

PERCEPCIÓN DE LOS DOCENTES FRENTE A LA INCLUSIÓN DE ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD EN EDUCACIÓN SECUNDARIA. REVISIÓN DE TEMA 2015-2025

Luis Albeiro Rocha Facundo¹
albeirorocha@yahoo.es
ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-8281-1706>

**Institución Educativa
Normal Superior
Pitalito, Huila.
Colombia**

Velasco Padilla Lida Paola²
lidavelascop@gmail.com
ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-9965-6519>

**Institución Educativa
Normal Superior
Pitalito, Huila.
Colombia**

Recibido: 11/12/2025

Revisado: 13/01/2026

Aprobado: 16/02/2026

RESUMEN

El presente artículo expone una revisión sistemática de la literatura publicada entre 2015 y 2025 sobre las percepciones de los docentes respecto a la inclusión de estudiantes con discapacidad en la educación secundaria, con especial énfasis en el contexto latinoamericano y colombiano. Mediante una metodología cualitativa y documental, se analizaron catorce estudios clave, seleccionados de bases de datos académicas (Google Scholar, Redalyc, Scopus y Dialnet) con prioridad en la solidez metodológica y la relevancia temática. Los principales hallazgos evidencian una brecha persistente entre el marco normativo de la educación inclusiva y su aplicación efectiva en las aulas, donde la formación continua y el apoyo institucional emergen como factores determinantes. Se identifican barreras actitudinales, curriculares e institucionales que obstaculizan la instauración de prácticas pedagógicas inclusivas, así como experiencias exitosas vinculadas al trabajo colaborativo, la adaptación curricular

¹ Docente de Básica secundaria en la Institución Educativa Normal Superior – Pitalito, Huila. Colombia. Doctorando en Educación, UPEL-IPRGR, Venezuela. Magister en Educación desde la Diversidad Universidad de Manizales Colombia.

² Docente de Básica secundaria en la Institución Educativa Nacional – Pitalito, Huila. Colombia. Doctorando en Educación, UPEL-IPRGR, Venezuela. Magister en Educación desde la Diversidad Universidad de Manizales Colombia.

y la participación activa de las familias. Los resultados destacan que la transformación hacia una escuela inclusiva requiere no solo la existencia de marcos regulatorios sólidos, sino también la resignificación de la alteridad, la formación ética del profesorado y la institucionalización de buenas prácticas. Se concluye que las percepciones de los docentes están determinadas por su formación profesional, las condiciones contextuales, y el apoyo institucional y familiar, lo que hace indispensable fortalecer la sistematización de experiencias y la formación integral para la construcción de entornos educativos genuinamente inclusivos.

Palabras clave: acompañamiento familiar; barreras actitudinales; educación inclusiva; formación docente; inclusión secundaria.

TEACHERS' PERCEPTIONS REGARDING THE INCLUSION OF STUDENTS WITH DISABILITIES IN SECONDARY EDUCATION. TOPIC REVIEW 2015-2025

ABSTRACT

This article presents a systematic review of literature published between 2015 and 2025 on teachers' perceptions regarding the inclusion of students with disabilities in secondary education, with a particular focus on the Latin American and Colombian context. Using a qualitative and documentary methodology, fourteen key studies were analyzed, selected from academic databases (Google Scholar, Redalyc, Scopus and Dialnet) with a priority on methodological robustness and thematic relevance. The main findings reveal a persistent gap between the regulatory framework of inclusive education and its effective application in classrooms, in which ongoing training and institutional support emerge as decisive factors. Attitudinal, curricular, and institutional barriers that hinder the establishment of inclusive pedagogical practices are identified, as well as successful experiences associated with collaborative work, curricular adaptation, and active family participation. The results highlight that the transformation toward an inclusive school requires not only strong regulatory frameworks, but also the re-signification of otherness, ethical teacher training, and the institutionalization of best practices. It is concluded that teachers' perceptions are determined by their professional training, contextual conditions, and institutional and family support, making it essential

to strengthen the systematization of experiences and comprehensive training for the construction of genuinely inclusive educational environments.

Keywords: Family Support; Attitudinal Barriers; Inclusive Education; Teacher Training; Secondary Inclusion.

INTRODUCCIÓN

La inclusión educativa nace del reconocimiento de la diversidad como principio ético de los derechos humanos. En esta línea, Díaz et al. (2017) sostienen que el docente, cuando es inclusivo, tiende a reconocerse “como un sujeto que enseña desde la diferencia y para la diferencia, validando en el otro su carácter de legítimo ser humano” (p. 14). Esta idea coincide con lo propuesto por Vila (2019), para quien educar es un ejercicio de alteridad, el cual permite “reconocer al otro no como objeto de intervención, sino como interlocutor con voz y experiencia propias que enriquecen el aprendizaje colectivo” (p. 184). Desde ambas perspectivas, la inclusión se valida como una práctica de justicia social que se materializa en el aula, cuando los discursos y las interacciones se orientan a la cooperación y la solidaridad. De esta forma, la educación inclusiva traza un horizonte para la dignidad humana, como elemento inherente a todo proceso formativo.

De manera enfática, Temple (2020) señala que uno de los retos de la escuela actual, es precisamente el desarrollo de una pedagogía para el reconocimiento de esas

diversidades con voz; permitiendo asumir que la educación es un proceso donde se instaura el dialogo entre personas, pero esencialmente donde “la identidad de cada estudiante se construye a partir del respeto mutuo, el diálogo y la aceptación de la diferencia” (Temple, 2020, p. 47). Esta visión es convergente con la de Vila (2019), pues ambos destacan que la alteridad es el vínculo educativo por excelencia, pues al reconocerse en el otro, cada estudiante y docente posibilitan aprendizajes significativos en la convivencia. De esta forma, ambos pensadores coinciden en que la inclusión no es producto de la adaptación curricular a los cambios sociales; es una exigencia práctica de valores escolares que reflejan los la real diversidad humana. Reconocer esta diversidad, implica incorporar una ética de la interacción centrada en el respeto recíproco, donde cada estudiante es protagonista del conocimiento y la sociedad.

Estudios como los de Caraballo et al. (2023) y Olmos et al. (2020), permiten señalar que el desarrollo de una educación inclusiva en los ambientes escolares demanda la construcción de escenarios didácticos y contar con recursos adaptable para mejorar la experiencia dentro del aula, con el fin de contar con condiciones que sean democrática y colaborativas, cumpliendo con estándares de inclusión y equidad. En estos espacios puede surgir el reconocimiento de la otredad, en especial la atención pedagógica de la discapacidad desde la perspectiva docente, siendo una condición necesaria para el propósito general del aprendizaje, como el garantizar el éxito académico entre los estudiantes en situación de discapacidad ().

Esto permite destacar que, uno de los retos principales en el marco educativo de los grados de secundaria en latinoamericana, es la brecha real entre los marcos jurídicos y las experiencias cotidianas de los docentes. Al respecto, Gil y Ocampo (2023) señalan que, en el Colombia, la ruta de la política educativa inclusiva, resulta insuficiente para garantizar transformaciones auténticas en la escuela; dado que la formación y la disposición de los docentes es determinante en la implementación efectiva de prácticas inclusivas.

En consecuencia, la formación docente en temas de discapacidad e inclusión, requiere de una recuperación de experiencias innovadoras a través de la sistematización de estas. De esta forma, se puede contar con elementos que enriquecen el quehacer pedagógico. Al respecto, Almonacid (2023), afirma lo siguiente:

Uno de los desafíos más urgentes de la educación inclusiva radica en la falta de una preparación docente que articule teoría y práctica desde una visión humanista y contextualizada. La formación de los profesores debe comprometerse con la reconstrucción de experiencias pedagógicas significativas que promuevan el reconocimiento de la diversidad como valor educativo, y no como obstáculo. Esto implica recuperar saberes construidos en el aula, sistematizarlos y compartirlos, pues en ellos se encuentran las claves para transformar las prácticas tradicionales. Es a través de estos procesos de reflexión y documentación de experiencias donde los docentes descubren su papel transformador, generando herramientas que favorecen la participación y el aprendizaje de todos los estudiantes (p. 2135).

En tal sentido, la preocupación por retornar de manera crítica e ilustrativa sobre las experiencias de los docentes, es que se pueda visualizar al estudiante discapacitado como un legítimo ser en construcción, dotado de derechos y que, a su vez, demanda que las prácticas docentes se fundamenten en una reflexión ética,

basada en la conciencia de la diversidad existente en el aula. Apelando a la perspectiva teoría del aprendizaje social de Bandura (1996), se refuerza la noción de que la interacción positiva, como el modelado de actitudes inclusivas y la comunicación dialógica en el aula, son las estrategias que favorecen la promoción de ambientes didácticos que propician el ejercicio pleno de la ciudadanía y la cohesión social, lo que conlleva a la valoración real de la discapacidad como diversidad en los contextos de formación secundaria (Agudelo, 2022).

En complemento, la literatura científica resalta que la efectiva inclusión escolar depende, en buena medida, de la identificación y superación de las barreras de tipo actitudinal, institucional y contextual que enfrentan tanto docentes como estudiantes (Cobeñas y Grimaldi, 2021; Gajardo, 2021). Asimismo, la participación activa de las familias y el acompañamiento institucional potencian los procesos de inserción social y académico de los estudiantes con discapacidad (Altamirano, 2018).

La comprensión del estudiante como sujeto de derechos y agente de transformación requiere avanzar hacia prácticas educativas fundamentadas en el respeto, la equidad y el reconocimiento de la diferencia (Bayón & Saraví, 2019). Así pues, el reto de los sistemas educativos es construir propuestas pedagógicas y curriculares que respondan a las complejidades de la diversidad, generando condiciones de participación genuina para todos (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura – UNESCO, 2022; Mineducación, 2024).

En atención a lo señalado, el objetivo del presente artículo consiste en analizar la percepción de los docentes frente a la inclusión de estudiantes con discapacidad en la educación secundaria, a partir de una revisión de la literatura publicada entre 2015 y 2025, enfatizando en los avances normativos y pedagógicos del contexto latinoamericano y colombiano. Sobre este particular, es importante considerar que, “el marco jurídico de la educación inclusiva en Colombia resulta insuficiente para lograr las transformaciones que la educación y sus actores requieren, pues una cosa son las normas y otra la práctica cotidiana de los docentes en las escuelas” (Gil y Ocampo, 2023, p. 12). por ello, este análisis advierte que el rol del docente es clave para concretar la idea de la inclusión, en especial, cuando se evidencia una brecha entre la teoría y la práctica pedagógica, lo que constituye aún, un obstáculo en el sistema educativo.

En cuanto a su alcance, el estudio analiza los marcos de política educativa internacional que orientan la inclusión educativa en Colombia, como las experiencias y prácticas documentadas, que muestran cómo la diversidad demanda una respuesta pedagógica adaptativa (Almonacid, 2023). En este sentido, la UNESCO (2022) señala que: “la educación inclusiva se esfuerza en identificar y eliminar todas las barreras que impidan acceder a la educación y trabaja en todos los ámbitos, desde el currículo hasta la docencia, como piedra angular de la equidad y la calidad educativa” (p. 4). Noción que, Almonacid (2023) comparte, cuando indica que: “la capacitación docente fortalece la actitud positiva hacia la discapacidad y brinda herramientas prácticas que los

maestros pueden llevar al aula para atender la diversidad” (p. 97). Esto último, permite enfatizar en el hecho de que la práctica inclusiva es eficaz cuando los docentes cuentan con formación y actitud para atender fenómenos inclusivos.

De esta forma, se busca ofrecer aportes a la comprensión de las experiencias docentes en los grados de secundaria, buscando el fortalecimiento de estrategias inclusivas, en atención al reconocimiento de barreras que limitan el alcance de su labor pedagógica. A la par, se busca generar aportes para futuras propuestas de mejora institucionales. Sobre este particular, Rosero-Calderón et al. (2021), subrayan que: “los docentes, al no contar con escenarios de capacitación y recursos suficientes, presentan actitudes excluyentes, por lo que urge promover procesos formativos que integren la reflexión sobre el derecho a la educación y la equidad” (p. 99). En consecuencia, el fortalecimiento de una educación inclusiva representa un cambio paradigmático en la cultura institucional escolar, basada en la cualificación docente como en la construcción de entornos diversos, entendidos como una oportunidad pedagógica de calidad educativa.

MARCO TEÓRICO O SUSTENTO INVESTIGATIVO

Los marcos teóricos que sustentan la investigación acerca de la percepción del profesorado respecto a la inclusión de estudiantes con discapacidad en la educación secundaria se articulan principalmente alrededor de los conceptos de equidad,

transformación pedagógica, diversidad y alteridad (Roa et al., 2020). Los elementos mencionados representan el soporte sobre el cual se da apertura al estudio analítico de la inclusión escolar de población estudiantil discapacitada desde la perspectiva de los docentes; permitiendo la identificación de los retos actuales del sistema educativo como las tensiones intrínsecas que se sostienen entre el marco jurídico y la práctica pedagógica.

En el ámbito formativo de secundaria, la inclusión abarca todo el proceso basado en el reconocimiento de la diversidad, lo que implica la transformación estructural del entorno de aprendizaje como sus métodos pedagógicos. Al incorporar un ambiente inclusivo se está en posibilidad de que cada estudiante pueda ser reconocido como un sujeto de derechos independientemente de procedencia cultural, contexto familiar o discapacidad. Al respecto, Bayón y Saraví (2019), afirman:

La escuela constituye uno de los escenarios donde las desigualdades sociales se manifiestan con mayor nitidez y, a la vez, donde se generan posibilidades para su transformación. Sin embargo, estas potencialidades solo pueden concretarse en la medida en que el sistema reconozca la diversidad no como una carencia, sino como un recurso que enriquece las experiencias escolares. La inclusión implica, en este sentido, desmontar los estigmas y las fronteras morales que tienden a clasificar a los estudiantes según su origen, su lengua o su condición social. Educar desde la diversidad requiere reconocer esas diferencias y construir relaciones pedagógicas basadas en la equidad, el respeto mutuo y la participación (p. 42).

A partir de esta perspectiva, se sugiere plantear la revisión del nexo educativo con la pedagogía de la alteridad, brindando argumentos para afianzar la postura del reconocimiento como ejercicio central para diseñar espacios escolares equitativos e

incluyentes. En estos ambientes innovadores se puede marcar una diferencia, centrada en valorar aquellos aportes o experiencias docentes que enriquecen la convivencia escolar, y en donde la diversidad no se percibe como un motivo de exclusión o rechazo (Roa et al., 2020). Estas posturas se nutren de postulados como la escucha activa o el respeto, siendo elementos clave en la cocreación de entornos educativos inclusivos, con enfoque en una pedagogía de la alteridad en el aula. Sobre este punto, Pinto et al. (2019), sostienen lo siguiente:

La pedagogía de la alteridad, más que un enfoque metodológico, constituye una ética de la relación educativa. Se fundamenta en la disposición a escuchar al otro y a reconocerlo como interlocutor válido, como un sujeto de saber y de experiencia. En el contexto escolar, esta perspectiva demanda descentrar la mirada del docente, que deja de situarse como autoridad transmisora, para convertirse en mediador del encuentro humano. La alteridad, entonces, se convierte en el principio rector de la práctica pedagógica: una forma de construir conocimiento compartido desde la diferencia y el respeto. De este modo, el aula puede ser comprendida como un espacio de diálogo, de reconocimiento mutuo y de transformación social (p. 28).

Este planteamiento resalta que, la pedagogía de la alteridad es una práctica inclusiva que abre posibilidades para redefinir los vínculos pedagógicos sobre bases éticas, configurando una educación pluralista. Así mismo, el proceso de enseñanza y aprendizaje en la secundaria, se configura como un fenómeno eminentemente sociocultural, donde la dimensión afectiva y cultural cobran relevancia en la formación como en la adquisición de conocimientos por parte de los estudiantes. En este sentido, la teoría del aprendizaje social, propuesta por Bandura (1996), permite plantear que la auténtica inclusión deriva, no exclusivamente de reformas estructurales del sistema

formal de educación; sino de la consolidación de ambientes de aula que se caractericen por relaciones social hospitalarias, basadas en proceso de comunicación dialógica, como en la promoción de la empatía entre los actores de la comunidad educativa.

Complementariamente, el enfoque sociocultural propuesto por Vygotsky (1981, 1979) conlleva a enfatizar la consideración de que el aprendizaje para la inclusión y la diversidad, surge a través de la interacción entre los pares y el docente, cuando se soporta en la mediación del mismo docente, quien se convierte en tutor responsable de facilitar experiencias de aprendizaje significativo. De esta forma, se promueve el adecuado intercambio de perspectivas, se enriquece la cooperación y se logra la construcción colaborativa del conocimiento. Esto último, es más relevante cuando se abordan procesos inclusivos enfocados en estudiantes con discapacidad.

La experiencia que los docentes tienen con el trabajo pedagógico con estudiantes con discapacidad, desempeña un papel crucial al interior de este proceso de inclusión en el aula. De acuerdo con Roa et al. (2020), las experiencias que identifican y que permiten validan la diversidad y la discapacidad dentro del contexto escolar, son aquellas que abren puertas hacia el diálogo, como a la resignificación de la diferencia. De igual forma, Olmos et al. (2020) señala que los factores indispensables para forjar una cultura educativa inclusiva, sensible a las particularidades individuales de cada estudiante, depende enormemente de la disposición y conocimiento del

docente para brindar acompañamiento a cada caso. Al respecto, Olmos et al. (2020), afirman lo siguiente:

La experiencia pedagógica de los docentes con estudiantes en situación de discapacidad es un proceso de aprendizaje mutuo que contribuye a desmitificar los prejuicios que históricamente han marginado a esta población. El aula se convierte, así, en un espacio de encuentro donde el maestro aprende a reconocer las habilidades, capacidades y contextos de vida de sus estudiantes. Cada experiencia compartida no solo amplía el horizonte profesional del docente, sino que redefine la forma en que se entiende la educación como práctica social, ética y transformadora (p. 57).

Como se aprecia, esta lectura refuerza que el saber basado en la experiencia docente directa en el campo de la discapacidad, es fundamental para la construcción de relaciones inclusivas, basadas en el reconocimiento de las diversidades. Las investigaciones empíricas más recientes, como las de Agudelo (2022) y Almonacid (2023), evidencian que la implementación de prácticas pedagógicas diferenciadas y flexibles, sumada al apoyo institucional y la participación de las familias, tiene efectos positivos en los resultados educativos y en la consolidación de procesos inclusivos genuinos.

De igual forma, la formación docente constante, el desarrollo de modelos de comunicación dialógica y el acompañamiento familiar y psicosocial son factores determinantes en la creación de comunidades escolares verdaderamente inclusivas. En palabras de Elías et al. (2021), “el aprendizaje dialógico transforma la estructura escolar tradicional, creando espacios donde la voz de cada participante tiene valor [...]” (p. 25). En esta línea, Altamirano (2018) sostiene que “el compromiso de los docentes

con la inclusión no puede disociarse del trabajo conjunto con las familias y del acompañamiento psicosocial” (p. 48). Estas propuestas refuerzan la perspectiva de que una educación inclusiva se construye interactivamente con base en la formación y experiencia de los docentes involucrados, pues son ellos, quienes fomentan el diálogo con la institución y las familias:

Un aspecto crítico de las experiencias docentes sobre el abordaje de la discapacidad en el ambiente escolar, es el rol que juegan las actitudes y creencias de los mismos docentes. Al respecto, las barreras actitudinales y las percepciones estigmatizantes pueden obstaculizar significativamente la inclusión educativa (Rosero et al., 2021). En este contexto, la conciencia crítica, así como la disposición a la innovación en las prácticas pedagógicas son condiciones clave para la superación de esquemas excluyentes, avanzado hacia escenarios escolares justos e inclusivos.

De forma complementaria, Cobeñas y Grimaldi (2021), enfatizan en la necesidad de identificar y superar barreras institucionales y contextuales que enfrentan tanto docentes como estudiantes, proponiendo la formación profesional continua como la sistematización de experiencias, vinculadas a estrategias centrales para fortalecer el quehacer pedagógico, impulsando una cultura inclusiva. Al respecto, y cito:

Las barreras nunca son inherentes a los alumnos con discapacidad, sino que son estructuras, concepciones, recursos propios del sistema educativo [...] Algunas causas por las cuales persisten las barreras a la educación inclusiva hacia las personas con discapacidad han sido descritas en documentos de derechos humanos. En este sentido, la educación inclusiva requiere comprender la educación desde una mirada amplia, que implique la familia y la sociedad, una perspectiva que

encuentre en cada estudiante un sujeto aprendiente desde capacidades diversas” (Cobeñas y Grimaldi, 2021, pp. 153-168).

Como se aprecia, el sustento investigativo de este estudio articula aportes teóricos y empíricos recientes que reconocen la inclusión educativa como un proceso cultural, relacional y político, donde el reconocimiento de la diferencia y la ética del respeto constituyen la base para la búsqueda colectiva de entornos escolares más equitativos y participativos (Mineducación, 2024; UNESCO, 2022). Repensar las prácticas docentes desde la reflexión ética y la apertura a la diversidad permite transitar hacia una escuela que favorece el desarrollo humano pleno de todos sus integrantes, especialmente de aquellos que enfrentan condiciones de discapacidad (Gonzales, 2021).

METODOLOGÍA

La metodología empleada corresponde a una revisión documental, sistemática y cualitativa de literatura especializada, orientada al análisis de la percepción de los docentes frente a la inclusión de estudiantes con discapacidad en el contexto de formación secundaria en el periodo 2015 al 2025. Se adoptó un enfoque cualitativo bajo los lineamientos de Hernández et al., (2016), priorizando la interpretación y comprensión contextual de fenómenos sociales educativos a través del examen detallado de materiales escritos, experiencias empíricas y discursos relevantes para el campo de la educación inclusiva.

El proceso metodológico desarrollado se fundamentó en una secuencia organizada destinada a la identificación, selección y evaluación crítica de fuentes primarias y secundarias, de acuerdo con las directrices metodológicas planteadas tanto por Gallardo y Calderón (2017) como por Tamayo (2006). El enfoque de la investigación se soportó mediante la triangulación de datos y la aplicación de un análisis hermenéutico, característico de los estudios cualitativos de corte documental. Con el fin de dar cumplimiento a los objetivos trazados, se realizó una indagación en bases de datos académicas de alto reconocimiento, tales como: Google Scholar, Redalyc, Scopus y Dialnet, dirigiendo la atención a la recolección de documentos como: artículos de investigación y sistematización; tesis de grado; informes institucionales y políticas educativas relacionadas con la temática objeto de estudio. Se priorizó la selección de fuentes de acceso abierto, así como de aquellas publicaciones que aportaran enfoques tanto empíricos como teóricos, enfatizando en trabajos que exploraron experiencias y factores que fueran identificados por los propios docentes en el contexto de la inclusión educativa.

En atención a los criterios de inclusión y exclusión, la selección de los estudios consultados, se limitó a tomar en consideración aquellas investigaciones que se encontraban en la ventana de observación de 2015 al 2025, siguiendo recomendaciones de pertinencia temática y validez de resultados (Hernández et al., 2016). Por lo tanto, se seleccionaron aquellos estudios científicos, como tesis doctorales, revisiones sistemáticas y artículos de acceso abierto, que exploraron la

percepción docente, incluidos retos, experiencias, obstáculos y aplicación de políticas educativas alrededor de la discapacidad e inclusión en el marco de la educación secundaria. La selección de las publicaciones, contempló la identificación de sus enfoques metodológicos y teóricos, como los aportes de sus conclusiones. Se excluyeron artículos de editorial, opinión y trabajos sin referente académico en base de datos.

El proceso analítico de selección incluyó la sistematización, categorización temática y análisis de contenido, enfocados en identificar regularidades, tendencias y brechas en la literatura. Para ello, se organizaron matrices de registro con variables como país de origen o región, tipo de estudio, hallazgos clave, barreras y estrategias reportadas. Posteriormente, se procedió a un análisis hermenéutico-interpretativo según las recomendaciones de Gallardo y Calderón (2017). La revisión de cada fuente priorizó los significados otorgados por los autores a los fenómenos revisados, especialmente en torno a prácticas pedagógicas, percepciones, barreras actitudinales, institucionales y socioeconómicas, así como los factores contextuales que inciden en la gestión de la inclusión educativa.

El análisis realizado contempló la identificación de factores psicosociales, académicos, institucionales y socioeconómicos, empleando como marco los estudios sistemáticos más recientes sobre inclusión de estudiantes con discapacidad en el ámbito educativo. Se realizó un análisis interrelacionado que abarcó la formación docente, el respaldo institucional, la aplicación de políticas inclusivas, las barreras

presentes en el ámbito institucional y los apoyos provenientes del entorno familiar, siguiendo una perspectiva multifactorial sugerida por la literatura especializada más reciente de Colombia y América Latina. Esta aproximación permitió organizar los niveles de análisis en torno a las prácticas pedagógicas implementadas, la gestión institucional, la estructura normativa y las experiencias vividas en el aula, habilitando así una visión integral y comparativa de las distintas perspectivas y realidades asociadas a los procesos de inclusión.

En concordancia con lo expuesto por Hernández et al. (2016), se respetó la integridad intelectual de los autores consultados, con un adecuado acercamiento a la autoría y filiación institucional en todas las citas incluidas. De este modo, se aseguró un manejo ético de la información, evitando la referencia a información sensible o privada, y explicitando todas las referencias utilizadas a fin de garantizar la trazabilidad y el rigor académico durante toda la revisión.

RESULTADOS.

A continuación, se presentan los resultados de la revisión en el marco de la educación secundaria, señalando una diversidad de experiencias, enfoques y avances metodológicos en el periodo de estudio: 2015 al 2025. Se identifican tendencias significativas en las dimensiones actitudinales, formativas, metodológicas y contextuales, matizadas por el contexto latinoamericano y colombiano, y

dialécticamente vinculadas con barreras, prácticas inclusivas y transformaciones pedagógicas.

Se partió de una revisión exhaustiva de más de cien artículos científicos publicados en un periodo de 10 años, seleccionando finalmente catorce estudios clave que cumplieran los criterios de inclusión: pertinencia temática, actualidad, solidez metodológica y validez de los resultados, además de enfocarse explícitamente en la percepción de los docentes frente a la inclusión de estudiantes con discapacidad en educación secundaria.

Los textos analizados pertenecen a distintos países latinoamericanos: Perú, Argentina, Chile, Colombia, Ecuador y Venezuela; se incluyen investigaciones comparativas sobre la región. En estas investigaciones se exploraron temas cruciales, vinculados con las estrategias implementadas por las instituciones educativas; la preparación de los docentes; el rol de la familia y la adopción de metodologías inclusivas en la enseñanza. De igual manera, A su vez, fue posible identificar obstáculos de tipo estructural, curricular y actitudinal. Como consecuencia, emergen recomendaciones orientadas a valorar las necesidades educativas especiales (NEE), resaltar la importancia de las políticas inclusivas, fomentar la implicación de los docentes y considerar factores contextuales, como el apoyo institucional y familiar, además de replantear el concepto de alteridad dentro del ambiente educativo.

Tabla 1.

Investigaciones y artículos seleccionados para la revisión de tema

FECHA	CATEGORÍAS DE ANÁLISIS	AUTORES	PAÍS/REGIÓN	EXPERIENCIA / APORTE
2015	Prácticas pedagógicas inclusivas, cultura institucional	Ávila, E. (2015)	Venezuela	el estudio ofrece una descripción del trabajo que realizan los docentes con el fin de superar la exclusión en la cultura institucional escolar, promoviendo el trabajo por equipos pedagógicos sensibles a la discapacidad.
2017	Reconocimiento de la otredad, enfoque dialógico	Díaz Robles et al. (2017)	Colombia	El estudio valida la relevancia de la diversidad en el aula con el propósito de alcanzar el aprendizaje mediante prácticas y experiencias de inclusión basadas en el reconocimiento de la otredad a través del dialogo.
2018	Acompañamiento familiar, inserción social	Altamirano Cabrera, K. Y. (2018)	Perú	Los autores propusieron un análisis de las formas de acompañamiento parental que favorece la inclusión de los estudiantes con discapacidad intelectual (DI) en el aula.

FECHA	CATEGORÍAS DE ANÁLISIS	AUTORES	PAÍS/REGIÓN	EXPERIENCIA / APOORTE
2019	Subjetividad, alteridad y convivencia social	Bayón, M., & Saraví, G. (2019)	Latinoamérica	el estudio sostiene la necesaria relación entre alteridad y convivencia en el entorno escolar para contrarrestar la desigualdad frente a situaciones de discapacidad de los estudiantes. Los autores resaltan que la percepción positiva de la diversidad favorece el desarrollo de habilidades socioemocionales como la autoestima; permitiendo superar barreras actitudinales que limitan la inclusión.
2019	Actitudes y prácticas pedagógicas inclusivas de docentes	Mora Alejo, P. A. (2019)	Colombia	El autor expone que una pedagogía del reconocimiento constituye la base de la participación y la cooperación entre los docentes y los estudiantes, lo que conlleva a generar ambientes educativos inclusivos y participativos.
2021	Barreras institucionales y actitudinales,	Cobeñas & Grimaldi (2021)	Argentina	La investigación sostiene que las actitudes docentes

REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA

FECHA	CATEGORÍAS DE ANÁLISIS	AUTORES	PAÍS/REGIÓN	EXPERIENCIA / APOORTE
	formación docente			negativas o el desconocimiento sobre la discapacidad terminan por convertirse en barreras tan fuertes como las limitaciones arquitectónicas. Por lo tanto, el compromiso de los docentes frente a estas limitaciones debe nutrirse de una actitud pedagógica basada en el reconocimiento a la diversidad.
2021	Actitudes y prácticas inclusivas	Gajardo Espinoza, K. S. (2021)	Chile	El compromiso de los docentes fomenta la creación de estrategias inclusivas, incluso frente a desafíos propios del sistema educativo latinoamericano. La construcción de vínculos basados en experiencias exitosas de inclusión, permite superar los obstáculos de la desigualdad, favoreciendo la convivencia escolar, fomentando, por ende, la inclusión.
2022	Comunicación	Agudelo	Colombia	Explora la incidencia

FECHA	CATEGORÍAS DE ANÁLISIS	AUTORES	PAÍS/REGIÓN	EXPERIENCIA / APOORTE
	dialogica, fortalecimiento institucional	Agudelo, E. H. (2022)	(Cúcuta, Norte de Santander)	de los aspectos económicos, culturales y familiares en situación de inclusión/exclusión de estudiantes con discapacidad. El estudio concluye que es vital la capacitación continua del docente para superar las brechas de exclusión.
2022	Revisión de literatura sobre factores de inclusión	Sánchez Amaya, A. Y. (2022)	Perú	El estudio indica que existe un impacto multifactorial que afecta la inclusión de los estudiantes en el aula de clases. aquellos factores económicos y familiares tienden a afectar el rendimiento escolar de estudiantes con discapacidad en los grados de secundaria, convirtiéndoles en vulnerables.
2023	Capacitación docente, gestión de inclusión escolar	Almonacid, P. A. (2023)	Colombia	El estudio evalúa el impacto de los programas de capacitación docente, denunciando su baja capacidad para adaptar el currículo en

REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA

FECHA	CATEGORÍAS DE ANÁLISIS	AUTORES	PAÍS/REGIÓN	EXPERIENCIA / APOORTE
				la promoción de prácticas inclusivas en el aula. Esto conlleva a la necesidad de reformular los procesos de gestión educativa a su base.
2023	Desafíos y oportunidades institucionales	Caraballo et al. (2023)	Colombia/España	Evalúa el efecto de la formación docente en la adaptación curricular y en la promoción de prácticas inclusivas.
2024	Percepción docente sobre NEE y actitudes a la inclusión	Rodríguez et al. (2024)	Ecuador	Se identifican posturas diversas, con una inclinación favorable hacia estudiantes con necesidades educativas especiales – NEE; pero menos positivas sobre la inclusión general.
2025	Barreras estructurales, curriculares y actitudinales	Becerra Castro, J. C., Tamayo Corredor, C. E. (2025)	Colombia	Revisión sistemática tipo PRISMA resalta barreras y estrategias, subrayando la formación continua docente y la adopción del DUA como claves.
2025	Barreras, desafíos y estrategias en necesidades	Castro, J. C. B., Tamayo Corredor,	Colombia	Análisis evidencia obstáculos estructurales y actitudinales,

FECHA	CATEGORÍAS DE ANÁLISIS	AUTORES	PAÍS/REGIÓN	EXPERIENCIA / APOORTE
	educativas especiales (NEE)	C. E. (2025)		resaltando la colaboración familiar, políticas inclusivas y el DUA como factores esenciales.

Nota: elaboración propia, con base en los autores seleccionados.

La revisión sistemática de artículos seleccionados, evidencia las tendencias, los retos y los avances en la percepción docente frente a la inclusión de estudiantes con discapacidad en secundaria, especialmente en el contexto colombiano y latinoamericano. Los resultados se agrupan en cuatro categorías principales, en atención a los objetivos propuestos en la investigación:

1. BRECHA ENTRE EL MARCO JURÍDICO Y LA PRÁCTICA EDUCATIVA DEL DOCENTE

En atención a los estudios seleccionados, se observa una persistente brecha entre los avances legislativos en educación inclusiva y su implementación efectiva en las escuelas secundarias, evidenciada por las dificultades en trasladar los marcos jurídicos al plano práctico del aula. Aunque se han promulgado leyes y decretos orientados a fortalecer la inclusión (como la Ley 115/1994, Ley 1618/2013 y Decreto 1421/2017 en Colombia), persisten obstáculos estructurales, tales como: la falta de

REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA

recursos, la sobrecarga laboral, y el insuficiente acompañamiento institucional. Esto genera que la responsabilidad de ejecutar la inclusión de la discapacidad recaiga individualmente sobre los docentes. Esa distancia se profundiza por la escasa sistematización de las experiencias exitosas y la discontinuidad en las políticas públicas, lo que produce una adaptación fragmentada y parcial del marco normativo en las prácticas escolares cotidianas, tal como revelan Becerra y Tamayo (2025), Castro y Tamayo (2025) y Mora (2019).

Los estudios subrayan que las barreras curriculares y actitudinales dificultan la consolidación de espacios realmente accesibles e inclusivos, y que la formación continua es un factor clave para contrarrestar tal situación. Al respecto, Almonacid (2023) y Caraballo et al. (2023) evidencian que la gestión institucional flexible y la capacitación permanente ayudan a los docentes a adaptar curricularmente sus clases y responder mejor a la diversidad estudiantil. Esto conlleva a revisar las políticas de acompañamiento y el aporte pedagógico de las estrategias institucionales para cerrar la brecha observada. De igual modo, la literatura seleccionada destaca la importancia del trabajo colaborativo, como la sistematización de buenas prácticas para superar el aislamiento profesional, con el fin de fomentar una cultura escolar inclusiva (Ávila, 2015; Díaz Robles et al., 2017; Gajardo, 2021).

2. FORMACIÓN DOCENTE, ACTITUDES Y BARRERAS FRENTE A LA INCLUSIÓN

La formación continua en educación inclusiva se erige como el principal factor de transformación, permitiendo a los docentes adaptar métodos de enseñanza y estrategias de evaluación (Almonacid, 2023; gallego, 2023). Sin embargo, la falta de acceso y homogeneidad en los programas formativos perpetúa prácticas pedagógicas tradicionales que tienden a la homogeneización, mientras las barreras actitudinales: prejuicio, estigmatización y baja expectativa de éxito. Factores que siguen limitando el desarrollo de procesos inclusivos sólidos (Cobeñas y Grimaldi, 2021; Gajardo Espinoza, 2021; Mora Alejo, 2019). Los artículos destacan que la superación de estas barreras no solo requiere formación técnica, sino también espacios de reflexión ética, trabajo colaborativo y articulación efectiva con las familias, para construir comunidades escolares resonantes con la diversidad (Bayón & Saraví, 2019; Díaz Robles et al., 2017; Caraballo et al., 2023; Rodríguez et al., 2024).

La literatura permite sostener que las barreras actitudinales, como prejuicios, estigmatización y bajas expectativas frente a los estudiantes con discapacidad, tienden a prevalecer como limitantes centrales para la adecuada implementación de procesos inclusivos. Cobeñas y Grimaldi (2021), Rodríguez et al. (2024) y Castro y Tamayo (2025) detectaron que la superación de estas barreras no solo demanda formación del docente; sino, la construcción de espacios de reflexión ética y el fomento de prácticas

colaborativas tanto dentro del cuerpo docente como con las familias. Asimismo, Caraballo et al. (2023), Bayón y Saraví (2019) y Díaz et al. (2017) destacan que la articulación efectiva entre docentes, familias y equipos institucionales resulta esencial para consolidar comunidades escolares comprometidas con la diversidad y capaces de resignificar la alteridad, promoviendo así entornos escolares realmente inclusivos y equitativos.

3. PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS E INNOVACIÓN INCLUSIVA PARA EL ABORDAJE DE LA DISCAPACIDAD

La consolidación de prácticas pedagógicas inclusivas se evidencia en la adopción de estrategias como el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), la co-enseñanza, la adaptación curricular y la comunicación dialógica (Becerra y Tamayo, 2025; Rodríguez et al., 2024; Almonacid, 2023). Los ambientes de aula democráticos y colaborativos, donde se promueve el respeto a la diversidad, la participación familiar y la sistematización de experiencias, tienen efectos positivos en la permanencia estudiantil, el bienestar emocional y la reducción del abandono escolar (Altamirano, 2018; Díaz et al., 2017; Ávila, 2015). La innovación pedagógica emerge especialmente en contextos donde el equipo docente cuenta con apoyo institucional, espacios de formación y una cultura escolar orientada a la equidad y la construcción de proyectos de vida personalizados (Altamirano, 2018; Díaz Robles et al., 2017; Ávila, 2015).

Los estudios consultados resaltan que la innovación pedagógica adquiere relevancia en contextos donde existen condiciones institucionales propicias, tales como: acompañamiento desde las directivas: diseño de espacios de formación continua y la implementación de una cultura escolar que promueva la equidad y el desarrollo de proyectos de vida personalizados para todos los estudiantes. Investigaciones como las de Caraballo et al. (2023) y Sánchez (2022) destacan la necesidad de la sistematización de experiencias innovadoras sobre el abordaje de la discapacidad, como el intercambio de buenas prácticas y el fortalecimiento del trabajo colaborativo como ejercicios para el desarrollo y sostenimiento de propuestas educativas inclusivas en el ámbito de la educación secundaria.

4. APOYO INSTITUCIONAL, ACOMPAÑAMIENTO FAMILIAR Y CULTURA DE INCLUSIÓN EDUCATIVA

La literatura resalta el papel central del apoyo institucional y del acompañamiento familiar para obtener resultados sostenibles en inclusión. La implementación efectiva de planes de ajuste razonable (PIAR), la existencia de redes psicosociales y la participación activa de todos los actores de la comunidad educativa (estudiantes, directivos, docentes y padres de familia), facilitan la identificación y superación de barreras cotidianas (Altamirano, 2018; Caraballo et al., 2023). A esto se suma que, el reconocimiento de la otredad y la validación de la diversidad en el aula

fortalecen la equidad educativa y consolidan una cultura institucional participativa y democrática (Bayón & Saraví, 2019; Díaz et al., 2017). Las experiencias exitosas analizadas sugieren que la sistematización y el intercambio de prácticas innovadoras constituyen una fuente de mejora continua tanto para la política como para la práctica educativa inclusiva (Gajardo, 2021; Ávila, 2015).

Desde otra perspectiva, en complemento a lo señalado, otras investigaciones (Almonacid, 2023; Sánchez Amaya, 2022; Mora Alejo, 2019), destacan que los procesos de inclusión se ven favorecidos cuando existe una comunicación continua y efectiva entre los distintos actores de la comunidad educativa; especialmente cuando se promueve la participación de las familias en los procesos pedagógicos y de acompañamiento socioemocional de los estudiantes. Así mismo, la creación de espacios de formación conjunta, en los que directivos, docentes y padres colaboran activamente en la construcción de propuestas inclusivas y adaptaciones curriculares, contribuye no solo a reducir el aislamiento profesional de los docentes; sino también, fortalecer el sentido de pertenencia, corresponsabilidad y compromiso institucional respecto al derecho a la educación para todos.

DISCUSIÓN

La discusión del artículo se estructura sobre el análisis crítico de la percepción docente frente a la inclusión de estudiantes con discapacidad en la educación secundaria, considerando los hallazgos y las referencias teóricas seleccionadas. Este análisis se enmarca en la hipótesis de que, aunque existen avances normativos y metodológicos en América Latina, existen barreras actitudinales, institucionales y contextuales que continúan limitando el ejercicio pleno de una educación inclusiva y equitativa.

1. DISTANCIAMIENTO ENTRE LA POLÍTICA EDUCATIVA Y LA EXPERIENCIA DOCENTE EN EL AULA

La literatura del periodo 2015 al 2025, demuestra que existe una evolución sobre la conciencia internacional a nivel político y educativo sobre la necesidad de insertar los marcos jurídicos en contextos formativos reales; en este sentido, las políticas de inclusión suelen traducirse con dificultad en prácticas escolares transformadoras. Al respecto, Becerra y Tamayo (2025) argumentan que la existencia de leyes como la Ley 1618/2013 en Colombia no garantiza por sí misma la apropiación docente ni la adaptación curricular efectiva, lo que coincide con la revisión de Cobeñas y Grimaldi (2021) sobre contextos argentinos, quienes resaltan que la profesionalización y apoyo

continuo resultan imprescindibles para reducir la brecha entre lo normativo y lo real. En consecuencia, la continuidad de la política inclusiva y el acompañamiento institucional no sólo casi siempre están mediados por recursos limitados; es decir, suelen depender de la voluntad y la formación individual de los docentes.

2. EDUCACIÓN PARA LA INCLUSIÓN: ÉTICA DE LA ALTERIDAD Y FORMACIÓN ACTITUDINAL

Un tema recurrente en los estudios analizados es la centralidad de la formación docente en inclusión, pero sobre todo el papel determinante de las actitudes y creencias de los docentes. Rodríguez et al. (2024) muestran que, aunque existan tendencias positivas hacia los estudiantes con necesidades educativas especiales, persisten juicios limitantes sobre la factibilidad de la inclusión, lo que obstaculiza el diseño y la implementación de prácticas flexibles. Este fenómeno también es observado por Giraldo (2021), quien argumenta que la resignificación de la alteridad y el abandono de la estigmatización solo son posibles si se promueve una ética profesional centrada en el reconocimiento de la diferencia, junto a procesos institucionales de reflexión colaborativa.

3. ABORDAJE DIDÁCTICO Y TRABAJO COLABORATIVO ENTRE LOS DOCENTES

Las experiencias documentadas por Almonacid (2023) y Altamirano (2018) destacan la efectividad de estrategias como el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), la co-enseñanza, y la formación de comunidades educativas horizontales que involucran a familias, directivos y estudiantes. Sin embargo, tal innovación suele estar condicionada por el acceso desigual a la capacitación y el acompañamiento psicosocial, que en contextos rurales o periféricos es aún más limitado (Sánchez Amaya, 2022). Caraballo et al. (2023) y Díaz et al. (2017) insisten en que la sistematización de buenas prácticas y la generación de redes docentes fortalecen el sentido de pertenencia, el trabajo colaborativo y la gestión emocional ante la diversidad. Así, la innovación eficiente no sólo depende de la existencia de modelos pedagógicos teóricos, sino de su apropiación contextual y sostenida a través de la experiencia colectiva.

4. EL PAPEL DE LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS Y EL ACOMPANIAMIENTO FAMILIAR FRENTE A LA DISCAPACIDAD

La participación activa de las familias y el apoyo institucional son identificados en distintos estudios como factores que marcan la diferencia en la experiencia educativa

de los estudiantes con discapacidad (Altamirano, 2018; Agudelo, 2022). El análisis revela que, más allá de los ajustes razonables formales, la cultura inclusiva se consolida cuando maestros, directivos y padres asumen corresponsabilidad en la adaptación curricular y la gestión emocional, tal como lo documenta Mora Alejo (2019) en el contexto colombiano. Por otro lado, Bayón y Saraví (2019) argumentan que la escuela inclusiva es también un proceso político y relacional; sólo el trabajo conjunto y sostenido entre todos los agentes puede deconstruir las barreras culturales y estructurales.

5. LIMITACIONES Y PROYECCIONES DE LA INVESTIGACIÓN

A pesar de los avances, persisten importantes retos: la formación heterogénea del docente, la falta de recursos y la discontinuidad en las estrategias institucionales continúan minando los procesos inclusivos en la secundaria latinoamericana (Montoya y Montoya, 2024). De acuerdo con Elías et al. (2021) y Rosero et al. (2021), las futuras investigaciones y políticas deberían orientarse a fortalecer la voz docente, sistematizar y difundir experiencias exitosas y diseñar espacios de formación permanente que articulen lo normativo, lo pedagógico y lo ético. Sólo así será posible avanzar hacia una educación secundaria que cumpla de manera efectiva con el derecho a la diversidad y la equidad educativa.

CONCLUSIONES

Las fuentes analizadas evidencian que la percepción docente está atravesada por la formación profesional continua, el apoyo institucional, las barreras actitudinales y el acompañamiento familiar. Asimismo, las experiencias muestran la importancia de la capacitación en comunicación dialógica, la resignificación de la alteridad en el aula y la sistematización de experiencias como mecanismos sustantivos para la consolidación de culturas inclusivas. El impacto de la institucionalización de políticas inclusivas depende de la vinculación activa de los actores escolares, la crítica y reflexión ética docente y el acceso a recursos pertinentes en contextos específicos.

El balance de la revisión permite afirmar que la inclusión de estudiantes con discapacidad en la educación secundaria es un proceso influenciado por la calidad y continuidad de la formación docente, el compromiso institucional y el grado de participación de los miembros de cada familia. Los estudios seleccionados indican que, pese a que se cuentan con marcos legislativos universales y modernos, la persistencia de obstáculos multifactoriales (familiares, tecnológicos, sociales, culturales y formativos) limitan la capacidad de los docentes para convertir las aulas en auténticos entornos inclusivos; no obstante, las barreras directas para abordar la discapacidad, se encuentran en las actitudes, las creencias y las falsas expectativas de los docentes hacia la discapacidad y su manejo pedagógico. Esto último, señala que uno de los retos más apremiantes para transformar la inclusión en una realidad cotidiana dentro

de las escuelas secundarias, es la sistematización y el dialogo de experiencias en escenarios de reflexión entre docentes, y con padres de familia.

La superación de las barreras mencionadas, conlleva a ofrecer alternativas e innovaciones que van más allá de las capacitaciones; pues se exige crear ambientes de reflexión ética y trabajo colaborativo que permitan la resignificación de la alteridad; por lo tanto, el fortalecimiento del sentido de pertenencia a comunidades educativas diversas y pluralistas, que se sustentan en la equidad y la democracia de sus ciudadanos. En consecuencia, la innovación pedagógica frente a la discapacidad demanda ir por encima de los ajustes curriculares, enfocándose en la promoción de dinámicas de aula horizontales dialogantes. De esta forma, la diversidad sea valorada como un recurso esencial para el desarrollo y el aprendizaje inclusivo.

Mediante la consolidación de la inclusión educativa se logra el fortalecimiento de prácticas pedagógicas efectivas que surgen gracias al intercambio de experiencias previas que aportan cada docente. Es imprescindible entonces, el fomento de iniciativas que sirvan para cerrar brecha persistente entre las políticas diseñadas y la cotidianidad escolar, en especial, en ambiente culturales o sociales con bajos recursos tecnológicos y que presentan notables barreras arquitectónicas para atender diversos tipos de discapacidad.

Por otra parte, el acompañamiento parental de las familias, junto con la participación activa de los demás actores de la comunidad educativa, surge como un aporte fundamental para propiciar cambios duraderos en las instituciones educativas; lo

que puede generar dinámicas de corresponsabilidad, orientadas a brindar apoyo emocional y social a los estudiantes.

En suma, los hallazgos de la investigación, señalan la necesidad de caminar en pos de enfoques empíricos y teóricos en donde los docentes puedan hacer un aporte integral y adaptable. Esto con el fin de trascender la simple adquisición de conocimientos técnicos sobre la discapacidad, se permita el desarrollo de habilidades socioemocionales y éticas; requeridas para la gestión adecuada de la diversidad en el aula. Esto conlleva a la transformación de la inclusión en un proceso social integral y contextualizado, que se orienta hacia la co-creación de ambientes escolares equitativos y auténticamente democráticos.

REFERENCIAS

- Agudelo Agudelo, E. H. (2022). Modelo de comunicación dialógica para el fortalecimiento de la educación inclusiva: el caso de instituciones educativas públicas de Cúcuta, Norte de Santander, Colombia. Modelo de comunicación dialógica para el fortalecimiento de la educación inclusiva: el caso de instituciones educativas públicas de Cúcuta, Norte de Santander, Colombia (uninorte.edu.co). <https://manglar.uninorte.edu.co/bitstream/handle/10584/12036/1090382500.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Almonacid, P. A. (2023). Estrategia de capacitación docente para el fortalecimiento de los procesos de inclusión en docentes de básica secundaria. *Revista de Educación Inclusiva*, 16(1), 65-90. <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/869>
- Altamirano Cabrera, K. Y. (2018). Programa de acompañamiento a padres de familia para mejorar la inserción social de estudiantes con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad intelectual en el C.E.B.E. Trujillo, 2017 (Tesis doctoral). Universidad César Vallejo, Perú. <https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/22642>
- Ávila, E. (2015). Inclusión Escolar de Educandos con Discapacidad: Tarea de Toda la Escuela. Universidad Nacional Abierta. *Revista: Educación en Contexto*, Vol. I, N° 2, Julio-diciembre, 2015. ISSN 2477-9296 [Documento en Línea]. <https://educacionencontexto.net/journal/index.php/una/article/view/15/22>
- Bandura, A. (1996). *Teoría del aprendizaje social*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Bayón, M., & Saraví, G. (2019). Desigualdades: subjetividad, otredad y convivencia social en Latinoamérica. Obtenido de *Desacatos* 59: 8 - 15: <http://www.scielo.org.mx/pdf/desacatos/n59/2448-5144-desacatos-59-8.pdf>
- Caraballo, G. D. L. C. M., Iglesias, S. G., Isaac, R. M., & López, L. E. V. (2023). La educación inclusiva: desafíos y oportunidades para las instituciones escolares. *Journal of Science and Research: Revista Ciencia e Investigación*, 8(3), 210-228. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.8212998>

- Cobeñas, P.; Grimaldi, V (2021). Discusiones sobre inclusión educativa: una perspectiva desde la Educación Inclusiva. EN: P. Cobeñas, V. Grimaldi, C. Broitman, I. Sancha y M. Escobar (Coords.). La enseñanza de las matemáticas a alumnos con discapacidad. La Plata: EDULP. pp. 104-162. En Memoria Académica. <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.4592/pm.4592.pdf>
- Dávila, X., & Maturana, H. (2009). Hacia una era post posmoderna en las comunidades educativas. Obtenido de Revista Iberoamericana De Educación. 49: 135 - 161: <https://rieoei.org/historico/documentos/rie49a05.pdf>
- De La Cruz Flores, G. (2017). Igualdad y equidad en educación: retos para una América Latina en transición. Obtenido de Educación. XXVI (51): 159-178.: <http://www.scielo.org.pe/pdf/educ/v26n51/a08v26n51>
- Díaz Robles, A. M., Gamboa Rojas, J. E., Gómez Aguilar, L. A., Jiménez Montenegro, L. F., Largo Reina, Y. A., Medina Cortes, M. J., ... & Triana Arias, C. Y. (2017). Docentes inclusivos: una mirada desde el reconocimiento del otro. Colombia. Docentes inclusivos: una mirada desde el reconocimiento del otro. (pedagogica.edu.co). <http://repositorio.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/9245/TE-21023.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Elías, J. A., Anguiano-Escobar, B., Irasema Cervantes, D., & Ramírez-Bueno, R. (2021). Sistematización de una experiencia de inclusión en educación secundaria: Estrategia de formación y acción educativa. Revista latinoamericana de educación inclusiva, 15(2), 173-190. (scielo.cl). <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782021000200173>
- Escalante Barrios, E. L., Borjas, M. P., Pacheco Bohórquez, M. L., & Anturi Linero, M. (2020). Evaluación del éxito escolar: análisis de Colombia frente al derecho a la equidad. Revista de derecho, (53), 59-84. <https://doi.org/10.14482/dere.53.371.8>
- Escalante Puma, A., Villafuerte Alvarez, C. A., & Escalante Puma, R. (2022). La inclusión en la Educación. Horizontes. Revista De Investigación En Ciencias De La Educación, 6(25), 1663–1678. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v6i25.444>
- Espejel García, M. V., & Jiménez García, M. (2019). Nivel educativo y ocupación de los padres: Su influencia en el rendimiento académico de estudiantes universitarios. RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo, 10(19). <https://doi.org/10.23913/ride.v10i19.540>

REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA

- Fajardo, E., Montagut, L. B., & Romero, H. (2021). Incidencia de los factores socioeconómicos en la calidad de la educación media regional en Colombia. *Interciencia*, 46(3), 118-125. <https://www.redalyc.org/journal/339/33966543005/html/>
- Gajardo Espinoza, K. S. (2021). Actitudes y prácticas del profesorado comprometido con la inclusión. Un estudio de casos. Actitudes y prácticas del profesorado comprometido con la inclusión. Un estudio de casos (uva.es). <https://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/60297/TESIS-2146-230714.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Gallardo Echenique, E. E., & Calderon Sedano, C. A. (2017). Metodología de Investigación: manuales autoformativos interactivo. https://repositorio.continental.edu.pe/bitstream/20.500.12394/4278/1/DO_UC_EG_MAI_UC0584_2018.pdf
- Gil, L. C., & Ocampo, A. G. (2023). Marco normativo como dimensión macro pedagógica: una mirada crítica hacia la educación inclusiva en Colombia. *Revista Teórica de Educación Inclusiva*. <https://www.researchgate.net/publication/341111910>
- Giraldo Ulloa, K. J. (2021). Significados de los maestros entorno a la Educación Inclusiva. Significados de los maestros entorno a la Educación Inclusiva (umanizales.edu.co). <https://ridum.umanizales.edu.co/server/api/core/bitstreams/47504a4b-d657-45e6-a251-e384451db847/content>
- Gonzales, E. O. V. (2021). Factores que afectan la implementación de la educación inclusiva en Latinoamérica. *Revista Ensayos Pedagógicos*, 16(2), 233-248. <https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/ensayospedagogicos/article/view/16347/23619>
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2016). Metodología de la Investigación. Obtenido de Caracas. Editorial Mac Graw-Hill. Sexta edición.: <https://www.uca.ac.cr/wp-content/uploads/2017/10/Investigacion.pdf>
- Kremer, S., & Quijano, O. (2015). Prácticas pedagógicas, promoción de inclusión y diversidad en una institución educativa de Popayán. Obtenido de Instituto Pedagógico. 67 - 86: <https://revistasum.umanizales.edu.co/ojs/index.php/plumillaeducativa/article/view/833/948>

- López Rodríguez, M. P. (2023). El saber pedagógico del docente dominicano en el contexto de la educación inclusiva: una aproximación a partir de los profesionales del nivel primario que laboran en las escuelas de la Regional 06 de la Vega, Distrito 06 de Moca (Doctoral dissertation, Universidad abierta para adultos. Escuela de Postgrado). <https://rai.uapa.edu.do/handle/123456789/2373>
- Mena, F. (2016). ¿Procesos de estigmatización en el aula?: una aproximación a las realidades de los estudiantes de grado séptimo de la institución educativa Alfonso López Pumarejo de la ciudad de Pereira. Obtenido de Proyecto de grado presentado como requisito final para optar al título de Licenciada en Etnoeducación y Desarrollo Comunitario. Universidad Tecnológica De Pereira: <https://core.ac.uk/download/pdf/71399454.pdf>
- Mineducación (2022). Deserción escolar en Colombia: análisis, determinantes y política de acogida, bienestar y permanencia. Mineducación. Colombia. https://www.mineduccion.gov.co/1780/articles-363488_recurso_34.pdf
- Mineducación (2024). Educación inclusiva e intercultural. Mineducación, página institucional. Colombia. <https://www.mineduccion.gov.co/portal/men/Publicaciones/Documentos/340146:EDUCACION-INCLUSIVA-E-INTERCULTURAL>
- Ministerio de Educación Nacional. (2020). Lineamientos de política de educación superior inclusiva e intercultural. <https://www.mineduccion.gov.co/portal/micrositios-superior/Publicaciones-Educacion-Superior/357277:Lineamientos-de-politica-de-educacion-superior-inclusiva>
- Miranda, M. J. V., Laz, E. M. S. A., & Campuzano, M. F. P. (2020). Inclusión y su importancia en las instituciones educativas desde los mecanismos de integración del alumnado. Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía, 5(9), 5-27. <https://www.redalyc.org/journal/5768/576869060001/html/>
- Molinar, J., & Cervantes, A. (2021). Actitudes percibidas en el discurso narrativo docente hacia el alumnado con TDAH. Un estudio de observación indirecta. Obtenido de Revista de estudios y experiencias en educación. 20(42): https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-51622021000100087
- Monge, E. C. (2023). Factores a considerar para una educación a distancia inclusiva. *Academio*, 10(1), 112-140. DOI: <https://doi.org/10.30545/academo.2023.ene-jun.10>

REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA

- Montoya Montoya, D. S., & Montoya Montoya, L. A. (2024). Percepciones de docentes y estudiantes sobre barreras y facilitadores en el aprendizaje y la participación de estudiantes con discapacidad en el marco de la educación inclusiva. Universidad de Manizales. <https://bibliotecadigital.udea.edu.co/server/api/core/bitstreams/2edad0cc-0707-4aa8-9a71-81b781e51af4/content>
- Morillo, O., & Quijano, O. (2016). Concepciones y prácticas docentes sobre la diversidad como base para la innovación pedagógica. Un estudio de caso en el colegio Vasco Núñez de Balboa. Instituto Pedagógico, 318 – 336.
- Mosquera, C., & Ramírez, J. (2019). Identidad escolar y la diferencia: una apuesta desde el PEI para pensar los procesos de inclusión. Obtenido de Praxis. 16(1): <https://revistas.unimagdalena.edu.co/index.php/praxis/article/view/3034>
- Muñoz Sánchez, P. (2024). La educación intercultural, etnoeducación y educación propia, enfoques desde la diversidad social y cultural en Colombia. European Public & Social Innovation Review, 9, 1–21. <https://doi.org/10.31637/epsir-2024-1668>
- Naciones Unidas. (2006). Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad. <https://www.un.org/disabilities/documents/convention/convoptprot-s.pdf>
- Olmos, A., Moreira, R., Batista, M., & Carrillo, A. (2020). Narrativa y alteridad en educación. Caminos posibles de encuentro y reconocimiento. Obtenido de Voces y Silencios: Revista Latinoamericana de Educación. 11(2): 30 - 48: <https://revistas.uniandes.edu.co/doi/pdf/10.18175/VyS11.2.2020.2>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura – UNESCO (2022). La encrucijada de la educación en América Latina y el Caribe. Informe regional de monitoreo ODS4-Educación 2030. UNESCO, Chile. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000382636>
- Oviedo Osorio, J. M. (2020). La educación inclusiva en las prácticas pedagógicas de los maestros del Gimnasio Campestre San Francisco de Sales, Cota (Cundinamarca). La educación inclusiva en las prácticas pedagógicas de los maestros del Gimnasio Campestre San Francisco de Sales, Cota (Cundinamarca) (pedagogica.edu.co). <http://repository.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/12683>

- Palta Fernández, A. P., & Cifuentes Sánchez, L. V. (2024). Una mirada crítica a la educación inclusiva en Colombia: análisis comparativo con Chile, Brasil y Finlandia. Universidad Nacional Abierta y a Distancia UNAD. <https://repository.unad.edu.co/bitstream/handle/10596/66988/appaltaf.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Pedraza Pinto, M. C. (2022). Percepciones docentes sobre la implementación del PIAR (Plan Individualizado de Ajustes Razonables) para estudiantes con situaciones difíciles o afectación de su salud mental. Maestría en educación. Universidad de los Andes. Colombia. <https://repositorio.uniandes.edu.co/server/api/core/bitstreams/40594807-d22c-45b6-a06e-aeddb35330ba/content>
- Pherez, Gustavo, Vargas, Sonia, & Jerez, Jessica. (2018). Neuroaprendizaje, una propuesta educativa: herramientas para mejorar la praxis del docente. Civilizar Ciencias Sociales y Humanas, 18(34), 149-166. <https://doi.org/10.22518/usergioa/jour/ccsh/2018.1/a10>
- Pinto, L., Cabrera, D., & Escalante, L. (2019). Educar en la alteridad: Aportes de la filosofía de Emanuel Lévinas a la educación. Obtenido de CIENCIA UANL. 22(94) : <https://cienciauanl.uanl.mx/?p=8663>
- Roa, A. O., Leitão, R. M., de Macêdo, M. B., & Avelar, A. C. (2020). Narrativa y alteridad en educación. Caminos posibles de encuentro y reconocimiento. Voces y Silencios. Revista Latinoamericana de Educación, 11(2), 30-48. DOI: <https://doi.org/10.18175/VyS11.2.2020.2>
- Rosero-Calderón, M., Delgado, D. M., Ruano, M. A., & Criollo-Castro, C. H. (2021). Actitud docente frente a la educación inclusiva de estudiantes con discapacidad intelectual. Revista Unimar, 39(1), 96-106. <https://revistas.umariana.edu.co/index.php/unimar/article/view/2518/2776>
- Ruiz, R. (2019). Políticas y prácticas pedagógicas inclusivas para la generación de una cultura inclusiva. Universidad del Tolima. <https://repository.ut.edu.co/server/api/core/bitstreams/6cd898a5-0dd0-4c65-94d6-225184471819/content>
- Suárez, D. (2021). Investigación narrativa, relatos de experiencia y revitalización del saber pedagógico. Espacios en blanco. Serie indagaciones, 31(2), 365-380. <https://www.redalyc.org/journal/3845/384566614004/html/>
- Tamayo, M. (2006). Técnicas de Investigación. (2ª Edición ed.). México: Mc Graw Hill. https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/227860/El_proceso__de_la_investigaci_n_cient_fica_Mario_Tamayo.pdf

REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA

- Temple, I. (2020). El valor de reconocer al otro. Obtenido de Cont4bl3. 70: 45:
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6991158>
- Torres Pachón, C. J. (2019). Voces docentes desde la educación inclusiva: Narrativas sobre experiencias pedagógicas con niños y niñas neurodivergentes. Universidad Distrital, Bogotá. Voces docentes desde la educación inclusiva: Narrativas sobre experiencias pedagógicas con niños y niñas neurodivergentes (udistrital.edu.co). <https://repository.udistrital.edu.co/server/api/core/bitstreams/bc7ec1e4-ed7e-4bcb-8740-4caad92f94fa/content>
- Velásquez Gutiérrez, C. A. (2020). El índice de inclusión para la autoevaluación de la Institución Educativa Carlos Ramírez Paris sede central. Universidad de Pamplona. Colombia. http://repositoriodspace.unipamplona.edu.co/jspui/bitstream/20.500.12744/7494/1/Velasquez_2019_TG.pdf
- Vélez Latorre, L., & Manjarrés Carrizalez, D. (2020). La educación de los sujetos con discapacidad en Colombia: abordajes históricos, teóricos e investigativos en el contexto mundial y latinoamericano. Revista Colombiana De Educación, (78), 253–297. <https://doi.org/10.17227/rce.num78-9902>
- Vila, E. (2019). Repensar la relación educativa desde la pedagogía de la alteridad. Obtenido de Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria. 31(2): 177 - 196: <https://revistas.usal.es/index.php/1130-3743/article/view/teri.20271>
- Vygotsky, L. S. (1979) El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Buenos Aires: Grijalbo.
- Vygotsky, L. S. (1981) Pensamiento y Lenguaje. Buenos Aires: La Pléyade.