y sus prácticas pedagógicas en contextos rurales. La mayoría se centra en aspectos materiales, dejando de lado el componente actitudinal frente a estos procesos de inclusión. En consecuencia, resulta necesario profundizar en esta relación, especialmente en contextos rurales, donde las condiciones son más complejas.

2.2 Marco teórico conceptual

2.2.1 *Marco teórico*

La educación inclusiva se ha convertido en un principio fundamental para garantizar que todas las personas puedan ejercer su derecho a aprender y participar plena y activamente en la escuela. Esta forma de entender la inclusión surge con los derechos humanos, en los cuales se plantea que la educación no es algo reservado para unos pocos, sino un derecho que corresponde a todas las personas, sin importar sus condiciones o diferencias (ONU, 2006).

En consecuencia, cada educando debe tener la oportunidad de acceder a una educación de buena calidad, sin que su situación económica, cultural, social o personal sea un impedimento. La Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad es un documento fundamental en este tema. En su artículo 24 establece que los individuos con discapacidad tienen derecho a estudiar dentro del sistema educativo regular y a recibir los apoyos que necesiten para aprender en igualdad de condiciones (ONU, 2006). Desde esta perspectiva, se propone que la discapacidad no está únicamente en la persona, está en las barreras que hay en su entorno; por ello, las escuelas deben hacer cambios para que todos puedan participar y aprender.

Mucho antes de eso también ocurrió un hecho importante con la Declaración de Salamanca, impulsada por la UNESCO (1994), allí se afirmó que las escuelas deben recibir a todos los educandos y ver las diferencias como algo positivo y enriquecedor, y no como un problema. Este documento hizo fortalecer la idea de que, para que la inclusión sea real, hace falta revisar la forma en que se enseña, se evalúa y se organiza la vida escolar. Posteriormente, la UNESCO (2000) siguió trabajando en esta idea con el programa *Educación para Todos*, una propuesta que buscaba que ningún niño o joven quedara por fuera de la escuela, como aquellos grupos que durante mucho tiempo tuvieron menos oportunidades para estudiar, esa misma idea aparece años más tarde en los Objetivos de Desarrollo Sostenible, con el ODS 4, donde se habla de garantizar que todas las personas puedan acceder a una educación de calidad y con las mismas oportunidades (Naciones Unidas, 2015). Asimismo, se sostiene que la inclusión hace disminuir muchas diferencias sociales, algo que es clave en las comunidades rurales, donde generalmente hay menos ayudas, menos recursos y más dificultades para acceder a distintos servicios.

En el campo de la educación inclusiva destacan Tony Booth y Mel Ainscow, autores del Índice de Inclusión. Ellos explican que la inclusión está relacionada con encontrar las dificultades que impiden que los educandos aprendan o participen plenamente en la vida escolar y trabajar para eliminarlas, y se persigue edificar ambientes escolares más participativos, más respetuosos y abiertos a las diferencias (Booth y Ainscow, 2000). Esta propuesta invita a entender la inclusión como una forma de vivir la escuela y de compartir con los demás, más que como una simple tarea que debe cumplirse. Al trasladar esta discusión a lo que sucede en Colombia y a las comunidades rurales, el tema adquiere todavía más importancia, porque muchas de estas zonas han tenido durante años problemas relacionados con el estado de las escuelas, la falta de profesionales de apoyo, las dificultades económicas y algunas actividades

productivas, como la minería, que influyen bastante en la dinámica de las familias. Todo esto hace que las diferencias entre el campo y la ciudad sigan siendo muy marcadas los acuerdos y lineamientos internacionales, son como una referencia para seguir persiguiendo que todas las escuelas reciban a sus estudiantes en igualdad de condiciones, sin importar el lugar donde se encuentren.

Comprender la educación inclusiva desde esta manera también hace entender la perspectiva y permite reconocer que las leyes, por sí solas, no solucionan las cosas pues hace falta que los profesores tengan acompañamiento, más herramientas para su trabajo y mejores condiciones dentro de las instituciones educativas que exista interés, disposición y compromiso con las diferencias de los estudiantes pues la inclusión no únicamente lo que pasa dentro del aula, también hace que las personas aprendan a reconocer y valorar a quienes son distintos a ellas.

En síntesis, la educación inclusiva se sustenta en los derechos humanos, en compromisos internacionales y en aportes teóricos como los de Booth y Ainscow (2000). Además, plantea un reto particular en zonas rurales, donde aún existen barreras que limitan la participación plena de los estudiantes.

A partir de lo expuesto sobre la educación inclusiva, resulta necesario profundizar en el concepto de prácticas pedagógicas, pues es en el quehacer cotidiano del aula donde los principios de inclusión adquieren sentido real. Las prácticas pedagógicas no se reducen a la aplicación de métodos o estrategias, sino que reflejan la manera como el docente concibe al estudiante, al aprendizaje y al contexto en el que se desarrolla el proceso educativo.

En el campo de la educación, De Tezanos (2007) argumenta que la práctica pedagógica no es aplicar de forma automática lo que dicen las teorías, se trata de un trabajo sino que va

tomando forma con la experiencia, con lo que vive el profesor día tras día y con todo lo que aprende durante su trayectoria profesional. Para la autora, enseñar es resolver situaciones constantemente en escenarios reales, lo que hace que la práctica cambie según cada situación, cada grupo y cada momento; por lo que tiene un fuerte componente humano. De esta manera, la forma de enseñar se relaciona con lo que ocurre alrededor, con las características de los estudiantes y con la manera de pensar y actuar del docente. En esta misma línea, Zuluaga (1999) también habló de este tema y aseveró que la práctica pedagógica se enlaza con los conocimientos que los profesores edifican de la enseñanza a lo largo del tiempo. Dichos conocimientos que se reflejan en la forma en que desarrollan sus clases, evalúan los aprendizajes y se vinculan con sus educandos. En consecuencia, las prácticas no surgen al azar ni aparecen de un momento a otro, detrás de ellas hay ideas, valores, creencias y formas de ver el mundo que guían lo que ocurre en el salón de clases. Así, cada decisión tomada por el docente muestra una forma particular de comprender la educación y el lugar que ocupa el estudiante dentro de ella.

El tema tiene todavía más relevancia cuando se habla de práctica pedagógica en la educación inclusiva. La presencia de alumnos con discapacidad hace que muchos profesores tengan que replantear sus formas de trabajo para responder a diferentes maneras de aprender, distintos ritmos y necesidades variadas, esto hace mirar más allá de los contenidos y prestar atención a otros aspectos como la participación de los educandos, la comunicación, asistencia en el aprendizaje y el reconocimiento de las capacidades de cada uno. Stainback y Stainback (1999) argumentaron que las prácticas inclusivas suelen caracterizarse por ser más abiertas más, flexibles y por promover el trabajo conjunto entre las personas. Asimismo, destacan la de ver las diferencias como algo valioso dentro del aprendizaje. Para estos autores, una práctica inclusiva no que todos aprendan exactamente de la misma forma, lo que persigue es crear oportunidades

para que los alumnos intervengan y aprendan con sus posibilidades, lo cual beneficia su aprendizaje escolar como su desarrollo personal y social.

La forma de enseñar en las escuelas rurales se marca por muchas situaciones inherentes de estos lugares, los profesores suelen trabajar con pocos materiales, con muy poco apoyo especializado, con alumnos que tienen experiencias de vida muy diferentes, y con familias que enfrentan distintas dificultades económicas, todo eso tiene una injerencia relevante en lo que pasa en el salón de clases, así que enseñar termina siendo una tarea llena de retos, pues no hay que atender solamente las necesidades de aprendizaje de los estudiantes, hay que lidiar con muchas situaciones que hacen parte de la realidad de la comunidad. En este sentido, los planteamientos de Paulo Freire (2005) encajan con esta realidad, éste argumentó, que la enseñanza debía arrancar de lo que viven los educandos todos los días y del lugar donde crecen, pues. Desde esta perspectiva, aprender no consiste en escuchar y repetir información, tiene más que ver con descubrir, pensar y construir conocimientos a partir de las experiencias propias.

Para Freire, el vínculo entre profesor y alumno tiene una importancia notable. Por eso hablaba del respeto, de la conversación y de la confianza como cosas necesarias en el proceso educativo, algo que cobra mucho valor cuando se trabaja con grupos diversos en zonas rurales. La práctica pedagógica constata igualmente cómo piensa cada profesor y cómo se posiciona frente a las diferencias que hay entre los alumnos. No alcanza con modificar actividades o preparar materiales distintos, pues cuenta igualmente la manera en que el profesor mira a sus estudiantes, los escucha, los acompaña y reconoce sus capacidades. En esta indagación, la práctica pedagógica es todo aquello que hace el profesor en su trabajo diario: las decisiones que toma, las actividades que propone, las estrategias que usa y la forma en que se relaciona con sus estudiantes. Todo esto tiene relación con lo que ha aprendido a lo largo de su experiencia, con

sus ideas sobre la enseñanza, con sus actitudes frente a la diversidad y con las condiciones del lugar donde trabaja. Cuando se habla de educación inclusiva, estas prácticas contribuyen que los estudiantes con discapacidad puedan participar, aprender y sentirse parte de la vida escolar. Revisar estas prácticas hace entender cómo las actitudes de los profesores terminan influyendo en la manera en que la inclusión ocurre realmente en el salón.

En coherencia con lo expuesto anteriormente sobre la educación inclusiva como un derecho humano y como un compromiso ético, político y pedagógico de las instituciones educativas, resulta necesario centrar la mirada en uno de los actores clave para su materialización: el docente. Si bien los marcos normativos, los lineamientos internacionales y las políticas educativas establecen las bases para avanzar hacia sistemas educativos más inclusivos, su éxito en el aula depende, en gran medida, de las actitudes que los maestros asumen frente a la diversidad. En este sentido, la educación inclusiva no se limita a disposiciones legales o a discursos institucionales, sino que se construye en la práctica cotidiana a partir de las creencias, emociones y disposiciones que median la acción pedagógica.

En el ámbito educativo, la actitud docente puede entenderse como la forma en que los profesores piensan, sienten y actúan frente a las situaciones que surgen durante los procesos de enseñanza y aprendizaje. En este sentido, Beltrán (1998) señaló que las actitudes influyen de manera significativa en el ejercicio de la labor docente, pues orientan la interpretación que los profesores hacen de las situaciones escolares y las decisiones pedagógicas que adoptan en su práctica cotidiana. Estas decisiones repercuten directamente en la atención brindada a los estudiantes y en las oportunidades de participación y aprendizaje que se generan en el aula.

Desde la perspectiva de la educación inclusiva, Idol (2006) afirmó que la actitud del profesorado constituye un factor determinante para la implementación de procesos inclusivos,

puesto que la existencia de políticas o normas no garantiza, por sí sola, una educación para todos. Su materialización depende, en gran medida, de la manera en que cada docente comprende la diversidad y asume la responsabilidad de responder a las necesidades de sus estudiantes.

En concordancia con lo anterior, Granada et al. (2013) plantearon que la actitud docente es un constructo integrado por dimensiones cognitiva, afectiva y conductual, las cuales permiten comprender los conocimientos, las emociones y las acciones que orientan el desempeño del profesorado frente a la educación inclusiva. Desde esta perspectiva, la actitud docente no solo refleja lo que el profesor conoce sobre la inclusión, sino también cómo se siente frente a ella y cómo actúa para favorecer la participación y el aprendizaje de todos los estudiantes.

Mencionado lo anterior, se puede afirmar que la actitud de los profesores puede influir mucho en los resultados de los procesos inclusivos, pues puede ayudar a que las cosas funcionen mejor o convertirse en una dificultad para la participación y el aprendizaje de los estudiantes. Una actitud positiva frente a la inclusión no se demuestra solamente con palabras; esto se nota cuando el profesor opta por diversificar sus maneras de enseñar, realiza cambios cuando son necesarios y reconoce las capacidades de cada estudiante. En cambio, cuando aparecen el miedo, las dudas o la resistencia al cambio, pueden surgir prácticas muy rígidas o formas de apoyo que no siempre ayudan a que todos participen de verdad.

Estas actitudes tampoco aparecen por casualidad. Muchas veces se relacionan con las condiciones en las que trabajan los docentes. En las zonas rurales suele haber menos recursos, poco acompañamiento institucional y escasas oportunidades de formación docente en temas disímiles, particularmente en el fenómeno de la educación inclusiva. Es decir, son situaciones que pueden generar cansancio, preocupación o desánimo. Aun así, Beltrán (1998), Idol (2006) y Granada et al. (2013) coinciden al mencionar que la actitud del profesor sigue teniendo una

influencia importante en la manera en que desarrolla su trabajo y lleva la inclusión a la realidad del salón de clases, incluso cuando las condiciones son difíciles.

En esta investigación, la actitud docente es un aspecto fundamental para comprender cómo las ideas, los sentimientos y las formas de actuar de los profesores frente a la inclusión educativa inciden en lo que hacen en el salón. Analizar este vínculo permite comprender que la inclusión también tiene mucho que ver con la disposición, el interés y la manera en que cada docente asume su trabajo, por encima de las normas, los documentos o los planes de estudio, pues sus acciones pueden reducir las dificultades que enfrentan los estudiantes con discapacidad en la escuela o, por el contrario, hacer que esas dificultades sigan presentes.

2.2.2 *Marco conceptual*

Educación inclusiva: la educación inclusiva es entendida por la UNESCO (2017) como un enfoque que busca garantizar el derecho a la educación de todas las personas, reconociendo la diversidad como una característica natural de los contextos educativos y promoviendo la eliminación de barreras que limitan la participación y el aprendizaje de los estudiantes. Desde esta mirada, la inclusión se relaciona directamente con la equidad, la justicia social y el respeto por los derechos humanos, especialmente de aquellas poblaciones que históricamente han sido excluidas del sistema educativo. De manera complementaria, Peters (2007) plantea que la educación inclusiva no solo debe asumirse como una política educativa, sino también como una filosofía y una práctica pedagógica, fundamentada en el derecho de todos los individuos a recibir una educación de calidad, con igualdad de oportunidades, que permita el desarrollo de sus capacidades y respete su dignidad humana. En coherencia con estos planteamientos, en la presente investigación la educación inclusiva se concibe como un proceso educativo orientado a garantizar la participación real de todos los estudiantes en la escuela, especialmente de aquellos

con discapacidad, reconociendo sus necesidades, contextos y potencialidades, y comprendiendo que su materialización depende, en gran medida, de las actitudes docentes y de las prácticas pedagógicas que se desarrollan en el aula.

Diversidad: este concepto se definió como todas las diferencias y también las características que tienen en común las personas que hacen parte de una comunidad o de una sociedad. Estas diferencias pueden verse en la cultura, en las experiencias de vida, en la manera de pensar, en los valores y en muchas otras características personales (Ferdman, 1995). Esta idea permite comprender que las diferencias forman parte de la vida cotidiana y que no dependen de un solo aspecto, porque cada persona tiene características, experiencias y formas de ver el mundo que la hacen distinta a las demás. En el campo educativo, Booth y Ainscow (2011) plantearon que la diversidad debe verse como un aspecto que aporta al aprendizaje y a la enseñanza, puesto que hace que las escuelas revisen sus formas de trabajo y busquen maneras de incluir a todos los educandos, evitando situaciones de exclusión y favoreciendo una mayor participación dentro de la vida escolar.

A la luz de lo expuesto anteriormente, en esta investigación la diversidad se entiende como todas las características, diferencias y particularidades presentes en los estudiantes de la institución educativa; es decir, aspectos que necesitan reconocerse y valorarse en el salón, más aún en las zonas rurales, donde muchas de estas diferencias suelen notarse con mayor facilidad y donde los profesores requieren mostrar comprensión, disposición y apertura frente a las distintas realidades que viven sus educandos.

Discapacidad: la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad sostiene que las personas con discapacidad pueden encontrar dificultades para participar plenamente en la sociedad cuando se enfrentan a distintos obstáculos presentes en su entorno

(Naciones Unidas, 2006). Esta idea centra la atención no solamente en la persona, sino también en las condiciones que existen a su alrededor y que, muchas veces, dificultan su participación en diferentes espacios. Oliver (1990) compartió una visión similar y señaló que la discapacidad no debería entenderse como un problema que pertenece únicamente a la persona, puesto que una parte importante de las dificultades aparece cuando la sociedad no ofrece las condiciones, los apoyos o las oportunidades necesarias para que todos participen en igualdad de condiciones. Teniendo en cuenta estas ideas, en esta investigación la discapacidad se asumió como una condición que no determina quién es el educando ni lo que puede lograr, pues también está relacionada con las barreras que pueden aparecer dentro del entorno educativo y limitar su aprendizaje o su participación, situación que suele hacerse más evidente en las zonas rurales, donde resulta necesario fortalecer las actitudes de los docentes y las formas de enseñanza para que la inclusión sea más cercana, más respetuosa y más real.

Contexto educativo rural: para la UNESCO (2015), estudiar en una zona rural casi siempre implica enfrentar varias dificultades. Hay menos recursos, las viviendas están muy alejadas unas de otras, numerosos colegios tienen problemas de infraestructura y las familias suelen vivir con menos oportunidades económicas. Todo esto hace que exista una diferencia notable con respecto a lo que ocurre en las zonas urbanas. Arias (2017) señaló que el campo no debería verse solo desde las necesidades o las carencias, pues también cuenta con conocimientos propios, formas de convivencia, costumbres y experiencias que aportan significativamente al aprendizaje de los estudiantes. En esta investigación, la educación rural se entiende como un espacio donde existen retos, pero también posibilidades para trabajar la educación inclusiva, en el que la manera en que enseñan los profesores y la actitud que tienen con sus educandos resultan fundamentales para que todos puedan acceder a una educación en igualdad de condiciones, sobre

todo quienes presentan alguna discapacidad, sin dejar de lado las características sociales y culturales que forman parte de esa comunidad.

Docente: el docente puede entenderse como el profesional encargado de orientar, acompañar y mediar los procesos de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes, no solo desde la transmisión de contenidos, sino también desde la construcción de relaciones pedagógicas significativas, basadas en la interacción y en los saberes que se ponen en juego en el aula (Tardif, 2004). Desde esta perspectiva, el rol del docente se configura a partir de distintos tipos de saberes, como los pedagógicos, disciplinares y experienciales, los cuales influyen directamente en la manera como se diseñan y desarrollan las prácticas educativas (Tardif, 2004). De igual manera, Freire (1997) plantea que el docente no es un simple transmisor de información, sino un sujeto que enseña y aprende al mismo tiempo, a partir del diálogo, el respeto y el reconocimiento del otro como un ser con saberes y experiencias propias. En coherencia con estos planteamientos, en la presente investigación el docente se concibe como un actor central en los procesos de educación inclusiva, cuyas actitudes, creencias y experiencias inciden directamente en la forma como se relaciona con la diversidad y en cómo lleva a la práctica sus acciones pedagógicas dentro del aula, puesto que el acompañamiento a estudiantes con discapacidad se realiza de una forma diferenciada y flexibilizada.

Actitud docente: la actitud docente puede entenderse como la disposición interna que tiene el profesor frente a su labor educativa, la cual se expresa en sus pensamientos, sentimientos y comportamientos (Triandis, 1971). Desde una perspectiva educativa, Beltrán (1998) plantea que las actitudes influyen directamente en la manera como las personas interpretan la realidad y actúan frente a ella. En el caso del docente, estas se reflejan en la forma como se relaciona con sus estudiantes, enfrenta las dificultades del contexto y asume los retos del proceso de enseñanza.

De manera complementaria, Idol (2006) señala que las actitudes de los docentes frente a la inclusión son determinantes para el éxito de los procesos educativos con población diversa, puesto que una actitud abierta, flexible y comprometida favorece la implementación de prácticas pedagógicas más ajustadas a las necesidades reales de los estudiantes. En esta investigación, la actitud docente se comprende como un constructo integrado por las dimensiones cognitiva, afectiva y conductual, las cuales permiten comprender cómo los docentes de la Institución Educativa Santa Bárbara conciben la educación inclusiva, las emociones que experimentan frente a ella y las acciones que desarrollan para responder a la diversidad presente en el aula.

Prácticas pedagógicas: las prácticas pedagógicas pueden entenderse como el conjunto de acciones, decisiones y estrategias que realiza el docente en el aula para orientar los procesos de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes (Zuluaga, 1999). Desde esta perspectiva, enseñar no se limita únicamente a transmitir contenidos, sino que implica reflexionar constantemente sobre lo que se hace, cómo se hace y para quién se hace, teniendo en cuenta las características del contexto y de los estudiantes. De manera similar, De Tezanos (2007) señala que las prácticas pedagógicas están profundamente relacionadas con la experiencia del docente, sus saberes, sus creencias y su manera de comprender la educación, lo que significa que cada práctica es una construcción personal y contextual. En este sentido, las prácticas pedagógicas no son neutras ni iguales para todos, sino que se transforman según las condiciones del entorno, como sucede en los contextos rurales, donde los docentes deben adaptarse a la falta de recursos, a la diversidad de estudiantes y a las particularidades sociales y culturales de la comunidad. Para la presente investigación, las prácticas pedagógicas se comprenden como las formas concretas en que los docentes de la Institución Educativa Santa Bárbara planifican, desarrollan y evalúan sus clases,

especialmente en relación con la atención a estudiantes con diversidad, y cómo estas prácticas se ven influenciadas por sus actitudes frente a la educación inclusiva.

Capítulo III: Marco y diseño metodológico

3.1 Paradigma, enfoque y tipo de estudio

3.1.1 *Paradigma interpretativo*

La investigación se enmarca en el paradigma interpretativo, el cual se orienta a comprender la realidad social a partir de los significados que las personas construyen en su interacción con el entorno. Este paradigma parte de la idea de que los fenómenos sociales no pueden entenderse únicamente desde explicaciones objetivas o cuantificables; también es necesario analizar las interpretaciones que los sujetos hacen de su propia experiencia.

En este sentido, González (2001) plantea que el paradigma interpretativo busca comprender las acciones humanas considerando los significados que las personas les atribuyen dentro de su contexto social. Desde esta perspectiva, el conocimiento se construye a partir de la interpretación de las experiencias y de las relaciones que los individuos establecen con su entorno.

De manera similar, Hernández et al. (2014) señalan que el paradigma interpretativo se centra en comprender la realidad social desde la perspectiva de los participantes, reconociendo que cada contexto posee características particulares que influyen en la forma en que las personas interpretan los fenómenos que viven. En este sentido, el investigador busca acercarse a las experiencias de los sujetos para comprender cómo perciben y explican la realidad en la que se encuentran.

A partir de lo expuesto, el paradigma interpretativo resulta pertinente para esta investigación, puesto que permite comprender las actitudes que manifiestan los docentes frente a la educación inclusiva dentro de su contexto educativo específico. Desde esta perspectiva, no se

pretende únicamente describir dichas actitudes, sino interpretar los significados que los docentes atribuyen a la inclusión y analizar cómo estos influyen en sus prácticas pedagógicas.

3.1.2 Enfoque: cualitativo

La presente investigación se desarrolla desde un enfoque cualitativo, puesto que busca comprender las actitudes que manifiestan los docentes frente a la educación inclusiva y la forma en que estas se reflejan en sus prácticas pedagógicas dentro del contexto educativo en el que se desempeñan. Este enfoque resulta pertinente cuando el interés del investigador se centra en conocer cómo las personas interpretan su realidad y qué significados construyen a partir de sus experiencias.

En este sentido, Sandoval (2002) plantea que la investigación cualitativa se orienta a comprender los fenómenos sociales desde la perspectiva de los propios actores, teniendo en cuenta el contexto en el que se desarrollan. Desde esta mirada, el investigador busca acercarse a las experiencias de los participantes para comprender cómo perciben y explican determinadas situaciones de su vida cotidiana.

De manera similar, Krause (1995) señala que la investigación cualitativa se caracteriza por intentar comprender los fenómenos sociales desde el punto de vista de quienes los viven, reconociendo que la realidad social se construye a partir de las interpretaciones que las personas hacen de su entorno. Esto implica que el conocimiento no se limita a describir hechos, sino que también busca interpretar los significados que las personas atribuyen a sus experiencias.

Por su parte, Stake (1998) resalta que, en la investigación cualitativa, el interés principal está en comprender la complejidad de los fenómenos humanos, lo cual requiere aproximarse a los contextos reales en los que se desarrollan las situaciones que se investigan. Desde esta

perspectiva, el investigador procura analizar las experiencias y percepciones de los participantes para lograr una comprensión más profunda de la realidad estudiada.

Teniendo en cuenta lo expuesto, el enfoque cualitativo resulta pertinente para la presente investigación, puesto que permite comprender las actitudes que manifiestan los docentes frente a la educación inclusiva y analizar cómo dichas actitudes influyen en sus prácticas pedagógicas dentro de la institución educativa. De esta manera, más que medir el fenómeno, se busca describir la relación entre las actitudes de los docentes frente a la educación inclusiva y las prácticas pedagógicas implementadas en la Institución Educativa Santa Bárbara, ubicada en un contexto rural.

3.1.3 Tipo de estudio: estudio de caso

El tipo de estudio adoptado en esta investigación es el estudio de caso, el cual permite analizar en profundidad una realidad particular dentro de su contexto. Este tipo de investigación se caracteriza por centrarse en el análisis detallado de una unidad específica, como una institución, un grupo o una comunidad, con el propósito de comprender sus dinámicas y significados.

Según Stake (1998), el estudio de caso busca comprender la particularidad y la complejidad de un caso determinado, analizando las experiencias y percepciones de los participantes dentro del contexto en el que se desarrolla el fenómeno estudiado. Desde esta perspectiva, el estudio de caso permite acercarse a la realidad de los sujetos para comprender de manera más profunda las situaciones que viven.

De manera similar, Merriam (1998) señala que el estudio de caso es una estrategia de investigación que permite explorar y comprender un fenómeno dentro de su contexto real, especialmente cuando los límites entre el fenómeno y el contexto no están claramente definidos.

Esto resulta especialmente útil en investigaciones educativas, donde las prácticas y experiencias de los actores se encuentran estrechamente relacionadas con el contexto institucional en el que se desarrollan.

Asimismo, diferentes autores destacan que el estudio de caso permite realizar un análisis profundo de una unidad específica con el fin de comprender sus características y dinámicas particulares. En este sentido, se plantea que este tipo de estudio se caracteriza por abordar de manera intensiva una unidad de análisis, la cual puede ser una persona, un grupo o una institución (Edwards, 1998; McDonnell, Jones y Read, 2000, como se citó en Sandoval, 2002).

Teniendo en cuenta lo expuesto, el estudio de caso resulta pertinente para la presente investigación, puesto que el interés se centra en comprender las actitudes que manifiestan los docentes frente a la educación inclusiva dentro de una institución educativa específica. A través de este tipo de estudio se busca analizar las percepciones, experiencias y prácticas pedagógicas de los docentes, considerando las características del contexto educativo en el que se desarrolla la investigación.

3.2 Fases de la investigación

Para el desarrollo de la presente investigación se establecieron una serie de fases que orientaron el proceso investigativo, desde la revisión teórica hasta el análisis e interpretación de la información. Estas fases permitieron organizar de manera sistemática cada una de las etapas del estudio, garantizando coherencia entre los objetivos planteados, el enfoque metodológico y los instrumentos de recolección de información. Asimismo, facilitaron la selección y el diseño de los instrumentos, su aplicación a los participantes y el posterior análisis de los datos obtenidos, con el propósito de comprender las actitudes docentes frente a la educación inclusiva y su relación con las prácticas pedagógicas dentro del contexto educativo estudiado.

Tabla 1

Fase	Descripción	Actividades
Fase 1. Revisión teórica	Se realizó la revisión de literatura relacionada con la educación inclusiva, las actitudes docentes y las prácticas pedagógicas con el fin de fundamentar la investigación.	Revisión de antecedentes. Construcción del marco teórico. Formulación del problema y objetivos.
Fase 2. Diseño metodológico	En esta fase se definió el paradigma interpretativo, el enfoque cualitativo y el estudio de caso como tipo de investigación.	Definición del paradigma. Selección del enfoque cualitativo. Elección del tipo de estudio.
Fase 3. Selección y diseño de instrumentos de recolección de información	En esta fase se seleccionaron y diseñaron los instrumentos de recolección de información que permitieron indagar las actitudes docentes frente a la educación inclusiva.	Adaptación del instrumento basado en dimensiones de actitudes. Selección de los demás instrumentos de recolección de información. Organización y estructuración de los instrumentos. Revisión de los instrumentos.
Fase 4. Recolección de la información	Se aplicaron los instrumentos de investigación a los docentes participantes, con el fin de obtener información sobre sus actitudes frente a la educación inclusiva y su relación con las prácticas pedagógicas.	Aplicación de los instrumentos. Registro de la información. Organización de los datos obtenidos.
Fase 5. Análisis de la información	Se realizó el análisis cualitativo de la información recolectada mediante la identificación de categorías relacionadas con las actitudes docentes frente a la educación inclusiva.	Categorización de la información. Análisis e interpretación de resultados. Elaboración de conclusiones.

3.3 Población y muestra

La población de la presente investigación está conformada por los docentes de la Institución Educativa Santa Bárbara, ubicada en la inspección Santa Bárbara del municipio de San Pablo de Borbur, en el occidente del departamento de Boyacá. Esta institución se encuentra

en un contexto rural caracterizado por ser una zona esmeraldera, donde una de las principales fuentes de ingreso de la población es la minería ancestral. Asimismo, este territorio ha estado históricamente marcado por hechos de violencia asociados a la denominada "guerra verde", situación que ha influido en las dinámicas sociales, culturales y educativas de la comunidad. Estas características del contexto inciden en las prácticas escolares, en las relaciones entre los actores educativos y en la forma en que se abordan los procesos de inclusión dentro de la institución.

La institución educativa está organizada en varias sedes rurales distribuidas en diferentes veredas y ofrece los niveles de educación primaria, secundaria y media, además de procesos de articulación con el SENA. La planta docente está conformada por 17 docentes de secundaria, 10 docentes de primaria, dos coordinadores y una orientadora escolar, quienes desarrollan su labor pedagógica en las distintas sedes que conforman la institución.

Para efectos de la investigación, la muestra estuvo conformada por 10 docentes de básica secundaria, seleccionados mediante criterios de disponibilidad y participación voluntaria. Este tipo de selección corresponde a un muestreo no probabilístico de tipo intencional, propio de la investigación cualitativa, puesto que permite elegir participantes que pueden aportar información relevante para la comprensión del fenómeno de estudio. En este caso, los docentes seleccionados trabajan directamente con estudiantes que presentan diagnóstico de discapacidad, lo que permite analizar las actitudes docentes frente a la educación inclusiva en este contexto específico.

La decisión de centrar la investigación en el nivel de secundaria se relaciona con la presencia de estudiantes con diagnóstico de discapacidad en este ciclo educativo. De acuerdo con los registros institucionales, en este nivel se identifican nueve estudiantes con diferentes diagnósticos, entre ellos discapacidad intelectual, síndrome de Down y alteraciones en la salud

mental. Esta situación hace necesario analizar las actitudes de los docentes frente a la atención educativa de estos estudiantes y la forma en que dichas actitudes influyen en sus prácticas pedagógicas.

Para efectos de esta investigación, la discapacidad se comprende como una condición que surge de la interacción entre las características individuales de la persona y las barreras presentes en el entorno que limitan su participación plena en la sociedad. En este sentido, la Organización Mundial de la Salud [OMS] (2011) señala que la discapacidad incluye deficiencias, limitaciones en la actividad y restricciones en la participación, las cuales se producen en la interacción entre la persona y su contexto. Desde esta perspectiva, la discapacidad no se entiende únicamente como una condición individual, sino como una situación que involucra también el entorno educativo y las prácticas pedagógicas que se desarrollan en él.

En coherencia con lo expuesto, la investigación se centra específicamente en la discapacidad y no en otros grupos poblacionales, debido a que en la institución educativa se evidencia de manera directa la presencia de estudiantes con estas características en el nivel de secundaria. Esta delimitación permite profundizar en el análisis de las actitudes docentes frente a la educación inclusiva desde una realidad concreta del contexto rural. De esta manera, el estudio buscó comprender la relación entre las actitudes docentes, entendidas desde sus dimensiones cognitiva, afectiva y conductual, y las prácticas pedagógicas inclusivas implementadas en el aula, teniendo en cuenta las características propias del contexto rural.

3.4 Consideraciones éticas

La presente investigación se desarrolló teniendo en cuenta principios éticos orientados al respeto, la confidencialidad y la participación voluntaria de los docentes involucrados. En este sentido, se garantizó que cada uno de los participantes conociera el propósito del estudio, así

como el uso académico de la información recolectada. La participación fue completamente voluntaria y se realizó bajo el consentimiento informado de los docentes, quienes tuvieron la posibilidad de aceptar o no su vinculación al proceso investigativo, así como de retirarse en cualquier momento, sin que ello implicara algún tipo de consecuencia.

Asimismo, se aseguró la confidencialidad de la información proporcionada por los participantes. Para ello, los datos obtenidos fueron utilizados únicamente con fines académicos y de investigación, evitando la identificación directa de los docentes en los resultados. De esta manera, las opiniones, percepciones y experiencias compartidas fueron analizadas de forma global, respetando la privacidad de cada participante y el contexto institucional en el que se desarrolló el estudio.

Por otra parte, la investigación se desarrolló bajo el principio de respeto hacia la institución educativa y su comunidad. En este sentido, la información recolectada no tiene como finalidad evaluar el desempeño docente, sino comprender las actitudes frente a la educación inclusiva en relación con la atención a estudiantes con discapacidad. De igual manera, se procuró que el proceso investigativo no interfiriera con las dinámicas escolares ni con el desarrollo normal de las actividades académicas.

Finalmente, se tuvo en cuenta el principio de responsabilidad en el manejo de la información, procurando que los resultados del estudio contribuyan a la reflexión pedagógica y al fortalecimiento de las prácticas inclusivas dentro del contexto educativo rural. De esta manera, la investigación busca aportar a la comprensión de las actitudes docentes frente a la discapacidad, promoviendo el respeto por la diversidad y el mejoramiento de los procesos educativos en la institución.

3.5 Técnicas e instrumentos de recolección de la información

3.5.1 Técnicas

- **Entrevista semiestructurada:** la entrevista semiestructurada constituye una de las principales técnicas de recolección de información en la investigación cualitativa, puesto que permite conocer las experiencias, percepciones y significados que las personas construyen sobre un determinado fenómeno. De acuerdo con Valles (1999), este tipo de entrevista se caracteriza por contar con una guía de preguntas previamente establecida; al mismo tiempo, ofrece la flexibilidad necesaria para profundizar en aquellos aspectos que surgen durante la conversación y que resultan relevantes para la investigación. En el presente estudio, esta técnica se empleará con los docentes de secundaria de la Institución Educativa Santa Bárbara, con el propósito de comprender las actitudes que manifiestan frente a la educación inclusiva y la manera como estas se relacionan con sus prácticas pedagógicas. Para ello, se utilizará una guía de entrevista semiestructurada adaptada de la escala MATIES, la cual fue transformada en preguntas abiertas acordes con el enfoque cualitativo de la investigación. De esta forma, se espera favorecer un diálogo que permita a los participantes expresar libremente sus experiencias y reflexiones sobre la inclusión educativa.
- **Observación no participante:** la observación no participante permite conocer las situaciones tal como ocurren en su contexto natural, sin que el investigador intervenga en el desarrollo de las actividades. Según Ruiz (2012), esta técnica posibilita registrar comportamientos, interacciones y dinámicas que complementan la información obtenida mediante otras fuentes, favoreciendo una comprensión más

amplia del fenómeno estudiado. En esta investigación, la observación no participante se llevará a cabo durante algunas clases de los docentes participantes, con el fin de identificar cómo se manifiestan sus actitudes frente a la educación inclusiva en la práctica cotidiana. Para ello, se empleará una guía de observación y un diario de campo, instrumentos que permitirán registrar situaciones relacionadas con las estrategias pedagógicas, la interacción con los estudiantes con discapacidad, las adaptaciones realizadas en el aula y otros aspectos relevantes para responder a la pregunta de investigación.

- **Análisis documental:** el análisis documental es una técnica que permite obtener información a partir de documentos elaborados previamente y que guardan relación con el fenómeno objeto de estudio. Dulzaides y Molina (2004) señalan que esta técnica facilita la organización y el análisis de la información contenida en diferentes fuentes documentales, permitiendo comprender mejor el contexto en el que se desarrolla la investigación. En el presente estudio se realizará la revisión de documentos institucionales, como el Proyecto Educativo Institucional (PEI), el Manual de Convivencia, el Sistema Institucional de Evaluación de los Estudiantes (SIEE), las planeaciones de clase y los Planes Individuales de Ajustes Razonables (PIAR). La información obtenida se registrará mediante una matriz de análisis documental, con el propósito de identificar evidencias relacionadas con la educación inclusiva, la atención a estudiantes con discapacidad y las prácticas pedagógicas implementadas por los docentes.

3.5.2 Instrumentos

Guía de entrevista semiestructurada para explorar las actitudes docentes frente a la educación inclusiva y su incidencia en las prácticas pedagógicas. Para el desarrollo de esta investigación se diseñó una guía de entrevista semiestructurada con el propósito de explorar las actitudes docentes frente a la educación inclusiva y su relación con las prácticas pedagógicas desarrolladas en el contexto rural de la Institución Educativa Santa Bárbara. La construcción del instrumento tomó como referente la *Multidimensional Attitudes toward Inclusive Education Scale* (MATIES), propuesta por Mahat (2008), la cual aborda las actitudes docentes hacia la educación inclusiva a partir de tres dimensiones: cognitiva, afectiva y conductual.

El proceso de adaptación se desarrolló tomando como punto de partida estas tres dimensiones y los contenidos abordados en los ítems de la escala original. En primer lugar, se revisaron los enunciados de la MATIES con el propósito de identificar los aspectos relacionados con las creencias, percepciones, sentimientos y disposiciones de los docentes frente a la educación inclusiva. Posteriormente, los ítems formulados originalmente en una escala de tipo Likert fueron reformulados como preguntas abiertas, buscando favorecer respuestas amplias que permitieran conocer las experiencias y perspectivas de los participantes desde un enfoque cualitativo. Finalmente, las preguntas fueron contextualizadas a las características de la ruralidad y articuladas con el interés de la investigación por comprender la relación entre las actitudes docentes y las prácticas pedagógicas inclusivas.

De esta manera, la guía de entrevista no corresponde a la aplicación de la MATIES en su versión original ni pretende conservar sus características de medición cuantitativa. Se trata de un instrumento de carácter cualitativo construido a partir de las dimensiones y contenidos de dicha escala como referente conceptual, adaptados al contexto, al enfoque metodológico y a los

objetivos de la presente investigación. La guía estuvo dirigida a diez docentes de la Institución Educativa Santa Bárbara y permitió profundizar en sus percepciones, experiencias y formas de actuación frente a la educación inclusiva. El formato completo del instrumento puede consultarse en el Apéndice A.

Diarios de campo. Como complemento a la observación no participante, se empleó un diario de campo que permitió registrar de manera organizada las situaciones observadas durante el desarrollo de las clases. Se realizaron diez observaciones no participantes, una por cada docente entrevistado, con una duración de 55 minutos cada una, para un total de 550 minutos de observación, equivalentes a 9 horas y 10 minutos.

Durante cada observación se registraron las dinámicas del aula, las interacciones entre docentes y estudiantes, las estrategias pedagógicas implementadas, las formas de participación y las situaciones relacionadas con la educación inclusiva y la atención a la diversidad que aportaran a la comprensión del fenómeno estudiado. Asimismo, el diario de campo contó con un espacio destinado a las reflexiones y apreciaciones de la investigadora, diferenciándolas de la descripción de los hechos observados, con el propósito de mantener una distinción entre el registro descriptivo y la interpretación posterior.

La información consignada en los diarios de campo permitió complementar los hallazgos obtenidos mediante las entrevistas semiestructuradas y el análisis documental. De igual manera, los registros fueron incorporados al proceso de organización y análisis de la información, contribuyendo posteriormente a la triangulación de los datos provenientes de las diferentes técnicas empleadas en la investigación. El formato completo del instrumento se presenta en el Apéndice B.

Matriz de análisis documental. Para la revisión de los documentos institucionales se elaboró una matriz de análisis documental, utilizada para organizar y registrar de manera sistemática la información relevante encontrada en las diferentes fuentes. La selección de los documentos se realizó de manera intencional, considerando aquellos que guardaban relación directa con las prácticas pedagógicas, los procesos de evaluación, la atención a la diversidad y las orientaciones institucionales relacionadas con la educación inclusiva.

En este sentido, se revisaron el Proyecto Educativo Institucional (PEI), el Sistema Institucional de Evaluación de los Estudiantes (SIEE), las planeaciones de clase y los Planes Individuales de Ajustes Razonables (PIAR). Estos documentos fueron seleccionados debido a que permitían identificar, desde diferentes niveles, los planteamientos institucionales y las acciones pedagógicas relacionadas con la educación inclusiva, así como contrastar lo establecido formalmente por la institución con las prácticas desarrolladas en el aula.

La matriz se estructuró a partir de los aspectos de interés definidos en relación con las categorías y objetivos de la investigación. Para cada documento se registraron las evidencias relevantes encontradas, junto con los elementos que permitieran posteriormente establecer relaciones con la información obtenida mediante las entrevistas semiestructuradas y las observaciones no participantes. De esta manera, el análisis documental aportó información para identificar coincidencias, diferencias y elementos complementarios entre lo establecido en los documentos institucionales, lo expresado por los docentes y lo observado en sus prácticas pedagógicas.

El formato completo de la matriz de análisis documental puede consultarse en el Apéndice C.

3.6 Metodología de análisis de datos

Una vez finalizado el proceso de recolección de la información, se realizó el análisis de los datos desde un enfoque cualitativo, orientado a comprender las características de las actitudes docentes frente a la educación inclusiva y su relación con las prácticas pedagógicas desarrolladas en la Institución Educativa Santa Bárbara. Para ello, se analizaron de manera articulada los datos obtenidos mediante las entrevistas semiestructuradas, las observaciones no participantes y la revisión de documentos institucionales.

El análisis se desarrolló mediante un proceso de categorización que permitió organizar la información a partir de unidades de significado y establecer relaciones entre los diferentes datos obtenidos. Se partió de categorías definidas previamente desde el marco teórico y los objetivos de la investigación, entre ellas, educación inclusiva, actitudes docentes y prácticas pedagógicas. De manera complementaria, se consideraron categorías y subcategorías emergentes que surgieron durante la revisión y codificación de la información y que aportaron elementos relevantes para la comprensión del fenómeno estudiado. En este sentido, la categorización permitió identificar coincidencias, diferencias y relaciones entre las perspectivas expresadas por los participantes, las situaciones observadas y las evidencias encontradas en los documentos institucionales. De acuerdo con Cisterna (2005), la categorización constituye un procedimiento fundamental en la investigación cualitativa, al facilitar la organización e interpretación de la información.

Posteriormente, se realizó la triangulación de la información mediante el contraste de los datos provenientes de las diferentes técnicas empleadas. Este proceso permitió comparar lo expresado por los docentes en las entrevistas con lo observado en las prácticas pedagógicas y con los elementos identificados en los documentos institucionales. De esta manera, fue posible

reconocer convergencias, divergencias y aspectos complementarios entre las diferentes fuentes, fortaleciendo la interpretación de los hallazgos. Según Cisterna (2005), la triangulación contribuye a la credibilidad de los resultados al integrar diferentes fuentes de información para construir una comprensión más amplia y consistente del fenómeno estudiado.

Como apoyo para la organización y análisis de la información se utilizó el software ATLAS.ti, mediante el cual se realizó la codificación de los datos, la organización de códigos, categorías y subcategorías, así como la construcción de redes semánticas para visualizar las relaciones identificadas entre los elementos analizados. No obstante, el proceso interpretativo estuvo a cargo de la investigadora, quien estableció las relaciones entre los hallazgos, los objetivos de investigación, el marco teórico y las particularidades del contexto rural en el que se desarrolló el estudio.

3.6.1 Técnica(s)-procedimientos de análisis

El análisis de la información se desarrolló en cuatro momentos articulados entre sí. En un primer momento, se realizó la organización y preparación de la información obtenida mediante las entrevistas semiestructuradas, las observaciones no participantes y el análisis de los documentos institucionales. Las entrevistas fueron organizadas a partir de los registros obtenidos con los diez docentes participantes, mientras que los registros de las diez observaciones y la información documental fueron sistematizados para facilitar su posterior revisión y análisis.

En un segundo momento, se realizó la lectura detallada de la información y la codificación de los datos con apoyo del software ATLAS.ti. A partir de la revisión de las transcripciones de las entrevistas, los diarios de campo y los documentos analizados, se identificaron unidades de significado relacionadas con los objetivos y categorías de la investigación y se asignaron códigos a los fragmentos de información considerados relevantes.

Posteriormente, los códigos fueron organizados y agrupados en categorías y subcategorías. Se partió de categorías definidas previamente desde el marco teórico y los objetivos de investigación; asimismo, durante el proceso de análisis se incorporaron códigos y categorías emergentes cuando la información obtenida aportó elementos relevantes para comprender el fenómeno estudiado. Como resultado de este proceso se construyeron redes semánticas en ATLAS.ti, las cuales permitieron visualizar las relaciones establecidas entre los códigos y las categorías.

En un tercer momento, se desarrolló la triangulación de la información, mediante el contraste sistemático de los datos provenientes de las tres técnicas empleadas: entrevistas semiestructuradas, observación no participante y análisis documental. Este proceso permitió comparar las percepciones y experiencias expresadas por los docentes con las situaciones observadas durante las clases y con las evidencias encontradas en los documentos institucionales. A partir de esta comparación se identificaron convergencias, divergencias y elementos complementarios entre las diferentes fuentes de información, lo que permitió fortalecer la interpretación de los hallazgos.

En un cuarto momento, se realizó la interpretación de los resultados en relación con los objetivos de la investigación, las categorías y subcategorías construidas y los referentes teóricos abordados. Los hallazgos fueron organizados para su presentación en el capítulo de resultados y se sustentaron mediante citas textuales de los participantes, registros de observación, evidencias documentales y redes semánticas elaboradas en ATLAS.ti. Esta organización permitió establecer relaciones entre las diferentes fuentes y construir una interpretación integral de las características de las prácticas pedagógicas desarrolladas en el contexto estudiado y de su relación con las actitudes docentes frente a la educación inclusiva.

Capítulo IV: Análisis de la información y resultados

4.1 Introducción al análisis

El presente capítulo expone los resultados obtenidos durante el proceso investigativo, así como el análisis e interpretación de la información recolectada mediante las entrevistas semiestructuradas, la observación no participante y el análisis documental. Su propósito es comprender cómo se relacionan las actitudes de los docentes frente a la educación inclusiva con las prácticas pedagógicas que implementan en la Institución Educativa Santa Bárbara, ubicada en el municipio de San Pablo de Borbur, Boyacá, respondiendo, de esta manera, a la pregunta de investigación y a los objetivos planteados desde el inicio del estudio.

Para seguir la metodología planteada en esta investigación, el análisis no se enfocó únicamente en describir lo expresado por los participantes o lo ocurrido durante las observaciones. El interés principal se centró en comprender cómo los docentes entienden y viven la educación inclusiva, qué significado tiene para ellos y cómo esas ideas terminan influyendo en las decisiones que toman todos los días dentro del aula. Durante todo el proceso se tuvieron en cuenta las características del contexto rural donde se realizó el estudio, puesto que las prácticas de los docentes se relacionan con las condiciones culturales, sociales e institucionales propias de su realidad. El análisis comenzó con la organización y transcripción de la información obtenida en las entrevistas y en los diarios de campo elaborados durante las observaciones de clase. Posteriormente, se revisó cuidadosamente cada uno de los registros con el propósito de identificar información relacionada con la educación inclusiva, las actitudes docentes y las prácticas pedagógicas. También se examinó la información recopilada mediante la matriz de análisis documental. Esto permitió comparar lo expresado por los docentes y lo observado en la

práctica con lo establecido en documentos institucionales como el PEI, el Manual de Convivencia, las planeaciones de clase, el SIEE y los PIAR.

Para organizar toda la información se utilizó el programa ATLAS.ti, dado que permite clasificar los datos, agrupar temas relacionados e identificar conexiones entre los distintos resultados obtenidos. A partir de este trabajo se construyeron redes semánticas para identificar los vínculos entre las categorías definidas al inicio de la investigación y otras categorías que emergieron del análisis de los discursos de los participantes y de las situaciones observadas durante el trabajo de campo. Estas redes permitieron organizar la información y facilitaron una comprensión más amplia de los hallazgos del estudio.

Asimismo, el análisis se realizó teniendo en cuenta las categorías definidas en el marco teórico: actitud docente frente a la educación inclusiva, educación inclusiva en el contexto rural y prácticas pedagógicas inclusivas. No obstante, durante el desarrollo de la investigación surgieron otros temas que permitieron comprender mejor las experiencias de los docentes participantes. Entre ellos se encuentran las emociones que experimentan frente a la inclusión, la manera en que las condiciones del entorno rural inciden en su trabajo, el papel que cumple el apoyo institucional, las dificultades derivadas de la falta de recursos y de capacitación, así como las diferentes estrategias que los docentes utilizan para responder a las necesidades de sus estudiantes.

Para fortalecer los resultados, se comparó la información obtenida a partir de las diferentes fuentes. Las opiniones y experiencias compartidas por los docentes en las entrevistas se contrastaron con lo observado en las clases y con la información encontrada en los documentos institucionales. Este proceso permitió identificar coincidencias, diferencias y aspectos complementarios, facilitando una comprensión más clara de la relación entre lo que los

docentes expresan, lo que hacen en la práctica y lo que la institución establece en sus documentos sobre educación inclusiva. Además, contribuyó a obtener una visión más amplia de la situación estudiada y a comprender mejor el desarrollo de la inclusión educativa en la institución.

Es importante aclarar que los resultados de este capítulo corresponden únicamente a la realidad de la Institución Educativa Santa Bárbara. La investigación tuvo como propósito conocer y comprender lo que ocurre en este contexto en particular, así que las interpretaciones se edificaron con las vivencias, formas de trabajo y opiniones de los profesores participantes en el estudio, teniendo en cuenta que las condiciones sociales, económicas y culturales de la institución influyen bastante en la manera en que la inclusión educativa es entendida y llevada a la práctica. Los resultados se con las categorías que se plantean en la investigación. Cada una agrupó la información que se extrajo en las entrevistas, las observaciones de clase y la revisión de los documentos institucionales, y esto se conectó con las ideas y planteamientos de los autores examinados para el estudio. El propósito fue mostrar lo encontrado y perseguir una mejor comprensión de cómo las actitudes de los profesores se relacionan con sus formas de enseñar y qué situaciones ayudan o malogran la sostenibilidad de la educación inclusiva en el contexto rural.

4.2 Categoría 1: Actitud docente frente a la educación inclusiva

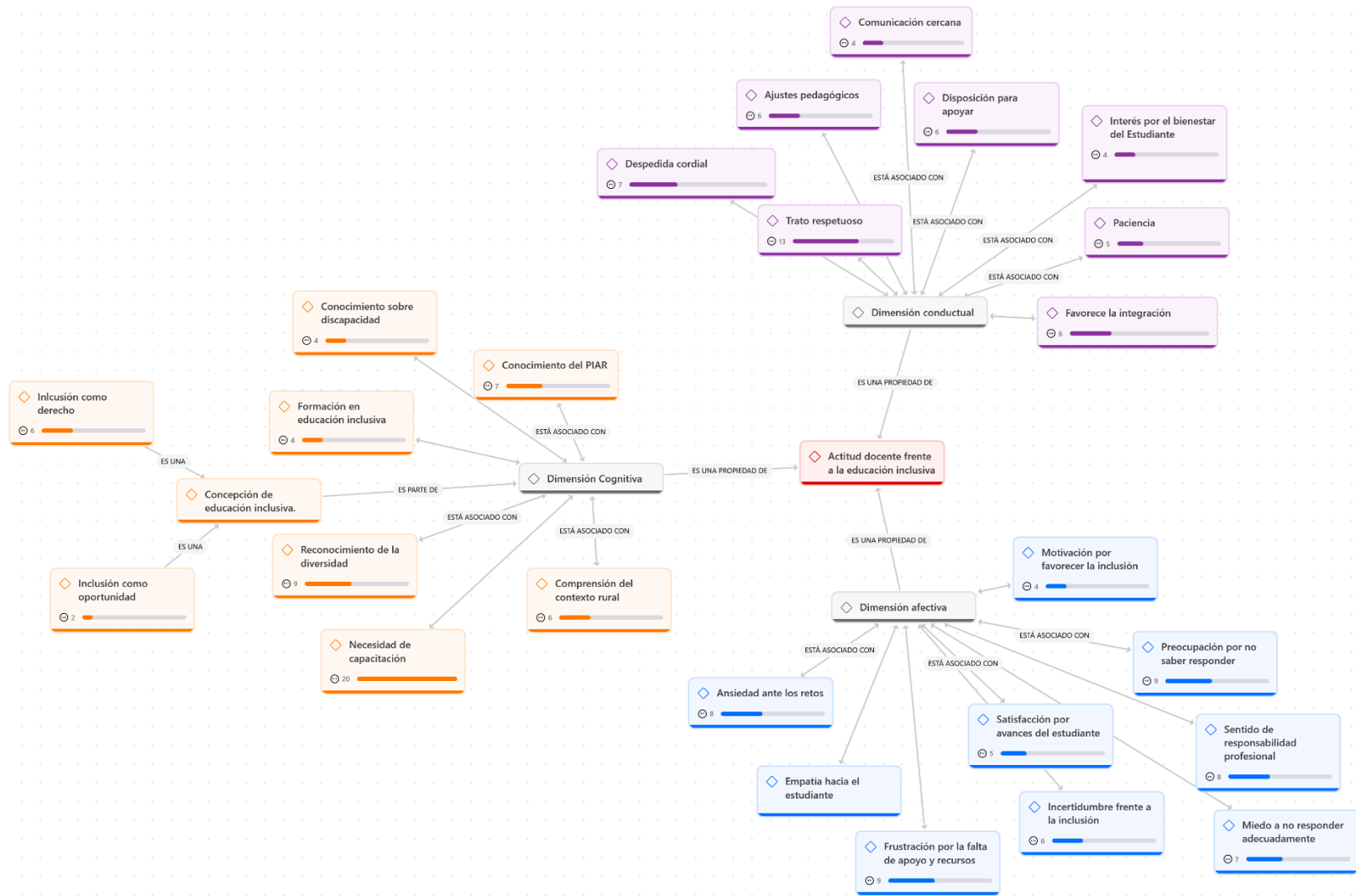
La actitud docente frente a la educación inclusiva constituye una categoría central de esta investigación, puesto que permite comprender cómo las creencias, los conocimientos, las emociones y las acciones de los docentes influyen en las prácticas pedagógicas implementadas con estudiantes en condición de discapacidad. El análisis evidenció que estas actitudes no dependen únicamente de aspectos personales, sino también de factores como la formación

profesional, las condiciones institucionales, la disponibilidad de recursos y las características del contexto rural. Esta categoría corresponde al primer objetivo específico de la investigación, relacionado con identificar las actitudes docentes frente a la educación inclusiva a partir del análisis de las dimensiones cognitiva, afectiva y conductual en el contexto educativo.

A partir del proceso de codificación realizado en ATLAS.ti, esta categoría se organizó en cuatro componentes: la dimensión cognitiva, relacionada con los conocimientos y las concepciones sobre la inclusión; la dimensión afectiva, que reúne las emociones experimentadas por los docentes; la dimensión conductual, enfocada en las acciones y estrategias implementadas en el aula; y la relación entre la actitud docente y las prácticas pedagógicas, que permitió comprender cómo estos elementos se articulan en el ejercicio cotidiano de la enseñanza. La Figura 1 muestra la red semántica que da cuenta de la categoría actitud docente, así como de las relaciones identificadas entre sus diferentes componentes.

Figura 1

Red semántica de la categoría "Actitud docente frente a la educación inclusiva".



4.2.1 Dimensión cognitiva

La dimensión cognitiva hace referencia a los conocimientos, creencias y comprensiones que poseen los docentes sobre la educación inclusiva y sobre el papel que desempeñan dentro de estos procesos. Desde la perspectiva planteada por Granada et al. (2013), este componente de la actitud comprende aquellas ideas, concepciones y valoraciones que orientan la manera en que el profesorado interpreta la diversidad y toma decisiones frente a ella. En este sentido, comprender la dimensión cognitiva permitió identificar no solamente qué entienden los docentes por educación inclusiva, sino también cómo ese conocimiento influye posteriormente en sus prácticas pedagógicas.

Al revisar las entrevistas se constató que casi todos los docentes tienen una idea similar de lo que significa la educación inclusiva. Para ellos, significa que todos los estudiantes tengan la posibilidad de estudiar y participar en la escuela, sin importar sus condiciones o las diferencias que existan entre ellos. Por ejemplo, el Docente 1 la comprende como “la creación de espacios donde los estudiantes con algún tipo de trastorno o enfermedad física o mental puedan interactuar con otros jóvenes de su edad y al tiempo adquirir conocimientos a la medida de sus capacidades” (Docente 1, entrevista). De manera similar, el Docente 2 la concibe como un enfoque que busca garantizar que todos puedan aprender y participar “sin discriminación y con igualdad de oportunidades” (Docente 2, entrevista).

Si bien no todos la explican de la misma manera, la mayoría coincide en que cada estudiante necesita oportunidades de aprendizaje que estén conectadas con sus capacidades y que todos deberían permanecer en el salón de clases junto a sus compañeros. Esta idea se evidencia en la afirmación del Docente 2, quien señala que la educación inclusiva busca garantizar el derecho de todos los estudiantes a “aprender y participar plenamente en la vida escolar”

(Docente 2, entrevista). Algunos expresaron que la inclusión busca que todos tengan las mismas oportunidades; otros hablaron de adaptar la forma de enseñar para responder a las distintas necesidades que aparecen en la escuela. En este sentido, el Docente 3 plantea que el docente debe realizar “adaptaciones de material” y fomentar el respeto dentro del aula (Docente 3, entrevista).

Teniendo en cuenta estos planteamientos, puede afirmarse que estas ideas se asemejan a lo expuesto por la UNESCO (2017) y Peters (2007), quienes explican que la educación inclusiva parte del derecho que tienen todas las personas a recibir una educación de calidad, sin importar sus diferencias ni sufrir algún tipo de discriminación. Las respuestas también dejaron ver otra realidad: varios docentes comentaron que, aunque están de acuerdo con la educación inclusiva y consideran que es importante, llevarla a la práctica no resulta sencillo, especialmente en una institución rural. Al respecto, el Docente 1 manifestó que “los recursos y contextos rurales no permiten una verdadera inclusión en los espacios académicos” y señaló que los docentes no cuentan con la formación ni el apoyo necesarios (Docente 1, entrevista).

Muchos de ellos perciben que las condiciones actuales hacen muy difícil cumplir con ese propósito. Hablaron de grupos numerosos, pocos materiales, falta de profesionales que puedan brindar apoyo y escasas oportunidades de capacitación para los docentes. Esta percepción aparece, por ejemplo, en el relato del Docente 7, quien refiere que la falta de formación continua, recursos, infraestructura y el número de estudiantes por aula dificultan una atención verdaderamente personalizada. Asimismo, el Docente 9 señala que el apoyo institucional es escaso y que muchas veces el colegio no cuenta con recursos para adquirir materiales. En consecuencia, sienten que una cosa es lo que se espera de la educación inclusiva y otra muy distinta lo que realmente pueden hacer todos los días en su trabajo. Esta distancia también se

expresa en la afirmación del Docente 8: “Al final, cada docente se ve obligado a buscar estrategias por su cuenta y aplicarlas según sus conocimientos le permitan” (Docente 8, entrevista). También apareció con bastante frecuencia la importancia que los docentes le atribuyen a su función en estos procesos. En casi todas las entrevistas manifestaron que su labor es fundamental para que los estudiantes con discapacidad participen y aprendan junto a los demás.

Mencionaron acciones como acompañar a los estudiantes, guiarlos en las actividades, realizar algunos ajustes en las tareas, crear un ambiente de respeto y buscar maneras de responder a las necesidades de cada uno. El Docente 2 señala que entre sus acciones se encuentran los apoyos visuales, las actividades con diferentes niveles de dificultad, el trabajo colaborativo y el acompañamiento personalizado. Varios docentes consideran que esta responsabilidad no debería recaer únicamente sobre ellos, pues también se requiere el apoyo de orientadores, docentes de apoyo y psicopedagogos. Esta posición se evidencia de manera particular en el Docente 10, quien considera que profesionales como psicólogos o psicopedagogos deberían diseñar la estructura del proceso educativo por su conocimiento especializado. Incluso, algunos creen que las adaptaciones más específicas deberían ser diseñadas por estos profesionales y que el docente del aula se encargaría principalmente de implementarlas. Esto evidencia que reconocen que trabajar en educación inclusiva es una tarea compleja y que se requiere el trabajo conjunto de varios actores para lograr mejores resultados.

La formación profesional constituye otro de los elementos más relevantes dentro de esta dimensión. Aunque algunos docentes reportan haber participado en cursos o capacitaciones relacionadas con educación inclusiva, la mayoría considera que estos procesos han sido insuficientes y con escasa aplicabilidad a la realidad cotidiana del aula. El Docente 9, por

ejemplo, afirma que no ha recibido formación en educación inclusiva más allá de “algunas charlas breves” que no considera como formación. Por su parte, el Docente 3 señala que su formación se ha limitado a “charlas con respecto a cómo llenar el PIAR para cumplir con los requisitos del MEN”.

De hecho, gran parte de la formación recibida se ha limitado a orientaciones sobre el diligenciamiento del PIAR o a charlas institucionales de corta duración, sin profundizar en estrategias pedagógicas concretas que permitan responder a la diversidad presente en los grupos, tal como se evidencia en las entrevistas, por esta razón, muchos docentes afirman que se han visto en la obligación de construir sus propios conocimientos a través de la experiencia diaria y el ensayo de diferentes estrategias pedagógicas; tal escenario pone en evidencia la necesidad de capacitación, la cual, aparece como una de las subcategorías con mayor presencia durante el proceso de codificación. Esta necesidad es expresada por el Docente 1, quien señala que “cada docente se ve obligado a buscar estrategias por su cuenta” ante la insuficiencia del apoyo recibido. De igual manera, el Docente 4 manifiesta que, ante la falta de apoyo, “es un reto que el docente afronta y va aprendiendo en el camino”.

Cabe señalar que lo mencionado no es solo cuestión de percepción, sino que también encuentra respaldo en el análisis documental; pues, documentos institucionales como el Manual de Convivencia y el Sistema Institucional de Evaluación todavía presentan vacíos en cuanto a orientaciones específicas para la atención de esta población, a pesar de que la institución ha realizado avances importantes al incorporar el enfoque de educación inclusiva dentro del PEI y al mantener actualizados los PIAR de los estudiantes con discapacidad.

Así, muchas de las decisiones pedagógicas que toman los docentes no están determinadas por lineamientos institucionales claramente establecidos sino por la iniciativa personal, esto

debido a la incertidumbre que puede llegar a general la situación antes descrita. Esta situación encuentra respaldo en lo expresado por el Docente 1, quien señala que cada docente debe buscar estrategias “por su cuenta” y aplicarlas según sus propios conocimientos.

Para continuar y finalizar con la dimensión cognitiva, es importante mencionar que a través del análisis fue posible identificar que los docentes poseen una comprensión amplia del contexto rural, pues lo entienden como un elemento que condiciona el desarrollo de la educación inclusiva; así bien, los participantes describen un escenario caracterizado por la dispersión geográfica, las dificultades económicas de muchas familias, el acceso restringido a servicios especializados y las particularidades socioculturales propias del territorio, más allá de solo reconocer las limitaciones materiales.

Esta comprensión aparece, por ejemplo, en el relato del Docente 2, quien considera que en los entornos rurales la diversidad constituye una oportunidad para enriquecer los procesos educativos a partir de los saberes, experiencias y formas de vida de cada comunidad. Asimismo, el Docente 7 reconoce que la diversidad en contextos rurales es variada y señala la necesidad de mayores oportunidades de formación para los docentes que trabajan en estos contextos.

Estas condiciones son percibidas como factores que exigen una mayor creatividad y capacidad de adaptación por parte del profesorado, y no son vistas únicamente como obstáculos; por lo cual la ruralidad se convierte en un componente que influye directamente en la manera cómo los docentes comprenden su labor y toman decisiones frente a la diversidad, y deja de ser simplemente el lugar donde ocurre la inclusión.

Cabe mencionar que esta percepción se pudo confirmar a partir de las observaciones realizadas en las aulas; en diferentes clases se evidenció que los docentes ajustan continuamente sus estrategias considerando las posibilidades reales del contexto, la disponibilidad de materiales,

el apoyo familiar y las características particulares de los estudiantes. Por ejemplo, durante la observación del Docente 7 se evidenció el uso de trabajo colaborativo, recursos audiovisuales y explicaciones adicionales para favorecer la comprensión y participación del estudiante con discapacidad. En la observación del Docente 5 también se identificó una flexibilización de las preguntas durante la evaluación, ajustándolas a las posibilidades de comprensión y respuesta de la estudiante. Así, las decisiones pedagógicas observadas responden no solo a las necesidades derivadas de la discapacidad, sino también a las condiciones sociales e institucionales propias de la ruralidad, reafirmando que el conocimiento que poseen los docentes sobre su contexto constituye un elemento central en la construcción de sus actitudes frente a la educación inclusiva.

4.2.2 Dimensión afectiva

La dimensión afectiva comprende el conjunto de emociones, sentimientos y respuestas emocionales que experimentan los docentes frente a la educación inclusiva y al trabajo cotidiano con estudiantes en condición de discapacidad. De acuerdo con Granada et al. (2013), las actitudes no solo están conformadas por conocimientos y creencias, sino también por componentes afectivos que influyen en la manera como las personas reaccionan frente a una determinada realidad. En el contexto educativo, estas emociones adquieren especial relevancia, ya que pueden favorecer o limitar las decisiones pedagógicas que el docente toma durante el proceso de enseñanza y aprendizaje.

La revisión de las entrevistas permitió evidenciar que hablar de educación inclusiva despierta emociones muy diversas en los profesores que participaron en el estudio. La experiencia no se vive de manera completamente positiva ni totalmente negativa, pues emergen sentimientos que se entrelazan constantemente y muestran que enseñar en una escuela rural no siempre resulta una tarea sencilla. Entre las emociones más mencionadas se encuentran la

frustración, la preocupación, las dudas, el miedo y el estrés; no obstante, también hablaron del compromiso que sienten con sus estudiantes, de la empatía, de la satisfacción al observar sus avances y del deseo de seguir desempeñando adecuadamente su labor. Todo ello hace que su experiencia como docentes esté marcada por situaciones que generan emociones muy variadas. La frustración fue uno de los sentimientos que más se repitió durante las entrevistas. Casi ninguno manifestó sentirse así por trabajar con estudiantes con discapacidad; por el contrario, lo que realmente les genera esa sensación es pensar que no cuentan con los recursos necesarios para responder como les gustaría. Esta percepción se evidencia en el relato del Docente 1, quien manifestó sentir “frustración” debido a que no puede brindar al estudiante la atención y el tiempo que considera necesarios por las condiciones del modelo educativo de la institución (Docente 1, entrevista). De manera similar, el Docente 2 señaló experimentar “frustración y preocupación” ante las limitaciones relacionadas con la formación, los recursos, la infraestructura y el número de estudiantes por aula (Docente 2, entrevista).

Varios docentes comentaron que hay demasiados estudiantes por salón, que hace falta mayor preparación sobre estos temas, que no disponen de suficientes materiales y que el apoyo por parte de la institución es muy limitado. Por esta razón, sienten que muchas veces no pueden brindar la atención que consideran necesaria para cada estudiante, lo que les produce una sensación de impotencia frente a su trabajo cotidiano en el aula. El Docente 10 señaló que “cada docente se ve obligado a buscar estrategias por su cuenta” ante la insuficiencia del apoyo recibido (Docente 10, entrevista). Asimismo, el Docente 8 manifestó que las instituciones “no suelen brindar apoyo”, situación que le genera “incertidumbre” frente al proceso de inclusión (Docente 8, entrevista). De esta manera, la frustración parece estar más relacionada con las condiciones en las que desempeñan su labor que con la educación inclusiva en sí misma. Algo

similar ocurre con la preocupación y las dudas, ya que muchos profesores afirmaron sentir una gran responsabilidad al atender estudiantes con necesidades educativas diferentes; sin embargo, no siempre consideran que estén preparados para hacerlo de la mejor manera. El Docente 4 manifestó sentirse “preocupado, culpable o frustrado” ante la dificultad de dedicar a los estudiantes el tiempo que necesitan y no tener certeza de que las estrategias empleadas sean adecuadas para cada uno (Docente 4, entrevista).

Algunos incluso comentaron que no saben con certeza si las actividades que realizan realmente favorecen el aprendizaje de estos estudiantes o si simplemente cumplen con los requerimientos de la institución. Estas dudas también aparecen cuando deben decidir cómo actuar frente a situaciones nuevas para las cuales nunca recibieron una orientación clara, lo que evidencia que aún se requiere mayor capacitación y un acompañamiento más constante para que los docentes se sientan más seguros en su labor. Esta sensación de inseguridad se relaciona con lo expresado por el Docente 3, quien señaló que, ante la falta de apoyo institucional, el proceso constituye un reto que el docente afronta y en el que “va aprendiendo en el camino” (Docente 3, entrevista). En varias entrevistas también surgió el miedo como una emoción presente en el ejercicio docente. En la mayoría de los casos, este sentimiento estuvo asociado a dos situaciones. La primera corresponde al temor de no actuar de la mejor manera y terminar afectando, sin proponérselo, el aprendizaje de los estudiantes con discapacidad. La segunda aparece cuando deben trabajar con estudiantes que presentan comportamientos agresivos o dificultades para regular su conducta, pues muchos reconocieron que en esos momentos no se sienten seguros de cómo actuar, debido a que consideran no contar con la preparación suficiente para afrontar este tipo de situaciones. El Docente 4 expresó de manera directa que algunas situaciones relacionadas con la discapacidad le generan “miedo”, especialmente cuando se presentan conductas agresivas

(Docente 4, entrevista). En correspondencia con ello, durante la observación del Docente 2 se registró una situación de agresividad del estudiante que requirió la intervención del docente para regular la conducta. Esto evidencia que la educación inclusiva no solo plantea desafíos para la enseñanza, sino que también genera situaciones que afectan la dimensión emocional y personal de quienes desarrollan su labor en el aula.

A pesar de estas dificultades, durante el análisis también emergieron diversos sentimientos positivos que favorecen el desarrollo de la educación inclusiva. Uno de los que más se repitió fue el compromiso. Aunque los profesores hablaron de numerosas dificultades, casi todos manifestaron que siempre procuran encontrar distintas formas para que los estudiantes con discapacidad puedan participar y aprender junto con sus compañeros. El Docente 2 expresó sentirse “comprometida con su proceso” y señaló que busca que los estudiantes participen activamente, aun cuando reconoce que atender sus necesidades específicas representa un reto (Docente 2, entrevista). Por su parte, el Docente 7 manifestó que busca generar oportunidades reales para que todos puedan aprender y participar (Docente 7, entrevista). Ese compromiso se refleja cuando modifican algunas actividades, buscan otras maneras de explicar un tema o intentan crear un ambiente en el que prevalezca el respeto entre todos. Por ejemplo, el Docente 9 señaló que procura planificar actividades flexibles, realizar ajustes cuando son necesarios y mantener una actitud abierta frente a las diferencias individuales (Docente 9, entrevista). Varios docentes incluso reconocieron que muchas de esas acciones surgen de su propio interés y esfuerzo, más que del apoyo o de la formación que reciben por parte de la institución. Por ello, el compromiso termina convirtiéndose en una motivación para seguir enfrentando las dificultades que aparecen diariamente. Unido a este compromiso surgió la empatía como un aspecto fundamental, pues los profesores comentaron que procuran comprender las necesidades de cada

estudiante y reconocen que no todos requieren el mismo tipo de apoyo. Esta forma de concebir su labor hace que procuren tratar a sus estudiantes con respeto, paciencia y reconociendo las capacidades de cada uno, aspecto que también pudo observarse durante las clases. En la observación del Docente 9 se evidenció una disposición constante para brindar apoyo, repetir las explicaciones cuando era necesario y realizar seguimiento al proceso de aprendizaje del estudiante.

En varios momentos, los docentes volvieron a explicar una actividad, realizaron ajustes en algunas preguntas o dedicaron más tiempo a acompañar de manera individual a quienes lo necesitaban. Esta situación se evidenció en la observación del Docente 5, donde la docente ajustó el nivel de dificultad de las preguntas dirigidas a la estudiante con discapacidad para permitirle responder de acuerdo con sus posibilidades. Asimismo, en la observación del Docente 6 se registró que el profesor ofreció explicaciones adicionales y adaptó el ritmo de enseñanza a las necesidades del estudiante. Estas acciones evidencian que la empatía no se limita a lo expresado durante las entrevistas, sino que también se refleja en las decisiones que toman diariamente dentro del aula.

La satisfacción y la motivación también estuvieron presentes en las respuestas de varios docentes, aunque fueron mencionadas con menor frecuencia que otras emociones. Algunos manifestaron sentirse satisfechos cuando observan que un estudiante presenta avances, por pequeños que sean, o cuando logran que participe con mayor frecuencia en las actividades de clase. El Docente 3 señaló que trabajar con estudiantes con diversidad o discapacidad es “difícil, retador, pero a su vez deja un gran aprendizaje” y, al planear estrategias, identificó emociones como “frustración, estrés, pero al final, felicidad” (Docente 3, entrevista). Esos momentos les hacen sentir que el esfuerzo realizado vale la pena y fortalecen su motivación para seguir

trabajando por una educación en la que todos puedan aprender, aun cuando reconocen que todavía hacen falta más recursos y mejores condiciones dentro de la institución. Lo observado durante las visitas al aula confirmó lo expresado por los docentes en las entrevistas. En varias clases se evidenció que, aunque tenían numerosos estudiantes a su cargo y debían responder simultáneamente a distintas situaciones, continuaban tratando con respeto, paciencia y cercanía a los estudiantes con discapacidad. Por ejemplo, durante la observación del Docente 1 se registró que la atención brindada al estudiante fue respetuosa y sin manifestaciones de rechazo. De igual manera, en la observación del Docente 3 se evidenció una relación de confianza y un trato cercano y respetuoso entre el docente y el estudiante.

También hubo momentos en los que el docente dedicó bastante tiempo a explicar de forma individual o a acompañar a un estudiante que necesitaba más apoyo, aun sabiendo que eso reducía el tiempo para atender al resto del grupo. Esta situación se observó de manera particular en el Docente 6, quien se acercó repetidamente al equipo donde trabajaba el estudiante con discapacidad para verificar el avance, resolver dudas y ofrecer apoyo adicional sin descuidar al resto del grupo. Estas situaciones muestran que las emociones no se quedan solamente en lo que los docentes sienten o expresan, también influyen en la manera cómo actúan y en las decisiones que toman cada día en el salón de clases, a grandes rasgos todo lo encontrado durante la dentro del aula. En términos generales, los hallazgos de la investigación constatan que la parte emocional cumple una función preponderante en la forma como los docentes viven la educación inclusiva. Los distintos sentimientos que aparecieron no se presentan por separado, más bien se mezclan con las condiciones propias del contexto rural, con la preparación que ha recibido cada docente y con las experiencias que ha ido acumulando a lo largo de su trabajo.

En consecuencia, desarrollar una educación inclusiva no depende únicamente de los conocimientos sobre discapacidad o del seguimiento de las orientaciones institucionales. También está estrechamente relacionado con la manera en que cada docente enfrenta y gestiona las emociones que surgen en su trabajo cotidiano. Todo ello permite comprender que las prácticas inclusivas nacen tanto de los conocimientos del profesorado como de la forma en que se relaciona con sus estudiantes y responde a las situaciones que vive dentro del aula. Este constituye uno de los hallazgos más relevantes de la presente investigación.

4.2.3 Dimensión conductual

La dimensión conductual hace referencia a las acciones, comportamientos y decisiones que los docentes llevan a la práctica para responder a las necesidades educativas de los estudiantes en condición de discapacidad. De acuerdo con Granada et al. (2013), este componente de la actitud corresponde a la disposición para actuar frente a una situación determinada; es decir, a la manera en que las creencias y las emociones se traducen en comportamientos concretos. En el contexto de la educación inclusiva, esta dimensión permitió comprender cómo las actitudes docentes se reflejan en las estrategias pedagógicas implementadas dentro del aula y cómo estas buscan favorecer la participación y el aprendizaje de todos los estudiantes.

Los docentes por su parte llevan a cabo diversas acciones orientadas a atender la diversidad presente en sus grupos, tal como pudo verse en el análisis de la información; además, se reconocieron prácticas comunes relacionadas con la flexibilización de actividades, la realización de ajustes pedagógicos, la evaluación diferenciada, el uso de apoyos visuales, el trabajo colaborativo y el acompañamiento personalizado, aunque las estrategias implementadas presentan diferencias según el área de conocimiento, las características de los estudiantes y las

condiciones particulares de cada clase. Esta diversidad de estrategias también se evidencia en lo expresado por el Docente 6, quien señaló que emplea “el trabajo colaborativo, el uso de material concreto y manipulativo, recursos visuales, actividades contextualizadas, aprendizaje basado en problemas y el apoyo de herramientas tecnológicas cuando es posible”, además de realizar explicaciones diferentes y acompañar de manera cercana a quienes presentan mayores dificultades (Docente 6, entrevista).

Estas acciones muestran que existe una disposición permanente por adaptar la enseñanza a las necesidades de los estudiantes con discapacidad, pese a las limitaciones expresadas por los docentes durante las entrevistas. Esta disposición también fue expresada por el Docente 2, quien manifestó que “procuro buscar estrategias pedagógicas que favorezcan su aprendizaje y participación”, a pesar de las limitaciones de tiempo, recursos y apoyo especializado (Docente 2, entrevista).

Durante las observaciones de clase se evidenció que varios docentes modificaban el nivel de complejidad de las actividades, flexibilizaban los objetivos de aprendizaje o adaptaban la forma en que los estudiantes participaban en la clase, por lo cual una de las estrategias observadas con mayor frecuencia fue la implementación de ajustes pedagógicos; en algunas ocasiones estas adaptaciones consistían en formular preguntas con un menor nivel de dificultad, permitir mayor tiempo para desarrollar las actividades o utilizar materiales diferentes a los empleados con el resto del grupo. Por ejemplo, durante la observación del Docente 5, la docente formuló preguntas dirigidas específicamente a la estudiante con discapacidad, utilizando un nivel de complejidad acorde con sus posibilidades de respuesta. Asimismo, durante la evaluación oral flexibilizó la formulación de las preguntas para permitirle demostrar sus aprendizajes (Docente 5, observación). De igual manera, durante la observación del Docente 3 se evidenció flexibilidad

en el desarrollo de la tarea, permitiendo que el estudiante copiara la cantidad de información que le fuera posible y realizara un dibujo de manera voluntaria (Docente 3, observación).

Lo anterior refleja, de igual manera, el interés de los docentes por reconocer las capacidades individuales de cada estudiante y ofrecer oportunidades de participación acordes con sus posibilidades.

El acompañamiento personalizado fue otro de los hallazgos relevantes, pues, se identificó, en diversas clases observadas, que los docentes destinaban momentos específicos para orientar de manera individual a los estudiantes con discapacidad: resolvían sus dudas, repetían explicaciones o verificaban el desarrollo de las actividades; este acompañamiento representó una práctica constante orientada a favorecer la permanencia y la participación de estos estudiantes en las actividades académicas, aunque no siempre podía mantenerse durante toda la sesión debido al número de estudiantes presentes en el aula. Así no se limitó al seguimiento del desempeño escolar, sino que también fortaleció los vínculos de confianza entre docentes y estudiantes. Esta práctica se observó de manera particular en el Docente 6, quien ofreció explicaciones adicionales al estudiante cuando fue necesario, adaptó el ritmo de la enseñanza a sus necesidades y repitió las orientaciones sin manifestar impaciencia. Asimismo, durante la observación del Docente 3 se evidenció una relación de confianza entre el docente y el estudiante, basada en un trato cercano y respetuoso.

A su vez, el trabajo colaborativo se convirtió en una estrategia significativa dentro de las prácticas pedagógicas observadas, en tanto que, algunos docentes organizaron actividades grupales procurando que los estudiantes con discapacidad participaran junto con sus compañeros, lo cual no solo favorece procesos de apoyo entre pares, sino que promueve ambientes de respeto y cooperación. En la observación del Docente 6 se evidenció que el trabajo colaborativo fue

utilizado como estrategia habitual y permitió que el estudiante con discapacidad recibiera apoyo de sus compañeros durante el desarrollo de las actividades. El docente, además, permaneció atento a que el estudiante hiciera parte de un equipo de trabajo, procurando que no quedara aislado del grupo. De manera similar, en la observación del Docente 5, las compañeras de la estudiante brindaron apoyo constante y promovieron su participación dentro del equipo.

Este ejercicio permitió fortalecer los aprendizajes académicos, la interacción social y el sentido de pertenencia al grupo, mediante la distribución de las responsabilidades dentro de los equipos considerando las capacidades de cada estudiante; por ello, tal como lo demuestran las observaciones, el trabajo colaborativo se convierte en un importante facilitador de la inclusión educativa, cuando el docente orienta adecuadamente estas dinámicas.

El análisis también permitió identificar que muchos docentes utilizan apoyos visuales y diversos materiales para fortalecer sus clases. En las entrevistas, varios comentaron que suelen trabajar con imágenes, videos, materiales manipulables o actividades apoyadas en dibujos, ya que consideran que estos recursos facilitan la comprensión de los contenidos. El Docente 6 manifestó utilizar “material concreto y manipulativo, recursos visuales” y herramientas tecnológicas cuando es posible (Docente 6, entrevista). Asimismo, el Docente 2 señaló que, para realizar ajustes pedagógicos en Inglés, prioriza “actividades de asociación entre imágenes y palabras” cuando un estudiante requiere apoyos específicos (Docente 2, entrevista). Durante las observaciones también fue posible evidenciar el uso de recursos audiovisuales y de algunos materiales adaptados para responder a las diferentes formas y ritmos de aprendizaje de los estudiantes. En la observación del Docente 6 se registró la proyección de un video explicativo, recurso que facilitó la comprensión del tema por parte del estudiante con discapacidad. Por su parte, durante la observación del Docente 2 se evidenció que el profesor había preparado

material adaptado apoyado con imágenes para facilitar la participación del estudiante. Sin embargo, también quedó claro que no siempre es posible emplear estos recursos, pues su utilización depende, en gran medida, de los materiales disponibles en la institución y de las condiciones existentes en cada momento. Por esta razón, su uso no es constante en todas las clases.

Con respecto a la evaluación, tanto las entrevistas como las observaciones mostraron que varios docentes realizan ajustes para responder a las necesidades de los estudiantes con discapacidad. Algunos manifestaron que modifican las preguntas, disminuyen la cantidad de actividades o adaptan la forma de valorar el trabajo de acuerdo con las características de cada estudiante. En la observación del Docente 5, por ejemplo, se evidenció que la docente ajustó las preguntas de la evaluación oral de acuerdo con las posibilidades de comprensión y respuesta de la estudiante con discapacidad. Asimismo, el Docente 6 manifestó que, en algunas ocasiones, adapta la cantidad de ejercicios, otorga mayor tiempo para desarrollar las evaluaciones o permite diferentes formas de evidenciar el aprendizaje. Estas acciones también pudieron identificarse en los PIAR revisados, donde aparecen recomendaciones para realizar ajustes durante los procesos de evaluación. No obstante, al revisar los documentos institucionales se encontró que el SIEE aún no incorpora orientaciones claras sobre cómo evaluar desde un enfoque inclusivo. En consecuencia, muchas de estas decisiones terminan dependiendo de la experiencia, del criterio y de la iniciativa de cada docente.

Aunque se observaron estas prácticas, durante las visitas al aula también se identificaron situaciones en las que las estrategias utilizadas por los docentes no eran suficientes para favorecer una participación más activa de los estudiantes. En algunas clases, por ejemplo, los estudiantes con discapacidad permanecían buena parte del tiempo coloreando, copiando lo que

estaba escrito en el tablero o realizando actividades que tenían poca relación con que el resto del grupo estaba aprendiendo, esas acciones muestran que los docentes tienen la intención de mantener al estudiante integrado en la clase y evitar que quede por fuera de las actividades, pero también dejan ver que todavía existen dificultades para encontrar formas de trabajo que realmente favorezcan una participación más amplia y con mayor sentido, todo esto ayuda a entender que tener buena disposición para trabajar la inclusión no siempre significa que las prácticas en el aula logren responder a ese propósito, sobre todo cuando hacen falta más preparación y un mejor apoyo por parte de la institución. Esta situación se evidenció durante la observación del Docente 7, donde uno de los estudiantes con discapacidad permaneció sin participar durante gran parte de la explicación y posteriormente realizó una actividad diferente, consistente en colorear un dibujo elaborado por el docente, sin relación directa con el contenido curricular trabajado con el grupo. De manera similar, durante la observación del Docente 9, el estudiante permaneció durante gran parte de la clase transcribiendo la información del tablero mientras el resto del grupo atendía la explicación oral; aunque el docente permitió cierta flexibilidad en la tarea, no se evidenció el uso de materiales adicionales o apoyos didácticos específicos.

Finalmente, los resultados en su conjunto muestran que la dimensión conductual constituye el escenario donde se materializan las creencias y emociones previamente analizadas.

Incluso cuando las condiciones del contexto rural limitan las posibilidades de implementar prácticas inclusivas más amplias, las acciones llevadas a cabo por los docentes reflejan un esfuerzo constante por responder a la diversidad presente en sus aulas; así, la conducta docente debe interpretarse como el resultado de la interacción entre el conocimiento que poseen sobre la inclusión, las emociones que experimentan durante su ejercicio profesional y

las condiciones institucionales en las que desarrollan su labor, mas no debe entenderse solamente desde las acciones observadas.

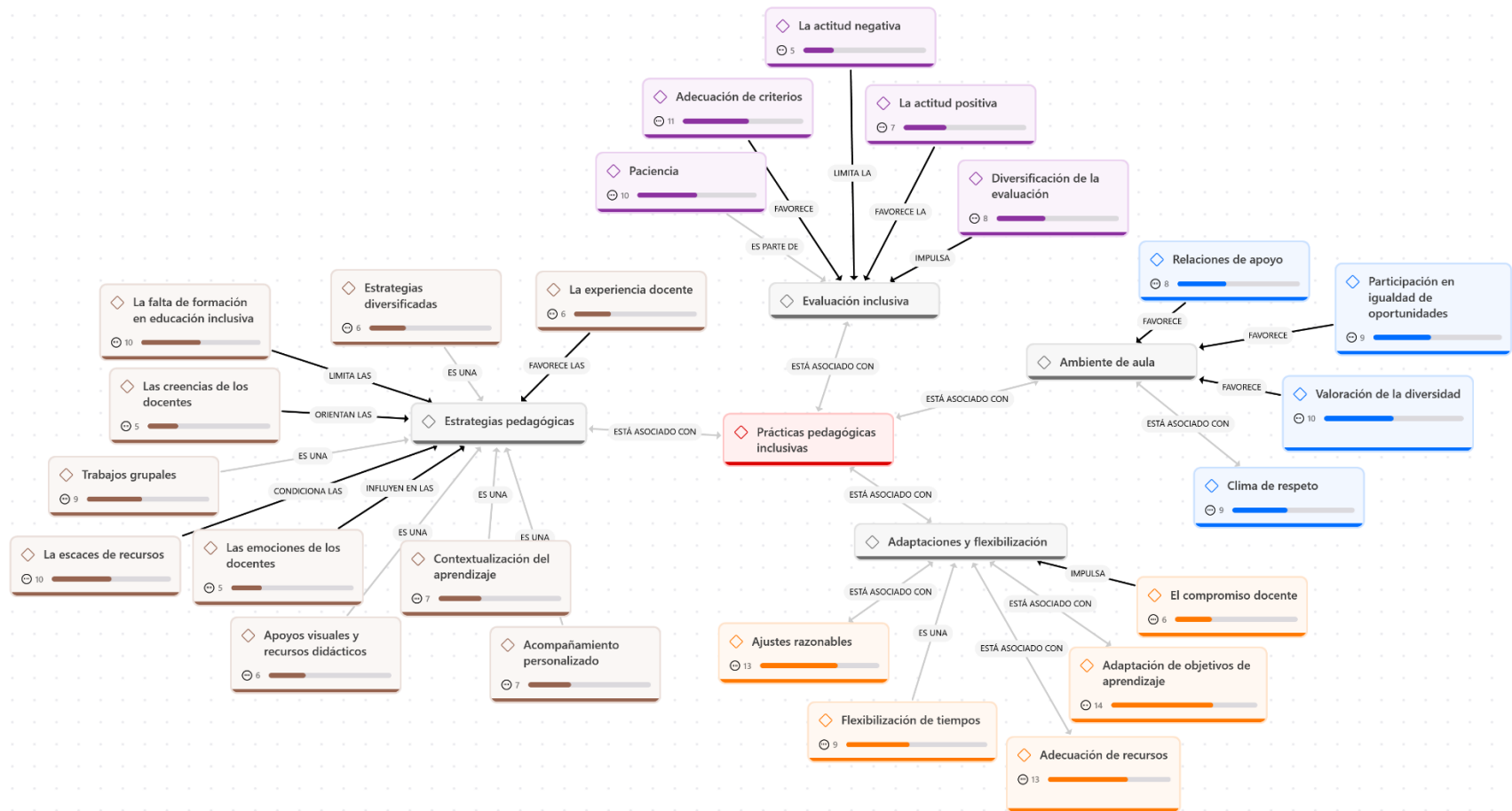
De esta forma se confirma uno de los principales hallazgos de la presente investigación: que las prácticas pedagógicas inclusivas son el producto de un proceso complejo en el que intervienen factores personales, profesionales y contextuales.

4.3 Categoría 2: Prácticas pedagógicas inclusivas

Las prácticas pedagógicas inclusivas constituyen la expresión concreta de las decisiones que los docentes adoptan para responder a la diversidad presente en el aula. A partir del análisis de las entrevistas, las observaciones de clase y la revisión documental, fue posible identificar diversas estrategias orientadas a favorecer la participación y el aprendizaje de los estudiantes con discapacidad. Estas prácticas no se limitan a la realización de ajustes individuales frente a las características particulares de un estudiante, sino que comprenden también las formas en que se planifican y desarrollan las actividades, la utilización de diferentes recursos y materiales, la flexibilización de los niveles de complejidad, las posibilidades de participación, los procesos de evaluación y las relaciones que se construyen entre docentes y estudiantes y entre los propios compañeros. La Figura 2 presenta la red semántica que sintetiza las principales prácticas identificadas durante la investigación y las relaciones establecidas entre sus diferentes componentes. Esta categoría responde al segundo objetivo específico de la investigación, orientado a describir las prácticas pedagógicas implementadas por los docentes para favorecer la educación inclusiva en la I.E. Santa Bárbara.

Figura 2

Red semántica de la categoría Prácticas pedagógicas inclusivas.



4.3.1 Estrategias pedagógicas

El análisis evidenció que la mayoría de los docentes implementa diversas estrategias pedagógicas para favorecer la inclusión de los estudiantes con discapacidad. Entre las más frecuentes se encuentran el acompañamiento personalizado, el trabajo colaborativo, el uso de apoyos visuales y la contextualización de las actividades. Aunque estas estrategias varían según el área y las necesidades de cada estudiante, todas buscan facilitar la comprensión de los contenidos y promover la participación dentro del aula. No obstante, su implementación depende, en gran medida, de la experiencia del docente y de los recursos disponibles en el contexto institucional. En este sentido, las estrategias pedagógicas identificadas no se limitan a responder de manera individual a las características de los estudiantes con discapacidad, sino que también comprenden diferentes formas de presentar los contenidos, organizar las actividades y favorecer la participación dentro del grupo. Así, el uso de materiales concretos y manipulativos, recursos visuales y audiovisuales, ejemplos contextualizados y dinámicas de trabajo colaborativo amplía las posibilidades de acceso a los contenidos y permite que los estudiantes participen desde sus diferentes capacidades y formas de aprendizaje.

Esta diversidad de estrategias fue expresada por el Docente 7, quien señaló que utiliza trabajo colaborativo, material concreto y manipulativo, recursos visuales, actividades contextualizadas y herramientas tecnológicas cuando es posible. También manifestó que procura realizar explicaciones utilizando diferentes ejemplos y brindar un acompañamiento más cercano a los estudiantes que presentan mayores dificultades (Docente 7, entrevista). Lo expresado por este docente permite identificar que la respuesta pedagógica frente a la diversidad no se concentra exclusivamente en realizar modificaciones para un estudiante particular, sino también

en disponer de diferentes recursos, formas de explicación y dinámicas de trabajo que pueden favorecer la comprensión y la participación del conjunto del grupo.

En las observaciones también se evidenciaron estas estrategias. En el caso del Docente 8, el trabajo colaborativo permitió que el estudiante con discapacidad recibiera apoyo de sus compañeros y que permaneciera integrado al equipo de trabajo. Asimismo, el uso de un video explicativo facilitó la comprensión del contenido y el docente proporcionó explicaciones adicionales cuando fue necesario (Docente 8, observación). Esta situación permite observar cómo una misma experiencia pedagógica puede incorporar diferentes formas de participación y apoyo: mientras el recurso audiovisual facilitó el acceso al contenido, el trabajo colaborativo permitió la interacción con los pares y las explicaciones adicionales ofrecieron un apoyo ajustado a las necesidades del estudiante. De esta manera, las estrategias observadas muestran que la inclusión puede construirse mediante la combinación de recursos, formas de interacción y niveles de acompañamiento dentro de una misma actividad.

En conjunto, estos hallazgos permiten comprender que las estrategias pedagógicas inclusivas no corresponden únicamente a acciones remediales que el docente implementa cuando identifica una dificultad en un estudiante. También pueden constituirse en formas de organizar la enseñanza que reconocen la diversidad existente en el aula y ofrecen diferentes posibilidades para acceder a los contenidos, participar en las actividades y relacionarse con los demás. Sin embargo, el análisis muestra que el desarrollo de estas estrategias continúa dependiendo en buena medida de la iniciativa, experiencia y posibilidades de cada docente, así como de los recursos disponibles en la institución.

4.3.2 *Adaptaciones*

Las adaptaciones pedagógicas constituyen una de las prácticas más recurrentes identificadas durante la investigación. Los docentes manifestaron realizar ajustes en las actividades, flexibilizar los tiempos de trabajo y adecuar algunos recursos de acuerdo con las capacidades de los estudiantes. Estas acciones permitieron favorecer el acceso a las actividades propuestas, aunque se observó que la profundidad de las adaptaciones varía entre docentes y depende de su formación y experiencia en educación inclusiva. En este sentido, las adaptaciones no se limitan a disminuir el nivel de dificultad de una actividad, sino que comprenden diferentes posibilidades para que los estudiantes puedan acceder a los contenidos, participar en las experiencias de aprendizaje y demostrar lo que han aprendido de acuerdo con sus características y posibilidades.

Un ejemplo de estas adaptaciones se encuentra en lo expresado por el Docente 9, quien manifestó que adapta la cantidad de ejercicios, otorga mayor tiempo para desarrollar las evaluaciones y permite diferentes formas de evidenciar el aprendizaje. Asimismo, señaló que utiliza representaciones visuales y ejemplos cercanos al contexto cuando los estudiantes presentan dificultades para comprender determinados procedimientos (Docente 9, entrevista). Estas acciones muestran que la adaptación puede involucrar diferentes componentes de la experiencia pedagógica, como la cantidad de actividades, el tiempo disponible, los recursos utilizados y las formas mediante las cuales el estudiante puede demostrar sus aprendizajes. De esta manera, la respuesta pedagógica no se concentra únicamente en modificar el contenido, sino también en ampliar las posibilidades de participación y aprendizaje.

Esta práctica también fue observada en el Docente 5, quien durante una evaluación oral ajustó las preguntas dirigidas a la estudiante con discapacidad y flexibilizó su nivel de dificultad para que pudiera responder de acuerdo con sus posibilidades. En este caso, la adaptación se produjo en la forma de valorar los aprendizajes, permitiendo que la estudiante participara en el proceso evaluativo mediante preguntas ajustadas a sus posibilidades de respuesta. Esto evidencia que las prácticas inclusivas también requieren considerar diferentes niveles de complejidad dentro de una misma experiencia de evaluación.

De igual manera, en la observación del Docente 3 se identificó flexibilidad en el desarrollo de la actividad, pues permitió que el estudiante copiara la cantidad de información que pudiera y realizara un dibujo relacionado con el tema de manera voluntaria. Esta situación muestra otra forma de flexibilización de la actividad, en la que se permitió al estudiante desarrollar la tarea de acuerdo con sus posibilidades. Sin embargo, también permite reconocer que no todas las adaptaciones observadas alcanzan el mismo nivel de profundidad, pues en algunos casos la flexibilización facilita el acceso y la permanencia en la actividad, pero no necesariamente garantiza que el estudiante participe de la misma experiencia de aprendizaje que sus compañeros.

En conjunto, los hallazgos permiten comprender que las adaptaciones pedagógicas constituyen un recurso importante para responder a la diversidad, pero su alcance depende de la manera en que se integren a la experiencia educativa. Así, una práctica inclusiva no consiste solamente en hacer una actividad más sencilla para un estudiante, sino en generar diferentes posibilidades de acceso, participación y demostración del aprendizaje, procurando mantener su vinculación con los propósitos de la actividad y con la experiencia desarrollada por el grupo..

4.3.3 Participación

Los resultados muestran que las prácticas implementadas por los docentes buscan favorecer la participación de los estudiantes con discapacidad en las actividades académicas y sociales del aula. El trabajo en equipo, el acompañamiento entre pares y la flexibilización de algunas actividades permitieron fortalecer la interacción y el sentido de pertenencia de estos estudiantes. Sin embargo, también se identificaron situaciones en las que la participación se limitó a la permanencia física dentro del salón, sin que existieran oportunidades suficientes para un aprendizaje verdaderamente significativo. En este sentido, los hallazgos permiten comprender que la participación no puede entenderse únicamente como la presencia del estudiante en el aula o su incorporación formal a una actividad, sino como la posibilidad de intervenir de diferentes maneras en las experiencias de aprendizaje, interactuar con sus compañeros, acceder a los contenidos y demostrar sus capacidades de acuerdo con sus posibilidades.

Esta intención de favorecer la participación se evidenció durante la observación del Docente 5, quien conformó intencionalmente los grupos e incluyó a la estudiante con discapacidad en una de las actividades. Además, durante la evaluación oral formuló preguntas ajustadas a sus posibilidades, permitiéndole demostrar sus aprendizajes. Las compañeras también brindaron apoyo constante y promovieron su participación dentro del equipo. Este caso permite observar que la participación puede desarrollarse mediante diferentes formas de interacción y apoyo. La estudiante no solamente permaneció integrada al grupo, sino que tuvo la posibilidad de participar en una actividad compartida, recibir apoyo de sus pares y demostrar sus aprendizajes mediante una evaluación ajustada a sus posibilidades. De esta manera, el trabajo colaborativo se constituyó en una estrategia que amplió las oportunidades de participación y favoreció su vinculación con la experiencia desarrollada por el resto del grupo.

No obstante, también se identificaron situaciones en las que la participación fue limitada. En la observación del Docente 1, el estudiante permaneció sin participar durante buena parte de la explicación y posteriormente realizó una actividad diferente a la desarrollada por sus compañeros, consistente en colorear un dibujo que no tenía relación directa con el contenido curricular trabajado. Aunque esta decisión permitió mantener al estudiante ocupado dentro del espacio del aula, la actividad no le ofreció una oportunidad equivalente de acceder al contenido que estaba siendo trabajado por el resto del grupo. Por tanto, este caso evidencia una diferencia entre permanencia física e inclusión efectiva, pues estar presente en el aula no garantiza por sí mismo la participación en los procesos de aprendizaje.

Una situación similar se observó con el Docente 3, donde el estudiante permaneció gran parte de la clase transcribiendo la información del tablero mientras el resto del grupo atendía la explicación oral. Aunque se permitió cierta flexibilidad en la tarea, no se evidenciaron apoyos didácticos específicos que facilitaran una participación más activa en el desarrollo del contenido. En este caso, la flexibilización permitió que el estudiante realizara una actividad acorde con sus posibilidades, pero la forma de participación continuó siendo limitada frente a la experiencia pedagógica desarrollada por el resto del grupo. Esto permite reconocer que no toda flexibilización garantiza una participación significativa, especialmente cuando la actividad asignada no incorpora otras formas de acceso al contenido o de interacción con los compañeros.

En conjunto, los resultados muestran que favorecer la participación implica trascender la simple incorporación del estudiante con discapacidad a las actividades escolares. Se requiere generar oportunidades diversas para que pueda intervenir, interactuar, aprender y demostrar sus capacidades dentro de las experiencias pedagógicas. En este sentido, el trabajo colaborativo, el

acompañamiento entre pares, la flexibilización de las actividades y el uso de diferentes formas de participación pueden constituirse en facilitadores de la inclusión cuando permiten que el estudiante mantenga una relación significativa con los propósitos de aprendizaje y con las dinámicas del grupo.

4.3.4 Evaluación

En relación con los procesos evaluativos, los docentes implementan principalmente evaluaciones diferenciadas mediante ajustes en el nivel de dificultad de las preguntas, mayor tiempo para desarrollar las actividades y adaptación de algunos criterios de valoración. Estas prácticas evidencian una intención de reconocer los diferentes ritmos de aprendizaje; sin embargo, el análisis documental mostró que el SIEE aún no incorpora orientaciones específicas para la evaluación inclusiva, lo que hace que muchas decisiones dependan del criterio de cada docente. En este sentido, los resultados permiten comprender que la evaluación inclusiva no se limita a modificar el nivel de dificultad de una prueba, sino que también implica generar diferentes posibilidades para que los estudiantes puedan demostrar sus aprendizajes, considerando sus características, ritmos y formas de participación.

Durante las entrevistas, el Docente 6 manifestó que en algunas ocasiones adapta la cantidad de ejercicios, otorga mayor tiempo para desarrollar las evaluaciones y permite diferentes formas de evidenciar el aprendizaje, procurando que el estudiante pueda demostrar lo aprendido. Estas acciones muestran que la flexibilización evaluativa puede involucrar diferentes elementos del proceso, como la cantidad de actividades, el tiempo disponible y la forma en que el estudiante demuestra sus conocimientos, ampliando así las posibilidades de participación en la evaluación.

Esta práctica tuvo correspondencia con lo observado en el aula. En el caso del Docente 5, la evaluación oral incluyó preguntas formuladas con un nivel de complejidad acorde con las posibilidades de respuesta de la estudiante con discapacidad, lo que le permitió responder correctamente y demostrar sus aprendizajes. Este caso evidencia que una misma experiencia evaluativa puede incorporar diferentes niveles de complejidad sin excluir al estudiante del proceso, permitiéndole participar y demostrar lo aprendido de acuerdo con sus posibilidades.

Asimismo, en los documentos de observación se registra que al estudiante observado por el Docente 3 se le habían recomendado ajustes en los procesos de evaluación debido a las dificultades que presentaba para comprender evaluaciones aplicadas en igualdad de condiciones con sus compañeros. Esta situación permite reconocer la necesidad de que los procesos evaluativos contemplen alternativas que permitan al estudiante acceder a las actividades y demostrar sus aprendizajes sin que las condiciones de aplicación de la evaluación constituyan por sí mismas una barrera para su participación.

En conjunto, los hallazgos muestran que las prácticas evaluativas desarrolladas por los docentes buscan responder a la diversidad mediante diferentes formas de flexibilización. No obstante, también se evidencia que estas posibilidades dependen en buena medida de las decisiones individuales del profesorado, debido a la ausencia de orientaciones suficientemente específicas en el SIEE. Por ello, avanzar hacia una evaluación más inclusiva requiere no solo de la disposición docente para realizar ajustes, sino también de orientaciones institucionales que permitan establecer criterios compartidos y diversas formas de valorar los aprendizajes.

4.3.5 *Ambiente de aula*

Las observaciones permitieron identificar ambientes de aula caracterizados, en su mayoría, por el respeto, la aceptación y el apoyo entre compañeros. La relación cercana entre

docentes y estudiantes favoreció la construcción de espacios donde los estudiantes con discapacidad pudieron participar con mayor confianza. Estos resultados evidencian que un clima escolar positivo constituye un elemento que facilita la implementación de prácticas pedagógicas inclusivas y fortalece los procesos de aprendizaje y convivencia. En este sentido, el ambiente de aula no puede comprenderse únicamente desde la relación entre el docente y el estudiante con discapacidad, sino también desde las relaciones que se construyen entre los compañeros y desde las oportunidades que el grupo ofrece para participar, colaborar y aprender conjuntamente.

Esta característica se evidenció particularmente en la observación del Docente 8, donde las compañeras de la estudiante con discapacidad manifestaron sentirse satisfechas con el trabajo realizado y destacaron que cada integrante participó de acuerdo con sus capacidades. La dinámica se desarrolló en un ambiente de colaboración y respeto, favoreciendo la participación y el sentido de pertenencia. Esta situación permite observar que los compañeros también pueden constituirse en actores importantes dentro de los procesos de inclusión, en la medida en que el trabajo conjunto genera oportunidades de interacción, apoyo y participación que trascienden la relación individual con el docente.

De igual manera, en la observación del Docente 3 se evidenció una relación cercana entre el docente y el estudiante, caracterizada por un trato cordial y respetuoso. Al finalizar la clase, ambos mantuvieron una conversación sobre aspectos de la vida cotidiana, lo que permitió identificar un vínculo de confianza entre ellos. Este vínculo constituye un elemento facilitador para el acompañamiento pedagógico, pues la confianza puede favorecer que el estudiante se acerque al docente, exprese sus dificultades y acepte el apoyo que requiere durante las actividades. Sin embargo, la existencia de una relación positiva no implica por sí misma que todas las oportunidades de aprendizaje y participación estén garantizadas, por lo que debe

articularse con estrategias pedagógicas que permitan al estudiante involucrarse activamente en las experiencias desarrolladas en el aula.

En el caso del Docente 4, aunque la estudiante participó poco en las actividades académicas, se observó un ambiente de respeto, aceptación e integración por parte de sus compañeros, sin evidenciar conductas de rechazo o exclusión. Este caso resulta particularmente relevante porque permite diferenciar entre un ambiente de aula favorable y una participación académica efectiva. Aunque la estudiante se encontraba en un espacio caracterizado por la aceptación y el respeto de sus compañeros, su baja participación en las actividades muestra que un clima positivo constituye una condición facilitadora de la inclusión, pero no garantiza por sí solo una participación plena en los procesos de aprendizaje.

En conjunto, los hallazgos permiten afirmar que un ambiente de aula inclusivo se construye a partir de las relaciones entre los diferentes actores educativos y de las posibilidades que se generan para que todos los estudiantes participen dentro del grupo. El respeto, la confianza, la colaboración y el apoyo entre pares constituyen condiciones que favorecen la inclusión; no obstante, requieren articularse con estrategias pedagógicas, formas diversas de participación y oportunidades de aprendizaje que permitan trascender la simple integración física y social del estudiante con discapacidad.

4.4 Categoría 3: Relación entre las actitudes docentes y las prácticas pedagógicas

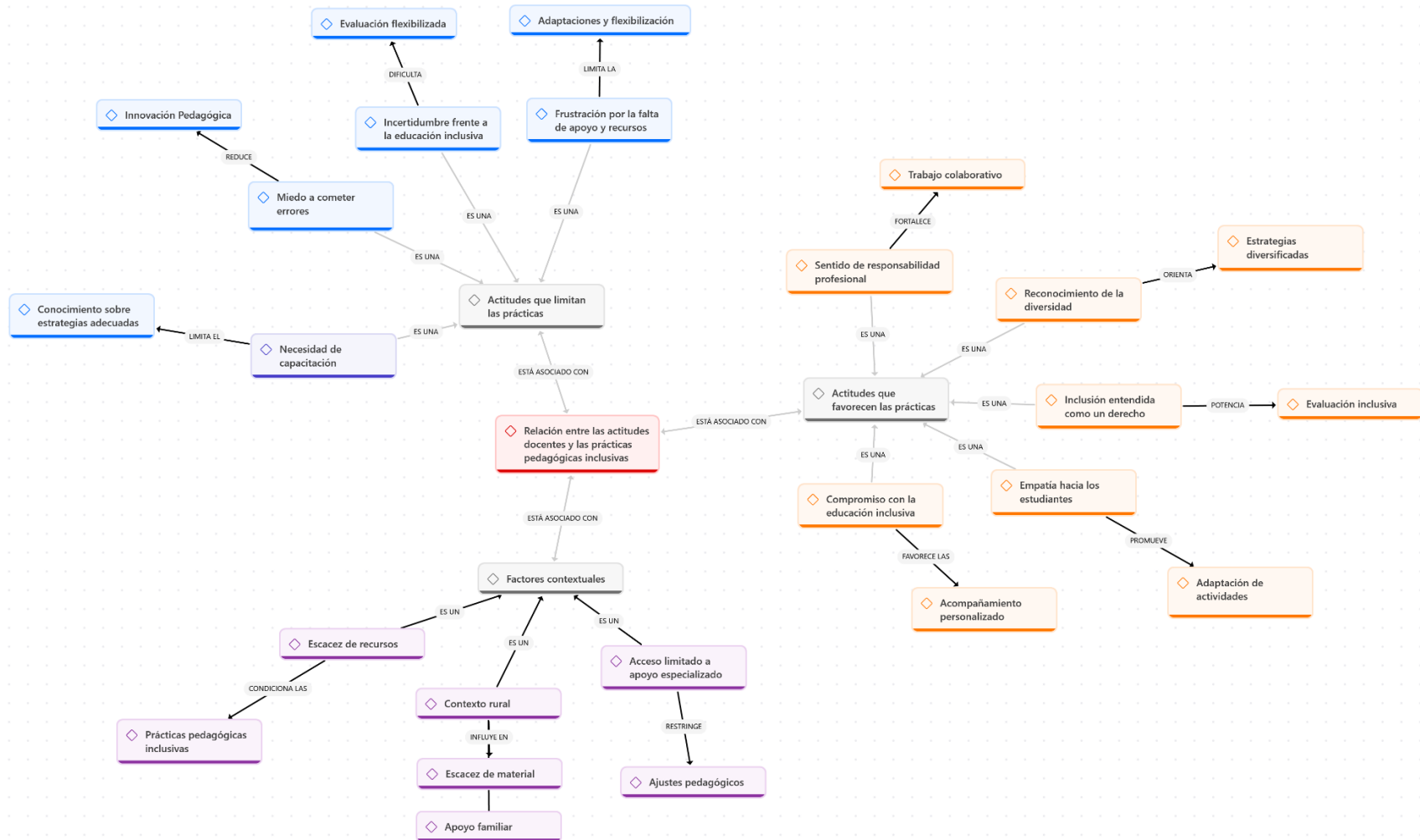
Este apartado corresponde al tercer objetivo específico de la presente investigación, interpretar la relación entre las actitudes docentes y las prácticas pedagógicas implementadas en el contexto rural de la Institución. El análisis conjunto de las dimensiones cognitiva, afectiva y conductual permitió comprender que la actitud docente frente a la educación inclusiva no constituye un elemento aislado, sino un proceso dinámico en el que interactúan los

conocimientos, las emociones y las acciones desarrolladas por los profesores en su práctica cotidiana. Desde esta perspectiva, las prácticas pedagógicas implementadas en el aula no responden únicamente a decisiones metodológicas, sino que son el resultado de la forma en que cada docente comprende la inclusión, experimenta emocionalmente su labor y actúa frente a las necesidades de sus estudiantes.

La Figura 3 presenta la red semántica que sintetiza las principales conexiones identificadas durante el proceso de análisis y permite comprender cómo las actitudes docentes favorecen o limitan el desarrollo de prácticas pedagógicas inclusivas.

Figura 3

Red semántica de la categoría relación entre las actitudes docentes y las prácticas pedagógicas inclusivas



El análisis también permitió identificar que la relación entre las actitudes docentes y las prácticas pedagógicas se encuentra mediada por las condiciones institucionales en las que se desarrolla la labor educativa. En este sentido, aunque los docentes manifiestan disposición para responder a la diversidad y desarrollan diferentes estrategias para favorecer la participación y el aprendizaje de los estudiantes con discapacidad, sus posibilidades de actuación no dependen exclusivamente de sus conocimientos, emociones o decisiones individuales. Las orientaciones institucionales, los recursos disponibles y el nivel de acompañamiento con el que cuentan también influyen en la manera en que las intenciones inclusivas se concretan en las prácticas cotidianas.

Esta relación se hizo especialmente visible mediante la triangulación de las entrevistas, las observaciones y el análisis documental. Mientras los documentos como el PEI y los PIAR evidencian avances en la incorporación del enfoque de educación inclusiva y en la planificación de apoyos y ajustes para los estudiantes con discapacidad, las observaciones muestran que la puesta en práctica de estas orientaciones depende en buena medida de la iniciativa, creatividad y experiencia de cada docente. A su vez, el análisis del Manual de Convivencia y del Sistema Institucional de Evaluación permitió identificar vacíos en cuanto a orientaciones específicas para atender la diversidad y desarrollar procesos evaluativos desde un enfoque inclusivo.

Esta situación permite interpretar que existe una diferencia entre la presencia formal del enfoque inclusivo en algunos documentos institucionales y el nivel de orientación concreta que estos ofrecen para las decisiones que los docentes deben tomar en el aula. Por ejemplo, aunque los PIAR constituyen un referente para planificar apoyos y ajustes, las decisiones relacionadas con las actividades, los recursos, las formas de participación y la evaluación requieren, en diferentes situaciones, ser definidas por los propios docentes a partir de su experiencia y

conocimiento de los estudiantes. De esta manera, los documentos institucionales funcionan como referentes importantes, pero no siempre proporcionan respuestas suficientemente específicas para todas las situaciones que se presentan en la práctica cotidiana.

La situación anterior permite comprender con mayor claridad por qué una actitud favorable hacia la educación inclusiva no se traduce necesariamente en prácticas homogéneas entre los docentes. Aunque existe un compromiso compartido con la atención de los estudiantes con discapacidad, las posibilidades de desarrollar estrategias más variadas y pertinentes se encuentran condicionadas por la formación profesional, los recursos disponibles, el acompañamiento institucional y las características particulares de cada grupo. Así, la práctica pedagógica se configura a partir de la interacción entre las disposiciones individuales del docente y las condiciones institucionales que favorecen o limitan su capacidad de respuesta.

En este sentido, los hallazgos permiten superar una interpretación centrada exclusivamente en la responsabilidad individual del docente. Si bien el compromiso, los conocimientos y las emociones del profesorado constituyen elementos fundamentales para el desarrollo de prácticas inclusivas, la consolidación de estas prácticas requiere que las orientaciones.

4.5 Educación inclusiva en el contexto rural

Durante el proceso de análisis de la información emergió una categoría relacionada con la educación inclusiva en el contexto rural, la cual permitió comprender que las actitudes docentes y las prácticas pedagógicas no pueden interpretarse de manera aislada, sino en función de las características sociales, culturales e institucionales del entorno donde se desarrollan. En el caso de la Institución Educativa Santa Bárbara, los resultados evidenciaron que la ruralidad configura tanto oportunidades como desafíos para la atención de los estudiantes con discapacidad. Esta

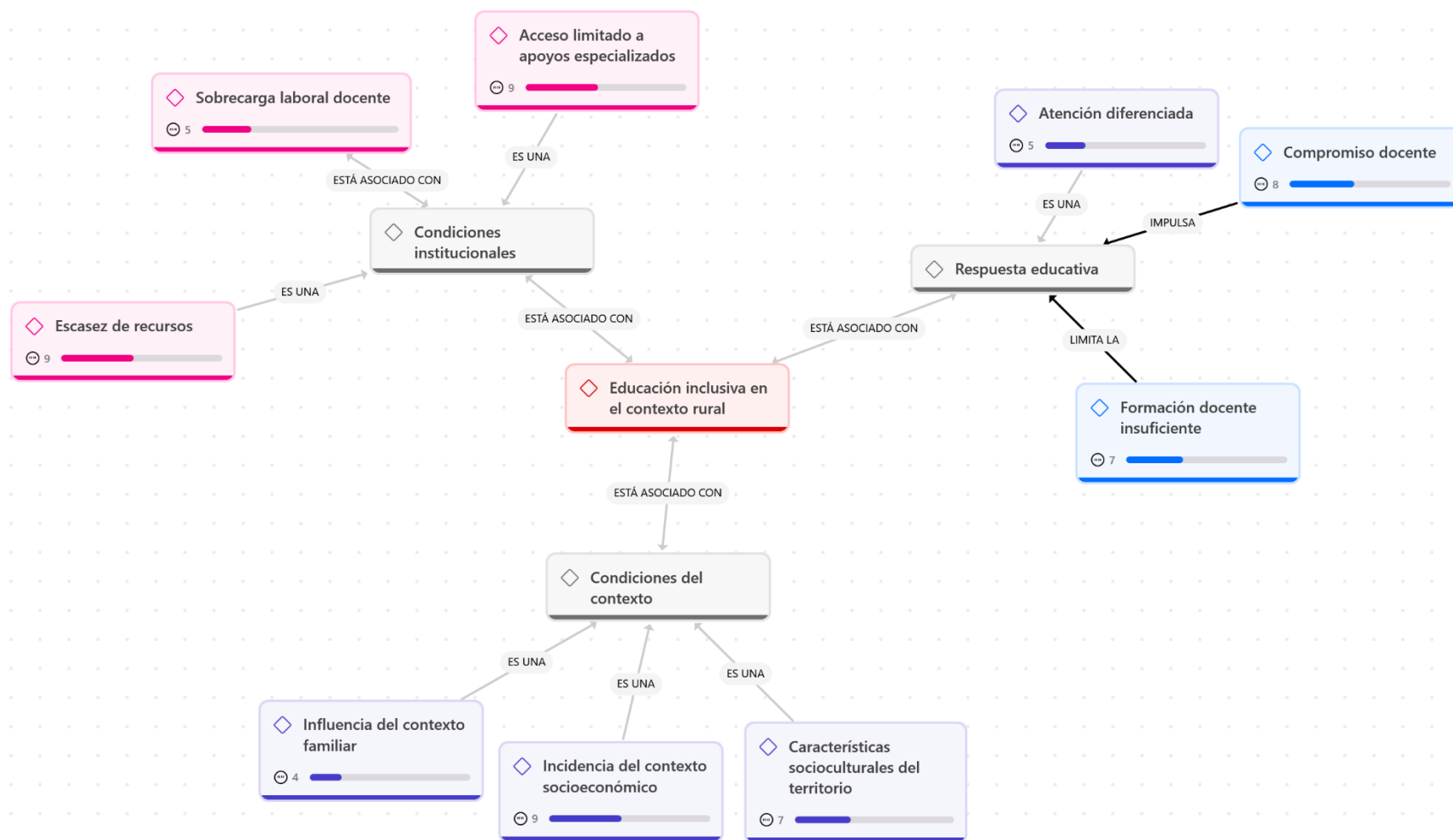
percepción se encuentra en lo expresado por el Docente 2, quien considera que en los entornos rurales la diversidad constituye una oportunidad para enriquecer los procesos educativos a partir de los saberes, experiencias y formas de vida de cada comunidad. De manera complementaria, el Docente 6 señala que las particularidades culturales, sociales, económicas y familiares de los estudiantes hacen que los grupos rurales sean heterogéneos y requieran estrategias acordes con sus necesidades. A partir de esta categoría emergente se identificaron factores relacionados con las barreras para la inclusión, los elementos facilitadores, las particularidades del contexto rural y las acciones orientadas a la atención de la diversidad. La Figura 4 presenta la red semántica que sintetiza las principales relaciones identificadas durante el proceso de análisis.

4.5.1 Barreras para la educación inclusiva

El análisis de la información permitió identificar diversas barreras que dificultan el desarrollo de procesos de educación inclusiva en la Institución Educativa Santa Bárbara. La más recurrente fue la insuficiente formación docente en estrategias específicas para la atención de estudiantes con discapacidad. Aunque los profesores expresaron interés y disposición para trabajar con la diversidad presente en sus aulas, casi todos señalaron que las capacitaciones recibidas han sido escasas y que, con frecuencia, no responden a las situaciones que realmente enfrentan. Esta barrera aparece de manera explícita en el relato del Docente 1, quien afirma que no ha recibido formación en educación inclusiva más allá de “algunas charlas breves” que no considera como formación. En la misma línea, el Docente 3 señala que su formación se ha limitado a “charlas con respecto a cómo llenar el PIAR para cumplir con los requisitos del MEN”. Por su parte, el Docente 2 identifica como una de las principales dificultades la “insuficiente formación y actualización” y señala que en muchos casos los docentes no reciben capacitación continua ni herramientas prácticas para responder a la diversidad del aula.

Figura 4

Red semántica de la categoría Educación inclusiva en el contexto rural.



Esta situación les genera dudas e inseguridad en su trabajo diario cuando deben realizar ajustes o buscar formas de enseñanza que respondan a las necesidades de los estudiantes con discapacidad. Esta situación se evidencia en el relato del Docente 3, quien manifiesta que ante la falta de apoyo institucional siente “incertidumbre” y señala que el docente debe afrontar el reto y aprender en el camino. Otro hallazgo de la investigación fue la escasez de recursos y las limitadas posibilidades de contar con profesionales especializados. Varios docentes señalaron que, con frecuencia, deben asumir por sí solos la atención de estudiantes con discapacidad, pues no siempre disponen del acompañamiento de otros profesionales ni de materiales adaptados que les faciliten su labor. El Docente 5, por ejemplo, señala que en el contexto rural muchas instituciones no cuentan con profesionales de apoyo, recursos suficientes ni acceso oportuno a procesos de diagnóstico y atención especializada. Asimismo, el Docente 1 expresa que los docentes no cuentan con la formación ni con apoyo suficiente, por lo que los estudiantes terminan adaptándose a las dinámicas existentes, aunque estas no hayan sido diseñadas para ellos. Esta situación también pudo observarse durante la revisión de los documentos institucionales, en los que se encontraron avances en la elaboración de los PIAR, aunque todavía existen aspectos por fortalecer en otros documentos relacionados con la evaluación y la convivencia escolar.

También se evidenció que la carga laboral de los profesores y el número de estudiantes que atienden en cada grupo dificultan la posibilidad de brindar un acompañamiento más cercano a cada estudiante. Esta situación también se hizo evidente durante una de las observaciones, en la que se registró que la necesidad constante de acompañamiento directo del estudiante coincidía con las múltiples demandas de atención que enfrentaba el profesor durante la clase, dificultando

ofrecer un seguimiento continuo y personalizado. Esto permitió comprender que las barreras identificadas no dependen únicamente de los docentes, sino que también están vinculadas con condiciones más amplias que influyen directamente en la forma como se desarrollan las prácticas inclusivas en el contexto rural.

4.5.2 Factores facilitadores

A pesar de las dificultades identificadas, la investigación permitió reconocer diversos factores que favorecen el desarrollo de la educación inclusiva. Entre ellos sobresale la actitud de compromiso de los docentes, quienes buscan implementar estrategias pedagógicas que permitan la participación de los estudiantes con discapacidad, aun cuando las condiciones institucionales no siempre sean las más favorables. Por ejemplo, el Docente 7 manifiesta sentirse comprometido con brindar las mejores oportunidades de aprendizaje y señala que estas experiencias lo motivan a buscar nuevas estrategias para favorecer la participación de todos. De igual manera, el Docente 9 expresa que se siente comprometido con el proceso de sus estudiantes y procura que participen activamente.

Lo mencionado se evidenció tanto en las entrevistas como en las observaciones de aula, pues en ellas fue frecuente encontrar ajustes en las actividades, acompañamiento personalizado y procesos de evaluación diferenciada. En las entrevistas, el Docente 5 refiere el uso de apoyos visuales, actividades con diferentes niveles de dificultad, trabajo colaborativo y acompañamiento personalizado. Por su parte, el Docente 2 describe ajustes en los objetivos de aprendizaje y actividades de asociación entre imágenes y palabras para un estudiante que requiere apoyos específicos.

El trabajo colaborativo entre los estudiantes fue otro elemento facilitador identificado, puesto que en varias observaciones se vieron relaciones de apoyo, respeto y cooperación que

luego favorecieron la participación de los estudiantes con discapacidad dentro de las actividades académicas; las dinámicas no solo fortalecen el aprendizaje, sino también la construcción de ambientes escolares más inclusivos.

Cabe mencionar un recurso institucional que orienta la planificación de apoyos y ajustes razonables para los estudiantes con discapacidad y se hace referencia a los documentos PIAR, los cuales representan un referente importante para organizar las estrategias pedagógicas y promover una atención más pertinente, aunque su implementación depende de cada docente.

4.5.3 *Ruralidad y contexto*

La forma en que se desarrollan los procesos de educación inclusiva depende en gran medida de la ruralidad, así se evidencia en los hallazgos; al respecto, los docentes señalaron que las condiciones geográficas, la dispersión de las familias, las dificultades de conectividad y el acceso limitado a servicios especializados representan desafíos permanentes para la atención educativa de los estudiantes con discapacidad. En este sentido, el Docente 5 señala que en el contexto rural existen dificultades relacionadas con la falta de profesionales de apoyo, la insuficiencia de recursos y el acceso oportuno a procesos de diagnóstico y atención especializada. Asimismo, el Docente 2 identifica limitaciones en recursos, infraestructura, formación y número de estudiantes por aula como condiciones que dificultan una atención efectiva.

Por lo anterior, muchas de las estrategias implementadas deban adaptarse a las posibilidades reales del contexto. Sin embargo, en la investigación también se pudo reconocer aspectos positivos propios de la ruralidad.

Por ejemplo, durante las observaciones se identificaron ambientes escolares caracterizados por relaciones cercanas entre docentes y estudiantes, así como una convivencia

basada en el respeto y el reconocimiento mutuo; condiciones que favorecen la construcción de vínculos de confianza que, a su vez, facilitan el acompañamiento pedagógico y la permanencia de los estudiantes en el sistema educativo.

Además de estas relaciones cercanas, los hallazgos permiten comprender que la ruralidad constituye un espacio en el que convergen saberes, experiencias y formas de vida que pueden ser aprovechados como posibilidades pedagógicas. Esta perspectiva fue expresada por el Docente 2, quien considera que, en los entornos rurales, la diversidad puede enriquecer los procesos educativos a partir de “los saberes, las experiencias y las formas de vida propias de cada comunidad”, destacando que las diferencias culturales, sociales y de aprendizaje pueden fortalecer el diálogo, la construcción colectiva del conocimiento y el sentido de pertenencia. De manera similar, el Docente 6 señala que las particularidades culturales, sociales, económicas y familiares presentes en los contextos rurales generan grupos heterogéneos que requieren estrategias acordes con sus necesidades, y considera que la diversidad constituye una oportunidad para fortalecer valores como el respeto, la solidaridad y el aprendizaje colaborativo.

Desde esta perspectiva, las características del territorio no deben ser entendidas únicamente como condiciones que el docente debe compensar mediante ajustes pedagógicos, sino también como elementos que pueden incorporarse a la construcción de experiencias de aprendizaje más pertinentes. El conocimiento de las realidades familiares, sociales y culturales de los estudiantes permite al docente reconocer sus experiencias como parte del proceso educativo y establecer relaciones entre los contenidos escolares y las situaciones propias de su contexto. En este sentido, la ruralidad puede constituirse en un recurso pedagógico cuando las experiencias y saberes de la comunidad son reconocidos dentro de las dinámicas escolares.

Esta posibilidad también se relaciona con algunas de las prácticas identificadas en la investigación. El Docente 6 manifestó que, cuando un estudiante presenta dificultades para comprender determinados contenidos, utiliza “ejemplos más cercanos a su contexto”, además de material gráfico y representaciones visuales. Esta forma de abordar la enseñanza muestra que las características del entorno pueden ser incorporadas como referentes para facilitar la comprensión y responder a las diferentes formas de aprendizaje presentes en el aula.

De igual manera, las observaciones permitieron reconocer que las relaciones sociales construidas en el contexto escolar rural pueden funcionar como facilitadores de la inclusión. Durante la observación del Docente 6, por ejemplo, el trabajo colaborativo favoreció el acompañamiento entre pares y la participación del estudiante con discapacidad, mientras que la disposición del docente para brindar explicaciones adicionales y realizar seguimiento permanente contribuyó a generar oportunidades de aprendizaje. Estas dinámicas muestran que, aun en condiciones de recursos limitados, las relaciones que se construyen entre docentes y estudiantes y entre los propios compañeros pueden convertirse en apoyos importantes para la participación.

Así, el contexto rural debe entenderse como un espacio con características propias que influyen tanto en las barreras como en las oportunidades para el desarrollo de la educación inclusiva, y no únicamente como un escenario de limitaciones. En consecuencia, comprender la educación inclusiva en este contexto implica reconocer simultáneamente las condiciones estructurales que generan dificultades y las capacidades sociales, culturales y pedagógicas que existen en la comunidad educativa. La ruralidad, por tanto, no constituye solamente el lugar donde se presentan las barreras para la inclusión, sino también un territorio en el que los saberes comunitarios, las experiencias de los estudiantes, las relaciones cercanas y las posibilidades de

trabajo colaborativo pueden contribuir a construir prácticas pedagógicas más pertinentes y contextualizadas.

4.5.4 *Atención a la diversidad*

La implementación de estrategias orientadas a reconocer las necesidades individuales de los estudiantes y a realizar ajustes de acuerdo con sus posibilidades de aprendizaje, fue lo que dejó en evidencia la atención a la diversidad. Algunas de las acciones identificadas fueron: la flexibilización de actividades, la adaptación de evaluaciones, el acompañamiento personalizado y el seguimiento permanente por parte de los docentes. Estas acciones aparecen, por ejemplo, en el relato del Docente 5, quien refiere la utilización de actividades con diferentes niveles de dificultad, apoyos visuales y acompañamiento personalizado, además de instrucciones sencillas y mayor tiempo cuando el estudiante lo requiere. De manera similar, el Docente 3 señala que realiza ajustes en las evaluaciones mediante el uso de imágenes para orientar a los estudiantes y reducir la cantidad de texto. No obstante, a través del análisis también se encontró que estas acciones no responden a procedimientos institucionales estandarizados, sino que en gran medida dependen de la iniciativa y compromiso de cada profesor; por lo cual, la calidad de la atención brindada puede variar según la experiencia, la formación y las posibilidades de cada docente.

Finalmente, y considerando los resultados, es posible afirmar que la atención a la diversidad en la institución está todavía en proceso en construcción. Si bien existen avances importantes en la planificación de apoyos y en la disposición de los docentes para responder a las necesidades de sus estudiantes, aún es necesario fortalecer el acompañamiento institucional, la formación continua y la articulación entre los diferentes actores educativos para consolidar prácticas inclusivas más sostenibles y equitativas.

4.6 Triangulación general

La triangulación de la información obtenida mediante las entrevistas, las observaciones de aula y el análisis documental permitió responder a la pregunta de investigación al evidenciar que existe una relación estrecha entre las actitudes docentes y las prácticas pedagógicas implementadas en la Institución Educativa Santa Bárbara. Los resultados muestran que las creencias, las emociones y los conocimientos de los docentes influyen en las decisiones que toman para atender la diversidad; sin embargo, esta relación está condicionada por factores propios del contexto rural, como la insuficiente formación especializada, la escasez de recursos, el limitado apoyo interdisciplinario y las características sociales del entorno. Esta relación puede observarse en los testimonios de los docentes: mientras el Docente 6 señala que una actitud abierta y comprometida lo motiva a buscar nuevas estrategias para favorecer la participación y el aprendizaje, el Docente 2 reconoce que las limitaciones de formación, recursos, infraestructura y número de estudiantes dificultan una atención verdaderamente personalizada.

Aunque los docentes manifiestan una actitud favorable hacia la educación inclusiva y realizan esfuerzos por adaptar sus prácticas, la investigación evidencia que el compromiso individual, por sí solo, no garantiza procesos plenamente inclusivos. La observación realizada en el aula permite respaldar esta afirmación, pues se registró disposición del docente para atender al estudiante con discapacidad, pero también se identificó que las estrategias empleadas resultaban limitadas y poco articuladas con los objetivos de aprendizaje desarrollados con el resto del grupo. En consecuencia, fortalecer la educación inclusiva en contextos rurales requiere no solo del compromiso docente, sino también de mayores oportunidades de formación, recursos institucionales y acompañamiento permanente que permitan transformar las intenciones inclusivas en prácticas pedagógicas cada vez más efectivas.

Capítulo V: Conclusiones, implicaciones y prospectiva

5.1 Conclusiones

Atendiendo a lo valorado anteriormente, este estudio ayudó a conocer cómo se conectan las actitudes de los profesores con la educación inclusiva con lo que hacen diariamente en las clases de la Institución Educativa Santa Bárbara. Los hallazgos constataron que tal conexión se permea por situaciones distintas como las vivencias de los profesores, las condiciones de la institución y las características del lugar donde trabajan, también se encontró que las opiniones, aprendizajes y sentimientos de los profesores tienen influencia en las decisiones que toman durante sus clases, aunque su trabajo también se ve afectado por dificultades propias del entorno rural, como las pocas oportunidades de capacitación, la falta de materiales y las limitaciones para contar con apoyo de otros profesionales.

En relación con el primer objetivo, se evidenció que la mayoría de los docentes muestra una actitud favorable hacia la educación inclusiva. Consideran fundamental que todos los estudiantes tengan oportunidades para aprender y participar, manifiestan interés por apoyar a quienes presentan alguna discapacidad y, al mismo tiempo, expresan sentimientos de preocupación, inseguridad y desánimo al enfrentarse a situaciones para las que consideran no haber recibido suficiente preparación.

En relación con el segundo objetivo, se encontró que los docentes recurren, por lo general, a diversas estrategias para apoyar a sus estudiantes, entre las que se destacan el acompañamiento constante, las actividades en grupo, algunos ajustes en las tareas, las adaptaciones en las evaluaciones y el uso de materiales visuales. Estas acciones optimizan que los educandos intervengan más en clase, aunque no todos los docentes las desarrollan de la misma manera en función de sus epistemes, vivencias y posibilidades en el salón, con respecto al

tercer objetivo, los hallazgos constataron que hay una conexión clara entre la actitud de los profesores y las acciones que llevan a cabo durante el proceso de enseñanza. Cuando los profesores muestran interés, compromiso y disposición, suelen dar alternativas y hace ajustes para acoplarse a las necesidades del alumnado, aunque también quedó claro que la buena voluntad, por sí sola, no resuelve todas las dificultades teniendo en consideración que se inmiscuyen otros elementos de la institución y con las condiciones del entorno rural.

Después de analizar toda la información, se pudo concluir que para fortalecer la educación inclusiva no basta con el esfuerzo de los docentes, también hacen falta más apoyos por parte de la institución, más oportunidades de formación y mejores recursos, porque de esa manera las ideas relacionadas con la inclusión pueden reflejarse con mayor facilidad en las actividades cotidianas y en las oportunidades de aprendizaje que reciben los estudiantes.

5.2 Implicaciones

Los resultados de esta investigación permiten identificar diversas implicaciones para los docentes y para la Institución Educativa Santa Bárbara. En primer lugar, se reconoce la necesidad de fortalecer las oportunidades de formación en educación inclusiva, especialmente en contextos rurales donde los docentes enfrentan situaciones relacionadas con la diversidad del alumnado y con la limitada disponibilidad de apoyos especializados. Sin embargo, los hallazgos permiten comprender que esta necesidad no debería abordarse únicamente mediante capacitaciones aisladas, sino a través de procesos institucionales permanentes de reflexión y construcción pedagógica, en los que los docentes puedan analizar situaciones reales de sus aulas, compartir experiencias, identificar barreras para la participación y construir colectivamente estrategias de respuesta.

En este sentido, resulta pertinente promover espacios periódicos de trabajo colaborativo entre docentes, orientados al análisis de las prácticas pedagógicas y a la búsqueda conjunta de alternativas para atender la diversidad. Estos espacios podrían permitir el intercambio de estrategias que ya han sido desarrolladas por los profesores a partir de su experiencia, así como la revisión colectiva de los ajustes realizados, las formas de participación, los recursos utilizados y las estrategias de evaluación. De esta manera, los saberes construidos por los propios docentes podrían trascender las iniciativas individuales y convertirse progresivamente en conocimientos compartidos por la comunidad educativa.

De igual manera, los resultados muestran la necesidad de fortalecer las orientaciones institucionales relacionadas con la educación inclusiva. No basta con que documentos como el PEI y los PIAR incorporen elementos asociados a la inclusión; también es necesario que exista una mayor articulación entre estos instrumentos y las prácticas pedagógicas cotidianas. Por ello, se considera pertinente revisar y fortalecer de manera participativa los documentos institucionales, especialmente aquellos relacionados con la evaluación y la convivencia escolar, de modo que incorporen orientaciones más precisas para la atención de la diversidad, la flexibilización de las actividades, la participación de los estudiantes y la evaluación de los aprendizajes. Este proceso podría desarrollarse mediante espacios de revisión conjunta en los que participen docentes, directivos y otros actores de la comunidad educativa.

Asimismo, se considera importante fortalecer el uso de los PIAR como referentes para la planificación y el seguimiento de los apoyos y ajustes requeridos por los estudiantes con discapacidad, procurando que estos documentos no se reduzcan al cumplimiento de un requerimiento administrativo, sino que dialoguen con la planeación, las estrategias pedagógicas y los procesos de evaluación desarrollados en el aula.

Otra implicación relevante corresponde a la necesidad de fortalecer la participación de las familias y de otros actores de la comunidad educativa. Los resultados permiten reconocer que el contexto rural posee saberes, experiencias, relaciones y formas de vida que pueden aportar a la construcción de prácticas pedagógicas más pertinentes. Por ello, resulta pertinente generar espacios de diálogo entre docentes, estudiantes, familias, directivos y profesionales de apoyo, en los cuales puedan compartirse conocimientos sobre las características del territorio, las experiencias de los estudiantes y las formas de acompañamiento que pueden favorecer su aprendizaje y participación. De esta manera, la educación inclusiva puede asumirse como una construcción colectiva y no exclusivamente como una responsabilidad individual del docente.

En cuanto al aporte de la investigación, el estudio permitió reunir información sobre la relación entre las actitudes de los profesores y las prácticas pedagógicas que desarrollan en el aula dentro de un contexto rural. Los hallazgos aportan elementos para comprender cómo se vive la educación inclusiva en este tipo de escenarios, reconociendo tanto las dificultades que condicionan las prácticas como los saberes, relaciones y posibilidades que ofrece el territorio. Asimismo, la investigación permite evidenciar que la construcción de prácticas pedagógicas que respondan a la diversidad no depende exclusivamente de la voluntad individual del profesorado, sino de la articulación entre sus conocimientos y experiencias, las condiciones institucionales, los apoyos disponibles y las características de la comunidad educativa.

5.3 Prospectiva

Como proyección futura, se considera pertinente desarrollar investigaciones que incorporen las voces de otros actores de la comunidad educativa, como estudiantes, familias, directivos docentes y profesionales de apoyo, con el propósito de ampliar la comprensión de los

procesos de educación inclusiva en contextos rurales y reconocer diferentes perspectivas sobre las barreras, los facilitadores y las posibilidades pedagógicas existentes en estos territorios.

De igual manera, resulta conveniente desarrollar estudios que permitan analizar cómo los procesos institucionales de reflexión y construcción colectiva pueden contribuir a fortalecer las prácticas pedagógicas inclusivas. En particular, futuras investigaciones podrían acompañar procesos de trabajo colaborativo entre docentes orientados a analizar situaciones reales de aula, compartir estrategias, revisar los ajustes implementados y construir alternativas pedagógicas contextualizadas.

También sería pertinente realizar investigaciones orientadas a analizar la incidencia de diferentes modalidades de formación docente en las prácticas pedagógicas inclusivas. Más que centrarse únicamente en la asistencia a capacitaciones, estos estudios podrían explorar procesos de formación vinculados con la práctica cotidiana, el acompañamiento pedagógico, la reflexión sobre experiencias reales y el intercambio de saberes entre los integrantes de la comunidad educativa.

Asimismo, se considera pertinente desarrollar estudios en diferentes instituciones educativas rurales que permitan comparar experiencias y reconocer estrategias construidas desde las particularidades de cada territorio, teniendo en cuenta sus características sociales, culturales e institucionales. Esto permitiría avanzar hacia propuestas de educación inclusiva contextualizadas que no partan exclusivamente de las limitaciones de la ruralidad, sino también de sus saberes, relaciones, experiencias y capacidades comunitarias.

Finalmente, se espera que los resultados de esta investigación constituyan un insumo para la reflexión institucional y la toma de decisiones orientadas al fortalecimiento de prácticas

pedagógicas inclusivas. En este sentido, la prospectiva del estudio apunta a que la atención a la diversidad pueda avanzar desde iniciativas individuales hacia procesos institucionales compartidos, en los que docentes, directivos, familias, estudiantes y profesionales de apoyo participen en la reflexión, planificación y construcción de respuestas pedagógicas pertinentes a las características del contexto.

Referencias

- Abebe, T. (2023). *Exploring the experiences of primary school teachers in implementing inclusive education: The case of Kolfe Keranio Sub-City [Estudio de caso]*. Addis Ababa University.
- Arias, J. L. (2017). Educación rural y desarrollo: retos para la formación docente en contextos rurales. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 47(2), 87–104.
<https://www.redalyc.org/pdf/153/15323166007.pdf>.
- Beltrán, J. (1998). *Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje*. Síntesis.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2000). *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools*. Centre for Studies on Inclusive Education.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2002). *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools*. Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE).
- Booth, T., & Ainscow, M. (2011). *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools (3rd ed.)*. Centre for Studies on Inclusive Education.
- Carreño, M., Silva, K., Torres, C., & Veloza, D. (2018). *La inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales permanentes: Un agente dinamizador de prácticas educativas* [Trabajo de grado, Universidad Santo Tomás].
- Cisterna, F. (2005). Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa. *Theoria*, 14(1), 61-71.
<https://www.redalyc.org/pdf/299/29900107.pdf>.
- De Tezanos, A. (2007). *Oficio de enseñar: Saberes pedagógicos en la práctica docente*. Cooperativa Editorial Magisterio.

Decreto 1421 de 2017. Por el cual se reglamenta en el marco de la educación inclusiva la atención educativa a la población con discapacidad. 29 de agosto de 2017.

Dulzaides, M. E., & Molina, A. M. (2004). Análisis documental y de información: dos componentes de un mismo proceso. *ACIMED*, 12(2),
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3169950>.

Echeita, G. (2017). *Educación inclusiva. El sueño de una noche de verano*. Octaedro.

Eraso, M., Muñoz, L., Salcedo, J., & Isaza de Gil, E. (2016). *La educación inclusiva para la transformación de barreras a oportunidades desde los patrones culturales y las prácticas sociales en la Institución Educativa José Antonio Galán del municipio de Iles, Nariño* [Trabajo de grado, Universidad de Manizales]. <https://ridum.umanizales.edu.co>

Ferdman, B. M. (1995). Cultural identity and diversity in organizations: Bridging the gap between group differences and individual uniqueness. En D. i. workplace, *Chemers, M.M; Oskamp, S; Costanzo, M.A.* (págs. 37–61). Sage.

Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa*. Siglo XXI Editores.

Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido (30.ª ed.)*. Siglo XXI Editores.

González, J. (2001). *El paradigma interpretativo en la investigación social y educativa*. Universidad de Sevilla.

Granada, M., Azcárraga, P., Pomés, M. P., & Sanhueza, S. (2013). Actitudes del profesorado hacia la diversidad y la inclusión educativa. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 16(1), 115–132. <https://doi.org/10.6018/reifop.16.1.179471>.

Granada, M., Pomés, M., & Sanhueza, S. (2013). Actitud de los profesores hacia la inclusión educativa. *Papeles de Trabajo*, (25), 51–59.

<https://papelesdetrabajo.unr.edu.ar/index.php/revista/article/view/88>.

Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6.^a ed.). McGraw-Hill.

Idol, L. (2006). Toward inclusion of special education students in general education: A program evaluation of eight schools. *Remedial and Special Education*, 27(2), 77–94.

<https://doi.org/10.1177/07419325060270020601>.

Krause, M. (1995). La investigación cualitativa: un campo de posibilidades y desafíos. Revista de Psicología. *Revista Temas de Educación*, (7), 19-39.

https://gc.scalahed.com/recursos/files/r161r/w23896w/inv_cualitat_krause.pdf.

Ley 115 de 1994. Por la cual se expide la ley general de educación. Diario Oficial No. 41.214. 8 de febrero de 1994.

Ley 1346 de 2009. Por medio de la cual se aprueba la “Convención sobre los Derechos de las personas con Discapacidad”, adoptada por la Asamblea General de la Naciones Unidas el 13 de diciembre de 2006. Diario Oficial No. 47.427. 31 de julio de 2009 .

Ley Estatutaria 1618 de 2013. Por medio de la cual se establecen las disposiciones para garantizar el pleno ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad. Diario Oficial No. 48.717. 27 de febrero de 2013 .

López, K. J. (2022). *Educación inclusiva y pedagogías otras: Reflexiones y aportes para una pedagogía humanizante* [Trabajo de grado, Universidad Nacional de Colombia].

https://lareferencia.info/vufind/Record/CO_3ae6a5e7f0f7a2dc41d801b6f1aeaffc

- Maarof, M., & Jalaluddin, N. S. (2019). The implementation of pedagogical strategies in inclusive education program for pupils with special needs among mainstream teachers: A case study. *Jurnal Pendidikan Bitara UPSI*, 12(4), <https://doi.org/10.37134/bitara.vol12.4.2019>.
- Medina, I. (2015). *Saberes de los docentes de dos instituciones educativas públicas del departamento de Boyacá ante las dificultades de aprendizaje* [Trabajo de maestría, Universidad Nacional de Colombia]. <https://repositorio.unal.edu.co>
- Merriam, S. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. Jossey-Bass.
- Oliver, M. (1990). *The politics of disablement*. MacMillan.
- Organización de las Naciones Unidas [ONU]. (2006). *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. ONU.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO]. (1994). *Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales*. UNESCO.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO]. (2000). *Educación para Todos: Marco de Acción de Dakar*. UNESCO.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO]. (2015). *Educación para todos 2000-2015: Logros y desafíos*. . UNESCO.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO]. (2017). *Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación*. . UNESCO.
- Organización Mundial de la Salud [OMS] . (2011). *World report on disability 2011*. <https://www.who.int/publications/b/online-reader/30358?p=90696f5a925b956a5ae7a1ab9c08c225>

- Peters, S. (2007). *Inclusive education: Achieving education for all by including those with disability and special educational needs*. University of London, Institute of Education.
- Ruiz, J. I. (2012). *Metodología de la investigación cualitativa (5.ª ed.)*. Universidad de Deusto.
- Sandoval, C. A. (2002). *Investigación cualitativa*. ICFES.
- Stainback, S., & Stainback, W. (1999). *Aulas inclusivas*. Narcea.
- Stake, R. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Morata.
- Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Narcea.
- Triandis, H. C. (1971). *Attitude and attitude change*. Wiley.
- Valbuena, W. A. (2019). *La educación inclusiva en la provincia de Márquez, departamento de Boyacá – Colombia* [Tesis de maestría, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia]. <https://repositorio.uptc.edu.co>
- Valles, M. S. (1999). *Técnicas cualitativas de investigación social: Reflexión metodológica y práctica profesional*. Editorial Síntesis.
- Yin, R. K. (2018). *Case study research and applications: Design and methods* (6th ed.). Sage Publications.
- Zelina, M. (2020). Interviews with Teachers about Inclusive Education. *Acta Educationis Generalis*, 10(2), 95-111. <https://doi.org/10.2478/atd-2020-0012>.
- Zuluaga, O. L. (1999). *Pedagogía e historia: La historicidad de la pedagogía, la enseñanza, un objeto de saber*. Siglo del Hombre Editores.