

SABERES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA A INCLUSÃO EDUCATIVA: UM DIAGNÓSTICO NO CONTEXTO RURAL DO ATLÂNTICO

PEDAGOGICAL KNOWLEDGE AND PRACTICES FOR EDUCATIONAL INCLUSION:
A DIAGNOSIS IN THE RURAL CONTEXT OF ATLÂNTICO

SABERES Y PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS PARA LA INCLUSIÓN EDUCATIVA: UN
DIAGNÓSTICO EN EL CONTEXTO RURAL DEL ATLÂNTICO

Sofia Esperanza Gutiérrez Manga¹ 0009-0009-2693-3419

Luis Alfredo Gómez Linares² 0000-0001-8065-5856

¹ Universidad del Atlántico - Puerto Colombia, Atlántico, Colombia;
gutmanga@mail.uniatlantico.edu.co.

² Universidad del Atlántico - Puerto Colombia, Atlántico, Colombia;
lalfredogomez@mail.uniatlantico.edu.co

RESUMEN:

El presente artículo analiza la relación entre las competencias personales y profesionales de los docentes para la atención a la diversidad en el contexto rural del Atlántico. A través de un enfoque cuantitativo, con un diseño no experimental y de carácter descriptivo, se aplicó un cuestionario tipo Likert a 15 participantes, entre docentes, directivos y orientadores de la Institución Educativa Nuestra Señora de la Candelaria. Los resultados revelan una fractura crítica entre la dimensión ética y la técnica: mientras que el 73,3% de los docentes manifiesta una actitud positiva sobresaliente hacia la inclusión, el 80% reconoce que su formación inicial fue insuficiente para abordar las Necesidades Educativas Especiales (NEE). Se identificó un fenómeno de "voluntarismo pedagógico", donde la disposición empática se ve limitada por un conocimiento nominal de las discapacidades y una capacitación continua esporádica (60%). Se concluye que es imperativo transitar hacia planes de formación situada que traduzcan el compromiso ético en competencias técnicas efectivas para garantizar el derecho a una educación de calidad en la ruralidad.

Palavras-chave: inclusión educativa; formación docente; ruralidad; necesidades educativas especiales.

ABSTRACT

This article analyzes the relationship between teachers' personal and professional competencies for attending to diversity in the rural context of Atlántico, Colombia. Using a quantitative approach, with a non-experimental and descriptive design, a Likert-type questionnaire was administered to 15 participants, including teachers, administrators, and counselors from the Institución Educativa Nuestra Señora de la Candelaria. The results reveal a critical gap between the ethical and technical dimensions: while 73.3% of teachers manifest an outstanding positive attitude towards inclusion, 80% acknowledge that their initial training was insufficient to

address Special Educational Needs (SEN). A phenomenon of "pedagogical voluntarism" was identified, where empathetic disposition is limited by a nominal knowledge of disabilities and sporadic continuing education (60%). It is concluded that it is imperative to move towards situated training plans that translate ethical commitment into effective technical competencies to guarantee the right to quality education in rural areas.

Keywords: educational inclusion; teacher training; rurality; special educational needs.

RESUMO

O presente artigo analisa a relação entre as competências pessoais e profissionais dos docentes para o atendimento à diversidade no contexto rural do Atlântico, Colômbia. Através de uma abordagem quantitativa, com delineamento não experimental e de caráter descritivo, foi aplicado um questionário do tipo Likert a 15 participantes, entre docentes, gestores e orientadores da Instituição Educativa Nuestra Señora de la Candelaria. Os resultados revelam uma fratura crítica entre a dimensão ética e a técnica: enquanto 73,3% dos docentes manifestam uma atitude positiva marcante em relação à inclusão, 80% reconhecem que sua formação inicial foi insuficiente para abordar as Necessidades Educativas Especiais (NEE). Identificou-se um fenômeno de "voluntarismo pedagógico", no qual a disposição empática é limitada por um conhecimento nominal das deficiências e uma capacitação contínua esporádica (60%). Concluiu-se que é imperativo avançar para planos de formação situada que traduzam o compromisso ético em competências técnicas eficazes para garantir o direito a uma educação de qualidade na ruralidade.

Palabras clave: inclusão educativa; formação docente; ruralidade; necessidades educativas especiais.

Introducción

La inclusión educativa constituye actualmente una prioridad ética, social y pedagógica ineludible en los sistemas educativos contemporáneos. Según la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO] (2020), este paradigma no debe entenderse simplemente como la integración de estudiantes con discapacidad en aulas regulares, sino como un proceso sistémico de reforma y reestructuración que busca reconocer la diversidad como un valor inherente al proceso formativo. Esta transición exige que las prácticas tradicionales, históricamente ancladas en modelos de homogeneización, evolucionen hacia propuestas curriculares y didácticas flexibles que sitúen al estudiante y sus particularidades en el centro del aprendizaje. Ante una población estudiantil cada vez más heterogénea, donde convergen múltiples necesidades educativas, tanto permanentes como transitorias; las instituciones enfrentan el desafío de eliminar las Barreras para el Aprendizaje y la Participación (BAP) que limitan el pleno desarrollo de los sujetos (Ainscow & Booth, 2019).

En el marco de esta transformación, la competencia docente emerge como el eje articulador del éxito inclusivo. No basta con una disposición ética o una actitud empática, aunque estas sean el cimiento fundamental; se requiere de una capacidad técnica que permita identificar, comprender y responder de forma efectiva a las diferencias individuales. En este sentido, la formación docente en prácticas inclusivas es la herramienta clave para superar la herencia del modelo de exclusión y avanzar hacia estrategias que promuevan no solo la presencia del estudiante en el aula, sino su participación activa, el aprendizaje significativo y un bienestar emocional sólido. La invisibilización de estas necesidades en el quehacer pedagógico diario no solo vulnera derechos fundamentales, sino que perpetúa ciclos de desigualdad social desde la escuela.

No obstante, en el contexto rural colombiano, la implementación de la educación inclusiva enfrenta desafíos sistémicos que agudizan las brechas de equidad. La ruralidad en Colombia no es solo una categoría geográfica, sino un escenario de deudas históricas donde factores como el difícil acceso a recursos pedagógicos, la escasa formación continua del profesorado y la baja conectividad digital limitan la capacidad de respuesta institucional ante la diversidad (Rodríguez y Herrera, 2021). En estos territorios, el docente rural a menudo debe gestionar aulas multigrado con una presencia limitada de profesionales de apoyo tales como orientadores o psicólogos, así como una falta crónica de adaptaciones curriculares contextualizadas. Estas realidades territoriales exigen un esfuerzo extraordinario del docente, quien se convierte en el mediador principal entre una normativa nacional ambiciosa y una realidad material precaria.

Específicamente en Colombia, el marco normativo ha experimentado avances significativos, destacando el Decreto 1421 de 2017, el cual reglamenta la atención educativa a la población con discapacidad bajo un enfoque de inclusión. Sin embargo, los informes de seguimiento por parte del Ministerio de Educación Nacional (MEN) (2022) revelan una persistente “paradoja de la implementación”: a pesar de contar con una política pública robusta, en la praxis pedagógica diaria prevalecen enfoques homogeneizantes que no reconocen la pluralidad del estudiantado. Esta desconexión se fundamenta, en gran medida, en la limitada preparación técnica que reciben los docentes para la elaboración y aplicación de los Planes Individuales de Ajustes Razonables (PIAR) y en la carencia de recursos didácticos específicos para las Necesidades Educativas Especiales (NEE).

Bajo este panorama, la presente investigación se localiza en la Institución Educativa Nuestra Señora de la Candelaria, en el departamento del Atlántico, con el propósito de realizar

un diagnóstico exhaustivo de los saberes y prácticas pedagógicas de su cuerpo docente. El estudio busca determinar si los docentes poseen las competencias personales y profesionales necesarias para responder a las demandas del aula inclusiva rural. Identificar los factores que facilitan u obstaculizan estas prácticas no es solo un ejercicio académico, sino una necesidad urgente para diseñar estrategias formativas que trasciendan la improvisación y promuevan una escuela rural más equitativa, participativa y verdaderamente transformadora de su entorno social.

Metodología

La presente investigación se fundamenta en un paradigma empírico-analítico con un enfoque cuantitativo. Según Acosta (2023), este enfoque permite la recolección de datos mediante procesos estandarizados, asegurando que los hallazgos sean producto de una observación objetiva y no de sesgos subjetivos del investigador. La elección de este enfoque responde a la necesidad de cuantificar el nivel de competencias docentes y categorizar los factores que inciden en la inclusión educativa mediante relaciones estadísticas.

El estudio es de tipo descriptivo. De acuerdo con Arias (2012), este nivel de investigación busca especificar las propiedades, características y perfiles de personas o grupos sometidos a análisis. En este sentido, el trabajo no se limita a recolectar datos, sino que busca caracterizar el fenómeno de la inclusión en la Institución Educativa Nuestra Señora de la Candelaria, identificando las brechas existentes entre la teoría pedagógica y la práctica de aula en el contexto rural.

Diseño de la Investigación

Se adoptó un diseño no experimental puesto que se realizó sin la manipulación deliberada de las variables; se observaron las prácticas pedagógicas y los saberes docentes en su estado natural dentro de su entorno institucional (Hernández-Sampieri et al., 2014).y con un alcance transeccional, este se justifica debido a que la recolección de datos se efectuó en un único momento temporal, permitiendo obtener una fotografía precisa del estado actual de la inclusión en la institución al momento del diagnóstico. Como investigación de campo, el estudio se desarrolló directamente en el escenario donde ocurren los hechos. Esto permitió que los datos obtenidos reflejaran las tensiones reales de la educación rural en el Atlántico, donde factores de conectividad y recursos materiales condicionan el ejercicio docente.

Población y Muestra

La investigación empleó una población censal, lo que implica que se trabajó con la totalidad de los actores clave involucrados en el proceso de inclusión de la institución, garantizando una representatividad absoluta de las voces técnicas y pedagógicas del plantel. La muestra está integrada por 15 participantes, distribuidos estratégicamente para obtener una visión sistémica:

- Docentes (11): Responsables de la ejecución directa en básica y media, cuya labor es esencial para la implementación de los Planes Individuales de Ajustes Razonables (PIAR).
- Directivos Docentes (2): Encargados de la gestión administrativa y el cumplimiento normativo de las políticas de inclusión.
- Orientadores (2): Profesionales en psicología que aportan la visión técnica y el soporte socioemocional necesario para la atención a las Necesidades Educativas Especiales (NEE).

Técnicas e Instrumentos de Recolección

La técnica seleccionada fue la encuesta, materializada a través de un cuestionario estandarizado compuesto por veinte (20) ítems. El instrumento fue diseñado bajo una escala tipo Likert con tres opciones de respuesta (Siempre, A veces, Nunca), lo que permite medir la frecuencia y la intensidad de las prácticas inclusivas. Los ítems se agruparon cuatro (4) dimensiones clave:

1. Competencias pedagógicas.
2. Uso de recursos didácticos.
3. Conocimiento normativo y diagnóstico.
4. Actitud frente a la diversidad.

Procedimiento y Análisis de Datos

El proceso se estructuró en tres (3) fases:

1. Fase de Diseño: Revisión de la literatura y construcción del instrumento validado por juicio de expertos.

2. Fase de Aplicación: Recolección presencial de los datos, garantizando el anonimato y el consentimiento informado de los participantes.
3. Fase de Análisis: Los datos fueron procesados mediante el software estadístico SPSS versión 25. Se aplicó estadística descriptiva (frecuencias y porcentajes) para la interpretación de los resultados, lo que permitió cruzar las percepciones docentes con las realidades institucionales y detectar los puntos críticos de formación.

Resultados

El análisis de los resultados obtenidos en esta investigación se estructura a partir de una perspectiva crítica que busca confrontar la realidad operativa de la inclusión en el contexto rural frente a las exigencias normativas y éticas de la educación contemporánea. El propósito central es desglosar las competencias personales y profesionales de los docentes de la Institución Educativa Nuestra Señora de la Candelaria, entendiendo que el éxito de la inclusión no depende únicamente de la voluntad del educador, sino de una amalgama compleja de saberes técnicos, formación institucional y soporte colaborativo.

Este diagnóstico se fundamenta en la premisa de que las competencias personales —tales como la empatía, la disposición y los valores— deben estar intrínsecamente ligadas a las competencias profesionales, que abarcan desde el dominio de estrategias pedagógicas específicas hasta la capacidad de gestión interdisciplinaria. Lo que se presenta a continuación es una radiografía de los factores que facilitan u obstaculizan la inclusión, permitiendo identificar los puntos de quiebre donde la política pública de educación inclusiva choca con la realidad del quehacer pedagógico diario.

Para garantizar el rigor del diagnóstico, se establecieron criterios específicos que permitieran mapear de manera sistémica el estado de los saberes y las prácticas en la institución. Estos criterios actúan como categorías de análisis que atraviesan tanto la dimensión formativa como la operativa del docente. La selección de estos interrogantes responde a la necesidad de identificar no solo lo que el docente "sabe", sino cómo ese saber se traduce en acciones concretas dentro de un aula diversa.

En consecuencia, los interrogantes relacionados en la Tabla 1 muestran los criterios fundamentales que estructuran el instrumento de recolección de datos. Estos criterios fueron

diseñados para indagar sobre la trayectoria de capacitación, el dominio conceptual de las discapacidades y el nivel de integración de estrategias inclusivas en la práctica pedagógica cotidiana.

Tabla 1 – Criterios fundamentales que estructuran el instrumento de recolección de datos.

Estadísticos					
	¿Considera que su formación inicial lo preparo adecuadamente para atender a estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE)?	¿Posee conocimientos sobre los diferentes tipos de necesidades educativas especiales (NEE)?	¿Ha recibido formación específica (cursos, talleres, diplomados) sobre inclusión educativa o atención a la diversidad?	¿Colabora con el equipo de apoyo (orientadores, terapeutas, docente de apoyo) para el diseño de estrategias inclusivas?	¿Manifiesta buena actitud personal frente a la inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE) en el aula regular?
Válido	15	15	15	15	15

Nota: Tomado del software SPSS 25

Esta matriz de criterios permite una aproximación multidimensional al fenómeno estudiado. El ítem 1 explora la base formativa histórica, mientras que los ítems 2 y 3 evalúan el estado actual del capital intelectual del docente. Por su parte, el ítem 4 mide la capacidad de gestión colaborativa, factor indispensable en los modelos de inclusión modernos, y el ítem 5 aborda la dimensión axiológica, que constituye el motor actitudinal del proceso. A partir de este marco referencial, se procede al análisis detallado de cada una de las frecuencias y porcentajes obtenidos en la aplicación del instrumento.

Análisis de la Idoneidad en la Formación Inicial (Pregrado) y su Impacto en la Práctica Inclusiva

La formación inicial docente constituye el cimiento sobre el cual se construyen las identidades pedagógicas y las competencias didácticas. En el marco de la educación inclusiva, se espera que el pregrado dote al futuro profesional de una estructura teórica y metodológica mínima para gestionar la diversidad en el aula. Sin embargo, los datos recopilados en la Institución Educativa Nuestra Señora de la Candelaria revelan una brecha crítica entre los perfiles de egreso universitarios y las exigencias de la realidad escolar rural.

Al indagar sobre la percepción de los docentes respecto a si su formación de pregrado fue suficiente para atender a estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (NEE), los

resultados muestran una tendencia preocupante hacia la insuficiencia formativa, tal como se detalla en la Tabla 2.

Tabla 2 - Percepción sobre la preparación de la formación inicial para atender estudiantes con NEE

Respuesta	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
A veces	8	53,3%	53,3%	53,3%
Nunca	4	26,7%	26,7%	80,0%
Siempre	3	20,0%	20,0%	100,0%
Total	15	100,0%	100,0%	

Nota. Procesado en SPSS 25.

El análisis de la Tabla 2 permite identificar que el 80,0% de los participantes (sumatoria de las categorías "A veces" y "Nunca") percibe que su formación universitaria fue insuficiente o deficiente para enfrentar los retos de la inclusión. Específicamente, el 53,3% ($n=8$) manifiesta que solo recibió herramientas parciales, lo que sugiere que los contenidos de inclusión fueron abordados de manera tangencial, quizás como una asignatura aislada o un tema secundario dentro del currículo de licenciatura. Más crítico aún es el 26,7% ($n=4$) de los docentes que afirma no haber recibido ninguna preparación en absoluto durante su etapa de formación básica profesional.

Esta realidad es sintomática de lo que Navarro (2024) describe como un "modelo de formación homogéneo", donde los programas de pregrado en Colombia han priorizado tradicionalmente la enseñanza para un estudiante promedio idealizado, invisibilizando la diversidad funcional y cognitiva. Al respecto, López (2022) sostiene que cuando el docente egresa con estos vacíos, tiende a experimentar niveles más altos de estrés laboral y frustración, ya que se ve obligado a "aprender sobre la marcha", muchas veces mediante el ensayo y error, lo que pone en riesgo el derecho a una educación de calidad para el estudiante con discapacidad.

Solo un reducido 20,0% ($n=3$) considera que su formación fue plena ("Siempre"), grupo que generalmente se asocia a egresados de programas con énfasis específicos o profesionales que han complementado su perfil de manera autónoma. En conclusión, los datos de la Tabla 2 confirman que la falta de preparación técnica no es una falla individual del docente, sino una debilidad estructural del sistema de formación inicial que impacta directamente en la implementación del Decreto 1421 de 2017 en la institución.

Dominio Conceptual y Caracterización de las Necesidades Educativas Especiales (NEE)

Una vez analizada la base formativa, es imperativo evaluar el capital intelectual actual de los docentes respecto a la identificación y comprensión de la diversidad funcional. El conocimiento sobre las discapacidades y las NEE no debe limitarse a una comprensión semántica de los términos, sino que debe traducirse en una capacidad diagnóstica pedagógica que permita al educador ajustar su enseñanza a las particularidades neurodiversas del aula.

Al indagar sobre el nivel de conocimiento que poseen los docentes sobre los diferentes tipos de discapacidades y Necesidades Educativas Especiales, los resultados presentan una distribución bimodal que refleja un saber mayoritariamente intuitivo o superficial, tal como se presenta en la Tabla 3

Tabla 3 - Conocimientos sobre los diferentes tipos de Necesidades Educativas Especiales (NEE)

Respuesta	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
A veces	8	53,3%	53,3%	53,3%
Siempre	7	46,7%	46,7%	100,0%
Total	15	100,0%	100,0%	

Nota. Procesado en SPSS 25.

Los resultados de la Tabla 3 muestran un aspecto positivo inicial: ningún docente manifiesta un desconocimiento absoluto del tema (0,0% en la categoría "Nunca"). Sin embargo, la mayor prevalencia de respuestas se sitúa en la categoría "A veces" con un 53,3% ($n=8$), lo que sugiere que el conocimiento docente es fragmentario o nominal. Es decir, los educadores reconocen las etiquetas diagnósticas más comunes (como discapacidad física o cognitiva), pero carecen de la profundidad técnica para comprender las implicaciones específicas de condiciones como los trastornos del espectro autista, las dificultades de aprendizaje no verbal o las discapacidades sensoriales complejas.

Este hallazgo es crítico, ya que según Echeita (2008), un conocimiento superficial de las NEE impide la transición efectiva de una "integración" —donde el estudiante simplemente está presente en el aula— hacia una "inclusión" real, donde el docente diseña entornos de aprendizaje accesibles. Cuando el 53,3% de los docentes conoce solo "a veces" estas

condiciones, la respuesta pedagógica tiende a ser reactiva y no proactiva, limitando el éxito del aprendizaje y la participación plena del estudiante.

Dinámica de la Formación Continua y Actualización en Estrategias Inclusivas

Para subsanar las deficiencias de la formación inicial y los vacíos conceptuales detectados, la formación continua surge como la herramienta institucional por excelencia. No obstante, en el contexto rural, la actualización docente suele enfrentar barreras de acceso y sistematicidad que condicionan su impacto real en el aula.

En la Tabla 4 se recogen los datos sobre la frecuencia con la que los docentes han recibido capacitación específica sobre estrategias pedagógicas inclusivas en los últimos dos años.

Tabla 4 - Formación específica recibida sobre inclusión educativa o atención a la diversidad

Respuesta	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
A veces	9	60,0%	60,0%	60,0%
Nunca	1	6,7%	6,7%	66,7%
Siempre	5	33,3%	33,3%	100,0%
Total	15	100,0%	100,0%	

Nota. Procesado en SPSS 25.

La Tabla 4 revela que el 60,0% ($n=9$) de los participantes ha recibido capacitación de manera ocasional ("A veces"). En el contexto de la educación rural colombiana, esto suele traducirse en talleres aislados de una sola jornada o conferencias generales que no contemplan un seguimiento técnico ni un acompañamiento en la práctica diaria de aula. Esta "formación episódica" difícilmente logra transformar las estructuras pedagógicas tradicionales ni dota al docente de las competencias necesarias para aplicar instrumentos complejos como los Planes Individuales de Ajustes Razonables (PIAR), exigidos por el Decreto 1421 de 2017.

Resulta preocupante que solo el 33,3% ($n=5$) de la muestra cuente con una formación continua sistemática ("Siempre"). Este grupo, minoritario pero estratégico, suele estar integrado por directivos o docentes con formación de posgrado, lo que evidencia que la actualización en inclusión no es todavía una política de Estado o institucional que alcance de manera universal al profesorado. La persistencia de un 6,7% que nunca ha recibido formación específica subraya la urgencia de diseñar planes de formación docente territoriales que garanticen que ningún educador quede rezagado frente a los retos de la diversidad.

Gestión de la Colaboración Interdisciplinaria y el Trabajo en Red

La inclusión educativa, por su naturaleza compleja, no puede ser una responsabilidad exclusiva del docente de aula. Requiere de una "comunidad de aprendizaje" donde la sinergia entre pares, directivos y profesionales de apoyo (psicólogos, terapeutas, orientadores) permita el diseño de entornos accesibles. En este sentido, la colaboración es el mecanismo que permite traducir los diagnósticos clínicos en estrategias pedagógicas funcionales a través de los Planes Individuales de Ajustes Razonables (PIAR). Al evaluar la frecuencia con la que los docentes participan en procesos de colaboración interdisciplinaria, se observa una fragmentación en la cultura cooperativa de la institución, como se detalla en la Tabla 5.

Tabla 5 - Colaboración con el equipo de apoyo para el diseño de estrategias inclusivas

Respuesta	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
A veces	7	46,7%	46,7%	46,7%
Nunca	1	6,7%	6,7%	53,3%
Siempre	7	46,7%	46,7%	100,0%
Total	15	100,0%	100,0%	

Nota. Procesado en SPSS 25.

Los resultados de la Tabla 5 presentan una distribución bimodal que revela que el trabajo colaborativo en la institución no está plenamente normalizado. Aunque un 46,7% ($n=7$) manifiesta colaborar "Siempre", una cifra idéntica admite hacerlo solo de manera ocasional ("A veces"). Esta paridad indica que la interdisciplinaria depende, en gran medida, de la voluntad individual de los docentes o de la aparición de casos de crisis que obligan a la consulta con el orientador, en lugar de ser una práctica sistemática de co-planificación.

La persistencia de un 6,7% que "Nunca" colabora, sumada al alto porcentaje de colaboración intermitente, sugiere la existencia de barreras organizacionales. En el contexto rural, estas barreras suelen estar asociadas a la sobrecarga laboral y a la carencia de espacios formales en la agenda institucional para el diálogo pedagógico. Como advierte el MEN (2022), sin una colaboración robusta, los apoyos pedagógicos se diluyen, y el docente queda aislado frente a las barreras de aprendizaje del estudiante, lo que debilita el impacto de las políticas inclusivas a nivel institucional.

Dimensión Actitudinal: El Compromiso Ético frente a la Diversidad

El último eje de este diagnóstico aborda la dimensión personal-voluntaria. La actitud docente es considerada en la literatura especializada como el factor determinante y el predictor más fiable del éxito de cualquier reforma inclusiva. Una actitud positiva implica la valoración de la diferencia no como un problema, sino como una oportunidad de enriquecimiento para todo el grupo.

La Tabla 6 recoge la percepción de los docentes sobre su propia disposición frente a la inclusión de estudiantes con NEE en el aula regular, arrojando los resultados más favorables de toda la investigación.

Tabla 6 - Actitud personal frente a la inclusión de estudiantes con NEE en el aula regular

Respuesta	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
A veces	3	20,0%	20,0%	20,0%
Nunca	1	6,7%	6,7%	26,7%
Siempre	11	73,3%	73,3%	100,0%
Total	15	100,0%	100,0%	

Nota. Procesado en SPSS 25.

La Tabla 6 es reveladora: el 73,3% ($n=11$) de los docentes manifiesta tener "Siempre" una actitud positiva, y un 26,7% lo hace "A veces". Es altamente significativo que ningún participante (0,0%) exprese una actitud negativa o de rechazo. Este hallazgo constituye el principal activo estratégico de la Institución Educativa Nuestra Señora de la Candelaria. Indica que el cuerpo docente posee un fundamento ético sólido y una disposición empática que supera los prejuicios históricos hacia la discapacidad.

Sin embargo, esta alta disposición actitudinal entra en conflicto con las carencias técnicas detectadas en las tablas anteriores. Según Collado-Sanchis et al. (2020), una actitud positiva es el inicio, pero si no se acompaña de formación técnica, puede derivar en sentimientos de frustración y agotamiento (burnout) al no contar con las herramientas para materializar ese deseo de ayudar. Por tanto, la institución se encuentra en un punto de inflexión: tiene la voluntad humana necesaria, pero requiere urgentemente de la dotación técnica y pedagógica para que ese compromiso ético se convierta en una práctica inclusiva efectiva y sostenible.

Síntesis Interpretativa Final: La Paradoja del Voluntarismo Pedagógico en la Ruralidad

La triangulación de los resultados obtenidos a través de los seis criterios de evaluación permite identificar una fractura estructural y paradójica en la cultura inclusiva de la Institución Educativa Nuestra Señora de la Candelaria. Los hallazgos no deben leerse como datos aislados, sino como un sistema de tensiones donde la dimensión ética del profesorado se encuentra en constante conflicto con una realidad técnica y operativa limitada. Esta síntesis revela tres ejes de tensión fundamentales que definen el estado actual de la inclusión en el plantel:

En primer lugar, se evidencia una disonancia crítica entre la formación de origen y la exigencia del entorno. El hecho de que el 80% de los docentes perciba una insuficiencia en su formación de pregrado (Tabla 2) genera una base de "incertidumbre profesional" que la formación continua no ha logrado subsanar, dado que el 60% de las capacitaciones recientes han sido esporádicas (Tabla 4). Esta carencia acumulada se traduce en un conocimiento de las Necesidades Educativas Especiales (NEE) que es predominantemente nominal y superficial (Tabla 3). El docente reconoce la presencia de la diversidad en el aula, pero carece de los marcos epistemológicos y didácticos para realizar la transposición pedagógica necesaria; es decir, sabe que el estudiante requiere un ajuste, pero no siempre sabe cómo diseñarlo ni bajo qué criterios técnicos aplicarlo.

En segundo lugar, se detecta un fenómeno de aislamiento pedagógico e intermitencia colaborativa. Los resultados de la Tabla 5 demuestran que la colaboración interdisciplinaria, factor esencial para el éxito del Decreto 1421 de 2017, no está plenamente institucionalizada, operando de manera bimodal (46,7% siempre vs 46,7% a veces). Esta falta de sistematicidad sugiere que el diseño de los Planes Individuales de Ajustes Razonables (PIAR) y la implementación de estrategias inclusivas dependen más de la voluntad individual y de la gestión de crisis puntuales que de un protocolo organizacional robusto. Sin espacios formales de co-planificación, el saber del orientador y el saber del docente de aula corren por carriles paralelos, debilitando la respuesta institucional ante las barreras para el aprendizaje.

Finalmente, el diagnóstico resalta que el activo más valioso de la institución es su reserva actitudinal y ética. El 73,3% de disposición positiva (Tabla 6) confirma que el obstáculo para la inclusión no es de naturaleza ideológica ni actitudinal. El cuerpo docente de la institución "quiere" incluir y valora la diversidad como un principio de equidad. Sin embargo,

este "voluntarismo pedagógico" tiene un límite peligroso: la falta de herramientas técnicas puede convertir la disposición en frustración y agotamiento laboral.

En conclusión, la síntesis revela que la Institución Educativa Nuestra Señora de la Candelaria cuenta con el motor humano necesario para liderar procesos de inclusión, pero sufre de una "anemia técnica" producto de vacíos formativos históricos y falta de soporte colaborativo sistemático. Por lo tanto, cualquier intervención futura debe capitalizar la alta actitud positiva detectada para transformarla en competencia profesional efectiva, mediante un plan de formación situado que dote al docente de las herramientas prácticas (DUA, PIAR, metodologías flexibles) que hoy solo posee de manera intuitiva o fragmentada.

Conclusiones

La investigación realizada en la Institución Educativa Nuestra Señora de la Candelaria permite concluir que la inclusión educativa en el contexto rural del Atlántico atraviesa una etapa de transición crítica, definida primordialmente por una asimetría profunda entre la dimensión ética y la dimensión técnica del ejercicio docente. En primer lugar, se establece que existe una brecha estructural de origen en la formación inicial del profesorado, dado que el alto porcentaje de insuficiencia reportado sobre la preparación de pregrado confirma que los programas de licenciatura han operado históricamente bajo modelos de homogeneidad que no logran dotar a los futuros educadores de las herramientas mínimas para gestionar la diversidad funcional en el aula. Esta carencia de base condiciona el desempeño profesional, obligando al docente a enfrentar los retos del Decreto 1421 de 2017 desde una posición de incertidumbre pedagógica que la formación continua, al ser recibida de manera esporádica e insuficiente, no ha logrado subsanar con la profundidad técnica requerida.

En este mismo orden de ideas, el estudio revela la consolidación de un fenómeno denominado voluntarismo pedagógico, el cual se manifiesta en la coexistencia de una reserva actitudinal sobresaliente y un conocimiento técnico fragmentario. Si bien la disposición positiva de la gran mayoría de los docentes constituye el activo más valioso de la institución y demuestra que no existen barreras ideológicas o prejuicios frente a la diversidad, esta voluntad se ve limitada por una comprensión superficial de las Necesidades Educativas Especiales, lo que impide que la empatía se transforme en prácticas didácticas efectivas y sostenibles. Asimismo, se concluye que la cultura colaborativa institucional presenta una intermitencia que debilita el impacto de los procesos de inclusión, pues la falta de una interacción sistemática y

reglamentada entre docentes de aula, orientadores y directivos condena la elaboración de los Planes Individuales de Ajustes Razonables a ser esfuerzos aislados en lugar de diseños colectivos de aprendizaje.

Finalmente, los hallazgos subrayan la urgencia de transitar hacia un modelo de fortalecimiento profesional que supere la capacitación teórica generalista y se enfoque en un plan de formación situado y práctico. Este proceso de transformación debe capitalizar la alta actitud positiva detectada para dotar al profesorado de competencias específicas en el Diseño Universal para el Aprendizaje y en metodologías de evaluación flexible que respondan a la singularidad del estudiante rural.

Referencias

- Ainscow, M. (2001). *Desarrollar escuelas inclusivas: ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Narcea.
- Ainscow, M., Booth, T., & Dyson, A. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. Routledge.
- American Psychiatric Association. (2014). *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales: DSM-5*. Editorial Médica Panamericana.
- Améstica, J. (2023). Thirty Years After the Salamanca Declaration: Reflections on Inclusive Education in Chile. *ResearchGate*. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/388108206_Thirty_Years_After_the_Salamanca_Declaration_Reflections_on_Inclusive_Education_in_Chile
- Ardila Gutiérrez, C., & Vásquez Casallas, L. K. (2018). *Creencias de maestros, padres de familia y niños sobre educación inclusiva en dos instituciones educativas del distrito capital* [Trabajo de grado, Pontificia Universidad Javeriana]. Repositorio Institucional Javeriano. <https://repositorio.javeriana.edu.co/handle/10554/35283>
- Arnaiz, P. (2012). *La educación inclusiva: una escuela para todos*. Universidad de Murcia.
- Barkley, R. A. (2020). *Niños con TDAH: guía completa para padres, maestros y cuidadores*. Paidós.
- Barkley, R. A. (2020). *Trastorno por déficit de atención con hiperactividad: Manual para el diagnóstico y tratamiento*. Editorial Médica Panamericana.
- Bedoya Palacio, J. A., & Vargas Cardona, J. C. (2016). *Inclusión educativa y desarrollo emocional de los estudiantes con discapacidad intelectual en básica primaria* [Trabajo de grado, Universidad Católica de Manizales]. Repositorio Institucional UCM. <https://repositorio.ucm.edu.co/handle/10839/1382>
- Bisquerra, R. (2003). *Educación emocional y competencias básicas para la vida*. *Revista de Investigación Educativa*, 21(1), 7-43.
- Bisquerra, R. (2009). *Educación emocional en la práctica*. Barcelona: Graó.
- Bisquerra, R. (2009). *Educación emocional y competencias básicas para la vida*.
- Congreso de Colombia. (1994). *Ley 115 de 1994: Por la cual se expide la Ley General de Educación*. Diario Oficial No. 41.214.
- Congreso de Colombia. (2006). *Ley 1098 de 2006: Por la cual se expide el Código de Infancia y Adolescencia*. Diario Oficial No. 46.446.

- Congreso de Colombia. (2009). *Ley 1346 de 2009: Por medio de la cual se aprueba la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Diario Oficial No. 47.427.
- Congreso de Colombia. (2013). *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. 48.717.
- Congreso de Colombia. (2013). Ley Estatutaria 1618 de 27 de febrero de 2013: Por medio de la cual se establecen las disposiciones para garantizar el pleno ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad (D.O. No. 48.717).
https://www.secretariassenado.gov.co/senado/basedoc/ley_1618_2013.html
- Congreso de Colombia. (2016). *Ley 1804 de 2016: Por la cual se establece la política de Estado para el desarrollo integral de la primera infancia de Cero a Siempre*. Diario Oficial No. 49.953.
- Constitución Política de Colombia. (1991). Gaceta Constitucional No. 116 del 20 de julio de 1991.
- Echeita, G. (2022). La educación del alumnado considerado con necesidades educativas especiales en la LOMLOE. *Avances en Supervisión Educativa*, (36), 1-25.
<https://doi.org/10.23824/ase.v0i36.738>
- Ministerio de Educación Nacional. (2017). *Decreto 1421 de 2017: Por el cual se reglamenta en el marco de la educación inclusiva la atención educativa a la población con discapacidad*. Diario Oficial No. 50.340.
- Ministerio de Educación Nacional. (2022). *Informe de seguimiento a la Política de Educación Inclusiva en Colombia*. MEN. <https://www.mineduccion.gov.co>
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2003). *Resolución 2565 de octubre 24 de 2003: Por la cual se establecen parámetros y criterios para la prestación del servicio educativo a la población con necesidades educativas especiales*.
<https://www.mineduccion.gov.co/1621/article-85960.html>
- Naciones Unidas. (2015). *Transformar nuestro mundo: La Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. Resolución A/RES/70/1. ONU
- Rodríguez, C., & García, D. (2020). Prácticas inclusivas en el aula: Un análisis desde la experiencia docente. *Revista Colombiana de Educación Inclusiva*, 12(2), 45-58.
- UNESCO. (1994). *Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales*. UNESCO.
- UNESCO. (2017). *Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación*. UNESCO.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000259592>
- UNESCO. (2020). *Informe de seguimiento de la educación en el mundo 2020: Inclusión y educación. Todos, sin excepción*. UNESCO
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374817>
- Zuluaga Giraldo, J. A. (2021). Formación docente para la inclusión en Colombia: Una deuda pendiente. *Revista Pedagogía y Saberes*, (54), 20-35.

SOBRE LOS AUTORES

Sofía Esperanza Gutiérrez Manga: Licenciada en Educación, especialidad en Ciencias Sociales de la Universidad de Atlántico. Maestrante en Educación por la Universidad del Atlántico. Docente en la Institución Educativa Nuestra Señora de la Candelaria, Atlántico. Contribución de autoría: Concepción del estudio, recolección de datos, análisis de resultados.

Saberes y prácticas pedagógicas para la inclusión educativa: un diagnóstico en el contexto rural del Atlántico

Sofía Esperanza Gutiérrez Manga • Luis Alfredo Gómez Linares

Luis Alfredo Gómez Linares. Licenciado en Biología y Química de la Universidad del Atlántico. Magíster en Ciencias de la Educación por la Universidad del Atlántico. Doctor en Ciencias de la Educación por la Universidad Rafael Beloso Chacín (URBE) y Posdoctor en Gerencia de la Educación Superior por la misma institución. Docente universitario e investigador en el campo de la pedagogía, el currículo y la formación docente.

Contribución de autoría: concepción del estudio, diseño metodológico, recolección y análisis de información, interpretación de resultados y redacción del manuscrito.

Cómo citar este artículo

Gutiérrez Manga, S. E.; Gómez Linares, L. A. Saberes y prácticas pedagógicas para la inclusión educativa: un diagnóstico en el contexto rural del Atlántico. **Revista Educación en Páginas**, Vitória da Conquista, v. 5, n. 5, 2026. DOI: 10.22481/redupa.v5i5.18908.

