Un estudio de caso analítico sobre las prácticas pedagógicas, el currículo y la inclusión educativa en el contexto educativo de Montería, Colombia

An analytical case study upon pedagogical practices, curriculum, and inclusive education in the educational context of Montería, Colombia

Katerine Berrío Pereira[1]
[1]Universidad de Panamá, katherineberriopereira@gmail.com, https://orcid.org/0009-0004-4075-340X, Colombia

Información del Artículo

Trazabilidad:

Recibido 12-02-2026
Revisado 16-02-2026
Aceptado 31-03-2026

Palabras Clave:

Educación inclusiva
Prácticas pedagógicas
Currículo
Didáctica
Políticas curriculares

RESUMEN

El presente artículo examina los hallazgos de una investigación doctoral sobre prácticas pedagógicas y educación inclusiva en la Institución Educativa Antonio Nariño de Montería, con el propósito de comprender de qué manera los enfoques didácticos y las políticas curriculares inciden en la respuesta escolar frente a la diversidad. El estudio asumió una perspectiva hermenéutica de enfoque cualitativo y se desarrolló como estudio de caso, mediante entrevistas semiestructuradas, grupo focal, observación de aula y revisión documental. Los hallazgos muestran que el profesorado reconoce la inclusión como derecho y horizonte ético de la enseñanza, aunque esa comprensión no siempre se traduce en una planeación pedagógica anticipada ni en acuerdos institucionales estables. Se identificó una distancia persistente entre el discurso normativo, el currículo vivido y la vida cotidiana del aula, expresada en rigidez curricular, uso mayormente administrativo de los planes individuales, apoyos institucionales intermitentes y una tendencia docente a resolver la diversidad desde respuestas inmediatas. Se concluye que la inclusión aún no se consolida como principio ordenador del trabajo escolar, por lo que se requiere fortalecer la formación docente, el acompañamiento interdisciplinario, la evaluación inclusiva y la organización pedagógica de la institución.

Keywords:

Inclusive education
Pedagogical practices
Curriculum
Didactics
Curricular policies

ABSTRACT

This article examines the findings of a doctoral research study on pedagogical practices and inclusive education at School Antonio Nariño in Montería, with the aim of understanding how didactic approaches and curricular policies shape the school's response to diversity. The study adopted a hermeneutic perspective within a qualitative approach and was developed as a case study through semi-structured interviews, a focus group, classroom observation, and document analysis. The findings show that teachers recognize inclusion as a right and as an ethical horizon for teaching; however, that understanding is not always translated into anticipatory pedagogical planning or stable institutional agreements. A persistent gap was identified between normative discourse, the lived curriculum, and everyday classroom life, expressed in curricular rigidity, a predominantly administrative use of individualized plans, intermittent institutional support, and a teaching tendency to address diversity through immediate responses. It is concluded that inclusion has not yet been consolidated as an organizing principle of schoolwork; therefore, teacher training, interdisciplinary support, inclusive assessment, and the pedagogical organization of the institution need to be strengthened.

INTRODUCCIÓN

La discusión sobre educación inclusiva en Colombia dejó de situarse en el margen de la atención a la discapacidad y pasó a interrogar la forma en que la escuela distribuye participación, reconocimiento y oportunidades de aprendizaje, de modo que la diversidad dejó de leerse como anomalía y empezó a asumirse

como criterio de justicia educativa, por ello UNESCO (1994, 2008) sostiene una comprensión de la inclusión ligada al derribo de barreras, a la transformación de culturas escolares y a la participación plena del estudiantado, cuestión que vuelve pertinente examinar lo que sucede en instituciones oficiales donde la distancia entre norma y experiencia diaria todavía es visible, sobre todo cuando la vida escolar se desarrolla bajo presiones académicas, sociales y administrativas que tensan la respuesta pedagógica frente a la diferencia.

La trayectoria normativa colombiana expresa un acumulado jurídico amplio en materia inclusiva, sin embargo la sola existencia de leyes y decretos no asegura que los principios de equidad ingresen con claridad a la vida de aula, pues entre la formulación estatal y la decisión didáctica cotidiana median interpretaciones, vacíos de formación y modos de lectura institucional que alteran el sentido original de la política, así MEN (2017a, 2017b) ubica como referentes la Ley 115 de 1994, la Ley 1618 de 2013, el Decreto 1421 de 2017 y el Plan Decenal 2016–2026, cuyo horizonte demanda flexibilización curricular, ajustes razonables y trabajo corresponsable, exigencias que en muchos planteles siguen siendo más visibles en el discurso administrativo que en la organización real del trabajo pedagógico.

La pertinencia del caso analizado se vuelve más nítida cuando se observan las condiciones sociales de Montería, ciudad donde la escuela pública recibe trayectorias marcadas por vulnerabilidad económica, movilidad social incierta y apoyos familiares fragmentados, de ahí que la inclusión no pueda examinarse como asunto abstracto ni desprendido de las condiciones materiales de escolarización, puesto que DANE (2024) registra que cerca del 48 % de los hogares se ubica en los estratos 1 y 2 y que la informalidad laboral supera el 60 %, cifras que ayudan a comprender por qué la implementación de ajustes, recursos accesibles y acompañamientos sostenidos encuentra límites concretos, especialmente cuando los centros educativos deben responder a demandas sociales que exceden la enseñanza convencional.

De tal forma que, la inclusión no puede agotarse en listados de adaptaciones ni en protocolos que repiten vocabulario técnico mientras la clase continúa girando alrededor de una normalidad incuestionada, porque el problema de fondo se sitúa en las creencias que orientan la enseñanza, en la lectura que se hace del currículo y en la manera de comprender quién merece ser escuchado y bajo qué condiciones participa, en esa línea Echeita (2019) plantea que la educación inclusiva exige revisar culturas, políticas y prácticas de forma conjunta, lo cual lleva a interrogar el caso de la Institución Educativa Antonio Nariño más allá del cumplimiento formal, para mirar si la respuesta escolar altera de verdad las rutinas que históricamente han jerarquizado capacidades, ritmos y formas de aprender.

Cuando las prácticas de aula permanecen centradas en exposición magistral, repetición y control uniforme del tiempo, el vínculo pedagógico se estrecha y la diversidad del grupo queda subordinada a un ideal homogéneo de rendimiento, por esa razón la lectura sociocultural del aprendizaje aporta una clave interpretativa útil para comprender los hallazgos de la tesis, ya que Vygotsky (1979) sitúa el aprendizaje en la interacción, en la mediación y en la construcción compartida de sentido, de modo que la inclusión deja de ser un gesto compasivo y pasa a pensarse como reorganización de la vida del aula, donde la participación, la palabra y el trabajo entre pares definen qué estudiantes logran entrar al trabajo escolar con posibilidades reales de comprensión, intervención y permanencia en las experiencias de enseñanza.

Desde otra vertiente teórica, la dificultad de responder a grupos heterogéneos también remite a la forma en que se concibe el contenido escolar y a los modos mediante los cuales se enlaza con la experiencia previa del estudiantado, dado que una enseñanza uniforme suele tratar el saber cómo paquete cerrado y desconectado de trayectorias, intereses y ritmos, mientras Ausubel (1983) advierte que aprender con sentido exige relacionar lo nuevo con estructuras cognitivas previas, idea que vuelve problemático cualquier esquema didáctico que imponga los mismos tiempos, las mismas vías de acceso y una sola forma de demostrar lo aprendido, razón por la cual la inclusión demanda un trabajo pedagógico capaz de reescribir la relación entre contenido, comprensión, evaluación y singularidad de los sujetos presentes en la clase.

El estudio doctoral del cual surge este artículo asumió que la distancia entre política, currículo y práctica no debía describirse como simple falla administrativa, sino leerse como problema de interpretación pedagógica, pues lo que cada docente entiende por inclusión, ajuste, diversidad o apoyo modifica de manera decisiva la forma en que organiza la enseñanza, y desde esa perspectiva Gadamer (1999) ofrece una clave valiosa al concebir la comprensión como experiencia situada, histórica y dialógica, asunto que ayuda a explicar por qué la inclusión aparece en la tesis menos como técnica estandarizada y más como trabajo de lectura de situaciones, de decisiones bajo tensión y de negociación permanente entre normativas generales y singularidades escolares que reclaman respuestas específicas dentro de la cotidianeidad institucional.

Los hallazgos del caso muestran que las barreras no provienen únicamente de la escasez de recursos materiales, sino de la fragilidad de los soportes que deberían acompañar la traducción pedagógica de la política pública, porque cuando los documentos institucionales llegan de forma general, el profesorado termina resolviendo en solitario aquello que requeriría orientación estable y seguimiento compartido, por eso Porrúa (2006) advierte que una política pierde eficacia cuando carece de estructuras de apoyo sostenidas, observación que dialoga con lo encontrado en la tesis al evidenciar recursos limitados,

orientaciones insuficientes y una sobrecarga docente que desplaza la inclusión hacia respuestas de emergencia, con poco margen para planear estrategias coherentes, revisar su alcance y sostenerlas en el tiempo escolar.

La revisión de antecedentes y la lectura de las categorías empíricas convergen en otro punto delicado, a saber, que la institucionalización de la inclusión depende menos de la retórica declarativa que de mecanismos concretos de acompañamiento, evaluación y realimentación, de ahí que Sánchez Urrutia et al. (2017) resulten pertinentes para comprender por qué tantos procesos quedan suspendidos en la enunciación sin transformar el aula, puesto que la tesis documenta apoyos esporádicos, asesorías externas y capacitaciones que no terminan de traducirse en cambios observables de metodología, currículo o evaluación, situación que empuja a considerar la inclusión como trabajo organizacional y no como heroísmo individual del docente, especialmente en planteles oficiales donde la presión administrativa convive con necesidades estudiantiles múltiples y altamente variables.

En el plano didáctico, uno de los nudos más visibles del estudio se relaciona con la ausencia de anticipación pedagógica, ya que las entrevistas y observaciones muestran que las estrategias diferenciadas aparecen con mayor frecuencia en el discurso que en la planificación real, mientras continúan predominando clases magistrales, escasa participación y poca presencia del Diseño Universal para el Aprendizaje, de forma que la respuesta a la diversidad surge tarde y de manera fragmentaria, ante ello Duk et al. (2020) sostienen que la inclusión exige múltiples formas de representación, participación y expresión desde el diseño de la enseñanza, consideración que vuelve relevante examinar la IE Antonio Nariño como escenario donde el reto no es producir acciones aisladas, sino desplazar la lógica de respuesta tardía que gobierna gran parte del trabajo escolar.

Leída desde la didáctica, la inclusión se juega en la selección, transformación y puesta en circulación del saber escolar, porque aquello que llega al aula nunca es copia intacta del currículo prescrito, sino resultado de mediaciones, recortes y decisiones sobre qué priorizar, cómo representarlo y mediante qué criterios evaluarlo, sentido en el cual Chevallard (1991) ayuda a comprender que la transposición didáctica no es un trámite técnico menor, sino una maniobra de alto peso pedagógico y ético, especialmente en una institución donde el currículo fue percibido como rígido y donde los PIAR aparecieron como instrumentos generales, de modo que el problema ya no radica solo en traducir las normas inclusivas en secuencias, tiempos, recursos y formas de acompañamiento que hagan viable el acceso de todos al trabajo escolar.

Por ello, el interés de este artículo se concentra en los resultados y hallazgos de la tesis, con el propósito de examinar cómo las prácticas pedagógicas de la Institución Educativa Antonio Nariño revelan tensiones entre marcos normativos, currículo vivido y decisiones docentes, y de qué manera esas tensiones abren pistas para reordenar la respuesta escolar frente a la diversidad, ya que Camilloni (2007) entiende el saber didáctico como juicio profesional situado y no como aplicación mecánica de recetas, perspectiva desde la cual se vuelve pertinente leer las evidencias del caso para reconocer barreras, apoyos, vacíos de formación y posibilidades de mejora, en consonancia con el objetivo general de analizar dichas prácticas en relación con los enfoques didácticos y las políticas curriculares que orientan la educación inclusiva en Montería.

MATERIALES Y MÉTODOS

La investigación se desarrolló desde el paradigma hermenéutico interpretativo y el enfoque cualitativo, dado que el interés del estudio no estuvo dirigido a aislar variables ni a producir una generalización estadística, sino a comprender los sentidos que docentes y directivos atribuyen a sus decisiones pedagógicas frente a la inclusión, de manera que la lectura metodológica asumió, con Guba y Lincoln (1994), que las realidades escolares emergen desde experiencias situadas y múltiples voces, razón por la cual esta sección se organiza según lo exigido por el formato OJS, esto es, tipo de estudio, selección de participantes, técnicas de recolección, análisis, resguardos éticos y delimitaciones del trabajo.

En correspondencia con esa base epistemológica, el trabajo adoptó el estudio de caso como diseño de investigación, ya que la tesis buscó examinar una experiencia institucional singular, la de la Institución Educativa Antonio Nariño de Montería, sin desprenderla de sus tensiones curriculares, didácticas y organizativas, por ello, tal como señalan Denzin y Lincoln (2018), el caso fue leído desde la experiencia situada de sus actores, y, en consonancia con Stake (1994), se trató de un estudio de caso instrumental, puesto que el interés rebasó la simple descripción del establecimiento y se orientó hacia la comprensión de un problema más amplio, esto es, la distancia entre política inclusiva, currículo vivido y práctica docente en la escuela pública colombiana.

La población considerada en la tesis correspondió al cuerpo docente con experiencia directa en procesos de inclusión de la institución, estimado entre 20 y 25 profesores, y sobre esa base se definió un muestreo intencional y no probabilístico, el cual, siguiendo a Álvarez Gayou (2003), privilegió la pertinencia de los informantes y no su peso numérico, de ahí que para la producción del corpus que dio lugar a los hallazgos se acudiera a cuatro docentes de distintas áreas, dos directivos, la docente orientadora, un grupo focal con

participantes vinculados a la gestión pedagógica y una observación de aula en Lengua Castellana de sexto grado, decisión coherente con la búsqueda de voces directamente implicadas en la experiencia inclusiva de la institución.

La recolección de información se apoyó, en primer lugar, en entrevistas semiestructuradas dirigidas a docentes, directivos y orientadora, mediante una guía de diez preguntas abiertas y flexibles alineadas con las categorías del estudio, con las cuales se indagaron percepciones, resistencias, experiencias y propuestas sobre inclusión, y, en segundo término, en el grupo focal, entendido con Barbour (2013) como un espacio de reflexión colectiva donde emergen acuerdos, tensiones y sentidos compartidos, por lo que la conversación grupal fue organizada a partir de preguntas abiertas derivadas de las categorías y subcategorías analíticas, con el fin de reconstruir cómo se leen las políticas curriculares y cómo se traducen, o no, en decisiones de aula.

De manera complementaria, la investigación incorporó la observación no participante y el análisis documental, dado que la tesis buscó contrastar lo dicho por los actores con aquello que efectivamente ocurre y queda registrado en la vida institucional, por tal motivo la observación se realizó en una sesión autorizada de Lengua Castellana en sexto grado, con una duración de 120 minutos, mediante una guía organizada en cuatro bloques, prácticas didácticas inclusivas, interacciones en el aula, recursos utilizados y atención a la diversidad, y esa mirada fue enriquecida con la revisión de PIAR, PEI, planes de aula y otros documentos vinculados con la política de inclusión, tal como Angrosino (2012) y Ander Egg (1974) aconsejan cuando el propósito consiste en leer la acción pedagógica sin alterar su desenvolvimiento ordinario.

El procedimiento de trabajo se desarrolló por fases sucesivas que incluyeron autorización institucional, socialización de consentimientos, selección de la muestra, aplicación de entrevistas, realización del grupo focal, observación de aula y revisión documental, dentro de un horizonte estimado entre siete y nueve semanas, y una vez reunido el material empírico se avanzó hacia su transcripción, organización en matrices, codificación, análisis temático y triangulación, con apoyo de registros de campo, grabaciones y herramientas como Microsoft Excel o Atlas.ti, de forma que la interpretación no descansara en una sola fuente sino en la convergencia entre relatos, observaciones y documentos, cuestión que dialoga con Denzin (1978) y con la validación de contenido por jueces expertos prevista para los instrumentos.

En el plano ético, la tesis estableció confidencialidad de la información mediante almacenamiento restringido, uso exclusivo con fines investigativos, consentimiento informado, participación voluntaria y derecho a retirarse sin consecuencias, principios que, como advierte Kvale (2011), sostienen la legitimidad del diálogo investigativo cuando se trabaja con experiencias profesionales y trayectorias vividas, aunque, junto a esos resguardos, el estudio reconoció sus propias delimitaciones, ya que el alcance analítico quedó circunscrito a un caso institucional, a una muestra intencional y a un corpus donde la voz docente tuvo un peso mayor que otras voces escolares, razón por la cual los hallazgos deben leerse como interpretación situada y no como extrapolación mecánica hacia todas las realidades educativas.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Los hallazgos generales muestran que la educación inclusiva es reconocida por el profesorado como una exigencia de justicia escolar y como un deber pedagógico frente a la diversidad, aunque esa adhesión todavía no adquiere forma estable en la organización de la enseñanza, de modo que las docentes expresan una disposición favorable hacia el reconocimiento de diferencias, pero en la observación persisten rutinas homogéneas, tiempos iguales y escasa previsión didáctica, por lo cual la distancia entre convicción ética y traducción metodológica sigue siendo visible, y esta lectura cobra espesor hermenéutico cuando Gadamer (1999) entiende la comprensión como experiencia situada, dado que lo que cada maestra interpreta por inclusión depende de su trayectoria y de la presión cotidiana del aula, mientras la práctica continúa sin convertir ese horizonte en criterio ordenador del trabajo pedagógico.

De igual manera, el conjunto de evidencias indica que la mediación curricular y documental no alcanza a orientar con claridad la respuesta escolar frente a la diversidad, puesto que el currículo es vivido como rígido y el PIAR aparece descrito como general, poco preciso y escasamente útil para la planeación cotidiana, de modo que no se observa ausencia de referentes, sino una lectura débil de tales referentes, asunto que, según Dilthey (1998), remite al modo en que un texto adquiere sentido solo cuando se incorpora a la experiencia viva de quien lo interpreta, por ello la apropiación parcial de la norma termina trasladando al aula una lógica de aplicación formal, más cercana al cumplimiento que a la transformación pedagógica, con lo cual la respuesta escolar conserva un sentido más declarativo que efectivamente didáctico.

A estos elementos se suma un resultado de amplio alcance, el acompañamiento institucional aparece como un soporte discontinuo, insuficiente para convertir la inclusión en una práctica compartida y sostenible, aunque directivos y docentes mencionan reuniones, asesorías y algunas capacitaciones, el estudio muestra que tales acciones no alcanzan a consolidarse como tramas estables de seguimiento, cooperación y realimentación, por ello la institución ofrece señales de interés, aunque todavía no logra constituir una

política pedagógica interna con continuidad y efectos visibles sobre el aula, y cuando Porrúa (2006) advierte que una política pierde fuerza si carece de soportes estables para su puesta en marcha, se comprende con mayor claridad la fragilidad observada, en la cual la diversidad sigue dependiendo de respuestas parciales antes que de una orientación institucional sostenida.

La siguiente figura sintetiza una de las tensiones más visibles de los hallazgos, puesto que permite observar la distancia entre la adhesión ética del profesorado a la educación inclusiva y su traducción efectiva en la planeación, la mediación curricular y la práctica de aula, de modo que ofrece una lectura integrada de las brechas identificadas y orienta la comprensión de las tendencias desarrolladas en esta sección.

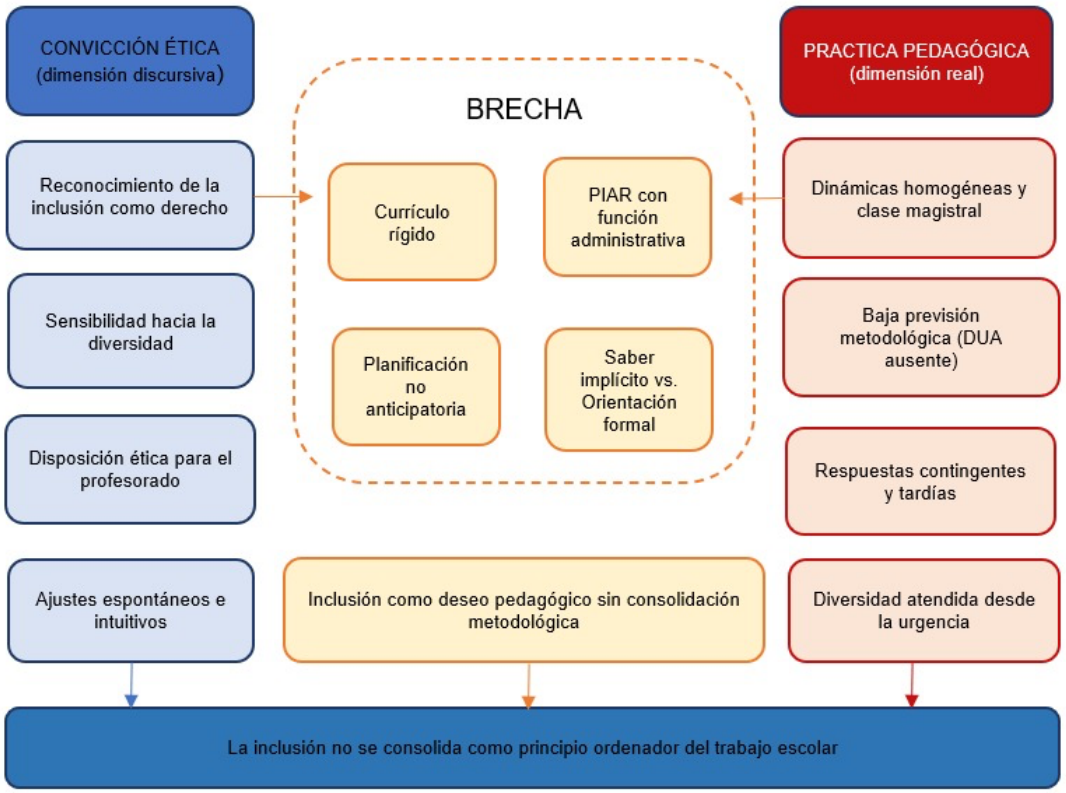


Fig. 1: Brecha entre convicción ética y práctica pedagógica en educación inclusiva

Luego de esa figura, a continuación, se presentan algunos ejes articuladores que sintetizan la información a partir de los registros y voces de los participantes en el marco del estudio de inclusión educativa, a saber:

Comprensión de la inclusión como horizonte ético con traducción didáctica inestable

La primera tendencia deja ver que la inclusión circula en la institución como una convicción ética ampliamente aceptada, aunque esa convicción no se expresa con la misma solidez en las secuencias de enseñanza, las docentes hablan de respeto, atención a la diferencia y derecho a aprender, lo cual muestra una sensibilidad profesional que no debe minimizarse, sin embargo, al confrontar dichas voces con la observación de aula, la investigación encuentra predominio de dinámicas homogéneas, baja previsión metodológica y respuestas que aparecen una vez surge la dificultad, tal desajuste puede comprenderse cuando Echeita (2019) sitúa la inclusión en el entrelazamiento de culturas, políticas y prácticas, pues el valor inclusivo es admitido en el plano ético, pero todavía no alcanza consistencia suficiente para reorganizar de manera estable el trabajo pedagógico cotidiano.

Aunado a la situación descrita, las experiencias significativas narradas por las docentes muestran que sí existen gestos pedagógicos valiosos, sobre todo cuando aparecen apoyos entre pares, ajustes espontáneos de comunicación, recursos visuales y decisiones de cercanía con estudiantes que enfrentan mayores barreras, tales hallazgos no describen una escuela inmóvil, sino una escuela que produce respuestas parciales desde la experiencia y desde la intuición profesional, en esa línea, Vygotski (1979) ayuda a comprender por qué el apoyo entre pares y la mediación interpersonal ocupan un lugar tan visible, dado que el aprendizaje adquiere densidad en la interacción y en la construcción compartida del sentido, de este

modo, esas prácticas dejan ver reservas pedagógicas valiosas, aunque todavía sin continuidad suficiente para modificar de forma pareja la propuesta del conjunto institucional.
Sin embargo, la misma evidencia que revela disposición ética muestra que la atención a la diversidad sigue dependiendo de respuestas contingentes, más cercanas a la resolución inmediata que a una previsión didáctica fundada en criterios comunes, el hecho de que el tiempo siga siendo igual para todos, de que el DUA no aparezca con presencia visible en la planificación y de que el PIAR sea percibido como una guía general, conduce a leer la inclusión como experiencia tensionada entre deseo pedagógico y precariedad metodológica, y en este punto Duk (2020) recuerda que la diversidad debe ser considerada desde el diseño mismo de la enseñanza y no al final del proceso, por lo cual esta tendencia no describe ausencia de compromiso, sino insuficiencia de traducción didáctica y débil consolidación metodológica.

Currículo y PIAR como mediaciones generales rígidas y escasamente orientadoras
La segunda tendencia pone de manifiesto que el currículo no es vivido por el profesorado como una herramienta dúctil para responder a la heterogeneidad del aula, sino como una estructura de exigencias homogéneas que obliga a realizar ajustes posteriores y, en muchos casos, individuales, las entrevistas, el grupo focal y la observación coinciden en que no se aprecian modificaciones sustantivas en contenidos, tiempos ni evaluación, lo cual convierte al currículo en una mediación que ordena, pero no acompaña suficientemente la diversidad real del grupo, vista desde la hermenéutica, esta situación revela una lectura poco apropiada del texto curricular, puesto que, como afirma Schleiermacher (1998), todo texto demanda reconstrucción de sentido y relectura desde la experiencia concreta, no aplicación literal ni obediencia formal dentro de una secuencia escolar homogénea.
La figura 2 reúne los hallazgos vinculados con el currículo y el PIAR, y permite observar cómo la distancia entre el marco normativo, su lectura institucional y su uso pedagógico termina produciendo mediaciones generales, rígidas y con baja incidencia sobre la práctica de aula.

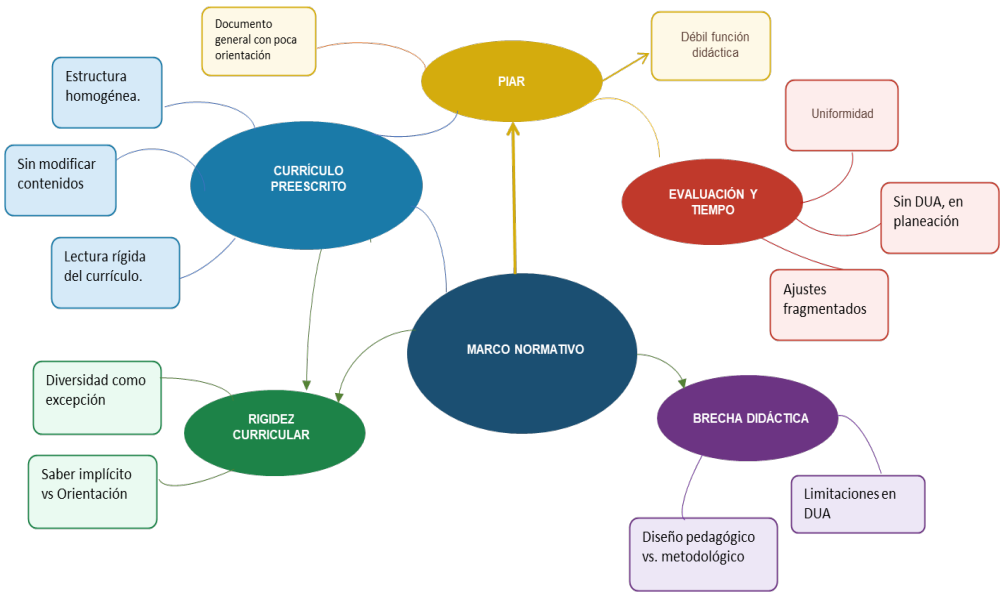


Fig. 2: Currículo y PIAR como mediaciones rígidas y escasamente orientadoras en la educación inclusiva

Dentro de ese marco, el PIAR aparece como uno de los puntos más sensibles del estudio, lejos de ser vivido como una guía pedagógica precisa, es descrito por varias docentes como un documento general que no orienta con suficiente detalle la decisión metodológica, tal percepción muestra que el problema no radica únicamente en la existencia del instrumento, sino en la débil apropiación de su función didáctica, y cuando Stake (1999) afirma que los casos revelan la distancia entre prescripción y uso real, abre una vía fértil para comprender por qué un dispositivo pensado para acompañar trayectorias termina convertido en expediente de referencia poco útil, mientras el saber implícito de la maestra ocupa el lugar que debieron asumir orientaciones institucionales más claras y cercanas al trabajo de aula.
Como resultado, la relación entre currículo, PIAR y evaluación deja ver una forma escolar todavía sujeta a una lógica de estandarización, en la que la diversidad es atendida mediante ajustes fragmentarios y no mediante reorganización de la enseñanza, la exigencia de los mismos tiempos para todos, la baja transformación de los contenidos y la planeación no guiada por principios del DUA evidencian que la escuela sigue interpretando la igualdad como uniformidad, esta situación dialoga con UNESCO (2018),

dado que la inclusión exige revisar las barreras producidas por la propia organización escolar y abrir múltiples vías de representación, participación y expresión, en lugar de ello, se observa una mediación curricular que conserva su dureza y empuja al profesorado a compensar en soledad aquello que el diseño institucional aún no resuelve.

Acompañamiento institucional episódico y sostenibilidad pedagógica débil

La tercera tendencia se concentra en el rol institucional y muestra una diferencia persistente entre las declaratorias de apoyo y su incidencia verificable sobre las prácticas pedagógicas, los directivos reportan asesorías externas, reuniones y algunas acciones de capacitación, aunque la observación y la voz docente coinciden en que dichas iniciativas no alcanzan a instalar una red duradera de seguimiento ni una orientación pedagógica común, desde una lectura hermenéutica, la institución parece habitar una zona de enunciación donde el discurso de la inclusión circula, pero no termina de sedimentarse como práctica compartida, por ello Ricoeur (1995) ilumina la distancia que persiste entre el texto institucional y su realización en la cotidianeidad escolar, donde la declaración inclusiva no se convierte todavía en estructura pedagógica consistente.

La tercera figura sintetiza los hallazgos sobre el acompañamiento institucional y permite observar la fractura entre las acciones reportadas por la institución y su incidencia real en la práctica pedagógica, así como la necesidad de avanzar hacia una sostenibilidad pedagógica más consistente.

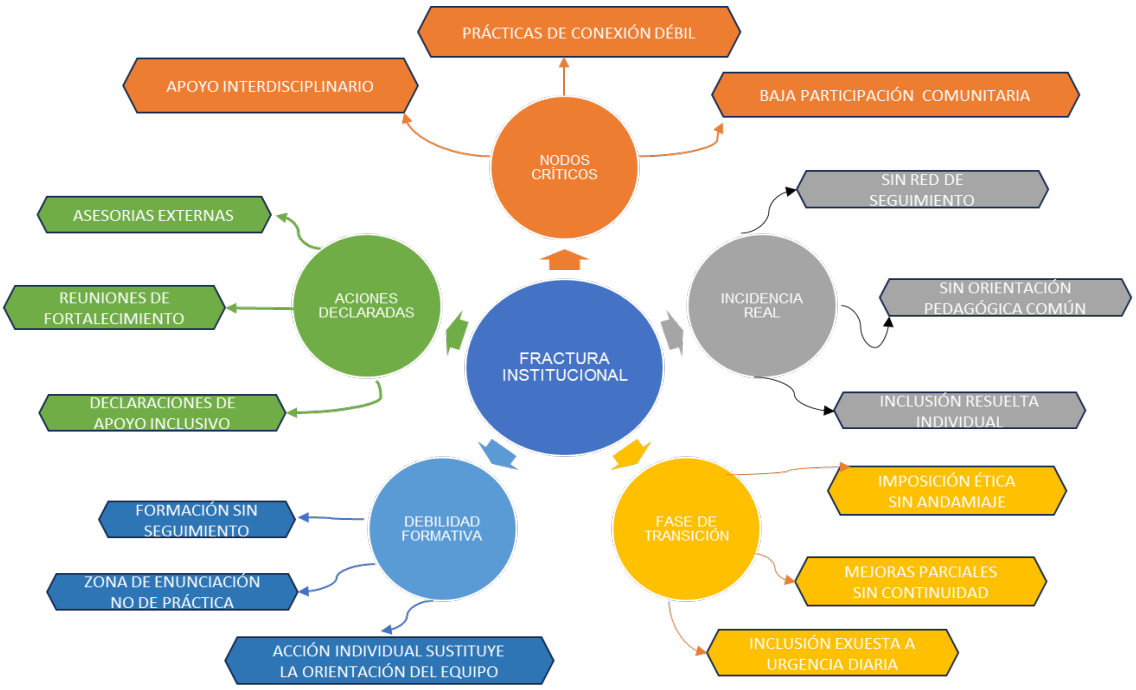


Fig. 3: Acompañamiento institucional y sostenibilidad pedagógica en los procesos de educación inclusiva

Por otra parte, la percepción docente de resolver solas tiene un peso analítico decisivo, no remite únicamente a cansancio profesional, sino a una estructura de trabajo que desplaza hacia el aula responsabilidades que deberían distribuirse entre equipos, orientaciones, seguimiento y corresponsabilidad institucional, en ese punto, UNESCO (2018) sostiene que la educación inclusiva exige apoyos permanentes y formación continua, lectura que se enlaza con los hallazgos observados, puesto que muestran apoyo interdisciplinario insuficiente, escasa conexión entre prácticas y PEI, y una débil participación de la comunidad en el sostenimiento de los procesos, de esta forma, la inclusión queda expuesta a la voluntad individual y a la urgencia de cada jornada, sin una trama organizativa que acompañe de manera constante la toma de decisiones pedagógicas.

Las evidencias anteriores conducen a interpretar que la institución atraviesa una fase de tránsito, con disposición ética visible y con ensayos parciales de mejora, aunque todavía sin un andamiaje organizativo capaz de dar continuidad, coherencia y evaluación a las acciones inclusivas, desde esa perspectiva, Ainscow (2020) resulta especialmente útil, pues señala que la revisión permanente de barreras y respuestas compartidas es lo que hace avanzar a las escuelas, de ahí que la tendencia no hable de falta absoluta de iniciativas, sino de su fragilidad, de su escaso arraigo metodológico y de la necesidad de convertirlas en

una práctica institucional con continuidad verificable, capaz de sostener la diversidad como criterio de organización escolar y no solo como exigencia ética asumida por docentes particulares.

CONCLUSIÓN

En el marco de las oportunidades derivadas de la conclusión, el estudio permitió establecer que las prácticas pedagógicas vinculadas a la educación impartida en la Institución Educativa Antonio Nariño avanzan entre disposiciones docentes favorables y limitaciones que impiden su asentamiento didáctico. Aunque las maestras reconocen la diversidad como rasgo constitutivo del aula y despliegan respuestas de apoyo ante necesidades concretas, los hallazgos muestran que dichas respuestas suelen surgir de manera contingente y no de una planificación previa. De ahí que el objetivo de analizar las prácticas pedagógicas en relación con los enfoques didácticos y las políticas curriculares haya evidenciado una brecha persistente entre el discurso inclusivo, la estructura curricular y la vida cotidiana del aula, cuya consecuencia más visible es una inclusión basada en esfuerzos individuales y no en una orientación pedagógica común.

De estas evidencias se desprende que uno de los resultados más consistentes radica en la baja institucionalización didáctica de la inclusión, dado que la norma, el PEI y los PIAR circulan dentro de la institución, aunque no se traducen con claridad en secuencias metodológicas, criterios de evaluación y decisiones curriculares compartidas. Tal situación llevó a comprobar que el currículo continúa siendo percibido por buena parte del profesorado como una estructura rígida, con tiempos homogéneos y exigencias uniformes, lo que empuja a resolver la diversidad mediante ajustes parciales o simplificaciones posteriores. Por ello, la inclusión no alcanza todavía a ser un principio ordenador del trabajo escolar, sino que permanece ligada a respuestas fragmentarias, sujetas al criterio personal, a la experiencia previa y a la urgencia de cada jornada.

Por otra parte, los hallazgos muestran que la institución cuenta con reservas pedagógicas valiosas, entre ellas, ciertas experiencias de apoyo entre pares, el uso de recursos visuales y la disposición ética del profesorado para sostener la permanencia de estudiantes con necesidades diversas. Sin embargo, esas prácticas no han alcanzado la continuidad suficiente ni han sido incorporadas como acuerdos de trabajo estables. En ese sentido, la investigación aporta al campo didáctico una lectura según la cual la inclusión exige replantear la relación entre currículo, metodología, evaluación, acompañamiento institucional y formación docente, puesto que la sola voluntad profesional no basta para sostener transformaciones duraderas. En consecuencia, el estudio ofrece una comprensión situada de cómo la escuela pública enfrenta la diversidad en condiciones reales de sobrecarga, escasez de apoyos y orientación insuficiente.

Para cerrar, se concluye que cualquier mejora en materia de educación inclusiva requiere pasar de una lógica reactiva a una lógica de previsión pedagógica, donde la diversidad sea considerada desde el diseño mismo de la enseñanza y no una vez que aparecen las dificultades. Ello conduce a proponer, como derivación de los resultados, una ruta centrada en la formación docente práctica en evaluación inclusiva, en el diseño universal para el aprendizaje, en el uso pedagógico de recursos accesibles, en el fortalecimiento del trabajo interdisciplinario y en el seguimiento institucional verificable. Además, ante la situación descrita, resulta necesario ampliar futuras investigaciones hacia la voz del estudiantado y de las familias, así como sostener observaciones de aula más prolongadas, con el fin de valorar con mayor amplitud los cambios que la inclusión demanda en la cultura escolar.

REFERENCIAS

Ainscow, M. (2020). Promoting inclusion and equity in education: Lessons from international experiences. Nordic Journal of Studies in Educational Policy, 6(1), 7–16. https://doi.org/10.1080/20020317.2020.1729587

Álvarez-Gayou Jurgenson, J. L. (2003). Cómo hacer investigación cualitativa: Fundamentos y metodología. Paidós Educador.

Ander-Egg, E. (1974). Técnicas de investigación social. Editorial Humanitas.

Angrosino, M. (2012). La observación cualitativa. Morata.

Ausubel, D. P., Novak, J. D., y Hanesian, H. (1983). Psicología educativa: Un punto de vista cognoscitivo (2.ª ed.). Trillas.

Barbour, R. (2013). Los grupos focales en la investigación cualitativa. Ediciones Morata.

Camilloni, A. R. W. de, Cols, E., Basabe, L., y Feeney, S. (2007). El saber didáctico. Paidós.

Chevallard, Y. (1991). La transposición didáctica: Del saber sabio al saber enseñado. Aique.

Congreso de la República de Colombia. (1994). Ley 115 de 1994. Ley General de Educación. Diario Oficial, 41.214.

DANE. (2024). Mercado laboral urbano – Montería: Resultados al IV trimestre 2024. Departamento Administrativo Nacional de Estadística.

Denzin, N. K. (1978). The research act: A theoretical introduction to sociological methods (2nd ed.). McGraw-Hill.
Denzin, N. K., y Lincoln, Y. S. (Eds.). (2018). The SAGE handbook of qualitative research (5th ed.). SAGE Publications.
Dilthey, W. (1998). Introducción a las ciencias del espíritu. Alianza Editorial. (Obra original publicada en 1883)
Echeita, G. (2019). Educación inclusiva: El sueño de una noche de verano. Octaedro.
Echeita, G., y Ainscow, M. (2011). Educación inclusiva: Un modelo de futuro. Editorial Universitas.
Gadamer, H.-G. (1999). Verdad y método (Tomo 1, 8.ª ed.). Ediciones Sígueme.
Guba, E. G., y Lincoln, Y. S. (1994). Competing paradigms in qualitative research. En N. K. Denzin y Y. S. Lincoln (Eds.), Handbook of qualitative research (pp. 105–117). SAGE.
Kvale, S. (2011). Las entrevistas en investigación cualitativa. Ediciones Morata.
Ley 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. 48.733.
Ministerio de Educación Nacional. (2006). Fundamentos conceptuales para la atención en el servicio educativo a estudiantes con necesidades educativas especiales. MEN.
Ministerio de Educación Nacional. (2017). Decreto 1421 de 2017. Por el cual se reglamenta la atención educativa a la población con discapacidad en el marco de la educación inclusiva. Diario Oficial.
Ministerio de Educación Nacional. (2017a). Plan Nacional Decenal de Educación 2016–2026: El camino hacia la calidad y la equidad. MEN.
Porrúa, A. (2006). La evaluación de políticas y programas públicos. El caso de los programas de desarrollo social en México. M. A. Porrúa.
Ricoeur, P. (1995). El conflicto de las interpretaciones. Siglo XXI Editores.
Sánchez Urrutia, V., Candanedo, D., Héller, M., Ravela, P., Villanueva, B., Austin, I., y Roach, G. (2017). Políticas educativas: Ciencia, investigación, desarrollo tecnológico e innovación para el desarrollo inclusivo de Panamá. SENACYT.
Sandoval, C. (2003). Investigación cualitativa. Editorial Universidad de Antioquia.
Schleiermacher, F. (1998). Hermenéutica: El arte de la comprensión. Editorial Trotta.
Stake, R. E. (1994). Case studies. En N. K. Denzin y Y. S. Lincoln (Eds.), Handbook of qualitative research (pp. 236–247). SAGE.
Stake, R. E. (1999). Investigación con estudio de casos. Morata.
Stake, R. E. (2005). The art of case study research. Sage Publications.
UNESCO. (1994). Declaración de Salamanca y marco de acción para las necesidades educativas especiales. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427
UNESCO. (2008). La educación inclusiva: El camino hacia el futuro. Conferencia Internacional de Educación. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000180170
UNESCO. (2018). Enseñanza inclusiva: Preparar a todos los docentes para enseñar a todos los alumnos. Documento de política 43. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000263308
Vygotski, L. S. (1979). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Crítica