



REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO DE CARACAS



Línea de investigación: Educación Cognitiva (NICIE)

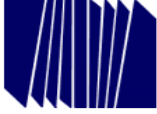
Fundamentos teóricos para la ejecución de políticas de inclusión educativa a la luz de la Modificabilidad Estructural Cognitiva

Tesis doctoral para optar al Grado de Doctor en Educación

Autor: María Ligia Baquero Silva

Tutor: Nidia Tabarez

Caracas, enero de 2026



REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
RECTORADO

N° 20260134-57-394

**“FUNDAMENTOS TEÓRICOS PARA LA EJECUCIÓN DE POLÍTICAS DE
INCLUSIÓN EDUCATIVA A LA LUZ DE LA MODIFICABILIDAD
ESTRUCTURAL COGNITIVA”**

***POR: María Ligia Baquero Silva
Pas. BE258734***

Tesis del **Doctorado de Educación**, aprobada en nombre de la *Universidad Pedagógica Experimental Libertador* por el siguiente Jurado, a los 15 días del mes de enero de 2026.



Dra. Nidia Tabarez
C.I. N.- 5010395
(Tutor)



Dra. Verónica Oliveros
C.I. N.- 10828198



Dr. Henry Rumbos
C.I. N.-9315779



Dra. Laura Mendoza
C.I. N°3796736



Dra. Alena García
C.I. N.-14874603



DEDICATORIA

*Aunque tu nombre no aparezca en la portada, yace implícito en cada letra que me recuerda aquellas tardes de lectura, el compartir del micrófono en la sala de locución radial, y el privilegio de escucharte leer tus versos y creaciones, que me llevaban a navegar en embarcaciones impulsadas por el viento de tu voz. A ti, **Papicele**, el gran **Celedonio Silva Corviz**, te honro con esta obra, pues sembraste en mí el amor por las letras y las humanidades. Y como recordar es vivir, tus versos flotan aún en mi memoria como botellas lanzadas al mar, cual vuelo de mis alondras, que me invitan a viajar por esos mundos extraños. Esta tesis también es tuya.*

A mis estudiantes con discapacidad, gracias por ser mi brújula ética y mi impulso constante. Ustedes me recordaron que la verdadera educación no se mide en estándares ni se escribe en fórmulas, sino que se teje en la piel de lo cotidiano, en las miradas que no se rinden, en los cuerpos que reinventan su forma de habitar el aula y el mundo.

*Especialmente a **Andrés**, gracias por enseñarme a ver con otros ojos, a escuchar con el alma, y a enseñar con más humanidad que teoría.*

A mi familia, que ha sido puerto seguro en medio de las tormentas académicas y personales, gracias por el abrazo silencioso, por la espera paciente y por el amor incondicional. Este logro también lleva su nombre.

AGRADECIMIENTOS

Finalizar este trabajo doctoral representa no solo la culminación de un proceso académico exigente y riguroso, sino también la síntesis de múltiples experiencias personales, profesionales y afectivas que han marcado profundamente mi vida. En primer lugar, agradezco a Dios, fuente de sabiduría y fortaleza, por acompañarme en cada paso de este camino. Su presencia constante ha sido mi refugio en los momentos de duda y mi impulso en los tiempos de claridad.

A mi familia, verdadero pilar inquebrantable de amor y apoyo: gracias por creer en mí incluso cuando yo dudaba. A mis padres, por enseñarme con el ejemplo el valor del esfuerzo y la constancia. A mis hijos, por insistir y recordarme cuán capaz soy. A mi esposo, por animarme y ser mi fuerza cuando las mías se debilitaban.

*A mi directora de tesis, la **Dra. Nidia Tabarez**, le expreso mi más sincero agradecimiento por su orientación generosa y, sobre todo, por su paciencia. Su guía ha sido fundamental para mantener el rumbo en este proceso de investigación.*

A mis maestros y maestras, desde los primeros años de escuela hasta el posgrado, gracias por sembrar en mí la pasión por la educación y por el pensamiento crítico. Cada clase, cada diálogo y cada lectura compartida ha dejado huella en este trabajo.

A mis colegas y compañeros de investigación, gracias por ser interlocutores atentos, críticos y solidarios. Sus aportes, debates y palabras de aliento han nutrido mi perspectiva y fortalecido mi compromiso con el saber.

A los y las participantes de esta investigación, quienes con generosidad compartieron sus experiencias y voces, les agradezco profundamente. Este trabajo tiene sentido gracias a ustedes.

Finalmente, a quienes me acompañaron en silencio y fueron sustento con sus oraciones al Todopoderoso: su presencia, aunque discreta, fue vital.

Este logro es colectivo. Gracias por caminar conmigo.

CONTENIDO

	p.p.
ACEPTACIÓN DEL TUTOR	2
DEDICATORIA	3
AGRADECIMIENTOS	4
LISTA DE TABLAS	8
LISTA DE FIGURAS	9
RESUMEN	10
ABSTRACT	11
INTRODUCCIÓN	12
CAPÍTULO I	15
Planteamiento del problema	15
Aproximación al objeto de estudio	15
Contextualización del fenómeno en estudio	19
Propósitos de la investigación	24
Justificación	25
CAPITULO II	28
Marco referencial	28
Antecedentes de la investigación	28
<i>Antecedentes internacionales</i>	29
<i>Antecedentes nacionales</i>	32
Bases teóricas de la investigación	37
<i>Inclusión educativa</i>	37
<i>Definición del término inclusión</i>	39
<i>Elementos prácticos para la inclusión educativa</i>	40
<i>Marcos de referencia para la educación inclusiva</i>	42
<i>El potencial de aprendizaje</i>	48
Bases legales de la investigación	53
<i>Constitución Política Colombiana</i>	53
<i>Ley General de Educación 115 de 1994</i>	54

<i>Ley 762 de 2002, Convención Interamericana para la Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra las Personas con Discapacidad</i>	54
<i>Ley 1098 de 2006, Código de la Infancia y la Adolescencia</i>	54
<i>Ley 1346 de 2009, Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad</i>	54
<i>Ley 1618 de 2013, Disposiciones para garantizar el pleno ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad</i>	55
<i>Decreto 1421 de 2017, Reglamenta en el marco de la educación inclusiva la atención educativa a la población con discapacidad</i>	55
CAPÍTULO III	57
Metodología	57
Paradigma de la Investigación	57
Tipo de Investigación	58
Diseño de investigación	58
Método de la Investigación	60
Informantes clave	61
Técnicas e instrumentos de investigación	61
<i>Análisis documental</i>	62
<i>Entrevista semiestructurada</i>	62
Instrumentos de investigación	63
<i>Guion de entrevista</i>	63
Procedimiento y fases de la investigación	64
Procesamiento de la Información	66
Criterios de rigor de la investigación	66
<i>Credibilidad</i>	67
<i>Dependencia</i>	67
Criterios éticos de la investigación	68
<i>De los sujetos que investigan</i>	69
<i>De los sujetos investigados</i>	69
<i>Del proceso de investigación</i>	70
<i>De los sujetos que se investigan</i>	70
<i>Otros aspectos éticos considerados</i>	71
CAPÍTULO IV	72

Proceso de categorización por temas de análisis	77
Tema esencial: inclusión educativa de estudiantes con discapacidad	78
Categorías fenomenológicas universales y esenciales	78
<i>Formación docente</i>	80
<i>Sensibilización y compromiso</i>	84
<i>Recursos y contexto</i>	86
<i>Políticas educativas</i>	92
Tema esencial: Modificabilidad Estructural Cognitiva (MEC)	95
Categorías Fenomenológicas Universales y Esenciales de la MEC	95
<i>Conocimiento de la MEC</i>	96
<i>Limitaciones en relación con la MEC</i>	101
<i>Contexto educativo</i>	107
CAPÍTULO V	111
Fundamentación teórica para la ejecución de políticas de inclusión, fundamentada en los lineamientos de la MEC	111
Marco conceptual para la elaboración de la fundamentación teórica	111
<i>La educación inclusiva: un paradigma en evolución</i>	111
<i>Principios fundamentales de la inclusión educativa</i>	112
<i>Retos para la inclusión educativa en América Latina</i>	113
<i>La modificabilidad estructural cognitiva (MEC): una teoría para la transformación cognitiva</i>	113
<i>Postulados la modificabilidad estructural cognitiva de Feuerstein</i>	115
La Teoría de la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) como fundamento de la MEC: Una perspectiva transformadora para la educación inclusiva	116
<i>La Experiencia de Aprendizaje Mediatizado (EAM): Corazón de la educación transformadora</i>	117
<i>La educación inclusiva en Colombia; políticas y realidades</i>	119
Construyendo la configuración teórica para la inclusión educativa a través de la MEC: Propositiones y Dimensiones Clave	120
CAPÍTULO VI	125
Reflexiones finales	125
Socialización de la investigación	129
REFERENCIAS	136
ANEXOS	146

LISTA DE TABLAS

Tabla 1 Sistema de preguntas y propósitos de investigación	24
Tabla 2 Líneas del guion unidad inclusión educativa- MEC	62
Tabla 3 Tabla de especificaciones	73
Tabla 4 Pasos de reducción fenomenológica	75
Tabla 5 Matriz temas de análisis, categorías fenomenológicas esenciales y categorías fenomenológicas universales	76
Tabla 6 Codificación de informantes clave	77
Tabla 7 Codificación de preguntas	77
Tabla 8 Respuestas sobre formación docente deficiente	79
Tabla 9 Respuestas sobre importancia de la sensibilización y el compromiso	83
Tabla 10 Respuestas sobre escasez de recursos y apoyo	85
Tabla 11 Respuestas sobre resistencia al cambio y cultura institucional	87
Tabla 12 Respuestas Desarticulación entre políticas y práctica	91
Tabla 13 Respuestas Bajo nivel de conocimiento de la MEC	95
Tabla 14 Respuestas sobre responsabilidad en la formación docente	98
Tabla 15 Respuestas sobre dificultad para aplicar la MEC	100
Tabla 16 Respuestas sobre Limitaciones de recursos para la implementación de la MEC	103
Tabla 17 Respuestas sobre Contexto desfavorable para la implementación de la MEC	106

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 Elementos prácticos para la inclusión educativa	42
Figura 2 Marcos de referencia para la inclusión educativa	43
Figura 3 Planteamientos que fundamentan la MEC	48
Figura 4 Procedimiento de la investigación	65
Figura 5 Categorías fenomenológicas universales y esenciales	80
Figura 6 Red Semántica: Formación docente deficiente	81
Figura 7 Red semántica: Sensibilización y compromiso	84
Figura 8 Red Semántica: Escasez de recursos y apoyo	87
Figura 9 Red Semántica: Resistencia al cambio y cultura institucional	89
Figura 10 Red Semántica: Desarticulación entre políticas y práctica	93
Figura 11 Categorías fenomenológicas universales y esenciales de la MEC	96
Figura 12 Bajo nivel de conocimiento de la MEC	96
Figura 13 Responsabilidad en la formación docente	100
Figura 14 Dificultad para aplicar la MEC	102
Figura 15 Limitaciones de recursos para la implementación de la MEC	105
Figura 16 Contexto desfavorable para la implementación de la MEC	107
Figura 17 Modelo integral de la MEC: Propositiones y Dimensiones Clave	121



REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO DE CARACAS
DOCTORADO EN EDUCACIÓN



Fundamentos teóricos para la ejecución de políticas de inclusión educativa a la luz de la Modificabilidad Estructural Cognitiva

Trabajo de Grado para Optar al Título de Doctor en Educación

Autor: María Baquero

Tutor: Nidia Tabarez

Fecha: enero, 2026

RESUMEN

El desafío actual de la educación colombiana, frente a las dificultades de enseñanza y aprendizaje, requiere transformaciones profundas, que trasciendan especialmente en el ámbito de la inclusión educativa. Esta investigación examinó la Modificabilidad Estructural Cognitiva (MEC) de Feuerstein como un pilar fundamental para la práctica inclusiva en el país. El propósito central del estudio fue configurar los fundamentos teóricos que, desde la experiencia y comprensión de los actores educativos, orientaran una propuesta para la ejecución de las políticas de inclusión del Ministerio de Educación Nacional. El estudio se enmarcó en el paradigma interpretativo y empleó un enfoque cualitativo con el método fenomenológico. Las técnicas de recolección de información fueron el análisis documental y la entrevista semiestructurada. Los informantes clave fueron siete docentes de la Institución Educativa Rafael Núñez en Sincelejo. La sistematización, análisis y triangulación de la información permitieron la construcción de las aproximaciones teóricas en respuesta a los propósitos establecidos. Los hallazgos principales revelaron una formación docente deficiente en inclusión y MEC, así como la escasez de recursos para su implementación y la resistencia al cambio, lo que evidenció una desarticulación entre la política y la praxis. En respuesta a estos resultados, se configuró una propuesta orientadora de inclusión educativa. Dicha propuesta aborda la necesidad de una formación docente transformadora en MEC, la provisión de recursos y una transformación cultural institucional, en términos de resultados propende por una educación que proyecte a la escuela desde los diferentes actores sociales, en cumplimiento con la teorización exigida para el grado doctoral.

Descriptor: inclusión educativa, Modificabilidad Estructural Cognitiva, políticas educativas públicas.



REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO DE CARACAS
DOCTORADO EN EDUCACIÓN



**Theoretical foundations for the implementation of educational inclusion policies
in light of Cognitive Structural Modifiability**

**Thesis submitted in partial fulfillment of the requirements for the degree of Doctor
of Education**

**Autor: María Baquero
Advisor: Nidia Tabarez
Date: June, 2025**

ABSTRACT

The current challenge facing Colombian education, given the difficulties in teaching and learning, requires profound changes, particularly in the area of educational inclusion. This research examined Feuerstein's Cognitive Structural Modifiability (CSM) as a fundamental pillar for inclusive practice in the country. The central purpose of the study was to establish the theoretical foundations that, based on the experience and understanding of educational actors, would guide a proposal for the implementation of the Ministry of National Education's inclusion policies. The study was framed within the interpretive paradigm and employed a qualitative approach using the phenomenological method. The techniques used to collect information were document analysis and semi-structured interviews. The key informants were seven teachers from the Rafael Núñez Educational Institution in Sincelejo. The systematization, analysis, and triangulation of the information enabled the construction of theoretical approaches in response to the established objectives. The main findings revealed poor teacher training in inclusion and MEC, as well as a shortage of resources for its implementation and resistance to change, which highlighted a disconnect between policy and practice. In response to these results, a proposal for educational inclusion was developed. This proposal addresses the need for transformative teacher training in MEC, the provision of resources, and institutional cultural transformation. In terms of results, it promotes an education that projects the school from the perspective of different social actors, in compliance with the theorization required for a doctoral degree.

Descriptors: educational inclusion, Cognitive Structural Modifiability, public educational policies.

INTRODUCCIÓN

La educación es un elemento indispensable para el crecimiento individual y social, no solo se trata de la transmisión de conocimientos, sino que a la vez fomenta valores, habilidades y oportunidades para todos los individuos, en un mundo que se caracteriza por su diversidad, garantizar el acceso a una educación de calidad se ha convertido en un imperativo ético y político. Sin embargo, en contextos como el colombiano, persisten brechas significativas que excluyen a poblaciones vulnerables, especialmente a estudiantes con discapacidad, esta situación pone de manifiesto la urgente necesidad de replantear las prácticas pedagógicas y las políticas educativas, orientándose hacia modelos más inclusivos y equitativos.

La educación inclusiva, desde un marco internacional, respaldada por la UNESCO, se configura como una garantía a esta necesidad, promoviendo un sistema que valore la diversidad y elimine las barreras de aprendizaje, sin embargo, su implementación enfrenta desafíos estructurales, como la falta de formación docente especializada y la carencia de recursos educativos propicios, acorde a las necesidades particulares de los estudiantes. La realidad educativa en Colombia resalta la importancia de establecer metodologías consonantes con el contexto actual, capaces de identificar la heterogeneidad, así como de generar condiciones que posibiliten mejores ambientes de aprendizaje donde todos los estudiantes puedan desplegar sus capacidades al máximo, en este sentido, se hace imperativo adoptar enfoques pedagógicos acordes que permitan una educación inclusiva y efectiva.

Por lo anteriormente expuesto, se hace necesario analizar las políticas públicas inclusivas con el propósito de afianzarlas a la Modificabilidad Estructural Cognitiva (MEC), la cual surge ante los problemas de adaptación y aprendizaje, para generar modificaciones conductuales en función de resultados positivos, en aras de mejorar el potencial de aprendizaje, para lo cual se estructura la presente investigación de la siguiente forma: En el Capítulo I de esta investigación se centra en el planteamiento del problema, donde se examina la desconexión entre las políticas de inclusión del Ministerio de Educación Nacional y las realidades escolares en Sincelejo, se realiza un diagnóstico situacional que evidencia las limitaciones en la formación docente y la escasa apropiación de herramientas como el Plan Individual de Ajustes Razonables (PIAR). Este

capítulo establece los propósitos del estudio, que buscan generar teorizaciones para optimizar dichas políticas desde los postulados de la (MEC), con un enfoque en la equidad y la calidad educativa, así como los criterios que justifican el presente estudio.

En el Capítulo II, se desarrolla el marco referencial, integrando antecedentes internacionales y nacionales sobre inclusión educativa y MEC. Se sintetizan las bases teóricas, como los postulados de Vygotsky y Feuerstein, y se examina el sustento legal colombiano, desde la Constitución hasta decretos pertinentes y congruentes; y se establecen los criterios éticos que la enmarcan. Este apartado no solo contextualiza la investigación, sino que también resalta la viabilidad de la MEC como respuesta a las demandas actuales del sistema educativo, especialmente en la atención a poblaciones históricamente marginadas.

El Capítulo III detalla la metodología empleada en la investigación, que se basa en un paradigma interpretativo, en un enfoque cualitativo y un diseño fenomenológico, y la línea de investigación “Educación Cognitiva”, con el objeto de dar respuestas a los propósitos propuestos. Se define el diseño a implementar, así como la selección del contexto de estudio y los informantes clave, las técnicas e instrumentos de recolección de la información, los procedimientos y fases de la investigación, en secuencia los criterios de validez y confiabilidad.

El Capítulo IV presenta el análisis e interpretación de la información recabada, donde se exploran las percepciones sobre la inclusión y la MEC, para la identificación de las categorías emergentes. Los hallazgos de este capítulo admiten proponer una fundamentación teórica que articule la MEC con las políticas públicas, que fundamente la necesidad de un modelo flexible y participativo adaptado a las realidades locales. Este análisis permite evidenciar las necesidades implícitas de una transformación profunda en la educación inclusiva que trascienda hasta cada uno de los actores inmersos en este estudio.

En el Capítulo V, se propone una fundamentación teórica para la ejecución de políticas de inclusión cimentadas en la MEC, se establecen pautas y estrategias clave a implementar, para garantizar una educación inclusiva de calidad. Este capítulo enfatiza la importancia de construir un sistema educativo que reconozca las diferencias y se

oriente a maximizar el desarrollo académico, superando las limitaciones del enfoque asistencialista que ha predominado en las prácticas educativas.

En última instancia, en el Capítulo VI, se suscitan las reflexiones finales, que den cuenta de la relevancia de esta fundamentación teórica, en el aporte de integración de la MEC a las políticas públicas establecidas por el MEN, como una contribución a mejorar la calidad integral de los educandos, de las instituciones educativas del municipio de Sincelejo, del departamento de Sucre y de Colombia. La implementación efectiva de la MEC como un enfoque transformador para la educación inclusiva, no solo es una cuestión de políticas educativas, sino un llamado a replantear la educación como un proceso inclusivo y equitativo que permita a cada estudiante alcanzar su máximo potencial.

CAPÍTULO I

Planteamiento del problema

La educación inclusiva en Colombia se erige como un imperativo ético y político frente a un sistema que históricamente ha marginado a poblaciones vulnerables, particularmente a estudiantes con discapacidad, pero a pesar de los avances normativos impulsados por el Ministerio de Educación Nacional (MEN), persiste una brecha profunda entre las políticas públicas y la realidad en las aulas. En contextos como las instituciones educativas del municipio de Sincelejo, Sucre, esta desconexión se evidencia en muchos factores que inciden en una formación integral, como derecho constitucional. La inclusión, reducida a menudo a un ejercicio de integración física sin transformaciones estructurales, revela la urgencia de replantear las prácticas educativas desde enfoques que prioricen la equidad cognitiva y social.

Aproximación al objeto de estudio

El arte de educar ha sido definido en múltiples escenarios y generalmente en función de sus fines, centrándose en la necesidad de desarrollar todas sus potencialidades, sin embargo, esa concepción es cada vez más amplia y tendiente a potenciar habilidades sociales, como el manejo de las emociones y la comunicación asertiva. Por lo anterior, es posible reconocer que la educación tiene un impacto significativo a nivel social, que posibilita la trascendencia individual y social, y la configuración de la persona en sus diversas esferas de desarrollo (Blancas, 2018).

Estas dimensiones tienen tanto valor en la educación en sí misma y se han convertido por décadas, en el centro de estudio de muchas disciplinas. En la medida en que las sociedades han evolucionado se han ido modificando y replanteando las formas de abordaje de la educación. Por lo que es preciso hacer mención de dos elementos: las diversas políticas educativas que han surgido en aras de responder a esos cambios, y

de forma muy particular las concepciones de educación inclusiva como una de esas líneas del trabajo de investigación, en el campo educativo.

Por consiguiente, es preciso reconocer las políticas educativas no solo como el programa de gobierno de un mandatario, y entenderlas formalmente como aquellas acciones que un gobierno emprende para responder a las necesidades en relación con las prácticas educativas y los mecanismos empleados para atender la promoción y oferta. Sin embargo, se debe proponer formas más amplias para asumir dichas políticas, las instituciones deben tener la capacidad de organizar políticas educativas a partir de la construcción de su currículo, que invite a todos los actores de la comunidad educativa, se debe concebir como una estructura institucional renovada que facilite la implementación de un diseño curricular inclusivo, fomentando la corresponsabilidad comunitaria, la configuración de grupos estudiantiles diversos y un sistema de apoyos educativos alternativo al paradigma tradicional (Bernal y Rodríguez, 2021).

Así, las políticas educativas superan las limitantes de un programa, vinculan todas las acciones que el gobierno adelanta en aras de garantizar la pertinencia y relevancia social del proceso educativo (Martínez, 2018) y señalan el camino a seguir para armonizar las necesidades e intereses de la época en la cual se encuentra adscrita, reconociendo las transformaciones propias del acto de educar.

Lo anterior presenta uno de los retos de la educación en nuestros días: la inclusión, el cual es un término que surge en el año 1990 en el marco de la Conferencia Mundial de Educación para Todos, dada en Jotiem, Tailandia, no obstante, es posible reconocer a lo largo de la historia algunos escenarios de exclusión en el campo educativo. Uno de ellos es que solo hasta 1970 se le reconoce a la mujer el derecho a la educación en condiciones de equidad, garantizando un acceso sin privilegios ni discriminaciones.

Otro caso suele hallarse en la exclusión que recaía sobre las poblaciones afrodescendientes o de las comunidades indígenas, esto permite reafirmar que aun cuando el término inclusión pudiera resultar novedoso, ha estado implícito en las atmósferas educativas desde los inicios de las sociedades y hoy resulta propicio poderlo identificar como una de las necesidades no solo del estudiantado, sino de la comunidad en general, con lo que se pretende mejorar la eficacia y la calidad de los procesos

educativos, y superar de este modo las barreras de acceso a la educación y una mayor calidad.

Vale la pena mencionar que la inclusión educativa va más allá del acceso a la educación y abarca aspectos como: la igualdad de oportunidades, el reconocimiento del otro, que es tan distinto del resto como uno mismo, las adecuaciones curriculares y la preparación para el servicio, a través del tiempo se han adelantado algunas acciones a nivel nacional e internacional, entre las que se destacan el análisis de los retos y desafíos en torno a la formación docente, educación especial y con discapacidad, población rural e indígena, prevención del abandono y retención escolar, acceso a las TIC, analfabetismo, currículo, entre otros, realizado en el año 2009, en la Reunión General de Educación Inclusiva en América Latina. En Colombia se ha iniciado un proceso de transición desde la integración a la inclusión y pretende atender desde los principios de pertinencia, calidad y equidad, aun así, las realidades concretas de los establecimientos educativos son muy distantes.

Ahora bien, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2017) estableció que para crear sociedades inclusivas y equitativas es preciso iniciar por sistemas de educación inclusiva, lo cual es fundamento para una educación de calidad. En este sentido, expuso algunos lineamientos en función de lograr este objetivo, basado en la necesidad de garantizar la equidad y la inclusión para los sistemas educativos, amparado en medidas que permitan abordar temas para evitar todas las formas de disparidad, marginación y vulnerabilidad en el acceso, continuidad y finalización de los procesos de aprendizaje, considerando en particular también la diversidad de los estudiantes como oportunidad para lograr una real democratización para toda la población.

Dicha organización, se ofreció como apoyo para la creación de políticas educativas gubernamentales y desde el año 2008, en alianza con la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC), vienen haciendo énfasis en la prioridad de consolidar agendas políticas dirigidas a la inclusión educativa, como vía para una transformación profunda en el ámbito escolar. Estas, ciertamente están regidas por unas políticas generales propuestas desde el gobierno, pero hay unas realidades particulares de cada establecimiento educativo que es preciso considerar.

Estas políticas gubernamentales cobran valor en la práctica del docente, que no está siendo formado en la atención a estudiantes que presentan dificultades y que requieren de ajustes y apoyos necesarios en su formación, por ello, el desafío que encabeza la lista, en materia de inclusión educativa en América Latina, es precisamente la formación docente, siendo por consiguiente un asunto prioritario, especialmente en lo que concierne a algunas habilidades y competencias que deben caracterizar a un docente para que responda a las exigencias de la inclusión educativa, especialmente en materia de eficacia. Entre estas pueden mencionarse: el trabajo en equipo y multidisciplinar, la personalización del proceso de cada estudiante, reconocimiento del contexto y de las condiciones socioemocionales del mismo y la flexibilidad curricular (Calvo, 2013)

Este autor insiste en que para garantizar una verdadera inclusión educativa, son necesarias unas formas específicas de abordaje pedagógicos donde hoy predomina el aprendizaje memorístico y una desarticulación total entre los aprendizajes. La realidad que se vive, se resume en una ausencia entre la práctica de la cultura de niños y jóvenes (deporte, música, redes y computadores) y los contenidos de aprendizaje y la percepción de lo aprendido. En suma, se hace necesario diseñar un marco curricular que articule las experiencias vitales de los estudiantes con su proceso de aprendizaje, otorgando significado a sus proyectos personales e intereses, como estrategia fundamental para disminuir la deserción escolar de la población en situación de vulnerabilidad académica.

La MEC se constituye en una respuesta tanto para la inclusión educativa, como para las políticas de equidad e inclusión internacional y nacional, toda vez que sus orígenes están circunscritos a escenarios que exigían contrarrestar condiciones de exclusión en los años 50, producto de la movilidad de la sociedad de la época, procurando integrar al sistema educativo un gran número de jóvenes y niños que sufrían con los estragos de la guerra. Se planteó entonces la MEC que «implica partir del principio de que todo ser humano puede ser modificado estructuralmente» (Velarde, 2008, p. 207) y de esta forma se retoman los siguientes aspectos de Vygotsky, respecto a:

1. Su concepción acerca del origen de las Funciones Psíquicas Superiores.
2. La labor que desempeña el mediador humano en la internalización de los aprendizajes.

3. El papel del Instrumento tanto el humano (que es el mediador) como el material (que luego va a proponer lo que será el programa de enriquecimiento instrumental) y,
4. En especial la Teoría de la Zona de Desarrollo Próximo (ob cit)

Lo cual pone de manifiesto una teoría que bien podría responder a las exigencias de las políticas de inclusión educativa del Ministerio de Educación Nacional (MEN) colombiano.

Contextualización del fenómeno en estudio

La Teoría de la MEC de Feurstein (1954) surge como una respuesta a una necesidad de restauración, tras la II guerra mundial, para los niños y adolescentes que habían sobrevivido al holocausto judío y que ahora sufrían las consecuencias psicológicas, intelectuales, sociales y afectivas. Para ello presentó, a mediados de los años 50, la Experiencia de Aprendizaje Mediatizado (EAM), una propuesta de rescate de niños y jóvenes, ante la deprivación cultural de la época, al reconocer su estado paupérrimo a nivel cultural y educativo. Lo mismo que origina la inclusión educativa, como está siendo planteada, rompiendo así las dos líneas pedagógicas que enmarcaban el sistema educativo. (a) la escuela ordinaria ceñida a un plan curricular; (b) la escuela especial que, como su nombre lo indica, se ofrecía para la población que requería una atención especial y que dejaba de lado el aprendizaje curricular.

La educación de nuestros días exige a los maestros, incluso a quienes no se formaron con este énfasis, la atención a una población con diversidad de necesidades; lo cual permite comprender que se les requirió a los docentes hacer frente a una labor para la cual no fueron instruidos y que desconoce, en gran medida, la tarea específica de quienes se titularon en educación especial. En relación a lo cual, algunos autores (González-Rojas y Triana-Fierro, 2018) consideran necesarias ciertas modificaciones de fondo para responder a las demandas de la educación inclusiva entre las que reconocen la preparación de los docentes. De otra forma, la brecha de desigualdad que se pretende cerrar se expandiría si solo logra enfocarse la educación como un derecho y no en el derecho a una educación de calidad. Ello, considerando que solo con vincular a los niños con discapacidad, a un aula regular, no da cuenta de un proceso inclusivo certero.

Por ello es propicio que, desde los claustros académicos, se generen unos planteamientos para abordar aspectos relacionados con las políticas inclusivas en torno a la formación docente, a fin de ofrecer a la comunidad educativa, docentes que puedan atender la demanda desde la equidad. De otro modo se estaría muy lejos de asegurar una educación inclusiva. Dicho esto, vale la pena empezar por hacer una revisión del decreto 272 de 1998, que orientó los programas de formación docente y que desglosa cuatro grandes líneas a saber: la pedagogía, la didáctica, la ética y la investigación. Estas se encuentran para dar sentido y carácter, al proceso educativo (Ministerio de Educación Nacional, 1998).

Sin embargo, en algunos escenarios de la inclusión educativa, su abordaje es limitado para responder a los objetivos del Ministerio de Educación Nacional colombiano, este concibe la inclusión, esbozando cinco grandes tópicos relacionados con:

- Víctimas del conflicto
- Población con discapacidad
- Indígenas
- Comunidades de ascendencia africana, que incluye poblaciones negras, afrocolombianas, palenqueras y raizales y
- Minorías de ascendencia Romaní.

Comprender que la inclusión, va mucho más allá de la atención a población con discapacidad; sin embargo, todas ellas dentro de la misma visión que motivó en Feuerstein (1990) la elaboración de la propuesta de la MEC incluyendo a quienes tenían una privación cultural.

Calvo (2013) pone de manifiesto la compleja situación de los países latinoamericanos, al señalar que algunas personas que son incorporadas al sistema educativo son jóvenes y niños provenientes de familias que han padecido precarias situaciones culturales, sociales o económicas lo cual implica incluso el desconocimiento de su derecho a la educación. Indudablemente esta no dista de nuestra realidad, en las aulas de clase, suelen encontrarse niños de diversas culturas, hay muchos que han sido víctimas en disímiles situaciones; cada niño vive su historia y muchas cargadas de carencias, las cuales pueden ser psicológicas, afectivas, económicas y hasta

intelectuales, en algunos casos porque tienen alguna discapacidad cognitiva o bien, porque el sistema no le ofrece mejores oportunidades.

Ahora bien, sin desconocer las carencias formativas de los maestros en principios fundamentales de la psicología cognitiva, los axiomas de la teoría del procesamiento de datos mentales y las bases del conocimiento metacognitivo necesarios para el abordaje de la propuesta de Feuerstein, para Núñez (2022) El proceso cognitivo se estudia en relación con las técnicas que emplea el discente para administrar, sistematizar, transformar, expresar y asimilar nueva información.

Es factible pensar en una escuela inclusiva guiada por la Estrategia de Aprendizaje Mediado (EAM), toda vez que beneficia la plasticidad cerebral, en favor de los procesos de percepción del medio, que vendría a brindarles opciones metacognitivas a los estudiantes. En este sentido, es preciso reconocer la posibilidad de establecer una relación entre la Modificabilidad Cognitiva Estructural y la propuesta inclusiva del Ministerio de Educación Nacional colombiano.

En este marco, es posible afirmar que los principios de la MEC apuntan a las exigencias de educación hoy. Así lo dejó ver Feuerstein en una entrevista con el mexicano Noguez (2002) en el que puntualizó algunas bondades, en primer lugar, del programa de Enriquecimiento Instrumental de Feuerstein (EIF), entre las cuales se destacan los cambios estructurales que le permitan al individuo una óptima adaptación e interacción con el medio; así como de los Dispositivos de Evaluación de Propensión de aprendizajes (DEPA). Esto para amparar a una población con diferencias culturales o con déficit cognoscitivo, características comunes a las comunidades educativas en Colombia.

Consecuentemente, bien vale la pena considerar la obligada evaluación detallada de cada estrategia o propuesta de Feuerstein e ir haciendo, en la medida de lo posible, los ajustes a los que hubiera lugar, considerando las realidades particulares de nuestras instituciones y de las concepciones y políticas educativas asumidas desde las escuelas.

Igualmente es importante, partir de la dicotomía de un programa sin contenidos ajustados a las mediaciones de los contextos naturales, y la práctica de los docentes colombianos ceñida a unos referentes de calidad, que precisamente dan más cuenta del abordaje de contenidos o competencias desarrolladas desde unas temáticas precisas,

que del desarrollo de procesos cognoscitivos y el aprendizaje que esto implica. No es pretender, hacer toda una modificación de las concepciones y prácticas educativas; pero si validar la viabilidad de procesos que permitan optimizar la política educativa de inclusión en aras de garantizar una educación de calidad como derecho.

Colombia ha adelantado algunas acciones que van, desde el planteamiento del principio de la integración académica y social, en la Ley general de educación y el reconocimiento de la inclusión como un marco de acción que garantiza condiciones de calidad y equidad frente al espectro de demandas educativas, fundamentando con ello los marcos normativos para la atención de poblaciones escolarizadas en contextos de riesgo. Este es solo un ejemplo de lo que se viene haciendo en los países de América Latina en materia de inclusión. Aun así, la inclusión sigue estando limitada al ejercicio de la integración. Ciertamente se ha adelantado la senda para el logro propuesto, pero con mucho camino por recorrer; especialmente en la concepción bien entendida de lo que representa la educación inclusiva, comenzando por los procesos de formación docente. Esto abarca la necesidad de transformar la mentalidad de muchos educadores y la revisión y ajustes del fundamento curricular de los establecimientos educativos.

Con respecto al departamento de Sucre en el que el número de estudiantes con alguna discapacidad, en los establecimientos educativos aumenta de forma considerable año tras año, los docentes carecen de la formación pedagógica, académica y didáctica que requiere atender a esta población considerando las particularidades que le caracterizan (Méndez, 2020). En el departamento de Sucre, los registros administrativos y estadísticos del Sistema de Matrícula (SIMAT), donde se establecen las “Orientaciones para el reporte de niños, niñas y adolescentes con discapacidad en el Sistema Integrado de Matrícula” desde el año 2015 se establece una articulación entre los diferentes ministerios de Educación y Salud y Protección Social, para establecer las categorías de discapacidad, entre las cuales delimitan la discapacidad física, auditiva, visual, sordoceguera, intelectual, psicosocial y múltiple (Ministerio de Educación Nacional, 2020).

En los informes anuales de la institución educativa Rafael Núñez del municipio de Sincelejo, al observar con detenimiento las aulas, encontramos una gran diversidad de estudiantes con discapacidad, cada uno con necesidades particulares. La mayoría,

alrededor del 45%, presenta dificultades relacionadas con el aprendizaje, el razonamiento o el desarrollo cognitivo, como la discapacidad intelectual o trastornos que afectan su forma de procesar la información. Le siguen en frecuencia aquellos con limitaciones visuales o auditivas (30%), que requieren apoyos para acceder a los contenidos educativos. Un grupo importante (20%) tiene discapacidades motrices que afectan su movilidad o coordinación, como la parálisis cerebral, mientras que un porcentaje menor (5%) enfrenta desafíos vinculados a su salud mental o a condiciones como el autismo, que influyen en su interacción social y comunicación. Esta riqueza de situaciones hace evidente que no existe una sola forma de enseñarles; cada estudiante exige que repensemos nuestras estrategias y vayamos más allá de un modelo único de educación. (Datos suministrados por la coordinadora académica de la institución en mención, año 2023).

Por lo anterior, a partir del análisis realizado, y en concordancia con los informes internos, que develan existen dificultades importantes a la hora de atender a los estudiantes con discapacidad, en los cuales, los profesores suelen preparar sus clases de la misma manera para todos, con planes muy rígidos que no tienen en cuenta las diferentes formas de aprender; a la hora de evaluar, aplican los mismos exámenes o trabajos para todo el grupo, sin ofrecer alternativas a quienes lo necesitan. Además, en su enseñanza usan pocos recursos que ayuden a entender los temas de otra forma, como imágenes, materiales manipulables o tecnología de apoyo; en el día a día del salón, les cuesta hacer los cambios necesarios para que todos participen por igual, y finalmente, hay poca comunicación y trabajo en equipo con las familias para apoyar de manera conjunta el aprendizaje de los estudiantes (Datos suministrados por la coordinadora académica de la institución en mención, año 2023).

A partir de lo expuesto surge la siguiente pregunta:

¿Cómo se configuran, desde la experiencia y comprensión de los actores educativos, los elementos teóricos que pueden orientar la ejecución de las políticas de inclusión del Ministerio de Educación Nacional, a la luz de la MEC?

Esta problemática se enmarca en la tensión entre el mandato de inclusión (Ley 1618 de 2013, Decreto 1421 de 2017) y las realidades prácticas en territorios con brechas de formación docente, es así como la presente investigación buscó no solo diagnosticar

las barreras, sino también co-diseñar, en fases, un programa de desarrollo profesional situado que responda a las particularidades del contexto sucreño.

Propósitos de la investigación

La política de inclusión educativa impulsada por el Ministerio de Educación Nacional de Colombia representa un desafío profundo para el sistema escolar, exigiendo transformaciones significativas en las prácticas pedagógicas, sin embargo, su implementación efectiva a menudo tropieza con realidades locales presentes en el contexto, por lo que esta investigación busca fundamentar teóricamente el cumplimiento de esas políticas públicas utilizando como marco central la MEC de Reuven Feuerstein, en las instituciones educativas del municipio de Sincelejo. Reconociendo que su fortaleza se centra en la vivencia de esas políticas públicas, considerando el rol activo de los maestros, los cuales no son solo receptores de lineamientos, si no que como sujeto activo los moviliza desde su hacer a partir de su experiencia y saberes. Para lo cual se plantearon los siguientes propósitos que responden a un sistema de preguntas.

Tabla 1

Sistema de preguntas y propósitos de investigación

Pregunta	Propósito general
¿Cómo se configuran, desde la experiencia y comprensión de los actores educativos, los elementos teóricos que pueden orientar la ejecución de las políticas de inclusión del Ministerio de Educación Nacional, a la luz de la Modificabilidad Estructural Cognitiva?	Configurar, desde la experiencia y comprensión de los actores educativos, los elementos teóricos para la ejecución de las políticas de inclusión del Ministerio de Educación Nacional fundamentadas en los postulados de la Modificabilidad Estructural Cognitiva.

Cont. Tabla 1.

Subpreguntas	Propósitos específicos
¿Cómo comprenden y experimentan los docentes su nivel de formación para responder a la propuesta de inclusión planteada por el Ministerio de	Indagar el nivel de formación de los docentes del sector oficial del municipio de Sincelejo, para responder a la propuesta de inclusión del

Educación Nacional?	Ministerio de Educación Nacional.
¿Qué significados emergen de los preceptos centrales de la teoría de la Modificabilidad Estructural Cognitiva y cómo se articulan con la propuesta inclusiva del Ministerio de Educación Nacional?	Interpretar los preceptos esenciales de la teoría de Modificabilidad Estructural Cognitiva de Feuerstein y su posible articulación a las exigencias del Ministerio de Educación Nacional para la inclusión.
¿Cómo se relacionan las experiencias de formación docente con los constructos teóricos de la Modificabilidad Estructural Cognitiva?	Comprender la correspondencia entre las experiencias formativas de los docentes y los constructos teóricos de la MEC.
¿Cuáles elementos teóricos emergen de la comprensión de los actores educativos que permiten construir una propuesta orientadora para la inclusión educativa, fundamentada en la Modificabilidad Estructural Cognitiva?	Sistematizar los elementos teóricos fundamentales para una propuesta orientadora de inclusión educativa sustentada en la MEC.

Justificación

En Colombia se han adelantado diversos estudios en materia de inclusión y en torno a la MEC, sin embargo, no se ha encontrado a la fecha, una investigación que establezca correlación entre estos dos tópicos. Del mismo modo, los docentes presentan un conocimiento limitado de los marcos conceptuales y didácticos para la atención a la diversidad, lo cual podría considerarse como un elemento determinante para ampliar el rezago cultural, o como Feuerstein lo nombra; la deprivación cultural, lo cual lleva a meditar en torno al carácter educativo, que como docentes, se ofrece en los claustros del saber y por ende a buscar la forma de intervenirle con el sustento teórico oportuno que permita hacer los ajustes propicios, con miras a optimizar el ejercicio docente.

Por lo cual es viable que este trabajo permita una perspectiva transformadora en la implementación de prácticas inclusivas en los establecimientos educativos. Además, se podría dejar una puerta abierta para crear conciencia en la necesidad de formación de los docentes en esta área que cada vez demanda más de los maestros, siendo factible como referente para los establecimientos de educación superior para sustentar las modificaciones a que hubiere lugar, respondiendo a las necesidades educativas actuales

y a las exigencias del Ministerio de Educación colombiano en torno a la inclusión educativa.

A todo lo anterior es preciso agregar que la educación en Colombia adolece de muchas bondades y la brecha educativa entre el sector privado y el oficial se hace cada vez más notoria, es decir, el sistema educativo colombiano adolece de muchas bondades, lo que significa que carece de cualidades esenciales para ser eficiente, equitativo y de calidad, esto se refleja en problemas estructurales como falta de recursos, infraestructura insuficiente, formación docente limitada y currículos poco flexibles, lo cual afecta especialmente a las instituciones públicas.. De ello no dista el departamento de Sucre y de manera particular el municipio de Sincelejo; donde el equipo de inclusión, de la Secretaría de Educación asiste a los docentes, en la revisión de la documentación reglamentaria, como el Plan Individual de Ajustes Razonables (PIAR), y sugiere algunos apartes específicos ante uno u otro caso de discapacidad, lo cual resulta ser insuficiente toda vez que la educación inclusiva en el país requiere cambios de fondo y muy bien estructurados, en aras de no hacer de esta población una carga insostenible para los docentes y ofertar para los estudiantes en edad escolar, una formación bajo condiciones idóneas que todo estudiante merece.

En lo axiológico, este trabajo incorpora valores para la acción de la labor educativa tales como: el respeto por las diferencias, la solidaridad, objetividad, aceptación y el reconocimiento de la diversidad. Mismos que se hacen cada vez más necesarios en un mundo tan versátil, en el que las diferencias van más allá de las concepciones y/o la cultura, y exhibe a nuevos retos.

Por otra parte, esta investigación pretende realizar un recorrido temático investigativo que, de orientaciones claras sobre los lineamientos del psicólogo rumano, y desglosar las exigencias y los parámetros puntuales del alto ente educativo en Colombia. A partir de lo cual, se espera poder generar una teoría, desde la MEC, que ofrezca una fortaleza para la educación inclusiva en Colombia y responder a las exigencias del Ministerio de Educación Nacional. Ello, bajo la teoría fundada y la valoración de los distintos aspectos que confluyen en los procesos de enseñanza y aprendizaje, y de las particularidades de las múltiples patologías.

Esto, con miras a responder a las demandas gubernamentales establecidas en el Plan Decenal de Educación. Entre las cuales se promueve que:

Para asegurar el derecho a la educación, es esencial establecer lineamientos curriculares que definan metas comunes y esenciales, construir una política pública robusta para la formación de educadores, y transitar desde un modelo centrado en la transmisión de información hacia enfoques que promuevan el desarrollo humano e integral, todo esto con el objetivo final de edificar una sociedad en paz, fundamentada en la equidad, inclusión, respeto a la ética y equidad de género, garantizando así un futuro próspero y justo para todos. Este último de manera especial, hace énfasis en la incorporación de estudiantes en situación de discapacidad, población que se pretende favorecer de manera directa con esta investigación.

CAPITULO II

Marco referencial

En este capítulo se detallarán los referentes teóricos que soportan el estudio, los cuales están relacionados en tres apartados: a) antecedentes en el que se desglosan algunas investigaciones adelantadas en los últimos 5 años en materia de inclusión y de MEC, reconociendo en ellas las tendencias de estudio. b) bases teóricas las cuales pretenden clarificar conceptos generales que enmarcan el proceso investigativo

adelantado y c) bases legales, en aras de delimitar la normatividad que engloba los tópicos de la misma.

Antecedentes de la investigación

La construcción de un estado del arte a partir de diversos los estudios que se han adelantado en torno a la inclusión educativa en Colombia y a la MEC, requiere una revisión crítica de los avances y perspectivas desarrollados tanto en el ámbito internacional como nacional. Los antecedentes aquí delimitados y analizados no solo sitúan la investigación dentro de un diálogo académico continuo, sino que también permiten identificar vacíos, tensiones y oportunidades para proponer una fundamentación teórica innovadora, centrada en los postulados de la Modificabilidad Estructural Cognitiva (MEC) y la inclusión educativa, se pudo identificar la tendencia por el enfoque cualitativo, y escasos trabajos abordados desde el paradigma cuantitativo. Así mismo, desde el punto de vista teórico, los estudios abordados realizaron aportes significativos entre los cuales es posible mencionar la urgencia de preparación pedagógica especializada orientada a la atención de estudiantes con discapacidad, la posibilidad de abordar la MEC en diversos escenarios y se reconocen algunas consideraciones generales de la inclusión educativa.

Estas investigaciones estructuradas en dos secciones, sintetiza y analiza investigaciones previas que, desde diversos contextos y enfoques, aportan evidencias y reflexiones indispensables para enmarcar la problemática de la desarticulación entre la normativa inclusiva y la práctica pedagógica en el aula regular. De tal forma, a continuación, se realiza la revisión sistemática de la literatura científica principal vinculada a los ejes categoriales del proyecto investigativo desde los contextos internacional y nacional.

Antecedentes internacionales

Los estudios internacionales revisados aportan perspectivas valiosas y complementarias para la construcción de la presente investigación, la cual busca fundamentar teóricamente la ejecución de políticas de inclusión educativa a la luz de la Modificabilidad Estructural Cognitiva (MEC). A continuación, se sintetizan los aportes clave de cada investigación, destacando su relevancia para los ejes categoriales del proyecto.

Un primer estudio doctoral realizado por Procel (2020), denominado “Estudio para el enriquecimiento de la pedagogía hospitalaria, a través de la puesta en funcionamiento de un modelo de modificabilidad estructural cognitivo de Feuerstein en las aulas hospitalarias de Quito” de la Universidad de Extremadura, España, en su investigación para enriquecer la pedagogía hospitalaria en Quito mediante el modelo de Feuerstein, aporta un valioso precedente de aplicación concreta de la MEC en un contexto educativo no tradicional y de alta vulnerabilidad. Su propuesta metodológica, centrada en reforzar competencias lectoras desde este enfoque, demuestra la versatilidad y potencia de la teoría para diseñar intervenciones educativas específicas; este estudio sirve como referente metodológico para la presente investigación, mostrando cómo los principios de la MEC pueden traducirse en guías y estrategias prácticas aplicables a contextos desafiantes, como lo son las aulas regulares con diversidad en Colombia.

La investigación “Camino a la Educación Inclusiva: Barreras y Facilitadores para las Culturas, Políticas y Prácticas desde la Voz Docente” desarrollada por San Martín et al. (2020), estudio realizado en el contexto de un curso de formación en educación inclusiva, presentado en un artículo de la Universidad Diego Portales de Chile, aporta una comprensión profunda de las barreras y facilitadores de la inclusión desde la voz docente. Su hallazgo clave que los docentes suelen reducir la diversificación de la enseñanza a la mera "adecuación de materiales" ilumina una limitación conceptual crucial, por lo cual, este aporte enriquece el análisis de la "Desarticulación entre políticas y práctica" en nuestro estudio, al sugerir que el problema no es solo la falta de aplicación, sino también una comprensión restringida de lo que implica la inclusión. Asimismo, su conclusión sobre la formación docente como puerta de entrada para la reflexión y la acción refuerza el pilar de la "Formación docente transformadora" que se propone desde la MEC.

Por su parte, Luna (2021), en su tesis doctoral “Actitudes docentes ante la inclusión de alumnos con necesidades educativas especiales” del Centro de Enseñanza Técnica y Superior Baja California, México, aporta un marco analítico multidimensional para comprender las actitudes docentes hacia la inclusión, vinculándolas con políticas institucionales, formación y recursos, este enfoque integral coincide con la perspectiva

holística de la presente investigación, que analiza la inclusión como un fenómeno influenciado por múltiples factores interconectados (formación, recursos, contexto, políticas), de ahí que su valor radica en validar la importancia de investigar no solo el conocimiento o las prácticas, sino también las dimensiones afectivas y actitudinales de los docentes, las cuales son determinantes para superar la "Resistencia al cambio y cultura institucional".

En Bagur (2022) en un estudio doctoral, de la Universitat de les Illes Balears "Modelos de intervención en atención temprana: perspectivas de profesionales y familias" y el estudio de Farray (2023) "Creación de un modelo de intervención psicopedagógica que favorezca el desarrollo de las habilidades intelectuales la motivación de los estudiantes del tercer nivel del segundo ciclo de la educación secundaria en Santo Domingo, República Dominicana", de la Universidad de Córdoba, España, en sus investigaciones aportan una perspectiva ecosistémica y familiar al vincular la Teoría de la MEC con modelos de intervención temprana y desarrollo infantil. Estos estudios amplían el alcance de la MEC más allá del aula, situándola en el contexto de las teorías ecológicas y el modelo transaccional, es así como, para la presente investigación, este aporte es fundamental para argumentar que una fundamentación teórica basada en la MEC para la inclusión educativa debe trascender el ámbito escolar e involucrar activamente a las familias y al entorno comunitario, reconociéndolos como agentes mediadores determinantes.

Arcos, et al. (2023), proponen un análisis de las políticas de inclusión, en su estudio publicado en un artículo denominado "La Inclusión Educativa en Ecuador: una mirada desde las Políticas Educativas" de la Universidad de Extremadura, Ecuador, una crítica relevante sobre la brecha entre el marco normativo y su aplicación real en los centros educativos. Este hallazgo es un eco directo de la "Desarticulación entre políticas y práctica" identificada en el contexto colombiano del presente estudio, por lo cual, su trabajo refuerza la tesis central de que la existencia de legislación avanzada no garantiza per se la inclusión, y que se requiere una implementación efectiva, vigilancia y adecuación a las realidades locales, aspectos que la fundamentación teórica basada en la MEC busca precisamente abordar.

En cuanto al estudio doctoral realizado por Huang (2023) “El papel de profesor como mediador en la enseñanza de ELE para los alumnos chinos” de la Universidad de Alcalá de España, resalta la importancia del docente como mediador responsable en el aula, fundamento de la MEC, asumiendo un rol afectivo y competente, cuyo fin es el de hacer un reconocimiento de las tareas que corresponden al docente, en orientación a la generación de un aprendizaje significativo en los estudiantes, frente a sus dificultades y limitaciones.

En esta misma linealidad, Barba (2024), en su tesis doctoral “La evaluación del potencial de aprendizaje, estrategias para la intervención en atención temprana en España, aportan una profundización conceptual sobre los mecanismos centrales de la MEC. Huang enfatiza también en el "rol del profesor como mediador", corazón de la Experiencia de Aprendizaje Mediatizado (EAM), subrayando la necesidad de docentes responsables, afectivos y competentes propuesto por Feuerstein, destaca la Evaluación Dinámica (ED) como metodología para acceder al verdadero potencial de aprendizaje, basada en la premisa de la modificabilidad cognitiva. Estos aportes son esenciales para la construcción del marco teórico de esta investigación, ya que proporcionan los fundamentos específicos sobre cómo la MEC opera a través de la mediación intencional y la evaluación dinámica del potencial, principios que pueden orientar la reconceptualización de las políticas y prácticas de inclusión educativa.

En síntesis, los antecedentes internacionales revisados proporcionan un andamiaje sólido para la presente investigación. Desde la evidencia de las carencias formativas (San Martín et al., 2020) y la brecha política-práctica (Arcos et al., 2023), hasta los modelos de aplicación concreta de la MEC (Procel, 2020), su integración en perspectivas ecosistémicas (Bagur, 2022; Farray, 2023) y la profundización en sus mecanismos clave de mediación y evaluación (Huang, 2023; Barba, 2024), estos estudios colectivamente validan la pertinencia y urgencia de construir una fundamentación teórica que articule las políticas de inclusión con los postulados transformadores de la Modificabilidad Estructural Cognitiva.

Antecedentes nacionales

En el contexto colombiano, las investigaciones revisadas aportan perspectivas valiosas y complementarias para la construcción de la presente investigación, la cual busca fundamentar teóricamente la ejecución de políticas de inclusión educativa a la luz de la Modificabilidad Estructural Cognitiva. A continuación, se sintetizan los aportes clave de cada estudio, destacando su relevancia para los ejes categoriales de este proyecto doctoral.

Narváez y Moreno (2022), en su artículo de investigación presenta una revisión sistemática sobre la MEC en América Latina y el Caribe, ofrecen un panorama integral del estado teórico y práctico de esta teoría. Su trabajo “Teoría de la Modificabilidad Estructural Cognitiva, fundamentos y aplicabilidad en América Latina y el Caribe: revisión sistemática de literatura científica”, de la Universidad de Caldas, Manizales, valida la MEC como un marco “integrador e inclusivo”, subrayando que su eficacia depende de la “acción intencionada del maestro mediador” ajustada a las necesidades específicas de la población. Este hallazgo refuerza directamente la categoría de “Formación docente transformadora” identificada en nuestro estudio, al evidenciar que el éxito de la MEC está ligado a la capacitación y al rol activo del docente como mediador, además, su conclusión de que la teoría ha sido aplicada exitosamente en diversos contextos y con poblaciones vulnerables (incluyendo personas con necesidades educativas especiales) valida su pertinencia y potencial para fundamentar políticas de inclusión en el contexto colombiano, superando visiones deterministas sobre la capacidad de aprendizaje.

En Suárez (2025), el estudio de maestría “Estrategia didáctica basada en la “Teoría de Modificabilidad Estructural Cognitiva de Reuven Feuerstein para mejorar los procesos de atención de niños con discapacidad cognitiva en el grado primero de la Institución Educativa Distrital Antonio Baraya” de la universidad Cooperativa de Colombia, de Bogotá, presenta en sus objetivos diseñar una estrategia didáctica basada en la MEC para estudiantes con discapacidad cognitiva, aporta evidencia concreta de su aplicabilidad en el aula regular colombiana. Su investigación destaca la MEC como un enfoque revolucionario que rechaza la idea de una inteligencia fija y propone la plasticidad cerebral mediante el aprendizaje mediado, respecto a este aporte es crucial para el pilar teórico de la plasticidad cognitiva radical que se construye en esta tesis.

Asimismo, su identificación de barreras institucionales, como la sobrecarga laboral docente, coincide con la categoría de “Resistencia al cambio y cultura institucional” encontrada en nuestro análisis, reforzando la necesidad de transformaciones estructurales más allá de la mera capacitación técnica.

El estudio a nivel doctoral de Lopera (2020) “Deconstruyendo la discapacidad intelectual” de la Universidad de Antioquia, Medellín, desde una perspectiva crítica y multidisciplinar, aporta una reflexión ética y teórica fundamental al cuestionar la categoría de “discapacidad intelectual” y sus efectos estigmatizantes. Su trabajo, que integra los aportes de la MEC, invita a una “mirada diferencial” que trascienda las etiquetas incapacitantes, su importancia radica en que enriquece el marco axiológico de la presente investigación, alineándose con los principios de la MEC que enfatizan el potencial modificable de todo individuo, presenta una crítica a las categorías rígidas y refuerza la necesidad de políticas y prácticas inclusivas basadas en la modificabilidad, no en el déficit, aspecto central para superar la “Desarticulación entre políticas y práctica”.

En cuanto a la investigación “Teoría de la Modificabilidad Estructural Cognitiva (MEC) para la enseñanza de la suma en los estudiantes del Programa Brújula” de la Universidad Nacional de Colombia, Medellín de Osorio (2020), al diseñar una secuencia didáctica para la enseñanza de la matemática basada en la MEC, demuestra la viabilidad de traducir los principios teóricos de Feuerstein en herramientas pedagógicas concretas para contextos vulnerables. Su estudio evidencia cómo la mediación docente puede potenciar funciones cognitivas específicas, mostrando “adelantos graduales” en los estudiantes, lo que constituye un valioso referente metodológico para el pilar de recursos y apoyos multidimensionales que se propone, ilustrando cómo los principios de la mediación intencional pueden materializarse en estrategias didácticas adaptadas al contexto local del municipio de Sincelejo.

Santana y Sierra (2023) en la investigación publicada en el libro “Modificabilidad estructural cognitiva y transformaciones en la calidad de aprendizaje Aplicación de los principios de mediación pedagógica” de la Universidad de Córdoba, Montería, profundizan en la operacionalización de la MEC a través de la mediación pedagógica, diseñando estrategias para modificar déficits cognitivos específicos. Su enfoque, afín a

la “pedagogía de la confianza”, valora las diferencias y potencialidades de cada aprendiz. Su importancia radica en que aporta evidencia empírica sobre la eficacia de la mediación sistemática, fundamentando el pilar del sistema de recursos y apoyos y reforzando la categoría de “Conocimiento de la MEC” como base para una práctica transformadora, que, a través de su llamado al análisis crítico-reflexivo permanente del docente, resuena con la necesidad de una formación docente continua y situada.

Por su parte, Muñoz y Fonseca (2023) sobre su estudio de maestría “Procesos pedagógicos, fundamentados en el enfoque diferencial, para la inclusión de estudiantes con discapacidad intelectual leve” de la Corporación Universitaria de la Costa, Barranquilla, al enfocarse en el diseño de procesos pedagógicos con enfoque diferencial (DUA, PIAR) para estudiantes con discapacidad intelectual leve, aportan una perspectiva práctica sobre la articulación entre políticas de inclusión y herramientas pedagógicas específicas. Su hallazgo sobre la necesidad de actualización permanente del docente para una aplicación eficaz de estos procesos refuerza la categoría de “Formación docente” y la urgencia de formación continua, su trabajo sirve como puente concreto entre los lineamientos normativos como el Decreto 1421 y la práctica en el aula, área crítica identificada en nuestra investigación.

Respecto a la investigación “Teoría de la modificabilidad cognitiva de Feuerstein, R. (1983) y su aplicación en el contexto escolar” publicada en un artículo de la Universidad de Córdoba, Montería, López y Lozano (2023), en su revisión sobre la aplicación de la MEC en contextos escolares, concluyen la necesidad de definir rutas metodológicas para intervenciones cognitivas efectivas. Este aporte refuerza la pertinencia de construir, como lo hace esta tesis, una aproximación teórico-práctica que sirva de guía para la implementación, donde enfatiza que las estrategias deben ser intencionales y potencialmente controlables, subraya la importancia de un marco bien estructurado, como el que se propone en el capítulo V de esta investigación.

Por otro lado, el estudio de Pascuas (2020) “Ecoalfabetización y gamificación: una alternativa didáctica frente al desafío de los residuos electrónicos” de la Universidad de la Amazonia, Florencia - Caquetá, aunque centrado en ecoalfabetización y gamificación, aporta desde la metodología al emplear un diseño mixto y un enfoque pragmático que valora la interacción sujeto-entorno. Este enfoque metodológico refuerza la importancia

de considerar el contexto específico, como el aula o la comunidad, en el diseño de intervenciones educativas, principio coherente con la aplicación situada de la MEC que esta investigación propone.

En Sánchez y Piernagorda (2021) la investigación de maestría “Análisis de las prácticas docentes en aulas con estudiantes con discapacidad en la ied Instituto Técnico de Oriente” de la Corporación Universitaria Minuto de Dios UNIMINUTO, de Ubaque, Cundinamarca, al analizar las prácticas docentes en aulas con estudiantes con discapacidad, identifican la persistencia de un carácter homogeneizador en dichas prácticas. Este hallazgo es un eco directo de la “Resistencia al cambio y cultura institucional” y la “Desarticulación entre políticas y práctica” encontradas en nuestro estudio, este trabajo valida la necesidad imperiosa de transformar las prácticas pedagógicas, no solo en la normativa, para lograr una inclusión real.

La investigación doctoral, presentada en el artículo “Procesos de inclusión educativa de estudiantes con necesidades educativas especiales. Una mirada desde la construcción de significado” de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, de Tunja, Boyacá, en la cual Núñez (2018) ofrece una reflexión crítica fundamental al señalar que la inclusión no se reduce al registro de matrícula (SIMAT) sino que exige superar las barreras de las prácticas homogeneizadoras. Su llamado, como expresa la autora, a visibilizar las voces de la cotidianidad escolar y a construir políticas institucionales coherentes con el contexto, refuerza el enfoque fenomenológico y participativo de esta investigación, así como la necesidad de que la fundamentación teórica aquí propuesta se ancle en las realidades locales.

En relación a los antecedentes nacionales revisados, estos proporcionan un sólido respaldo a la pertinencia de articular la MEC con las políticas de inclusión educativa en Colombia, donde colectivamente, estos estudios: validan la MEC como teoría transformadora aplicable en nuestro contexto; evidencian la centralidad del docente como mediador y la necesidad urgente de su formación; ilustran metodologías para traducir la teoría en práctica pedagógica; destacan barreras institucionales y culturales que deben superarse; y refuerzan la necesidad de un enfoque crítico, situado y participativo.

En síntesis, este corpus investigativo de antecedentes internacionales y nacionales revisados, tomados de estudios realizados en los últimos cinco años, delinean un panorama complejo, pero convergente. A nivel internacional, se evidencia una sólida trayectoria de aplicación de la MEC en contextos educativos diversos y vulnerables, un diagnóstico recurrente de la brecha entre las políticas y las prácticas inclusivas, y una profundización en sus mecanismos clave de mediación y evaluación dinámica. Desde el contexto nacional, colombiano, existen pocos estudios a nivel doctoral, por lo que se tomaron algunos estudios de maestría muy ajustados por su valor en sus aportes metodológico y crítico al presente estudio. Las investigaciones no solo validan la pertinencia y aplicabilidad de la MEC como teoría transformadora, sino que también diagnostican con precisión las barreras estructurales como la formación docente insuficiente, las prácticas pedagógicas homogeneizantes y las culturas institucionales resistentes que obstaculizan una inclusión real.

Esta doble mirada, global y local, confirma la urgente necesidad de construir una fundamentación teórica que, arraigada en los principios de la MEC, articule de manera coherente y situada los marcos normativos, la formación docente transformadora y las prácticas pedagógicas mediadas, proveyendo así un andamiaje conceptual sólido para superar la mera retórica de la inclusión y promover un cambio educativo profundo y sostenible que busque integrar estos aportes en una fundamentación teórica coherente y operativa que responda a la brecha entre las políticas de inclusión del MEN y la realidad de las aulas en Sincelejo, Sucre, Colombia.

Bases teóricas de la investigación

En este apartado se refieren las bases teóricas sobre Inclusión Educativa y MEC, desde los aportes de quienes fundamentaron las bases de dichos conocimientos, enunciados aquí para comprender el sustento epistemológico de esta tesis doctoral.

Inclusión educativa

Una de las preocupaciones de hoy en materia educativa es la imperante necesidad de asegurar el derecho a la educación a todos los niños, niñas y jóvenes, y que esta atienda todas las posibilidades de desarrollo sin desconocer las particularidades propias de cada uno. A esto se le conoce como inclusión educativa y de ella se habla

desde la Conferencia Mundial Sobre Educación para Todos (1990) dada en Jotiem Tailandia. A partir de allí en lo sucesivo se afrontó en diversos países y desde entidades como la UNESCO y la OREALC. Esta última, expuso en el 2007 que era necesario impulsar el diseño de estrategias institucionales basadas en la inclusión, con la finalidad de renovar sustancialmente la práctica educativa.

De tal forma y para poder lograr una verdadera inclusión educativa, implica realizar una serie de cambios en las estructuras, los enfoques y desde mecanismos de acción con una dirección común, que incluyan a la totalidad del estudiantado en el rango etario pertinente, basados en la convicción plena de que la institución educativa asume la responsabilidad de brindar la educación y satisfacer las necesidades de aprendizaje (UNESCO, 2017).

Ahora bien y partiendo de la comprensión de la escuela como un agente dinamizador de procesos integradores, donde convergen las múltiples subjetividades y realidades contextuales del alumnado, es fundamental reconocer a los estudiantes como núcleo central del acto educativo y, por tanto, protagonistas del proceso transformador que implica la formación. En este sentido, resulta imperioso centrarse en el rol de la institución escolar como garante de una auténtica construcción social (Fernández, 1992), promoviendo la equidad en lugar de acentuar diferencias y potenciando las capacidades individuales de cada aprendiz.

De acuerdo con lo anteriormente expuesto, propender por generar una transformación que promueva un cambio radical en el pensamiento de los actores del proceso educativo es razón fundamental para que la comunidad académica representada por docentes, directivos, estudiantes y padres de familia se encuentran condicionados respecto a desarrollar barreras frente a la educación inclusiva, reflejadas en prácticas educativas excluyentes. Tales transformaciones requieren entonces cambios desde distintos frentes, uno de ellos es la cobertura, entendiéndola como un verdadero proceso de inclusión y no de adición, lo cual sugiere un replanteamiento de las prácticas en el aula, al no corresponder estas a las características y particularidades de los estudiantes (Arrieta y Álvarez, 2019)

Desde un enfoque que integra la calidad y la inclusión, dado que una oferta educativa diferenciada no garantiza per se una formación de excelencia resulta imperiosa

redefinir el concepto de calidad en relación con el valor social de la educación, lo cual conlleva necesariamente la adopción de criterios diversos. En consecuencia, un modelo educativo inclusivo debe orientarse bajo al desarrollo de estrategias cognitivas y metacognitivas la promoción de habilidades de orden cognitivo y metacognitivo que posibiliten superar las dificultades, que de acuerdo a Klimenko (2009) para “fomentar las habilidades metacognitivas en los estudiantes es necesario empezar por la enseñanza y modelamiento de las estrategias cognitivas que se refieren a los procedimientos que permiten ayudar a la organización de los recursos cognitivos, afectivos y volitivos” (p. 13).

En consideración a que la inclusión educativa se encuentra inmersa dentro de un proceso global de inclusión, el cual atañe distintos ámbitos tales como el social, económico, político entre otros, de tal forma al ser asumido desde la acepción del ámbito educativo, esta cobra gran relevancia por sí mismo convirtiéndose en un paradigma emergente que da respuesta al proceso incluyente. Por tanto, es de orden prioritario referir aquí los aportes de Ainscow (2003), Fernández (1992), Skliar (2015), entre otros, sobre los mismos aportes a la construcción y materialización del término para efectos prácticos y en el contexto educativo.

En el contexto específico de esta investigación, la inclusión educativa adquiere una relevancia particular al analizar la brecha existente entre las políticas públicas del Ministerio de Educación Nacional de Colombia y las realidades encontradas en las aulas de Sincelejo, como se evidenció en lo expuesto el Capítulo I, existe una desconexión significativa entre el marco normativo (Ley 1618 de 2013, Decreto 1421 de 2017) y las prácticas pedagógicas reales, donde la inclusión suele reducirse a un ejercicio de integración física sin transformaciones estructurales profundas, en este sentido, los hallazgos del estudio revelaron que esta brecha se manifiesta en una formación docente deficiente en atención a la diversidad, escasez de recursos educativos adaptados y una resistencia al cambio dentro de la cultura institucional.

La inclusión educativa, entendida desde este problema de investigación, no puede limitarse a la mera presencia física de estudiantes con discapacidad en las aulas, sino que exige una transformación radical de las prácticas pedagógicas, los currículos y las culturas institucionales para garantizar una participación plena y un aprendizaje

significativo para todos, y es aquí donde la MEC emerge como un marco teórico prometedor para fundamentar dicha transformación, al ofrecer principios y herramientas que permiten adaptar la enseñanza a las necesidades cognitivas individuales y potenciar el desarrollo de todos los estudiantes, independientemente de sus condiciones particulares.

Teniendo en cuenta que la inclusión no solo considerar a los estudiantes que presentan dificultades en el aprendizaje, sino, la atención de toda la población estudiantil vinculada al aula regular, desde su diversidad.

Definición del término inclusión

La definición del término a nivel internacional es muy compleja, parcialmente, en virtud de que la noción de un sistema educativo incluyente tiene diferentes acepciones y son varios autores quienes han referido distintas opiniones al respecto como Ainscow (2003); Dyson (2001); Echeita (2013) y Martínez (2018). Resulta esperable, por tanto, que en diversos contextos nacionales los avances sean limitados y coexistan directrices educativas contrapuestas. Una ilustración de esta situación se encuentra en la revisión de los sistemas educativos asiáticos realizada por Ahuja (2005, citado en Echeita y Ainscow, 2011), donde se constata la ausencia del concepto de educación inclusiva en la planificación nacional. Es así como los internados y las escuelas especiales correspondían a una estrategia con el fin de suplir las carencias del alumnado en evidente desventaja socioeducativa, motivo por el cual, en aquel contexto histórico, la educación no formal era concebida como la alternativa para atender las demandas formativas de las poblaciones socialmente excluidas del sistema.

Dicha tendencia era de por sí muy preocupante, si se consideran los negativos efectos que genera la institucionalización de la población infantil en situación de vulnerabilidad dentro de entornos socioeconómicos desfavorecidos., lo cual es considerado por Di Iorio (2010) donde “La precariedad, la vulnerabilidad, la exclusión, la segregación y la desafiliación caracterizan a la mayoría de los sectores de la sociedad actual, propiciando una estabilidad protegida” (p. 145), enmarcarse en los principios de la educación inclusiva, centrados en la aplicación disciplinal de procedimientos y normas de escolarización para estudiantes con necesidades educativas especiales, las cuales

aumentan de hecho la segregación de algunos en centros de educación especial, contraviniendo las opciones inclusivas defendidas por sus padres (Echeita y Ainscow, 2011).

De todas formas, uno de los tópicos que genera mayor conflicto desde esta perspectiva es que el término de inclusión se asocia casi siempre al de necesidades educativas especiales (Blanco, 2006), no siendo igual en todo caso o al menos no tan en primer plano, al analizar la situación de desigualdad, como la pertenencia a un grupo étnico o el género, las cuales ante discusiones de grupos académicos aparecen bajo otros epígrafes como educación intercultural, igualdad de género o educación antidiscriminatoria.

Elementos prácticos para la inclusión educativa

A continuación, se refieren cuatro elementos importantes que sirven para examinar la funcionalidad de la inclusión y que pueden ser un termómetro capaz de medir la efectividad de su aplicación por parte de los administradores escolares, directivos, docentes o supervisores en el contexto de su acción docente cotidiana. Los cuatro elementos son los siguientes:

La inclusión es un proceso. La inclusión se considera como un proceso de búsqueda constante para mejorar las formas de responder a la diversidad de los estudiantes, aprendiendo a convivir con la diferencia y a la vez tratando de sacar partido de esta condición diversa; siendo así las diferencias pueden apreciarse de una manera más positiva y como un estímulo para fomentar el aprendizaje entre niños y adultos, donde el tiempo es un factor a tener en cuenta, los cambios debe ser paulatinos y pueden generar traumatismos los cuales deben enfrentarse para convertirlos en transformaciones perdurables, evitando generar desalientos que comprometan la integridad de nuestros fundamentos axiológicos.

La inclusión participativa. Se debe considerar las condiciones del lugar donde son educados los estudiantes y no entenderse desde una forma restrictiva como un asunto de localización, de lugares; lo cual puede impedir “a qué tipo de centros acuden un análisis sistémico que debe realizarse sobre el conjunto del sistema educativo; los lugares adquieren una connotación importante pero la participación y el aprendizaje lo son más: “participación” confiere a calidad de experiencias en el encuentro en la escuela

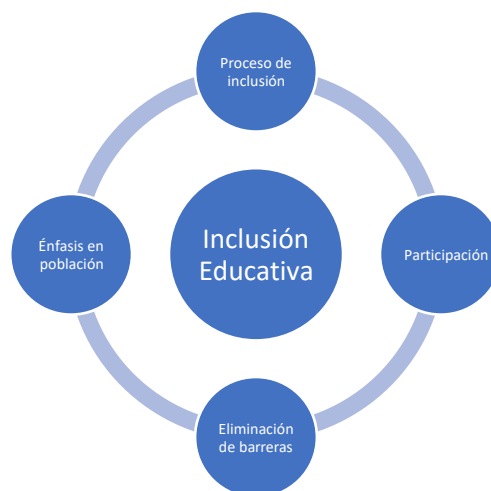
y para ello deben tenerse en cuenta las opiniones y puntos de vista de los propios estudiantes respecto también a la valoración de su bienestar personal y social.

La inclusión precisa la identificación y eliminación de barreras. Las limitaciones presentes restringen el ejercicio efectivo de las garantías educativas, particularmente aquellas relacionadas con el acceso a una formación inclusiva, por otra parte pueden hacer referencia a las actitudes y creencias que tienen las personas con respecto a este proceso que se materializan en las políticas, la práctica escolar y las culturas, las cuales individual y colectivamente tienen y aplican, y que al interactuar con las condiciones sociales, culturales o personales dentro de un marco de recursos y políticas a nivel local, regional o nacional, son capaces de generar marginación, exclusión o fracaso escolar.

Énfasis en población vulnerable o en riesgo de marginalización o exclusión. Significa asumir la responsabilidad moral de asegurar para los grupos que a nivel estadístico se encuentran con mayor riesgo o en condiciones de mayor vulnerabilidad, pueda recibir u seguimiento adecuado con el fin de adoptarse medidas oportunas y pertinentes para garantizar su acceso permanente, su involucramiento activo y sus logros académicos dentro del ámbito educativo. Estas afirmaciones pueden evidenciarse en la Figura 1.

Figura 1

Elementos prácticos para la inclusión educativa



Nota. Elaboración del autor según postulados de Ainscow (2005)

Marcos de referencia para la educación inclusiva

La definición amplia que se ha referido hasta ahora acerca de proponer planteamientos más inclusivos en la educación es factible que sea más exitosa en contextos donde una verdadera cultura basada en la colaboración, apoyada e eddas para resolución de problemas se encuentre vinculada a la detección y superación de las barreras existentes (Carrington, 1998), sin embargo es necesario verificar que posibles acciones pueden llevarse a cabo para que los centros educativos y los sistemas mismos puedan alcanzar de forma pertinente a cada educando, trascendiendo las circunstancias individuales y los rasgos distintivos de cada persona.

Para dar respuesta a este planteamiento y con base en la teoría de Ainscow (2005), se sugiere un marco de referencia basado en investigaciones internacionales asumiendo los atributos de los modelos educativos contemporáneos que progresan consistentemente hacia la implementación de prácticas inclusivas; para tal fin dichos marcos referenciales deben ser vistos como ideales o mejor contrapuestas a las situaciones existentes a fin de detectar las áreas a desarrollar, consistente en cuatro esferas superpuestas las que interactúan de manea dinámica y condicionan por tanto la relevancia de su convergencia, la educación inclusiva, en relación con las dimensiones fundamentales del quehacer educativo (asistencia, adquisición de conocimientos e involucramiento) la cual puede apreciarse en la Figura 2.

Figura 2

Marcos de referencia para la inclusión educativa



Nota: Tomado y adaptado de los postulados de Ainscow (2005)

Modificabilidad cognitiva

Para hablar de modificabilidad cognitiva es preciso mencionar que esta es inherente al ser humano y hace parte de la vida misma. Así, todo individuo precisa transformaciones a lo largo de su vida. Sin embargo, hablar referirse a ella, debe partir del reconocimiento de esos cambios a nivel cognoscitivo y en este sentido hace referencia a un proceso intangible, que busca responder a las necesidades del intelecto, lo cual supone adaptaciones que superan las expectativas referentes al cambio propio de la edad y la predisposición genética.

Dicho término hace referencia a una modificación de tipo estructural en el funcionamiento del individuo, reflejado en cambios en su desarrollo; concierne por tanto a transformaciones en la estructura del intelecto las cuales le permiten una mayor adaptación a las necesidades y situaciones de vida. De tal forma y a partir de esta definición la “modificabilidad” difiere del “cambio”, debido a que este último es producido por los procesos de maduración y desarrollo, en tanto el primero corresponde en esencia a un alejamiento notable del curso normal del desarrollo del individuo como tal y determinado por su contexto genético y/o neurofisiológico y/o su experiencia educativa (Tébar, 2005).

La teoría referida se enmarca en los postulados de la psicología cognitiva, abordando el desarrollo de los procesos mentales y los mecanismos intervinientes como

la memoria, la atención y la percepción. Su objeto de estudio comprende la adquisición, codificación, almacenamiento y transferencia de la información. Este marco teórico se sustenta en los principios de la Modificabilidad Estructural Cognitiva (MEC), destacando fundamentalmente la capacidad humana para transformarse mediante procesos dinámicos y activos de cambio.

Desde esta perspectiva, el organismo humano posee la aptitud de alterar sus patrones funcionales básicos, concibiéndose la inteligencia como una respuesta adaptativa dentro de un proceso autorregulador dinámico. Estos cambios estructurales pueden reorientar el desarrollo hacia la consolidación de procesos cognitivos superiores permanentes.

De tal forma, Feuerstein plantea tres condiciones para caracterizar la modificabilidad estructural, se establecen tres atributos fundamentales: persistencia temporal, capacidad de transformación y consistencia interna. El modelo postula además dos modalidades esenciales en el desarrollo cognitivo diferencial: la exposición inmediata del organismo a los estímulos ambientales y la vivencia de aprendizaje mediado, que facilita una interacción dinámica entre las fuentes endógenas y exógenas de estimulación cognitiva. Aparece en la teoría de Reuven, la intervención de un mediador el cual puede ser educador, padre, tutor o cualquier persona relacionada con el sujeto, muy importante al desempeñar un rol fundamental en la transmisión de estímulos, al convertirse en transmisor de cultura.

El marco teórico distingue dos categorías de factores que inciden en el desarrollo cognitivo: los determinantes distales, asociados con condiciones genéticas, orgánicas, ambientales y madurativas; y los determinantes proximales, vinculados a la ausencia de procesos de aprendizaje formalmente estructurados.

Concepción de aprendizaje según Reuven Feuerstein

Este sustento teórico se origina en una comprensión distintiva del aprendizaje, que se consolida mediante la apropiación crítica de los postulados de Vygotsky (1931), enfocándose específicamente en los siguientes aspectos: la génesis sociohistórica de las Funciones Psíquicas Superiores, el rol del agente mediador en el proceso de internalización del conocimiento, la dualidad instrumental entre el facilitador humano y los recursos materiales, base del posterior Programa de Enriquecimiento Instrumental,

y fundamentalmente la Teoría de la Zona de Desarrollo Próximo (Velarde, 2008). Seguidamente se expresa dicha relación:

Es sabido que Vygotsky (1931) explicó sobre el origen de las Funciones Psíquicas Superiores, en especial el lenguaje y el pensamiento, los cuales a su parecer no se hayan en la estructura del cerebro sino fuera de él, y más particularmente en el mundo social, por lo cual la cantidad y calidad de las interacciones afectivas, cognitivas y lingüísticas son quienes determinarían la estructuración de las funciones psíquicas.

La teoría del desarrollo próximo

Reuven Feuerstein otorgó especial relevancia a la noción de potencialidad humana desarrollada por Lev Vygotsky, particularmente en lo relativo a la modificabilidad cognitiva y a la posibilidad de transformación del desempeño intelectual mediante la mediación adecuada. En el libro *Las funciones psíquicas superiores*, Vygotsky (1931) documentó un estudio de caso en el que dos educandos fueron evaluados a través de instrumentos psicométricos estandarizados para estimar sus capacidades intelectuales. Los resultados indicaron que ambos presentaban la misma edad cronológica y un nivel equivalente de edad mental, situada, sin embargo, dos años por debajo de la correspondiente a su edad real. Desde una perspectiva evaluativa tradicional, basada exclusivamente en puntuaciones estandarizadas, podría concluirse que las trayectorias de desarrollo cognitivo y las potencialidades de aprendizaje de ambos sujetos eran sustancialmente equivalentes. No obstante, esta interpretación omite considerar los procesos dinámicos implicados en el aprendizaje y la influencia de la mediación pedagógica, elementos centrales en la concepción histórico-cultural del desarrollo.

Planteemos entonces un escenario diferenciado: ¿qué ocurriría si uno de los educandos recibe la intervención del docente como facilitador cognitivo? Este, en su rol mediador, reevaluaría el proceso, identificaría los desaciertos en la resolución presentada por el estudiante y posteriormente le solicitaría que replanteara la solución de manera autónoma.

En una segunda situación de aproximación incorrecta, el mediador inicia la resolución del problema y solicita al participante que la finalice. En un tercer escenario, frente a un error atribuible a limitaciones de memoria, proporciona indicios contextuales para facilitar el recuerdo. Finalmente, ante un desafío de alta complejidad, ofrece

estímulos constantes que permitan al sujeto descubrir la solución adecuada. Tras esta intervención sistemática, la reevaluación evidencia un avance de dos años en su edad mental, equiparándola finalmente con su edad cronológica.

La teoría del desarrollo próximo de Vygotsky, revitalizada por Feuerstein en su enfoque sobre la modificabilidad cognitiva, adquiere especial relevancia en el contexto de la educación inclusiva, es decir, en un modelo de educación inclusiva, el escenario tradicional de evaluación estandarizada que ubicaría a estudiantes de conducta mental normal promedio, con estudiantes que presentan deficiencias mentales de aprendizaje, al situarlos en el mismo nivel de capacidad, sería reemplazado por una evaluación dinámica que identifique no solo lo que el estudiante puede hacer solo, sino especialmente lo que puede lograr con los apoyos adecuados. La intervención del docente como mediador, propuesta en un escenario diferenciado, representa exactamente el tipo de andamiaje pedagógico que la inclusión educativa promueve:

En primera instancia, la personalización de los apoyos, que se constituyen en estrategias de mediación descritas (solicitar replanteamiento autónomo, iniciar la resolución para que el estudiante la complete, proporcionar indicios contextuales, ofrecer estímulos graduales) ejemplifican cómo deben diversificarse las ayudas pedagógicas según las barreras específicas que enfrenta cada estudiante.

En segunda instancia, definir un enfoque en la potencialidad, en el cual, el resultado final donde el estudiante mediado equipara su edad mental con la cronológica demuestra que las etiquetas basadas en evaluaciones estáticas suelen ser limitantes y que el desarrollo cognitivo es modificable mediante intervenciones pertinentes y oportunas.

Por último, está la redefinición del rol docente, en la educación inclusiva, el profesor trasciende su función tradicional de transmisor de conocimiento para convertirse en un diseñador de experiencias de aprendizaje accesibles y un facilitador de procesos cognitivos, tal como ejemplifica el caso.

La aplicación de este enfoque en el contexto colombiano, particularmente en la atención a estudiantes con discapacidad, implica reconocer que las dificultades de aprendizaje frecuentemente no radican en limitaciones inherentes del estudiante, sino en la rigidez de los sistemas educativos para ofrecer los apoyos y mediaciones

necesarias. El avance en la edad mental tras la intervención sistemática evidencia que, cuando se implementan estrategias de mediación adecuadas, muchos estudiantes pueden superar las barreras que parecían determinantes en su desarrollo.

En consecuencia, la teoría del desarrollo próximo proporciona un fundamento sólido para desmontar prácticas educativas excluyentes y avanzar hacia un modelo donde la diversidad no sea vista como un problema, sino como una oportunidad para enriquecer las prácticas pedagógicas y demostrar que todos los estudiantes - independientemente de sus condiciones particulares pueden ampliar sus capacidades cuando encuentran en su entorno educativo los apoyos necesarios para hacerlo.

La teoría de Reuven Feuerstein

Las investigaciones desarrolladas por este psicólogo parten del desarrollo de un sistema evaluativo denominado “Programa de evaluación Dinámica de la Propensión al Aprendizaje” (E.D.P.A), el cual propone realizar una evaluación de los cambios cognitivos y las capacidades que un sujeto puede evidenciar a lo largo de un proceso de evaluación. Este no se limita a predecir el futuro desempeño al medir ciertas características estables del sujeto, sino que se propone averiguar en qué pueden cambiar estas características, dando paso a la proyección de su teoría de la MEC, bajo la premisa que enuncia al ser humano como un sistema en permanente transformación, dotado de capacidades cognitivas moldeables y evolutivas, susceptible de ser potenciado mediante la intervención deliberada de un mediador. Siendo así, los siguientes planteamientos fundamentan la denominada MEC:

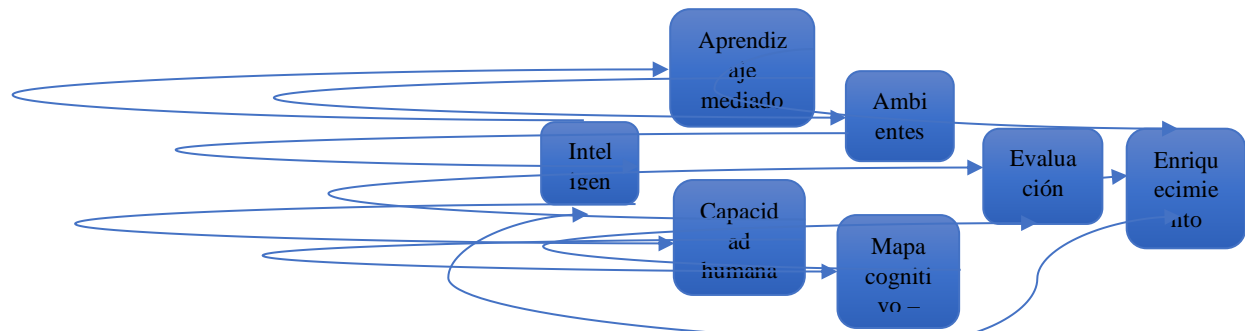
- La Inteligencia es una capacidad dinámica del ser humano.
- La práctica requiere construir ambientes modificantes.
- La MEC es una capacidad humana.
- Es necesario adquirir la experiencia del aprendizaje mediado y conceder gran importancia al valor de la interacción humana.
- Se debe diseñar un mapa cognitivo base de la comprensión de las diferencias individuales.
- La Evaluación Dinámica de la Propensión al Aprendizaje es un dispositivo mediante el cual pueden detectarse los procesos del pensamiento en el individuo.

- El programa de enriquecimiento instrumental diseñado por Feuerstein constituye primordialmente un recurso operativo que posibilita materializar el desarrollo de las capacidades cognitivas.

A continuación, se sintetizan estos planteamientos en el siguiente gráfico:

Figura 3

Planteamientos que fundamentan la MEC



Nota: Tomado y adaptado de Feuerstein (1990)

El potencial de aprendizaje

Corresponde a un tipo de interacción entre el mundo y el organismo del sujeto, siendo así determinados estímulos ambientales son filtrados por un agente mediador, quien realiza una selección intencional, reorganización sistemática y estructuración significativa de dichos estímulos, orientándolos hacia el logro de objetivos de aprendizaje específicos (Feuerstein, 1990). Para este caso referido el mediador funciona como posibilitador, al permitir que el sujeto incorpore procesos y estrategias cognitivas que darán origen a conductas identificadas como fundamentales para un desempeño cognitivo eficiente.

Implicancias educativas del modelo de Feuerstein

Tener en cuenta el modelo de Feuerstein, al implementar practicas pedagógicas facilita el análisis del desempeño cognitivo del educando en interacción con las particularidades de las actividades, conceptualizado como Cartografía Mental, fundamentando así que las competencias del pensamiento se obtienen por medio de la Experiencia de Aprendizaje Mediado constituye un proceso de transmisión cultural donde las figuras parentales o cuidadores interpretan activamente el entorno para el niño, estableciendo los marcos interpretativos que facilitan su comprensión del mundo y

valorando los referentes culturales que permiten su actuación inteligente dentro de dicho contexto.

El mismo modelo permite considerar que el ser humano es capaz de buscar y crear posibilidades nuevas haciendo modificable tanto lo individual como lo social, asumiendo también que la inteligencia opera como un mecanismo de autorregulación dinámica que se transforma mediante la interacción con variables ambientales. Esta concepción conlleva importantes repercusiones pedagógicas: el funcionamiento cognitivo trasciende el ámbito académico para impactar múltiples dimensiones del desarrollo. Cuando sujetos de cualquier edad participan en programas sistemáticos de estimulación cognitiva, movilizan capacidades como la anticipación conductual, la planificación estratégica, los procesos inferenciales, la toma de decisiones y la construcción de la autoeficacia.

Con relación al papel del docente, la concepción de modificabilidad en otras personas y la propia modificabilidad estructural, plantea entonces una “actitud modificadora activa”, la cual a la modificabilidad tanto en otros como en uno mismo la modificabilidad estructural genera una disposición activa que implica formas de intervenir y relacionarse con los niños orientadas a superar sus dificultades, particularmente en los fundamentos del pensamiento, capacitándolos para autorregular progresivamente su propio desarrollo.

Al analizar el modelo de Feuerstein desde mi perspectiva como investigadora en educación inclusiva, surge una profunda admiración por su potencial transformador, pero también una conciencia clara de sus complejidades de implementación, la Cartografía Mental no debe concebirse como un simple instrumento diagnóstico, sino como una brújula ética que nos orienta hacia las potencialidades y no solo las carencias de cada estudiante, esta perspectiva resulta radicalmente contraria al modelo deficitario tradicionalista, que aún predomina en nuestras escuelas, donde tendemos a etiquetar desde lo que falta, y no desde lo que puede emerger.

Mi experiencia en aulas como docente, me ha llevado a comprender que la Experiencia de Aprendizaje Mediado representa un desafío paradigmático para la formación docente en el contexto colombiano. No se trata simplemente de aplicar estrategias didácticas, sino de encarnar una disposición humana fundamental: la de ser

puentes cognitivos que permitan a los estudiantes transitar desde sus actuales capacidades hacia sus potencialidades aún no realizadas o descubiertas. Aquí se identifica una tensión fundamental: mientras el sistema educativo valora los resultados inmediatos y cuantificables, la mediación que propone Feuerstein exige tipos de calidad y una paciencia activa que no siempre encuentra eco en las prácticas de aula.

La modificabilidad estructural cognitiva constituye, a mi juicio, el aporte más revolucionario de Feuerstein y a la vez el más cuestionado. Desde mi posición, afirmo que la modificabilidad no es omnipotencia, es reconocer que la plasticidad cognitiva no implica negar las limitaciones reales que enfrentan muchos estudiantes, más bien, nos invita a una práctica pedagógica que navegue constantemente entre lo posible y lo real, entre el ideal transformador y las condiciones concretas de cada contexto. En este sentido, el docente debe ejercer tanto de realista crítico como de optimista estratégico

Al integrar estas reflexiones con las realidades del sistema educativo colombiano, se pueden identificar al menos tres tensiones fundamentales:

Entre la idealización teórica y la implementación contextualizada: Los principios de Feuerstein requieren una recreación cultural que respete nuestras particularidades latinoamericanas sin contraponer sus fundamentos. Entre la formación docente técnica y la transformación actitudinal: No basta con enseñar instrumentos de evaluación dinámica; necesitamos formar mediadores vitales convencidos de la educabilidad de todos. Entre la urgencia de resultados y los procesos de desarrollo a largo plazo: La verdadera modificabilidad estructural exige persistencia institucional más allá de los cambios gubernamentales y una necesidad por obtener resultados consecuentes a la implementación de estrategias.

Mi postura es que el modelo de Feuerstein, leído desde nuestra realidad, nos ofrece no un recetario, sino un marco de posibilidades para reinventar la educación inclusiva. La MEC debe traducirse en prácticas concretas que conviertan las dificultades de aprendizaje en puntos de partida para la intervención; transformen la evaluación en una conversación cognitiva continuada; conciban el aula como un laboratorio de modificabilidad mutua entre docentes y estudiantes

En última instancia, este modelo nos confronta a cuestionarnos, si educamos para certificar capacidades existentes o para crear capacidades nuevas, mi convicción como

educadora es que la verdadera inclusión educativa solo puede fundarse en esta segunda opción, y Feuerstein nos proporciona las herramientas conceptuales y prácticas para emprender este desafío con rigor.

Los postulados de Carlos Skliar sobre la inclusión

El autor referido plantea sus postulados partiendo del Informe Mundial sobre el derecho a la educación en niños y jóvenes con discapacidad, donde se expuso un panorama dramático similar a lo que ocurre en otros países de América Latina, siendo Cuba y Costa Rica la excepción y en la mayoría de los países africanos. Refiere la importancia de pensar respecto a la escasez y ausencia de información concerniente a los jóvenes y niños con discapacidad en la región, carencias que pueden interpretarse de formas diferentes, sin embargo, matizadas por desidia y desinterés surgidos por el planteamiento de las políticas públicas donde se desconoce de hecho la historia de las personas con discapacidad en edad escolar y la de sus familias (Skliar, 2015).

De tal forma y en referencia a la situación de la inclusión educativa en la población escolar en discapacidad, en el caso de la Argentina las respuestas al cuestionario de la ONU mostraron una gran elocuencia respecto a la dimensión política, a pesar de haber sido generadas antes de la formulación de la Ley Nacional de Educación, siendo así el ítem "Disponibilidad" para la inclusión, recibió el siguiente diagnóstico:

- Carencia de un programa nacional de educación inclusiva que pueda promover políticas para todos los niveles de escolaridad.
- Es necesario que los padres desempeñen un rol muy activo, de ser necesario mediante querellas judiciales.
- En algunas provincias existen equipos interdisciplinarios itinerantes, cuya continuidad y eficacia se encuentra sujeta a la disponibilidad de recursos financieros para ejecutar los programas (Resolución 60/251 de la Asamblea General de la Organización de las Naciones Unidas, 2006: pág. 37).
- No existe un censo sobre las escuelas beneficiadas, las instituciones especializadas y diferentes opciones pedagógicas especializadas para este grupo poblacional particular.

La evaluación del ítem "Accesibilidad", expresó lo siguiente:

- Más del 70% de las estructuras escolares no tienen adecuaciones óptimas para atender población en situación de discapacidad y se presentan barreras físicas evidentes, existiendo una marcada tendencia a la educación segregada y sin datos precisos sobre los índices de deserción y resultados de éxito y fracaso escolar (Resolución 60/251 de la Asamblea General de la Organización de las Naciones Unidas, 2006: pág. 38).

Con relación al ítem "Aceptabilidad" puede establecerse que: Los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios incorporan como fundamento el reconocimiento y valoración de la diversidad y la tolerancia, se evidencian evaluaciones del desempeño para los estudiantes en las escuelas regulares, no tanto en las escuelas especiales, por su parte aspectos relacionados con la formación docente no incluye temas especiales referidos a la inclusión y las evaluaciones de desempeño son en general regulares..(Resolución 60/251 de la Asamblea General de la Organización de las Naciones Unidas, 2006: pág. 39).

Con relación a la "Adaptabilidad", se puede anotar que la ley Federal de Educación permite la participación para fijar los lineamientos de las políticas educativas y concede a los padres el derecho a participar en las organizaciones de apoyo de la gestión educativa, importante logro también se percibe en cuanto los niños con discapacidad pueden incorporarse a la escuela de acuerdo a las directrices dadas por los directivos y docentes (Resolución 60/251 de la Asamblea General de la Organización de las Naciones Unidas, 2006: pág. 40).

Skliar (2015) asume que se ha logrado avanzar en el reconocimiento jurídico para las personas con discapacidad, pero es necesario revisar la trayectoria que involucrara cuatro elementos fundamentales derivadas del Informe Mundial en la Argentina y el resto de los países latinoamericanos con relación a temas como el contexto jurídico, la financiación para las políticas públicas, el acceso de la población con discapacidad y los programas de seguimiento concretos.

Bases legales de la investigación

En lo concerniente a la educación, se han definido los referentes legales y normativos, que regulan y dan sustento a esta investigación, orientados hacia la ejecución de políticas públicas bajo los lineamientos de la MEC; lo cual tiene sus bases

en la Constitución Política de Colombia, la Ley General de Educación, la Ley 762 de 2002, la Ley 1098 de 2006, la Ley 1346 de 2009, la Ley 1618 de 2013 y el Decreto 1421 de 2017.

Constitución Política Colombiana

Artículo 13: “Todas las personas nacen libres e iguales ante la ley, recibirán la misma protección y trato de las autoridades y gozarán de los mismos derechos, libertades y oportunidades sin ninguna discriminación por razones de sexo, raza, origen nacional o familiar, lengua, religión, opinión política o filosófica. El Estado promoverá las condiciones para que la igualdad sea real y efectiva y adoptará medidas en favor de grupos discriminados o marginados. El Estado protegerá especialmente a aquellas personas que, por su condición económica, física o mental, se encuentren en circunstancia de debilidad manifiesta y sancionará los abusos o maltratos que contra ellas se cometan”.

Artículo 44: Define los derechos fundamentales de los niños, y en ese sentido establece que “(...) la familia, la sociedad y el Estado tienen la obligación de asistir y proteger al niño para garantizar su desarrollo armónico e integral y el ejercicio pleno de sus derechos. Cualquier persona puede exigir de la autoridad competente su cumplimiento y la sanción de los infractores. Los derechos de los niños prevalecen sobre los derechos de los demás”.

Artículo 47: El Estado adelantará una política de previsión, rehabilitación e integración social para los disminuidos físicos, sensoriales y psíquicos, a quienes se prestará la atención especializada que requieran”, y en el artículo 68 señala que “La educación de personas con limitaciones físicas o mentales, o con capacidades excepcionales, son obligaciones especiales del Estado”.

Artículo 67: La educación es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social, en cual el Estado, la sociedad y la familia son responsables de la educación. Corresponde al Estado garantizar el adecuado cubrimiento del servicio y asegurar a los menores las condiciones necesarias para su acceso y permanencia en el sistema educativo.

Ley General de Educación 115 de 1994

Artículo 46: “La educación de las personas con limitaciones físicas, sensoriales, psíquicas, cognoscitivas, emocionales o con capacidades intelectuales excepcionales, es parte integrante del servicio público educativo”.

Ley 762 de 2002, Convención Interamericana para la Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra las Personas con Discapacidad

Por medio de la cual se aprueba la "Convención Interamericana para la Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra las Personas con Discapacidad", suscrita en la ciudad de Guatemala, Guatemala, el siete (7) de junio de mil novecientos noventa y nueve (1999): **Artículo III. 1.** Adoptar las medidas de carácter legislativo, social, educativo, laboral o de cualquier otra índole, necesarias para eliminar la discriminación contra las personas con discapacidad y propiciar su plena integración en la sociedad (...).

Ley 1098 de 2006, Código de la Infancia y la Adolescencia

Código de infancia y adolescencia: Artículo 8º: Interés superior de los niños, las niñas y los adolescentes. Se entiende por interés superior del niño, niña y adolescente, el imperativo que obliga a todas las personas a garantizar la satisfacción integral y simultánea de todos sus derechos humanos, que son universales, prevalentes e interdependientes.

Ley 1346 de 2009, Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad

Artículo 24: 1. Los Estados Parte reconocen el derecho de las personas con discapacidad a la educación. Con miras a hacer efectivo este derecho sin discriminación y sobre la base de la igualdad de oportunidades, los Estados Parte asegurarán un sistema de educación inclusivo a todos los niveles, así como la enseñanza a lo largo de la vida, con miras a:

a) Desarrollar plenamente el potencial humano y el sentido de la dignidad y la autoestima y reforzar el respeto por los derechos humanos, las libertades fundamentales y la diversidad humana; b) Desarrollar al máximo la personalidad, los talentos y la creatividad de las personas con discapacidad, así como sus aptitudes mentales y físicas;

c) Hacer posible que las personas con discapacidad participen de manera efectiva en una sociedad libre.

Ley 1618 de 2013, Disposiciones para garantizar el pleno ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad

Artículo 11. Derecho a la educación. El Ministerio de Educación Nacional definirá la política y reglamentará el esquema de atención educativa a la población con necesidades educativas especiales, fomentando el acceso y la permanencia educativa con calidad, bajo un enfoque basado en la inclusión del servicio educativo. Para lo anterior, el Ministerio de Educación Nacional definirá los acuerdos interinstitucionales que se requieren con los distintos sectores sociales, de manera que sea posible garantizar atención educativa integral a la población con discapacidad.

Decreto 1421 de 2017, Reglamenta en el marco de la educación inclusiva la atención educativa a la población con discapacidad

Artículo 2.3.3.5.2.3.2. Oferta educativa pertinente para personas con discapacidad. Para garantizar una educación pertinente y de calidad, las entidades territoriales certificadas organizarán la oferta educativa que responda a las características de las personas con discapacidad identificadas en su territorio, siguiendo las orientaciones técnicas, administrativas y pedagógicas emitidas por el Ministerio de Educación Nacional.

El marco jurídico colombiano constituye no solo un referente normativo, sino el sustento axiológico que da sentido y urgencia a esta investigación sobre inclusión a la luz de la Modificabilidad Estructural Cognitiva el análisis evidencia que la legislación nacional ha transitado desde un enfoque asistencialista y segregador hacia uno basado en derechos y posibilidades, creando un puente normativo fundamental para implementar el modelo de Feuerstein.

La reflexión central es que este entramado jurídico, leído desde la MEC, desborda el carácter formal de la norma para convertirse en una herramienta de transformación educativa, en esta linealidad, la legislación colombiana, aunque perfectible, ha creado las condiciones de posibilidad para que propuestas como la de Feuerstein dejen de ser experiencias piloto y se conviertan en política educativa de Estado.

La tensión que se identificó y que esta investigación buscó abordar, reside en la brecha entre el diseño normativo y las prácticas concretas, mientras que la ley avanza hacia el reconocimiento de la diversidad y el potencial humano, las aulas siguen operando con lógicas homogenizantes que contradicen tanto el mandato legal como los principios de la modificabilidad cognitiva.

En conclusión, estas bases legales no son solo un requisito formal de la investigación, sino, que se constituyen en un horizonte de sentido que guía nuestro trabajo y el compromiso social que asumimos al demostrar que la educación es un derecho que el Estado debe garantizar mediante prácticas pedagógicas fundamentadas en la ciencia del desarrollo cognitivo.

CAPÍTULO III

Metodología

En el presente capítulo se abordarán aspectos concernientes a la metodología, la cual orientó el estudio; donde se enunciarán aspectos tales como el paradigma, tipo, diseño y método de la investigación; las variables, la población, los informantes, las fases y procedimiento de la investigación y finalmente el cronograma de actividades que se desarrollaron durante su ejecución.

Paradigma de la Investigación

El estudio aquí propuesto, asumido desde el Paradigma Interpretativo, el cual, desde hace algunas décadas, en el ámbito de las ciencias sociales y específicamente en

la investigación educativa, ha alcanzado un notable reconocimiento académico, aunque sin plena aceptación por parte de la comunidad científica global; sin embargo, este paradigma destaca importantes funciones tales como:

- a. Declarar o explicar el sentido de un texto o de algo en particular.
- b. Explicar sucesos, dichos o acciones que puedan ser entendidos de múltiples formas
- c. Expresar, concebir y ordenar de cierta forma específica la realidad observable.

Declarado lo anterior, las tres acepciones anteriores ayudan a comprender cómo la interpretación supone la construcción de sentido e igualmente los singulares y diferentes modos de construir ese sentido. En este orden de ideas, los seres humanos construyen realidades no solamente materiales sino también simbólicas y en ese proceso de construcción que lógicamente adquiere una connotación social, aporta a la producción de los sujetos humanos, entendida la producción desde un carácter subjetivo al sistema de representaciones, visiones y acciones que participan en la configuración de los individuos como entes sociales (Vain, 2019).

Desde este punto de vista al asumir este paradigma investigativo, las concepciones sobre las relaciones humanas desde la convivencia en contextos educativos ante situaciones donde pueda presentarse exclusión, son en sí mismas producto de ese proceso de subjetivación, dado que allí es evidente que a partir de esas interacciones entre la comunidad educativa representada en sus diferentes actores y el contexto desde la familia al individuo, los sujetos intervinientes construyen y otorgan sentido al mundo en el que interactúan. Entonces, es aquí donde el paradigma interpretativo en investigación social implica un proceso dual de comprensión: inicialmente, desde la forma en que los actores sociales interpretan la realidad que construyen colectivamente, y posteriormente, mediante el esfuerzo metodológico de los investigadores por develar cómo se produce esa construcción intersubjetiva de lo social.

Tipo de Investigación

De acuerdo con la metodología seleccionada desde el paradigma interpretativo y el enfoque cualitativo, el tipo de investigación seleccionada corresponde a un diseño interpretativo, para Hernández, Fernández y Batista (2014) El paradigma cualitativo puede definirse como un conjunto de procedimientos hermenéuticos que visibilizan la realidad, la reinterpretan y la traducen en diversas formas de registro documental como

observaciones sistematizadas, notas de campo, registros audiovisuales y documentos de análisis.

En la interpretación de los fenómenos relacionados con la inclusión y la MEC, se centra en la esencia de las cosas, de ahí que Husserl (1949) afirma al conceptualizar "la esencia" como un género que abarca todas las esencias dotadas de contenido material resultaría tan incongruente como categorizar el objeto en general -entendido como una noción vacía- como género universal de todos los objetos posibles, para luego proceder a su interpretación. Por lo anterior, este estudio está centrado en la generación de fundamentos teóricos sobre la atención a las políticas inclusivas, fundamentados en los lineamientos de la MEC.

Diseño de investigación

La elección del diseño fenomenológico, inscrito dentro del paradigma interpretativo, no fue arbitraria, sino una respuesta directa a la naturaleza misma del fenómeno investigado: la importancia de la MEC como catalizador de fortaleza en la educación inclusiva colombiana, dado que la teoría propuesta por Feuerstein, se centra en la experiencia subjetiva de generar una transformación cognitiva y la percepción del potencial modificable del individuo, por esto, resulta imperativo acceder a las comprensiones profundas de quienes la encarnan o la facilitan. Por consiguiente, un método que priorice la exploración y descripción de experiencias vividas, como señala Hernández et al. (2014) su finalidad central consiste en indagar, caracterizar y analizar las vivencias de los individuos en relación con un determinado fenómeno, este fundamento, se revela como el camino idóneo para captar la esencia de cómo la MEC se experimenta y percibe en el complejo contexto educativo colombiano, marcado por la diversidad y la desigualdad.

Esta ruta metodológica se justifica plenamente porque la educación inclusiva en Colombia, más allá de la normativa, es un fenómeno social y humano profundamente interpretativo, donde las creencias, actitudes y vivencias de docentes, estudiantes y comunidades educativas son determinantes, en consecuencia, para comprender si la MEC ofrece realmente una estrategia transformadora, era necesario trascender la información y sumergirse en las narrativas y significados construidos por los actores directos.

El método fenomenológico, al organizarse secuencialmente desde la identificación del fenómeno hasta la recopilación de experiencias y la búsqueda de la esencia compartida, permite precisamente reconstruir esta realidad multifacética desde dentro, de allí que su aplicación garantice que la investigación no solo describa, sino que interprete auténticamente cómo la MEC se inserta o podría insertarse como un principio vital en la praxis inclusiva colombiana, siempre desde un marco de objetividad rigurosa que exige la fundamentación conceptual sólida y la transparencia en el proceso investigativo.

Finalmente, este diseño se alineó con la intencionalidad última, referenciada por los propósitos establecidos, para generar comprensiones que puedan informar una transformación real de las prácticas pedagógicas hacia la inclusión genuina y dirigirse hacia la fundamentación teórica; al centrarse en la esencia de la experiencia vivida, se posibilita identificar no sólo los aspectos facilitadores, sino también las barreras y significados profundos que podrían estar limitando la materialización de la MEC como estrategia a través de los lineamientos de las políticas inclusivas. Por tanto, la fenomenología emerge no como una opción metodológica válida, sino como la vía necesaria para otorgar voz a los protagonistas y, desde allí, construir un conocimiento situado y relevante que contribuya a cimentar una verdadera educación inclusiva en Colombia.

Método de la Investigación

El método que se abordará en la presente investigación es el Fenomenológico, la fenomenología propuesta por Husserl, citado por Sánchez (2019) tal es la suspensión del juicio, que conlleva la práctica de la epojé, a través de la cual se procura describir los fenómenos en su aparición directa a la conciencia, liberándose de supuestos teóricos, convicciones previas y esquemas preconcebidos. Su propósito consiste en alcanzar una comprensión más esencial de la cualidad intrínseca o del sentido latente en las vivencias de la vida diaria, enfocando la razón, la atención y los sentidos en las cosas mismas.

Desde una perspectiva epistemológica avanzada, la aproximación al método fenomenológico husserliano trasciende la mera analogía descriptiva para constituirse en un proceso hermenéutico de desestructuración progresiva de lo aparente, donde la

referencia al modelo estratificado hace referencia al riguroso camino de la reducción fenomenológica (o epojé), en la búsqueda de expresiones de sentido desde la conciencia misma. Aquí el investigador cualitativo utiliza el modelo fenomenológico para desembarazarse de sus preconcepciones, convicciones y prejuicios a fin de profundizar en el análisis de un fenómeno humano, ya sea en el ámbito de la psicología, la etnología o la antropología, mediante la caracterización exhaustiva de los elementos observables, desentendiéndose totalmente de lo que pretende conocer.

Siendo así, el investigador debe estar inmerso en la comunidad o contexto estudiado para conocer su estructura, sus pautas de acción, conociendo sus pormenores, evitando que sus preconcepciones intervengan en el análisis del fenómeno investigado para no desconfigurarlo al tratar de interpretarlo, pero también evitando a toda costa que el fenómeno estudiado se involucren totalmente en el contexto estudiado, dado que así renunciarían a su posición de investigador, diluyendo los límites con el fenómeno, sacrificando la objetividad y, consecuentemente, invalidando y suspendiendo su proyecto de investigación.

Informantes clave

Para este caso en particular, se seleccionó una institución educativa del municipio de Sincelejo, cuyo número de estudiantes con discapacidad ha ido en aumento considerable; la selección de los informantes claves se da luego de reconocer cualidades propias de la población objeto de estudio, responde a consideraciones de costo y tiempo que al ser tenidas en cuenta no afectan la confiabilidad de la investigación.

De esta manera para el desarrollo del estudio se requiere por una parte contar con la participación de siete (7) docentes que corresponde a una muestra intencional que se guía por el principio de saturación teórica propio de los estudios fenomenológicos. De este modo se buscó un número de informantes que por su alta experiencia y conocimiento en la docencia, garantizara la riqueza y profundidad de las narrativas necesarias para capturar la esencia compartida del fenómeno y que representara a igual número de sedes educativas del municipio de Sincelejo que tengan las siguientes características:

- Docentes de planta
- Antigüedad mayor a cinco años en sus instituciones

- Que manifiesten voluntariamente su participación en el estudio
- Que no tengan conflictos de intereses de ninguna índole
- Con alguna experiencia en atención de niños con alguna discapacidad

Considerando que existe una fase analítica donde se requiere realizar el análisis documental, es preciso acopiar información teórica y otros documentos de interés tales como:

- Lineamientos de Inclusión del Ministerio de Educación de Colombia
- Documentos de la Teoría de MEC de Feuerstein
- Documentos de Perfiles y Requerimientos docentes del MEN

Técnicas e instrumentos de investigación

Se recurre a las siguientes técnicas de Investigación, acorde al diseño metodológico seleccionado: análisis documental y entrevista semiestructurada.

Análisis documental

Como técnica de investigación, el análisis documental constituyó un pilar esencial para la configuración teórica, siendo la herramienta principal para la respuesta a los propósitos específicos propuestos. Consistió en una operación sistemática para develar y contrastar el contenido de la base política y fundacional de la tesis. De acuerdo con Hernández y otros (2014) es la fase metodológica que comprende la identificación, localización y adquisición de referencias bibliográficas y otros recursos pertinentes para los propósitos del estudio, procediendo posteriormente a la extracción y sistematización de los datos significativos en relación con la problemática investigada.

En el proceso de elaboración operacional, la técnica se implementó mediante la creación de matrices de análisis. Los documentos revisados incluyeron: (a) los Lineamientos de Inclusión del MEN (especialmente el Decreto 1421), (b) los Documentos Fundacionales de la Teoría de la MEC de Feuerstein, y (c) los Marcos de Formación Docente colombianos.

De estos documentos, se extrajeron y sistematizaron datos significativos como: conceptos centrales, como, por ejemplo, la mediación vs. ajuste razonable, principios axiológicos y exigencias al rol docente. Estos constructos extraídos del análisis

documental se convirtieron en las categorías teóricas a priori que, en la fase analítica (Etapa 2), fueron contrastadas y trianguladas con las vivencias narradas por los docentes, permitiendo un proceso de saturación y teorización robusto.

Entrevista semiestructurada

La naturaleza cualitativa del estudio requiere en este caso utilizar una entrevista semiestructurada la cual corresponde a una forma de indagar información de los informantes claves mediante un guion de entrevista. Para Tejero (2021) mediante un esquema dialogal que prioriza el desarrollo orgánico de las respuestas. La selección del formato semiestructurado se justifica plenamente en la naturaleza del diseño fenomenológico, ya que permite conciliar dos exigencias metodológicas fundamentales: primero, mantener el foco en las categorías centrales de interés (Formación en Inclusión y MEC), garantizando la exhaustividad necesaria para responder a los objetivos específicos; y segundo, asegurar la apertura dialógica imprescindible para que la esencia de la vivencia del docente emerja libremente.

La aplicación se realizó mediante la formulación de una pregunta generadora inicial, seguida por las preguntas guía del guion (Tabla 2). Este diseño flexible permitió al investigador profundizar en los matices, las contradicciones y los énfasis de los informantes clave, siendo crucial para la posterior reducción fenomenológica (epojé).

Instrumentos de investigación

Guion de entrevista

El desarrollo del guion de entrevista se sustentó en los propósitos de la investigación y en la delimitación previa de las categorías y subcategorías de análisis, configurando un marco flexible que permitió profundizar en las experiencias vividas por los informantes clave. Este formato, pertinente para un estudio de enfoque fenomenológico, posibilitó la exploración abierta de significados sin perder un eje temático definido, lo que facilitó la comprensión de la esencia del fenómeno desde la perspectiva de los docentes. El proceso de construcción partió de los propósitos investigativos, continuó con la enunciación de las categorías, subcategorías e informantes clave, y dio lugar a una serie de enunciados que conformaron el instrumento

de recolección de información, el cual fue posteriormente sometido a validación por juicio de expertos. La estructura final del guion de entrevista se presenta a continuación en la Tabla 2.

Tabla 2

Líneas del guion unidad inclusión educativa- MEC

Subcategorías	Informantes claves	Preguntas
Formación Docente	Docentes	<ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Qué conoce usted sobre Inclusión Educativa? 2. ¿Conoce usted los lineamientos de Inclusión Educativa del MEN? 3. ¿Considera que estos se materializan en la realidad educativa de las entidades oficiales en el municipio de Sincelejo? 4. ¿Cuál es su nivel de formación? 5. ¿En este nivel logrado tuvo usted formación en aspectos relacionados sobre la Inclusión Educativa? 6. ¿Qué entidades le han ofrecido formación en este tema? 7. ¿Considera usted qué tiene la formación suficiente para atender a la población con discapacidad?

Nota. Diseño del investigador sobre metodología seleccionada

Tabla 2 (Cont.).

Subcategorías	Informantes claves	Preguntas
Formación Docente	Docentes	<ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Qué conoce usted sobre la Modificabilidad Estructural Cognitiva, MEC? 2. ¿Conoce usted los lineamientos Teóricos de la MEC? 3. ¿Considera que los postulados de la MEC pueden materializarse en la realidad educativa de las entidades oficiales en el municipio de Sincelejo? Explique 4. ¿Cuáles serían las limitantes de la MEC para el contexto educativo particular donde usted se desenvuelve? 5. ¿En este nivel logrado tuvo usted formación en aspectos relacionados sobre la MEC? 6. ¿En su concepto considera usted que existe correspondencia entre la formación de los docentes y los constructos teóricos de la MEC Qué entidades le han ofrecido formación en este tema? 7. ¿Considera usted que debe existir una formación adicional para desarrollar los principios de la MEC?

Procedimiento y fases de la investigación

En consideración al método de investigación que se seleccionó, que corresponde al fenomenológico, se propone el siguiente procedimiento:

Etapa 1: Descripción de la Experiencia Vivida: Esta fase inicial se centra en capturar las experiencias directas de los docentes mediante entrevistas en profundidad, en primer lugar, se formula una pregunta fenomenológica clave: "¿Cuál es la opinión de los docentes de educación básica sobre la educación inclusiva desde su práctica?". Seguidamente, el investigador explicita sus propias presuposiciones y conocimientos previos para minimizar sesgos, luego, se recopilan los testimonios de las entrevistas, registrando narrativas detalladas, para finalmente, aplicar una reducción metodológica, filtrando la información irrelevante para conservar únicamente lo esencial vinculado al fenómeno estudiado, que corresponde a la vivencia de la MEC en inclusión.

Etapa 2: Interpretación de la experiencia vivida: Aquí se profundiza en el análisis de los testimonios recolectados, donde, primero se identifican los aspectos constitutivos del fenómeno, distinguiendo elementos recurrentes, para posteriormente, realizar un análisis macro y micro temático: el primero explora patrones generales en los discursos; y el segundo examina matices específicos. Con estos insumos, se redactan los temas emergentes, sintetizando las esencias compartidas, luego, estos se organizan en matrices que cruzan significados, facilitando la visualización de relaciones. Culmina con el momento 1: la escritura de los párrafos sensibles, que reflejan la esencia de las vivencias, contrastados con literatura fenomenológica para validar su rigor.

Etapa 3: Reflexión sobre la experiencia vivida: En esta fase final se construye una comprensión integral del fenómeno, se elabora un texto fenomenológico reductivo, que condensa las esencias identificadas en una descripción depurada (reducción eidética), paralelamente, se desarrolla un texto vocativo, que expresa la voz del fenómeno a través de citas significativas. En el momento 2 se integran ambos en un texto fenomenológico profundo, generando una síntesis interpretativa que revela el significado último de las experiencias analizadas, vinculando la MEC como en la inclusión educativa colombiana, y proponiendo implicaciones para la práctica pedagógica transformadora.

Este procedimiento, desarrollado de manera articulada en tres etapas secuenciales, asegura una exploración rigurosa de las vivencias docentes, transformando la información en conocimiento interpretativo válido para fundamentar la tesis central sobre la MEC como estrategia inclusiva, para su desarrollo se implementó

la herramienta Atlas.Ti, que facilitó el proceso de codificación y análisis del estudio. A continuación, se sintetiza cada una de las fases en la siguiente tabla.

Figura 4
Procedimiento de la investigación

Etapas	Descripción
Descripción	<ul style="list-style-type: none"> a. Se recoge la experiencia vivida mediante entrevistas. b. Pregunta fenomenológica: Opinión sobre la educación inclusiva desde la visión de los docentes en la educación básica. c. Se explicitan presuposiciones y conocimientos previos d. Recolección de los insumos de las entrevistas e. Reducción metodológica
Interpretación de la Experiencia Vivida	<ul style="list-style-type: none"> a. Identificar cuáles son los aspectos que realmente pertenecen al fenómeno b. Análisis macro y micro temático c. Redactar los temas de los fenómenos emergentes d. Organización matricial de los diferentes significados e. Momento 1, escritura de párrafos sensibles y revisión de documentos fenomenológicos
Reflexión sobre la Experiencia Vivida	<ul style="list-style-type: none"> a. Texto fenomenológico reductivo y vocativo b. Momento 2 Texto fenomenológico profundo

Nota: Tomado y adaptado de Trejo (2012)

Procesamiento de la Información

Para el procesamiento de la información corresponde a la etapa de la investigación donde se procesa la información obtenida por los diferentes instrumentos, a partir de los informantes claves y de otras fuentes para contrastar los propósitos trazados y poder emitir conclusiones o alternativas de solución a una problemática; de tal forma dado que se trata de un estudio cualitativo.

El procesamiento de la información en el estudio realizado se llevó a cabo mediante un riguroso enfoque cualitativo-fenomenológico, utilizando el software Atlas.Ti para facilitar el análisis. Inicialmente, se transcribieron fielmente las entrevistas semiestructuradas aplicadas a los docentes, las cuales fueron sometidas a un proceso de codificación abierta que permitió identificar unidades de significado relevantes. Posteriormente, se realizó una reducción fenomenológica en varias etapas: la primera reducción identificó los temas esenciales (inclusión educativa y MEC), la segunda (reducción eidética) permitió desprender preconcepciones y abordar las esencias puras

de los fenómenos, y la tercera (reducción trascendental) agrupó las categorías fenomenológicas esenciales en universales. Finalmente, se procedió a la contrastación teórica, triangulando los hallazgos emergentes con el marco referencial y los documentos normativos, lo que permitió construir una fundamentación teórica sólida y estructurada que respondiera a los propósitos de la investigación.

De tal forma para este estudio en particular se siguió la siguiente ruta:

- a. Obtener la información de informantes claves y otras fuentes
- b. Definición de categorías y subcategorías
- c. Analizar la información relevante
- d. Teorizar (constructos)

Criterios de rigor de la investigación

La rigurosidad metodológica exige someter a validación los procedimientos investigativos. Según Castillo y Vásquez (2003), este control de calidad en estudios cualitativos se fundamenta en tres criterios interdependientes: credibilidad, auditabilidad y transferibilidad.

Los métodos, técnicas y procesos empleados en el proceso de investigación, se constituyen en elementos determinantes que deben ser sometidos a prueba con el fin de establecer su rigurosidad; los criterios de rigurosidad están referenciados por otros criterios que se desprenden de ellos, que de acuerdo a Castillo y Vásquez (2003) Los parámetros generalmente empleados para valorar el rigor metodológico en la investigación cualitativa comprenden la credibilidad de los hallazgos, la trazabilidad del proceso analítico y la potencial aplicabilidad contextual de los resultados.

Credibilidad

Considerando aquí que para el correcto desarrollo de la investigación, en relación con la elaboración de instrumentos y la recolección de información se dieron de manera sistemática, se siguió un paso ordenado y coherente que permita su validación teórica y garantice su confiabilidad, debe buscarse que la misma sea relevante y refleje la realidad que se está indagando; por tanto, para la validación de los instrumentos de recolección de información es necesario tener un buen fundamento teórico que permitió

develar cada una de las categorías que se trabajaran en el proyecto y desde que concepciones se abordaran, por lo cual:

- a. Es necesario ampliar el fundamento teórico y conceptual de las categorías para poder mejorar la estructura de la Operacionalización.
- b. A fin de emitir un juicio si los instrumentos son pertinentes o no es necesario conocer el diseño metodológico con claridad, teniendo en cuenta que para trabajar desde el enfoque investigativo cualitativo se requieren técnicas e instrumentos específicos los cuales deben ser revisados por expertos.

En el estudio realizado, la credibilidad se observa a través de la triangulación metodológica que combinó el análisis documental de las políticas de inclusión y los fundamentos de la MEC con las entrevistas semiestructuradas a docentes, lo cual permitió contrastar con múltiples fuentes de evidencia y construir una comprensión profunda y contextualizada del fenómeno estudiado.

Dependencia

Considerando el tipo de investigación, esta tuvo un grado de dependencia o consistencia lógica, la cual según Hernández et al. (2014) El nivel de concordancia que se obtiene cuando múltiples estudiosos recolectan información análoga en contextos similares y ejecutan idénticos procesos interpretativos, alcanzando conclusiones afines, en palabras de Osorio (2019) El nivel de concordancia observable cuando múltiples equipos de investigación, utilizando diseños metodológicos paralelos para la recolección y el análisis de datos, arriban a conclusiones convergentes.

Esto se refiere a que un futuro investigador puede seguir las decisiones tomadas con relación a este estudio, así como comprender las decisiones tomadas para su desarrollo. En esta investigación, la dependencia se manifiesta en la descripción detallada del procedimiento fenomenológico en tres etapas (descripción, interpretación y reflexión), el uso del software Atlas.Ti para la codificación y el análisis, y la explicitación de las reducciones fenomenológicas realizadas, lo que permite que otro investigador pueda seguir el mismo camino metodológico y comprender las decisiones analíticas tomadas.

Criterios éticos de la investigación

Considerando las particularidades de la investigación educativa, necesariamente enfocada a las implicaciones morales cuando se trata de realizar acciones de indagación y otras derivadas de ellas, el papel del investigador debe ser poner en franco equilibrio la ética como responsabilidad del investigador y su genuina convicción frente a sus compromisos en una postura que pueda alinear convenientemente los consensos valorativos que rigen el quehacer científico y la producción de conocimiento válido y los propios de la institución (Martínez, 2003).

A continuación, se mencionan los principios de la primera generación, los cuales de manera directa corresponden a la gestión del investigador a fin de resolver las determinaciones de la institución donde se realiza el estudio, la responsabilidad de quien investiga y la propia comunidad académica involucrada en la población y muestra. Dichos asuntos éticos parten desde los elementales como son la relevancia del estudio, el consentimiento informado, las competencias del investigador hasta las que pudiesen ocurrir en el mismo desarrollo de los proyectos como pueden ser el riesgo, daño, confidencialidad, anonimato o privacidad y los determinantes de la calidad en la investigación, la autoría propia del uso dado a los resultados. Los mismos a considerar para el desarrollo de este estudio son los siguientes:

De los sujetos que investigan

- La investigadora que realiza este estudio tiene derecho a ser reconocida y gozar de los beneficios de la autoría de sus productos.
- Tiene derecho a ser reconocida no solo por sus competencias sino también por sus limitaciones
- Bajo ninguna forma podrá ser sujeto de discriminación en el ámbito laboral o profesional por razones de género, orientación sexual, estado civil, condición física o discapacidad.
- La investigadora podrá declinar en cualquier momento su participación en estudios que puedan provocar conflictos de intereses relacionadas entre las consideraciones institucionales y sus propios principios.

En el estudio, este criterio se observa en el reconocimiento explícito de la autoría de la investigadora y su tutora, así como en la reflexividad incorporada en el capítulo de

bases teóricas, donde la investigadora asume de manera explícita su posición y convicciones como educadora, reconociendo tanto sus competencias como las limitaciones propias de su perspectiva.

De los sujetos investigados

- En todo momento, bajo cualquier circunstancia se debe propiciar el respeto por la confidencialidad, la privacidad de respeto por la privacidad y la confidencialidad. El sujeto investigado puede elegir qué información, las circunstancias y el tiempo, las creencias, conductas, opiniones puede o quiere compartir; por otra parte, el sujeto investigado podrá declinar dar información que a su juicio no quiere compartir.
- Al emitir y presentar el consentimiento informado, este debe incluir una amplia explicación de los propósitos, beneficios, riesgos y procedimientos, igualmente a los compromisos y obligaciones tanto de quien investiga como de quien participa como sujeto de la investigación, lo que se constituye en una responsabilidad social (Valdez-Martínez y Bedolla, 2021).

Esta investigación aplicó este criterio mediante la codificación de los informantes clave, lo cual garantizó el anonimato, y se presume la obtención de consentimiento informado donde se explicaron los propósitos y el uso de la información, asegurando la participación voluntaria y el respeto por la autonomía de los docentes participantes.

Del proceso de investigación

- En ninguna circunstancia es posible eliminar al investigador de su trabajo o alguna etapa del estudio, menos puede alejarse de su influencia respecto de sus creencias, visión del mundo y valores, la actitud del investigador que lo lleven a la toma de decisiones incorrecta, alejándose de los principios éticos, el uso inadecuado de metodologías y el procesamiento de la información, se constituyen en aspectos determinantes en el desarrollo del estudio (Espinoza y Calva, 2020).

En el proceso investigativo, este principio se evidenció en la aplicación rigurosa del método fenomenológico, que incluyó la práctica de la epojé para suspender juicios previos, y en la transparencia con que se describen las etapas de reducción

fenomenológica, mostrando una actitud reflexiva y ética frente a la construcción del conocimiento, de acuerdo a estos criterios.

De los sujetos que se investigan

- En la investigación realizada bajo ningún aspecto se tomarán las personas solo como objetos de estudio, en todo caso se reconocerán como sujetos con derechos bien definidos.
- Los investigadores garantizan que las personas involucradas en la investigación tener siempre clara, precisa y detallada información acerca de lo desarrollado y su colaboración debe ser en todo caso voluntaria.
- Más allá de la obtención del consentimiento informado por parte de los sujetos de estudio, resulta fundamental garantizar, en la medida de lo posible, la confidencialidad de su identidad para salvaguardar su esfera privada y derechos personales. (Valdez-Martínez y Bedolla, 2021).

El estudio trató a los docentes como sujetos activos cuyas experiencias y comprensiones eran centrales para la investigación, no como objetos de análisis. La confidencialidad fue protegida mediante códigos que no pusieran en evidencia su identidad y se aseguró que su participación fuera voluntaria, respetando su derecho a declinar en cualquier momento.

Otros aspectos éticos considerados

Tratándose de una investigación educativa además de lo anterior se deben considerar los siguientes aspectos de la ética:

- La investigación no representa riesgos para la salud de los participantes debido a que la información recabada y el tipo no experimental de la misma no afectan para nada su condición física, emocional o social.
- Al incluir la participación de jóvenes en el estudio y la mayoría menores de edad, se requiere la firma de un consentimiento informado del cual deben enterarse y aprobar los padres e igualmente un asentimiento informado para mayores de 12 años.
- La información recopilada se manejará con estricta confidencialidad. Los relatos de los informantes clave (alumnos, profesores y representantes familiares) serán

asociados a códigos seudónimos que garanticen la no divulgación de su identidad en cualquier medio o resultado.

- Los participantes de la investigación en cualquier momento podrán declinar su participación como sujetos de estudio o informantes clave, sin necesidad de sustentar las razones que tienen para tomar tal decisión.

En esta investigación, dado que los informantes clave fueron exclusivamente docentes (no se incluyeron estudiantes), los riesgos fueron mínimos, ya que se aplicaron estrictos protocolos de confidencialidad mediante la codificación de las entrevistas, y se respetó en todo momento el derecho de los docentes a retirarse del estudio sin justificación.

CAPÍTULO IV

Análisis e interpretación de resultados

En este capítulo, se definen los procedimientos de análisis e interpretación implementados a partir de la información proporcionada por los participantes clave, recogidos mediante las entrevistas realizadas a docentes de la institución educativa intervenida, que respondan a los propósitos planteados en esta investigación; el análisis realizado se direccionó, tomando como fundamento los temas de análisis identificados a partir de la información suministrada y que delimitan el título del fenómeno de estudio, los cuales corresponden a la inclusión educativa de estudiantes en discapacidad y la MEC, que nos conduzcan a reorientarnos hacia la construcción de un fundamento teórico como respuesta a los propósitos a alcanzar en esta investigación.

Por lo anterior, la ruta metodológica diseñada para la realización de este proceso, a través del método fenomenológico, un análisis cualitativo, estableciendo una correlación entre las políticas públicas inclusivas en Colombia y los lineamientos de la MEC, orientado hacia la construcción de una fundamentación teórica que dé cuenta de los propósitos establecidos, parte con la aplicación de los instrumentos de la entrevista

en profundidad, a través del guion de entrevista aplicados a docentes de la institución intervenida y de sus respectivas sedes, aplicados en dos momentos: uno por cada tema de análisis, procediendo a realizar las transcripciones de manera fiel y así develar las categorías a partir de un proceso de codificación abierta, para lo cual se empleó el programa Atlas.Ti, como herramienta que facilitara este procedimiento.

Por lo anterior, dando lugar a las categorías fenomenológicas esenciales que emergieron como resultado de la agrupación de conceptos de acuerdo a elementos de significación y así delimitar las categorías fenomenológicas universales, los cuales son principios que surgen a partir de la experiencia humana a través de un proceso que Husserl denomina *epoché* y que no es más que dejar de lado las preconcepciones y juicios que tenemos respecto a una realidad, para asumirlas desde la conciencia, a través de un proceso denominado de reducción eidética.

Como parte fundamental del andamiaje metodológico de esta investigación, y antes de proceder al análisis pormenorizado de los hallazgos, se presenta la Tabla de especificaciones a partir de las preguntas orientadoras, en función de los propósitos específicos que direccionan la presente investigación, los temas de análisis y las categorías emergentes. En el ámbito de la investigación cualitativa, caracterizado por la profundidad y la complejidad de los datos subjetivos, esta herramienta se erige como un pilar de sistematicidad y transparencia, cuyo objetivo central es el de operar como un plan analítico que organiza y alinea de manera explícita los propósitos del estudio con las categorías de contenido y las habilidades interpretativas a desplegar.

Al definir de antemano qué se va a buscar, en qué fuentes de datos y mediante qué criterios de análisis, esta tabla trasciende su función organizativa para convertirse en un mecanismo de control metodológico, como aparece sistematizado en el anterior capítulo, este mecanismo es crucial para mitigar la subjetividad inherente al proceso interpretativo, reducir el riesgo de sesgos de confirmación y garantizar que cada inferencia emane de un marco deliberado y coherente.

Así, la presente tabla no solo estructura este capítulo, sino que dota a todo el proceso de análisis de una trazabilidad verificable, asegurando que la interpretación de los resultados, si bien profunda y contextual, se sustente en un rigor sistemático que

valida la solidez de las conclusiones, actuando como un mapa de análisis que sirva de guía hermenéutica de la información recopilada, garantizando que cada hallazgo se encuentre alineado con los propósitos de la investigación y las categorías emergentes, su implementación rigurosa es la que posibilita hacer una transformación de las voces de los informantes clave en evidencias estructuradas y en una interpretación final que corresponda coherentemente con la pregunta de la investigación, como se presenta a continuación en la siguiente tabla. (Ver Tabla 3).

Tabla 3
Tabla de especificaciones

Tabla de Especificaciones				
“Fundamentos teóricos para la ejecución de políticas de inclusión educativa a la luz de la Modificabilidad Estructural Cognitiva”				
Actores: Docentes		Técnicas/Instrumentos: Entrevista en Profundidad/Guion de entrevista		
Entrevista 1				
Propósitos	Temas	Categorías	Ítem	Preguntas orientadoras
Indagar el nivel de formación de los docentes del sector oficial del municipio de Sincelejo, para responder a la propuesta de inclusión del Ministerio de Educación Nacional.	Inclusión educativa de estudiantes con discapacidad	Formación docente, Recursos y contexto, Políticas educativas	1.	1. ¿Qué conoce usted sobre Inclusión Educativa?
			2.	¿Conoce usted los lineamientos de Inclusión Educativa del MEN?
			3.	¿Considera que estos se materializan en la realidad educativa de las entidades oficiales en el municipio de Sincelejo?
			4.	¿Cuál es su nivel de formación?
			5.	¿En este nivel logrado tuvo usted formación en aspectos relacionados sobre la Inclusión Educativa?
			6.	¿Qué entidades le han ofrecido formación en este tema?
Interpretar los preceptos esenciales de la teoría de Modificabilidad Estructural Cognitiva de	Modificabilidad Estructural Cognitiva	Conocimiento de la MEC, Limitaciones en relación con la	1.	¿Qué conoce usted sobre MEC?
			2.	¿Conoce usted los lineamientos Teóricos de la MEC?
			3.	¿Considera que los postulados de la MEC pueden materializarse en la realidad educativa de las entidades oficiales en el municipio de Sincelejo? Explique

Feuerstein y su posible articulación a las exigencias del Ministerio de Educación Nacional para la inclusión.	MEC, Contexto educativo	4.	¿Cuáles serían las limitantes de la MEC para el contexto educativo particular donde usted se desenvuelve?
		5.	¿En este nivel logrado tuvo usted formación en aspectos relacionados sobre la MEC?
		6.	¿En su concepto considera usted que existe correspondencia entre la formación de los docentes y los constructos teóricos de la MEC. Qué entidades le han ofrecido formación en este tema?
		7.	¿Considera usted que debe existir una formación adicional para desarrollar los principios de la MEC?

De manera similar, se llevó a cabo la vinculación de dichas categorías a partir de un proceso de reducción fenomenológica como se explicó en los pasos propuestos en el recorrido de este apartado con el fin de crear un marco conceptual más amplio. Este proceso implicó la identificación de las relaciones entre los códigos que anteriormente se habían fragmentado, Para Husserl (1949) la condición inherente de categorías fundamentales determina que sus esencias correspondientes sólo sean accesibles mediante perspectivas unilaterales o enfoques secuenciales, nunca a través de una captación integral y simultánea.

En el proceso de descripción de la realidad, consistió en establecer categorías como conceptos invariables de significación, esta identificación de categorías, correspondieron a las categorías fenomenológicas esenciales, dadas las características paradigmáticas y metodológicas utilizadas. Agrupar códigos que, al ser interpretados, comparten una naturaleza común en términos de significación, lo cual facilitó su reducción a conceptos de significado.

Posteriormente, se procedió a la codificación selectiva, donde se identificaron las categorías centrales o fenomenológicas universales, seguido de un refinamiento de estas categorías. Este proceso se relaciona con lo que Husserl (1949) describe como reducción fenomenológica, definiéndose como con una estrategia de reducciones fenomenológicas mediante la cual puedan superarse las restricciones que la esencia de toda investigación natural impone al conocimiento, eludiendo el enfoque exclusivo en una sola perspectiva. Este refinamiento progresivo permitió aislar las estructuras invariantes de la conciencia que son comunes a todos los participantes, más allá de sus experiencias individuales, para que la validación y ajuste de la información pudieran

asegurar la fidelidad de la información depurada a las descripciones originales de los docentes, garantizando la solidez del análisis estructural final.

Es decir, se buscó un dato depurado o reducido a su forma más elemental; a partir de esta base, se revisó y validó la información, realizando los ajustes necesarios para llevar a cabo un análisis final en profundidad y extraer las respectivas conclusiones. En relación con el proceso de reducción fenomenológica que se presenta en esta investigación, este se alineó con la etapa estructural del método fenomenológico, la cual se presenta a continuación. (Ver Tabla 5).

Tabla 4
Pasos de reducción fenomenológica

Reducción Fenomenológica	Tipo de reducción	Categorías emergentes
Primera reducción	Temas de análisis	Unidades de Análisis
Segunda reducción	Eidética	Categorías Fenomenológicas Esenciales
Tercera reducción	Trascendental	Categorías Fenomenológicas Universales
Cuarta reducción	Intersubjetividad-Trascendental	Contrastación teórica

Siguiendo el diseño metodológico adoptado, y a partir del proceso de reducción fenomenológica, se procedió a la identificación de los temas de análisis vinculados con la inclusión educativa y la Modificabilidad Estructural Cognitiva (MEC). Dichos ejes temáticos emergen del problema de investigación y fundamentan los propósitos planteados en el estudio. En consonancia con lo expuesto por Edmund Husserl en Ideas relativas a una fenomenología pura y una filosofía fenomenológica (1949), es posible examinar y caracterizar determinados fenómenos mediante aproximaciones analíticas o sintéticas que, sin prescindir del rigor trascendental propio de la fenomenología, no requieren necesariamente una tematización exhaustiva del yo trascendental en cada momento del análisis. De este modo, el abordaje metodológico adoptado permite delimitar estructuras esenciales de sentido en relación con los fenómenos estudiados,

manteniendo coherencia con los fundamentos epistemológicos de la tradición fenomenológica.

En continuidad con la etapa precedente, una vez delimitados los tópicos de análisis, se procedió a la reducción eidética. Según Edmund Husserl (1949), esta fase se orienta a la captación de las esencias, en tanto la fenomenología se configura como una ciencia eidética o saber apriorístico. La reducción eidética supone suspender presupuestos y preconcepciones respecto de los fenómenos estudiados —la inclusión educativa y la Modificabilidad Estructural Cognitiva (MEC)— para describir las estructuras invariantes que los constituyen desde la conciencia pura. Así, el análisis busca reconducir los supuestos que los sustentan a sus fundamentos fenomenológicos, garantizando rigor en la delimitación de su sentido esencial.

Respecto a la fenomenología de la evidencia, haciendo relación a las categorías fenomenológicas universales, para Husserl (1949) la doctrina universal sobre la naturaleza esencial de la evidencia, junto con sus investigaciones acerca de las diferenciaciones eidéticas más generales, constituyó un segmento cuantitativamente reducido, aunque conceptualmente fundacional, dentro de la fenomenología de la racionalidad. Estas consistieron en la agrupación de las categorías fenomenológicas esenciales, agrupadas de acuerdo con elementos de coincidencia, de acuerdo a la fenomenología Husseriana, es un proceso reduccionista que conduce a la síntesis categórica.

Proceso de categorización por temas de análisis

A continuación, se describe la implementación de la codificación temática, elaborada a partir de la evidencia recopilada en los procesos de entrevista, partiendo de la extracción de unidades de significado, se realizó una codificación abierta para establecer conceptos clave, para luego mediante grupos de afinidad consolidarlos en códigos constituidos en categorías fenomenológicas universales, así como aparece sintetizado en la siguiente tabla.

Tabla 5

Matriz temas de análisis, categorías fenomenológicas esenciales y categorías fenomenológicas universales

Temas de análisis	Categorías fenomenológicas esenciales	Categorías fenomenológicas universales
Inclusión educativa de estudiantes con discapacidad	Formación docente deficiente	Formación docente
	Importancia de la sensibilización y el compromiso	
	Escases de recursos y apoyo	Recursos y contexto
	Resistencia al cambio y cultura institucional	Políticas educativas
Desarticulación entre políticas y práctica		
Modificabilidad Estructural Cognitiva (MEC)	Bajo nivel de conocimiento de la MEC	Conocimiento de la MEC
	Responsabilidad en la formación docente	
	Dificultad para aplicar la MEC	Limitaciones en relación a la MEC
	Limitaciones de recursos para la Implementación de la MEC	
	Contexto desfavorable para la Implementación de la MEC	

Para poder sistematizar la información, se codificaron a los informantes clave, para facilitar el respectivo análisis, como se puede evidenciar de manera consecutiva la codificación de las preguntas (Ver Tabla 6).

Tabla 6

Codificación de informantes clave

Código	Descripción
ED1	Entrevista Docente 1 Institución Educativa Rafael Núñez Sede Bolívar
ED2	Entrevista Docente 2 Institución Educativa Rafael Núñez Sede Sináí
ED3	Entrevista Docente 3 Institución Educativa Rafael Núñez Sede Buenos Aires
ED4	Entrevista Docente 4_ Institución Educativa Rafael Núñez Sede Policarpa
ED5	Entrevista Docente 5_ Institución Educativa Rafael Núñez Sede San Nicolás
ED6	Entrevista Docente 6 Institución Educativa Rafael Núñez Sede Bella Isla

Siguiendo con la codificación, a continuación, se presentan los códigos asignados a las preguntas, para facilitar el análisis de la información recolectada de las entrevistas, identificando patrones y así poder realizar una mejor comprensión del fenómeno de estudio, relacionado con la MEC. (Ver Tabla 8).

Tabla 7

Codificación de preguntas

Código	Descripción
P1	Pregunta 1
P2	Pregunta 2
P3	Pregunta 3
P4	Pregunta 4
P5	Pregunta 5
P6	Pregunta 6
P7	Pregunta 7

Tema esencial:

educativa de estudiantes con discapacidad

inclusión

Categorías fenomenológicas universales y esenciales

En el proceso de categorización, la fenomenología buscó la interpretación a partir de las percepciones de los informantes clave, que en este estudio, corresponde al fenómeno de inclusión educativa bajo la premisa de la MEC, centrando la subjetividad en el proceso de reducción fenomenológica a partir de las unidades temáticas, para así establecer las categorías fenomenológicas universales y esenciales, esta última denominada reducción eidética, como lo sintetiza Husserl (1949) Lo captado intuitivamente en esta instancia corresponde a la esencia pura o eidos, ya se trate de la categoría suprema, ya de una división fundamental de la misma, progresando gradualmente hacia la concreción absoluta.

Al iniciar el análisis con Atlas.Ti, con el proceso de codificación abierta, es el primer paso en el análisis de la información, que consistió en descomponer la información en unidades significativas, a manera de códigos para identificar las categorías, con el fin de explorar la información de manera minuciosa y sistemática, para establecer las categorías emergentes, de las cuales, del tema esencial inclusión educativa de estudiantes con discapacidad, surgieron las categorías: Formación docente, Recursos y contexto y Políticas educativas, como se presentan a continuación.

La inmersión en testimonios de docentes y familias reveló una preocupación recurrente: la falta de preparación para atender estudiantes con discapacidad fue así como emergió la categoría "Formación docente", al identificar citas donde los

informantes expresaron sentirse "solos" o "sin herramientas" ante necesidades específicas. Por ejemplo, varios mencionaron no conocer estrategias pedagógicas adaptadas, lo cual limitaba su labor inclusiva, este patrón se consolidó al comparar entrevistas de diferentes regiones, mostrando que la demanda de capacitación práctica era común en contextos urbanos y rurales, así, mediante la codificación abierta, quedó claro que la formación insuficiente era una barrera estructural, no solo individual.

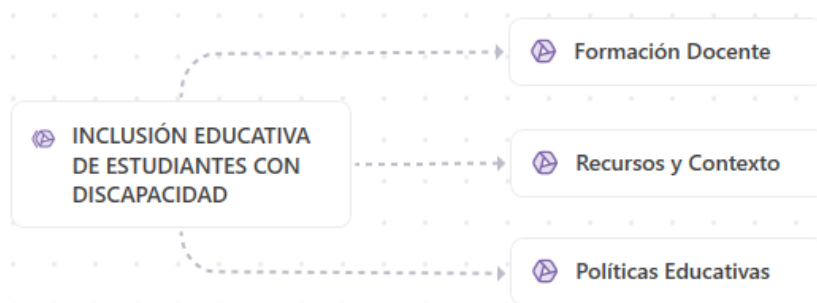
Posteriormente, al profundizar en los discursos, surgió con fuerza la categoría "Recursos y contexto", esto ocurrió porque múltiples participantes describieron realidades concretas: escuelas sin rampas, materiales didácticos inexistentes o hacinamiento en aulas. Estas experiencias se agruparon en Atlas.Ti creando redes semánticas y vinculando la falta de recursos físicos con condiciones socioeconómicas precarias, además, la herramienta permitió visualizar cómo estos factores generaban exclusión indirecta, pues sin ajustes razonables, la participación plena era imposible. De este modo, la categoría reflejó la interdependencia entre infraestructura, presupuesto e inclusión real.

Finalmente, la categoría Políticas educativas surgió al contrastar las narrativas con documentos oficiales, en relación a lo expresado por los informantes, quienes señalaban que las normas inclusivas tenían sus deficiencias y dificultades en su aplicación, Atlas.Ti ayudó a cruzar estos juicios con apartados del Decreto 1421 de 2017. La codificación axial mostró una brecha clara, aunque las políticas promueven inclusión, su implementación era débil por falta de fiscalización y recursos asignados, por ello, esta categoría sintetizó cómo el incumplimiento sistemático perpetuaba la exclusión, evidenciando que, sin voluntad política real, la modificabilidad cognitiva quedaba como un ideal lejano.

Sobre la primera categoría fenomenológica universal Inclusión educativa, ésta emergió a partir de las categorías fenomenológicas esenciales: Formación Docente, Recursos y Contexto y Políticas Educativas, como se puede apreciar en la Figura 4.

Figura 5

Categorías fenomenológicas universales y esenciales



Formación docente

Formación docente deficiente

Esta categoría se refleja en las respuestas de varios docentes que admiten una formación insuficiente en inclusión, al interior de las instituciones educativas intervenidas. (Ver Tabla 8).

Tabla 8

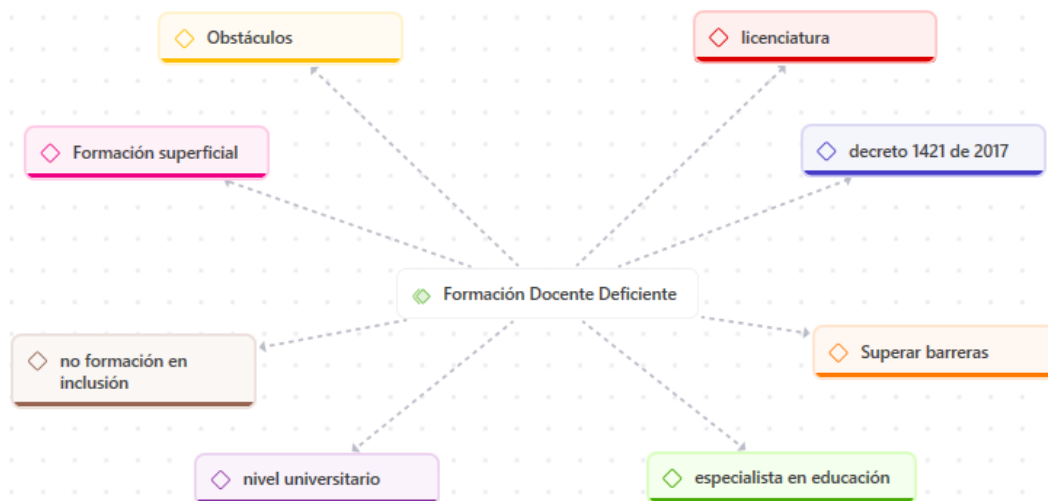
Respuestas sobre formación docente deficiente

Para ED1, P4 “Yo soy licenciada en educación infantil y soy especialista en educación para la recreación comunitaria”; P5 “en el nivel de especialista no tuve formación de inclusión”; P6 “recibí otro diplomado con la Universidad de Sucre, que es cuando me actualizan ya con el Decreto 1421”; “resumir en una charla de dos horas a los compañeros toda la formación que ella recibió”; “en el camino es que debemos ir viendo cómo lo podemos hacer cada día mejor”; “es falencia por esa parte de la cantidad de maestros que somos los pocos que pueden asistir a una capacitación”; P7 “sí me siento capacitada para atender a la población con discapacidad por los diplomados que he recibido”; “lo mío es algo como particular porque tengo una niña con discapacidad tengo una niña que es autista”; “No me siento capacitada totalmente porque no, yo no atiendo, no podría atender, no estoy capacitada para atender ciegos y tampoco sordos”. ED2, P4 “Licenciada en educación básica, con énfasis en informática y realicé también una especialización en innovación educativa y una maestría en recursos digitales aplicados a la educación”; P5 “en los 3 niveles que estudié, no, no me hablaron sobre inclusión educativa”; P6 “básicamente la Secretaría de educación municipal y bueno, ya de manera personal, pues tengo un hijo que tiene pues dificultades con el aprendizaje y donde él recibe las terapias integrales nos brindan formación a los padres de familia de esos pacientes”; “aquí en mi casa he leído, he leído bastante de la temática”; P7 “No, no tengo la formación suficiente, ya que esto es un tema de expertos”; “quisiera pues ampliar más mi conocimiento”; ED3, P4 “soy licenciada, hice un postgrado también en educación”; P5 “ni siquiera en un módulo o en un área o en una materia”; “en esa época el bum no era la inclusión”; “no todas las discapacidades, yo me siento preparada para resolver las situaciones”; P6 “únicamente a través

de la Secretaría de Educación”; “En una ocasión eso lo hizo la Secretaría de educación en el Decreto 1421”; P7 “yo considero que no tengo la formación suficiente para atender a la población con esta condición de discapacidad”. ED4, P2 “Identifico el decreto 1421 de 2017”; P4 “soy licenciada en educación básica, con énfasis en tecnología informática”; P5 “sobre la inclusión educativa, puedo decir que ha sido algo muy superficial”; “Sí, porque hemos sido capacitados en cuanto a las barreras”; “También el saber cómo diligenciar el formato PIAR”; P6 “del equipo de bienestar de nuestra institución educativa, e igualmente pues la Secretaría de Educación de Sincelejo”; “No, no me siento capacitada”; “Yo pienso que quienes están capacitados en esto son aquellas personas que han estudiado sobre el neurodesarrollo”; ED5, P4 “Universitario”; “Secretaria de educación municipal Sincelejo”; P6 “Proyecto Salamandra institucional”; P7 “Realmente no”. ED6, P4 “Soy especialista en recreación comunitaria”; P5 “Directamente en mi especialidad no recibí capacitación relacionada con la inclusión”; P6 “La secretaria de Educación y la misma institución”; “no me siento lo suficientemente capacitada para formar”.

Figura 6

Red Semántica: Formación docente deficiente



Las entrevistas revelan una formación docente en inclusión educativa que es insuficiente y descontextualizada, en este sentido de acuerdo a Molia (2018). El análisis de múltiples casos de inclusión educativa revela que la limitada capacitación de los educadores constituye una de las barreras frecuentemente reconocidas. La formación docente, es un elemento fundamental y una necesidad en la atención de la población con discapacidad en las instituciones educativas.

Sobre esa preocupante deficiencia en la formación de los docentes en inclusión educativa, en este aspecto para Díaz-Piñeres, Bravo-Rueda y Sierra (2020). Las estadísticas internacionales presentan un panorama crítico, evidenciando que una parte significativa de la población infantil carece de acceso efectivo al derecho a la educación. Para lo cual, como lo establece la Institución Europea para la Inclusión Educativa y las Necesidades de Formación Especializada (2020) resulta prioritario dar respuesta a los desafíos que plantean los educadores en relación con la puesta en práctica de un enfoque inclusivo.

La mayor proporción de los docentes entrevistados, aducen no haber recibido formación en educación inclusiva, pero subsiste en ellos una preocupación respecto a la formación de estudiantes en condición de discapacidad, como lo expresa Molina (2018) el profesorado manifiesta una significativa preocupación por la atención al alumnado con necesidades educativas específicas. Esta focalización conlleva que las estrategias diseñadas para mejorar las condiciones de este colectivo resulten, en última instancia, beneficiosas para la totalidad del estudiantado.

En relación, a la formación sobre lineamientos de Decreto 1421 de 2017, para apoyar este proceso el Ministerio de Educación Nacional (2017) establece en el ARTÍCULO 2.3.3.5.2.3.1., qué se debe

Incluir en el plan territorial de formación docente, la formación en aspectos básicos para la atención educativa a estudiantes en condición de discapacidad, de conformidad con lo previsto en la presente sección y, fortalecer este tema en los procesos de inducción y reinducción de los docentes y directivos docentes (P. 5).

Los docentes en su proceso de formación como lo expresan los informantes clave, no han sido educados para formar a educandos con Necesidades Educativas Especiales, lo cual crea una complejidad de situaciones problemas, por las que hay que responder de manera responsable. En este sentido para Vélez (2013) convencionalmente, la formación docente se ha estructurado bajo un modelo estandarizado, que parte de representaciones del estudiantado como un colectivo homogéneo en sus formas de aprender y generar conocimiento.

Respecto a la actitud del docente, en asumir de manera responsable la formación sobre inclusión educativa, esta no es sólo propia, sino, de quienes postulan su formación

y la calidad de esta. Para Vélez (2013) los educadores en ejercicio constatan de manera más evidente las limitaciones de su formación para enfrentar la diversidad estudiantil en las instituciones educativas.

Dentro de esa complejidad, se hace alusión a la diversidad de trastornos presentes en los estudiantes, lo que conlleva a los docentes a asumir prácticas inadecuadas y quizá muy alejadas de los requerimientos en términos de abordar tratamientos individualizados como así lo expresa Gallego (2023) El fomento de buenas prácticas en inclusión exige tanto la implicación como la transformación del educador para hacer frente a los desafíos pedagógicos actuales. Para ello, resulta fundamental que dicho educador cuente con la capacitación necesaria para comprender, respetar y promover la heterogeneidad de los estudiantes.

Se enfatiza en la burocracia del Plan Individual de Ajustes Razonables (PIAR), en lugar de las estrategias prácticas para atender las necesidades individuales de los estudiantes que contempla la utilización de esta herramienta didáctica, lo cual, desde las directrices del Ministerio de Educación Nacional (2022) El Plan Individual de Ajustes Razonables (PIAR) se concibe como un instrumento fundamental que orienta la planificación didáctica del docente y sirve de base para la formulación del Plan de Mejoramiento Institucional (PMI).

Pero esta herramienta ha sido mal implementada, ya que ésta, de acuerdo al MEN (2022) El Plan Individual de Ajustes Razonables (PIAR) busca reconocer integralmente las competencias, destrezas, intereses, motivaciones y expectativas del estudiantado, considerando sus ritmos y estilos de aprendizaje, así como determinar los apoyos y adaptaciones necesarias para garantizar su proceso formativo.

Esto genera una evidencia una disociación entre los fundamentos teóricos y su aplicación en el contexto escolar, lo que sitúa al profesorado en una posición de desventaja para responder pertinentemente a la heterogeneidad del alumnado. Al respecto, Gallego (2023) señala que entre los requerimientos formativos para la inclusión se encuentra la creación de entornos de intercambio teórico entre pares que fomenten la revisión crítica de las prácticas pedagógicas.

Por todo lo anteriormente expresado, se requiere una formación continua, práctica y contextualizada que incluya la colaboración con especialistas y la adaptación curricular.

Estas respuestas evidencian una brecha significativa entre la formación recibida y las necesidades reales de atención a la inclusión.

Sensibilización y compromiso

Respecto a esta categoría, los informantes clave expresaron lo siguiente. (Ver Tabla 9).

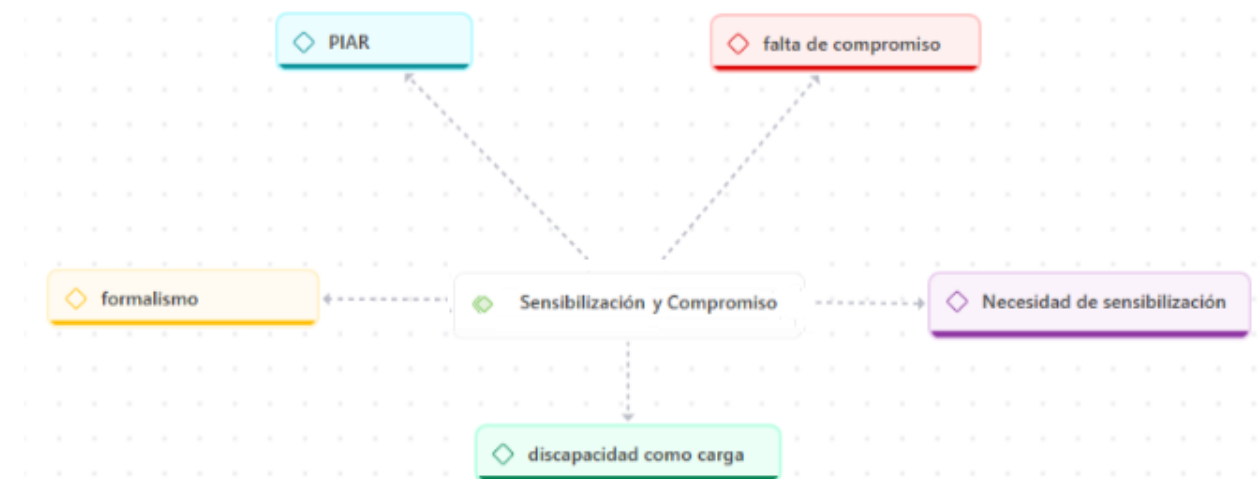
Tabla 9

Respuestas sobre importancia de la sensibilización y el compromiso

Para ED1, P3 “yo considero que no se materializan en las instituciones, pues con las que he tenido la oportunidad de compartir en Sincelejo porque nos falta mucho todavía nos falta mucha sensibilización”; “La inclusión es un tema de corazón”; “con todo respeto, nos vamos de pronto como por llenar el documento, te hablo del PIAR”; **ED3 P3** “se le da más importancia a una serie de exigencias y controles de documento que a la oportuna atención que se le debe brindar al estudiante”; P7 “ni el mismo Ministerio de Educación tiene proyectado capacitaciones, ni siquiera recursos para poder llevar a las aulas escolares”; “trabajar con estudiantes y con padres de familia, que son los más afectados”; ED4, P5 “El saber en el aula que le debo trabajar yo a un estudiante con x tipo de diagnóstico, ya sea un autismo TDH”; “No está dotado del material ideal que se necesitaría para para ejercer un aprendizaje significativo”; “que nos capaciten realmente en cómo ayudar a vencer esa barrera”; P6 “pues para que nos capaciten en cuanto a la inclusión educativa”; “más que todo nos orienten es en el saber cómo ayudar a esos niños con necesidades en el aprendizaje”.

Figura 7

Red semántica: Sensibilización y compromiso



Más allá de la formación técnica, la inclusión educativa requiere un profundo cambio de mentalidad y un compromiso real por parte de los docentes, sobre la sensibilidad, la afirmación, que la inclusión «es un tema de corazón» subraya la importancia de la sensibilización. En este sentido el MEN (2022) facilita a los educadores la atención a la diversidad estudiantil, partiendo del principio de la individualidad de cada discente. Resulta crucial cultivar una actitud receptiva hacia los trasfondos culturales, étnicos y lingüísticos del alumnado.

Enfatizando esa sensibilidad y compromiso, como elementos en conjunción, los docentes deben abrirse a las necesidades del contexto educativo reorientando sus prácticas pedagógicas, con el fin de atender a todos los estudiantes, y estos se beneficien teniendo en cuenta su diversidad de acuerdo con las características individuales (Hurtado, Mendoza y Viejó, 2019).

Desde esta perspectiva, se enfatiza resaltando el compromiso, se señala la importancia de invertir en tecnología, bajo la creación de condiciones que posibiliten su optimización, dotadas de una adecuada infraestructura, acceso a internet y capacitación de los docentes (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2019).

Sin embargo, la misma docente también revela la percepción de la inclusión como una "carga" por parte de algunos colegas, lo que indica una falta de compromiso y una resistencia al cambio. Respecto a ese compromiso, a través de unas ideas clave, para construir un entendimiento y compromiso común, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2019) postula que las instituciones educativas deben transformarse en entornos seguros y universalmente accesibles, donde las comunidades escolares reconozcan el valor de la diversidad y asuman un compromiso activo con la equidad y la inclusión.

Es así, como algunos docentes muestran una resistencia manifiesta en la tendencia a priorizar el llenado de documentos (PIAR) sobre la implementación efectiva de prácticas inclusivas en el aula, como lo señalan algunos informantes, a pesar de ser uno de los compromisos a asumir de acuerdo a las directrices del MEN (2022) El presente anexo será redactado por el profesor titular del curso en trabajo conjunto con el educador de apoyo y los demás profesionales que intervienen en el proceso. Dicho

documento formará parte integral tanto del boletín de calificaciones final como del expediente académico del estudiante

Una respuesta a esta cosmovisión estaría relacionada con el dar cuenta de un verdadero sentido a la implementación de la herramienta PIAR, según Arnaíz (2003) la formulación de estos instrumentos de gestión debe articularse con los condicionantes políticos, sociales, culturales y económicos del contexto educativo, garantizando una respuesta educativa pertinente a la singularidad lingüística, cultural e individual de cada estudiante.

Recursos y contexto

Escasez de recursos y apoyo

En esta categoría sobre escasez de recursos y apoyo, los informantes clave manifestaron

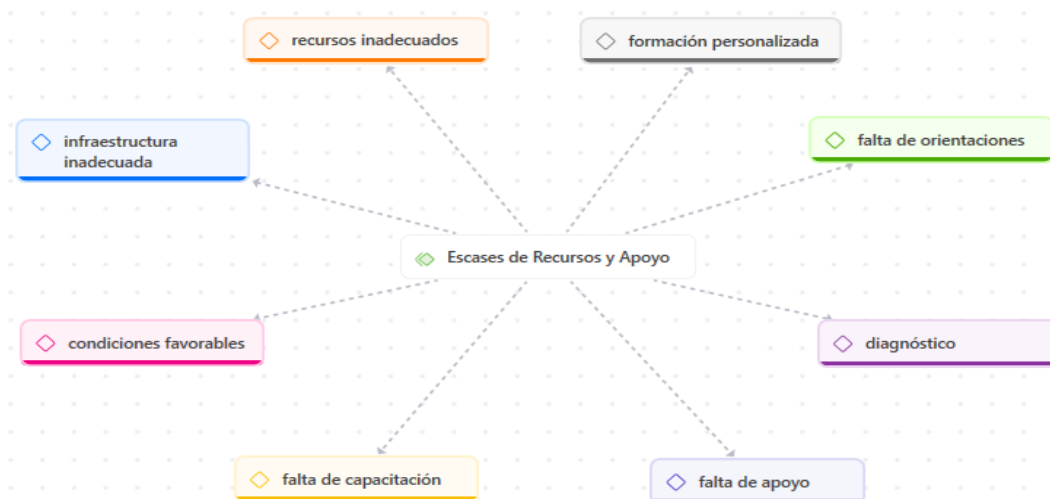
Tabla 10

Respuestas sobre escasez de recursos y apoyo

<p>Para ED1, P3, “con todo respeto yo considero que no se materializan en las instituciones”; ED3, P3 “no tienen ni la logística necesaria para implementar recursos didácticos que contribuyan a mejorar esta situación”; “no se cuenta con la infraestructura adecuada para ayudar al fortalecimiento de estos estudiantes con las diferentes discapacidades”; “ni el mismo Ministerio de Educación tiene proyectado capacitaciones, ni siquiera recursos para poder llevar a las aulas escolares”.</p>

Figura 8

Red Semántica: Escasez de recursos y apoyo



La falta de recursos materiales (material didáctico adaptado), teniendo en cuenta que cada estudiante presenta ritmos y formas diferenciadas de aprendizaje, para lograr un aprendizaje significativo y vinculación de todos los estudiantes, se debe incluir una interdependencia de recursos y conocimientos para cada situación en condición de discapacidad, que se hace necesario combinar para alcanzar los propósitos preestablecidos (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2014).

En el ámbito de los recursos humanos, los participantes centrales del proceso educativo son los miembros de la comunidad escolar. Como señala Molina (2018), la educación inclusiva requiere la participación conjunta de discentes, educadores, profesionales de apoyo, el núcleo familiar y la comunidad en su conjunto. así mismo sobre los profesionales de apoyo y asistentes educativos, de acuerdo al Decreto 366 de 2009, a través del Ministerio de Educación Nacional (2009) decreta en su Artículo 9 que

La entidad territorial certificada estructurará su oferta educativa en función de las condiciones de discapacidad o talentos excepcionales que demanden servicios de apoyo especializado, asignando los profesionales de pedagogía especializada a las instituciones educativas según las características del alumnado matriculado.

El hecho de involucrar a todos los actores, en especial la familia, es fundamental para la formación de estudiantes en condición de discapacidad, de manera más íntegra, como lo expresa Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la Nación (2019) Cada uno de los miembros que conforman la comunidad escolar (equipos

directivos, profesorado, personal de apoyo, alumnado, representantes familiares y entorno social) posee la capacidad de convertirse en un activo invaluable para el avance de la educación inclusiva.

En relación a los recursos tecnológicos (software, hardware) representa una barrera significativa para la inclusión, en este sentido, para Cotán, Márquez, Álvarez y Gallardo (2024) “también se destaca al docente como uno de los protagonistas clave para implementar las prácticas educativas con recursos tecnológicos en las aulas (p. 3). Las instituciones educativas carecen de los medios necesarios para apoyar a los docentes y a los estudiantes en condición de discapacidad, limitando las posibilidades de una educación de calidad e inclusiva. Se necesita una inversión significativa en recursos para equipar las instituciones y ofrecer el apoyo necesario. De acuerdo a lo anterior, a través del Decreto 1421 de 2017, el Ministerio de Educación Nacional (2017) establece que las Entidades territoriales a cargo de la educación en Colombia deben

Brindar acompañamiento técnico-pedagógico a las instituciones educativas oficiales y privadas para la adecuación de los diferentes componentes curriculares y organizativos de la gestión escolar, para garantizar una adecuada atención a los estudiantes matriculados y ofrecerles apoyos requeridos, en especial en la consolidación de los PIAR en los PMI

Sobre la inadecuada infraestructura, como elemento de transformación, para la Según la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2019), se requiere transformar la planta física de los centros educativos creando ambientes inclusivos y protegidos que faciliten el desplazamiento, el encuentro colectivo y la cooperación entre los diferentes agentes del proceso formativo.

Resistencia al cambio y cultura institucional

En relación con esta categoría los informantes clave expresaron

Tabla 11

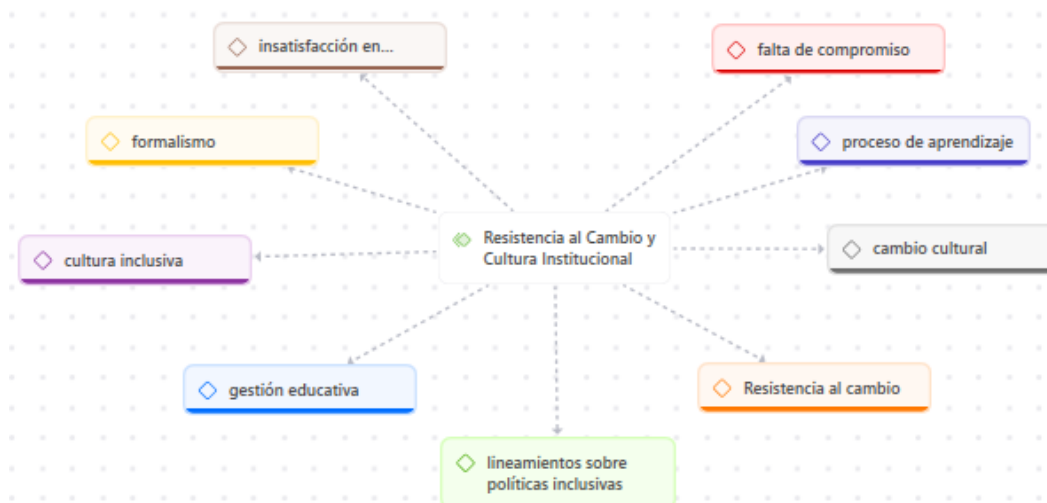
Respuestas sobre resistencia al cambio y cultura institucional

La ED1, P3 “Se trata como ese afán que veo es más de llenar el documento que del actuar en el aula de clases”; “Y entiendo a mis colegas también y a veces noto que es como una carga que tenemos”; “Que tener un niño con necesidad educativa, con discapacidad es como una carga para para esa persona, porque tiene que llenar el PIAR”; “ya ahorita nos están hablando de un DUA que
--

es un diseño universal del aprendizaje, entonces se ve más que todo, como que, en el papel,”; “ La realidad es otra en el aula de clase, porque bueno, de pronto el número de estudiantes que manejamos”; ED2, P3 “en la Institución Educativa Rafael Núñez se han tratado de materializar todas estas orientaciones que se encuentran en estos lineamientos”; ED3, P2 “donde se nos invita a transformar las prácticas de esas políticas y la cultura en todos los niveles de la gestión educativa”; “se debe involucrar a todos los seres humanos”; “Estos lineamientos también permiten la garantía de los derechos de las personas con discapacidad”; P3 “se le da más importancia a una serie de exigencias y controles de documento que a la oportuna atención que se le debe brindar al estudiante”; “a los maestros se les se les ha capacitado de parte de la Secretaría de Educación, pero esos son como unos pañitos de agua tibia”; ED4, P5 “el saber cómo diligenciar el formato PIAR”; “Eso es lo que realmente importa en el aula, saber qué tipo de actividades, cómo llegarle”; “también tener en cuenta las condiciones”; “que el docente más que sea capacitado en diligenciar un formato o en conocer la barrera”; “sería ideal que nos capaciten realmente en cómo ayudar a vencer esa barrera”; ED5, P3 “En el caso de Sincelejo, existen muchos obstáculos y progresos en la implementación”.

Figura 9

Red Semántica: Resistencia al cambio y cultura institucional



La resistencia al cambio y la falta de una cultura inclusiva dentro de las instituciones educativas son obstáculos importantes dentro del contexto institucional, es así como expone Corica (2020) Ante cualquier iniciativa de transformación del orden establecido en las instituciones educativas, resulta previsible que surjan resistencias por parte de algunos miembros del cuerpo docente afectado por dicha modificación.

Respecto al diligenciamiento de documentos como el PIAR, que es asumido como una carga, requiere de crear conciencia en el docente, así como de establecer los objetivos y seguir los lineamientos, para no incurrir en adiciones que generen malestar en el cuerpo docente, ya que pensar en el diligenciamiento de esta herramienta, se constituye en un reto para la transformación pedagógica, que van mucho más allá del mero diligenciamiento como protocolo direccionado por el MEN (Arenas, 2019).

Algunos docentes perciben la inclusión como una carga adicional, mientras que la falta de apoyo y compromiso de la dirección escolar dificulta la implementación de prácticas inclusivas, como lo reafirma Vélez (2013) La insuficiente preparación docente puede generar actitudes de indiferencia e incluso oposición manifiesta hacia la implementación de prácticas educativas inclusivas en el aula regular. Siguiendo esta perspectiva, para Díaz-Piñeres, Bravo-Rueda y Sierra (2020) garantizar una adecuada actualización del profesorado, requiere implementar procesos de sensibilización que posicionen al educador como actor principal en el diseño, implementación y valoración de las prácticas pedagógicas, facilitando así la reducción de resistencias y la evolución de las perspectivas predominantes.

De lo anterior los informantes clave, reafirman la descontextualización de los procesos, por falta de objetividad, al aducir que la institución requiere del diligenciamiento del instrumento PIAR, por encima de su propósito, esto como resultado como lo exponen Díaz-Piñeres, Bravo-Rueda y Sierra (2020) La intervención no logra involucrar ni formar a la totalidad de la comunidad educativa de manera contextualmente pertinente, lo que obstaculiza la internalización de los procesos requeridos y la redefinición de la función social de la institución escolar. En este sentido sólo se capacita una parte poco significativa de los docentes, en aras de que estos repliquen la información a los demás. Para constatarse una actitud receptiva entre los educadores respecto a la inclusión, la insuficiente actualización profesional y el escaso acompañamiento organizacional condicionan la operativización de metodologías inclusivas en el contexto del aula.

Lo anterior se reafirma, a un proceso de atención para la diversidad, donde los docentes entrevistados manifiestan no estar formados para atender todas las situaciones en cuanto a condición de discapacidad, sino como lo afirma Molina (2018) trasciende la

atención a estudiantes con necesidades educativas especiales por discapacidad, incluyendo a toda la diversidad de poblaciones vulnerables.

Es necesario un cambio cultural que valore la diversidad y promueva la inclusión como un elemento fundamental de la educación, en correlación con López (2010) Las políticas de descentralización curricular y administrativa implementadas en diversos contextos nacionales han otorgado a los centros educativos mayor capacidad para diseñar propuestas formativas pertinentes a las características de su alumnado y contexto local.

Para evitar la vulneración de esos derechos y garantizar los derechos de las personas en condición de discapacidad, se encuentra respaldado en el Decreto 1421, por el Ministerio de Educación Nacional (2017) Se incorporan los fundamentos de la Convención de Derechos de las Personas con Discapacidad, instrumento que fue ratificado e internalizado en la legislación colombiana mediante la Ley 1346 de 2009. Así mismo, en su artículo 68, la Constitución Política de Colombia (1991) expresa que la garantía del derecho a la educación para toda la población, incluyendo la alfabetización universal y la atención educativa a personas con discapacidad o con talentos excepcionales, constituye un compromiso prioritario del Estado.

Sobre las dificultades, se hace alusión al aula como factor principal, ya que no cuentan con las condiciones necesarias, como lo manifiesta García (2017) Numerosas instituciones educativas carecen de la infraestructura necesaria para atender adecuadamente al alumnado con necesidades específicas, situación que se agrava por la insuficiencia presupuestaria o la falta de voluntad política de las administraciones locales para destinar recursos financieros.

Para la superación de esas barreras, como lo exponen los informantes, es necesario un cambio de paradigma, en relación con las entidades educativas requieren implementar una perspectiva integral que comprenda la cualificación del profesorado, la adaptabilidad de los planes de estudio y el desarrollo de marcos normativos incluyentes que supriman los obstáculos en los procesos de aprendizaje.

Respecto al currículo, este debe ser construido por los docentes quienes conocen la realidad contextual de la escuela, y no por los denominados expertos de las entidades territoriales de educación, de acuerdo con Zotzmann (2010) Se requiere trascender la

perspectiva instrumental que atribuye a expertos externos -generalmente desconectados de la cotidianidad escolar- la capacidad de desarrollar currículos efectivos.

Políticas educativas

Desarticulación entre políticas y práctica

En referencia a esta categoría, sobre desarticulación entre Políticas y práctica, se encontró la siguiente información

Tabla 12

Respuestas Desarticulación entre políticas y práctica

Para ED1, P1 “Es esa educación que busca brindarles un abanico de oportunidades para que ellos puedan desarrollar algún tipo de talento o algún tipo de habilidad”; P2 “Sí, conozco algunos lineamientos del MEN”; P3 “yo considero que no se materializan en las instituciones”; P7 “no podría atender, no estoy capacitada para atender ciegos y tampoco sordos”; ED2, P3 “se han tratado de materializar todas estas orientaciones que se encuentran en estos lineamientos”; “se cuenta con el apoyo de la Secretaría de Educación con una experta en inclusión educativa”; “que el Colegio cumpla con todas estas orientaciones dadas en los lineamientos”; P7 “ya que esto es un tema de expertos”; ED3, P1 “a través del Decreto 366 y la recopilación de este decreto en el 1421”; “teniendo en cuenta los siguientes aspectos, el acceso a la educación, la permanencia en ella, la calidad para poder brindar”; P2 “estos lineamientos son los que dan a conocer la política, la equidad, de la educación en cuanto a la inclusión”; “se nos invita a transformar las prácticas”; P3 “estamos como quedaditos en la parte de esta normatividad en el municipio de Sincelejo”; P5 “he cogido algunas estrategias y he retomado algunos aspectos de allí para integrarlo a mi conocimiento”; P6 “pienso que esa no es la capacitación que el maestro necesita”; “algunas actividades que le puedan servir a los estudiantes para su mejoría”; P7 “ni siquiera recursos para poder llevar a las aulas escolares”; “trabajar con estudiantes y con padres de familia”; ED4, P1 “es cuando ajustamos nuestro currículo a minimizar cada una de esas necesidades”; P6 “necesitamos más que todo nos orienten es en el saber cómo ayudar a esos niños con necesidades en el aprendizaje”; ED5, P1 “se promueve el valor y el respeto hacia la diversidad”; “se hacen ajustes razonables a los planes de área y a las prácticas pedagógicas acorde a las necesidades de todos”; “no se le puede vulnerar el derecho a la educación a ningún niño que presente alguna discapacidad”; ED6, P2 “El ministerio presentó el documento de lineamientos de política para la inclusión y la equidad”.

Figura 10

Red Semántica: Desarticulación entre políticas y práctica



Las políticas inclusivas se orientan hacia grupos específicos, según San Martín, Villalobos, Muñoz y Wyman (2017) la educación inclusiva se encuentra fundamentada en el principio de que corresponde al sistema educativo formal garantizar oportunidades formativas de excelencia para la totalidad del alumnado. Es así como se debe involucrar a todos los actores en los procesos de formación de los estudiantes y mucho más con aquellos que requieren de NEE.

La concepción que tienen los informantes clave, sobre los docentes que no tienen la suficiente formación para atender a estudiantes con TDAH u otro tipo de trastornos, para González-Rojas y Triana-Fierro (2018) Se observa en la práctica educativa que algunos docentes aún atribuyen la responsabilidad de la formación de alumnado con NEE a profesionales de apoyo, lo que refleja la permanencia de modelos tradicionales de organización escolar. Por lo anterior, incluso, llegando a afirmar que tanto el diagnóstico como la atención debe recaer sobre especialistas, asumiendo una actitud desfavorable de su labor frente a la inclusión, como lo afirman Sevilla, Martín y Jenaro (2018) Se identifican resistencias por parte de algunos docentes hacia los procesos de inclusión educativa.

En procedencia, es relevante comprender el valor trascendente de la práctica pedagógica la cual es determinante, las actividades formativas en el aula en gran medida son responsables del éxito del proceso educativo (Villegas, 2022).

Respecto a la materialización de las políticas inclusivas en las instituciones educativas, requieren de transformaciones que se orienten a enfrentar los retos que plantea a educación inclusiva, de acuerdo a González-Rojas y Triana-Fierro (2018) La

implementación de un modelo educativo inclusivo requiere transformaciones simultáneas en múltiples dimensiones: el marco normativo y político, la organización institucional, las prácticas pedagógicas docentes y la dinámica relacional entre los diferentes agentes educativos.

La percepción del docente es fundamental, a pesar de manifestar y considerar ser un tema de expertos, de acuerdo a León, Villafuerte, Llanos, Abarca y Zapata (2023) La visión que poseen los educadores sobre la inclusión en el aula está vinculada con su preparación, lo que hace imperativo fortalecer sus capacidades pedagógicas en esta materia.

Sobre las dificultades identificadas, con relación a los lineamientos como referentes para reducir las barreras, en este sentido, Muevecela y Vecillas (2020) afirman que la superación de los obstáculos identificados requerirá una planificación centrada en el desarrollo de capacidades y la sensibilización en enfoques inclusivos, involucrando a los distintos actores de la comunidad educativa: docentes, estudiantes y representantes. Lo que evidencia la importancia de formar a la población involucrada al contexto escolar en políticas inclusivas.

Para la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2020) resulta fundamental que las instancias gubernamentales promuevan la participación activa del profesorado y sus organizaciones gremiales, junto con las familias y las asociaciones comunitarias, particularmente aquellas que representan a poblaciones en situación de vulnerabilidad.

Uno de los aspectos a resaltar por los informantes, es el Decreto 366 de 2009, el cual establece dentro de sus lineamientos sobre responsabilidades de las entidades territoriales certificadas (Ministerio de Educación Nacional, 2009).

Integrar la política de inclusión educativa en todas las dependencias y sectores de la secretaría de educación, designando un responsable o unidad específica para articular los componentes administrativos y pedagógicos requeridos en la prestación del servicio educativo a poblaciones vulnerables.

Así mismo, sobre el Decreto 1421, el Ministerio de Educación Nacional. (2017) En el marco del Decreto 1421, el Ministerio de Educación Nacional (2017) determina que se debe formular una política de atención educativa regional para alumnos con

discapacidad, con su respectivo plan gradual de ejecución en los componentes administrativo, técnico y pedagógico, así como la asignación de los recursos correspondientes por concepto de matrícula de dichos estudiantes.

La calidad de una educación inclusiva depende de muchos factores, los mecanismos de apoyo a responder ante las necesidades de una educación inclusiva, los resalta la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2020) el acceso de los estudiantes con discapacidades a docentes calificados se vio obstaculizado en cierta medida por la dependencia excesiva del personal de apoyo no calificado. En esta medida, los informantes manifiestan que los docentes no se encuentran cualificados, ni la formación que reciben es pertinente en términos de inclusión.

El factor relacionado con los ajustes razonables, que valoran los docentes, existe una complejidad relacionada con la práctica pedagógica en concordancia con las herramientas de diversa naturaleza que posibilite a los docentes, realizar los ajustes brindando adaptaciones teniendo en cuenta la realidad del estudiante con dificultades de aprendizaje (Villegas, 2022).

Relacionar a los padres con la escuela, requiere de un apoyo como lo sustenta Enciso (2015) Integrar a las familias en un proceso de trabajo conjunto fundamentado en el respeto mutuo y la corresponsabilidad, mediante canales de comunicación fluidos y permanentes.

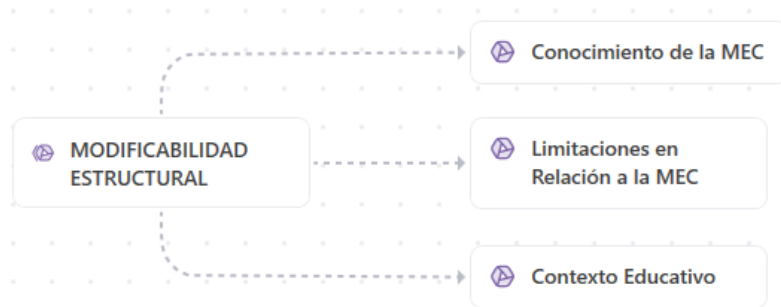
Tema esencial: Modificabilidad Estructural Cognitiva (MEC)

Categorías Fenomenológicas Universales y Esenciales de la MEC

En este apartado sobre la MEC, el proceso de categorización sigue los mismos criterios establecidos en el tema de inclusión educativa, busca la interpretación a partir de las percepciones de los informantes clave, a través del proceso de reducción fenomenológica, para así establecer las categorías fenomenológicas universales y esenciales correspondientes: Conocimiento de la MEC, Limitaciones con relación a la MEC y Contexto educativo.

Figura 11

Categorías fenomenológicas universales y esenciales de la MEC



Conocimiento de la MEC

Bajo nivel de conocimiento de la MEC

El análisis de las entrevistas revela un preocupante bajo nivel de conocimiento sobre la MEC entre los docentes.

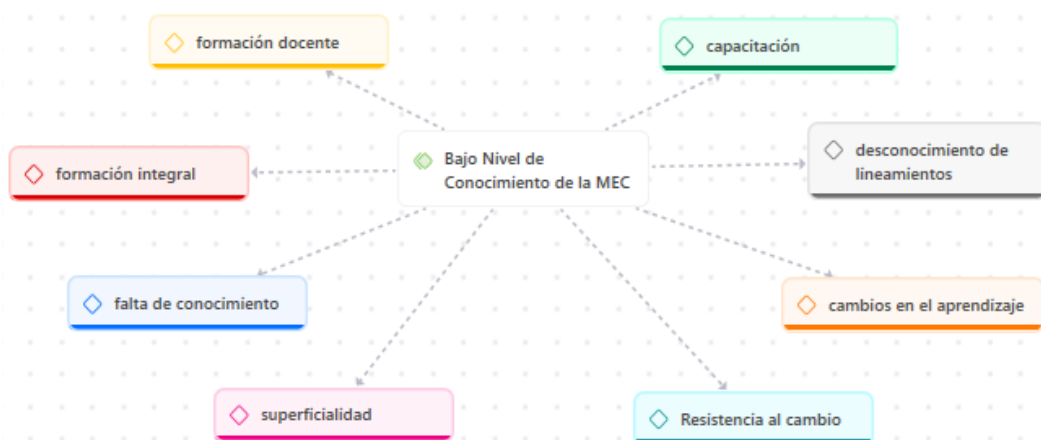
Tabla 13

Respuestas Bajo nivel de conocimiento de la MEC

La ED1,P1 Menciona que la inteligencia no es una característica del ser humano innata y fija”; ED2, P1 “He escuchado poco de ese término”; ED3, P1 “La verdad es que no conozco mucho, tengo como que un conocimiento muy somero” P2; No los conozco específicamente”; ED4, P1 “puedo decir que conozco algo sobre la modificabilidad estructural cognitiva”; P2 “como tal los lineamientos particulares que rigen la MEC no los conozco”; ED5; P1 “No tengo mucho conocimiento al respecto”; P2 “Nunca los había escuchado, necesito capacitación en ese tema”; ED6, P1 “la verdad no tengo mucha información en torno al tema”; P2 “Desconozco los lineamientos específicos de la MEC”.

Figura 12

Bajo nivel de conocimiento de la MEC



La mayoría de los docentes demuestran un conocimiento limitado de la MEC, sus principios y su aplicación práctica, por lo cual, esta falta de conocimiento impide la implementación de estrategias pedagógicas innovadoras que se ajusten a las necesidades cognitivas de los estudiantes, en este sentido Baquero (2023) infiere que existe una carencia significativa en la preparación de los educadores, quienes requieren desarrollar competencias específicas para cumplir con los estándares nacionales e internacionales vigentes en materia de inclusión educativa.

Sobre esos ajustes, el trabajo interdisciplinar contribuye al desarrollo de estrategias de intervención, la importancia de un conocimiento basado en la neurociencia y las teorías del aprendizaje son un requerimiento de apoyo al aprendizaje (Narváez y Moreno, 2022).

Se requiere una formación específica en MEC que incluya la comprensión de sus fundamentos teóricos y la adquisición de habilidades prácticas para su aplicación en el aula. La afirmación de la informante clave Docente 2, que solo deduce el significado de la MEC a partir de su nombre, ilustra la falta de familiaridad con esta teoría; en palabras de Velarde (2008) la Teoría de la MEC consiste en desarrollar una capacidad intelectual flexible que permita una adaptación ágil a las transformaciones del contexto contemporáneo, facilitando que la persona genere progresivamente mecanismos de ajuste autónomo para enfrentar los desafíos actuales con eficacia.

La mayor parte de los informantes expresan tener un conocimiento muy somero, mientras que otros admiten directamente la falta de información, sobre la MEC. Estas respuestas indican no solo un desconocimiento general de la teoría, sino también una ausencia de comprensión de sus implicaciones para la práctica educativa. De acuerdo a Velarde (2008) La determinación del Nivel Evolutivo Potencial demanda instrumentos evaluativos diferenciados y una intervención educativa personalizada que active al máximo las competencias cognitivas potenciales del aprendiz. Esa intervención humana, corresponde al lugar que ocupa el docente, como factor determinante en la formación del estudiante, en consecuencia, conocer su sentido, se acerca a asumir casi que existencialmente la importancia del conocimiento sobre la MEC, para influir en las funciones cognitivas del estudiante.

El papel de mediador, en palabras de Feuerstein, citadas por Orrú (2003) la mediación representa una interacción estratégica donde un sujeto con competencias cognitivas en desarrollo y un mediador experto colaboran para generar transformaciones estructurales en los procesos de pensamiento. En esta mediación es importante el contexto en que se desenvuelve el estudiante.

Por lo anterior, según Parada-Trujillo y Avendaño (2013) propicia una evolución en el posicionamiento de los educadores respecto a las dinámicas de enseñanza y aprendizaje que establecen con sus discentes.

Esta falta de conocimiento se extiende a la comprensión de los principios teóricos de la MEC y su aplicación práctica en el aula, el sentido más amplio, en referencia a los procesos formativos, se encuentra en los procesos de formación misma, y en segunda instancia el rol del docente y demás profesionales vinculados al escenario del desarrollo humano (Parada-Trujillo y Avendaño, 2013).

La mayoría de las docentes no parecen comprender cómo la MEC puede ser utilizada para mejorar las habilidades cognitivas de los estudiantes, ni cómo adaptar las estrategias de enseñanza para ajustarse a las necesidades cognitivas individuales. De acuerdo a Narváez y Moreno (2022) La capacidad competitiva de las sociedades actuales está vinculada al nivel educativo de sus ciudadanos y a las habilidades de emprendimiento e innovación que estos posean.

Esta carencia de conocimiento limita severamente la capacidad de los docentes para implementar estrategias pedagógicas innovadoras y eficaces. Haciendo referencia a esas estrategias para Noguez (2002) La MCE se sustenta en numerosas herramientas epistemológicas que dotan de forma y contenido a sus aplicaciones prácticas.

La falta de familiaridad con la MEC revela una brecha significativa entre la teoría y la práctica, lo que impide la aplicación de un enfoque pedagógico que tiene un gran potencial con el propósito de optimizar el desarrollo académico de los estudiantes, particularmente de quienes requieren apoyos educativos especializados. La MEC postula en su teoría las Experiencias de Aprendizaje Mediados (EAM), que establecen la conjunción entre teoría y práctica, para Narváez y Moreno (2022) Este proceso le facilitará desarrollar una comprensión del entorno más independiente e innovadora,

tomando un papel activo en la resolución de desafíos cotidianos, lo que asegurará la obtención de saberes y competencias transferibles a contextos reales.

Para superar esta deficiencia, se requiere una formación específica y profunda en MEC, que incluya la comprensión de sus fundamentos teóricos y la adquisición de habilidades prácticas para su aplicación en el aula, para Pilonieta (2005) Los actuales contextos del saber exigen marcos conceptuales transformados, miradas alternativas y enfoques revolucionarios, misión que corresponde asumir a la pedagogía como disciplina fundamental.

Responsabilidad en la formación docente

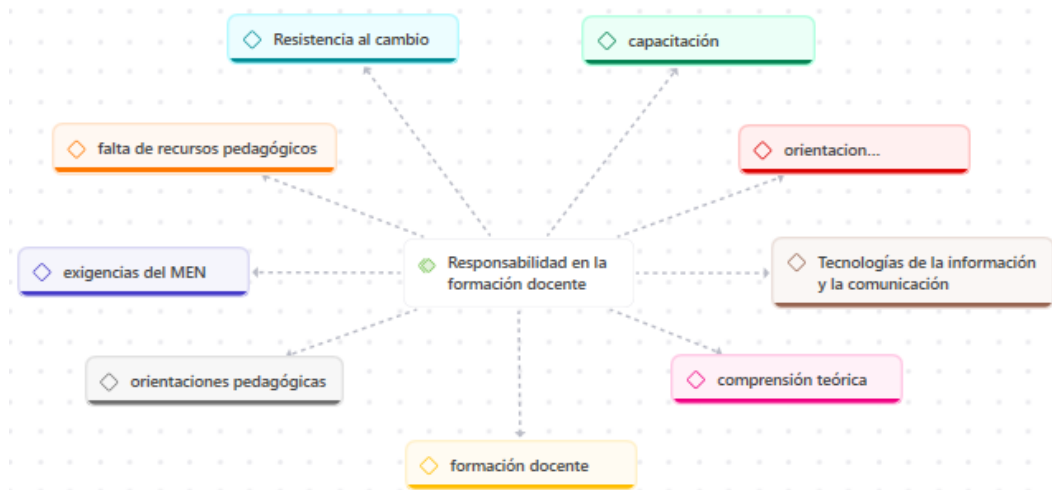
Tabla 14

Respuestas sobre responsabilidad en la formación docente

ED1, P1 “los maestros podemos adaptarnos luego de una formación y el apoyo de los actores educativos”; P4 “La escuela pública rural donde trabajo enfrenta retos como la falta de formación docente”; P7 “La formación adicional es fundamental para que se pueda aplicar eficazmente los principios de la MEC”; ED2, P6 “ funcionarios especialistas en inclusión Educativa, capacitan a los docentes en este tema”; ED3, P5 “no tuve una formación en torno a la MEC”; P6 “si los maestros tuviéramos la formación necesaria en esta área del saber, podríamos hacer un poco más por nuestros chicos”; P7 “debe existir una formación adicional”; ED4, P3 “los docentes estamos inmersos en un proceso de cambios generados por todos los avances científicos y tecnológicos”; “se debería tener en cuenta para brindar más apoyo de formación en la Modificabilidad Estructural Cognitiva”; “en lo personal no he asistido a formación de la MEC invitada por ninguna entidad”; “el maestro es quien con sus propios medios busca la forma de capacitarse”; ED5, P6 “ninguna entidad me ha formado en el área”; P7 “Es totalmente necesaria la formación docente en MEC, para su implementación en los escenarios educativo”; ED6, P5 “No he recibido una formación específica en torno a la MEC”; “no hemos sido formados en modificabilidad estructural cognitiva”.
--

Figura 13

Responsabilidad en la formación docente



La necesidad de una formación adicional en MEC emerge como un tema recurrente en las entrevistas, las docentes expresan explícitamente esta necesidad. Se destaca la importancia de la formación para la adaptación docente y el apoyo de los actores educativos, lo que subraya la necesidad de una formación que no solo transmita conocimientos teóricos, sino que también proporcione las herramientas prácticas para la implementación de la MEC en el aula, para Moreno y Molano (2012) dar respuesta a las exigencias de innovación educativa facilitando que el docente emprenda un proceso de autoobservación que le permita redefinir su papel y desarrollar sus virtudes enseñantes para una práctica pedagógica más eficaz.

Algunos docentes, a pesar de mostrar cierto conocimiento de la MEC, reconoce la necesidad de una formación más profunda para alcanzar un alto nivel en su aplicación. De acuerdo a Pilonieta (2005) La detección del potencial de aprendizaje y las habilidades mentales en las personas posibilita implementar intervenciones positivas y complementarias que fortalecen el desarrollo cualitativo de la inteligencia. Esta afirmación es particularmente relevante, ya que indica que incluso aquellos docentes que tienen algún conocimiento de la MEC reconocen la necesidad de una formación más completa y especializada.

La responsabilidad de esta formación recae en las instituciones de formación docente, que deben integrar la MEC en sus programas de formación inicial y continua, la formación debe ir más allá de la simple transmisión de conocimientos teóricos, incluyendo la práctica, la contextualización y la colaboración con especialistas. Desde

esta perspectiva, para Moreno y Molano (2012) los procesos de transformación contemporáneos plantean uno de los principales desafíos que sociedad y educación deben enfrentar desde las actuales perspectivas: la necesaria responsabilidad ética y epistémica frente a la producción y gestión del conocimiento.

Se requiere una formación que prepare a los docentes para aplicar la MEC de manera efectiva en diferentes contextos educativos y con estudiantes con diversas necesidades educativas. Según Parada-Trujillo y Avendaño (2013) La revisión sistemática de los estudios sobre la Teoría de la Modificabilidad Estructural Cognitiva (MEC) y sus aplicaciones en distintos entornos constituye un fundamento sólido para comprender su significativo impacto en la transformación del potencial de desarrollo en miles de niños, adolescentes y adultos a nivel global. La formación continua debe ser un proceso dinámico y actualizado, que refleje las últimas investigaciones y las mejores prácticas en el campo de la educación.

Limitaciones en relación con la MEC

Dificultad para aplicar la MEC

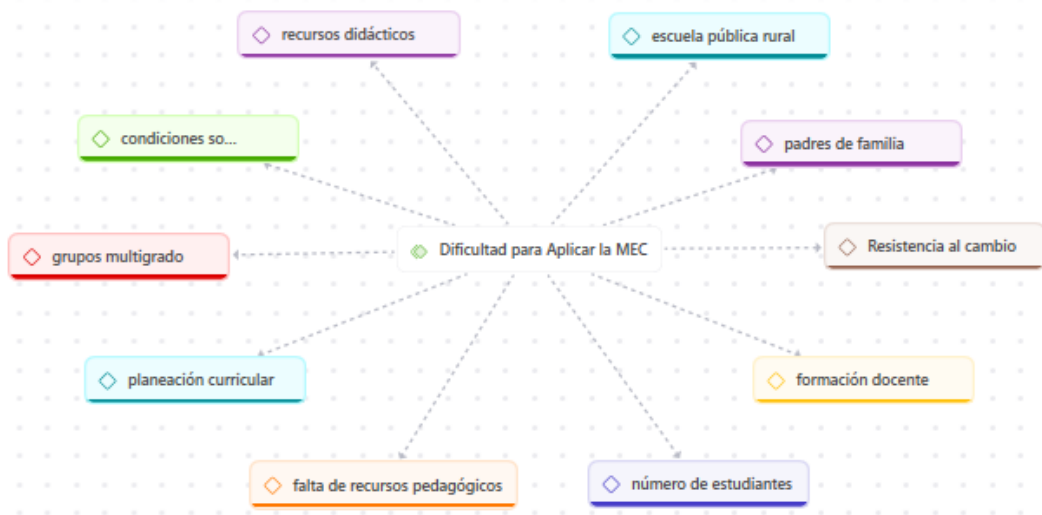
Tabla 15

Respuestas sobre dificultad para aplicar la MEC

ED1, P4 “la falta de (...) recursos pedagógicos limitados, y la presencia de grupos multigrado”; “las condiciones socio-económicas y la resistencia al cambio complican su aplicación”; P5 “a necesidad de adaptar la enseñanza a las diversas formas en las que los estudiantes procesan la información”; P7 “Esto incluye entender mejor la teoría y usar estrategias prácticas para trabajar con estudiantes”; ED2, P3 “Se hace obligatorio utilizar las estrategias adecuadas y pertinentes dependiendo de las necesidades de cada estudiante en el aula”; P4 “Una limitante que yo observo en la escuela donde laboro, es el uso de la Tecnologías de la información y la comunicación”; P7 “profundizar con talleres que sirvan para promover las habilidades socio-emocionales en los estudiantes”; ED3, P2 “se nos invita a transformar las prácticas de esas políticas y la cultura en todos los niveles de la gestión educativa”; P3 “se le da más importancia a una serie de exigencias y controles de documento que a la oportuna atención que se le debe brindar al estudiante”; P6 “pienso que esa no es la capacitación que el maestro necesita”; P7 “ni el mismo Ministerio de Educación tiene proyectado capacitaciones, ni siquiera recursos para poder llevar a las aulas escolares”; “los padres de familia también carecen de recursos”; “carecen de conocimientos para poder tratar a sus hijos con estas dificultades,” ED4, P1 “cuando ajustamos nuestro currículo a minimizar cada una de esas

necesidades de aprendizaje”; P5 “lo que realmente importa en el aula, saber qué tipo de actividades, cómo llegarle”; “también tener en cuenta las condiciones”; “No está dotado del material ideal que se necesitaría para ejercer un aprendizaje significativo en cada uno de ellos”; P7 “que han sido capacitadas realmente en lo que es importante porque no, no lo sé”; ED5, P3 “existen muchos obstáculos y progresos en la implementación”.

Figura 14
Dificultad para aplicar la MEC



La falta de recursos, formación específica y el contexto educativo desfavorable (aulas numerosas, falta de apoyo) dificultan la implementación de estrategias basadas en la MEC. En palabras de Vargas (2017) el valor pedagógico del material educativo se fundamenta en el impacto que los estímulos multisensoriales generan en el discente, facilitando su inmersión en el objeto de conocimiento. Se necesita una formación práctica y contextualizada que permita a los docentes adaptar las estrategias de la MEC a las necesidades específicas de sus estudiantes y al contexto de sus aulas.

La aplicación de la MEC en el aula se ve obstaculizada por una serie de limitaciones, muchas de ellas interrelacionadas, una de ellas relacionadas con la praxis pedagógica, para Ruffinelli (2002) “Las clases se limitan a una forma absolutamente tradicional” (p. 68). La relevancia de la autorregulación del aula es trascendente para superar obstáculos de la MEC, de acuerdo a Figueroa-Céspedes y Jiménez (2023) Fomentar este aprendizaje a lo largo de la vida resulta fundamental para configurar un entorno educativo autorregulado, sustentado en los principios del aprendizaje autodirigido.

Se destaca la falta de formación docente, recursos pedagógicos limitados, grupos multigrado y condiciones socioeconómicas adversas como factores que dificultan la aplicación de la MEC en su escuela rural. Sobre la formación docente, Figueroa-Céspedes y Jiménez (2023) El cuerpo docente debe asumir un rol protagónico en su desarrollo profesional permanente, configurando un Ejercicio Dialógico de la Profesión. La formación debe estar direccionada según Figueroa-Céspedes y Jiménez (2023) Los educadores están en capacidad de redefinir sus responsabilidades y quehaceres, consolidando su papel como intermediario en la producción de conocimiento. Este testimonio ilustra la complejidad de los desafíos que enfrentan los docentes en contextos educativos desfavorables.

Respecto al número de estudiantes por aula y la falta de acompañamiento de los padres como barreras para la implementación de la MEC, como lo expresa Baquero (2023) De este modo se enfatiza el rol mediador tanto de las familias como de los educadores, trascendiendo la concepción restrictiva que lo circunscribe exclusivamente a la dimensión social del individuo; haciendo énfasis en la principal causa de la modificación, basada en la Experiencia de Aprendizaje Mediado propuesta por Feuerstein (1990).

La alta cantidad de estudiantes por aula dificulta la atención individualizada que requiere la aplicación de la MEC, mientras que la falta de acompañamiento de los padres limita la posibilidad de una intervención integral, por tanto, la importancia según Figueroa-Céspedes y Jiménez (2023) de comprender la importancia de concebir el aula como una comunidad de práctica y fomentar una cultura de aprendizaje estratégico que, mediante la participación activa, posibilite a los estudiantes gestionar sus procesos y desarrollar su autonomía cognitiva.

Se menciona por parte de los informantes clave, la insuficiencia de apoyo didáctico y medios audiovisuales como limitantes adicionales, la relevancia del apoyo didáctico que fundamenta Feuerstein, es reafirmada por Varela, Gramacho y Melo (2006) Elementos relacionados con desarrollo profesional docente, recursos tecnológicos educativos, acceso a manifestaciones culturales y técnicas didácticas. Estas limitaciones, no solo dificultan la aplicación de la MEC, sino que también afectan la calidad general de la educación que se brinda a los estudiantes.

Para superar estas dificultades, se requiere una intervención integral que aborde la formación docente, la provisión de recursos y el apoyo institucional, en función de potenciar en el estudiantes las dificultades focalizadas. Para Ruffinelli (2002) la base de la transformación educativa radica en la necesidad de otorgar a la formación un carácter holístico, integrando de manera equilibrada las competencias técnicas con el desarrollo de las esferas cognitiva, afectiva, actitudinal y axiológica del estudiantado.

La evolución de las prácticas de enseñanza del profesorado está determinada significativamente por su desarrollo profesional y su transformación actitudinal, a lo que debe sumarse la garantía de condiciones materiales básicas en los planteles educativos, como infraestructura pertinente, disponibilidad de recursos bibliográficos y diversidad de materiales educativos.

Las directivas institucionales y los enfoques metodológicos establecidos por la comunidad educativa resultan fundamentales para la creación de espacios formativos orientados al logro y potenciación de la MEC.

En igual trascendencia, la provisión de recursos materiales, tecnológicos y humanos es fundamental para facilitar la implementación de la MEC en el contexto educativo.

El apoyo institucional como fundamento clave para la aplicación de la MEC, debe ser una política en sí misma, como lo afirma Baquero (2023) “Las políticas institucionales y las directrices metodológicas del plantel educativo juegan un papel trascendental en el desarrollo de los espacios formativos para la obtención o desarrollo de la MEC” (p. 345). El apoyo institucional debe incluir la creación de un ambiente de trabajo colaborativo y de apoyo, para crear un ambiente con más capacidad de experimentar y aprender a aprender, de desarrollar habilidades comunicativas y mayor capacidad de resolver problemas (Ruffinelli, 2002), donde los docentes se sientan respaldados y motivados para implementar la MEC.

Limitaciones de recursos para la implementación de la MEC

Sobre esta categoría fenomenológica, se identificó la siguiente información. (Ver Tabla 17)

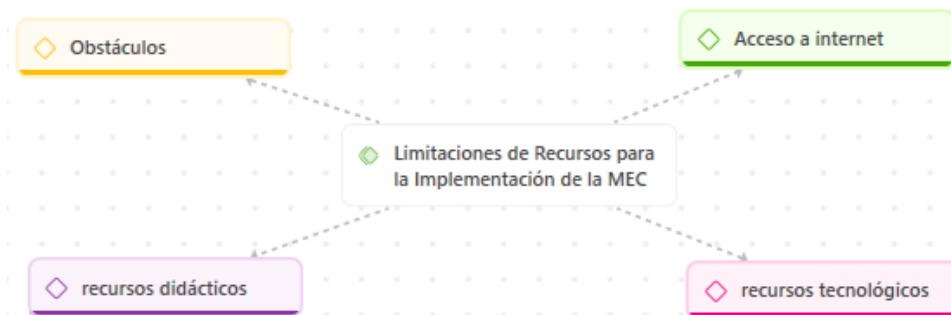
Tabla 16

Respuestas sobre Limitaciones de recursos para la implementación de la MEC

ED1, P2 “Este enfoque destaca que el mediador es el docente”; “recursos pedagógicos limitados”; ED2, P4 “el uso de la Tecnologías de la información y la comunicación”; ED5, P4 “insuficiencia de apoyo didáctico y medios audiovisuales”; P7 “apropiarse de nuevas herramientas que le permiten un mejor desenvolvimiento de su labor”; ED6, P3 “la vinculación de los directivos y demás estamentos involucrados en la formación de los estudiantes”.

Figura 15

Limitaciones de recursos para la implementación de la MEC



Los informantes claves, reconocen que la implementación de la MEC requiere recursos específicos, incluyendo materiales didácticos adaptados, tecnología educativa y apoyo de especialistas.

La falta de estos recursos limita la capacidad de los docentes para aplicar las estrategias de la MEC de manera efectiva, por lo que se necesita una inversión en recursos para equipar a las instituciones y ofrecer el apoyo necesario facilitar escenarios para establecer conexiones significativas y objetivos realizables que permitan al educador diseñar estrategias viables para su consecución e implementación efectiva.

La falta de recursos materiales, tecnológicos y humanos emerge como un obstáculo importante para la implementación de la MEC, Santana y Sierra (2023) citando a Schunk (2012) quien establece dos principios: los factores cognoscitivos y metacognitivos, en el cual comprende el contexto del aprendizaje, el cual se ve afectado por condiciones externas tales como el bagaje cultural, los recursos tecnológicos disponibles y los enfoques pedagógicos predominantes

También se menciona la falta de acceso a internet y recursos tecnológicos como una limitante para la aplicación de la MEC, esta limitación es particularmente relevante en la actualidad, donde la tecnología juega un papel cada vez más importante en la educación. Articular el uso de las tecnologías y la teoría de la MEC, con el objeto de

generar transformaciones en la enseñanza, así como en la práctica docente, asumiendo este el papel de mediador (Santana y Sierra, 2023).

La falta de acceso a internet y a recursos tecnológicos limita las posibilidades de implementar estrategias innovadoras basadas en la MEC, estas limitaciones respecto a las Estrategias de Aprendizaje Mediado que sustenta Feuerstein, implican de acuerdo a Ruffinelli (2002) Seleccionar o formular metodologías de enseñanza diferenciadas considerando tanto las necesidades de aprendizaje como las contribuciones potenciales del alumnado.

El apoyo de personal especializado, como docentes y profesionales de la educación, potencializan el desarrollo integral de los estudiantes con dificultades y fortalecen la inclusión al aula regular, para Parada-Trujillo y Avendaño (2013)

Los docentes y demás profesionales dedicados a promover el desarrollo humano tienen el compromiso de analizar críticamente los distintos factores de exclusión, con el propósito de generar condiciones de bienestar para la población infantil, adolescente y adulta.

Se enfatiza en señalar la insuficiencia de apoyo didáctico y medios audiovisuales; la falta de materiales didácticos adaptados y de recursos audiovisuales limita la capacidad de los docentes para crear experiencias de aprendizajes ricos y significativas, que se ajusten a las necesidades cognitivas de los estudiantes. Santana y Sierra (2023) señalan cuatro dimensiones cruciales para el quehacer educativo: estudiantes con actitudes y habilidades para el aprendizaje, docentes profesionalmente preparados, instrumentos didácticos enfocados en el proceso formativo y una dirección escolar pertinente.

La falta de recursos humanos, incluyendo el apoyo de especialistas, también representa una limitación significativa. La falta de recursos no solo dificulta la implementación de la MEC, sino que también afecta la calidad de la educación que se brinda a los estudiantes. Sobre esos recursos Lucci (2006) citando a Vygotsky quien establece que se requiere de recursos internos y externos, los primeros referidos a los procesos mentales y los segundos a los estímulos del medio y los instrumentos materiales.

Se requiere una inversión significativa en recursos para equipar a las instituciones educativas y ofrecer el apoyo necesario a los docentes, es determinante en la implementación de la MEC establecer que resulta fundamental desarrollar personas con sólidos principios éticos, dada la responsabilidad y función social que desempeñarán como agentes de mediación comunitaria, una inversión de recursos tanto humanos como materiales, debe entenderse como una estrategia imperativa y ética que permita materializar los principios de la MEC en la transformación de la praxis pedagógica, garantizada por la mediación, la cual se constituye en el núcleo central de esta teoría y que no se convierta en una aspiración abstracta, sino, en una práctica sostenible y contextualizada, que pueda generar condiciones de equidad y desarrollo del potencial de aprendizaje de todos los estudiantes, en especial aquellos con discapacidad y que pueda cumplir con su función social transformadora.

Contexto educativo

Contexto desfavorable para la implementación de la MEC

Los informantes clave expresaron sobre esta categoría:

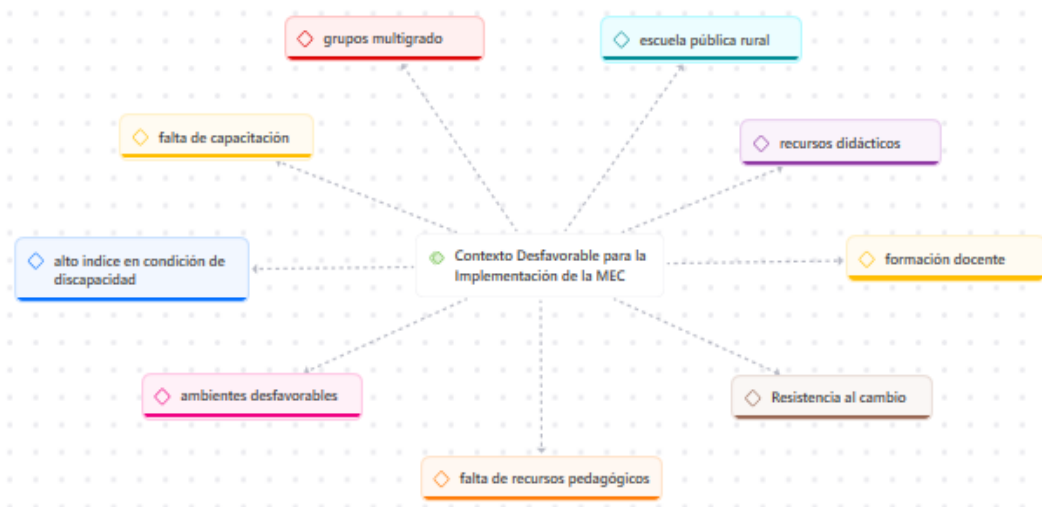
Tabla 17

Respuestas sobre Contexto desfavorable para la implementación de la MEC

ED1, P4 “donde trabajo enfrenta retos como la falta de formación docente”; P4 “la presencia de grupos multigrado”; “las condiciones socioeconómicas”; P5 “adaptar la enseñanza a las diversas formas en las que los estudiantes procesan la información”.
--

Figura 16

Contexto desfavorable para la implementación de la MEC



El contexto educativo, con sus limitaciones de recursos, aulas numerosas y resistencia al cambio, crea un ambiente desfavorable para la aplicación de la MEC, la implementación de la MEC requiere un cambio cultural que valore la innovación pedagógica y la adaptación a las necesidades individuales de los estudiantes.

Se necesita un liderazgo transformador que promueva la colaboración y el compromiso de todos los actores involucrados, lo cual necesita de una formación docente para enfrentar los diferentes retos que afronta. En resumen, la investigación revela la necesidad de una transformación profunda en la educación colombiana para lograr una verdadera inclusión educativa basada en la MEC, se requiere una intervención integral que aborde la formación docente, la provisión de recursos, el cambio cultural en las instituciones y la alineación entre las políticas educativas y la práctica en el aula.

En referencia a los grupos multigrado, son definidas por De la Vega (2020) Las escuelas multigrado constituyen establecimientos educativos de pequeña escala que atienden a una matrícula reducida, donde estudiantes de diferentes niveles comparten un mismo espacio educativo sin necesariamente pertenecer al mismo grado académico.

La formación del docente en aulas multigrados es fundamental para que este pueda enfrentar las necesidades de los estudiantes. En este sentido expresa Aimes (2004) la insuficiente capacitación en metodologías para aulas multigrado dentro de su preparación profesional genera notables obstáculos en el desempeño de su labor educativa.

A pesar de ver los grupos multigrados, como un problema, por parte de los docentes, esto ocurre debido a la falta de formación sobre proyectos y programas, para Aimes (2004) En el contexto latinoamericano se han implementado diversas iniciativas y estrategias institucionales para optimizar la gestión pedagógica en los entornos multigrado.

Partiendo del sentido positivo que ofrece el desarrollo de la actividad pedagógica en aulas multigrado, para Cano (2022) Un educador multigrado debe emplear múltiples herramientas al diseñar sus secuencias didácticas, con el propósito de facilitar la adquisición de aprendizajes significativos y el desarrollo de competencias específicas.

El contexto educativo juega un papel crucial en la implementación de la MEC, los informantes clave, describen un contexto desfavorable en su escuela rural, caracterizado por la falta de formación, recursos limitados, grupos multigrado y resistencia al cambio. Según Caraveo (2023) El profesorado multigrado requiere utilizar variados instrumentos durante la organización de sus prácticas de enseñanza, orientadas hacia el alcance de los objetivos de aprendizaje y el fortalecimiento de habilidades.

Una de las dificultades manifiestas en las aulas multigrado, de acuerdo a Aimes (2004) Esta problemática presenta escasas posibilidades de resolución en estos contextos educativos, dado que la sobrecarga administrativa genera niveles elevados de estrés laboral en docentes que simultáneamente deben ejercer funciones directivas y pedagógicas.

Sobre el contexto de la escuela rural Aimes (2004) expresa que Los ambientes rurales son de gran riqueza para el aprendizaje de los alumnos, llenos de historia, cultura y biodiversidad; que, si el docente sabe usar todos estos elementos en sus clases, facilitará la confrontación de conocimientos Por tanto, no deben ser vistos como ambientes negativos de aprendizaje, sino de aprovechar sus recursos para facilitar la creatividad y la innovación, como postulados que establece la MEC.

Este testimonio ilustra la complejidad de los desafíos que enfrentan los docentes en contextos educativos desfavorables. Frente a esos desafíos Feuerstein (1990) expresa animado por la intención de poner a disposición del mediado un estímulo elegido, el mediador no se contenta con su presentación aleatoria, sino que cambia significativamente los tres componentes de la interacción mediada: el organismo receptor

(el mediado), el estímulo y el mediador. Esto le confiere al docente un papel central en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

La combinación de estos factores crea un ambiente que dificulta la implementación de cualquier estrategia pedagógica innovadora, incluyendo la MEC. Para obtener resultados favorables hay que partir de la evaluación del potencial del estudiante en términos de aprendizaje, de acuerdo a Feuerstein (1990) citado por Morales (2024). Valorar la transformación cognitiva o capacidad de modificabilidad; la finalidad fundamental consiste en evaluar la potencialidad de aprendizaje e identificar los factores determinantes que generan un desempeño académico insuficiente.

Para superar estas limitaciones contextuales, se requiere una intervención integral que aborde la formación docente, la provisión de recursos y el apoyo institucional. Se necesita una formación que prepare a los docentes para trabajar en contextos desafiantes, proporcionándoles las herramientas y estrategias necesarias para adaptarse a las diferentes circunstancias, en este sentido, para Narváez y Moreno (2022). La institución educativa debe comprometerse con el diseño de un currículum contextualizado que, desde una perspectiva sociopolítica, promueva transformaciones actitudinales en estudiantes y docentes para contrarrestar los efectos de la marginalidad sociocultural. Entendiendo esa deprivación cultural, como la deficiente estimulación en el desarrollo humano de los estudiantes.

CAPÍTULO V

Fundamentación teórica para la ejecución de políticas de inclusión, fundamentada en los lineamientos de la MEC

El presente capítulo corresponde a la estructuración de la fundamentación teórica, en un estudio que tiene sus bases en el paradigma interpretativo, en el cual después de realizar un proceso de reducción fenomenológica y de reflexión sobre la información suministrada por los informantes clave, sobre las políticas inclusivas establecidas por el MEN, fundamentadas en los lineamientos de la MEC en el contexto educativo, da respuestas a través de una aproximación teórica que aporte a la problemática de la inclusión educativa. En ese proceso reduccionista emergieron las categorías fenomenológicas a partir de los temas de los temas esenciales: Inclusión educativa de estudiantes en condición de discapacidad y MEC.

Este estudio tiene como propósito la configuración de fundamentos teóricos orientados a optimizar la ejecución de las políticas de educación inclusiva en Colombia, propuestas por el MEN, específicamente las instituciones educativas del municipio de Sincelejo-Sucre-Colombia, en relación a la Teoría de la MEC de Reuven Feuerstein; se revisaron las políticas colombianas en materia de inclusión educativa y se expusieron los hallazgos de la investigación, que revelaron la necesidad de una transformación profunda en la educación para lograr una verdadera inclusión educativa basada en la MEC.

Marco conceptual para la elaboración de la fundamentación teórica

La educación inclusiva: un paradigma en evolución

La inclusión educativa es un concepto complejo que ha ido evolucionando a lo largo del tiempo, el cual se basa en la idea de que todos los niños, niñas y jóvenes, independientemente de sus características, tienen derecho a una educación de calidad y a la participación plena en la sociedad, por estas configuraciones, la inclusión educativa busca crear un sistema educativo, que responda a las necesidades de todos los estudiantes, reconociendo y valorando la diversidad.

A lo largo de la historia, la educación ha experimentado diferentes modelos de atención en los enfoques hacia la diversidad: desde la marginación sistemática de

colectivos como mujeres, comunidades afrodescendientes y pueblos originarios, hasta modelos de integración que promovían la incorporación de estudiantes con necesidades educativas específicas en las aulas convencionales. Se ha transitado hacia un cambio de paradigma que conlleva la reestructuración de los sistemas de enseñanza para garantizar una atención educativa equitativa y de calidad para todo el alumnado.

Principios fundamentales de la inclusión educativa

Para tener una visión respecto a la inclusión educativa, es necesario conocer los principios clave que buscan garantizar el derecho a la educación para todos:

- **Igualdad de oportunidades:** Todos los estudiantes deben tener acceso a una educación de calidad, sin discriminación por razones de género, origen, condición socioeconómica, cultura o discapacidad. En este apartado, la inclusión no es solamente para aquellos estudiantes que tienen NEE, sino, que involucra y compromete a todos los estudiantes, que se encuentren en el aula regular.
- **Reconocimiento de la diversidad:** La inclusión educativa reconoce y valora la diversidad de los estudiantes como una riqueza para el aprendizaje. En relación a la igualdad de oportunidades, hay que hacer un reconocimiento de aquellos estudiantes por una diversidad democrática que involucre a aquellos que sobresalen por sus capacidades cognitivas excepcionales, así como los estudiantes de promedio regular, y la adecuación del currículo para aquellos que tienen dificultades específicas.
- **Adecuaciones curriculares:** Se deben realizar ajustes en los planes de estudio para atender las necesidades individuales de cada estudiante, asegurando que todos puedan acceder a la información y al aprendizaje. Estos ajustes por lo regular son realizados a través de la herramienta del Plan Individual de Ajustes Razonables (PIAR) y el Diseño Universal de Aprendizaje (DUA), pero que deben ser integrados con objetivos claros y bien definidos dentro del Proyecto Educativo Institucional (PEI), así como la definición de estrategias pedagógicas específicas para la formación de los estudiantes.

Preparación para el servicio: La educación inclusiva tiene como uno de sus fines principales formar ciudadanos capaces de integrarse y contribuir de manera activa y positiva a la comunidad.

Retos para la inclusión educativa en América Latina

La inclusión educativa en América Latina, específicamente en Colombia, enfrenta diversos retos, los cuales se han identificado en el presente estudio de análisis, de cada una de las categorías esenciales emergentes, entre estos retos se identificaron:

Formación docente: La limitada capacitación en estrategias pedagógicas inclusivas que reciben muchos educadores se convierte en un obstáculo para ofrecer una respuesta educativa adaptada a la diversidad del aula.

Recursos: Las instituciones educativas no cuentan con los recursos materiales, tecnológicos y humanos necesarios para implementar prácticas inclusivas.

Cultura institucional: La resistencia al cambio y la falta de una cultura inclusiva dentro de las instituciones educativas son obstáculos importantes.

Desarticulación entre políticas y práctica: Las políticas de inclusión educativa no se traducen en prácticas efectivas en el aula.

La modificabilidad estructural cognitiva (MEC): una teoría para la transformación cognitiva

La Teoría de la MEC, desarrollada por Reuven Feuerstein a mediados del siglo XX, representa un paradigma revolucionario en el campo del desarrollo cognitivo y la educación. Nacida en el contexto histórico de posguerra, esta teoría emergió como respuesta a la necesidad de rehabilitar a niños y jóvenes afectados por las terribles consecuencias del Holocausto judío, quienes presentaban graves secuelas psicológicas, emocionales y cognitivas. Feuerstein, trabajando con estos jóvenes sobrevivientes, hizo un descubrimiento fundamental: la inteligencia humana no es una capacidad fija e inmutable, sino que puede ser modificada significativamente a través de intervenciones adecuadas.

El núcleo de la MEC se sustenta en tres principios fundamentales que desafían concepciones tradicionales sobre el aprendizaje:

Plasticidad cognitiva: Todos los seres humanos, independientemente de su condición, edad o circunstancias, poseen una capacidad inherente para modificar sus

estructuras cognitivas. Esta premisa rompe con los determinismos biológicos y ambientales que durante mucho tiempo limitaron las expectativas educativas.

Mediación intencional: El desarrollo cognitivo no ocurre espontáneamente por exposición al ambiente, sino a través de la Experiencia de Aprendizaje Mediatizado (EAM), donde un mediador (docente, padre o par capacitado) organiza y estructura los estímulos para hacerlos significativos.

Enfoque estructural: Los cambios cognitivos no son meramente acumulativos, sino que implican transformaciones profundas en la forma de pensar, percibir y resolver problemas.

La Experiencia de Aprendizaje Mediatizado (EAM), como componente central de la MEC, propone un modelo de interacción educativa radicalmente diferente al tradicional. En lugar de centrarse en la transmisión de contenidos, la EAM enfatiza el desarrollo de funciones cognitivas como la percepción analítica, el pensamiento comparativo y la conducta planeada. Feuerstein demostró que incluso en casos de grave privación cultural o daño neurológico, es posible inducir cambios estructurales en el funcionamiento mental a través de mediaciones sistemáticas y bien diseñadas.

En el contexto educativo actual, la MEC mantiene una vigencia notable, particularmente en el campo de la educación inclusiva. Su enfoque optimista sobre el potencial humano ofrece un marco teórico y metodológico para trabajar con poblaciones diversas, incluyendo estudiantes con discapacidad cognitiva, víctimas de violencia o marginación cultural. El Programa de Enriquecimiento Instrumental (PEI), desarrollado por Feuerstein como aplicación práctica de la MEC, ha demostrado su eficacia en contextos tan diversos como aulas regulares, educación especial y programas de reinserción social.

La relevancia de la MEC para Colombia resulta particularmente significativa en un momento histórico donde el sistema educativo enfrenta el desafío de garantizar una educación de calidad para todos, esta teoría ofrece herramientas concretas para transformar las prácticas pedagógicas, superando el enfoque compensatorio que tradicionalmente ha caracterizado la educación especial, y avanzando hacia un modelo verdaderamente inclusivo que reconozca y desarrolle el potencial de cada estudiante.

Postulados la modificabilidad estructural cognitiva de Feuerstein

La MEC se fundamenta en los siguientes postulados:

La inteligencia es una capacidad dinámica del ser humano: La inteligencia no es un rasgo fijo, sino que puede modificarse y desarrollarse a través de la interacción con el medio y la intervención de un mediador.

La práctica requiere construir ambientes modificantes: La MEC enfatiza la relevancia de diseñar entornos educativos que promuevan el progreso de las capacidades intelectuales y la modificabilidad estructural.

La modificabilidad cognitiva estructural es una capacidad humana: Todos los seres humanos poseen la aptitud para transformar su estructura cognitiva y mejorar sus habilidades de aprendizaje.

La experiencia del aprendizaje mediado es fundamental: La interacción con un mediador (docente, padre, tutor) cumple una función determinante en la difusión del conocimiento, habilidades y estrategias cognitivas.

El mapa cognitivo es la base para comprender las diferencias individuales: La MEC propone la creación de un mapa cognitivo que permita identificar las aptitudes sobresalientes y los aspectos por fortalecer en el alumnado y diseñar estrategias de intervención específicas.

La Evaluación Dinámica de la Propensión al Aprendizaje (EDPA) es una herramienta para detectar procesos del pensamiento en el individuo: La EDPA busca evaluar el potencial de aprendizaje del estudiante y no solo su rendimiento en un momento dado.

El Programa de Enriquecimiento Instrumental (PEI) es una herramienta práctica para mejorar la inteligencia: El PEI ofrece una serie de actividades y ejercicios que buscan desarrollar las habilidades cognitivas y la modificabilidad estructural.

La Teoría de la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) como fundamento de la MEC: Una perspectiva transformadora para la educación inclusiva

La teoría de la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) propuesta por Lev Vygotsky constituye uno de los pilares teóricos más sólidos para comprender y aplicar la MEC en contextos educativos, esta concepción revolucionaria nos muestra que el aprendizaje no

ocurre en el vacío, sino en el espacio dialógico entre lo que el estudiante puede lograr de manera autónoma y lo que puede alcanzar mediante la interacción con mediadores competentes. La verdadera trascendencia de esta teoría radica en su capacidad para transformar nuestra comprensión del potencial humano, demostrando que las capacidades cognitivas no son estáticas, sino que pueden expandirse significativamente a través de intervenciones pedagógicas intencionadas.

Cuando aplicamos la ZDP al marco de la MEC, descubrimos un poderoso modelo de intervención educativa, a MEC de Feuerstein, al igual que Vygotsky, parten del principio fundamental de que todo ser humano posee una capacidad ilimitada para modificar sus estructuras cognitivas, cuando se le proporcionan los estímulos adecuados y las mediaciones pertinentes. Esto adquiere especial relevancia en el ámbito de los sistemas educativos inclusivos, donde tradicionalmente se han subestimado las capacidades de aprendizaje de estudiantes que presentan barreras para el aprendizaje y la participación, la ZDP nos enseña que el rol del docente mediador no es simplemente transmitir información, sino crear andamiajes cognitivos que permitan al estudiante trascender sus limitaciones aparentes.

En la práctica educativa, esta sinergia entre la ZDP y la MEC se materializa a través de estrategias como el trabajo colaborativo, el acompañamiento entre pares y el diseño de situaciones pedagógicas desafiantes pero alcanzables, el docente que comprende estos principios trascienden su rol de aplicador de planes de estudio para erigirse como diseñador de trayectos formativos significativos que respetan los ritmos individuales de aprendizaje, mientras promueven el crecimiento cognitivo. Es importante destacar que este proceso no se limita al ámbito académico, sino que incorpora, asimismo, el fomento de destrezas socioemocionales y de autorregulación cognitiva indispensables para la vida de las personas.

La puesta en práctica de estos principios en el ámbito educativo colombiano ofrece una oportunidad única para superar los modelos tradicionales de educación especial, en lugar de enfocarse en las limitaciones, la combinación de la ZDP y la MEC nos invita a concentrarnos en los potenciales de cada estudiante, diseñando trayectorias educativas personalizadas que reconocen la diversidad como un principio que beneficia a la totalidad de la comunidad de aprendizaje. Esta perspectiva conlleva una

reconceptualización profunda de la preparación del profesorado, los sistemas de valoración de los aprendizajes y la estructura institucional en su conjunto.

La investigación reciente ha demostrado que cuando estos principios se aplican sistemáticamente, se producen mejoras significativas tanto en el desempeño escolar como en la valoración personal y el compromiso educativo de los estudiantes, esta situación resulta especialmente palpable en la experiencia del alumnado con diversidad funcional cognitiva, donde la mediación basada en la ZDP ha permitido logros que desafían los pronósticos más optimistas. El reto para las instituciones educativas del municipio de Sincelejo y de Colombia, consiste en escalar estas experiencias exitosas, llevándolas del ámbito de las prácticas aisladas a la política educativa nacional.

En última instancia, la integración de la ZDP y la MEC representa mucho más que una estrategia pedagógica: es una declaración de principios acerca de la esencia del ser humano y sus potencialidades para transformarse a través de la educación, en un país que busca superar las barreras de la exclusión, estos marcos teóricos ofrecen las herramientas conceptuales y prácticas para construir un sistema educativo verdaderamente inclusivo, donde todo alumno cuente con las condiciones para desarrollar sus capacidades al máximo cognitivo y humano.

La Experiencia de Aprendizaje Mediatizado (EAM): Corazón de la educación transformadora

La Experiencia de Aprendizaje Mediatizado (EAM) representa la esencia viva de la MEC, constituyéndose como ese espacio interactivo donde ocurre la verdadera magia del desarrollo cognitivo, este proceso trasciende con creces la mera diseminación de contenidos académicos, configurándose como un diálogo inteligente entre mediador y aprendiz, donde se construyen conjuntamente las herramientas para pensar, aprender y resolver problemas. Lo que hace singular a la EAM es su carácter intencional y estructurado, donde el mediador no se limita a presentar información, sino que cuidadosamente selecciona, filtra y organiza los estímulos del ambiente para hacerlos significativos y accesibles al estudiante.

En la labor docente, la EAM se configura como una experiencia transformadora en permanente construcción que transforma la relación tradicional entre docente y estudiante, el mediador competente opera como un puente entre el mundo exterior y las

estructuras cognitivas del aprendiz, ayudándole a desarrollar lo que Feuerstein llamaba "hábitos de mente", lo anterior, implica cultivar habilidades como la comparación sistemática, la percepción analítica y el pensamiento hipotético, que son fundamentales para el aprendizaje autónomo. La verdadera potencia de la EAM radica en su capacidad para crear aprendices independientes, capaces de transferir lo aprendido a nuevas situaciones y contextos.

Uno de los aspectos más revolucionarios de la EAM es su enfoque en la metacognición, en contraste con los enfoques convencionales que priorizan en el que se aprende, la mediación prioriza el cómo se aprende, ayudando al alumnado a adquirir consciencia de sus propios procedimientos cognitivos, se hace necesario comprender que esto es particularmente valioso en contextos de formación inclusiva, en la que conviven educandos con distintas modalidades y tiempos de aprendizaje pueden desarrollar estrategias personalizadas para abordar el conocimiento. El mediador experto sabe cuándo intervenir y cuándo retirarse gradualmente, permitiendo que el alumno tome progresivamente las riendas de su trayectoria de aprendizaje.

La aplicación efectiva de la EAM en las aulas colombianas requiere superar varios desafíos prácticos, en primer lugar, exige un cambio profundo en el rol docente, desde transmisor de difusor de conocimientos a facilitador de procesos de aprendizaje; en segundo lugar, demanda tiempo y espacios para una interacción educativa más personalizada, lo que choca con las actuales estructuras rígidas de nuestro sistema educativo; finalmente, necesita de materiales didácticos flexibles que permitan múltiples puntos de entrada y diferentes niveles de complejidad.

Cuando se implementa con fidelidad, la EAM produce resultados transformadores, los estudiantes que antes eran considerados con capacidades limitadas, demuestran progresos sorprendentes en su funcionamiento cognitivo, los docentes redescubren su vocación al verse como promotores efectivos de la evolución cognitiva de su estudiantado, donde las aulas se convierten en laboratorios de pensamiento donde se reconoce tanto la trayectoria formativa como los resultados académicos. En Colombia, adoptar plenamente este enfoque significa dar un salto cualitativo hacia una educación verdaderamente inclusiva y de calidad, donde ningún potencial humano quede sin desarrollar.

La educación inclusiva en Colombia; políticas y realidades

Colombia ha dado pasos significativos en el reconocimiento formal del derecho a una educación con enfoque inclusivo, fundamentado en un marco normativo orientado a asegurar el ingreso y la continuidad académica de grupos tradicionalmente excluidos, ha sido reconocido por el Ministerio de Educación Nacional (MEN). Ha desarrollado lineamientos específicos para atender a estudiantes con discapacidad, comunidades indígenas, afrocolombianos, víctimas del conflicto armado y población Rom, demostrando un compromiso con la equidad educativa, sin embargo, estos avances en el papel no siempre se traducen en cambios sustanciales en las aulas, donde persisten barreras estructurales que limitan el verdadero alcance de la inclusión.

Uno de los principales desafíos radica en que muchas instituciones educativas han entendido la inclusión simplemente como la integración física de estos estudiantes al sistema regular, sin transformar sus prácticas pedagógicas ni adaptar sus entornos, si bien es importante que la presencia física de estudiantes con necesidades educativas específicas en el aula ordinaria no asegura necesariamente su involucramiento efectivo en las actividades de aprendizaje, ni garantiza que reciban una enseñanza que responda a estándares de calidad acorde a sus particularidades, esta situación revela una brecha preocupante entre las políticas diseñadas desde el estado mismo y su implementación en los territorios, especialmente en zonas rurales y marginadas.

El problema se agrava cuando analizamos la formación docente, pues muchos maestros reconocen sentirse no preparados para atender la diversidad en sus aulas, aunque existen programas de capacitación, estos suelen ser esporádicos y poco profundos, y no logran brindar las herramientas prácticas necesarias para trabajar con estudiantes que presentan diferentes tipos de discapacidades de entornos culturalmente diversos. A esto se suma la carencia persistente de recursos especializados y de una infraestructura pertinente y apoyo profesional interdisciplinario, lo que deja a los docentes solos frente a retos complejos que requieren respuestas colectivas e institucionales.

Otro aspecto crítico es que las políticas de inclusión frecuentemente se han enfocado en cumplir requisitos administrativos, como la elaboración de documentos como los Planes Individuales de Ajustes Razonables (PIAR), pero sin acompañar este proceso con cambios reales en las prácticas de enseñanza, muchos docentes perciben

estos instrumentos como una carga burocrática más que como una oportunidad para repensar su quehacer pedagógico, situación que evidencia la necesidad de transitar desde una perspectiva focalizada en la normatividad a uno que priorice la transformación cultural de las escuelas y la construcción de comunidades educativas verdaderamente inclusivas.

Para avanzar hacia una educación inclusiva auténtica, Colombia requiere superar el modelo asistencialista y adoptar un enfoque que reconozca la variedad en el aula como un recurso para mejorar los procesos instruccionales, situación que demanda, no únicamente adaptaciones en la práctica docente, sino una reconversión de los esquemas de pensamiento de todos los actores educativos, desde los directivos hasta las familias, así, la verdadera inclusión debe reflejarse en currículos flexibles, evaluaciones diferenciadas, espacios físicos accesibles y, sobre todo, en un entorno educativo que reconozca la singularidad de cada individuo y fomente el compromiso de todo el alumnado sin excepción.

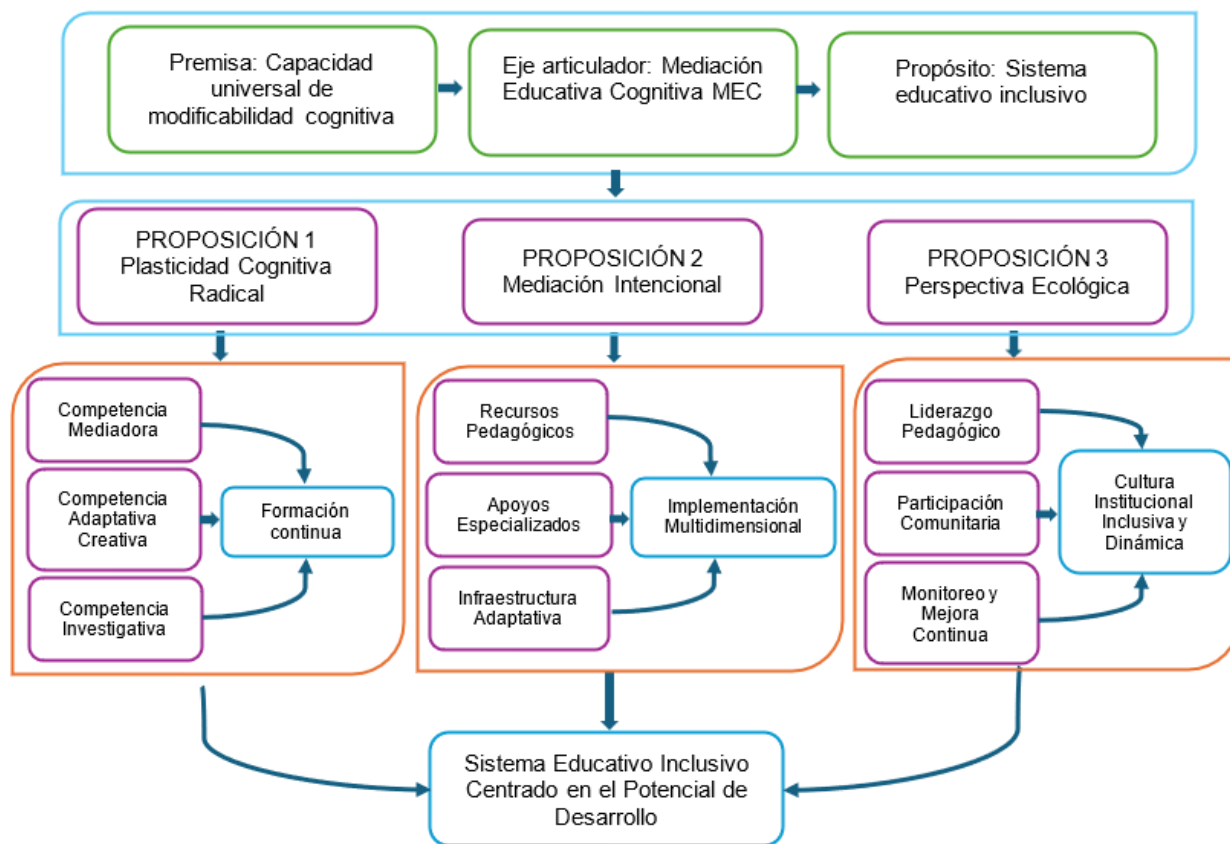
Construyendo la configuración teórica para la inclusión educativa a través de la MEC: Propositiones y Dimensiones Clave

La investigación cualitativa-fenomenológica realizada ha cumplido su objetivo al configurar un cuerpo de fundamentos teóricos que trascienden el diagnóstico y se erigen como una síntesis conceptual. Esta configuración teórica establece el marco para una transformación sistémica, articulando la promesa de la Modificabilidad Estructural Cognitiva (MEC) con los desafíos prácticos y normativos de la política inclusiva del Ministerio de Educación Nacional (MEN).

Dicha configuración no es un manual de implementación, sino una estructura abstracta que se basa en tres proposiciones teóricas interconectadas que deben ser integradas para lograr un cambio paradigmático.

A continuación, se sistematizan los fundamentos que constituyen su estructura a partir de las proposiciones teóricas definidas. Ver Figura 17.

Figura 17 Modelo integral de la MEC: Proposiciones y Dimensiones Clave



Este modelo innovador parte de la premisa fundamental de que todos los estudiantes, sin excepción, poseen una capacidad amplia para modificar sus estructuras cognitivas cuando reciben los estímulos adecuados y las mediaciones pertinentes. La MEC se convierte así en el eje articulador de un sistema educativo verdaderamente inclusivo, superando los modelos tradicionales basados en el déficit para adoptar una perspectiva centrada en el potencial de desarrollo (Vygotsky, 1931).

Respecto a la primera proposición, esta emerge de la configuración teórica que sitúa al docente no como un mero ejecutor de lineamientos curriculares, sino como el ingeniero de la modificabilidad cognitiva, en este sentido, el rol trasciende la función de transmisor de contenidos y se consolida como el arquitecto intencional de experiencias que reestructuran las funciones psíquicas superiores del estudiante. La evidencia recabada señala que los programas vigentes de formación docente operan bajo una lógica fragmentaria y administrativa, reduciendo la inclusión a la gestión de protocolos (PIAR) y desatendiendo su núcleo pedagógico-transformador.

Por lo anterior, la fundamentación teórica aquí propuesta postula una reconceptualización epistemológica de la formación docente, la cual debe integrar la MEC como eje estructurante, lo cual implica desarrollar en el educador competencias axiales derivadas de la teoría de Feuerstein (1990): la capacidad diagnóstica dinámica (para evaluar el potencial de aprendizaje, no el déficit), la mediación cognitiva intencional (para filtrar y dotar de significado los estímulos del entorno), la adaptabilidad creativa (para diseñar rutas de aprendizaje no lineales) y la disposición investigativa constante (para interpretar y responder a la singularidad de cada proceso cognitivo). En síntesis, esta proposición configura al docente como el agente fundamental que, desde una praxis meditada y científica, hace viable el postulado central de la modificabilidad estructural en el aula.

En cuanto a la segunda proposición, desplaza la concepción tradicional de "recursos y apoyos" como elementos accesorios o compensatorios, hacia una comprensión del entorno educativo como un sistema modificante intencionalmente diseñado, con lo cual se supera el modelo asistencialista que reduce la inclusión a adaptaciones físicas o curriculares puntuales. La implementación de la MEC demanda una inversión estratégica en tres dimensiones entrelazadas que constituyen un ecosistema cognitivo: 1) Recursos tecnológicos accesibles y mediadores, que amplifiquen y diversifiquen los canales de interacción y procesamiento de la información; 2) Materiales didácticos concebidos desde principios de neuroeducación y plasticidad sináptica, que actúen como instrumentos para ejercitar funciones cognitivas específicas; y 3) Equipos interdisciplinarios de apoyo, cuya función no sea suplir al docente, sino co-diseñar con él estrategias de mediación que enriquezcan el entorno de aprendizaje. Esta proposición postula que la verdadera inclusión no se logra con ajustes a un entorno rígido, sino mediante la creación deliberada de un entorno flexible, estimulante y responsivo, que se convierta en una extensión material del acto mediador del docente y en un catalizador permanente de la modificabilidad estructural.

Sobre la tercera proposición, la más compleja, aborda la brecha entre el marco normativo y la praxis escolar, definiéndola no como un problema de implementación logística, sino como una falta de alineación estructural entre la política educativa y los principios de la modificabilidad cognitiva. Las instituciones educativas deben transitar de

culturas organizativas burocráticas y homogenizadoras hacia comunidades de aprendizaje flexibles, donde la diversidad cognitiva sea reconocida como el sustrato mismo sobre el cual se construye el conocimiento. Esto exige un liderazgo pedagógico transformador capaz de realizar una doble hermenéutica: traducir las políticas macro del MEN a un lenguaje de mediación cognitiva, y a la vez, elevar las necesidades micro del aula a insumos para la reformulación política.

La MEC ofrece aquí el marco para redefinir los procesos de evaluación institucional y de aprendizaje, impulsando una transición de modelos estandarizados y estáticos hacia sistemas de evaluación dinámica que midan el progreso, la propensión al aprendizaje y la eficacia de la mediación. Esta Alineación Estructural-Política (AEP) se presenta como la condición “sine qua non” para que las dos proposiciones anteriores (el docente mediador y el entorno modificante) dejen de ser islas de innovación y se conviertan en el paradigma operativo de un sistema educativo verdaderamente inclusivo y potenciador.

Las estrategias clave para operacionalizar esta fundamentación teórica incluye la creación de redes colaborativas entre instituciones educativas, la implementación de programas piloto basados en diseño universal para el aprendizaje, y el desarrollo de sistemas de mentoría entre docentes. Particular atención merece la necesidad de establecer mecanismos de seguimiento y evaluación que permitan ajustar las estrategias en tiempo real, evitando así que el modelo se convierta en otra iniciativa bienintencionada pero inconclusa.

La MEC emerge así no solo como una fundamentación teórica, sino como una herramienta práctica para repensar la educación inclusiva en Colombia, su potencial transformador radica en su capacidad para articular tres dimensiones fundamentales: una concepción optimista del desarrollo humano, estrategias pedagógicas basadas en evidencia científica, y un compromiso ético con la equidad educativa. Al adoptar este enfoque, el sistema educativo colombiano, específicamente en las entidades territoriales de educación del municipio de Sincelejo, se podría avanzar hacia un modelo donde la inclusión no sea vista como una concesión, sino como el fundamento mismo de una configuración teórica educación de calidad para todos.

El resultado de esta investigación trasciende una propuesta de intervención práctica. La generada constituye un aporte de nivel doctoral por dos razones fundamentales: Primero, cierra un vacío teórico explícito en la literatura científica al articular, por primera vez en el contexto colombiano, los axiomas de la Modificabilidad Estructural Cognitiva (MEC) como el fundamento epistemológico que da sentido y viabilidad a las políticas de inclusión del MEN. Segundo, este fundamento fue construido emergentemente a partir de la voz de los actores clave, validando la metodología fenomenológica. Por lo tanto, esta tesis no solo sugiere cambios, sino que CONFIGURA el marco teórico necesario para que el sistema educativo colombiano pueda dar el salto cualitativo hacia una inclusión que honre la plasticidad cognitiva inherente a cada ser humano.

Esta investigación representa una contribución doctoral al cerrar una brecha teórica crítica, en la cual se articula por primera vez, en el contexto colombiano, la Teoría de la Modificabilidad Estructural Cognitiva (MEC) como el fundamento epistemológico que da coherencia y viabilidad científica a las políticas de inclusión del Ministerio de Educación Nacional. Propone un marco conceptual original que trasciende el enfoque asistencialista, reorientando la inclusión hacia un paradigma centrado en la plasticidad y el potencial de desarrollo de todo estudiante.

La solidez de esta contribución emerge de una rigurosa metodología fenomenológica que construye teoría desde la voz de los docentes, en la cual, la síntesis resultante las tres proposiciones teóricas no es una mera guía operativa, sino una configuración conceptual arraigada en la realidad educativa, que ofrece al sistema educativo colombiano el andamiaje necesario para realizar un salto paradigmático, el de pasar de una inclusión como integración, a una inclusión fundada en la modificabilidad estructural humana.

CAPÍTULO VI

Reflexiones finales

La MEC aparece como una estrategia para la educación inclusiva en Colombia, al brindar un enfoque pedagógico que reconoce la capacidad humana para modificar su estructura cognitiva y adaptarse a las necesidades del entorno, la implementación de la MEC requiere una transformación profunda en la educación colombiana, incluyendo la formación docente, la provisión de recursos, el cambio cultural en las instituciones y la alineación entre las políticas educativas y la práctica en el aula.

La investigación ha demostrado que la MEC tiene un gran potencial para mejorar el aprendizaje destinada a la población estudiantil en discapacidad, para fomentar un modelo educativo inclusivo y de excelencia, al implementar las recomendaciones propuestas, Colombia puede avanzar hacia un sistema educativo más equitativo y justo, que brinde una educación inclusiva que garantice oportunidades de aprendizaje para estudiantes con diversidad de características.

La presente investigación ha permitido profundizar en la relación entre la MEC y la educación inclusiva en Colombia, evidenciando que, aunque existen avances normativos, persisten brechas significativas entre las políticas y su implementación real en las aulas, a lo largo del estudio, se ha confirmado que la MEC no solo ofrece un marco teórico sólido, sino también herramientas prácticas para transformar las prácticas pedagógicas al interior de las instituciones educativas, centrándose en el potencial de cada estudiante y no en sus limitaciones, sin embargo, este cambio de paradigma requiere más que voluntad individual; exige una transformación sistémica que involucre a docentes, instituciones y políticas públicas.

En respuesta a los propósitos planteados al inicio de esta investigación, se logró configurar, desde la experiencia y comprensión de los actores educativos, los elementos teóricos para la ejecución de las políticas de inclusión del Ministerio de Educación Nacional fundamentadas en los postulados de la MEC, donde específicamente, se indagó el nivel de formación de los docentes del sector oficial del municipio de Sincelejo, identificando las limitaciones existentes para responder a la propuesta de inclusión del MEN. Asimismo, se interpretaron los preceptos esenciales de la teoría de MEC de Feuerstein y su articulación con las exigencias del Ministerio de Educación Nacional para

la inclusión, comprendiendo la correspondencia entre las experiencias formativas de los docentes y los constructos teóricos de la MEC. Finalmente, se definieron los elementos teóricos fundamentales para una propuesta orientadora de inclusión educativa sustentada en la MEC, dando así respuesta integral a los interrogantes que guiaron esta investigación.

Uno de los hallazgos más relevantes es que la formación docente actual resulta insuficiente para atender la diversidad en el aula, la mayoría de los educadores carecen de estrategias basadas en la mediación cognitiva, lo que limita su capacidad para generar aprendizajes significativos en estudiantes con necesidades educativas diversas, aunque Colombia ha avanzado en el marco normativo de la educación inclusiva, los desafíos para su implementación real siguen siendo profundos, uno de los mayores obstáculos es la formación docente deficiente, ya que muchos educadores no han sido capacitados en estrategias pedagógicas inclusivas, mucho menos en los principios de la MEC.

Lo anteriormente expresado, genera una brecha entre las buenas intenciones de las políticas y lo que realmente ocurre en las aulas, donde los maestros, por falta de herramientas, terminan aplicando métodos tradicionales que no responden a la diversidad, sin embargo, este panorama no es irreversible; el primer paso para el cambio es reconocer que la formación docente debe ser priorizada, con programas continuos y prácticos que integren la MEC como eje central.

Aquí, la MEC emerge como una alternativa poderosa, pues su enfoque en la plasticidad cognitiva y la Experiencia de Aprendizaje Mediatizado (EAM) proporciona un camino claro para desarrollar competencias pedagógicas inclusivas, no obstante, esto demanda establecer programas de formación continua, contextualizados y acompañados, que vayan más allá de la teoría y se enfoquen en la práctica reflexiva.

Otro aspecto crítico es la falta de recursos y apoyos multidimensionales en las instituciones educativas, si bien el marco legal colombiano promueve la inclusión, muchas escuelas operan con infraestructuras inadecuadas, materiales obsoletos y sin equipos interdisciplinarios; muchas escuelas carecen de materiales adaptados, tecnologías de apoyo o equipos interdisciplinarios que permitan aplicar la MEC de

manera efectiva, esto no solo limita el trabajo de los docentes, sino que también perpetúa la exclusión de estudiantes con necesidades educativas diversas.

No obstante, esta problemática también representa una oportunidad: si el Estado y las entidades territoriales invierten en infraestructura, herramientas pedagógicas y acompañamiento especializado, la MEC podría convertirse en una estrategia viable para transformar las aulas, además, el creciente acceso a las tecnologías digitales, abre posibilidades innovadoras para diseñar entornos de aprendizaje mediado, incluso en contextos con recursos limitados.

La MEC, en este sentido, plantea la necesidad de diseñar ambientes modificantes que estimulen el desarrollo cognitivo, lo que incluye desde tecnologías asistidas hasta aulas flexibles, sin embargo, esto no será posible sin una inversión estatal estratégica y un compromiso real de las entidades territoriales para priorizar la inclusión en sus planes de desarrollo.

La resistencia al cambio y la falta de una cultura institucional inclusiva son barreras igualmente complejas, aunque las leyes colombianas son progresistas, en la práctica, persisten actitudes discriminatorias y modelos educativos rígidos que perpetúan la exclusión, algunos docentes y directivos aún interpretan la inclusión como una tarea complementaria, en lugar de una oportunidad para enriquecer los procesos educativos.

La MEC, con su énfasis en la modificabilidad humana, desafía estas barreras al demostrar que todos los estudiantes pueden progresar cuando se les brindan las mediaciones adecuadas, para lograrlo, se requiere un liderazgo institucional comprometido, capaz de fomentar comunidades educativas donde la diversidad sea vista como una oportunidad y no como un problema, en este sentido, la MEC ofrece un enfoque optimista, pues demuestra que todos los estudiantes pueden desarrollar habilidades cognitivas cuando se les brindan las mediaciones adecuadas; para superar la resistencia al cambio, se requiere un liderazgo pedagógico comprometido, capaz de promover comunidades educativas que valoren la diversidad y fomenten la innovación, las experiencias exitosas de algunos docentes que han aplicado principios de la MEC pueden servir como modelos inspiradores, demostrando que el cambio es posible cuando se trabaja colaborativamente.

Un elemento por resaltar en estas reflexiones se encuentra, en que esta investigación sostiene que la MEC puede ser la estrategia para alcanzar una educación inclusiva en Colombia, pero solo si se articula en tres niveles:

1. Pedagógico, formando docentes mediadores, capaces de adaptar sus prácticas a las necesidades individuales.
2. Institucional, dotando a las escuelas de recursos y estructuras flexibles que favorezcan la mediación cognitiva.
3. Político, alineando las políticas públicas con enfoques transformadores como la MEC, superando el asistencialismo y priorizando la calidad educativa.

La desarticulación entre políticas y prácticas sigue siendo un problema estructural, aunque existen leyes y decretos bien intencionados por parte de instituciones gubernamentales y no-gubernamentales, su implementación suele quedarse en el papel debido a la falta de seguimiento, evaluación y ajustes contextualizados, sin embargo, este escenario también encierra una oportunidad; la MEC puede ser el puente que conecte las políticas con las aulas, siempre y cuando se diseñen estrategias de implementación graduales, monitoreadas y ajustadas a las realidades locales, donde el compromiso de algunos actores educativos con la inclusión, sumado al potencial transformador de la MEC, sugiere que, con voluntad política y participación comunitaria, Colombia puede avanzar hacia un sistema educativo verdaderamente inclusivo.

El camino no es sencillo, pero los resultados valen el esfuerzo; un sistema educativo donde ningún estudiante sea excluido por sus condiciones, donde las diferencias enriquezcan el aprendizaje y donde la modificabilidad cognitiva sea el cimiento de una sociedad más justa, es importante comprender que la MEC no es solo una teoría; es un llamado a creer en el potencial ilimitado de cada ser humano y a actuar en consecuencia.

Este modelo representa una oportunidad histórica para que Colombia lidere la transformación educativa en América Latina, pasando de un sistema que integra a uno que verdaderamente incluye y desarrolla el potencial de todos los estudiantes. La MEC ofrece no solo un marco teórico sólido, sino herramientas prácticas para hacer realidad el derecho a una educación de calidad para todos.

En síntesis, los desafíos son significativos, pero no insuperables, la MEC no es una solución mágica, sino una herramienta poderosa que, combinada con formación docente de calidad, recursos adecuados y un cambio cultural, puede convertirse en la estrategia que la educación inclusiva en Colombia necesita. El camino es largo, pero cada paso hacia una mediación cognitiva intencional, cada aula que se transforma en un espacio de oportunidades y cada política que se alinea con estos principios, acerca al país a un futuro donde ningún estudiante sea dejado atrás, la tarea es urgente, pero el potencial de cambio es inmenso.

Socialización de la investigación

En concordancia con los principios de difusión, devolución y validación social de la investigación cualitativa, se realizó la socialización de los resultados de este estudio titulado “Fundamentos teóricos para la ejecución de políticas de inclusión educativa a la luz de la Modificabilidad Estructural Cognitiva”, el día 10 de octubre de 2025, dirigida a la comunidad educativa de la Institución Educativa Rafael Núñez del municipio de Sincelejo, departamento de Sucre.

La actividad se desarrolló en modalidad virtual sincrónica, mediante la plataforma de videoconferencia Meet, lo cual permitió la participación de docentes y directivos docentes de las distintas sedes de la institución. Este espacio tuvo como propósito presentar los principales hallazgos de la investigación, así como propiciar un escenario de reflexión colectiva en torno a sus implicaciones teóricas y prácticas para la ejecución de las políticas de inclusión educativa.

Durante la socialización se expusieron, de manera sintética, el problema de investigación, el propósito del estudio, el enfoque metodológico cualitativo con diseño fenomenológico y las categorías emergentes derivadas del análisis de las experiencias de los docentes participantes. Se destacó que, a pesar de la existencia de un marco normativo robusto en materia de inclusión educativa, persiste una brecha significativa entre las disposiciones legales y la realidad cotidiana del aula, lo cual se manifiesta en percepciones de formación insuficiente, limitaciones de recursos y una comprensión predominantemente administrativa de la inclusión.

Asimismo, se presentó la Modificabilidad Estructural Cognitiva como fundamento teórico orientador, enfatizando sus postulados centrales relacionados con el potencial de aprendizaje, la experiencia de aprendizaje mediado y el rol del docente como mediador intencional. En este sentido, se resaltó la pertinencia de la MEC como marco conceptual para resignificar la inclusión educativa desde una perspectiva pedagógica y humana, centrada en las posibilidades de desarrollo de todos los estudiantes.

El espacio de socialización favoreció un diálogo reflexivo entre los participantes, quienes manifestaron interés por los hallazgos presentados y reconocieron la coherencia de estos con sus experiencias en el contexto escolar. Las intervenciones permitieron confirmar la relevancia de los resultados y enriquecer su interpretación, especialmente en lo relacionado con la necesidad de fortalecer procesos de formación docente y generar condiciones institucionales que posibiliten prácticas de mediación más sistemáticas.

Como resultado del encuentro, se evidenció la disposición de los docentes y directivos para avanzar en acciones orientadas a la apropiación progresiva de los principios de la Modificabilidad Estructural Cognitiva, tales como el intercambio de experiencias pedagógicas, la reflexión colectiva y la gestión de espacios formativos al interior de la institución.

Este proceso de socialización constituyó un ejercicio de devolución académica y validación contextual de la investigación, reafirmando la pertinencia social y educativa del estudio. Como evidencia del acto, se levantó el acta correspondiente y se compartió un resumen ejecutivo de la investigación por medios digitales, documentos que se anexan al presente trabajo.

REFERENCIAS

- Agencia Europea para las necesidades educativas especiales y la inclusión educativa. (2020). *Formación docente para la inclusión educativa: Informe resumen final de la fase 1. Odense, Dinamarca*. Disponible en: <https://www.european-agency.org/sites/default/files/TPL4i-Summary-ES.pdf>
- Aimes, P. (2004). *Las escuelas multigrado en el contexto educativo actual: desafíos y posibilidades*. 1ª ed. Ministerio de Educación – DINFOCAD. Disponible en: <https://www.grade.org.pe/creer/archivos/Ames-Patricia.-2004-Las-escuelas-multigrado-en-el-contexto-educativo-actual-1.pdf>
- Ainscow, M. (2003). *Desarrollo de Sistemas Educativos Inclusivos. Ponencia, The University of Manchester*. Disponible en: https://sid-inico.usal.es/idocs/F8/FDO6565/mel_ainscow.pdf
- Arcos, N., Garrido, M. y Balladares, A. (2023). La Inclusión Educativa en Ecuador: una mirada desde las Políticas Educativas. Universidad de Extremadura, Disponible en: <https://dehesa.unex.es/entities/publication/11659980-acdb-4c14-9a8d-3dbeaea4e296>
- Arenas, F. (18, 19 y 20 de septiembre de 2019). *Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), Estrategias Neuropsicopedagógicas*. [Ponencia]. Instituto de Neurociencia, INEA. Disponible en: https://inea.com.co/wp-content/uploads/2024/09/5_-Elementos-para-el-Plan-Individual-de-Ajustes-Razonables-PIAR2.pdf
- Arnaíz, P. (2003). *Multiculturalidad y diversidad en las aulas Indivisa*. *Boletín de Estudios e Investigación*, 4, 2003, 9- 30. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/771/77100401.pdf>
- Arrieta, Y. y Álvarez, J. (2019). *Incidencia de las percepciones reales sobre educación inclusiva de directivos docentes, docentes de aula, estudiantes y padres de familia de la Institución Educativa la Unión de Sincelejo – Sucre*. *Revista Electrónica Entrevista Académica (REEA)*, 1(4), 305-337. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7808873>
- Asamblea General de la Organización de las Naciones Unidas (03 de abril de 2006). *Resolución 60/251. Consejo de Derechos Humanos*. Disponible en: [https://www.derechoshumanos.net/ONU/resoluciones/Resolucion-60-251-\(A_RES_60_251\).pdf](https://www.derechoshumanos.net/ONU/resoluciones/Resolucion-60-251-(A_RES_60_251).pdf)
- Bagur, S. (2022). Modelos de intervención en atención temprana: perspectivas de profesionales y familias. Universitat de les Illes Balears, Disponible en: https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/675713/Bagur_Pons_Sara.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Baquero, M. (2023). *La modificabilidad estructural cognitiva: Una oportunidad para la inclusión educativa*. *Gaceta de Pedagogía*, 44, 332-348. Disponible en: <https://mail.revistas.upel.edu.ve/index.php/gaceta/article/view/2358/2471>

- Barba, F. (2024). La evaluación del potencial de aprendizaje, estrategias para la intervención en atención temprana. Universidad de Jaén, Disponible en: <https://ruja.ujaen.es/server/api/core/bitstreams/44505801-9336-47c9-8163-b46c0f85668c/content>
- Bernal, R., y Rodríguez, X. (2021). *Políticas educativas inclusivas para el aprendizaje y la participación de los estudiantes* Revista Metropolitana de Ciencias Aplicadas, 4(2), 252-259. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/7217/721778109029.pdf>
- Blancas, E. (2018). *Educación y desarrollo social*. Horizonte de la Ciencia, 8(14), 113-121. Disponible en: <https://www.redalyc.org/journal/5709/570960866008/html/>
- Blanco, R. (2006). *La inclusión en educación: una cuestión de justicia y de igualdad*. Revista Electrónica Sinéctica. 29, 19-27. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/998/99815739003.pdf>
- Cáceres, H. (2019). *Análisis de la aplicación de la Teoría d la Modificabilidad Cognitiva Estructural (M.E.C.), su conexión con la música y la promoción de la convivencia*. [Tesis de maestría]. Universidad de Pamplona. Disponible en: http://repositoriodspace.unipamplona.edu.co/jspui/bitstream/20.500.12744/4664/1/Caceres_2019_TG.pdf
- Calvo, G. (2013). *La formación de docentes para la inclusión educativa*. Revista Páginas de Educación 6(1), 19-35. Disponible en: <http://www.scielo.edu.uy/pdf/pe/v6n1/v6n1a02.pdf>
- Cano, A. (2022). *¿Cómo evaluar aprendizajes en el aula multigrado? Dilemas y propuestas de docentes rurales*. Revista de investigación educativa, ie, 13, 1-22. Disponible en: https://www.rediech.org/ojs/2017/index.php/ie_rie_rediech/article/view/1556/1405
- Caraveo, Y. (2023). *Las dificultades pedagógicas de los docentes de escuelas multigrado de la zona N° 142*. XVII Congreso Nacional de Investigación Educativa. Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A.C. Disponible en: <https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v17/doc/0558.pdf>
- Carrington, S. (1998). *Inclusion needs a different school culture*. International Journal of Inclusive Education 3(3):257-268. Disponible en: <https://eprints.qut.edu.au/1718/1/1718.pdf>
- Conferencia Mundial Sobre Educación para Todos. (1990). *Declaración mundial sobre educación para todos y Marco de acción para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje*. Jomtien, Tailandia. UNESCO. Disponible en: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127583_spa
- De corte, E. (2015). *Aprendizaje constructivo, autorregulado, situado y colaborativo: un acercamiento a la adquisición de la competencia adaptativa (matemática)*. Páginas

de *Educación*, 8(2), 1-35. Disponible en <http://www.scielo.edu.uy/pdf/pe/v8n2/v8n2a01.pdf>

De la Vega, L. (2020). *Docencia en Aulas Multigrado: Claves para la Calidad Educativa y el Desarrollo Profesional Docente*. *Revista Latinoamericana de educación inclusiva*, 14(2), 153-175. Disponible en: <https://www.scielo.cl/pdf/rlei/v14n2/0718-7378-rlei-14-02-153.pdf>

Di Iorio, J. (2010). *Infancia e institucionalización: Abordaje de problemáticas sociales actuales*. *Revista Pesquisas e Práticas Psicossociais*. 4(2), 143-150. Editorial Universidad Federal de Sao Joao del Rei. Disponible en: https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/189498/CONICET_Digital_Nro.71cb2e99-1342-41bd-b144-0b23f01d30d6_C.pdf?sequence=5&isAllowed=y

Díaz-Piñeres, A., Bravo-Rueda, C. y Sierra, G. (2020). *Educación inclusiva en contexto: reflexiones sobre la Implementación del Decreto 1421 del 2017*. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 22(34), 266-290. Disponible en: <http://scielo.org.co/pdf/rhel/v22n34/0122-7238-rhel-22-34-00265.pdf>

Doll, I. y Parra, C. (2024). *Evaluación del Potencial de Aprendizaje: Representaciones e Impacto en el Comportamiento Cognitivo de Estudiantes Universitarios*. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 18(2), 221-240. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 18(2), 221-240. Disponible en: <https://www.scielo.cl/pdf/rlei/v18n2/0718-7378-rlei-18-02-221.pdf>

Dyson, A., y Milward, A. (2000). *Schools and Special Needs. Issues of Innovation and inclusion*. Paul Chapman Publishing Ltd. Disponible en: <https://archive.org/details/schoolsspecialne0000dyso>

Echeita, G. (2013). *Inclusión y exclusión educativa. De nuevo "Voz y Quebranto"*. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11(2), 99-118. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/551/55127024005.pdf>

Echeita, G. y Ainscow, M. (2011). *La educación inclusiva como derecho. Marco de referencias y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente*. *Servicio de Publicaciones Universidad de Extremadura*. 12, 26-45. Disponible en: <https://tejuelo.unex.es/tejuelo/article/view/2497/1635>

Enciso, C. (2015). *Prácticas inclusivas en el aula. Guía de estudio*. Universidad Santo Tomás. 1ª ed. Disponible en: <https://repository.usta.edu.co/bitstream/handle/11634/23246/Prácticas%20inclusivas%20en%20el%20aula.pdf>

Espinoza, E. y Calva, D. (2020). *La ética en las investigaciones educativas*. *Revista Universidad y Sociedad*, 12(4), 333-340. Disponible en: <http://scielo.sld.cu/pdf/rus/v12n4/2218-3620-rus-12-04-333.pdf>

Estrada, O. (2014). *Sistematización teórica sobre la competencia investigativa* *Revista Electrónica Educare*, 18(2), 177-194. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/1941/194130549009.pdf>

- Farray, L. (2023). Creación de un modelo de intervención psicopedagógica que favorezca el desarrollo de las habilidades intelectuales la motivación de los estudiantes del tercer nivel del segundo ciclo de la educación secundaria en Santo Domingo, República Dominicana. Universidad de Córdoba, Disponible en: https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/675713/Bagur_Pons_Sara.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Fernández, M. (1992). *La cara oculta de la escuela: educación y trabajo en el capitalismo*. 1ª ed. Siglo XXI Editores. Disponible en: https://kupdf.net/download/la-cara-oculta-de-la-escuela-educacion-y-trabajo-en-el-capitalismo_5a060b2ce2b6f52430a63a5a_pdf
- Feuerstein, R. (1990). *The theory of structural cognitive modifiability*. In B.Presseisen (Ed.), *Learning and Thinking Styles: Classroom Interaction*. Washington, DC: National Education Association. Disponible en: <https://feuerstein-institute.org/wp-content/uploads/2023/05/Ch.-2.-SCM-MLE-3.pdf>
- Figueroa-Céspedes, I. y Jiménez, N. (2023). *Rol mediador docente y aprendizaje autorregulado: Modificabilidad, transformabilidad y dialogismo como principios para una pedagogía postpandemia*. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 17(1), 59-75. Disponible en: <https://www.scielo.cl/pdf/rlei/v17n1/0718-7378-rlei-17-01-59.pdf>
- Gallego, M. (2023). *Formación docente para la educación inclusiva en instituciones educativas públicas del Quindío*. *Siglo Cero*, 54(4), 11-27. Disponible en: <https://revistas.usal.es/tres/index.php/0210-1696/article/view/31473/29646>
- García, C. (2017). *Los mayores obstáculos para la educación inclusiva*. [Documento en línea]. *Revista de Educación Virtual*. Disponible en: <https://revistaeducacionvirtual.com/archives/2853>
- González-Rojas, Y. y Triana-Fierro, D. (2018). *Actitudes de los docentes frente a la inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales*. *Educación y Educadores*, 21(2), 200-218. Disponible en: <https://www.redalyc.org/journal/834/83460719002/html/>
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, M. (2014). *Metodología de la Investigación*. In *McGraw-Hill (Ed.)*, (6a ed., Vol. 1999, Issue December). Disponible en: <https://n9.cl/wm81r>
- Huang, S. (2023). El papel de profesor como mediador en la enseñanza de ELE para los alumnos chinos. Universidad de Alcalá, Disponible en: https://ebuah.uah.es/dspace/bitstream/handle/10017/59443/TFM_Huang_2023.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Hurtado, Y., Mendoza, R. y Viejó, A. (2019). *Los desafíos de la formación docente inclusiva: Perspectivas desde el contexto latinoamericano*. *Reflexión. Revista Internacional de apoyo a la inclusión, logopedia, sociedad y multiculturalidad*.

- Universidad de Jaén*. 5(2), 98-110. Disponible en: <https://www.redalyc.org/journal/5746/574660910009/html/>
- Husserl, E. (1949). *Ideas relativas a una fenomenología pura y una filosofía fenomenológica*. Fondo de Cultura Económica, 1ª ed. México D.F. Disponible en: <https://n9.cl/vshsn>
- Husserl, E. (1949). *Ideas relativas a una fenomenología pura y una filosofía fenomenológica*. Fondo de Cultura Económica, 1ª ed. México D.F. Disponible en: <https://profesorvargasguillen.wordpress.com/wp-content/uploads/2012/11/husserl-edmund-ideas-relativas-a-una-fenomenologia-pura-y-una-filosofia-fenomenologica-ocr.pdf>
- Infante, M. (2010). *Desafíos a la Formación Docente: Inclusión Educativa*. *Revista Estudios Pedagógicos*, XXXVI(1), 287-297. Disponible en: <https://www.scielo.cl/pdf/estped/v36n1/art16.pdf>
- Klimenko, O. (2009). *La enseñanza de las estrategias cognitivas y metacognitivas como una vía de apoyo para el aprendizaje autónomo en los niños con déficit de atención sostenida* *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 27. 1-19. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/1942/194215432005.pdf>
- León, K., Villafuerte, C., Llanos, E., Abarca, V. y Zapata, J. (2023). *Perspectivas de los docentes sobre la educación inclusiva*. *Horizontes. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 7(27), 49-61. Disponible en: <http://www.scielo.org.bo/pdf/hrce/v7n27/a3-49-61.pdf>
- Lopera, A. (2020). *Deconstruyendo la discapacidad intelectual*. Universidad de Antioquia, Disponible en: http://riberdis.cedid.es/bitstream/handle/11181/6310/Deconstruyendo_la_discapacidad_intelectual.pdf?sequence=1&rd=003198586439138
- López, E. y Lozano, L. (2023). *Teoría de la modificabilidad cognitiva de Feuerstein, R. (1983) y su aplicación en el contexto escolar*. Universidad de Córdoba, Disponible en: <https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BRJD/article/download/60000/43359>
- López, I. (2010). *La inclusión, un nuevo reto para la educación*. *Educación y Futuro: Revista de investigación aplicada y experiencia educativas*, (23), 51-61. Disponible en: https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/94417/EyF_2010_23p51.pdf?sequence=1
- Lucci, M. (2006). *La propuesta de Vygotsky: la psicología sociohistórica*. *Artículo Revista Profesorado*, 10(2), 1-11. Universidad Católica de Sao Paulo, Brasil. Disponible en: <https://www.ugr.es/~recfpro/rev102COL2.pdf>
- Luna, L. (2021). *Actitudes docentes ante la inclusión de alumnos con necesidades educativas especiales*. Centro de Enseñanza Técnica y Superior Baja California,

- Disponible en:
<https://repositorio.cetys.mx/bitstream/60000/1031/1/Tesis%20Doctoral%20Luz%20Elian%20Luna%20Loya.pdf>
- Martínez, F. (2018). *Reflexiones sobre las políticas educativas*. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, XLVIII(2), 71-96. Disponible en:
<https://www.redalyc.org/journal/270/27057946004/html/>
- Martínez, S. (2003). *Ciencia, valores y prácticas científicas*. XII Congreso Nacional de Filosofía. Instituto de Investigaciones Filosóficas, UNAM. Disponible en:
<https://filosoficas.unam.mx/~sfmar/publicaciones/MARTINEZ%202005%20Ciencia,%20valores%20y%20practicas%20cientificas.pdf>
- Ministerio de Educación Nacional (1998). *Decreto 0272 de 1998*. Disponible en:
https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-86202_archivo_pdf.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (2009). *Decreto 366 de 2009. Por medio del cual se reglamenta la organización del servicio de apoyo pedagógico para la atención de los estudiantes con discapacidad y con capacidades o con talentos excepcionales en el marco de la educación inclusiva. Capítulo II, Art. 9*. Disponible en:
https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-182816_archivo_pdf_decreto_366_febrero_9_2009.pdf
- 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. Subsección 3, Artículo 2.3.3.5.2.3.1., inciso 8*. Disponible en:
https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma_pdf.php?i=87040
- Molina, M. (2018). *La formación docente: Una tarea pendiente en la educación inclusiva. Cap. V. Serie Investigación, Universidad Sergio Arboleda, 115-140*. Disponible en:
<https://repository.usergioarboleda.edu.co/bitstream/handle/11232/1576/La%20formacion%20docente.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Morales, M. (2024). *La Evaluación Dinámica ¿Un nuevo paradigma? Fundamentos y alcances*. Biblioteca Digital DIBRI –UCSH. Disponible en:
https://kupdf.net/download/la-evaluacion-dinamica_67338396b6d692f2288b4f17_pdf
- Moreno, C. y Molano, L. (2012). *El docente transformador de la cultura en la sociedad del conocimiento. XXVII Congreso Nacional y I Internacional de Lingüística, Literatura y Semiótica. La Palabra, 1-8*. Disponible en:
https://www.uptc.edu.co/export/sites/default/eventos/2012/cnills/documentos/el_documento_transformador_cultura.pdf
- Muevecela y AVECILLAS (2020). *Culturas, políticas y prácticas inclusivas: estudio de caso aplicando el index for inclusión. I Congreso Internacional en Educación, CIED UDA. Educación en Contexto, VI(Especial), 357-380*. Disponible en:
<https://educacionencontexto.net/journal/index.php/una/article/view/132/251>

- Muñoz, L. y Fonseca, O. (2023). Procesos pedagógicos, fundamentados en el enfoque diferencial, para la inclusión de estudiantes con discapacidad intelectual leve. Corporación Universidad de la Costa, Disponible en: <https://repositorio.cuc.edu.co/server/api/core/bitstreams/07174506-ff16-44af-9edb-9c45baa2a318/content>
- Narváez, J. y Moreno, O. (2022). *Teoría de la modificabilidad estructural cognitiva, fundamentos y aplicabilidad en América Latina y el Caribe: revisión sistemática de literatura científica*. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 18(1), 29-51. Disponible en: [http://latinoamericana.ucaldas.edu.co/downloads/Latinoamericana18\(1\)_2.pdf](http://latinoamericana.ucaldas.edu.co/downloads/Latinoamericana18(1)_2.pdf)
- Noguez, S. (2002). *El desarrollo potencial de aprendizaje. Entrevista a Reuven Feuerstein*. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4(2), 1-15. Disponible en: <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/67/121>
- Núñez, E. (2022). *Mediación humana y procesos cognitivos: El aporte de la Teoría de Reuven Feuerstein*. *Perspectivas, propuestas de investigación en psicología*, 4(1), 67-82. Disponible en: <https://biblior.url.edu.gt/wp-content/uploads/CParens/Revista/Perspectivas/Numeros/04/05/05.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2014). *Docentes, enseñanza y pedagogía inclusiva centrada en niños y niñas*. Cuadernillo 12. [UNICEF]. Disponible en: <https://www.unicef.org/eca/sites/unicef.org.eca/files/2019-05/Cuadernillo%2012.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2019). *Foro Internacional sobre Equidad e Inclusión en la Educación; Todas y todos los estudiantes cuentan*. [UNICEF] Disponible en: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000372651_spa
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2020). *Enseñanza inclusiva: preparar a todos los docentes para enseñar a todos los alumnos. Informe de seguimiento de la educación en el mundo: documento de política*, 43. [UNICEF] Disponible en: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374447_spa
- Orrú, S. (2003). *Reuven Feuerstein y la Teoría de la Modificabilidad Cognitiva Estructural*. *Revista de Educación* (33), 33-54. Disponible en: <https://www.educacionfpydeportes.gob.es/dam/jcr:84088205-2787-4667-8b63-48486ac735ae/re3320311443-pdf.pdf>
- Osorio, A. (2020). *Teoría de la Modificabilidad Estructural Cognitiva (MEC) para la enseñanza de la suma en los estudiantes del Programa Brújula*. Universidad Nacional de Colombia, Disponible en: <https://bffrepositorio.unal.edu.co/server/api/core/bitstreams/8c5089de-05e1-48ba-8cfe-76fbd240b119/content>

- Pascuas, Y. (2020). Ecoalfabetización y gamificación: una alternativa didáctica frente al desafío de los residuos electrónicos. Universidad de la Amazonia, Disponible en: <https://www.uniamazonia.edu.co/documentos/docs/Programas%20Academicos/Doctorado%20en%20Educacion%20y%20Cultura%20Ambiental/Publicaciones/Documento%20Tesis%20Yois%20Pascuas.pdf>
- Pastore, P. (2021). *Inclusión educativa en el nivel secundario. Un análisis de la producción académica en la Argentina reciente (2003-2018)* *Revista Educación, Política y Sociedad*, 6(2), 178-208. Disponible en: <https://es.readkong.com/page/inclusion-educativa-en-el-nivel-secundario-un-analisis-de-9152728>
- Pilonieta, G. (2005). *Pedagogías de la esperanza para la educación del nuevo milenio: Modificabilidad Edtructural Cognitiva educación experiencial*. *Poliantea*, 2(3), 11-19. Disponible en: https://investigacionnormalista.weebly.com/uploads/5/3/7/7/53770889/modificabilidad_estructural_cognitiva.pdf
- Procel, B. (2020). Estudio para el enriquecimiento de la pedagogía hospitalaria, a través de la puesta en funcionamiento de un modelo de modificabilidad estructural cognitivo de Feuerstein en las aulas hospitalarias de Quito. Universidad de Extremadura, Disponible en: <https://www.educacion.gob.es/teseo/imprimirFicheroTesis.do?idFichero=Gj7%2FPvENxM8%3D>
- Ruffinelli, A. (2002). *Modificabilidad cognitiva en el aula reformada*. *Revista Electrónica Diálogos Educativos*, 2(3), 58-77. Disponible en: <https://revistas.umce.cl/index.php/dialogoseducativos/article/view/1308/1312>
- San Martín, C., Rogers, P., Troncoso, C. y Rojas, R. (2020). *Camino a la Educación Inclusiva: Barreras y Facilitadores para las Culturas, Políticas y Prácticas desde la Voz Docente*. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 2020, 14(2), 191-211. Disponible en: <https://www.scielo.cl/pdf/rlei/v14n2/0718-7378-rlei-14-02-191.pdf>
- San Martín, C., Villalobos, C., Muñoz, C. y Wyman, I. (2017). *Formación inicial docente para la educación inclusiva. Análisis de tres programas chilenos de pedagogía en educación básica que incorporan la perspectiva de la educación inclusiva*. *Calidad en la Educación*, 46, 20-52. Disponible en: <https://scielo.conicyt.cl/pdf/caledu/n46/0718-4565-caledu-46-00020.pdf>
- Sánchez, F. (2019). *Fundamentos Epistémicos de la Investigación Cualitativa*. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 13(1), 102-122. Disponible en: <http://www.scielo.org.pe/pdf/ridu/v13n1/a08v13n1.pdf>
- Sánchez, Y. y Piernagorda, E. (2021). Análisis de las prácticas docentes en aulas con estudiantes con discapacidad en la ied instituto técnico de oriente. de la Corporación Universitaria Minuto de Dios UNIMINUTO, Disponible en:

<https://repository.uniminuto.edu/server/api/core/bitstreams/7ac418f1-00b7-4b6b-8a55-70738535e07c/content>

- Santana, Á. y Sierra, I. (2023). *Modificabilidad Estructural Cognitiva y transformaciones en la calidad de aprendizaje: Aplicación de los principios de mediación pedagógica*. Serie Aprender a Educar, 1ª ed. Fondo de publicaciones de la Universidad de Córdoba. Disponible en: <https://repositorio.unicordoba.edu.co/handle/ucordoba/7623>
- Sevilla, D., Martín, M. y Jenaro, C. (2018). *Actitud del docente hacia la educación inclusiva y hacia los estudiantes con necesidades educativas especiales*. *Innovación Educativa*, 18(78), 115-141. Disponible en: <https://www.scielo.org.mx/pdf/ie/v18n78/1665-2673-ie-18-78-115.pdf>
- Skliar, C. (2015). *Preguntar la diferencia: cuestiones sobre la inclusión*. *Sophia*, 11(1), 33-43. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/4137/413740751004.pdf>
- Suárez, Y. (2025). Estrategia didáctica basada en la Teoría de Modificabilidad Estructural Cognitiva de Reuven Feuerstein para mejorar los procesos de atención de niños con discapacidad cognitiva en el grado primero de la Institución Educativa Distrital Antonio Baraya. Universidad Cooperativa de Colombia, Disponible en: <https://repository.ucc.edu.co/server/api/core/bitstreams/a1b7d6b3-83b7-43ab-9460-e8f887ae967d/content>
- Tébar, L. (2005). *Filosofía para niños de Mathew Lipman. Un análisis crítico y aportaciones metodológicas, a partir del programa de enriquecimiento instrumental del profesor Reuven Feuerstein*. *Boletín de Estudios e Investigación* 4(6), 103-116. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=77100607>
- Trejo, F. (2012). Fenomenología como método de investigación: Una opción para el profesional de enfermería. *Medigraphic*, 11(2). 98-101. <https://www.medigraphic.com/pdfs/enfneu/ene-2012/ene122h.pdf>
- UNESCO. (2017). *Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación*. Educación 2030. New York: Publicaciones de Unesco. Disponible en: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000259592>
- Ushiñahua, Y. (2017). *Programa basado en la modificabilidad estructural cognitiva y su influencia en el desarrollo cognitivo de estudiantes incluidos de educación primaria-Trujillo-2015*. [Tesis doctoral]. Universidad Nacional de Trujillo. Disponible en: <https://dspace.unitru.edu.pe/server/api/core/bitstreams/24a378b1-49fd-4326-a9d0-b87873ff9b8f/content>
- Vain, P. (2019). *El enfoque interpretativo en investigación educativa*. *Revista de Educación* 3(4), 37-43. Disponible en: <https://www.aacademica.org/pablo.daniel.vain/6.pdf>
- Valdez-Martínez, E. y Bedolla, M. (2021). *El consentimiento informado: su importancia para la investigación retrolectiva y el progreso de la ciencia médica*. *Gaceta médica*

de México, 157(1), 94-98. Disponible en:
<https://www.scielo.org.mx/pdf/gmm/v157n1/0016-3813-gmm-157-1-94.pdf>

Varela, A., Gramacho, A. y Melo, C. *Programa de Enriquecimiento Instrumental (PEI): alternativa pedagógica que responde al desafío de calidad e educación*. *Revista Diversitas-Perspectivas en Psicología*. 2(2), 297-310. Disponible en:
https://www.researchgate.net/publication/26456746_Programa_de_Enriquecimiento_Instrumental_PEI_alternativa_pedagogica_que_responde_al_desafio_de_calidad_en_educacion

Vargas, G. (2017). *Recursos educativos didácticos en el proceso de enseñanza aprendizaje*. *Revista "Cuadernos"*, 58(1), 68-74. Disponible en:
http://www.scielo.org.bo/pdf/chc/v58n1/v58n1_a11.pdf

Velarde, E. (2008). *La Teoría de la Modificabilidad Estructural Cognitiva de Reuven Feuerstein*. *Rev. Investigación Educativa* 12(22), 203-221. Disponible en:
https://sisbib.unmsm.edu.pe/bibvirtualdata/publicaciones/inv_educativa/2008_n2/a12v12n22.pdf

Vélez, L. (2013). *La educación inclusiva en docentes en formación: su evaluación a partir de la teoría de facetas*. *Revista Folios*, 37, 95-113. Universidad Pedagógica Nacional. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/3459/345932040007.pdf>

Villegas, J. (2022). *Práctica pedagógica inclusiva*. *Horizontes. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 6(26), 2151-2168. Disponible en:
<http://www.scielo.org.bo/pdf/hrce/v6n26/a28-2151-2168.pdf>

Vygotsky, L. (1931). *Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores*. Obras escogidas. Academia de Ciencias Pedagógicas de la URSS. Disponible en:
https://unifal-mg.edu.br/humanizacao/wp-content/uploads/sites/14/2017/04/Vygotsky_Obras_escogidas_TOMO_3.pdf

Weinberg, G. (2020). *Modelos educativos en la historia de América Latina*. 1a ed. UNIFE: Editorial Universitaria. <https://www.clacso.org/wp-content/uploads/2020/12/Modelos-educativos.pdf>

Zotzmann, K. (2010). *Reseña de "Educación y cultura. Resistencia al cambio" de Ana Luz Flores Pacheco*. *Perfiles Educativos*, XXXII(130), 168-171. Disponible en:
<https://www.redalyc.org/pdf/132/13214992011.pdf>

ANEXOS

[ANEXO 1]



REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO DE CARACAS
DOCTORADO EN EDUCACIÓN



GUIÓN DE ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA A DOCENTES

Institución Educativa/sede:
Entrevistador:
Entrevistado:
Área de conocimiento:
Fecha:

- **Conducta de entrada**

¿En qué cargo se desempeña?

¿Qué tiempo lleva laborando en esta institución?

Unidad Temática: Modificabilidad Estructural Cognitiva

1. ¿Qué conoce usted sobre la Modificabilidad Estructural Cognitiva (MEC)?
2. ¿Conoce usted los lineamientos Teóricos de la MEC?

3. ¿Considera que los postulados de la MEC pueden materializarse en la realidad educativa de las entidades oficiales en el municipio de Sincelejo? Explique.
4. ¿Cuáles serían las limitantes de la MEC para el contexto educativo particular donde usted se desenvuelve?
5. ¿En qué nivel logrado tuvo usted formación en aspectos relacionados sobre la MEC?
6. ¿En su concepto considera usted que existe correspondencia entre la formación de los docentes y los constructos teóricos de la MEC? ¿Qué entidades le han ofrecido formación en este tema?
7. ¿Considera usted que debe existir una formación adicional para desarrollar los principios de la MEC?

[ANEXO 2]



REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO DE CARACAS
DOCTORADO EN EDUCACIÓN



CONSENTIMIENTO INFORMADO

Permisología Institucional

Yo, _____, titular del documento de identidad N° _____, Como representante legal de la Institución Educativa _____ Institución Educativa Rafael Núñez.

Declaro que he sido informado e invitado a participar en una investigación denominada **“Fundamentos teóricos para la ejecución de políticas de inclusión educativa a la luz de la Modificabilidad Estructural Cognitiva”**, éste es un proyecto de investigación científica que cuenta con el respaldo y financiamiento del investigador.

Entiendo que este estudio será efectuado en el contexto urbano del Municipio de Sincelejo, Colombia, y estoy consciente de que mi participación se llevará a cabo en esa localidad mencionada, teniendo como centro de adscripción la institución educativa en la cual laboro en la actualidad, respetando el horario de la jornada escolar. Mi función consistirá en responder la entrevista dentro del tiempo convenido con el investigador. Se me han explicado que la información registrada será confidencial y que los nombres de los participantes serán asociados a un número de serie o un nombre falso, lo cual significa que las respuestas no podrán ser conocidas por otras personas ni tampoco ser identificadas en la fase de publicación de resultados. Estoy en conocimiento que los datos no me serán entregados y tampoco existirá retribución financiera por mi participación en este estudio. La información aportada podrá beneficiar a la sociedad, en virtud de la investigación que se está llevando a cabo.



Agradecido por su colaboración.

Atentamente,

María Ligia Baquero

C.C. 23.179.668

Investigadora

Cualquier pregunta que Usted desee hacer durante el proceso de investigación podrá contactarme al Celular: 301 4368247 Correo electrónico: mag.mariabaquero@gmail.com

Agradezco desde ya su participación.

[ANEXO 3]



**REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO DE CARACAS
DOCTORADO EN EDUCACIÓN**



CONSENTIMIENTO INFORMADO DOCENTES

Apreciado Docente:

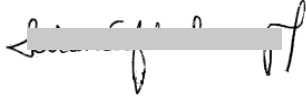
Ante todo, reciba un cordial saludo, me es grato dirigirme a usted respetuosamente, con la finalidad de presentarme, soy María Ligia Baquero, Doctorando de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, UPEL. Actualmente realizo una investigación que tiene como propósito general: **Fundamentos teóricos para la ejecución de políticas de inclusión educativa a la luz de la Modificabilidad Estructural Cognitiva.**

Usted ha sido seleccionado (a) para participar voluntaria y anónimamente en esta investigación. En tal sentido, requiero de su aceptación y autorización para poder realizarle entrevistas relacionadas con el estudio.

Nombre y Apellido:



Firma:



Agradecido por su colaboración.

Atentamente,

María Ligia Baquero

C.C. 23.179.668

Investigadora

Cualquier pregunta que Usted desee hacer durante el proceso de investigación podrá contactarme al Celular: 301 4368247 Correo electrónico: mag.mariabaquero@gmail.com

Agradezco desde ya su participación.

[ANEXO 4]

EVIDENCIAS FOTOGRÁFICAS







[ANEXO 5]

ACTA DE SOCIALIZACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

Fundamentos teóricos para la ejecución de políticas de inclusión educativa a la luz de la Modificabilidad Estructural Cognitiva

Institución Educativa Rafael Núñez, Sincelejo-Sucre

Fecha: 10 de octubre de 2025

1. Introducción

La socialización de la presente investigación "Fundamentos teóricos para la ejecución de políticas de inclusión educativa a la luz de la Modificabilidad Estructural Cognitiva (MEC)" se llevó a cabo el 10 de octubre de 2025 en la Institución Educativa Rafael Núñez de Sincelejo-Sucre, con la participación de docentes y directivos docentes de sus distintas sedes.

Este encuentro respondió a una necesidad evidenciada en las aulas: existe una brecha profunda entre las políticas de inclusión del Ministerio de Educación Nacional y la realidad diaria de los docentes, quienes a menudo se sienten sin herramientas para atender la diversidad de estudiantes, especialmente a aquellos con discapacidad. La investigación buscó tender un puente entre estas dos realidades, tomando como brújula la teoría de la Modificabilidad Estructural Cognitiva del psicólogo Reuven Feuerstein, la cual postula que toda persona, sin importar sus condiciones, puede modificar y potenciar su estructura cognitiva si cuenta con la mediación adecuada.

El estudio, de carácter cualitativo y con un enfoque fenomenológico, escuchó las voces de siete docentes de la institución para comprender sus experiencias, dificultades y esperanzas frente a la inclusión. Este evento de socialización se diseñó como un espacio virtual de diálogo, retroalimentación y devolución de resultados, donde los protagonistas de la investigación pudieran conocer los hallazgos, reflexionar sobre ellos y co-construir los primeros pasos

para convertir la teoría de la MEC en una práctica transformadora dentro de sus propias aulas.

La asistencia de docentes y directivos docentes de las diferentes sedes, aun en modalidad virtual, aseguró una visión amplia y representativa del contexto escolar, mientras que el enfoque en la MEC ofreció un marco concreto para replantear la inclusión no como una carga administrativa, sino como una oportunidad pedagógica profunda.

2. Asistencia

Para la socialización de los resultados se realizó una convocatoria formal y personalizada en modalidad virtual a los siete docentes que participaron como informantes clave en la investigación, extendiendo la invitación también a otros colegas interesados de la institución.

Asistentes:

- Los 7 docentes entrevistados, representantes de las diferentes sedes de la Institución Educativa Rafael Núñez.
- 6 docentes adicionales de la sede principal interesados en el tema.
- La coordinadora académica de la institución (en representación de los directivos).
- La investigadora (María Ligia Baquero Silva).

La convocatoria se realizó mediante comunicación directa y a través de los canales virtuales de la institución, destacando que este era un momento para cerrar el ciclo de la investigación y abrir uno nuevo de acción colaborativa.

3. Programación

El evento de socialización se proyectó para el día 10 de octubre e iniciar a las 8:00 a.m., a través de la plataforma de videoconferencia Meet, lo cual facilitó la participación de docentes ubicados en distintas sedes de la institución

Recursos utilizados:

- Plataforma virtual de videoconferencia.

- Computador y conexión a internet
- Presentación digital en PowerPoint con los principales hallazgos, esquemas conceptuales y citas textuales de los docentes.
- Documento digital con el resumen ejecutivo de la investigación, compartido de manera virtual.
- Espacios de interacción para comentarios, preguntas y reflexiones.

4. Desarrollo

a. Presentación del propósito y la problemática

Se inició recordando la pregunta central que guió la investigación: ¿Cómo se configuran, desde la experiencia de los actores educativos, los elementos teóricos que pueden orientar la ejecución de las políticas de inclusión del MEN a la luz de la MEC? Que proporcionó el sustento para la construcción del propósito de este estudio: Configurar, desde la experiencia y comprensión de los actores educativos, los elementos teóricos para la ejecución de las políticas de inclusión del Ministerio de Educación Nacional fundamentadas en los postulados de la Modificabilidad Estructural Cognitiva.

Se compartió el diagnóstico inicial: a pesar de un marco normativo robusto (Ley 1618, Decreto 1421), en las aulas persiste una sensación de desarticulación, formación insuficiente y escasez de recursos, lo que convierte la inclusión en un reto abrumador para muchos docentes.

b. Fundamentación teórica: La MEC como faro

Se presentó de manera sencilla y poderosa la teoría de Reuven Feuerstein. Se explicó que la MEC se basa en una creencia radical: la inteligencia no es fija, es modificable. Su núcleo es la Experiencia de Aprendizaje Mediado (EAM), donde el docente deja de ser un simple transmisor para convertirse en un "mediador" que filtra, organiza y da significado a los estímulos del mundo para el estudiante.

Se utilizaron analogías cotidianas para explicar conceptos como la Zona de Desarrollo Próximo (no lo que el estudiante hace solo, sino lo que puede lograr con nuestro apoyo) y el Potencial de Aprendizaje (siempre mayor de lo que una evaluación tradicional puede medir). Se enfatizó que esta teoría nació, precisamente, para rescatar a niños y jóvenes en situaciones de gran vulnerabilidad, siendo por tanto profundamente coherente con el espíritu de la inclusión.

c. Metodología: Escuchar las voces del aula

Se explicó que la investigación optó por un enfoque fenomenológico, es decir, se sumergió en las experiencias vividas por los docentes; a través de entrevistas, se buscó captar no solo lo que piensan sobre la inclusión y la MEC, sino lo que sienten y cómo lo viven día a día. Este método permitió que las categorías de análisis (como "formación docente deficiente" o "escasez de recursos") emergieran directamente de sus testimonios, dando autenticidad y peso a los hallazgos.

c. Hallazgos Clave: Lo que nos dijeron las aulas

Esta fue la sección central. Se presentaron los principales hallazgos organizados en dos grandes temas, usando citas directas de los docentes (manteniendo su anonimato) para darles fuerza:

1. Sobre la Inclusión Educativa:

- ✓ **Formación sentida como insuficiente:** "No me siento capacitada totalmente... no estoy capacitada para atender ciegos y tampoco sordos" (ED1). Se evidenció que la formación ha sido esporádica y más centrada en llenar formatos (PIAR) que en brindar estrategias pedagógicas prácticas.

- ✓ **La inclusión como "carga":** "A veces noto que es como una carga que tenemos... tener un niño con discapacidad es como una carga" (ED1). Esto refleja una cultura institucional donde falta sensibilización y el compromiso se ve opacado por la burocracia.
- ✓ **Brecha entre política y realidad:** "Se le da más importancia a una serie de exigencias y controles de documento que a la oportuna atención que se le debe brindar al estudiante" (ED3). Existe una clara desarticulación entre lo que dictan las normas y lo que sucede en el aula.

2. **Sobre la Modificabilidad Estructural Cognitiva (MEC):**

- ✓ **Desconocimiento generalizado:** "La verdad es que no conozco mucho, tengo un conocimiento muy somero" (ED3); "Nunca los había escuchado, necesito capacitación en ese tema" (ED5). La MEC es una gran desconocida, lo que impide aprovechar su potencial.
- ✓ **Reconocimiento de su valor y necesidad de formación:** A pesar del desconocimiento, cuando se explicó su esencia, los docentes entrevistados reconocieron su pertinencia. "La formación adicional es fundamental para que se pueda aplicar eficazmente los principios de la MEC" (ED1).
- ✓ **Contextos que dificultan su aplicación:** Se identificaron barreras como aulas numerosas, falta de recursos materiales y tecnológicos, y la complejidad de atender grupos multigrado en condiciones socioeconómicas adversas.

e. **Diálogo participativo y reflexiones colectivas**

Tras la presentación, se abrió un espacio de conversación franca y emotiva, algunas intervenciones destacadas fueron:

- Un docente expresó: "Esto que llaman MEC es lo que uno hace instintivamente cuando quiere conectar con un estudiante que está perdido, pero no sabía que tenía un nombre ni una teoría tan potente detrás".
- Otro preguntó: "¿Cómo puedo ser ese 'mediador' si tengo 45 estudiantes en el salón y debo cumplir con un plan de estudios rígido?".
- La coordinadora académica reflexionó: "Este estudio nos obliga a mirarnos. Tal vez el primer cambio debe darse en nosotros, los directivos, para crear las condiciones y el tiempo que los docentes necesitan para formarse y para mediar de verdad".

Este intercambio confirmó los hallazgos y los enriqueció con nuevas perspectivas y preocupaciones concretas.

5. Aportes y compromisos de los asistentes

Los docentes no solo recibieron información, sino que asumieron compromisos prácticos:

1. **Formar un "Círculo de Mediación"**: Los 7 docentes entrevistados se comprometieron a reunirse mensualmente para estudiar juntos un principio o estrategia de la MEC, compartir experiencias de intentos de mediación en el aula y apoyarse mutuamente.
2. **Socializar internamente**: Se acordó que cada docente presentaría los conceptos básicos de la MEC (explicados en la socialización) a sus compañeros de sede en la próxima reunión de área.
3. **Documentar casos**: Comenzar a registrar de manera sencilla (en un cuaderno) pequeños casos de estudiantes con quienes intenten aplicar un enfoque de mediación, anotando qué hicieron y qué cambios observaron.
4. **Gestión ante directivos**: La coordinadora se comprometió a llevar las conclusiones del estudio al Consejo Directivo, para abrir la discusión sobre

cómo la institución puede priorizar la formación en MEC y gestionar recursos que apoyen la labor mediadora de los docentes.

6. Cierre

Se agradeció profundamente a los docentes por su valentía al compartir sus vulnerabilidades y por su compromiso para transformar la queja en acción, se les entregó un resumen ejecutivo de la investigación y se les recordó que la tesis completa estará disponible en el repositorio de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL) cuando esté publicada.

La socialización culminó con una reflexión final acotada por la investigadora: *"Esta investigación no termina hoy. Hoy se planta una semilla. La teoría de Feuerstein nos devuelve la esperanza: nos dice que podemos cambiar, que nuestros estudiantes pueden cambiar, y que la escuela puede cambiar. La MEC no es una varita mágica, sino una brújula. Nos toca a nosotros, desde nuestras realidades concretas, comenzar a caminar en la dirección que señala: la de una inclusión que cree, de verdad, en el potencial infinito de cada persona que entra a nuestras aulas."*

CURRICULUM VITAE

Mg. María Ligia Baquero Silva

Docente, Normalista superior de la Normal Superior de Sincelejo (2003) Licenciada En Educación Básica Con Énfasis En Humanidades, Lengua Castellana e Idioma Extranjero - inglés, de la Corporación Universitaria Del Caribe - CECAR (2010). Magister en educación del Sistema De Universidades Estatales Del Caribe Colombiano- Sue Caribe – Universidad de Córdoba (2017). Experiencia docente: 20 años con el sector público en educación. Docente de Lengua Castellana grados 6 y 7 del Liceo Moderno del Litoral, Sincelejo – Sucre (2004) Docente de preescolar, Liceo Pupo Jiménez, Montería – Córdoba (2004) Docente del nivel preescolar y básica primaria de la Institución Educativa Rafael Núñez, Sincelejo - Sucre (2005 – 2023) Docente tutor del Programa Todos A Aprender (2014-2015) Docente del nivel preescolar de la Institución Educativa Juan María Céspedes, Medellín (2024 - hasta la actualidad). Trabajos de investigación realizados: La lectura como herramienta para potenciar las competencias comunicativas en los niños del nivel preescolar en la Escuela Bolívar de la Institución Educativa Rafael Núñez, Corporación Universitaria Del Caribe - CECAR (2010). Transformar las prácticas de lectura en la escuela, una alternativa para promover el hábito lector en los estudiantes de básica primaria; Universidad de Córdoba (2017). Docente coinvestigador del proyecto: La inclusión en la escuela; una apuesta por los derechos de los niños, Ondas – Colciencias (2019-2020). Diplomados: Diplomado en Gestión Educativa; Politécnico de Colombia (2013) Diplomado en Neuropsicología Clínica; Corporación Internacional Lideres en Latinoamerica (2024). Congresos: II congreso Regional de Pedagogía y Desarrollo Humano (2005) Ponencias: I Congreso de Aprendizaje y Enseñanza de las Lenguas; Universidad de Sucre; con la Ponencia: Transformación De Las Practicas De Lectura En La Escuela Para La Construcción Del Habito Lector (2017). II Congreso Internacional de Investigación e Innovación, UPEL; con la ponencia: Inclusión Educativa: El Reto De La Educación Hoy (2022). Cursos: Inteligencia Artificial: Creación de Modelos Básicos de Inteligencia Artificial en Knime, EAFIT y Academy By Polygonus (2024) Liguattech AI, EAFIT y Academy By Polygonus (2024). Habilidades Blandas Para la Industria Digital, EAFIT y Academy By Polygonus (2024). Inteligencia Artificial: Matemáticas para la Inteligencia Artificial; EAFIT y Academy By Polygonus (2024) Inteligencia Artificial: Analisis de Datos para la Inteligencia Artificial; EAFIT y Academy By Polygonus (2024). Publicaciones: Transformación de las prácticas de aula en la escuela para la construcción del hábito lector. Revista Científica Hexágono Pedagógico (2017). La modificabilidad estructural cognitiva: una oportunidad para la inclusión educativa. Revista Gaceta de Pedagogía (2023). Encuentros: Comité organizador: IV Encuentro de investigación para el intercambio de conocimientos: Ética del Investigador, una verdad inminente”; I Encuentro Binacional de sistematización e intercambio de experiencias significativas (21 y 22 de enero/ 2023); II Encuentro Binacional de sistematización e intercambio de experiencias significativas (3 y 4 de febrero 2024).

Síntesis Curricular

Nidia Tabarez

ORCID: 0009-0000-2948-0472

(Caracas, 1958). Su formación académica ha estado orientada al arte y la educación, obteniendo los siguientes títulos: Magister en Gerencia Educativa (IPC 1999), Magíster en Estética (IPC 1999), Magíster en Artes Plásticas Historia y Teoría (UCV 2004), Doctora en Educación (IPC 2006), Investigadora Postdoctoral en Educación Ambiente y Sociedad (IPC 2011) y Doctora en Educación Artística (Universidad de Sevilla 2013).

Profesora titular del Departamento de Arte del Instituto Pedagógico de Caracas (jubilada-activa) y ha sido profesora contratada en la Escuela de Artes de la Universidad Central de Venezuela.

Actualmente está incorporada a la planta profesoral del Doctorado en Educación que se dicta por Convenio entre la UPEL y la Universidad POLINORTE y CONGEPRO de Colombia, como tutora de tesis doctoral en educación y dictando la Unidad curricular: Métodos Avanzados de Investigación.

Ha sido tutora de variados trabajos de grado de maestría y tesis doctorales en el campo del arte y la educación con la obtención de excelentes resultados.

Ha participado como ponente en variados eventos nacionales e internacionales relacionados con el hecho artístico, estético y educativo. Su trabajo plástico se ha conocido en exposiciones colectivas en el ámbito nacional.