



REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO DE MEJORAMIENTO PROFESIONAL DEL MAGISTERIO
DOCTORADO EN EDUCACIÓN



Línea de Investigación: Personas con Discapacidad y su Integración
en el Sistema Educativo y otros Espacios de Participación Social

**RESIGNIFICACIÓN DE LA PRAXIS PEDAGÓGICA ADAPTATIVA E INCLUYENTE EN
ATENCIÓN A LOS ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD COGNITIVA**

Tesis Doctoral para optar al Grado de Doctor en Educación

Autor: Carlos Aponte Díaz
Tutor: Norelvis Saturnini

Maracaibo, mayo de 2026

APROBACIÓN DEL TUTOR

Por medio de la presente hago constar que he leído el proyecto de tesis doctoral, presentado por el ciudadano **Carlos Aponte Díaz**, CC 7.573.799 para optar al Grado de Doctor en Educación, cuyo título tentativo es: **Resignificación de la praxis pedagógica adaptativa e incluyente en atención a los estudiantes con discapacidad cognitiva**; y considero que reúne los requisitos y méritos suficientes para su presentación pública y evaluación por parte del jurado examinador que se designe.

En la ciudad de Maracaibo, a los 11 días del mes de abril de 2026

A handwritten signature in blue ink, appearing to read 'Norelvis Saturnini', with a stylized, cursive script.

Dr. _Norelvis Saturnini

CI: 5244038

DEDICATORIA

Reconocimiento Espiritual

A Dios, creador de todas las cosas, por haberme otorgado la vida, la salud y la perseverancia necesaria para transitar este camino.

Pilares Personales y Familiares

A mis padres, por haber sembrado en mí desde la niñez los valores que cimentaron mi carácter y me fortalecieron en el ámbito profesional y humano.

A mi esposa, por su invaluable paciencia, comprensión y apoyo incondicional a lo largo de este extenso y exigente transitar formativo a nivel doctoral.

A toda mi familia, por su presencia constante y por sus palabras de aliento oportunas en aquellos momentos en los que consideré desfallecer. Su apoyo fue esencial para mantener el rumbo.

Institucional y Académico

A la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL), a través del Instituto Pedagógico de Mejoramiento Profesional del Magisterio (IPMP), por ser un refugio de conocimiento, formador de tantos profesionales destacados y multiplicadores, y un digno ejemplo para la docencia.

A mi Tutora, quien, con su experiencia, sabiduría y guía inestimable, contribuyó en la construcción rigurosa de mis conocimientos. Mi profundo agradecimiento por sus consejos expertos y por la confianza depositada en mi capacidad.

Apoyo Colaborativo

A mis compañeros de trabajo, quienes, con su empuje, entusiasmo y espíritu colaborativo, contribuyeron significativamente a la cristalización de la meta propuesta.

¡Mil Gracias a todos!

Carlos

AGRADECIMIENTOS

*Las palabras en ocasiones son pocas para demostrar cuan agradecida estoy, por
eso agradezco:*

A Dios creador de todas las cosas

*A mis padres por haber sembrado, desde pequeña valores que me fortalecieron
como profesional.*

*A mi esposo por su comprensión paciencia y apoyo en este transitar formativo a
nivel doctoral.*

*A toda mi familia por estar presente y apoyarme con sus palabras de aliento
en los momentos que pensé desfallecer.*

*A la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto Pedagógico de
Mejoramiento Profesional del Magisterio, refugio de tantos profesionales
destacados multiplicadores de sus conocimientos, dignos ejemplos para todos.*

*A mi Tutora, quien con su experiencia me ayudó en la construcción de mis
conocimientos, gracias por sus consejos y por creer en mí.*

*A mis compañeras Massiel y Maryoris que con su empuje y entusiasmo
contribuyeron a la cristalización de la meta propuesta.*

¡Mil Gracias a todos!

TABLA DE CONTENIDO

APROBACIÓN DEL TUTOR.....	ii
DEDICATORIA.....	iii
AGRADECIMIENTOS.....	iv
TABLA DE CONTENIDO.....	v
LISTA DE TABLAS.....	vii
LISTA DE FIGURAS.....	viii
RESUMEN.....	ix
ABSTRAC.....	xi
INTRODUCCIÓN.....	12
MOMENTO I	
I DESCRIPCIÓN DEL FENÓMENO.....	14
Propósitos de la investigación.....	24
General.....	24
Específicos.....	24
Relevancia investigativa.....	24
MOMENTO II	
I MARCO TEÓRICO REFERENCIAL	27
Estudios previos.....	27
Internacionales.....	27
Nacionales.....	32
Bases Conceptuales.....	37
Praxis pedagógica	37
Praxis pedagógica adaptativa.....	39
Pedagogía inclusiva.....	41
Discapacidad	43
Discapacidad cognitiva.....	46
Bases Teóricas.....	51

Pedagogía inclusiva como fundamento de la praxis adaptativa.....	51
Teoría humanista y pedagogía adaptativa e incluyente.....	52
Teoría del desarrollo humano.....	55
Teoría del aprendizaje.....	57
Modificabilidad estructural cognitiva.....	58
Bases Legales.....	60
MOMENTO III	
I ABORDAJE METODOLÓGICO.....	65
Enfoque Epistemológico.....	65
Enfoque.....	66
Tipo de investigación.....	67
Diseño de la investigación.....	67
Método de investigación.....	68
Escenario e informantes clave de la investigación.....	70
Técnicas e instrumentos de recolección de información.....	72
Fiabilidad de la información.....	74
Procedimiento de análisis en la investigación.....	75
MOMENTO IV	
ANÁLISIS DE RESULTADOS.....	77
MOMENTO V	
TEORIZACIÓN SELECTIVA.....	111
MOMENTO VI	
SOCIALIZACIÓN.....	136
REFERENCIAS.....	150
ANEXOS.....	158

LISTA DE TABLAS

N°		pp.
1	Relación entre los objetivos de la investigación y el proceso analítico de la Teoría Fundamentada.....	69
2	Criterios de selección del escenario y de los informantes clave.....	72
3	Codificación abierta informante ADCT01.....	80
4	Codificación abierta informante GVAD02.....	82
5	Codificación abierta informante RISDI3.....	84
6	Codificación abierta informante GJOR4.....	86
7	Codificación abierta informante FLIER5.....	88
8	Ruta de las categorías emergentes y subcategorías hacia las categorías centrales.....	99
9	Matriz de relación: Categorías emergentes-subcategorías-descriptores.....	100
10	Componentes internos de la Dimensión Pedagógica.....	122
11	Componentes internos de la Dimensión Inclusiva y Cultural.....	125
12	Componentes internos de la Dimensión Institucional y de apoyo.....	128
13	Preparación de la socialización.....	137

LISTA DE FIGURAS

N°		pp.
1	Codificación axial. Dimensión pedagógica.....	96
2	Codificación axial. Dimensión inclusiva y cultural.....	97
3	Codificación axial. Dimensión institucional y de apoyo.....	98
4	Categorías centrales.....	103
5	Proceso de resignificación de la enseñanza.....	115
6	Praxis pedagógica incluyente.....	118
7	Condiciones institucionales para la inclusión.....	120
8	Aproximación Teórica: La praxis pedagógica resignificada como articuladora de la inclusión.....	133
9	Presentación.....	138
10	Realidad problemática.....	139
11	Brechas existentes.....	139
12	Propósitos de la investigación.....	140
13	Marco Teórico.....	140
14	Ruta metodológica del estudio.....	141
15	Aproximación Teórica.....	141



REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO DE MEJORAMIENTO PROFESIONAL DEL MAGISTERIO
DOCTORADO EN EDUCACIÓN



Línea de Investigación: Personas con Discapacidad y su Integración
en el Sistema Educativo y otros Espacios de Participación Social

**RESIGNIFICACIÓN DE LA PRAXIS PEDAGÓGICA ADAPTATIVA E INCLUYENTE EN ATENCIÓN A
LOS ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD COGNITIVA**

Tesis Doctoral presentada para optar al Grado de Doctor en Educación

Autor: Carlos Aponte Díaz

Tutor: Norelvis Saturnini

Fecha: abril 2026

RESUMEN

El propósito de la investigación fue generar una aproximación teórica sobre la resignificación de la praxis pedagógica adaptativa e incluyente cognitiva en instituciones educativas de la Comuna 5 del municipio Valledupar, Cesar, Colombia. El estudio se sustentó en aportes de la teoría inclusiva, el aprendizaje de Gagné (1976), la Modificabilidad Estructural Cognitiva (Parada et al., 2013), la pedagogía humanista de Maslow (1965) y Rogers (1989), así como en la teoría del desarrollo humano de Di Fresco (2016). Metodológicamente, la investigación se desarrolló bajo un enfoque cualitativo, inscrita en el paradigma interpretativo y orientada por la Teoría Fundamentada de Strauss y Corbin (2002), apoyada en el Método Comparativo Constante (MCC), el cual permitió analizar la información de manera sistemática y progresiva mediante procesos de codificación, categorización y contrastación. Los actores sociales estuvieron conformados por cinco (05) docentes pertenecientes a las instituciones educativas objeto de estudio. Para la recolección de la información se aplicaron la entrevista en profundidad y la observación participante, apoyadas en un guion de preguntas orientadoras y un cuaderno de notas de campo. El rigor científico se garantizó mediante criterios de credibilidad, fiabilidad y sistematización del proceso investigativo, asegurando la consistencia interpretativa de los hallazgos. Los resultados permitieron configurar una aproximación teórica sustentada en dimensiones ontológicas, epistemológicas, axiológicas, metodológicas y teleológicas, las cuales se constituyeron en hilos conductores de un constructo orientado a fortalecer la praxis pedagógica adaptativa e incluyente. Se concluyó que la atención a la diversidad cognitiva en contextos escolares exige compromiso ético, innovación pedagógica y apertura a prácticas inclusivas que transformen la cultura institucional y social.

Descriptores: Discapacidad cognitiva, educación inclusiva, praxis pedagógica.



**REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO DE MEJORAMIENTO PROFESIONAL DEL MAGISTERIO
DOCTORADO EN EDUCACIÓN**



**REDEFINING ADAPTIVE AND INCLUSIVE TEACHING PRACTICE IN SERVING STUDENTS WITH
COGNITIVE DISABILITIES**

Doctoral Thesis submitted to obtain the Degree of Doctor in Education

Author: Carlos Aponte Díaz

Tutor: Norelvis Saturnini

Date: april 2026

ABSTRACT

The purpose of this research was to generate a theoretical approach to the reinterpretation of adaptive and inclusive cognitive pedagogical practices in educational institutions in Commune 5 of the municipality of Valledupar, Cesar, Colombia. The study was based on contributions from inclusive theory, Gagné's (1976) learning theory, Cognitive Structural Modifiability (Parada et al., 2013), the humanistic pedagogy of Maslow (1965) and Rogers (1989), as well as Di Fresco's (2016) theory of human development. Methodologically, the research was conducted using a qualitative approach, within the interpretive paradigm and guided by the Grounded Theory of Strauss and Corbin (2002), supported by the Constant Comparative Method (CCM), which allowed for the systematic and progressive analysis of information through processes of coding, categorization, and contrast. The social actors consisted of five (5) teachers from the educational institutions under study. Data collection involved in-depth interviews and participant observation, supported by a guided questionnaire and a field notebook. Scientific rigor was ensured through criteria of credibility, reliability, and systematization of the research process, guaranteeing the interpretive consistency of the findings. The results allowed for the development of a theoretical framework based on ontological, epistemological, axiological, methodological, and teleological dimensions, which served as guiding threads for a construct aimed at strengthening adaptive and inclusive pedagogical practices. It was concluded that addressing cognitive diversity in school contexts requires ethical commitment, pedagogical innovation, and openness to inclusive practices that transform institutional and social culture.

Descriptors: Cognitive disability, inclusive education, pedagogical practice



Acta Defensa Tesis Doctoral

*Resignificación de la Praxis Pedagógica Adaptativa e Incluyente en
atención a los Estudiantes con Discapacidad Cognitiva*

Por: Aponte Diaz Carlos Belisario
N° C.C.: 7.573.799

Tesis Doctoral del Doctorado en Educación aprobada por el aporte que representa en el contexto donde se efectuó la investigación, en nombre de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, por el siguiente jurado, en la ciudad de Maracaibo, a los seis (06) días del mes de mayo de 2026.

Dra. Norelvis Saturnini P. (Tutora)
C.I. N°. 5.244.038

Dra. Reina Galindo
C.I. N°. 7.216.611



Dra. Gledy Guerrero
C.I. N°. 14.787.224

Dra. Irma Morantes C.
C.I. N°. 9.601.332

Dra. Nellys Castillo
C.I. N°. 7.403.762

INTRODUCCIÓN

Las personas con discapacidad a pesar de los avances alcanzados desde el punto de vista legal enfrentan barreras sociales cuando las misma no está adaptadas, habitadas ni preparadas para interactuar en la sociedad, esto ha generado predisposición de aceptación de la pluralidad y la diferencia. Según el Informe Mundial sobre la Discapacidad de la Organización Mundial de la Salud [OMS] (2011), se estima que aproximadamente el 15% de la población mundial vive con algún tipo de discapacidad. En el caso colombiano, de acuerdo con la Dirección de Censos y Demografía (DCD) del DANE, para el año 2023 la población del país ascendió a 52,22 millones de habitantes, y la prevalencia de discapacidad se ubica en un nivel intermedio del 6,3%, lo que equivale a 2.624.898 personas con discapacidad en Colombia. De acuerdo las estadísticas registradas, el Estado en los últimos años ha generado leyes que se traducen en políticas que garantizan los derechos de las personas con discapacidad como: igualdad, equidad, inclusión social.

Es por ello las instituciones educativas están llamadas a asumir los procesos de integración en correspondencia con lo establecido en el sistema educativo sustentados en los Proyectos Educativos institucionales. Tomando en consideración lo antes descrito, el presente estudio tiene como objetivo Generar una aproximación teórica desde resignificación de la praxis pedagógica adaptativa e incluyente en atención a los estudiantes con discapacidad cognitiva de la Comuna 5 del municipio de Valledupar, Cesar, Colombia. Con el objetivo de abarcar exhaustivamente este proceso de investigación, se desarrolla la presente tesis doctoral, estructurada en seis (6) momentos, cuyos contenidos se detallan a continuación: -

Momento I, vinculado al entorno empírico en el que se distingue el objeto de estudio. Se proporciona una descripción detallada de los diversos elementos del problema identificado en el contexto de las instituciones educativas de la básica y media en la comuna cinco del municipio Valledupar – Cesar, Colombia que atienden estudiantes con discapacidad cognitiva, escenario de la investigación. Adicionalmente, se incluyen los propósitos de la investigación, la fundamentación y la pertinencia del estudio. -Momento II, relativo al marco teórico vinculado a la revisión y examen meticuloso de los estudios previos de la investigación, las teorías de entrada, las teorías de base y las fundamentaciones teóricas y legales que respaldan el estudio.

-Momento III, vinculado al contexto metodológico, considerado como la plataforma epistémica intrínseca al estudio; aborda el paradigma, tipo y diseño de la investigación; especifica el procedimiento y los criterios para la selección de los informantes clave -objeto del estudio-, así como el escenario de la investigación, así como las técnicas e instrumentos de recolección de información, además de los procedimientos investigativos desarrollados.

-Momento IV presenta los hallazgos obtenidos a partir del análisis de la información recolectada, evidenciando la construcción de categorías emergentes, la identificación de patrones en las prácticas pedagógicas y la interpretación de los significados atribuidos por los docentes a la atención de estudiantes con discapacidad cognitiva. Este capítulo constituye el desarrollo empírico del estudio, vinculando los datos con el marco teórico y la fundamentación metodológica.

-Momento V, se desarrolla la teorización selectiva del estudio, en la cual se integran y articulan las categorías centrales y emergentes construidas a partir del análisis de la información, conforme a los principios de la Teoría Fundamentada. Este capítulo presenta la estructura teórica que explica la resignificación de la praxis pedagógica adaptativa e incluyente en la atención a estudiantes con discapacidad cognitiva, consolidando un nivel interpretativo que trasciende la descripción y aporta fundamentos teórico-prácticos al campo de la educación inclusiva.

-Momento VI corresponde al cierre de la investigación e integra la socialización del conocimiento, las conclusiones y las recomendaciones derivadas del proceso investigativo. En este apartado se sintetizan los principales aportes del estudio y se formulan orientaciones desde la experiencia del investigador como docente, dirigidas a fortalecer las prácticas pedagógicas inclusivas y a promover una cultura institucional basada en la equidad, el respeto por la diversidad y el derecho a una educación de calidad.

De esta manera se establece el marco general de la investigación, integrando el entorno empírico, la fundamentación teórica y la metodología aplicada. Este planteamiento permite comprender de manera clara el objeto de estudio y la relevancia de resignificar la praxis pedagógica adaptativa e incluyente, mostrando la importancia de la innovación educativa, el compromiso ético y la apertura institucional frente a la atención de la diversidad cognitiva en contextos escolares.

MOMENTO I

DESCRIPCIÓN DEL FENÓMENO

La educación es la base fundamental para propiciar el desarrollo de los pueblos en todas sus dimensiones. La búsqueda de la calidad para contribuir con el desarrollo del potencial de todo ser humano como ser pensante, crítico, constructor y transformador de su entorno en forma productiva y útil, indistintamente de sus limitaciones o capacidades diferenciadas. Colombia, en la Constitución de 1991, propone una formación integral de calidad, adaptativa e incluyente. La política educativa se refleja en programas del Ministerio de Educación Nacional (2002) y el Plan Decenal 2016-2026, entre otros, a través de los cuales se financia el derecho a la educación de los estratos de escasos recursos sin discriminación alguna.

Es importante tener en cuenta que la praxis pedagógica requiere de los docentes una reflexión constante y profunda. Este ejercicio debe convertirse en un espacio que fomente la conceptualización, investigación e innovación en términos didácticos, metodológicos y evaluativos, con el fin de abordar de manera pertinente y coherente el contexto en su comunidad educativa durante todo el proceso educativo. Al respecto, para Estévez et. al. (2018) “...el quehacer pedagógico significa la formación de sujetos que, además de pensar su rol dentro de una sociedad oprimida por los intereses del mundo capitalista, también generen acciones que transformen estas condiciones y sentar las bases de su autodeterminación y su acción en una sociedad más libre, justa e incluyente.” (p 67).

En consideración Freire (2006) expresa que: “existir humanamente es pronunciar el mundo, es transformarlo. Los hombres no se hacen en el silencio, sino en la palabra, en el trabajo, en la acción y en la reflexión” (p. 104). Visto de este modo, la principal función de los docentes se centra en el proceso de enseñanza y aprendizaje en la reflexión crítica sobre la praxis a través del análisis continuo de esta acción. Esto comienza con la actualización del currículo, los planes de área, los proyectos de área, los planes de las unidades o secuencias didácticas, los planes de clases y los proyectos de aula, que es donde finalmente se moviliza todo el proceso formativo.

Además, de alta relevancia que los docentes, teniendo en cuenta la diversidad de la población estudiantil que atiende, aborden el tema de la inclusión educativa, que en la mayoría

de los países del mundo ha sido un tema demandante y aceptado de manera general, especialmente en la educación. Este proceso implica y representa el derecho de los ciudadanos, incluyendo a los grupos humanos minoritarios, a tener una educación de calidad.

En este sentido La educación inclusiva reconoce, valora y asume la diversidad sociocultural en las características, intereses, necesidades y expectativas de niñas, niños, adolescentes, jóvenes y adultos durante el proceso de formación. Por lo tanto, la educación inclusiva orienta sus estrategias hacia la promoción de su desarrollo integral mediante el aprendizaje y la participación en interacciones personales con pares de su misma edad, en ambientes y espacios diferentes indistintamente de su condición y diversidad.

Es importante destacar que las instituciones educativas deben ofrecer a la sociedad un servicio donde se preparan a los niños y adolescentes que luego darán paso a las generaciones futuras. Por esta razón, la formación integral es una gran responsabilidad que merece ser adaptable e incluyente para todos y el docente en su praxis pedagógica debe enfocarse en desarrollar un proceso de enseñanza y aprendizaje teórico-prácticos que contribuyan no solo al desarrollo intelectual sino también al desarrollo y potencialización integral. Se puede mencionar a Ambrosetti (2018), quien sostiene que la escuela “debe responder a las necesidades de todos los sectores de la vida social, y su función debe constituirse en su razón de ser”. (p.29), con esto, reafirma que la enseñanza debe ser igualitaria y sin restricciones ni exclusiones.

Tomando en consideración que los estudiantes constituyen la razón de ser de las instituciones educativas, las acciones orientadas a su formación deben planificarse con rigor, atendiendo a que cada sujeto posee particularidades cognitivas, sociales y emocionales que condicionan su manera de aprender y participar. En este sentido, asumir una praxis pedagógica adaptativa e incluyente implica reconocer la diversidad como un rasgo inherente al aula y, por tanto, comprender que el proceso educativo puede estructurarse desde respuestas diferenciadas que garanticen oportunidades reales de aprendizaje. Al respecto, la UNESCO (2020) sostiene que la educación inclusiva exige transformar los sistemas escolares para responder a las necesidades de todos los estudiantes, eliminando barreras que limitan su participación y su progreso. De igual forma, la Organización Mundial de la Salud [OMS] (2001), desde la perspectiva biopsicosocial, plantea que la discapacidad debe entenderse como el resultado de la interacción entre las

características de la persona y las barreras del entorno, lo cual obliga a clarificar su significado para evitar interpretaciones estigmatizantes. Por ello al hablar de educación adaptativa e incluyente supone un compromiso institucional y pedagógico orientado a valorar la singularidad del estudiante y a garantizar su dignidad, participación y desarrollo integral.

De allí que la Organización Mundial para la Salud [OMS] (1980) definió la discapacidad como la "restricción o ausencia (debida a una deficiencia) de la capacidad de realizar una actividad en la forma o dentro del margen que se considera normal para un ser humano". (s/p). Se concibe como una condición compleja del ser humano donde factores biopsicosociales indican la reducción o eliminación temporal o permanente de algunas habilidades sensoriales, motoras o intelectuales. Estos pueden manifestarse en ausencias, anomalías u obstáculos, pero no impiden que la persona afectada se integre completamente en la vida social.

Al respecto el informe mundial de discapacidad de la Organización Mundial de la Salud (1980) se estima que el 15% de la población mundial vive con alguna discapacidad, en Colombia la prevalencia es del 6,3%. A partir de allí en los últimos años se han generado políticas de ley que apoyan los derechos de las personas con discapacidad, garantizando la igualdad, la equidad y ante todo la inclusión social en todos los ámbitos de la vida tanto a nivel laboral como educativo. Frente a esta realidad, los docentes necesitan orientar su praxis pedagógica orientada a la inclusión educativas que contribuyan a la integración de los estudiantes, en especial a aquellos que presentan discapacidad

En atención a lo expuesto, el Estado colombiano promueve la educación adaptativa e incluyente, y establece que lo adaptativo se articula de manera inseparable con lo incluyente, ambos términos no pueden verse por separado y a ellos debe responder el docente de educación física en su praxis diaria. Es por ello por lo que el educador físico debe ser un docente mediador, con un nuevo estilo pedagógico lo cual le permita comprender la posibilidad de un mejor acompañamiento e intervención con sus alumnos.

En ese sentido, el Ministerio de Educación de Colombia enfoca sus políticas educativas en la formación permanente, personal, cultural y social de los estudiantes, incluyendo a las personas con Necesidades Educativas Especiales (NEE). El Ministerio de Educación Nacional (2018) ha

establecido orientaciones pedagógicas adecuadas para atender a los diferentes grupos de estudiantes. desde el ME.

Tomando en consideración este mandato, los estudiantes con discapacidad, deben recibir una educación incluyente donde pueden participar en la mayoría de las actividades escolares, asegurándole con ello el compartir vivencias con sus compañeros, favoreciendo el desarrollo de su personalidad, posibilitando una participación activa en la clase, en donde se les conduzca a una educación integral, contemplando el desarrollo psicomotriz, cognoscitivo y socioemocional; con el propósito de que el estudiante con discapacidad pueda comprender las posibilidades y las limitaciones en consonancia con una praxis pedagógica adaptativa e inclusiva.

Para Barcía y Yenchong (2020) “El objetivo de la integración es coadyuvar al proceso de formación integral de las personas discapacitadas en forma dinámica y participativa, aceptando sus limitaciones y valorando sus capacidades. Se brinda así a cada individuo la posibilidad de elegir su propio proyecto de vida” (p. 368). La adaptación e inclusión elimina la segregación y la marginación que han sufrido las personas con discapacidad al impedirles la formación y socialización con estudiantes sin discapacidad. La persona con discapacidad tiene acceso a vivir experiencias con el resto de los estudiantes al ser adaptada e incluida.

En consecuencia, la escuela inclusiva es considerada aquella en la cual, todos y todas tienen cabida. Será en esta escuela inclusiva en donde se den respuesta a las necesidades educativas de todo el estudiantado independientemente de sus características, dificultades y su proceso de aprendizaje. En tal sentido, se asocia a una educación de calidad para todos sin excepciones, contempla la escuela como un motor de cambio social y de actitudes se basa, en una filosofía de igualdad y democracia donde la diversidad es un valor en alza, partiendo de la premisa de que cualquier estudiante es educable.

De allí que la educación juega una función clave en el proceso de adaptación para alcanzar los objetivos y metas establecidas en el currículo educativo, en especial el docente por ser el responsable de orientar desde su práctica, experiencia de aprendizajes que permitan reflexionar sobre las situaciones actuales y futuras que afectan a las personas con discapacidad.

En la Institución Educativa Bello Horizonte, ubicada en el municipio de Valledupar, Cesar, se evidencian situaciones socioeducativas que inciden directamente en los procesos de inclusión

y atención pedagógica de estudiantes con discapacidad cognitiva, especialmente en el nivel de educación básica secundaria. La institución, de carácter oficial, cuenta con dos (2) sedes (Bello Horizonte y Villa Yaneth) y una matrícula aproximada de 2.323 estudiantes, distribuidos entre preescolar, básica primaria, secundaria, media y jornada nocturna, lo cual configura un escenario educativo amplio y diverso, atravesado por realidades sociales heterogéneas y condiciones estructurales que influyen en la dinámica escolar.

En el marco de esta realidad institucional, se observan manifestaciones comportamentales que afectan la convivencia escolar, expresadas en dificultades para la regulación emocional, la resolución pacífica de conflictos y el reconocimiento de la diversidad. Estas situaciones se hacen más visibles en la interacción con estudiantes que presentan discapacidad cognitiva, generando actitudes de distanciamiento, rechazo o limitada empatía, lo cual obstaculiza su participación plena en el aula y debilita el sentido de pertenencia escolar.

A ello se suman factores familiares y contextuales que repercuten en el acompañamiento pedagógico. Se identifica que un número significativo de familias presenta bajos niveles de escolaridad y condiciones económicas vulnerables, lo cual limita los procesos de apoyo académico en el hogar. Además, la ausencia frecuente de padres o acudientes debido a desplazamientos laborales prolongados influye en la continuidad formativa de los estudiantes, afectando hábitos de estudio, seguimiento escolar y contención emocional.

Desde los acercamientos dialógicos preliminares, emergieron voces que reflejan tensiones relevantes en torno a la praxis pedagógica y su capacidad adaptativa. Un docente del área de ética y valores señaló que *“la praxis pedagógica en el contexto del desarrollo humano y la formación de los padres de familia tiene una influencia fundamental...”*, destacando que la corresponsabilidad familiar resulta decisiva para el desarrollo integral del estudiante (ADCTO1, 18/10/2024). De manera similar, un docente del área de ciencias sociales expresó que *“la praxis adaptativa e incluyente exige trabajo articulado con especialistas y familias para atender integralmente las necesidades educativas”*. (GVADO2, 18/09/2024). Asimismo, un orientador escolar advirtió que *“persisten barreras vinculadas al temor o resistencia docente frente a la inclusión, afirmando que algunos educadores evitan involucrarse más allá de su desempeño tradicional”*. (RISDI3, 18/09/2024).

Estas evidencias empíricas permiten reconocer que, aunque en el discurso institucional y normativo se promueve la inclusión, en la práctica cotidiana aún se presentan obstáculos pedagógicos, actitudinales y contextuales que limitan la atención efectiva de los estudiantes con discapacidad cognitiva. De allí que, surge la necesidad de comprender e interpretar críticamente cómo se construye la praxis pedagógica adaptativa e incluyente en este escenario, y cómo puede resignificarse a partir de las experiencias vividas por los actores educativos.

A partir de estas evidencias preliminares, se comprende que la inclusión educativa en el escenario objeto de estudio constituye un desafío complejo que trasciende la integración física del estudiante al aula, en tanto exige transformar concepciones, prácticas y estructuras pedagógicas para garantizar su participación real y su aprendizaje significativo. Sin embargo, pese a los avances normativos y discursivos que promueven una educación adaptativa e incluyente, la realidad institucional muestra un panorama distinto, particularmente en la Educación Básica Secundaria de la Institución Educativa Bello Horizonte del municipio de Valledupar, Cesar, Colombia, donde persisten limitaciones que inciden en el desarrollo integral de los estudiantes con discapacidad cognitiva.

En este marco, la dinámica socioeducativa de la institución revela conflictos relacionados con la convivencia escolar y el reconocimiento de la diversidad, los cuales repercuten en la calidad de las interacciones entre pares y en la construcción de ambientes de aprendizaje inclusivos. Estas situaciones se expresan en dificultades para la regulación emocional, la resolución pacífica de conflictos y el fortalecimiento de valores como el respeto, empatía y solidaridad, elementos indispensables para una cultura escolar orientada hacia la inclusión. Dichas manifestaciones adquieren mayor relevancia cuando se trata de estudiantes con discapacidad cognitiva, quienes requieren entornos protectores y estrategias pedagógicas diferenciadas que favorezcan su participación plena en el aula.

De igual manera, las condiciones familiares y socioculturales constituyen un factor determinante en el proceso formativo. Se identifica que un número significativo de familias presenta bajos niveles de escolaridad y limitaciones económicas, lo cual restringe el acompañamiento académico y emocional en el hogar. A ello se suma la ausencia frecuente de padres y acudientes debido a desplazamientos laborales prolongados, situación que impacta el

seguimiento de tareas, el fortalecimiento de hábitos de estudio y la estabilidad socioafectiva de los estudiantes. Estas condiciones, además de profundizar la vulnerabilidad, conforman barreras contextuales que dificultan la continuidad de procesos educativos adaptativos.

Desde una perspectiva conceptual, Parra (2011) sostiene que la educación inclusiva “constituye un enfoque educativo basado en la valoración de la diversidad, como elemento enriquecedor del proceso de enseñanza aprendizaje y, en consecuencia, favorecedor del desarrollo humano...” (p. 143), destacando que dicha visión se encuentra vinculada con la naturaleza de la escuela común y con el sentido mismo de la educación regular. En consecuencia, asumir la inclusión exige superar prácticas homogéneas y promover acciones pedagógicas orientadas a la equidad, el reconocimiento de las diferencias y la eliminación de barreras que impiden el acceso real al aprendizaje.

En correspondencia con lo anterior, la praxis pedagógica adaptativa e incluyente en contextos de vulnerabilidad debe concebirse como una alternativa metodológica y, además, sino como una exigencia ética y social para garantizar justicia educativa. Ello implica que el docente va más allá del cumplimiento formal del currículo y asume una actitud reflexiva que le permita adaptar contenidos, diversificar estrategias didácticas, flexibilizar la evaluación y articular procesos de apoyo interdisciplinario, considerando las particularidades cognitivas, socioemocionales y culturales del estudiante. Desde esta perspectiva, se reconoce que, aunque existen esfuerzos institucionales orientados a la inclusión, aún se evidencian resistencias, limitaciones formativas y tensiones pedagógicas que inciden en la aplicación efectiva de estrategias adaptativas en el aula.

Aunado a ello, el concepto de discapacidad cognitiva ha transitado por diversas interpretaciones históricas, influenciadas por transformaciones sociales, culturales y científicas. La Organización Mundial de la Salud (OMS, 2001), desde la Clasificación Internacional del Funcionamiento, la Discapacidad y la Salud, plantea que el término “personas con discapacidad” se emplea para referirse a condiciones que afectan en distintos grados las capacidades y funciones, reconociendo que dichas limitaciones no deben interpretarse únicamente como un déficit individual, sino como una interacción entre el sujeto y las condiciones del entorno. En este

sentido, la discapacidad se comprende como una realidad multidimensional que requiere respuestas pedagógicas pertinentes, sensibles y contextualizadas.

En coherencia con esta visión, se reconoce que las limitaciones asociadas a la discapacidad no disminuyen la dignidad humana ni el derecho del estudiante a participar plenamente en la vida escolar y comunitaria. Por tanto, el reto educativo se orienta hacia el reconocimiento de sus potencialidades y necesidades formativas, demandando docentes sensibilizados, preparados y comprometidos con la adaptación pedagógica. Desde esta perspectiva, adquiere relevancia la resignificación de la praxis pedagógica como un proceso que fortalece la inclusión y promueve transformaciones curriculares y didácticas capaces de responder a la diversidad.

En el plano normativo nacional, el Plan Nacional Decenal de Educación 2016–2026 establece en su séptimo desafío estratégico la necesidad de construir una sociedad en paz sustentada en la equidad, la inclusión y el respeto por la diversidad. En su segundo lineamiento estratégico se plantea explícitamente

La inclusión de personas con discapacidad, el reconocimiento de la diversidad y la restitución de derechos de niños, jóvenes y adultos en condición de vulneración, evitando cualquier forma de marginación o exclusión (Plan Decenal, 2016–2026, p. 55).

Este planteamiento enfatiza que el sistema educativo debe responder a las realidades diferenciadas de los estudiantes, garantizando oportunidades formativas efectivas. Asimismo, dicho plan impulsa la transformación del sistema educativo mediante la promoción de una educación inclusiva y de calidad centrada en la diversidad y la equidad, lo cual exige que los docentes asuman un rol protagónico como mediadores del aprendizaje. Esto requiere trascender prácticas tradicionales, fortalecer el trabajo colaborativo con otros profesionales y sostener una actitud de aprendizaje permanente para responder a las demandas cambiantes del entorno educativo. De esta forma, una praxis pedagógica adaptativa e incluyente beneficia directamente a los estudiantes con discapacidad cognitiva al brindarles apoyos pertinentes para el desarrollo de sus capacidades, al tiempo que contribuye al fortalecimiento de un clima institucional fundamentado en el respeto y la empatía.

De igual modo, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2017) destaca, en el marco de la Agenda Educación 2030 y del Objetivo de

Desarrollo Sostenible 4, la necesidad de enfrentar la exclusión y la marginación educativa desde diversas perspectivas, enfatizando la urgencia de disminuir desigualdades en el acceso, la participación y los resultados escolares. En este contexto, se reconoce que los sistemas educativos deben redoblar esfuerzos para atender a estudiantes históricamente excluidos, entre ellos aquellos que provienen de hogares con bajos recursos, minorías culturales y lingüísticas, pueblos indígenas y personas con necesidades especiales o discapacidad (UNESCO, 2017, p. 12).

En este contexto, se comprende que los organismos internacionales y las políticas educativas contemporáneas coinciden en que la inclusión y la equidad requieren transformaciones estructurales y pedagógicas profundas. Estas transformaciones se relacionan con la flexibilización del currículo, el fortalecimiento de ambientes de aprendizaje inclusivos y la implementación de estrategias de apoyo y evaluación acordes con las necesidades de los estudiantes. Frente a esta realidad, se hace necesario replantear las estrategias de enseñanza y consolidar una praxis pedagógica adaptativa e incluyente que responda a los desafíos del contexto y contribuya al desarrollo integral de los estudiantes con discapacidad cognitiva.

Desde esta perspectiva, se justifica la necesidad de comprender el fenómeno desde una mirada cualitativa, fenomenológica y hermenéutica, en la cual el interés investigativo se centra en interpretar los significados que los actores atribuyen a sus prácticas y experiencias educativas. En este sentido, la comprensión del ser en el mundo de la praxis pedagógica adaptativa e incluyente permitirá construir un entramado lógico y explicativo sobre la resignificación de dicha praxis en atención a los estudiantes con discapacidad cognitiva, considerando tanto las condiciones institucionales como las tensiones pedagógicas, sociales y culturales que configuran el fenómeno en estudio.

Partiendo de lo antes expresado, surge las siguientes reflexiones:

¿Cuáles son las concepciones que poseen los docentes acerca de la resignificación de la praxis pedagógica adaptativa e incluyente en atención a los estudiantes con discapacidad cognitiva del municipio de Valledupar, Cesar, Colombia?

¿Cuáles son los significados que le otorgan los docentes acerca de la resignificación de la praxis pedagógica adaptativa e incluyente en atención a los estudiantes con discapacidad cognitiva del municipio de Valledupar, Cesar, Colombia??

¿Cómo comprender los significantes acerca de la resignificación de la praxis pedagógica adaptativa e incluyente en atención a los estudiantes con discapacidad cognitiva del municipio de Valledupar, Cesar, Colombia?

¿Qué elementos teóricos hacen un entramado teórico sobre la resignificación de la praxis pedagógica adaptativa e incluyente en atención a los estudiantes con discapacidad cognitiva del municipio de Valledupar, Cesar, Colombia?,

Todas estas interrogantes permiten presentar los siguientes propósitos que guiarán la investigación

Propósitos de la Investigación

General

Generar una aproximación teórica desde resignificación de la praxis pedagógica adaptativa e incluyente en atención a los estudiantes con discapacidad cognitiva del municipio de Valledupar, Cesar, Colombia.

Específicos

-Develar las concepciones que poseen los docentes acerca de la resignificación de la praxis pedagógica adaptativa e incluyente en atención a los estudiantes con discapacidad cognitiva del municipio de Valledupar, Cesar, Colombia.

-Interpretar los significados que le otorgan los docentes acerca de la resignificación de la praxis pedagógica adaptativa e incluyente en atención a los estudiantes con discapacidad cognitiva del municipio de Valledupar, Cesar, Colombia.

-Comprender los significantes acerca de la resignificación de la praxis pedagógica adaptativa e incluyente en atención a los estudiantes con discapacidad cognitiva del municipio de Valledupar, Cesar, Colombia.

-Construir un entramado teórico sobre la resignificación de la praxis pedagógica adaptativa e incluyente en atención a los estudiantes con discapacidad cognitiva del municipio de Valledupar, Cesar, Colombia.

Relevancia investigativa

La educación, en tanto práctica social y proceso formativo, constituye un eje fundamental en la comprensión y transformación de las realidades sociales, culturales y económicas

contemporáneas. En este sentido, investigar sobre las formas de educar a las nuevas generaciones implica la preservación y resignificación de valores humanos, principios éticos, saberes culturales y tradiciones, así como el desarrollo de competencias que permitan a los sujetos desenvolverse críticamente en contextos complejos, dinámicos y, en ocasiones, marcados por la incertidumbre.

En correspondencia con lo anterior, la presente investigación adquiere relevancia al inscribirse en los postulados de la UNESCO (2017) y en los objetivos educativos establecidos en la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, particularmente en lo referido a la garantía de una educación inclusiva, equitativa y de calidad para todos. Desde esta perspectiva, el estudio responde a una necesidad académica, así como a un compromiso social orientado a la transformación de las prácticas educativas, con especial atención a poblaciones en situación de vulnerabilidad, como lo son los estudiantes con discapacidad cognitiva.

En este orden de ideas, la relevancia del estudio se fundamenta en la necesidad de resignificar la praxis pedagógica, orientándola hacia enfoques adaptativos e incluyentes que reconozcan la diversidad como un valor constitutivo del proceso educativo. Esto implica superar modelos tradicionales y promover prácticas que favorezcan la participación activa, la integración social y el desarrollo integral de los estudiantes, en interacción con sus pares, la familia y la comunidad.

Desde la dimensión axiológica, la investigación cobra especial importancia al sustentarse en valores como la equidad, la justicia social, el respeto por la diferencia y la dignidad humana, los cuales orientan las estrategias metodológicas vinculadas a la praxis pedagógica adaptativa e incluyente. Estos valores inciden directamente en aspectos esenciales del proceso formativo, tales como las motivaciones, intereses, afectos y comportamientos de los estudiantes, favoreciendo la construcción de aprendizajes significativos, particularmente en aquellos con discapacidad cognitiva, y promoviendo una cultura educativa basada en la inclusión.

En cuanto a la dimensión epistemológica, el estudio aporta una aproximación teórica orientada a la resignificación de la praxis pedagógica adaptativa e incluyente, lo cual contribuye a la generación de conocimiento contextualizado en el campo de la educación especial y la inclusión educativa. Este aporte se inscribe en una perspectiva interpretativa que reconoce la

complejidad de los procesos educativos y la necesidad de comprenderlos desde las experiencias y significados de los actores involucrados.

Desde la perspectiva teleológica, la investigación se orienta hacia el desarrollo integral de los estudiantes con discapacidad cognitiva, promoviendo el reconocimiento de sus capacidades, potencialidades y posibilidades de aprendizaje. En este sentido, se busca propiciar escenarios educativos que estimulen el desafío cognitivo, la autonomía y la participación, superando prácticas limitantes y favoreciendo procesos formativos que respondan a las particularidades de cada sujeto.

En el ámbito metodológico, el estudio se desarrolla a partir de un abordaje sistemático, coherente con el paradigma cualitativo y la Teoría Fundamentada, lo cual garantiza rigor en la construcción de la aproximación teórica. Este enfoque permite la comprensión profunda del fenómeno estudiado, ofrece un referente metodológico para futuras investigaciones interesadas en problemáticas similares, fortaleciendo así el campo investigativo en educación inclusiva.

De manera especial, la relevancia de esta investigación se potencia al inscribirse en la línea de investigación *Personas con Discapacidad y su Integración en el Sistema Educativo y otros Espacios de Participación Social* de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL). Esta adscripción establece una correspondencia directa entre el objeto de estudio y los propósitos de dicha línea, orientados a la generación de conocimientos que favorezcan la inclusión, la adaptación y la participación social de las personas con discapacidad. En este sentido, la investigación contribuye al fortalecimiento de esta línea al profundizar en la comprensión de la praxis pedagógica en contextos inclusivos y al proponer una aproximación teórica que puede servir de base para el diseño de políticas, programas y estrategias educativas.

Asimismo, el estudio se articula con el área de Discapacidad, Integración y Participación Social, consolidando su pertinencia institucional y académica, y posicionándose como un referente investigativo que puede ser utilizado como antecedente en futuras investigaciones. De este modo, se aporta al desarrollo teórico del campo, así como también a la construcción de prácticas educativas más inclusivas y socialmente pertinentes.

MOMENTO II

MARCO TEÓRICO REFERENCIAL

A continuación, se hace referencia a investigaciones y postulados teóricos, que conduzcan a profundizar sobre el fenómeno en estudio. Para ello se hace un esbozo de los estudios previos, las bases teóricas y la fundamentación legal que lo soporta. A continuación, se muestran los estudios previos, también conocidos como antecedentes, relacionados con el objeto de estudio sobre la praxis pedagógica adaptativa e incluyente para la discapacidad cognitiva.

Estudios previos

Internacionales

En el ámbito internacional existen investigaciones previas que sirven de antecedentes, y se vinculan directa e indirectamente con el fenómeno de estudio.

Milathianaki (2023) desarrolló la tesis doctoral titulada *Analysis of teachers' beliefs about the inclusion of children with Intellectual Disability (Análisis de las creencias y actitudes del profesorado sobre la inclusión de niños con discapacidad intelectual)*, investigación realizada en la Universidad del País Vasco / Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU), España, orientada a comprender las concepciones, creencias y actitudes del profesorado frente a la educación inclusiva en el sistema educativo formal griego, específicamente en relación con la inclusión de estudiantes con discapacidad intelectual (DI) y estudiantes con dificultades de aprendizaje (DA) leves a moderadas. El estudio abordó también el papel del uso de la tecnología como recurso potencial para favorecer la inclusión educativa, considerando la relación entre percepción docente, práctica pedagógica y disposición institucional.

Desde el plano metodológico, la investigación se estructuró bajo un enfoque sistemático de análisis sobre las representaciones del profesorado, centrado en interpretar cómo dichas creencias influyen en la implementación de estrategias inclusivas y en la toma de decisiones pedagógicas. Los hallazgos evidenciaron que las actitudes docentes hacia la inclusión se encuentran condicionadas por factores como la formación profesional, la experiencia previa con

estudiantes con discapacidad, la disponibilidad de recursos escolares, el apoyo institucional y la percepción de competencia pedagógica para responder a necesidades diversas. Asimismo, se identificó que el uso de tecnologías educativas es asumido por parte del profesorado como una herramienta con potencial para favorecer la participación y el aprendizaje de estudiantes con discapacidad intelectual; sin embargo, su implementación se ve limitada cuando existen barreras relacionadas con falta de capacitación, escasa infraestructura tecnológica o insuficiente acompañamiento especializado.

Este antecedente resulta pertinente para la presente investigación, en tanto evidencia que la inclusión depende tanto de la existencia de políticas educativas, como de la resignificación de las concepciones docentes y de su disposición para transformar la praxis pedagógica en función de la diversidad del aula. En consecuencia, la tesis de Milathianaki aporta elementos teóricos y comprensivos para interpretar cómo las creencias, actitudes y percepciones del profesorado pueden constituirse tanto en facilitadores como en barreras para el desarrollo de una praxis pedagógica adaptativa e incluyente dirigida a estudiantes con discapacidad cognitiva.

Ward (2023) desarrolló la tesis doctoral titulada (*Exploring the experiences of autistic children who avail of dual autism class and mainstream provision in Irish primary schools*) (*Explorando las experiencias de niños autistas que participan en clases duales para niños con autismo y en programas regulares en escuelas primarias irlandesas*), realizada en el *School of Inclusive and Special Education de la Dublin City University*, Irlanda. Esta investigación tuvo como propósito comprender las experiencias educativas de estudiantes con autismo que, simultáneamente, asisten a clases especializadas y a programas regulares, con el fin de identificar los factores pedagógicos, sociales y relacionales que favorecen o dificultan su participación e inclusión en entornos educativos ordinarios.

Desde la perspectiva metodológica, la investigación se sustentó en un enfoque cualitativo interpretativo, empleando técnicas tales como entrevistas semiestructuradas con estudiantes, educadores y familias, observaciones participantes en entornos de aula y análisis reflexivo de prácticas pedagógicas. Esta combinación metodológica permitió recopilar y analizar narrativas y vivencias de los niños dentro de ambos entornos (dual y regular), con el fin de comprender sus percepciones sobre inclusión, adaptación curricular, apoyo pedagógico y relaciones con pares y

docentes. El análisis se orientó a identificar patrones comunes y divergentes en las experiencias de los estudiantes, así como a explorar cómo las prácticas docentes, las dinámicas de aula y los modelos de apoyo influyen en su sentido de pertenencia y en sus oportunidades de aprendizaje significativo.

Los resultados mostraron que los estudiantes autistas valoran positivamente aquellas prácticas que les permiten participar activamente con sus compañeros y sentir que sus necesidades específicas son reconocidas y atendidas. Igualmente, se evidenció que la colaboración entre docentes de aula regular y especialistas en autismo, así como la implementación de estrategias adaptativas, son determinantes para promover experiencias educativas más inclusivas. No obstante, también emergieron barreras relacionadas con estructuras curriculares rígidas, falta de formación docente específica y limitaciones en los recursos de apoyo.

Este antecedente resulta relevante para la presente investigación porque aporta evidencia empírica sobre la importancia de comprender la experiencia subjetiva de estudiantes con condiciones de diversidad funcional en contextos educativos mixtos, así como el papel que juegan las prácticas pedagógicas, la colaboración docente y la adaptación de entornos de aprendizaje en la construcción de una educación verdaderamente inclusiva. Estos aportes permiten enriquecer el análisis sobre la praxis pedagógica adaptativa e incluyente en atención a estudiantes con discapacidad cognitiva, al tener en cuenta dimensiones relacionales, organizativas y curriculares que pueden facilitar o entorpecer la inclusión real en contextos escolares variados.

Moore (2022), en su tesis doctoral titulada *Transforming inclusive education for students with intellectual disabilities in secondary academic classrooms*, (Transformando la educación inclusiva para estudiantes con discapacidades intelectuales en las aulas de secundaria: un estudio de caso) desarrollada en la University of British Columbia (Canadá), abordó la necesidad de comprender cómo los procesos de formación docente pueden contribuir a la transformación de prácticas pedagógicas inclusivas en aulas académicas de educación secundaria que integran estudiantes con discapacidad intelectual. El estudio se orientó a analizar las condiciones que favorecen la inclusión real, los cambios en la planificación y ejecución pedagógica para atender a

todos los estudiantes, así como las experiencias escolares vividas por estudiantes con y sin discapacidad cuando se implementan prácticas inclusivas en el aula.

Metodológicamente, la investigación se sustentó en el enfoque cualitativo, mediante un diseño de estudio de caso instrumental. La autora seleccionó esta metodología por considerar que permite interpretar que los participantes construyen significados respecto a los esfuerzos inclusivos desarrollados en sus contextos educativos, reconociendo la influencia determinante del escenario institucional y sociocultural. El caso se definió como una iniciativa de desarrollo profesional docente implementada en un distrito escolar del área metropolitana de Vancouver, dentro de una provincia con trayectoria histórica en inclusión educativa. Asimismo, el estudio integró sub casos, representados por cinco (5) aulas de cuatro (4) escuelas secundarias, en las cuales se encontraban matriculados estudiantes con discapacidad intelectual en clases académicas regulares. Participaron docentes de aula (*classroom teachers*) y docentes de apoyo (*support teachers*), vinculados a procesos colaborativos de formación continua, situados y orientados a la indagación.

Los resultados evidenciaron que la participación docente en procesos de desarrollo profesional colaborativo permitió resignificar concepciones sobre los estudiantes con discapacidad intelectual, reconociéndolos como sujetos competentes, lo cual favoreció condiciones orientadoras de inclusión y mayor acceso a aprendizajes significativos. Asimismo, se identificó que la colaboración incidió en el uso pedagógico de los asistentes educativos, señalando que el apoyo individual permanente podía restringir oportunidades de interacción con los pares. Igualmente, se halló una brecha entre los Planes Educativos Individualizados (IEP) y las exigencias reales de las aulas académicas, constituyéndose en una barrera para los docentes de apoyo. Desde la voz de los estudiantes, se reportó valoración positiva hacia las prácticas inclusivas, aunque algunos expresaron que sus necesidades particulares no siempre eran atendidas.

Este antecedente internacional aporta al presente estudio al evidenciar que la inclusión educativa en secundaria requiere una transformación profunda de la praxis docente, mediada por procesos sistemáticos de reflexión, colaboración y resignificación pedagógica, lo cual se articula con el propósito de comprender e interpretar la praxis pedagógica adaptativa e

incluyente en atención a estudiantes con discapacidad cognitiva, especialmente en contextos donde persisten barreras institucionales, curriculares y actitudinales.

También, Taylor (2022) desarrolló la tesis doctoral titulada *Exploring perceptions of inclusion in higher education* (*Explorando las percepciones de inclusión en la educación superior*) presentada en el *Institute of Education de la Dublin City University (Irlanda)*, con el propósito de comprender cómo se construyen y negocian las percepciones de inclusión entre estudiantes, docentes y profesionales dentro del ámbito de la educación superior. Esta investigación se orientó a identificar las experiencias y significados atribuibles a procesos de inclusión educativa desde múltiples perspectivas, considerando factores individuales, sociales e institucionales que inciden en la vivencia de la diversidad y la participación plena en entornos académicos.

Metodológicamente, el estudio se sustentó en un enfoque cualitativo interpretativo, privilegiando técnicas como entrevistas en profundidad, grupos focales con estudiantes y personal académico, y análisis documental de políticas y prácticas institucionales. El análisis de los datos se realizó mediante procedimientos inductivos que permitieron identificar categorías analíticas sobre percepciones de inclusión, barreras actitudinales, facilitadores organizativos y estrategias adaptativas utilizadas en contextos de educación superior. Esta aproximación posibilitó comprender la percepción de los actores sobre inclusión y también cómo estas percepciones influyen en sus prácticas y en la conformación de entornos educativos más acogedores y participativos.

Los resultados revelaron que las percepciones de inclusión se construyen como un fenómeno complejo interrelacionado con expectativas institucionales, experiencias personales y relaciones intersubjetivas entre actores educativos. Se identificaron conflictos entre discursos institucionales sobre inclusión y las prácticas cotidianas de enseñanza y aprendizaje, así como la importancia de promover cultura institucional, formación continua del profesorado y estructuras de apoyo que favorezcan la participación de estudiantes con diversas necesidades.

Este antecedente aporta a la presente investigación al ofrecer una comprensión amplia de cómo las percepciones en torno a la inclusión pueden influir en la conformación de prácticas educativas y en la implementación de entornos adaptativos. Aunque el contexto es la educación superior, sus hallazgos aportan elementos teórico-metodológicos valiosos para analizar la praxis

pedagógica adaptativa e incluyente en atención a estudiantes con discapacidad cognitiva, especialmente en lo referido a cómo las concepciones y significados de inclusión pueden condicionar la transformación de prácticas pedagógicas en diferentes niveles del sistema educativo.

Nacionales

Posada (2022) presentó su tesis doctoral titulada *Transformación de las prácticas docentes para la población escolar con discapacidad desde los programas de formación de educadores*, presentada en la Universidad de Caldas, Manizales, Colombia. Esta investigación tuvo como propósito analizar los procesos de transformación de las prácticas docentes orientadas a la atención de la población escolar con discapacidad, a partir de la influencia y el alcance de los programas de formación de educadores, considerando las necesidades reales del contexto escolar y los desafíos que enfrenta el profesorado en la consolidación de una educación inclusiva.

Metodológicamente, el estudio se sustentó en un enfoque cualitativo, centrado en la comprensión interpretativa de las prácticas docentes y de los significados construidos por los educadores frente a la inclusión. La investigación se orientó hacia el análisis de experiencias formativas y pedagógicas, permitiendo reconocer cómo la formación docente incide en la resignificación de concepciones, actitudes y estrategias metodológicas para la atención educativa de estudiantes con discapacidad. Igualmente, se abordaron dimensiones relacionadas con el currículo, los ajustes pedagógicos y la articulación entre las políticas educativas y las realidades institucionales.

Los resultados evidenciaron que la transformación de las prácticas docentes requiere procesos sistemáticos de formación continua, reflexión crítica y reconstrucción del rol docente, de manera que el profesorado pueda superar enfoques tradicionales y avanzar hacia prácticas inclusivas sustentadas en la equidad, la flexibilización curricular y el reconocimiento de la diversidad. De igual modo, se identificó que la formación de educadores constituye un elemento fundamental para fortalecer capacidades pedagógicas y generar cambios reales en el aula, en tanto contribuye a la apropiación de estrategias adaptativas, al desarrollo de competencias

inclusivas y a la consolidación de una cultura institucional orientada a la atención de la discapacidad.

Este antecedente nacional se vincula directamente con la presente investigación, al destacar que la inclusión educativa no se limita al acceso del estudiante con discapacidad al sistema escolar, sino que exige la transformación profunda de la praxis docente mediante procesos de reflexión y resignificación pedagógica. Así, la tesis de Posada (2022) aporta fundamentos relevantes para comprender que la praxis pedagógica adaptativa e incluyente puede resignificarse en función de las necesidades de los estudiantes con discapacidad cognitiva, especialmente en contextos donde se requiere fortalecer la formación docente y la coherencia entre las políticas inclusivas y las prácticas educativas reales.

Camargo (2022) presentó la tesis doctoral titulada *Aportes teóricos desde un enfoque pluriétnico y multicultural para la transformación de la praxis pedagógica en los espacios de inclusión de la Institución Educativa Almirante Padilla*, Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Esta tesis doctoral fue presentada en una universidad venezolana pero el desarrollo de la misma fue en campo colombiano, lo cual permite considerarla un antecedente nacional.

La investigación estuvo orientada a generar aportes teóricos que permitieran comprender y fortalecer la transformación de la praxis pedagógica desde una perspectiva pluriétnica y multicultural, en escenarios educativos caracterizados por la diversidad y la inclusión. El estudio se desarrolló en la Institución Educativa Almirante Padilla, tomando como eje central la necesidad de resignificar las prácticas docentes para responder a las particularidades culturales y educativas presentes en el contexto escolar.

En el plano metodológico, la investigación se sustentó en un enfoque cualitativo, apoyado en técnicas de recolección de información como la entrevista en profundidad y la observación participante, las cuales permitieron acceder a las experiencias, percepciones y significados construidos por los actores educativos frente a la inclusión. Como instrumentos se emplearon el guion de entrevista y el diario de campo, facilitando la sistematización de hallazgos y la interpretación del fenómeno desde la vivencia directa del escenario investigado.

Los resultados permitieron establecer que la praxis pedagógica en espacios inclusivos requiere una transformación permanente, sustentada en el reconocimiento de la diversidad

cultural y en la construcción de estrategias pedagógicas contextualizadas, capaces de atender las necesidades educativas diferenciadas del estudiantado. Asimismo, se evidenció que la inclusión no puede limitarse a una práctica administrativa o normativa, sino que demanda procesos reflexivos que conduzcan a la reconstrucción de enfoques didácticos, metodológicos y relacionales, en coherencia con los principios de equidad, participación y reconocimiento de las diferencias.

Este antecedente constituye un referente significativo para la presente investigación, en tanto aporta elementos teóricos y metodológicos vinculados con la transformación de la praxis pedagógica en contextos inclusivos, aspecto directamente relacionado con el propósito de resignificar la praxis pedagógica adaptativa e incluyente en atención a estudiantes con discapacidad cognitiva. De igual manera, el enfoque asumido por Camargo (2022) resulta pertinente al destacar la necesidad de construir estrategias didácticas inclusivas basadas en las características, intereses y necesidades de aprendizaje de los estudiantes, fortaleciendo así la comprensión del fenómeno desde una perspectiva integral y contextualizada.

Por su parte, Rodríguez (2021) presenta una tesis doctoral denominada *Educación holística de la práctica pedagógica de los niños con discapacidad cognitiva*, en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Venezuela. Esta tesis doctoral fue presentada en una universidad venezolana pero el desarrollo de la misma fue en campo colombiano, lo cual permite considerarla un antecedente nacional. El propósito fue el de generar una aproximación teórica sobre la educación holística en la práctica pedagógica dirigida a la atención a los estudiantes con discapacidad cognitiva en la institución educativa Colegio Municipal María Concepción Loperena Colombia. La metodología se desarrolló bajo el enfoque cualitativo con la modalidad de la investigación fenomenológica estructurada bajo tres (3) fases: Descripción que permitió recolectar directamente la experiencia de los docentes de educación primaria que tienen a su cargo estudiantes con discapacidad cognitiva. Interpretación que condujo a la reflexión acerca de la experiencia de los docentes. Construcción teórica, que permitió la integración de los temas centrales en una sola estructura para dar paso a la aproximación teórica. El escenario del estudio fue la institución educativa municipal María Concepción Loperena, los participantes del mismo estuvo conformada por cinco (5) docentes de educación primaria y dos (2) coordinadores.

Para la recolección de la información se utilizó la técnica de la entrevista en profundidad cuyo instrumento fue el guion de preguntas orientadoras. El análisis de la información obtenida se realizó mediante la categorización, la triangulación para luego llegar a la aproximación teórica fundamentada en la teorización acerca del desafío que representa la educación inclusiva para los docentes y los padres de familia en donde se respete la equidad de modo tal que los estudiantes se eduquen, participen y convivan en un ambiente digno. Los resultados permitieron concluir en que en la práctica educativa prevalecen estrategias metodológicas rígidas y preconcebidas, diseñadas para cubrir el currículo en lugar de atender las necesidades reales de todos los estudiantes. Esto trae como consecuencia que los estudiantes con discapacidad cognitiva se mantengan al margen del dominio de los contenidos curriculares.

Por otra parte, la actitud desfavorable de los docentes hacia la inclusión escolar se atribuye a una formación académica basada en metodologías estandarizadas, sin considerar los efectos del contexto, la cultura y lo biológico en el desarrollo del estudiante. Del mismo modo, la imposición de programas y políticas educativas sin la formación adecuada del docente, genera rechazo y falta de motivación, lo cual afecta negativamente la inclusión escolar de los estudiantes con discapacidad cognitiva. Además, la desinformación de los docentes sobre el impacto de la discapacidad cognitiva en el desarrollo del estudiante produce actitudes basadas en la lástima o la indiferencia reduciendo las oportunidades educativas para estos estudiantes. Aunque la inclusión escolar ha sido aceptada, aún sigue centrada en la sola presencia del estudiante en el aula, sin garantizar su participación activa y total.

Es interesante destacar que esta investigación se relaciona con el estudio en desarrollo, debido a la relevancia que refleja el abordaje directo de las deficiencias observadas en la formación y actitud de los docentes. Al proponer una resignificación de la praxis pedagógica, se busca promover la implementación de estrategias educativas flexibles y adaptativas centradas en las necesidades individuales de los estudiantes y en la creación de un entorno verdaderamente inclusivo, lo cual incluye la formación continua de los docentes y la implementación de metodologías que consideren los contextos culturales y biológicos de los estudiantes, facilitando un proceso educativo equitativo y dinámico que supere las limitaciones de las prácticas tradicionales.

Prado (2021) presentó la tesis doctoral titulada *El proceso de inclusión educativa en los estudiantes con discapacidad: las barreras para el docente*, defendida en el Doctorado en Educación de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL), Venezuela, aunque desarrollada en campo colombiano en instituciones de educación básica secundaria de Cúcuta, Norte de Santander, lo cual permite considerarla como antecedente nacional por su ejecución en contexto colombiano y su aporte directo al análisis de la inclusión educativa. Esta investigación tuvo como propósito generar un modelo pedagógico teórico que explicara las barreras que enfrentan los docentes en el proceso de inclusión educativa de estudiantes con discapacidad, focalizando la atención en la pedagogía de la diversidad y en la construcción de significados pedagógicos que permitan comprender las tensiones y obstáculos presentes en la práctica escolar.

Desde el punto de vista metodológico, el estudio se ubicó en el paradigma interpretativo, articulando técnicas de observación y entrevistas a profundidad para capturar las concepciones y experiencias de los actores educativos frente a los procesos inclusivos en las aulas. Esta aproximación cualitativa permitió identificar cómo las barreras que enfrentan los docentes se relacionan con concepciones, experiencias institucionales y limitaciones contextuales, así como con el marco normativo y las condiciones de implementación de políticas inclusivas.

Los hallazgos reflejaron que, a pesar de los mandatos legales y de las políticas diseñadas para promover la inclusión, persisten barreras que obstaculizan la práctica pedagógica real, tales como el desconocimiento de fundamentos legales, la falta de preparación docente específica y la limitada articulación entre teoría y práctica pedagógica. A partir de estos resultados, la investigación derivó un modelo teórico explicativo de las barreras que enfrentan los docentes en el proceso de inclusión de estudiantes con discapacidad, con énfasis en las necesidades de formación profesional y el fortalecimiento de prácticas pedagógicas adaptativas.

Este antecedente es pertinente para la presente investigación, pues aporta un referente analítico sobre cómo las barreras actitudinales, formativas y estructurales inciden en los procesos de inclusión educativa, lo cual se relaciona estrechamente con la necesidad de resignificar la praxis pedagógica adaptativa e incluyente en atención a estudiantes con discapacidad cognitiva,

especialmente en contextos escolares donde los docentes enfrentan desafíos conceptuales y prácticos para implementar ajustes pedagógicos efectivos.

Todas estas investigaciones son fundamentales como estudios previos, ya que respaldan teorías de inclusión y necesidades educativas especiales, ofrecen modelos metodológicos que han sido de gran utilidad para orientar el entendimiento de la temática expuesta en esta investigación. Al proporcionar una base teórica y práctica, estos estudios previos permiten identificar las mejores prácticas y estrategias pedagógicas que pueden aplicarse en contextos educativos diversos y complejos. Además, el análisis de estos estudios ofrece una visión comprensiva de los desafíos y oportunidades presentes en la educación inclusiva, y contribuye al desarrollo de metodologías adaptativas e incluyentes que responden a las necesidades específicas de los estudiantes con discapacidad cognitiva. En conjunto, estas investigaciones enriquecen el marco conceptual de la praxis pedagógica, facilitando su resignificación para promover una educación equitativa y de calidad.

Bases teóricas

A continuación, se presentan los aspectos conceptuales o bases teóricas conducentes para profundizar sobre las concepciones que sustentan teóricamente la investigación, atendiendo al desarrollo progresivo de cada uno de sus descriptores; de allí que se inicia con teorías que soportan y otorgan relevancia al hecho educativo adaptativo e incluyente.

Bases Conceptuales

Las bases conceptuales constituyen el sustrato categorial desde el cual se delimita, comprende y problematiza el objeto de estudio. En esta investigación, dichas bases se asumen como construcciones teóricas abiertas, en permanente resignificación, que permiten interpretar la praxis pedagógica adaptativa e incluyente en el contexto de la discapacidad cognitiva.

Praxis pedagógica

La praxis pedagógica, más allá de ser comprendida como la ejecución de acciones didácticas, se entiende como un proceso complejo de mediación entre saberes, sujetos y contextos, en el cual convergen dimensiones epistemológicas, axiológicas y socioculturales que otorgan sentido al acto educativo. En este marco, Díaz (2006) plantea que el propósito de formar requiere una teoría pedagógica sustentada en una concepción del ser humano y en un proyecto

de sociedad, afirmando que “necesitamos una antropología y una cosmovisión; es decir, una concepción del hombre que se quiere formar y un proyecto de la sociedad que queremos” (p. 91). Desde esta perspectiva, la praxis pedagógica se constituye como una construcción intencional orientada por principios formativos, en la que cada decisión docente expresa una postura ontológica, ética y política sobre el tipo de sujeto que se pretende formar.

Por otra parte, la praxis pedagógica no puede entenderse como un acto neutral, dado que se encuentra atravesada por visiones de mundo, valores institucionales y condiciones históricas que determinan el sentido de la acción educativa. Asumirla implica reconocer que el docente actúa desde marcos interpretativos que orientan la planificación, la enseñanza y la evaluación, y que estos marcos se reconfiguran continuamente según las demandas del contexto. En tal sentido, la praxis se construye como un espacio de reflexión permanente donde se articulan el conocimiento pedagógico, la experiencia profesional y las dinámicas socioculturales que configuran el aula.

Desde una perspectiva doctoral, la praxis pedagógica debe situarse en el plano de lo reflexivo, crítico y transformador, superando enfoques instrumentales centrados exclusivamente en la aplicación de métodos estandarizados. Al respecto, Moreno (2002) sostiene que la praxis constituye un espacio de producción de sentido, donde el docente se conforma como sujeto interpretativo que resignifica su acción a partir de la interacción con los estudiantes y con el entorno. Esta comprensión permite afirmar que la praxis pedagógica se construye como una realidad dinámica en la que el saber pedagógico se resignifica en función de los desafíos educativos emergentes.

En este orden de ideas, la praxis pedagógica se distancia de visiones tecnocráticas que reducen la enseñanza a procedimientos prescritos, para asumirse como una práctica situada que demanda procesos continuos de análisis, toma de decisiones y reconstrucción de estrategias. Dicha concepción resulta esencial para comprender la educación como un fenómeno humano complejo, en el cual el acto pedagógico se convierte en una acción intencionada que debe responder a los cambios sociales, a las transformaciones culturales y a las particularidades de los sujetos que aprenden. Por tanto, la praxis pedagógica se configura como un proceso articulador

entre teoría y acción, cuyo sentido se orienta hacia la formación integral y la transformación educativa.

Hay que mencionar, además, que la praxis pedagógica constituye el fundamento desde el cual se organiza el quehacer docente, en tanto integra la intencionalidad formativa, la mediación didáctica y la comprensión del contexto como elementos que orientan la acción educativa. De este modo, su resignificación exige revisar críticamente las concepciones que sostienen la enseñanza, con el propósito de consolidar prácticas pedagógicas coherentes con los desafíos contemporáneos y con la necesidad de garantizar una educación pertinente, humana y socialmente comprometida.

Praxis pedagógica adaptativa

La praxis pedagógica se comprende como un proceso dinámico, reflexivo y transformador que articula teoría y acción en el escenario educativo, trascendiendo la simple ejecución técnica de estrategias didácticas. En este marco, la praxis implica una acción consciente y orientada por fundamentos epistemológicos, éticos y socioculturales que dotan de sentido al acto educativo. Freire (2006) sostiene que la praxis es acción y reflexión crítica sobre el mundo para transformarlo, lo cual permite comprender que la práctica docente no puede reducirse a la repetición mecánica del currículo, sino que exige problematizar la realidad del aula y resignificar permanentemente las formas de enseñar. De manera complementaria, la práctica profesional se fortalece mediante la reflexión en la acción y sobre la acción, perspectiva que reafirma la necesidad de que el docente examine sus decisiones pedagógicas y reconfigure su intervención según las exigencias del contexto. (Schön, 1992)

Desde esta concepción, la praxis pedagógica adaptativa se define como el conjunto de acciones educativas intencionales mediante las cuales el docente ajusta y reorganiza los procesos de enseñanza y aprendizaje para responder a la diversidad del estudiantado, garantizando la participación y el acceso efectivo al conocimiento. En esta investigación, el término *adaptativa* se asume principalmente desde la perspectiva de la accesibilidad curricular y pedagógica, lo cual implica flexibilizar el currículo, adecuar metodologías, diversificar recursos didácticos e implementar evaluaciones pertinentes, de acuerdo con las necesidades de estudiantes con discapacidad cognitiva. En este sentido, Ainscow (2012) sostiene que la inclusión constituye un

proceso orientado a identificar y reducir las barreras para el aprendizaje y la participación, lo cual exige transformar las prácticas escolares y la cultura institucional. Entonces, la inclusión no se limita al acceso físico al aula, implica garantizar experiencias reales de aprendizaje mediante la eliminación de obstáculos estructurales, curriculares y actitudinales.

En coherencia con lo anterior, una praxis pedagógica adaptativa demanda comprender el currículo como una construcción flexible, susceptible de ser reinterpretada según el contexto. El currículo se concibe como una hipótesis de trabajo abierta a la crítica y a la transformación, lo cual refuerza la idea de que la planificación educativa debe ajustarse a las particularidades del estudiante y no al contrario. (Stenhouse, 1991). En el caso de la discapacidad cognitiva, esta adaptación se expresa en los denominados ajustes razonables y apoyos pedagógicos, orientados a favorecer aprendizajes significativos y pertinentes. Por ello, una educación inclusiva exige transformar el sistema escolar para hacerlo justo, accesible y equitativo, lo cual implica revisar críticamente el currículo, las prácticas evaluativas y las concepciones docentes sobre el aprendizaje.

Asimismo, la praxis pedagógica adaptativa se relaciona con el enfoque del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), el cual propone anticiparse a la diversidad mediante el diseño flexible de experiencias educativas. *Universal Design for Learning Guidelines version 2.2 [CAST] (2018)* sostiene que “el aprendizaje debe ofrecer múltiples medios de representación, de acción y expresión, y de implicación, de modo que cada estudiante pueda acceder al conocimiento desde rutas diferenciadas. (p. 63). Esta perspectiva constituye un soporte relevante, dado que plantea que la diversidad no es una excepción que debe ser atendida posteriormente, sino una condición inherente del aula que debe ser considerada desde la planificación pedagógica.

Desde el plano didáctico, la adaptación implica modificar estrategias de enseñanza para garantizar la mediación del conocimiento en función de las capacidades y ritmos del estudiante. Así, el aprendizaje se produce mediante procesos de mediación social y cultural, donde el docente actúa como guía que impulsa el desarrollo potencial del estudiante a través de apoyos oportunos. En este sentido, la praxis adaptativa requiere comprender la enseñanza como acompañamiento progresivo, donde las adecuaciones metodológicas no representan

concesiones, sino estrategias de equidad para favorecer el desarrollo cognitivo, comunicativo y socioemocional del educando.

Por otra parte, la evaluación constituye un componente central de la praxis adaptativa. No se trata únicamente de modificar instrumentos, sino de resignificar la evaluación como proceso formativo y contextualizado. La evaluación formativa permite mejorar el aprendizaje cuando se integra de manera continua en la enseñanza, aspecto clave para estudiantes con discapacidad cognitiva, dado que requiere seguimiento permanente y retroalimentación ajustada a sus procesos individuales. (Black y Wiliam, 1998). En consecuencia, una praxis pedagógica adaptativa debe orientar la evaluación hacia la comprensión del progreso del estudiante, priorizando el desarrollo integral sobre la lógica estandarizada de medición homogénea.

Como resultado, la praxis pedagógica adaptativa se considera como una práctica docente transformadora, sustentada en la reflexión crítica y en la toma de decisiones pedagógicas flexibles que buscan eliminar barreras, promover accesibilidad curricular y garantizar participación efectiva. Esta praxis se vincula con la implementación de estrategias diferenciadas, y con un posicionamiento ético y pedagógico que reconoce la diversidad como valor educativo. En definitiva, resignificar la praxis pedagógica adaptativa implica reconfigurar el rol docente hacia una práctica inclusiva, equitativa y humanizante, capaz de responder a los desafíos que plantea la atención educativa de estudiantes con discapacidad cognitiva en contextos escolares diversos.

Pedagogía inclusiva

La pedagogía inclusiva es en la contemporaneidad como un enfoque transformador que interpela de manera crítica las lógicas tradicionales de exclusión, segregación y homogenización que históricamente han caracterizado los sistemas educativos. A diferencia del concepto de educación inclusiva, que se asocia con un paradigma amplio de política educativa y garantía de derechos, la pedagogía inclusiva se ubica en el plano de la acción formativa concreta, en tanto orienta las mediaciones didácticas, curriculares y evaluativas destinadas a garantizar el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes. En este sentido, constituye un posicionamiento ético, político y epistemológico que reconoce la diversidad como elemento constitutivo del acto pedagógico y no como una condición que deba ser corregida o normalizada.

Desde esta perspectiva, Parra (2011) señaló que:

La educación inclusiva constituye un enfoque educativo basado en la valoración de la diversidad, como elemento enriquecedor del proceso de enseñanza aprendizaje y, en consecuencia, favorecedor del desarrollo humano. El concepto de educación inclusiva es más amplio que el de integración, y parte de un supuesto distinto, porque está relacionado con la naturaleza misma de la educación regular y de la escuela común. (p. 143).

En correspondencia con lo anterior, este enfoque se fundamenta en la valoración de la diversidad como oportunidad para enriquecer los procesos de enseñanza y aprendizaje, concepción que trasciende lo declarativo, en tanto exige una transformación profunda de las prácticas pedagógicas. Así, la pedagogía inclusiva no se limita a incorporar estudiantes con discapacidad en el aula regular, en su lugar, demanda reconfigurar el currículo, flexibilizar metodologías y resignificar la evaluación, con el propósito de generar condiciones reales de participación y aprendizaje significativo.

Por su parte, López (2018) plantea que la inclusión educativa se sustenta en la articulación entre calidad y equidad, lo cual implica garantizar no solo el acceso al sistema educativo, sino también la permanencia, la participación activa y el logro de aprendizajes pertinentes. Esta postura evidencia que la equidad no se alcanza mediante propuestas homogéneas, sino a través del reconocimiento de las diferencias y la implementación de respuestas pedagógicas diferenciadas, ajustadas a las particularidades del estudiantado.

En este marco, la pedagogía inclusiva se comprende como un proceso dinámico, complejo y multidimensional que exige la resignificación de la acción docente y la transformación de prácticas tradicionales que reproducen exclusión. No se trata únicamente de compartir un espacio físico, sino de intervenir las condiciones pedagógicas que históricamente han limitado el aprendizaje de ciertos grupos, tales como currículos rígidos, metodologías estandarizadas y evaluaciones uniformes. Desde esta mirada, las barreras para el aprendizaje y la participación no se encuentran en el sujeto, sino en el entorno educativo y en las estructuras escolares que restringen las oportunidades de aprender. En consecuencia, la pedagogía inclusiva exige construir escenarios pedagógicos accesibles, flexibles y contextualizados, en los cuales se promueva la participación activa de todos los estudiantes, independientemente de sus condiciones.

Particularmente, en el caso de los estudiantes con discapacidad cognitiva, la pedagogía inclusiva adquiere especial relevancia, en tanto evidencia la necesidad de transformar las mediaciones didácticas para responder a ritmos, estilos de aprendizaje y potencialidades diferenciadas. En este sentido, la inclusión debe materializarse en prácticas pedagógicas concretas que posibiliten experiencias de aprendizaje significativas, ajustadas y humanamente pertinentes.

Desde la postura de la presente investigación, la pedagogía inclusiva se asume como un eje articulador para la resignificación de la praxis pedagógica adaptativa e incluyente, en la medida en que interpela al docente a cuestionar sus prácticas, deconstruir modelos tradicionales y construir nuevas formas de mediación pedagógica centradas en la diversidad. Esto implica una transición desde enfoques centrados en la enseñanza hacia perspectivas que privilegian el aprendizaje, reconociendo al estudiante como sujeto activo y protagonista de su proceso formativo.

De este modo, la pedagogía inclusiva se consolida como un principio orientador que redefine el sentido del acto pedagógico, situando la equidad, la justicia social y el reconocimiento de la diversidad como ejes fundamentales. Desde esta mirada, la inclusión se configura como un proceso en permanente construcción que demanda compromiso institucional, reflexión crítica y transformación continua de las prácticas docentes.

Discapacidad

El concepto de discapacidad ha experimentado transformaciones significativas a lo largo del tiempo, transitando desde enfoques biomédicos centrados en el déficit hacia perspectivas sociales y de derechos que reconocen la influencia del entorno en la configuración de las limitaciones funcionales. En sus primeras aproximaciones, la discapacidad era comprendida como una condición inherente al individuo, asociada a deficiencias físicas, sensoriales o mentales que reducían su desempeño. Sin embargo, las concepciones contemporáneas han desplazado esta mirada hacia un enfoque relacional, en el cual la discapacidad se comprende como la interacción entre las condiciones del sujeto y las barreras presentes en el contexto.

En este sentido, la Convención Interamericana para la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra las Personas con Discapacidad (2005) definió el término discapacidad

como “una deficiencia física, mental o sensorial, ya sea de naturaleza permanente o temporal, que limita la capacidad de ejercer una o más actividades esenciales de la vida diaria, que puede ser causada o agravada por el entorno económico y social”. (p. s/n) En esta misma línea de pensamiento, la Organización Panamericana de la Salud [OPS] (s/f), en consonancia con el Informe Mundial sobre la Discapacidad, mencionó que:

...alrededor del 15% de la población vive con algún tipo de discapacidad. Las mujeres tienen más probabilidades de sufrir discapacidad que los hombres, y las personas mayores más que los jóvenes. En los últimos años, la comprensión de la discapacidad ha pasado de una perspectiva física o médica a otra que tiene en cuenta el contexto físico, social y político de una persona. Hoy en día, se entiende que la discapacidad surge de la interacción entre el estado de salud o la deficiencia de una persona y la multitud de factores que influyen en su entorno. (p. s/n)

La visión que presenta la OPS es amplia y actualizada sobre la discapacidad como fenómeno social y humano. En primer lugar, señala que aproximadamente el 15% de la población mundial vive con algún tipo de discapacidad, lo cual evidencia que no se trata de una condición excepcional o minoritaria, es una realidad innegable, frecuente y estructural en las sociedades contemporáneas. Esta cifra permite comprender la discapacidad como un tema de salud pública, de educación y de derechos humanos que exige respuestas institucionales, políticas y pedagógicas.

Hay que mencionar además que, la OPS afirma que existen diferencias demográficas importantes: las mujeres presentan mayores probabilidades de experimentar discapacidad en comparación con los hombres, y las personas mayores más que los jóvenes. Este dato permite interpretar que la discapacidad no se distribuye de manera uniforme, sino que se encuentra influenciada por condiciones de género, envejecimiento, desigualdad social y factores asociados al acceso a servicios de salud y protección social. No obstante, es una realidad también la afirmación de que la comprensión de la discapacidad ha transitado desde una perspectiva médica o física hacia una perspectiva contextual y social. Esto significa que anteriormente la discapacidad era interpretada principalmente como un problema individual, asociado a un déficit biológico o a una limitación corporal, lo que generaba enfoques educativos centrados en la rehabilitación o en la segregación del estudiante.

En contraste, el enfoque actual plantea que la discapacidad no puede explicarse únicamente por la condición física, sensorial o cognitiva de una persona, debe hacerse por la

interacción entre dicha condición y los factores del entorno. De esta manera, la discapacidad surge cuando el contexto social, físico, cultural o político impone barreras que restringen la participación plena del individuo. Luego, una persona puede tener una deficiencia, pero será considerada discapacitada en la medida en que el entorno no ofrezca accesibilidad, apoyo, adaptaciones, recursos o reconocimiento de sus necesidades.

En el ámbito educativo, esta concepción resulta fundamental, porque desplaza la responsabilidad exclusiva del estudiante hacia la escuela y el sistema educativo. Así, la inclusión no depende únicamente de las capacidades individuales del alumno, sino de la capacidad institucional para transformar sus prácticas pedagógicas, adaptar el currículo, flexibilizar estrategias, eliminar barreras y garantizar condiciones reales de aprendizaje y participación. Desde esta perspectiva, la discapacidad se comprende como un fenómeno relacional y dinámico, lo cual exige una resignificación profunda de la praxis docente hacia modelos adaptativos e incluyentes.

Desde esta perspectiva, la discapacidad se manifiesta en diversas categorías, tales como la discapacidad motora, visual, auditiva, psicosocial, múltiple y aquellas asociadas al neurodesarrollo, dentro de las cuales se ubica la discapacidad cognitiva o intelectual. Cada una de estas categorías posee particularidades funcionales y educativas que exigen respuestas pedagógicas diferenciadas. Por tanto, comprender la discapacidad implica reconocer que la diversidad funcional constituye una realidad inherente al contexto escolar, lo cual demanda transformar las estructuras educativas, flexibilizar el currículo y garantizar entornos accesibles que promuevan el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes.

En la educación, la discapacidad adquiere una dimensión pedagógica relevante, debido a que interpela directamente las prácticas docentes, los procesos curriculares y los modelos evaluativos. De este modo, el desafío institucional se orienta hacia la construcción de ambientes inclusivos donde se garantice la participación efectiva del estudiante mediante estrategias didácticas pertinentes y apoyos ajustados a sus necesidades. En consecuencia, la discapacidad se transforma en un constructo que exige respuestas educativas centradas en la equidad, el reconocimiento de derechos y la justicia social.

Discapacidad cognitiva

Dentro del amplio espectro de condiciones asociadas a la discapacidad, la discapacidad cognitiva adquiere una relevancia particular en el campo educativo debido a que compromete directamente los procesos de comprensión, pensamiento, memoria, razonamiento y regulación del aprendizaje, los cuales constituyen la base del desempeño escolar. En términos generales, esta condición se asocia a limitaciones en el funcionamiento intelectual y en las habilidades adaptativas, lo que incide en la forma en que el estudiante interpreta la información, resuelve problemas, generaliza conocimientos y consolida aprendizajes funcionales.

Desde esta perspectiva, *Eunice Kennedy Shriver National Institute of Child Health and Human Development* (s. f.) expresó que “Las IDD¹ son trastornos que suelen estar presentes al momento de nacer y que afectan de manera negativa el proceso de desarrollo físico, intelectual y/o emocional de una persona. Muchas de estas enfermedades afectan múltiples partes del cuerpo o sistemas”. (p. s/n)

La información expuesta permite comprender que la discapacidad intelectual constituye una condición del desarrollo que se manifiesta antes de los 18 años y que se define por la presencia simultánea de limitaciones en dos (2) dimensiones fundamentales: el funcionamiento intelectual y el comportamiento adaptativo. En este sentido, trata tanto de dificultades asociadas al aprendizaje académico, como de una afectación más amplia que compromete habilidades como razonar, resolver problemas y procesar información, así como competencias necesarias para la vida diaria, la interacción social y la autonomía personal. De la misma manera, se aclara que el concepto de discapacidades del desarrollo representa una categoría más abarcadora, en la cual pueden incluirse condiciones permanentes que impactan tanto el ámbito intelectual como el físico, o ambos de manera conjunta. Bajo esta perspectiva, el término IDD se utiliza para describir aquellos casos en los que la discapacidad intelectual se encuentra acompañada de otras discapacidades asociadas, lo que refuerza la necesidad de comprender estas condiciones desde

¹ IDD Discapacidades intelectuales y del desarrollo (IDD por sus siglas en inglés)

un enfoque integral, multidimensional y contextualizado, especialmente en el campo educativo, donde las demandas de apoyo suelen ser mayores y más complejas.

Tabla xx

Clasificación general de las Discapacidades del Desarrollo (IDD) según sistemas corporales afectados

Sistema o condición	Caracterización general	Manifestaciones frecuentes	Ejemplos asociados
Sistema nervioso	Afecta el funcionamiento del cerebro, médula espinal y sistema nervioso, interfiriendo en procesos cognitivos y de aprendizaje.	Dificultades intelectuales, alteraciones conductuales, problemas del lenguaje, convulsiones y limitaciones en el movimiento.	Parálisis cerebral, síndrome de Down, síndrome X frágil, trastorno del espectro autista (TEA).
Sistema sensorial	Compromete los sentidos o la forma en que el cerebro interpreta la información sensorial recibida.	Alteraciones visuales o auditivas, hipersensibilidad al tacto, dificultades en la integración sensorial.	Discapacidad auditiva o visual asociada a prematuridad o infecciones (ej. citomegalovirus); sensibilidad al contacto en TEA.
Metabolismo	Se relaciona con alteraciones en la forma en que el cuerpo procesa alimentos y nutrientes para producir energía y crecimiento.	Desequilibrios biológicos que afectan el desarrollo físico y cerebral, con impacto progresivo en el aprendizaje y funcionamiento global.	Fenilcetonuria (PKU), hipotiroidismo congénito.
Trastornos degenerativos	Condiciones en las que el desarrollo puede ser inicialmente normal, pero con el tiempo ocurre pérdida progresiva de habilidades y funciones.	Regresión en destrezas cognitivas, motoras o adaptativas; deterioro progresivo, a veces detectado en adolescencia o adultez.	Enfermedades degenerativas vinculadas a alteraciones metabólicas no tratadas u otras condiciones asociadas.

Nota. Tomado de Eunice Kennedy Shriver National Institute of Child Health and Human Development (s. f.)

La clasificación presentada en la tabla permite comprender que las discapacidades del desarrollo (IDD) pueden manifestarse de manera diferenciada según el sistema corporal comprometido, lo cual evidencia la complejidad de estas condiciones y su impacto multidimensional en el aprendizaje y en el funcionamiento cotidiano del estudiante. Desde esta perspectiva, reconocer si la discapacidad se asocia al sistema nervioso, sensorial, metabólico o a procesos degenerativos constituye un referente básico para interpretar las necesidades educativas individuales y anticipar los apoyos requeridos en el contexto escolar. Por ello, resulta

indispensable que el docente posea una preparación sólida que le permita identificar las características generales de los distintos tipos de discapacidad que pueden presentarse en el aula, dado que esta comprensión orienta la toma de decisiones pedagógicas vinculadas con la adaptación curricular, la selección de estrategias metodológicas, el diseño de mediaciones específicas y la aplicación de evaluaciones flexibles. De igual modo, dicha formación contribuye a disminuir barreras actitudinales y a superar prácticas homogéneas que limitan la participación del estudiante, favoreciendo una intervención educativa más pertinente, ética e incluyente. En este marco, aunque las IDD abarcan diversas condiciones, la presente investigación centra su interés en la discapacidad cognitiva, debido a que esta interpela directamente el proceso de enseñanza-aprendizaje y demanda una resignificación profunda de la praxis pedagógica adaptativa e incluyente.

En el ámbito educativo, la importancia de profundizar en la discapacidad cognitiva radica en que representa una condición que desafía de manera directa las estructuras tradicionales del currículo, la metodología y la evaluación. A diferencia de otras discapacidades cuya atención puede centrarse principalmente en ajustes físicos o comunicativos, la discapacidad cognitiva exige transformaciones profundas en los procesos didácticos y en la organización pedagógica del aula, dado que afecta la forma en que el estudiante aprende, se apropia del lenguaje académico, regula su conducta y construye significados. Desde el enfoque sociocultural, Vygotsky (1995) ya advertía que el desarrollo cognitivo no puede comprenderse fuera de la mediación social, y que el aprendizaje se potencia cuando el docente orienta, acompaña y estructura experiencias significativas dentro de la zona de desarrollo próximo. Esta postura resulta fundamental para comprender que los estudiantes con discapacidad cognitiva requieren mayores niveles de mediación, andamiaje y acompañamiento progresivo, debido a que sus procesos de internalización conceptual suelen desarrollarse con mayor lentitud y demandan experiencias sistemáticas de apoyo.

En este marco, es pertinente precisar que, en el contexto educativo latinoamericano, y particularmente en el discurso escolar cotidiano, el término *discapacidad cognitiva* suele emplearse como equivalente de *discapacidad intelectual*, aunque técnicamente no siempre se presentan como categorías idénticas. Sin embargo, en el ámbito de la política educativa, los

procesos de diagnóstico y los criterios de atención pedagógica, ambos términos tienden a converger, debido a que se refieren a limitaciones significativas en el funcionamiento intelectual y en la conducta adaptativa, manifestadas antes de los 18 años. Esta equivalencia conceptual se fortalece porque el foco se centra en el rendimiento intelectual medido por pruebas estandarizadas y en las implicaciones funcionales que la condición genera en la autonomía, la comunicación, la socialización y el aprendizaje escolar. Por ello, la discapacidad cognitiva se comprende, en términos prácticos, como una forma de discapacidad intelectual que impacta el desarrollo del pensamiento abstracto, comprensión lectora, planificación de tareas, razonamiento lógico y consolidación de aprendizajes transferibles a diferentes contextos.

En el escenario escolar, la discapacidad cognitiva suele expresarse mediante ritmos de aprendizaje diferenciados, dificultades para comprender instrucciones complejas, limitaciones en la abstracción conceptual, necesidad de repetición estructurada, menor capacidad de generalización y mayor dependencia de apoyos visuales, manipulativos o contextuales. Estas características influyen en el desempeño académico, especialmente en áreas como lectura, escritura y matemáticas, donde se requiere procesamiento simbólico y razonamiento formal. En este sentido, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO] (2025) advierte que:

El estudio también analiza dónde estudian las personas con discapacidad, y pone de manifiesto que, si bien se ha avanzado hacia una progresiva incorporación de estudiantes con discapacidad a la educación regular, esta aún sigue siendo muy desigual entre centros educativos. En promedio, el 81% de los estudiantes con discapacidad está matriculado en escuelas regulares y el 19 % en escuelas especiales. No obstante, menos de la mitad de las escuelas regulares (47 %) recibe efectivamente a estudiantes con discapacidad. (p. s/n)

El informe citado, indica que los estudiantes con discapacidad enfrentan mayores riesgos de exclusión escolar, rezago académico y deserción, debido a que los sistemas educativos frecuentemente mantienen currículos rígidos, metodologías homogéneas y evaluaciones estandarizadas que no reconocen su discapacidad. Por tanto, la dificultad no se ubica únicamente en el estudiante, sino en la incapacidad del entorno escolar para flexibilizar sus prácticas y responder a las necesidades particulares del aprendizaje.

En coherencia con lo anterior, relacionado con la discapacidad cognitiva, el enfoque biopsicosocial propuesto por la Organización Mundial de la Salud [OMS] (2001), a través de la

Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud (CIF), permite comprender que la discapacidad cognitiva no debe reducirse a la condición clínica o al diagnóstico, ya que su impacto se intensifica o disminuye dependiendo de las barreras y facilitadores del contexto. Así, cuando el entorno educativo impone exigencias curriculares inflexibles, prácticas de enseñanza centradas en la memorización y modelos evaluativos punitivos, las limitaciones cognitivas se convierten en una condición que profundiza la exclusión y refuerza la desigualdad. En cambio, cuando el aula incorpora estrategias diferenciadas, apoyos pedagógicos, adaptación de materiales y evaluación formativa, se incrementa la participación del estudiante y se favorece el desarrollo de habilidades funcionales para la vida escolar y social. De acuerdo con lo expresado, la discapacidad cognitiva se debe asumir como una realidad relacional, determinada por la interacción entre las capacidades del sujeto y las oportunidades efectivas que ofrece el entorno educativo.

En términos pedagógicos, atender estudiantes con discapacidad cognitiva exige prácticas adaptativas orientadas a la diversificación metodológica, flexibilización curricular y resignificación de la evaluación. No se trata únicamente de disminuir contenidos o simplificar actividades, se trata de reorganizar el proceso formativo para que el estudiante pueda construir aprendizajes significativos a partir de experiencias concretas, contextualizadas y progresivamente estructuradas. Desde esta perspectiva, el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) se constituye en un marco fundamental, al proponer múltiples formas de representación, acción y expresión, así como diversas formas de implicación, con el propósito de garantizar que todos los estudiantes accedan al currículo según sus posibilidades y estilos de aprendizaje. Este enfoque resulta pertinente porque permite comprender que la inclusión educativa no se logra con adaptaciones aisladas, sino mediante la transformación anticipada de la enseñanza para responder a la diversidad.

Se puede condensar lo dicho hasta aquí, que la discapacidad cognitiva representa un punto crítico en la resignificación de la praxis pedagógica adaptativa e incluyente, debido a que interpela directamente las prácticas docentes tradicionales y obliga a replantear concepciones sobre inteligencia, aprendizaje, evaluación y rendimiento. En esta línea, la educación inclusiva exige comprender que el aprendizaje del estudiante con discapacidad cognitiva no es un proceso

limitado, sino diferenciado, y que su desarrollo depende de la disposición del docente para generar mediaciones pertinentes, ajustar tiempos, ofrecer apoyos graduados y valorar los avances desde una perspectiva formativa. De este modo, el docente se convierte en un agente decisivo para eliminar barreras pedagógicas y promover oportunidades reales de aprendizaje, participación y desarrollo integral. En definitiva, la discapacidad cognitiva constituye una condición educativa de alta complejidad, cuya atención demanda una praxis pedagógica adaptativa, ética y contextualizada, sustentada en el reconocimiento de la diversidad y en la convicción de que la inclusión es un compromiso profundo con la equidad y la dignidad humana.

Bases Teóricas

Las bases teóricas permiten sustentar la investigación desde marcos explicativos que orientan la comprensión del fenómeno estudiado. En este caso, se integran diversas perspectivas teóricas que, en su conjunto, posibilitan una lectura compleja de la praxis pedagógica adaptativa e incluyente.

Pedagogía inclusiva como fundamento de la praxis adaptativa

La pedagogía inclusiva se comprende como un enfoque educativo orientado a garantizar el derecho a la educación mediante la eliminación de barreras que limitan el aprendizaje, la participación y el desarrollo integral de todos los estudiantes, especialmente aquellos que históricamente han sido excluidos por condiciones sociales, culturales o funcionales. Desde esta perspectiva, la inclusión implica una transformación de la cultura escolar, las prácticas pedagógicas y la organización institucional para responder a la diversidad como condición inherente del proceso educativo. En este sentido, Ainscow (2012) sostiene que la inclusión constituye un proceso continuo de identificación y reducción de barreras, cuyo propósito es ampliar las oportunidades educativas y fortalecer la participación efectiva de todos los estudiantes.

En coherencia con ello, Booth y Ainscow (2015) afirman que la inclusión se orienta a construir escuelas capaces de responder a las diferencias mediante prácticas pedagógicas equitativas, promoviendo ambientes de aprendizaje accesibles y participativos. Por tanto, una pedagogía inclusiva demanda flexibilización curricular, diversificación metodológica y evaluación formativa, reconociendo que la igualdad educativa no se logra a través de propuestas

homogéneas, sino mediante acciones diferenciadas que permitan garantizar aprendizajes significativos. En consecuencia, la pedagogía inclusiva se configura como fundamento conceptual de una praxis pedagógica adaptativa, en tanto orienta al docente hacia la construcción de estrategias ajustadas a las particularidades cognitivas, emocionales y sociales de los estudiantes.

Teoría humanista y pedagogía adaptativa e incluyente

La teoría humanista en el campo de la psicología y la educación surge como una corriente que reivindica la centralidad del ser humano en los procesos de desarrollo y aprendizaje, al concebirlo como un sujeto integral, libre y con potencial para construir su propio proyecto de vida. Esta perspectiva se consolida como una alternativa frente a enfoques reduccionistas que priorizan únicamente la conducta observable o los determinismos inconscientes, destacando la importancia de la subjetividad, la autodeterminación y el crecimiento personal.

En este marco, Maslow (1965) y Rogers (1989) son reconocidos como los principales representantes de la psicología humanista, debido a que sus aportes convergen en la comprensión del individuo como un ser orientado al desarrollo pleno y a la autorrealización. Maslow fundamentó esta corriente a partir de su teoría de la jerarquía de necesidades, al plantear que el aprendizaje y el desarrollo se potencian en la medida en que la persona satisface progresivamente necesidades básicas y alcanza niveles superiores vinculados con la realización personal. Por su parte, Rogers aportó el enfoque centrado en la persona, donde señala que el aprendizaje se torna significativo cuando el entorno educativo promueve la aceptación, la empatía, el respeto y la valoración del estudiante como sujeto con capacidades y potencialidades. Como resultado, la teoría humanista constituye un referente fundamental para comprender la educación como un proceso orientado al desarrollo integral, donde el docente asume un rol facilitador que favorece ambientes inclusivos, emocionalmente seguros y pedagógicamente pertinentes, capaces de reconocer la dignidad y singularidad de cada estudiante.

Es imprescindible abordar la teoría humanista como sustento del presente estudio, debido a que aporta una visión centrada en la dignidad, singularidad y potencial de desarrollo de cada estudiante, principios que se corresponden directamente con los fundamentos éticos de la educación inclusiva. Desde esta perspectiva, reconocer al estudiante como sujeto de derechos y como protagonista de su propio aprendizaje conduce a precisar el concepto de pedagogía

inclusiva, entendida como el horizonte desde el cual se orienta la resignificación de la praxis pedagógica en contextos de atención a estudiantes con discapacidad cognitiva. En este sentido, la pedagogía inclusiva se comprende como un enfoque orientado a garantizar la participación y el aprendizaje de todos los estudiantes mediante la identificación y eliminación de barreras que limitan su acceso al currículo y su integración significativa en la vida escolar. Al respecto, Ainscow (2012) sostiene que la inclusión implica un proceso continuo de transformación institucional dirigido a ampliar oportunidades educativas y fortalecer la participación efectiva del estudiantado. Desde esta perspectiva, la inclusión exige cambios reales en las prácticas docentes, en la cultura escolar y en los procesos pedagógicos.

En este marco, la teoría humanista constituye uno de los pilares fundamentales para comprender el proceso educativo desde una visión centrada en el sujeto, en tanto concibe al ser humano como una totalidad integrada, dotada de potencialidades que pueden desarrollarse en condiciones favorables de aprendizaje. Representada por autores como Maslow (1965) y Rogers (1989), esta corriente desplaza el énfasis de la enseñanza hacia el aprendizaje, situando al estudiante como protagonista activo de su proceso formativo, lo cual resulta coherente con los principios de una pedagogía inclusiva orientada al reconocimiento de la diversidad.

En este sentido, Maslow (1965), como se citó en Acosta (2012)

La **Pirámide de Maslow**, o **jerarquía de las necesidades humanas**, es una teoría psicológica propuesta por Abraham Maslow en su obra: *Una teoría sobre la motivación humana* de 1943, que posteriormente amplió. Maslow formula en su teoría una jerarquía de necesidades humanas y defiende que conforme se satisfacen las necesidades más básicas (parte inferior de la pirámide), los seres humanos desarrollan necesidades y deseos más elevados (parte superior de la pirámide). (p. s/n)

Maslow (1965) plantea, a través de su teoría de la jerarquía de necesidades, que el desarrollo humano se encuentra condicionado por la satisfacción progresiva de necesidades que van desde lo fisiológico hasta la autorrealización. Esta concepción tiene implicaciones directas en el ámbito educativo, dado que permite comprender que el aprendizaje significativo se ve limitado cuando el estudiante enfrenta carencias básicas, inseguridad emocional o ausencia de reconocimiento social. En consecuencia, el acto pedagógico requiere condiciones de bienestar, aceptación y motivación que posibiliten la disposición interna hacia el aprendizaje, aspecto

especialmente relevante en estudiantes con discapacidad cognitiva, quienes suelen enfrentar barreras afectivas y sociales asociadas a prejuicios, exclusión o baja expectativa educativa.

Por su parte, Rogers (1989) como se citó en Barreda (2020) profundiza esta visión:

A medida que se exterioriza la conciencia del yo, se desarrolla una necesidad de consideración positiva. La satisfacción de esa necesidad se logra necesariamente a partir del campo experiencial de otra persona. El proceso de satisfacción de la necesidad de consideración positiva es recíproco, ya que cuando una persona se da cuenta de que satisface esa necesidad en otro, satisface, al mismo, tiempo, su propia necesidad de consideración positiva. Los efectos de esa satisfacción son intensos en el sentido de que la consideración positiva manifestada por cualquier persona se comunica. (p. 1)

Por su parte, Rogers (1989) sostiene que el aprendizaje se potencia en contextos donde el sujeto se siente valorado y aceptado, destacando la importancia de la consideración positiva y del reconocimiento como factores determinantes en la construcción del yo. Desde esta postura, el proceso educativo se concibe como una experiencia personal y significativa, en la cual el docente trasciende el rol transmisor para convertirse en facilitador del aprendizaje, promoviendo ambientes basados en la empatía, la autenticidad y la aceptación incondicional. Este planteamiento resulta congruente con la educación inclusiva, debido a que fortalece el principio de dignidad humana y reconoce que cada estudiante requiere condiciones emocionales y pedagógicas diferenciadas para desplegar sus capacidades.

En este orden de ideas, asumir la teoría humanista en el contexto educativo contemporáneo exige trascender su dimensión psicológica individual para situarla en diálogo con las demandas de una pedagogía adaptativa e incluyente. Tobón (2014) plantea que la educación actual requiere enfoques flexibles y contextualizados, orientados al desarrollo de competencias, lo cual implica reconocer la diversidad de los estudiantes y transformar las prácticas pedagógicas para responder a sus particularidades. De este modo, la teoría humanista se articula con la pedagogía inclusiva al coincidir en la centralidad del estudiante, en el reconocimiento de sus necesidades e intereses, y en la construcción de ambientes educativos que favorezcan el desarrollo integral.

En definitiva, la teoría humanista se vincula directamente con el objeto de estudio de la presente investigación, en tanto aporta fundamentos para comprender que la resignificación de la praxis pedagógica adaptativa e incluyente en atención a estudiantes con discapacidad cognitiva requiere un cambio profundo de concepciones docentes. Dicho cambio implica abandonar

enfoques centrados en el déficit para avanzar hacia perspectivas que reconozcan al estudiante como sujeto de derechos, portador de potencialidades y capaz de aprender mediante mediaciones pedagógicas pertinentes. Por tanto, la pedagogía adaptativa e incluyente, sustentada en principios humanistas, demanda prácticas docentes que fortalezcan la autoestima, la motivación intrínseca, el sentido de pertenencia y la participación activa, condiciones necesarias para el logro de aprendizajes significativos y para la construcción de una escuela verdaderamente inclusiva.

En síntesis, la teoría humanista fundamenta una visión educativa centrada en la dignidad del sujeto y, al mismo tiempo, interpela al docente a asumir una postura reflexiva frente a su praxis, promoviendo escenarios pedagógicos sensibles, equitativos y coherentes con los principios de inclusión. En este sentido, resignificar la praxis pedagógica implica reconstruir las formas de enseñanza, evaluación e interacción escolar, de manera que se generen oportunidades reales de aprendizaje y desarrollo para los estudiantes con discapacidad cognitiva, en consonancia con los fines del carácter humanista de la educación.

Teoría del desarrollo humano

La teoría del desarrollo humano constituye un referente fundamental para comprender la formación integral del estudiante y, particularmente, para interpretar las condiciones de aprendizaje de quienes presentan discapacidad cognitiva dentro del contexto escolar. En términos generales, el desarrollo humano se percibe como un proceso progresivo, dinámico y multidimensional que integra dimensiones cognitivas, emocionales, sociales y culturales, las cuales se conforman con la interacción permanente del entorno. Desde esta perspectiva, diversos autores han aportado fundamentos teóricos que permiten explicar cómo se construyen las capacidades humanas a lo largo del ciclo vital y cómo dichas capacidades pueden ser potenciadas o limitadas según las condiciones contextuales y educativas.

En el campo del desarrollo cognitivo, Piaget (1970) sostiene que el sujeto construye activamente el conocimiento a través de procesos de adaptación, asimilación y acomodación, transitando por etapas evolutivas que condicionan la forma en que comprende la realidad y organiza su pensamiento. Esta postura resulta relevante para la educación inclusiva, debido a que permite reconocer que el aprendizaje se desarrolla según ritmos, estructuras mentales y

niveles de maduración diferenciados. Complementariamente, Vygotsky (1995) enfatiza el carácter sociocultural del desarrollo, al afirmar que las funciones psicológicas superiores se consolidan mediante la mediación del lenguaje, interacción social e influencia de herramientas culturales. En este sentido, su noción de Zona de Desarrollo Próximo aporta un fundamento clave para comprender que las capacidades cognitivas pueden ampliarse mediante apoyos pedagógicos pertinentes, mediaciones docentes sistemáticas y procesos de acompañamiento gradual, lo cual resulta especialmente significativo en la atención educativa de estudiantes con discapacidad cognitiva.

Desde una mirada psicosocial, Erikson (1980) plantea que el desarrollo humano implica la resolución de crisis evolutivas vinculadas a la construcción de la identidad, la autonomía y el sentido de pertenencia, aspectos que también se ven influenciados por el reconocimiento social y las experiencias educativas. De esta forma, la inclusión escolar debe atender el desarrollo emocional y social del estudiante, garantizando condiciones de aceptación y participación que fortalezcan su autoestima y su integración en la comunidad educativa. De manera complementaria, Bronfenbrenner (1987) propone una visión ecológica del desarrollo humano, explicando que el individuo se forma a partir de sistemas interrelacionados: familia, escuela, comunidad y cultura, que inciden directamente en sus oportunidades de aprendizaje. Esta perspectiva resulta pertinente porque permite comprender que la discapacidad cognitiva no debe interpretarse únicamente como una condición individual, sino como una realidad que se configura en interacción con contextos que pueden actuar como barreras o facilitadores.

En enfoques contemporáneos, el desarrollo humano también ha sido comprendido desde una perspectiva ética y social, especialmente a través del enfoque de capacidades propuesto por Sen (1999) y ampliado por Nussbaum (2011), quienes plantean que el desarrollo no se mide únicamente por logros materiales o resultados estandarizados, sino por las oportunidades reales que poseen las personas para desplegar sus capacidades, participar activamente y construir una vida digna. Desde este enfoque, la educación inclusiva adquiere una dimensión política y transformadora, en tanto debe garantizar condiciones equitativas que permitan a los estudiantes con discapacidad desarrollar sus potencialidades y ejercer plenamente sus derechos.

En concordancia con estos aportes, Di Fresco (2016) presenta una visión integradora del desarrollo humano, al destacar que este proceso se encuentra condicionado por factores internos y externos, y que la educación constituye un eje determinante para potenciar capacidades, promover autonomía y fortalecer la calidad de vida. Por ello, asumir la teoría del desarrollo humano como fundamento del presente estudio permite comprender que la discapacidad cognitiva representa una condición que exige mediaciones pedagógicas diferenciadas, acompañamiento sistemático y prácticas educativas adaptativas que respondan a las necesidades reales del estudiante. Por ello, la resignificación de la praxis pedagógica adaptativa e incluyente se sustenta en la comprensión del desarrollo humano como proceso integral y contextual, donde el docente se convierte en mediador clave para promover oportunidades formativas que favorezcan la participación, el aprendizaje significativo y el desarrollo pleno del estudiante dentro de una educación verdaderamente inclusiva.

Teoría del aprendizaje

La teoría del aprendizaje constituye un importante fundamento para la comprensión de los procesos mediante los cuales los sujetos construyen, organizan y transforman el conocimiento en contextos educativos. En este sentido, el enfoque propuesto por Gagné (1970) ofrece un marco explicativo relevante al concebir el aprendizaje como un proceso estructurado de procesamiento de la información, en el cual intervienen diversas fases, condiciones internas y externas, así como distintos tipos de capacidades que se desarrollan progresivamente.

Desde esta perspectiva, Gagné plantea que el aprendizaje requiere de condiciones específicas que favorezcan la atención, retención, recuperación y transferencia del conocimiento. Este enfoque introduce una visión sistemática del proceso educativo, en la cual el docente asume un rol clave en la organización de las experiencias de aprendizaje, orientadas a facilitar la adquisición de habilidades intelectuales, estrategias cognitivas y actitudes.

En este sentido, asumir la teoría del aprendizaje desde una perspectiva contemporánea implica trascender su carácter secuencial y prescriptivo, para situarla en diálogo con enfoques inclusivos que reconocen la diversidad de los estudiantes. En este punto, el modelo de Gagné adquiere pertinencia en tanto permite identificar las condiciones que pueden favorecer o limitar el aprendizaje, especialmente en el caso de estudiantes con discapacidad cognitiva, cuyos

procesos de adquisición y procesamiento de la información presentan particularidades que deben ser consideradas en la acción pedagógica.

En el marco de la educación inclusiva, esta teoría aporta elementos clave para la resignificación de la praxis pedagógica adaptativa, en la medida en que orienta al docente a reconocer la importancia de los conocimientos previos, las condiciones del entorno y las características cognitivas de los estudiantes como factores determinantes en el proceso de aprendizaje. Esto involucra diseñar estrategias didácticas diferenciadas que faciliten la comprensión, la retención y la aplicación del conocimiento en contextos significativos. En el caso de los estudiantes con discapacidad cognitiva, el enfoque de Gagné permite comprender que el aprendizaje requiere de mediaciones más estructuradas, apoyos específicos y secuencias didácticas cuidadosamente planificadas, que favorezcan la construcción progresiva del conocimiento. Sin embargo, esta perspectiva debe ser asumida de manera articulada con enfoques más flexibles y centrados en el sujeto, que reconozcan la singularidad de cada proceso de aprendizaje.

Desde la postura de la presente investigación, la teoría del aprendizaje se asume como un referente que contribuye a la comprensión de los procesos cognitivos implicados en la enseñanza, al tiempo que orienta la construcción de prácticas pedagógicas adaptativas e incluyentes. En este sentido, su integración en el estudio se proyecta como un soporte para la toma de decisiones pedagógicas fundamentadas en las características y necesidades de los estudiantes.

En consecuencia, la teoría del aprendizaje, en articulación con los enfoques humanista, inclusivo y de desarrollo humano, permite consolidar una visión integral de la praxis pedagógica, en la cual el docente no solo transmite conocimientos, sino que diseña, media y transforma experiencias de aprendizaje orientadas al desarrollo pleno de todos los estudiantes.

Modificabilidad estructural cognitiva

La teoría de la modificabilidad estructural cognitiva se constituye en un referente fundamental para comprender el aprendizaje como un proceso dinámico, abierto y susceptible de transformación, superando enfoques deterministas que conciben las capacidades cognitivas como estructuras fijas e inmutables. Desde esta perspectiva, todo individuo posee un potencial

de aprendizaje que puede desarrollarse mediante experiencias de mediación pedagógica intencional, sistemática y significativa, las cuales se configuran en el marco de la interacción educativa.

En este sentido, Parada et al. (2013) y Velarde (2015) destacan el papel central del docente como mediador del aprendizaje, cuya acción pedagógica resulta decisiva en la generación de condiciones que favorezcan el fortalecimiento de las funciones cognitivas. La mediación se entiende como un proceso orientador que impulsa la comprensión, la organización del pensamiento, el análisis reflexivo y la transferencia del conocimiento, permitiendo que el estudiante construya aprendizajes con mayor significado y funcionalidad. En consecuencia, esta teoría otorga un lugar protagónico a la praxis pedagógica, al reconocer que el desarrollo cognitivo se potencia a partir de decisiones didácticas contextualizadas y de estrategias de acompañamiento planificadas.

Este enfoque representa un giro epistemológico relevante, al desplazar la atención desde las limitaciones atribuidas al sujeto hacia las posibilidades de cambio que emergen en la interacción pedagógica. Desde esta mirada, la discapacidad cognitiva deja de ser comprendida como un indicador de imposibilidad formativa, para interpretarse como una condición que exige mediaciones pedagógicas específicas, sostenidas en la flexibilidad, la intencionalidad y el reconocimiento de las potencialidades del estudiante. De este modo, la modificabilidad estructural cognitiva fortalece una concepción educativa que promueve expectativas formativas altas y compromisos pedagógicos sostenidos.

En el ámbito escolar, esta teoría adquiere especial relevancia al fundamentar la necesidad de construir prácticas pedagógicas orientadas al desarrollo progresivo del pensamiento. Esto implica planificar estrategias didácticas diferenciadas, generar experiencias de aprendizaje estructuradas y promover ambientes pedagógicos que favorezcan la participación, la comprensión y el avance continuo. En consecuencia, el aprendizaje se comprende como resultado de múltiples factores interrelacionados, donde la calidad de la mediación docente y las condiciones del entorno educativo se convierten en elementos determinantes.

Particularmente, en el caso de los estudiantes con discapacidad cognitiva, la modificabilidad estructural cognitiva ofrece un soporte teórico sólido para comprender que sus

procesos de aprendizaje pueden potenciarse mediante intervenciones pedagógicas pertinentes. En este marco, el docente se configura como un agente transformador que, a través de mediaciones intencionadas, contribuye a fortalecer habilidades cognitivas y socioemocionales, promoviendo la construcción de significado y el desarrollo integral del estudiante.

Desde la postura de la presente investigación, esta teoría se asume como un eje clave para la resignificación de la praxis pedagógica adaptativa e incluyente, debido a que sustenta la comprensión de que todos los estudiantes poseen capacidad de aprender y desarrollarse, independientemente de sus condiciones iniciales. Esta concepción interpela directamente las prácticas pedagógicas tradicionales y demanda del docente una actitud reflexiva que le permita reconfigurar sus métodos, sus estrategias y sus formas de evaluación, orientándolas hacia procesos de mediación inclusiva y equitativa.

En síntesis, la modificabilidad estructural cognitiva fundamenta la posibilidad de transformación cognitiva y, al mismo tiempo, orienta la construcción de una praxis pedagógica centrada en la mediación, la flexibilidad y la intencionalidad educativa. De este modo, contribuye a consolidar escenarios escolares más inclusivos, en los cuales la diversidad cognitiva se asume como un desafío pedagógico que impulsa la innovación docente y el fortalecimiento de la justicia educativa.

Bases Legales

Bases legales internacionales sobre discapacidad e inclusión educativa

El sustento legal de la discapacidad y la educación inclusiva no se limita al marco normativo nacional, dado que su consolidación se origina en acuerdos y declaraciones internacionales que han redefinido progresivamente la comprensión de la discapacidad como una cuestión de derechos humanos, justicia social y equidad educativa. En este sentido, los referentes jurídicos internacionales han sido determinantes para orientar a los Estados hacia la eliminación de barreras estructurales, promoción de la accesibilidad y garantía de participación plena de las personas con discapacidad en todos los ámbitos de la vida social, particularmente en el sistema educativo. De esta manera, la educación inclusiva se configura como un compromiso global que trasciende lo pedagógico y se vincula directamente con la dignidad humana y la igualdad de oportunidades.

Entre los antecedentes fundamentales se encuentra la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948), la cual establece la educación como un derecho inherente a toda persona, sustentado en los principios de igualdad y no discriminación. Este instrumento internacional constituye la base axiológica desde la cual se entiende que ningún sujeto puede ser excluido del sistema educativo por condiciones físicas, sensoriales o cognitivas. Posteriormente, la Declaración Mundial sobre Educación para Todos (Jomtien, 1990) reafirmó el principio de universalización del acceso a la educación, insistiendo en la necesidad de garantizar oportunidades de aprendizaje para poblaciones tradicionalmente marginadas, dentro de las cuales se incluyen las personas con discapacidad.

En continuidad con esta evolución normativa, la Declaración de Salamanca (1994) representa un hito trascendental para el campo educativo, al reconocer que las instituciones escolares deben transformarse para responder a la diversidad del alumnado, asumiendo que las diferencias humanas no constituyen un problema, sino una condición natural del aula. Este marco consolidó la idea de que la inclusión exige modificaciones curriculares, estrategias diferenciadas, ajustes metodológicos y una cultura institucional centrada en la aceptación de la diversidad. Desde esta perspectiva, Salamanca legitima el tránsito hacia una escuela que no selecciona ni excluye, sino que se adapta y reorganiza para garantizar aprendizaje y participación.

Más adelante, la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2006) constituye el instrumento internacional más relevante en la defensa del derecho a la educación inclusiva, al establecer obligaciones concretas para los Estados firmantes en relación con la accesibilidad, los ajustes razonables y la eliminación de prácticas discriminatorias. Este tratado redefine la discapacidad desde un enfoque social, destacando que las limitaciones no dependen únicamente de la condición del individuo, sino de las barreras físicas, actitudinales y estructurales del entorno. En el plano educativo, la Convención reafirma que la inclusión no es una opción institucional, sino un derecho fundamental que demanda transformaciones profundas en los sistemas escolares, en la formación docente y en la organización curricular.

Este marco internacional resulta fundamental para comprender que la discapacidad cognitiva debe ser abordada desde una perspectiva garantista, dado que históricamente ha sido una de las condiciones que mayor exclusión ha generado dentro de los espacios escolares, debido

a prejuicios sobre el aprendizaje, prácticas homogeneizadoras y sistemas de evaluación rígidos. Por ello, el sustento internacional permite reconocer que la atención educativa de esta población no puede depender de acciones aisladas o voluntaristas, sino que debe articularse a políticas de Estado y a obligaciones jurídicas sustentadas en el respeto a la dignidad humana, la igualdad y la justicia educativa. En consecuencia, estos instrumentos internacionales constituyen el fundamento normativo superior que orienta la legislación colombiana, legitimando el tránsito hacia una educación inclusiva que exige resignificar la praxis pedagógica adaptativa e incluyente como una responsabilidad ética, profesional y jurídica.

El sustento legal de la presente investigación se inscribe en el marco del ordenamiento jurídico colombiano, el cual, desde una perspectiva garantista y de derechos humanos, reconoce la educación inclusiva como un principio fundamental orientado a asegurar la equidad, justicia social y atención a la diversidad. En este sentido, resulta imprescindible abordar dichas bases desde una lectura jerárquica que inicia en la norma superior y se despliega hacia disposiciones legales y reglamentarias específicas que orientan la praxis pedagógica en contextos de inclusión.

En primer lugar, la Constitución Política de Colombia (1991) constituye el fundamento axiológico y normativo de la educación inclusiva, al consagrar principios esenciales que orientan la acción del Estado en materia educativa y social. En su artículo 13, establece

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.

Queda claro el derecho a la igualdad real y efectiva, así como la obligación estatal de proteger especialmente a aquellas personas que, por su condición física o mental, se encuentren en circunstancia de debilidad manifiesta. Asimismo, el artículo 47 dispone que “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”. Así es deber del Estado es adelantar políticas de previsión, rehabilitación e integración social para las personas con discapacidad, en concordancia con artículo 68 el cual establece que, la educación es un derecho y un servicio público con función social, que debe garantizar el acceso

y permanencia de todos los ciudadanos sin discriminación. Estos postulados configuran un marco constitucional que legitima la inclusión como fundamento indispensable de la praxis pedagógica.

En correspondencia con este mandato superior, la Ley 115 de 1994 o Ley General de Educación, establece en sus artículos 46 y 49 la atención educativa a personas con limitaciones o capacidades excepcionales, reconociendo la necesidad de adecuar los procesos pedagógicos a las características particulares de los estudiantes. Desde esta perspectiva, la ley introduce un enfoque diferencial que interpela directamente la praxis docente, exigiendo la implementación de estrategias adaptativas e incluyentes que favorezcan el desarrollo integral de todos los educandos.

Por su parte, la Ley 361 de 1997 establece:

Artículo 1º.- Los principios que inspiran la presente Ley, se fundamentan en los artículos 13, 47, 54 y 68 que la Constitución Nacional reconocen en consideración a la dignidad que le es propia a las personas con limitación en sus derechos fundamentales, económicos, sociales y culturales para su completa realización personal y su total integración social y a las personas con limitaciones severas y profundas, la asistencia y protección necesarias.

Artículo 2º.- El Estado garantizará y velará por que en su ordenamiento jurídico no prevalezca discriminación sobre habitante alguno en su territorio, por circunstancias personales, económicas, físicas, fisiológicas, químicas, sensoriales y sociales.

Esta ley establece los mecanismos orientados a la integración social de las personas con discapacidad, promoviendo la eliminación de barreras y la garantía de igualdad de oportunidades en diversos ámbitos, incluido el educativo. Esta normativa se complementa con el Decreto 2082 de 1996, el cual reglamenta la atención educativa para esta población, definiendo lineamientos específicos para la prestación del servicio educativo en condiciones de equidad.

Del mismo modo, la Resolución 2565 de 2003 establece en el artículo 2 lo siguiente:

ORGANIZACIÓN DEL SERVICIO. Los departamentos y las entidades territoriales certificadas definirán en la secretaría de educación, o en la instancia que haga sus veces, un responsable de los aspectos administrativos y pedagógicos para la prestación del servicio educativo a la población con necesidades educativas especiales de su jurisdicción. Para ello tendrán en cuenta criterios de densidad de la población, demanda del servicio y número de establecimientos educativos, entre otros, y podrán organizar unidades de atención integral (UAI), en los términos del Decreto 2082 de 1996 como una instancia de apoyo de carácter territorial.

Estos parámetros y criterios para la organización de la prestación del servicio educativo a estudiantes con necesidades educativas especiales, se orientan a la implementación de apoyos pedagógicos, adaptaciones curriculares y recursos especializados. Este instrumento normativo

representa un avance significativo en la Operacionalización de la inclusión educativa, al traducir principios generales en acciones concretas dentro del contexto escolar.

En una perspectiva más reciente, la Ley 1618 de 2013 en su artículo 1 define su objeto tal como se lee:

El objeto de la presente ley es garantizar y asegurar el ejercicio efectivo de los derechos de las personas con discapacidad, mediante la adopción de medidas de inclusión, acción afirmativa y de ajustes razonables y eliminando toda forma de discriminación por razón de discapacidad, en concordancia con la Ley 1346 de 2009.

Así se consolida el enfoque de derechos al establecer disposiciones para garantizar el pleno ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad, en concordancia con tratados internacionales suscritos por Colombia. Esta ley refuerza la obligación del Estado de asegurar una educación inclusiva de calidad, promoviendo la participación activa de los sujetos en los procesos educativos y sociales.

Por su parte, el Decreto 1421 de 2017 constituye un hito normativo en el contexto colombiano, al reglamentar de manera integral la atención educativa a la población con discapacidad bajo el enfoque de educación inclusiva. Este decreto introduce el concepto de ajustes razonables, diseño universal para el aprendizaje y planes individuales de ajustes, lo cual implica una transformación sustancial de la praxis pedagógica, orientándola hacia la flexibilización, la contextualización y el reconocimiento de la diversidad como valor inherente al proceso educativo.

Todo este fundamento legal sustenta la presente investigación en donde se legitima la educación inclusiva como derecho fundamental, ya que también interpela de manera directa la resignificación de la praxis pedagógica, exigiendo al docente una actuación reflexiva, crítica y comprometida con la construcción de escenarios educativos más equitativos y pertinentes especialmente en la atención a estudiantes con discapacidad cognitiva.

MOMENTO III

ABORDAJE METODOLÓGICO

A continuación, se describe la fundamentación paradigmática, el enfoque, tipo y diseño, el escenario e informantes clave de la investigación, así como los procedimientos, técnicas e instrumentos necesarios para la recolección de información, tipo de análisis y el procedimiento a seguir durante el desarrollo del estudio.

Enfoque Epistemológico

Desde el punto de vista epistemológico, la presente investigación se inscribe en el paradigma interpretativo, por cuanto se orienta a comprender los significados que los docentes atribuyen a la inclusión y a la resignificación de su praxis pedagógica adaptativa e incluyente en atención a estudiantes con discapacidad cognitiva, en un contexto escolar específico. En este sentido, el abordaje cualitativo permite interpretar la realidad educativa como una construcción social dinámica, mediada por experiencias, percepciones y prácticas que emergen de la interacción cotidiana en el aula.

Guba y Lincoln (1994) sostienen que los paradigmas de investigación se estructuran en niveles interrelacionados que orientan la construcción del conocimiento: el ontológico, el epistemológico y el metodológico. En correspondencia con ello, la dimensión ontológica de este estudio asume la realidad educativa como múltiple, contextual y en permanente transformación, en tanto se conforma a partir del modo en que los actores perciben, sienten e interpretan la educación inclusiva y la praxis pedagógica dirigida a estudiantes con discapacidad. De esta manera, la inclusión se entiende como un fenómeno social complejo, históricamente situado, susceptible de ser reconstruido mediante el análisis interpretativo de las experiencias de los sujetos.

En cuanto a la dimensión epistemológica, la relación sujeto-objeto se concibe desde el reconocimiento del docente como actor histórico-social y constructor de significados. Por ello, el conocimiento se configura de manera subjetiva e intersubjetiva a partir de la reflexión de las prácticas educativas y de la comprensión de la diversidad de opiniones vinculadas a la caracterización de los estudiantes con discapacidad, los procesos de atención y las dinámicas

institucionales. Esta postura permite asumir el fenómeno desde una visión dialéctica y compleja, donde la realidad no se mide, sino que se interpreta desde las voces y vivencias de los participantes.

De igual forma, la dimensión axiológica se fundamenta en la valoración del hecho educativo como un proceso atravesado por principios éticos y humanos, tales como libertad, justicia, equidad y dignidad. En este marco, la investigación reconoce el valor de las convicciones del docente y la dimensión moral de sus decisiones pedagógicas, considerando que la educación inclusiva exige compromiso social y responsabilidad profesional frente a los derechos de los estudiantes con discapacidad. Desde esta perspectiva, la investigación también asume la libertad de pensamiento y expresión como parte esencial del proceso interpretativo.

Por su parte, la dimensión metodológica se orienta hacia un modo de investigar naturalista, basado en la observación, la descripción, la interpretación y la comprensión profunda de los significados construidos en el contexto educativo. Se asume un proceso sistemático, abierto y contextualizado, que privilegia el análisis de la realidad tal como ocurre en su ambiente natural, permitiendo develar sentidos, conflictos y transformaciones asociadas a la praxis pedagógica inclusiva.

Por lo cual, la dimensión teleológica, referida al propósito de la investigación, se concreta en generar una aproximación teórica-metodológica orientada a la resignificación de la praxis pedagógica adaptativa e incluyente en la atención a estudiantes con discapacidad cognitiva, a partir de la comprensión e interpretación de las experiencias, significados y prácticas construidas por los docentes en instituciones de educación básica secundaria ubicadas en la comuna cinco del municipio Valledupar, Cesar, Colombia, con la finalidad de develar los sentidos que subyacen a su quehacer pedagógico y aportar fundamentos conceptuales que fortalezcan los procesos de inclusión educativa.

Enfoque

El presente estudio se enmarcó en el enfoque cualitativo, dado que privilegia la comprensión de los significados, percepciones y experiencias de los docentes en torno a la praxis pedagógica adaptativa e incluyente en atención a estudiantes con discapacidad cognitiva. Según Sandín (2003), el enfoque cualitativo es:

Una actividad sistemática orientada a la comprensión en profundidad de fenómenos educativos y sociales, a la transformación de prácticas y escenarios socioeducativos, a la toma de decisiones y también hacia el descubrimiento y desarrollo de un cuerpo organizado de conocimientos (p.123).

De allí que se entienda que la investigación cualitativa busca la comprensión profunda de los fenómenos sociales a partir de la perspectiva de los participantes, reconociendo la subjetividad como un elemento central en la construcción del conocimiento. En esta línea, Flick (2015) sostiene que este enfoque permite captar la complejidad de las realidades sociales y educativas, al explorar los sentidos que los actores atribuyen a sus prácticas.

Tipo de investigación

El tipo de investigación corresponde a un estudio de campo, puesto que los datos se recolectaron directamente en el contexto natural de los docentes participantes. Según Arias (2012), la investigación de campo se caracteriza por el contacto directo con la realidad objeto de estudio, lo que posibilita una interpretación más ajustada a la vivencia de los sujetos. De igual forma, Sandín (2003) resalta que este tipo de estudios son fundamentales en el ámbito educativo, ya que permiten aproximarse a la práctica pedagógica desde la voz de quienes la ejercen. En consecuencia, esta investigación se sitúa en un escenario escolar real, donde los docentes interactúan cotidianamente con estudiantes con discapacidad cognitiva.

Diseño de la investigación

El diseño asumido fue flexible y emergente, propio de la tradición cualitativa, lo que permitió ajustar el proceso investigativo en función de las categorías que fueron surgiendo del análisis de los datos. Maxwell (2013) afirma que en la investigación cualitativa los diseños evolucionan conforme avanza el trabajo de campo y el análisis de la información. En este estudio, se empleó el desarrollo metodológico de la Teoría Fundamentada de Strauss y Corbin (2002), la cual refiere que “constituye una metodología general para el análisis de datos cualitativos que usa sistemáticamente un conjunto de métodos para generar una teoría inductiva en torno a un área sustantiva” (p.45). Se utilizó el método comparativo constante (MCC) como estrategia para codificar, categorizar y relacionar los datos, favoreciendo la emergencia progresiva de categorías conceptuales y su articulación teórica. Este procedimiento se desarrolló desde una perspectiva interpretativa, permitiendo comprender las experiencias de los docentes y reconstruir los significados que atribuyen a su práctica, integrándolos en un nivel de abstracción coherente con

el propósito de generar una aproximación teórica orientada a la resignificación de la praxis pedagógica adaptativa e incluyente.

Método de investigación

El método que orientó el presente estudio fue la Teoría Fundamentada, desarrollada inicialmente por Glaser y Strauss (1967) y posteriormente sistematizada por Strauss y Corbin (2002), quienes la definen como una metodología de investigación cualitativa cuyo propósito es generar teoría a partir de datos recolectados de manera sistemática y examinados de forma rigurosa. Esta elección metodológica se fundamenta en el objetivo central de la investigación, orientado a construir un esquema teórico e interpretativo en torno a la resignificación de la praxis pedagógica adaptativa e incluyente en la atención de estudiantes con discapacidad cognitiva, a partir de los significados emergentes expresados por los docentes en su realidad educativa.

En coherencia con este método, el análisis de la información se desarrolló mediante los procedimientos propios de la Teoría Fundamentada: codificación abierta, axial y selectiva, los cuales posibilitaron organizar, depurar y relacionar progresivamente las categorías emergentes en un proceso analítico sistemático. En este sentido, el método comparativo constante (MCC) constituyó la estrategia central de análisis, dado que permitió contrastar de manera continua los datos entre sí y con las categorías que iban surgiendo durante el proceso interpretativo (Strauss y Corbin, 2002). Glaser (1992) recalca que esta comparación permanente favorece la identificación de patrones, conceptos y relaciones, los cuales se integran progresivamente hasta alcanzar un nivel de abstracción teórica.

En el marco del presente estudio, la aplicación de este método permitió identificar las concepciones y significados expresados por los docentes, organizarlos en categorías sustantivas y articularlos en un nivel interpretativo más abstracto, en correspondencia con el paradigma interpretativo que guía la investigación. De este modo, la Teoría Fundamentada se constituyó en una vía metodológica pertinente para comprender y teorizar sobre la praxis pedagógica adaptativa e incluyente, integrando la interpretación de las experiencias con la sistematización inductiva que caracteriza este enfoque investigativo.

Coherencia metodológica entre objetivos y el método de análisis

Los objetivos de investigación previamente enunciados, se sometieron a la categorización la cual correspondió plenamente con las fases analíticas de la Teoría Fundamentada propuesta por Strauss y Corbin (2002). En este sentido, los verbos develar, interpretar y comprender, lejos de constituir una limitación hermenéutica, encuentran concreción metodológica en las etapas de codificación abierta, axial y el método comparativo constante, respectivamente. De igual forma, el objetivo orientado a la construcción de un entramado teórico se articula directamente con la codificación selectiva, fase en la cual se integran las categorías para dar lugar a una propuesta conceptual de mayor nivel de abstracción.

De esta manera, los objetivos son adecuados con el desarrollo metodológico, garantizando coherencia interna entre el planteamiento inicial de la investigación y el procedimiento seguido en el análisis de los datos. A continuación, se presenta la tabla 1 en donde se observa la correspondencia que sintetiza dicha relación.

Tabla 1

Relación entre los objetivos de la investigación y el proceso analítico de la Teoría Fundamentada

Objetivo específico	Proceso analítico en la Teoría Fundamentada (Strauss y Corbin, 2002)	Explicación metodológica
Develar las concepciones que poseen los docentes acerca de la resignificación de la praxis pedagógica adaptativa e incluyente.	Codificación abierta	En esta etapa se fragmentan los datos para identificar categorías iniciales, lo que permite visibilizar (“develar”) las concepciones presentes en los discursos de los docentes.
Interpretar los significados que le otorgan los docentes a la resignificación de la praxis pedagógica adaptativa e incluyente.	Codificación axial	Se establecen conexiones entre categorías y subcategorías, lo que posibilita interpretar los significados y darles mayor profundidad en relación con el fenómeno estudiado.
Comprender los significantes acerca de la resignificación de la praxis pedagógica adaptativa e incluyente.	Método comparativo constante	La comparación continua de datos y categorías permite comprender cómo se configuran los significantes y sentidos atribuidos por los participantes.
Construir un entramado teórico sobre la resignificación de la praxis pedagógica adaptativa e incluyente.	Codificación selectiva	En esta fase se integran y articulan las categorías principales para construir un marco teórico explicativo, cumpliendo con el objetivo de generar aportes conceptuales sobre la praxis pedagógica adaptativa e incluyente.

Nota. Tabla elaborada por el autor

Escenario e Informantes clave de la Investigación

El escenario y los informantes clave constituyen componentes fundamentales dentro de toda investigación cualitativa, debido a que permiten delimitar el contexto real donde se manifiesta el fenómeno estudiado y facilitan el acceso a las voces que lo interpretan desde la experiencia directa. En este sentido, el escenario representa el espacio natural en el cual el investigador puede acceder con relativa facilidad, establecer vínculos con los participantes y obtener información de primera mano sobre las prácticas, significados y dinámicas sociales que se desean comprender. (Taylor y Bogdan, 1987). De allí que, el escenario representa una articulación contextual donde se construyen relaciones, se reproducen prácticas pedagógicas y se expresan las realidades educativas propias de una comunidad.

Bajo esta orientación, el escenario de la presente investigación estuvo constituido por instituciones educativas oficiales de básica y media ubicadas en la Comuna 5 del municipio Valledupar, departamento del Cesar, caracterizadas por atender población estudiantil con necesidades educativas asociadas a discapacidad cognitiva. Esta comuna representa un contexto educativo significativo debido a que concentra instituciones con condiciones sociopedagógicas similares, dinámicas escolares representativas y retos comunes vinculados a la atención a la diversidad. En particular, fueron seleccionadas dos (2) instituciones educativas con un perfil semejante en cuanto a su organización académica, contexto social y población estudiantil atendida: la Institución Educativa Bello Horizonte y la Institución Educativa Técnico La Esperanza. Ambas instituciones comparten características relacionadas con la oferta educativa en los niveles de básica y media, la presencia de estudiantes con discapacidad cognitiva integrados en aulas regulares y la necesidad permanente de ajustes pedagógicos para favorecer procesos inclusivos.

Hay que decir también que, la selección de estas instituciones obedeció a criterios de pertinencia y accesibilidad, dado que constituyen escenarios donde se evidencia con claridad la praxis pedagógica adaptativa en condiciones reales, permitiendo explorar las experiencias docentes frente a la inclusión. Esta similitud contextual posibilitó desarrollar un análisis comparativo y complementario de las prácticas pedagógicas, identificando convergencias y particularidades en la atención educativa de estudiantes con discapacidad cognitiva. De este modo, el escenario se conformó como un espacio privilegiado para comprender cómo se

resignifica la praxis pedagógica desde la planificación, la mediación didáctica, la evaluación y la interacción cotidiana en el aula.

En relación con los informantes clave, la investigación contó con la participación de cinco (05) docentes, seleccionados intencionalmente por su experiencia directa en el trabajo pedagógico con estudiantes con discapacidad cognitiva dentro de las instituciones objeto de estudio. De acuerdo con el enfoque cualitativo, estos informantes representan actores estratégicos porque poseen conocimiento situado y vivencial del fenómeno investigado, lo que permitió acceder a interpretaciones profundas sobre las prácticas adaptativas, los desafíos institucionales, las estrategias implementadas y las concepciones pedagógicas que orientan su acción docente. En este sentido, los informantes no fueron escogidos por criterios de representatividad estadística, sino por su capacidad para aportar información relevante, rica y significativa para la construcción interpretativa.

Del total de informantes, tres (03) docentes pertenecen a la Institución Educativa Bello Horizonte y dos (02) docentes a la Institución Educativa Técnico La Esperanza, todos con experiencia en los niveles de básica y media y con participación activa en procesos de inclusión educativa. Su selección permitió recoger discursos diversos, triangulables y coherentes con el propósito de comprender cómo se configura y resignifica la praxis pedagógica adaptativa e incluyente. La interacción con estos docentes facilitó reconstruir significados emergentes sobre inclusión, adaptación curricular, trabajo colaborativo, atención diferenciada y diferencias que surgen en el aula cuando se busca responder a la diversidad.

Así, tanto el escenario como los informantes se constituyeron en elementos decisivos para el desarrollo metodológico del estudio, al posibilitar una aproximación contextualizada al fenómeno y favorecer la obtención de información pertinente para la comprensión profunda del proceso de resignificación de la praxis pedagógica adaptativa e incluyente en la atención a estudiantes con discapacidad cognitiva.

Tabla 2*Criterios de selección del escenario y de los informantes clave*

Criterio de selección	Descripción	Justificación en la investigación
Experiencia docente	Docentes con trayectoria en el ejercicio pedagógico en básica o media.	Permite obtener información basada en prácticas reales y sostenidas en el tiempo.
Atención directa a estudiantes con discapacidad cognitiva	Docentes que atienden en el aula regular estudiantes con discapacidad cognitiva.	Garantiza que el discurso provenga de vivencias auténticas vinculadas al fenómeno estudiado.
Participación en procesos inclusivos	Docentes vinculados a estrategias institucionales de inclusión, ajustes razonables o flexibilización curricular.	Facilita comprender cómo se implementa y resignifica la praxis pedagógica adaptativa e incluyente.
Vinculación a instituciones seleccionadas	Docentes pertenecientes a la IE Bello Horizonte y la IE Técnico La Esperanza (Comuna 5, Valledupar).	Asegura coherencia contextual y permite contrastar experiencias en escenarios con perfil similar.
Disponibilidad y voluntariedad	Docentes con disposición para participar en entrevistas y aportar información detallada.	Responde a criterios éticos y favorece la obtención de relatos profundos.
Conocimiento del contexto escolar	Docentes con comprensión de la dinámica institucional, recursos, limitaciones y cultura pedagógica.	Permite interpretar el fenómeno considerando condiciones reales del entorno educativo.

Nota. Tabla elaborada por el autor

Técnicas e Instrumentos para la recolección de información

La recolección de información es vital para la investigación y depende en gran medida de la correcta selección de las técnicas e instrumentos a utilizar. Las técnicas de recolección de datos constituyen procedimientos o actividades que permiten al investigador obtener la información necesaria para dar respuesta a su pregunta de investigación. Según Hurtado y Toro (1997), establece también que los instrumentos son “un conjunto de herramientas con las cuales se recogen, filtran y codifica los datos y que orientan la atención del investigador hacia un tipo de información específica para impedir que se aleje del punto de interés” (p.18).

El procedimiento según el diseño investigativo de la Teoría Fundamentada según Hernández et al (2006) con relación a las técnicas de investigación mencionaron que “Emplea técnicas de investigación cualitativa como la observación participante, entrevista, implementación de memos, entre otras. Para comprender cómo aplicarla se debe entender y profundizar en sus orígenes, sus objetivos y su fundamentación básica”. (p.103)

En coherencia con el enfoque cualitativo de la investigación y la orientación metodológica sustentada en la Teoría Fundamentada, se seleccionaron como técnicas de recolección de información la entrevista en profundidad y la observación participante, por cuanto posibilitan el

acceso a los significados, experiencias y construcciones subjetivas de los actores educativos en su contexto natural.

En este sentido, la entrevista en profundidad se constituye en una técnica privilegiada para la comprensión del fenómeno estudiado, al permitir la exploración detallada de las percepciones, interpretaciones y vivencias de los informantes. Al respecto, Rojas de Escalona (2014) la define como un procedimiento orientado a indagar en la complejidad del mundo vivido del sujeto, favoreciendo la obtención de información rica, densa y contextualizada, que difícilmente puede ser captada mediante instrumentos estructurados. Esta técnica se apoya en una guía flexible de temas o ejes orientadores que, si bien delimitan el campo de indagación, no restringen la dinámica conversacional, otorgando al investigador la posibilidad de “modificar la redacción, el orden de las preguntas e introducir preguntas secundarias o de sondeo” (p. 45), en función de los emergentes discursivos que surgen durante la interacción.

Desde esta perspectiva, la entrevista en profundidad busca ir más allá de la recolección de datos para desarrollar un proceso dialógico e interpretativo, en el cual el conocimiento se co-construye entre investigador e informante. Tal como lo señala la autora, su finalidad es captar la esencia de la experiencia subjetiva, posibilitando la identificación de significados latentes y la posterior emergencia de categorías analíticas, en consonancia con los principios de la Teoría Fundamentada, donde los datos orientan el desarrollo teórico.

Asimismo, para favorecer la organización y coherencia del proceso de indagación, Rojas de Escalona (2014) sugiere estructurar la guía de entrevista en dimensiones temáticas, las cuales permiten establecer una secuencia lógica que transita desde la contextualización de la experiencia hasta la reflexión crítica del sujeto. Estas dimensiones considerarse como referentes orientadores que facilitan la profundización progresiva del discurso, manteniendo la apertura necesaria para la emergencia de nuevos significados.

En este orden de ideas, el investigador asume una postura ética y epistemológica caracterizada por la escucha activa, la empatía y la apertura interpretativa, reconociendo la entrevista como un acto dialógico que propicia la construcción de narrativas significativas. Esta interacción favorece tanto la riqueza descriptiva de la información, como su pertinencia analítica, contribuyendo al proceso de saturación teórica, entendido como el punto en el cual la

información recolectada resulta suficiente para dar cuenta del fenómeno estudiado sin aportar variaciones sustanciales.

En cuanto a la observación participante, es concebida como parte del proceso natural de interacción con los actores sociales, la cual permitió enriquecer el análisis mediante una realimentación constante del proceso de categorización, al facilitar la identificación de nuevas dimensiones y matices en la praxis pedagógica. Según Angrosino (2012), la observación en contextos educativos contribuye a comprender el fenómeno en su escenario real, permitiendo contrastar los discursos de los informantes con las dinámicas efectivamente observadas.

Del mismo modo, se emplearon los siguientes instrumentos para recabar la información obtenida: el guion de preguntas orientadoras, guía de observación y cuaderno de notas. Así el proceso de recolección de información se abordó tomando en cuenta la entrevista mediante reiterados encuentros cara a cara con los participantes y el investigador, dirigidos hacia la interpretación de las perspectivas que tienen los sujetos respecto al fenómeno en estudio.

Fiabilidad de la información

La fiabilidad de la información en este estudio se garantizó a través del procedimiento de contrastación, entendido como un mecanismo de validación propio de la investigación cualitativa. Martínez (2004) señala que el contraste constituye un proceso clave para alcanzar la credibilidad del estudio, al permitir poner en diálogo diferentes percepciones, identificar discrepancias y arribar a interpretaciones consistentes y válidas.

En este sentido, se asumió la categorización como estrategia de validez, dado que posibilita organizar y sistematizar las opiniones de los informantes clave en torno a los tópicos centrales de la investigación, vinculados con la praxis pedagógica adaptativa e incluyente en la atención de estudiantes con discapacidad cognitiva en la básica secundaria de la comuna cinco del municipio de Valledupar. Las categorías emergentes se constituyen así en clasificaciones conceptuales que surgen progresivamente durante el análisis de las entrevistas mediante el método comparativo constante.

De manera específica, los testimonios de los informantes clave fueron recogidos, analizados y posteriormente contrastados con referentes teóricos pertinentes, lo que permitió validar los hallazgos y fundamentar su coherencia conceptual. Este proceso condujo a la

construcción de interpretaciones sólidas, en las que confluyen las voces de los participantes, los aportes del marco teórico y la postura analítica del investigador, fortaleciendo de esta manera la credibilidad y consistencia del estudio.

Procedimiento de análisis en la investigación

El análisis de los datos en la presente investigación se sustentó en la Teoría Fundamentada, cuyo procedimiento central es el Método Comparativo Constante. Strauss y Corbin (2002) señalan que:

Se usa el método comparativo constante por medio del cual el investigador codifica y analiza los datos de manera simultánea para el desarrollo progresivo de ideas teóricas que tengan una estrecha correspondencia con los datos, mediante la puesta en escena de cuatro etapas: la comparación de incidentes aplicables a cada categoría, la integración de las categorías y sus propiedades, la delimitación de la teoría y la escritura de la teoría. (p. 126).

De acuerdo con este planteamiento, en un primer momento se llevó a cabo la codificación abierta, estableciendo categorías preliminares a partir de la información emergida de las entrevistas. Dichas categorías se registraron en *memos* para su mejor identificación, teniendo en cuenta las preguntas orientadoras que guiaron la investigación. Posteriormente, se procedió con la codificación axial, que permitió organizar y relacionar las categorías y subcategorías definidas, según sus características y dimensiones, utilizando como referencia las palabras clave emergidas en la primera fase. Luego, mediante la codificación selectiva, se reagruparon los conceptos para integrarlos en categorías emergentes, validadas progresivamente, que sirvieron como base para la construcción de una propuesta teórica.

En esta línea, García (2019) enfatiza que:

...el Método Comparativo Constante resulta una herramienta de investigación potente para el análisis de experiencias educativas en contextos complejos y distantes. Permite, por su modalidad de trabajo, una mirada dialógica para la investigación educativa y un acercamiento al objeto de estudio desde una perspectiva eminentemente cualitativa. Así, la construcción de 'Teoría Fundamentada' le aporta a la investigación educativa en general, como a la Educación Comparada en particular, la posibilidad de una construcción teórica a partir de la información proporcionada por los propios sujetos sociales, que viven o están relacionados estrechamente con la problemática estudiada" (p. 41).

Este enfoque exigió una postura reflexiva y atenta frente a los testimonios de los informantes clave, garantizando que la codificación, comparación y desarrollo de categorías se llevara a cabo de manera transparente y rastreable.

MOMENTO IV

ANÁLISIS DE RESULTADOS

El presente capítulo tuvo como propósito exponer el proceso analítico e interpretativo de la información recolectada a través de la entrevista en profundidad realizada a los actores sociales que participaron en la investigación. En este sentido, se busca mostrar de manera sistemática que, a partir de sus discursos, emergieron categorías significativas que permitieron comprender la realidad educativa vinculada con la praxis pedagógica inclusiva y adaptativa, en atención a estudiantes con discapacidad cognitiva. La intención fue dar cuenta del modo en que estos contribuyeran a la construcción teórica que fundamentara la propuesta investigativa.

Conviene recordar que el objetivo central de este estudio consiste en resignificar la praxis pedagógica adaptativa e incluyente en el contexto educativo, de manera que se fortalezcan las oportunidades de aprendizaje de los estudiantes con discapacidad cognitiva. En coherencia con ello, los actores sociales que nutren este análisis estuvieron conformados por cinco (5) docentes, quienes desde sus experiencias y reflexiones aportaron relatos cargados de significados, constituyéndose en la fuente principal para la comprensión del fenómeno estudiado.

Cabe destacar que la elección de la Teoría Fundamentada como referente metodológico responde a la necesidad de generar categorías y constructos teóricos emergentes directamente de los datos, evitando la imposición de marcos conceptuales a priori y favoreciendo la construcción inductiva del conocimiento desde las voces de los participantes. En este contexto, la incorporación de la perspectiva fenomenológico–hermenéutica no se asume como un método paralelo, sino como un horizonte comprensivo que orienta el proceso interpretativo, permitiendo aproximarse a la experiencia vivida de los docentes y develar los significados que están implícitos en sus prácticas pedagógicas en contextos de inclusión. Desde esta mirada, la interpretación profundiza en la comprensión del sentido que los actores atribuyen a su praxis, reconociendo el carácter histórico, social y simbólico de sus experiencias. De esta manera, la Teoría Fundamentada, en su lógica de generación teórica desde los datos, se articula con la

hermenéutica como ejercicio de interpretación profunda, posibilitando comprender y resignificar la praxis pedagógica desde una perspectiva contextualizada, crítica y humanizada.

Además, el ejercicio interpretativo que aquí se presenta, otorgó voz a los actores sociales, para generar una base conceptual sólida que aportara a la resignificación de la praxis pedagógica. En consecuencia, se hizo necesario exponer con rigurosidad el proceso metodológico mediante el cual se produjo la construcción de las categorías, derivadas de la interacción constante entre los datos empíricos y la reflexión teórica. Este proceso constituyó la columna vertebral del análisis y posibilitó la emergencia de significados situados en la experiencia docente.

Procedimiento de análisis de la información

El análisis de la información se llevó a cabo a partir de la codificación abierta, primera fase de la teoría fundamentada propuesta por Strauss y Corbin (1998), en la cual los datos son fragmentados, examinados y comparados de manera constante para identificar conceptos iniciales que posteriormente dan lugar a categorías emergentes. Este procedimiento, de carácter inductivo, permitió asignar códigos a segmentos significativos de las entrevistas en profundidad realizadas a los sujetos de la investigación.

En este sentido, la elección de trabajar la codificación abierta por cada informante respondió a la necesidad de respetar la particularidad de sus experiencias, evitando una homogenización temprana de los discursos. Como lo sostienen Charmaz (2006) y Corbin y Strauss (2008), este acercamiento posibilitó captar las sutilezas del lenguaje, reconocer patrones y a la vez valorar las diferencias individuales que enriquecieron la interpretación.

De este modo, cada entrevista fue sometida a un proceso de lectura minuciosa y fragmentación analítica, identificando expresiones significativas que, al ser codificadas, dieron origen a conceptos iniciales. Posteriormente, estos códigos se agruparon en torno a categorías emergentes, las cuales constituyeron el insumo central para avanzar hacia la codificación axial y selectiva. Tal como señala Glaser (1992), la comparación constante entre los datos y los conceptos generó un proceso dinámico de construcción teórica, donde las categorías adquirieron densidad y profundidad analítica.

En este marco, el presente capítulo organizó el análisis de los hallazgos por informante clave, mostrando de manera progresiva las categorías emergentes derivadas de la codificación

abierta. Ello permitió evidenciar que, desde el discurso de los participantes, se construyeron los significados que fundamentaron la comprensión de la praxis pedagógica adaptativa e incluyente en atención a los estudiantes con discapacidad cognitiva.

Codificación abierta

A continuación, se inició el proceso de codificación abierta con la elaboración de tablas explicativas donde se observa el discurso de cada uno de los informantes:

Tabla 3

Codificación Abierta informante ADCTO1

FRAGMENTO DE LA ENTREVISTA	CÓDIGOS INICIALES	CATEGORÍA EMERGENTE
Interrogante 1 ¿Podría describir ejemplos concretos de cómo su conocimiento pedagógico influye y se materializa en la atención educativa diaria de estudiantes con discapacidad cognitiva? Nos interesaría conocer los principios o teorías que guían su acción		
<i>...el conocimiento pedagógico se refleja en la búsqueda de estrategias simples y concretas que permitan que los estudiantes con discapacidad cognitiva comprendan y vivan los valores religiosos...</i>	-Estrategias simples -Estrategias concretas.	Estrategias adaptativas en la enseñanza
<i>...diseño actividades prácticas como el acompañamiento entre pares, donde un estudiante apoya a otro...</i>	-Trabajo colaborativo -Apoyo entre pares.	Aprendizaje colaborativo inclusivo.
<i>...principios de la pedagogía inclusiva y del aprendizaje significativo...</i>	-Fundamentación en pedagogía inclusiva -Aprendizaje significativo	Concepción pedagógica inclusiva
Interrogante 2 En su práctica pedagógica, ¿qué tipos de estrategias específicas ha desarrollado o adaptado para responder a las necesidades particulares de los estudiantes con discapacidad cognitiva? Nos gustaría conocer ejemplos detallados de cómo estas estrategias se aplican en el aula y qué resultados ha observado.		
<i>...uso de material visual y concreto (imágenes y láminas) ... división de tareas en pasos pequeños... trabajo colaborativo...</i>	-Material visual y concreto -División de tareas en pasos pequeños -Tutores solidarios entre compañeros.	Estrategias metodológicas diferenciadas.
<i>...mapas mentales y tablas comparativas para resumir información...</i>	-Uso de organizadores gráficos.	Recursos didácticos inclusivos.
Interrogante 3 Al trabajar con estudiantes que presentan discapacidad cognitiva, ¿cómo considera los elementos distintivos de esta condición (por ejemplo, estilos de aprendizaje, ritmo de procesamiento de información, etc.) para adaptar su enfoque pedagógico? ¿Podría ilustrar con situaciones específicas cómo integra estos elementos en el diseño de sus actividades o en la interacción en el aula?		
<i>...tengo en cuenta el ritmo más pausado, el uso de lenguaje sencillo y la necesidad de reforzar constantemente...</i>	-Adaptación a ritmo y estilo de aprendizaje	Atención a la diversidad cognitiva.

<i>...explico la parábola del buen samaritano, adapto la lectura a un lenguaje más breve y con imágenes ilustrativas ... les propongo responder con dibujos o frases cortas...</i>	-Simplificación de contenidos -Evaluación alternativa	Adaptación curricular inclusiva.
Interrogante 4 Desde su experiencia en la institución educativa, ¿cuáles son las principales barreras estructurales, metodológicas o actitudinales que usted identifica y enfrenta en su práctica pedagógica al trabajar con estudiantes con discapacidad cognitiva?		
<i>...falta de materiales adaptados y espacios adecuados...</i>	-Carencia de recursos y espacios	Barreras estructurales
<i>...falta de comunicación a los docentes con relación a los casos de estudiantes con esta discapacidad cognitiva ...</i>	-Deficiente comunicación institucional. -Falta de formación en inclusión.	Barreras metodológicas
<i>...algunos estudiantes manifiestan resistencia o poca paciencia hacia la inclusión...</i>	-Impaciencia ante la diversidad	Barreras actitudinales
Interrogante 5 Considerando el contexto de su institución, ¿cómo se proyecta o se está implementando la praxis pedagógica desde una perspectiva adaptativa e incluyente para atender eficazmente a los estudiantes con discapacidad cognitiva?		
<i>...planes individuales de ajuste razonable (PIAR)... actividades donde todos participan...</i>	-Implementación de PIAR y actividades inclusivas.	Estrategias institucionales de inclusión.
<i>...la inclusión no sea solo metodológica, sino un ambiente de acogida y reconocimiento...</i>	-Inclusión como clima institucional.	Cultura inclusiva escolar.
Interrogante 6 En su opinión, ¿cuáles son las concepciones pedagógicas fundamentales que sustentan y deberían guiar una praxis educativa verdaderamente adaptativa e incluyente para los estudiantes con discapacidad cognitiva?		
<i>...pedagogía inclusiva, constructivismo, pedagogía de la ternura, aprendizaje para la vida...</i>	-Pedagogía inclusiva. -Constructivismo. -Pedagogía de la ternura y cuidado -Aprendizaje para la vida.	Concepciones pedagógicas fundantes

Nota. Tabla elaborada por el autor

Tabla 4

Codificación Abierta informante GVADO2

FRAGMENTO DE LA ENTREVISTA	CÓDIGOS INICIALES	CATEGORÍA EMERGENTE
Interrogante 1 ¿Podría describir ejemplos concretos de cómo su conocimiento pedagógico influye y se materializa en la atención educativa diaria de estudiantes con discapacidad cognitiva? Nos interesaría conocer los principios o teorías que guían su acción		
<i>Utilizo materiales visuales y actividades que facilitan la comprensión... adapto el ritmo de trabajo, dándoles más tiempo... empleo instrucciones claras y breves...</i>	-Uso de material visual. -Adaptación del ritmo, instrucciones claras y concisas.	Planificación adaptada y estrategias pedagógicas inclusivas.
Interrogante 2 En su práctica pedagógica, ¿qué tipos de estrategias específicas ha desarrollado o adaptado para responder a las necesidades particulares de los estudiantes con discapacidad cognitiva? Nos gustaría conocer ejemplos detallados de cómo estas estrategias se aplican en el aula y qué resultados ha observado.		
<i>Con un niño con autismo trabajamos materiales manipulativos... utilizaba fichas de colores y objetos cotidianos... promovía el trabajo colaborativo, de manera que cada estudiante pudiera apoyar a un compañero...</i>	-Uso de materiales manipulativos, -Didáctica concreta -Objetos del entorno -Aprendizaje colaborativo.	Didáctica multisensorial y aprendizaje colaborativo.
Interrogante 3 Al trabajar con estudiantes que presentan discapacidad cognitiva, ¿cómo considera los elementos distintivos de esta condición (por ejemplo, estilos de aprendizaje, ritmo de procesamiento de información, etc.) para adaptar su enfoque pedagógico? ¿Podría ilustrar con situaciones específicas cómo integra estos elementos en el diseño de sus actividades o en la interacción en el aula?		
<i>Cada niño aprende de forma diferente y requiere apoyos específicos... falta de recursos didácticos y tecnológicos... aún persisten barreras actitudinales... estas experiencias enriquecen al grupo porque fortalecen valores como la empatía, la solidaridad y el respeto</i>	-Diversidad de estilos de aprendizaje -Carencia de recursos -Barreras actitudinales -Valores de empatía y respeto.	Retos, barreras y oportunidades en la inclusión.

Interrogante 4 Desde su experiencia en la institución educativa, ¿cuáles son las principales barreras estructurales, metodológicas o actitudinales que usted identifica y enfrenta en su práctica pedagógica al trabajar con estudiantes con discapacidad cognitiva?		
<i>Es necesario contar con espacios de formación continua en estrategias inclusivas... indispensable el acceso a materiales y recursos... importancia del acompañamiento de profesionales de apoyo... fortalecer la articulación entre escuela y familia...</i>	-Formación docente inclusiva -Recursos y apoyos didácticos -Acompañamiento interdisciplinar -Corresponsabilidad escuela-familia.	Apoyos institucionales y corresponsabilidad educativa
Interrogante 5 Considerando el contexto de su institución, ¿cómo se proyecta o se está implementando la praxis pedagógica desde una perspectiva adaptativa e incluyente para atender eficazmente a los estudiantes con discapacidad cognitiva?		
<i>Recomiendo fortalecer la capacitación en educación inclusiva... garantizar recursos y materiales adaptados... promover trabajo colaborativo entre docentes, familias y profesionales de apoyo... fomentar una cultura escolar verdaderamente inclusiva...</i>	-Capacitación permanente -Recursos adaptados -Trabajo en red -Cultura inclusiva	Proyección de una praxis pedagógica inclusiva y sostenible
Interrogante 6 En su opinión, ¿cuáles son las concepciones pedagógicas fundamentales que sustentan y deberían guiar una praxis educativa verdaderamente adaptativa e incluyente para los estudiantes con discapacidad cognitiva?		
<i>...La pedagogía del respeto a la diversidad... pedagogía centrada en el estudiante... pedagogía de la inclusión... pedagogía de la solidaridad...</i>	• respeto a la diversidad, protagonismo del estudiante, inclusión, solidaridad.	Concepciones pedagógicas fundantes de la inclusión

Nota. Tabla elaborada por el autor

Tabla 5

Codificación Abierta informante RISDI3

FRAGMENTO DE LA ENTREVISTA	CÓDIGOS INICIALES	CATEGORÍA EMERGENTE
Interrogante 1 ¿Podría describir ejemplos concretos de cómo su conocimiento pedagógico influye y se materializa en la atención educativa diaria de estudiantes con discapacidad cognitiva? Nos interesaría conocer los principios o teorías que guían su acción		
<i>Brindo opciones para el trabajo, se concerta, se toman decisiones; lo cual les permite ser reconocidos dentro del grupo... con un lenguaje más sencillo, más claro se comprenden las actividades...</i>	-Opciones de participación -Concertación con estudiantes -Lenguaje sencillo -Apoyo personalizado	Participación activa y personalización de la enseñanza
Interrogante 2 En su práctica pedagógica, ¿qué tipos de estrategias específicas ha desarrollado o adaptado para responder a las necesidades particulares de los estudiantes con discapacidad cognitiva? Nos gustaría conocer ejemplos detallados de cómo estas estrategias se aplican en el aula y qué resultados ha observado.		
<i>Lectura de textos cortos, precisos acompañados con imágenes... llevo a los estudiantes a pensar y re pensar... expresar de manera oral lo comprendido... trabajo cooperativo donde cada estudiante cumple un rol... evaluación atendiendo a sus posibilidades...</i>	-Textos cortos y visuales -Inferencia guiada -Expresión oral flexible -Trabajo cooperativo con roles -Evaluación adaptada.	Estrategias inclusivas para comprensión, expresión y evaluación.
Interrogante 3 Al trabajar con estudiantes que presentan discapacidad cognitiva, ¿cómo considera los elementos distintivos de esta condición (por ejemplo, estilos de aprendizaje, ritmo de procesamiento de información, etc.) para adaptar su enfoque pedagógico? ¿Podría ilustrar con situaciones específicas cómo integra estos elementos en el diseño de sus actividades o en la interacción en el aula?		
<i>En mi caso avanzo con los recursos que tenga a mi alcance, porque la institución no cuenta con materiales tecnológicos... comencé a romper esa barrera expresando instrucciones y proponiendo actividades participativas... al principio los estudiantes expresaban 'tal</i>	-Carencia de recursos tecnológicos -Innovación con recursos disponible -Instrucción participativa -Transformación actitudinal de los compañeros	Barreras institucionales y mejoramiento de actitudes

estudiante no da', ahora lo abrazan, lo acogen y saben que están juntos para apoyarse...

Interrogante 4 Desde su experiencia en la institución educativa, ¿cuáles son las principales barreras estructurales, metodológicas o actitudinales que usted identifica y enfrenta en su práctica pedagógica al trabajar con estudiantes con discapacidad cognitiva?

La construcción del PIAR es fundamental para adaptar e incluir a nuestros estudiantes... se encuentran barreras en el camino, indudablemente, pero también encontramos una bandeja de opciones para sacarle el mayor provecho a las capacidades de nuestra comunidad estudiantil...

-PIAR como herramienta inclusiva
-Compromiso humano-docente
-Barreras inevitables
-Aprovechamiento de capacidades.

Proyección inclusiva institucional a través del PIAR.

Interrogante 5 Considerando el contexto de su institución, ¿cómo se proyecta o se está implementando la praxis pedagógica desde una perspectiva adaptativa e incluyente para atender eficazmente a los estudiantes con discapacidad cognitiva?

Apoyo de los compañeros como mediadores... lectura en voz alta para generar discusión... organizadores gráficos para facilitar memoria... dibujos como forma de expresión... los estudiantes se sienten valiosos y apoyados...

-Mediación entre pares
-Lectura compartida
-Organizadores gráficos
-Expresión mediante dibujos
-Valoración personal.

Diversificación de apoyos y mediaciones en el aprendizaje

Interrogante 6 En su opinión, ¿cuáles son las concepciones pedagógicas fundamentales que sustentan y deberían guiar una praxis educativa verdaderamente adaptativa e incluyente para los estudiantes con discapacidad cognitiva?

La pedagogía del diálogo... Vigotsky con sus mediaciones y apoyos entre pares... Howard Gardner quien abre la puerta a múltiples formas de expresión y evaluación

-Pedagogía del diálogo (Freire)
-Teoría sociocultural de Vygotsky
-Inteligencias múltiples (Gardner).

Concepciones pedagógicas de diálogo, mediación y diversidad de talentos.

Nota. Tabla elaborada por el autor

Tabla 6

Codificación Abierta informante GJOR4

FRAGMENTO DE LA ENTREVISTA	CÓDIGOS INICIALES	CATEGORÍA EMERGENTE
Interrogante 1 ¿Podría describir ejemplos concretos de cómo su conocimiento pedagógico influye y se materializa en la atención educativa diaria de estudiantes con discapacidad cognitiva? Nos interesaría conocer los principios o teorías que guían su acción		
<i>Cuando inicio las actividades trato de motivarlos con preguntas sencillas de la vida diaria, así todos pueden participar y se sienten parte del grupo...</i>	-Motivación inicial -Preguntas cotidianas -Participación general -Sentido de pertenencia	Estrategias motivacionales y participación inclusiva.
Interrogante 2 En su práctica pedagógica, ¿qué tipos de estrategias específicas ha desarrollado o adaptado para responder a las necesidades particulares de los estudiantes con discapacidad cognitiva? Nos gustaría conocer ejemplos detallados de cómo estas estrategias se aplican en el aula y qué resultados ha observado.		
<i>...Trabajo con fichas de colores, carteles y material reciclado... así los estudiantes se acercan al aprendizaje de manera más divertida y significativa...</i>	-Fichas de colores -Carteles didácticos -Uso de material reciclado -Aprendizaje lúdico y significativo.	Uso de recursos creativos y lúdicos para el aprendizaje.
Interrogante 3 Al trabajar con estudiantes que presentan discapacidad cognitiva, ¿cómo considera los elementos distintivos de esta condición (por ejemplo, estilos de aprendizaje, ritmo de procesamiento de información, etc.) para adaptar su enfoque pedagógico? ¿Podría ilustrar con situaciones específicas cómo integra estos elementos en el diseño de sus actividades o en la interacción en el aula?		
<i>...A veces no contamos con suficientes libros ni material actualizado... sin embargo, busco alternativas con lo que tenemos para que ningún estudiante quede por fuera....</i>	-Carencia de materiales -Ausencia de actualización -Búsqueda de alternativas -Inclusión en la adversidad.	Limitaciones de recursos y adaptación creativa del docente
Interrogante 4 Desde su experiencia en la institución educativa, ¿cuáles son las principales barreras estructurales, metodológicas o actitudinales que usted identifica y enfrenta en su práctica pedagógica al trabajar con estudiantes con discapacidad cognitiva?		
<i>...El PIAR ha sido un apoyo clave para orientar las adaptaciones; no obstante, exige</i>	-PIAR como herramienta clave -Adaptaciones pedagógicas -Exigencia de tiempo, compromiso docente.	Implementación del PIAR como instrumento de inclusión y reto docente.

compromiso y tiempo adicional para lograr que funcione adecuadamente...

Interrogante 5 Considerando el contexto de su institución, ¿cómo se proyecta o se está implementando la praxis pedagógica desde una perspectiva adaptativa e incluyente para atender eficazmente a los estudiantes con discapacidad cognitiva?

<i>...Me apoyo en los compañeros de aula para que expliquen o acompañen al estudiante con dificultad; esto genera solidaridad y compañerismo....</i>	-Mediación entre pares -Apoyo de compañeros -Acompañamiento colaborativo -Fomento de solidaridad.	Aprendizaje cooperativo y construcción de solidaridad.
--	--	--

Interrogante 6 En su opinión, ¿cuáles son las concepciones pedagógicas fundamentales que sustentan y deberían guiar una praxis educativa verdaderamente adaptativa e incluyente para los estudiantes con discapacidad cognitiva?

<i>....Comparto la visión de Freire en cuanto al diálogo; también coincido con Vygotsky en el aprendizaje mediado y me apoyo en las inteligencias múltiples de Gardner....</i>	-Pedagogía del diálogo (Freire) -Mediación sociocultural -Inteligencias múltiples	mentos pedagógicos en diálogo, mediación y diversidad de capacidades
--	---	--

Nota. Tabla elaborada por el autor

Tabla 7

Codificación Abierta informante FLIER5

FRAGMENTO DE LA ENTREVISTA	CÓDIGOS INICIALES	CATEGORÍA EMERGENTE
Interrogante 1 ¿Podría describir ejemplos concretos de cómo su conocimiento pedagógico influye y se materializa en la atención educativa diaria de estudiantes con discapacidad cognitiva? Nos interesaría conocer los principios o teorías que guían su acción		
<i>...Mi forma de enseñar se refleja en cómo trato de crear un ambiente donde la neurodiversidad realmente se valora... En vez de ver las diferencias como dificultades, las considero oportunidades para crecer... impulso la colaboración entre compañeros... un alumno con discapacidad cognitiva puede ser responsable de los materiales... los demás pueden ver y valorar lo que ese compañero aporta... Prefiero enfocarme en las fortalezas de cada quien... no solo enseño contenidos, sino que ayudo a que cada estudiante construya una imagen positiva de sí mismo..</i>	-Valoración de la neurodiversidad -Diferencias como oportunidades -Colaboración entre pares -Liderazgo en tareas sencillas -Fortalecimiento de la empatía -Pedagogía del ser -Enfoque en fortalezas -Construcción de autoestima positiva	Reconocimiento de la neurodiversidad y enfoque en fortalezas personales
Interrogante 2 En su práctica pedagógica, ¿qué tipos de estrategias específicas ha desarrollado o adaptado para responder a las necesidades particulares de los estudiantes con discapacidad cognitiva? Nos gustaría conocer ejemplos detallados de cómo estas estrategias se aplican en el aula y qué resultados ha observado.		
<i>..Intento mantener todo sencillo y accesible... aprendizaje usando imágenes, dibujos para colorear y fichas con imágenes... materiales visuales claros y concretos... el estudiante muestra más interés, participa con mayor frecuencia y se siente seguro... los compañeros celebran sus avances...</i>	-Simplicidad y accesibilidad -Imágenes y dibujos -Fichas visuales para asociación -Instrucciones claras -Aumento del interés -Seguridad y autonomía -Reconocimiento de logros por pares	Estrategias visuales y accesibles para fomentar interés, seguridad y convivencia

Interrogante 3 Al trabajar con estudiantes que presentan discapacidad cognitiva, ¿cómo considera los elementos distintivos de esta condición (por ejemplo, estilos de aprendizaje, ritmo de procesamiento de información, etc.) para adaptar su enfoque pedagógico? ¿Podría ilustrar con situaciones específicas cómo integra estos elementos en el diseño de sus actividades o en la interacción en el aula?

<i>...Adapto mi enfoque usando rutinas claras, apoyo visual con imágenes y videos, más tiempo para procesar... agenda visible de actividades... responsabilidades para fortalecer autoestima... repito la información, adapto actividades sin presionarlos, respetando su ritmo... ambiente inclusivo y seguro...</i>	-Rutinas claras -Apoyo visual (imágenes, videos) -Tiempo adicional -Agenda visible -Responsabilidades inclusivas -Repetición de información -Adaptación flexible -Respeto al ritmo individual -Ambiente inclusivo.	Adaptación pedagógica flexible al ritmo y estilo de aprendizaje
--	--	--

Interrogante 4 Desde su experiencia en la institución educativa, ¿cuáles son las principales barreras estructurales, metodológicas o actitudinales que usted identifica y enfrenta en su práctica pedagógica al trabajar con estudiantes con discapacidad cognitiva?

<i>Una de las principales barreras... es que muchos estudiantes no están diagnosticados oficialmente... padres no quieren rotulación... no contamos con suficiente personal de apoyo... limita opciones de intervención personalizada</i>	-Ausencia de diagnóstico oficial -Resistencia de padres a etiquetas -Falta de personal especializado -Limitaciones en intervención personalizada	Barreras estructurales y falta de apoyos especializados
--	---	--

Interrogante 5 Considerando el contexto de su institución, ¿cómo se proyecta o se está implementando la praxis pedagógica desde una perspectiva adaptativa e incluyente para atender eficazmente a los estudiantes con discapacidad cognitiva?

<i>...La praxis pedagógica adaptativa e incluyente se lleva a cabo de manera autónoma por cada docente... recursos limitados... personal de apoyo visita una vez al mes... capacitaciones puntuales sobre PIAR... inclusión depende de la capacidad y voluntad docente... necesidad de más recursos y personal especializado...</i>	-Praxis autónoma del docente -Recursos limitados -Visitas esporádicas de apoyo -Capacitación en PIAR -Dependencia de la voluntad docente -Carencia de continuidad -Necesidad de más recursos y especialistas	Inclusión condicionada por recursos limitados y compromiso docente
--	--	---

Interrogante 6 En su opinión, ¿cuáles son las concepciones pedagógicas fundamentales que sustentan y deberían guiar una praxis educativa verdaderamente adaptativa e incluyente para los estudiantes con discapacidad cognitiva?

<i>...El reconocimiento de la diversidad como riqueza...</i>	-Diversidad como riqueza	
<i>flexibilidad metodológica...</i>	-Flexibilidad metodológica	
<i>educación diseñada para ajustarse a las diferencias...</i>	-Ajuste a diferencias individuales	
<i>valoración de la persona en su totalidad...</i>	-Valoración integral de la persona	concepciones pedagógicas de diversidad, flexibilidad y valoración integral
<i>participación activa, autonomía e inclusión social...</i>	-Participación activa	
	-Promoción de autonomía	
	-Inclusión social	

Nota. Tabla elaborada por el autor

El proceso de codificación abierta, aplicado al discurso de los cinco (5) informantes clave, permitió identificar un conjunto de categorías emergentes que expresan tanto las prácticas docentes como las concepciones pedagógicas y las tensiones institucionales en torno a la inclusión educativa. Estas categorías, construidas a partir de la fragmentación, comparación y constante contraste de los datos, configuran un mapa preliminar de significados que visibiliza la complejidad de la praxis pedagógica adaptativa e inclusiva. En coherencia con lo planteado por Corbin y Strauss (1997), la emergencia de categorías constituye un paso decisivo en la generación de teoría fundamentada, ya que posibilita el tránsito de los códigos descriptivos hacia conceptos analíticos de mayor densidad. De este modo, los hallazgos reflejan experiencias particulares, así como también permiten reconocer patrones comunes y diferencias contextuales, aportando una base sólida para la posterior codificación axial e integración teórica.

Estrategias inclusivas y adaptativas

De la codificación abierta surgió un amplio repertorio de estrategias pedagógicas inclusivas y adaptativas, comunes y evidenciadas en los cinco (5) informantes. Se destacan enfoques como: *personalización de la enseñanza, aprendizaje colaborativo, didáctica multisensorial y uso de recursos creativos y lúdicos*. Estas categorías revelan la centralidad del ajuste metodológico y del diseño pedagógico diferenciado como condiciones necesarias para atender la diversidad cognitiva y los distintos estilos de aprendizaje. Como señalan Booth et. al. (2015)

Destacamos tres elementos centrales interrelacionados en la concreción en el desarrollo de ese complejo proceso: inclusión como proceso de incremento de la participación de todos los miembros de la comunidad educativa y reducción de la exclusión (tanto en la escuela como en la comunidad); inclusión como proceso de transformación y construcción de espacios y sistemas (procedimientos, políticas, leyes), que promuevan esta participación y que, por tanto, incrementen su capacidad para responder a la diversidad garantizando la equidad y, por último, inclusión como el proceso de llevar a la acción los valores que la sostienen. (p. 8)

Tal como lo manifiestan estos autores, su perspectiva refuerza lo identificado en las categorías emergentes, en tanto que la inclusión no se limita a ajustes metodológicos puntuales, más bien constituye un proceso integral y dinámico que abarca la participación de todos los actores, la transformación de los sistemas educativos y la concreción de valores en la práctica diaria. Tal como se observa en las narrativas de los informantes, la inclusión se expresa en estrategias adaptativas, en la transformación de la praxis pedagógica y en la búsqueda de apoyos

institucionales que reduzcan las barreras de acceso, permanencia y aprendizaje. En coherencia con lo planteado por estos autores, los docentes entrevistados conciben la inclusión como un ejercicio de participación equitativa, construcción colectiva de espacios educativos más flexibles y compromiso ético con la diversidad. De esta manera, las categorías emergentes halladas en el análisis se relacionan con la comprensión de la inclusión como acción transformadora, que responde a la heterogeneidad del alumnado ya que convierte los valores inclusivos en prácticas concretas de enseñanza y gestión educativa.

Por su parte, Tomlinson (2005) expresó que:

Los niños de la misma edad no son todos iguales en lo que respecta al aprendizaje, al igual que en materia de estatura, aficiones, personalidad o gustos y aversiones. Es cierto que tienen muchas cosas en común, porque son seres humanos y porque son todos niños, pero también presentan diferencias importantes. Lo que tenemos en común nos hace humanos. Lo que nos diferencia nos hace individuos. En un aula con poca o ninguna enseñanza diferenciada, sólo las similitudes entre los estudiantes parecen ocupar el centro de la escena. En una clase diferenciada, los puntos en común son reconocidos y aprovechados, y las diferencias entre los alumnos también pasan a ser elementos importantes en la enseñanza y el aprendizaje. (p. 15)

Se evidencia que, así como los niños comparten características comunes por su condición humana y su etapa de desarrollo, también manifiestan diferencias significativas en intereses, estilos cognitivos, ritmos y necesidades educativas. Esta diversidad, lejos de constituir un obstáculo, se convierte en una oportunidad para optimizar la práctica docente mediante la enseñanza diferenciada. En este sentido, la autora sostiene que, en un aula homogénea, donde se ignoran las particularidades, prevalece una visión limitada que solo atiende a lo común; en contraste, en un aula diferenciada las similitudes y las diferencias se reconocen como fuentes legítimas de aprendizaje.

Relacionado con la inclusión educativa, esta perspectiva reafirma la necesidad de que los docentes desplieguen estrategias adaptativas y flexibles, tal como emergió en las categorías identificadas en esta investigación (recursos didácticos inclusivos, diversificación de apoyos, didáctica multisensorial). De este modo, la diferenciación pedagógica se constituye como una condición indispensable para garantizar el derecho a la educación de todo el alumnado, pues, como señala Tomlinson (2005) es precisamente en la valoración de las diferencias donde la enseñanza inclusiva encuentra su mayor fortaleza.

Concepciones pedagógicas y cultura inclusiva

Otro eje emergente está relacionado con las concepciones pedagógicas fundantes de la inclusión, que atraviesan los discursos de todos los participantes. Estas concepciones se expresan en nociones como: *pedagogía del diálogo y la mediación, reconocimiento de la neurodiversidad, flexibilidad curricular y valoración integral de las capacidades*. Dichas categorías reflejan un tránsito desde perspectivas centradas en el déficit hacia un paradigma de reconocimiento de la diferencia como valor educativo. Como afirman Echeita y Ainscow (2010) “la inclusión ha de ser vista como una búsqueda constante de mejores maneras de responder a la diversidad del alumnado.... aprender a vivir con la diferencia y a la vez de estudiar cómo podemos sacar partido a la diferencia”. (p. 4)

De esta forma, la inclusión no se reduce a ajustes técnicos, más bien implica una transformación profunda de las creencias y actitudes docentes. Asimismo, el énfasis en la cultura escolar inclusiva responde a las concepciones compartidas y el clima institucional que determinan la sostenibilidad de los procesos de inclusión. Así, los hallazgos muestran cómo las representaciones pedagógicas de los docentes orientan tanto sus prácticas concretas como las proyecciones hacia una praxis más equitativa y sostenible.

Barreras y apoyos institucionales

En contraste con los avances mencionados, emergieron también categorías vinculadas a las *barreras institucionales, estructurales, metodológicas y actitudinales*, que limitan la materialización de una inclusión plena. Los informantes coinciden en señalar carencias de recursos, falta de apoyos especializados y resistencias en algunos sectores escolares. Sin embargo, paralelamente emergen categorías que apuntan a los *apoyos institucionales, corresponsabilidad educativa y el PIAR como herramienta de inclusión*, lo que indica que las dificultades coexisten con intentos de respuesta adaptativa. Estos hallazgos se corresponden con el hecho de que la inclusión requiere tanto del compromiso docente como de políticas institucionales coherentes que generen las condiciones necesarias.

En correspondencia con expuesto, Echeita y Ainscow (2010) manifestaron que:

Genéricamente, debemos entender como barreras, aquellas creencias y actitudes que las personas tienen respecto a este proceso y que se concretan en las culturas, las políticas y las prácticas escolares que individual y colectivamente tienen y aplican, y que al interactuar con las condiciones personales, sociales o culturales de determinados alumnos o grupos de alumnos - en el marco de

las políticas y los recursos educativos existentes a nivel local, regional o nacional- , generan exclusión, marginación o fracaso escolar. Por lo tanto, para mejorar la inclusión resulta estratégico e imprescindible la recopilación y la evaluación de información, proveniente de una variedad de fuentes, para detectar quiénes experimentan tales barreras, en qué planos o esferas de la vida escolar se sitúan y cuáles son, a fin de proyectar, acto seguido, planes de mejora en las políticas de educación y para la innovación de las prácticas. (p. 5)

Esta reflexión se conecta con las categorías emergentes de este estudio, pues al señalar que las barreras se originan en las creencias, actitudes, culturas y políticas escolares, se reconocen en la práctica las limitaciones que los informantes describieron como barreras institucionales, estructurales, metodológicas y actitudinales. Dichas barreras se manifiestan en la falta de apoyos especializados y recursos adecuados (estructurales), en la rigidez curricular y la ausencia de metodologías diferenciadas (metodológicas), en las disposiciones administrativas y normativas que condicionan la inclusión (institucionales), y en las resistencias o prejuicios de algunos actores educativos (actitudinales). Esta conexión revela que la inclusión no se construye únicamente desde el aula, se exige la transformación de todo el conglomerado escolar, a partir de un diagnóstico riguroso de los obstáculos y el diseño de planes de mejora en políticas y prácticas. Superar estas barreras demanda articular esfuerzos entre docentes, directivos e instituciones, de manera que las estrategias adaptativas y la diferenciación pedagógica no queden neutralizadas por un contexto adverso, es importante que se potencien como verdaderas oportunidades de equidad y justicia educativa.

Del proceso de codificación abierta aplicado a los cinco (5) informantes, surgieron de manera reiterada y transversal las siguientes categorías emergentes:

1. Estrategias adaptativas en la enseñanza
2. Aprendizaje colaborativo/inclusivo
3. Concepciones pedagógicas inclusivas
4. Estrategias metodológicas diferenciadas
5. Recursos didácticos inclusivos y creativos
6. Atención a la diversidad cognitiva y neurodiversidad
7. Planificación adaptada e implementación del PIAR
8. Didáctica multisensorial
9. Barreras institucionales, estructurales, metodológicas y actitudinales

10. Apoyos institucionales y corresponsabilidad educativa
11. Cultura inclusiva escolar y proyección de praxis sostenible
12. Fundamentos pedagógicos: diálogo, mediación y diversidad de capacidades

En consecuencia, el proceso de codificación abierta permitió organizar y sistematizar los códigos iniciales provenientes de los discursos de los informantes, lo que condujo a la construcción de categorías emergentes representativas. Estas categorías fueron posteriormente consolidadas mediante un análisis de coincidencia entre informantes, evidenciando cuáles poseen mayor recurrencia y, por tanto, mayor relevancia para la investigación. Este procedimiento garantizó rigor metodológico y evidenció la diversidad de experiencias y enfoques en torno a la atención educativa de estudiantes con discapacidad cognitiva. Con base en esta sistematización, se establece el puente hacia la codificación axial, fase en la que se profundizó en la relación entre categorías emergentes, subcategorías y categorías centrales, lo que permitió avanzar en la comprensión estructurada del fenómeno estudiado.

Codificación axial

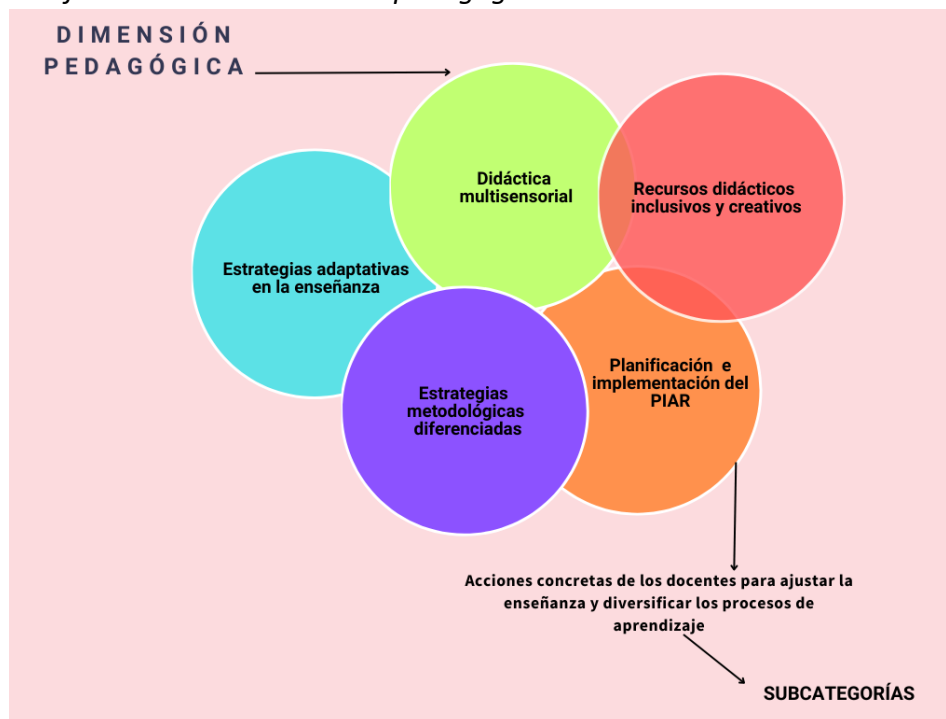
Una vez obtenidas y depuradas las categorías emergentes, el siguiente paso corresponde a la codificación axial, en la cual se establece un proceso de integración y conexión entre dichas categorías. De acuerdo con Corbin y Strauss (1997), esta fase consiste en organizar los datos alrededor de ejes conceptuales que permiten identificar vínculos de causalidad, condiciones, contextos y consecuencias. En este sentido, la codificación axial posibilitó trascender del nivel descriptivo hacia una comprensión analítica más profunda, articulando las categorías emergentes en subcategorías que, a su vez, se consolidan en categorías centrales.

De este modo, el análisis se orientó hacia la construcción de una estructura conceptual más sólida, que reflejara la narrativa de los informantes, y al mismo tiempo facilitara interpretar las dinámicas pedagógicas y los retos de la inclusión educativa en los estudiantes con discapacidad cognitiva. Así, las categorías emergentes derivadas de la codificación abierta se convierten en insumos fundamentales para identificar patrones comunes, tensiones y significados que confluyen en las categorías centrales que estructurarán los hallazgos de la investigación.

En este sentido, la codificación axial permitió organizar las categorías emergentes en ejes de sentido más amplios, lo que favoreció la comprensión del fenómeno de estudio desde una mirada estructurada y relacional. En este proceso, se identificó en primer lugar una *dimensión pedagógica*, donde se agruparon aquellas categorías vinculadas a las acciones concretas de los docentes para diversificar la enseñanza y atender a las particularidades de los estudiantes con discapacidad cognitiva, tales como: *estrategias adaptativas en la enseñanza*, *estrategias metodológicas diferenciadas*, *didáctica multisensorial*, uso de *recursos didácticos inclusivos y creativos* y *planificación adaptada mediante la implementación del PIAR*. Este enfoque sostiene que la diferenciación pedagógica constituye un principio fundamental para responder a las diversas formas en que los estudiantes aprenden, garantizando así una enseñanza equitativa. (Tomlinson, 2015)

Figura 1

Codificación axial. Dimensión pedagógica



Nota. Figura elaborada por el autor

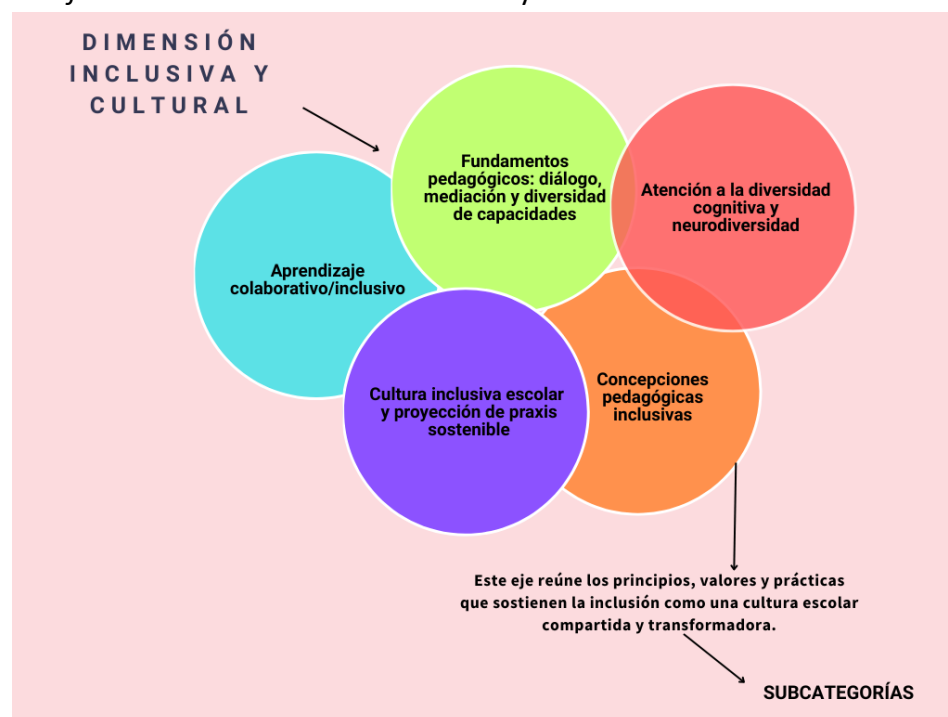
La figura 1 ilustra la dimensión pedagógica en el marco de la codificación axial, destacando un conjunto de subcategorías que reflejan las acciones concretas de los docentes, orientadas a la atención inclusiva con estudiantes con discapacidad cognitiva. En este sentido, se evidencian cinco (5) núcleos interrelacionados: *estrategias adaptativas en la enseñanza*, *estrategias*

metodológicas diferenciadas, didáctica multisensorial, recursos didácticos inclusivos y creativos y planificación e implementación del PIAR. Estas subcategorías, al estar articuladas entre sí, representan la manera en que los docentes ajustan y diversifican sus prácticas para responder a la heterogeneidad del aula, garantizando que cada estudiante, en especial aquellos con discapacidad cognitiva, pueda acceder, participar y progresar en el aprendizaje. Se muestra la manera en la cual, la práctica pedagógica inclusiva constituye una red de estrategias complementarias que fortalecen el proceso de enseñanza-aprendizaje desde un enfoque de equidad y reconocimiento de la diversidad.

Posteriormente, emergió una dimensión inclusiva y cultural, conformada por categorías que expresan la necesidad de consolidar una concepción integral de la inclusión como cultura escolar, en la que se destacan: *aprendizaje colaborativo/inclusivo, concepciones pedagógicas inclusivas, atención a la diversidad cognitiva y neurodiversidad, cultura inclusiva escolar con proyección de praxis sostenible* y *fundamentos pedagógicos sustentados en el diálogo, mediación y diversidad de capacidades.* Como señalan Florian y Black-Hawkins (2011) “la inclusión efectiva implica construir comunidades de aprendizaje que valoren la diversidad como recurso”. (p. 79).

Figura 2

Codificación axial. Dimensión inclusiva y cultural

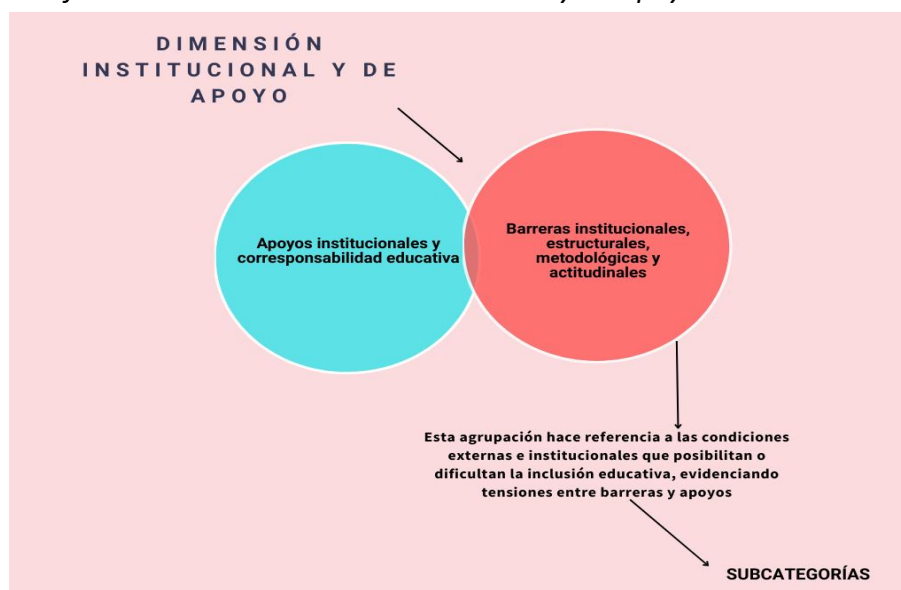


Nota. Figura elaborada por el autor

La figura 2 revela una configuración de subcategorías que sostienen la inclusión escolar como práctica compartida y transformadora. Entre ellas se destacan: *fundamentos pedagógicos basados en el diálogo, mediación y diversidad de capacidades, atención a la diversidad cognitiva y neurodiversidad, las concepciones pedagógicas inclusivas, el aprendizaje colaborativo/inclusivo y la cultura escolar proyectada hacia una praxis sostenible*. Estas subcategorías evidencian que la inclusión trasciende el plano metodológico y se inserta en el campo de los valores, principios y representaciones colectivas que configuran la vida escolar. En este sentido, autores como Booth y Ainscow (2015) señalan que la inclusión depende de estrategias técnicas y de la construcción de culturas escolares que fomenten la equidad, el respeto por la diferencia y la corresponsabilidad en el aprendizaje. Así, la dimensión inclusiva y cultural articula prácticas pedagógicas y perspectivas institucionales que consolidan la escuela como un espacio de reconocimiento mutuo y transformación social.

Luego, se configuró una dimensión institucional y de apoyo, donde convergen *barreras institucionales, estructurales, metodológicas y actitudinales* junto con *apoyos institucionales y corresponsabilidad educativa*, visibilizando así las tensiones entre los obstáculos y las condiciones facilitadoras que inciden directamente en los procesos inclusivos. Las políticas y estructuras escolares pueden ser tanto motor como freno de la inclusión, lo que obliga a reflexionar la organización educativa desde principios de justicia y equidad. (Slee, 2011)

Figura 3
Codificación axial. Dimensión institucional y de apoyo



Nota. Figura elaborada por el autor

En conjunto, estas tres (3) dimensiones trazan el camino para el establecimiento de categorías centrales que sintetizan la complejidad de la praxis pedagógica adaptativa e incluyente en contextos escolares diversos, tal como lo refuerza la UNESCO (2005), al plantear que:

La educación inclusiva puede ser concebida como un proceso que permite abordar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los educandos a través de una mayor participación en el aprendizaje, las actividades culturales y comunitarias y reducir la exclusión dentro y fuera del sistema educativo. (p. s/n)

De esta forma, las tres (3) dimensiones construidas en la investigación funcionan como rutas analíticas que permiten avanzar hacia la definición de las categorías centrales. Dichas categorías representan la síntesis de la complejidad que caracteriza a la praxis pedagógica adaptativa e incluyente en escenarios escolares heterogéneos. Al citar a la UNESCO (2005), se refuerza la idea de que la educación inclusiva implica un proceso dinámico y transformador orientado a garantizar la participación activa de todos los educandos en los aprendizajes, la vida cultural y comunitaria, al mismo tiempo que se disminuyen las prácticas de exclusión. De este modo, la investigación se sitúa en un marco internacional que reconoce la inclusión como un principio rector de la educación de calidad y como una estrategia para responder a la pluralidad de contextos y sujetos presentes en la escuela.

Tabla 8

Ruta de las categorías emergentes y subcategorías hacia las categorías centrales

Dimensión	Categorías emergentes	Subcategorías	Proyección hacia categorías centrales
Pedagógica	Estrategias adaptativas en la enseñanza	Acciones concretas de ajuste de la enseñanza	Praxis pedagógica adaptativa
	Estrategias metodológicas diferenciadas	Diversificación de procesos de aprendizaje	
	Didáctica multisensorial	Integración de múltiples lenguajes y canales	
	Recursos didácticos inclusivos y creativos	Innovación didáctica para la inclusión	
	Planificación adaptada e implementación del PIAR	Ajustes curriculares individualizados	
Inclusiva y Cultural	Aprendizaje colaborativo/inclusivo	Prácticas de cooperación entre pares	Praxis pedagógica incluyente
	Concepciones pedagógicas inclusivas	Creencias y marcos de referencia docentes	

	Atención a la diversidad cognitiva y neurodiversidad	Reconocimiento de capacidades heterogéneas	
	Cultura inclusiva escolar y proyección de praxis sostenible	Valores, actitudes y corresponsabilidad	
	Fundamentos pedagógicos: diálogo, mediación y diversidad de capacidades	Principios éticos y comunicativos	
Institucional y de apoyo	Barreras institucionales, estructurales, metodológicas y actitudinales	Obstáculos que limitan la inclusión	Condiciones institucionales para la inclusión
	Apoyos institucionales y corresponsabilidad educativa	Recursos, redes de apoyo y normativas	

Nota. Tabla elaborada por el autor

En este punto resulta pertinente precisar que, si bien los descriptores planteados en el resumen de la investigación pudieran entenderse en un sentido clásico como categorías apriorísticas, en el presente estudio no se asumen de tal manera. Por el contrario, se reconocen únicamente como referentes orientadores que dialogan con los hallazgos de la codificación abierta y axial.

En este sentido, las categorías emergentes y sus respectivas subcategorías, las cuales fueron agrupadas en las dimensiones: pedagógica, inclusiva-cultural e institucional y de apoyo, encuentran puntos de convergencia con dichos descriptores, lo cual permite vislumbrar posibles categorías centrales. Sin embargo, estas no se establecen de forma anticipada, sino que se construyen progresivamente a partir del análisis sistemático de los datos, en coherencia con la lógica de la teoría fundamentada. De este modo, los descriptores no imponen una estructura previa, sino que sirven de marco de referencia para guiar la interpretación, conduciendo finalmente a la delimitación de las categorías centrales definitivas que sintetizan la praxis pedagógica adaptativa e incluyente en contextos escolares diversos. (Ver tabla 8)

Tabla 9

Matriz de relación: Categorías emergentes – Subcategorías – Descriptores

Categoría emergente	Subcategorías	Descriptor relacionado	Observación
Estrategias adaptativas en la enseñanza	Ajustes curriculares, flexibilización de contenidos	Educación inclusiva	Expresan la capacidad docente de responder a la diversidad mediante adaptaciones.

Aprendizaje colaborativo/inclusivo	Trabajo en pares, proyectos grupales	Educación inclusiva	Fortalece la participación y el sentido de comunidad en el aula.
Concepciones pedagógicas inclusivas	Creencias docentes, perspectiva humanista	Praxis pedagógica	Expresan la visión docente sobre la enseñanza en contextos inclusivos.
Estrategias metodológicas diferenciadas	Enseñanza multinivel, variación de actividades	Educación inclusiva	Constituyen la base para atender ritmos y estilos de aprendizaje diversos.
Recursos didácticos inclusivos y creativos	Materiales adaptados, TIC accesibles	Praxis pedagógica	Reflejan la creatividad docente como medio para garantizar aprendizajes significativos.
Atención a la diversidad cognitiva y neurodiversidad	Reconocimiento de estilos cognitivos, apoyos personalizados	Discapacidad cognitiva	Refuerza la centralidad del respeto a las diferencias en los procesos de aprendizaje.
Planificación adaptada e implementación del PIAR	Objetivos individualizados, seguimiento de logros	Discapacidad cognitiva	Constituye un instrumento clave de política inclusiva para estudiantes con NEE.
Didáctica multisensorial	Uso de canales visuales, auditivos y kinestésicos	Educación inclusiva	Reconoce que los aprendizajes se potencian mediante múltiples vías sensoriales.
Barreras institucionales, estructurales, metodológicas y actitudinales	Falta de formación, rigidez normativa, prejuicios	Discapacidad cognitiva	Identifica los obstáculos que impiden la inclusión efectiva.
Apoyos institucionales y corresponsabilidad educativa	Trabajo interdisciplinario, familia-escuela	Educación inclusiva	Refuerza el papel de la corresponsabilidad en la inclusión escolar.
Cultura inclusiva escolar y proyección de praxis sostenible	Valores compartidos, construcción de comunidad	Praxis pedagógica	Plantea la inclusión como un eje cultural institucional.
Fundamentos pedagógicos: diálogo, mediación y diversidad de capacidades	Pedagogía del diálogo, resolución de conflictos	Praxis pedagógica	Articula principios éticos y comunicativos que orientan las prácticas docentes hacia la inclusión; destaca la importancia del diálogo y la mediación como estrategias para construir relaciones educativas respetuosas y para reconocer y

Nota. Tabla elaborada por el autor

Como resultado, el ejercicio de codificación axial permitió organizar y reagrupar las categorías emergentes en torno a tres (3) núcleos de sentido que se proyectan como categorías centrales tentativas: *Estrategias pedagógicas adaptativas para la inclusión*, que concentra los aportes relacionados con la diversificación metodológica, la planificación diferenciada y los recursos inclusivos, *Barreras y mediaciones institucionales en la atención a la discapacidad cognitiva*, que articula tanto los obstáculos estructurales, metodológicos y actitudinales como los apoyos y la corresponsabilidad institucional y *Praxis pedagógica inclusiva como horizonte transformador*, que integra las concepciones pedagógicas, los fundamentos ético-comunicativos y la construcción de una cultura inclusiva sostenible. Estas categorías no sustituyen los descriptores preexistentes (educación inclusiva, discapacidad cognitiva y praxis pedagógica), sino que dialogan con ellos, dándoles concreción en los hallazgos empíricos. De esta manera, se sientan las bases para la siguiente fase de codificación selectiva, en la que se definirá de manera más precisa la estructura conceptual final que sustentará la interpretación hermenéutica de la praxis pedagógica adaptativa e incluyente.

En este capítulo se ha demostrado metodológicamente la solidez del análisis realizado, que ha permitido afinar y consolidar tres (3) categorías centrales definitivas que estructuran el eje temático de la investigación. Estas categorías surgen de un proceso sistemático y riguroso que transitó desde la codificación inicial de los datos, pasando por la formación de subcategorías, hasta la consolidación de categorías emergentes y la construcción de categorías axiales. Este proceso ha sido fundamental para profundizar en la comprensión de las dinámicas pedagógicas y contextuales relacionadas con la inclusión educativa.

Las tres (3) categorías centrales definitivas que emergen de este análisis son: (a) *Estrategias pedagógicas adaptativas e inclusivas*, que integra la adaptación curricular, atención a la diversidad cognitiva y planificación flexible en consonancia con el PIAR; (b) *Barreras y mediaciones en la inclusión educativa*, que contempla las limitaciones estructurales, metodológicas y actitudinales, además de los apoyos institucionales y la corresponsabilidad educativa; y (c) *Praxis pedagógica inclusiva como horizonte transformador*, que sintetiza las

concepciones pedagógicas fundantes, la cultura inclusiva y el sentido formativo que reconoce la neurodiversidad como eje fundamental.

Figura 4
Categorías Centrales



Nota. Figura elaborada por la autora

Estas categorías cierran el proceso de codificación axial y configuran el marco conceptual integrado y ampliado en el siguiente capítulo. En el Capítulo V se abordó la codificación selectiva, mediante la cual se integraron estas categorías centrales en un constructo teórico mayor que permitió una interpretación comprensiva y unificada del fenómeno estudiado.

Contrastación

Categoría Central: Estrategias pedagógicas adaptativas e inclusivas

Los discursos de los informantes evidencian un conjunto de prácticas que configuran un horizonte de inclusión desde la adaptación pedagógica. Se destacan estrategias como el uso de materiales visuales y concretos, la división de tareas en pasos pequeños, el acompañamiento entre pares, la simplificación de contenidos y la diversificación de apoyos, lo cual reafirma la necesidad de atender a la diversidad cognitiva desde metodologías diferenciadas. Informantes como **ADCTO1** y **GVADO2** coinciden en la importancia del aprendizaje colaborativo y de la mediación entre compañeros, mientras que **FLIER5** destaca el reconocimiento de la neurodiversidad como una oportunidad para fortalecer la autoestima y la convivencia en el aula.

Estas prácticas constituyen un enfoque que valora las potencialidades de cada estudiante y transforma la dinámica del grupo.

En términos teóricos, estas evidencias dialogan con lo planteado por Díaz (2006) y Moreno (2002), quienes sostienen que la praxis pedagógica adaptativa implica flexibilizar los recursos y metodologías para responder a los ritmos y estilos de aprendizaje. De manera complementaria, los aportes de Maslow (1965) y Rogers (1989) desde la teoría humanista permiten comprender la centralidad de la persona y la necesidad de un ambiente seguro y afectivo, lo cual se refleja en los fragmentos donde los docentes buscan generar confianza, respeto y valoración de las diferencias. Asimismo, Tobón (2014) plantea la importancia de las competencias integrales como articuladoras de la enseñanza inclusiva, lo cual se concreta en la construcción de PIAR, los organizadores gráficos y la evaluación flexible observada en la práctica de **RISDI3**.

Al contrastar estos hallazgos con investigaciones previas, se observa una clara consonancia con lo expuesto por Suárez (2019), quien evidenció que las creencias docentes sobre la inclusión determinan en gran medida las estrategias implementadas. De igual forma, Camargo (2022) resalta que la praxis inclusiva se resignifica al reconocer la diversidad cultural y cognitiva como fundamento de transformación pedagógica, lo cual coincide con la valoración de la neurodiversidad expresada por **FLIER5**. Sin embargo, se identifican diferencias frente a lo planteado por De la Torre (2020), cuyo estudio se centró en el TEA en educación infantil, mientras que los hallazgos de esta investigación amplían la mirada hacia la discapacidad cognitiva en la educación básica, aportando nuevas perspectivas sobre recursos didácticos, rutinas claras y estrategias motivacionales.

En este sentido, la contrastación evidencia que las estrategias pedagógicas adaptativas e inclusivas no son únicamente respuestas técnicas a las limitaciones cognitivas, sino apuestas transformadoras que promueven la autonomía, la participación activa y la construcción de sentido en el aprendizaje. *Este hallazgo confirma la necesidad de consolidar una praxis pedagógica que trascienda lo metodológico y se arraigue en principios éticos y humanistas, en coherencia con lo planteado por la pedagogía de la ternura y el aprendizaje para la vida.*

Categoría Central: Barreras y mediaciones en la inclusión educativa

Los discursos de los informantes reflejan que la inclusión educativa enfrenta múltiples barreras, pero también se generan mediaciones que permiten sortearlas. Entre las principales dificultades mencionadas se encuentran: la falta de formación docente especializada, la ausencia de materiales adaptados, la sobrecarga de estudiantes en el aula y la escasa participación de las familias en los procesos pedagógicos. Sin embargo, junto a estas limitaciones, emergen mediaciones significativas como la colaboración entre pares, la flexibilización curricular, la gestión de rutinas y el uso de apoyos visuales y tecnológicos. Informantes como **GVADO2** y **RISDI3** enfatizan que, aunque las condiciones institucionales son insuficientes, la creatividad docente y el trabajo colaborativo actúan como mecanismos para compensar dichas falencias.

En diálogo con las bases teóricas, estas tensiones se relacionan con lo expuesto por la OMS (2001) al señalar que la discapacidad no depende exclusivamente de la condición del individuo, sino de la interacción entre las características personales y las barreras del entorno. Asimismo, la Teoría de la Modificabilidad Estructural Cognitiva de Feuerstein, retomada por Parada et al. (2013) y Velarde (2015), aporta elementos para comprender cómo, a través de mediaciones intencionales, los estudiantes con discapacidad cognitiva pueden superar limitaciones y avanzar en su desarrollo. Desde el paradigma humanista, Rogers (1989) y Maslow (1965) señalan la importancia de un contexto que brinde seguridad y motivación, lo cual coincide con los relatos de los informantes que destacan la necesidad de un ambiente escolar acogedor para reducir la frustración y favorecer la participación.

Las investigaciones previas confirman estas dinámicas. Por ejemplo, Prado (2021) identificó que las barreras más recurrentes en la inclusión de estudiantes con discapacidad se relacionan con actitudes docentes y la rigidez curricular, elementos también presentes en los hallazgos de esta investigación. A su vez, Rodríguez (2021) plantea que la educación holística de la práctica pedagógica exige transformar dichas barreras en oportunidades mediante mediaciones pedagógicas integrales, lo cual se refleja en las experiencias narradas por **GJOR4** al implementar evaluaciones diferenciadas y apoyos específicos. De forma complementaria, De la Torre (2020), aunque trabajó con TEA, coincide en que la identificación de buenas prácticas depende de la capacidad de los docentes para sortear las limitaciones contextuales.

La contrastación permite concluir que las barreras en la inclusión no deben interpretarse como obstáculos definitivos, sino como puntos de partida para activar mediaciones pedagógicas, institucionales y comunitarias. Las experiencias de campo muestran que, pese a las restricciones estructurales, la praxis inclusiva se fortalece cuando los docentes resignifican su rol como mediadores del aprendizaje. De este modo, la inclusión educativa se convierte en un proceso dinámico que oscila entre limitaciones y posibilidades, reafirmando que el verdadero desafío no es la discapacidad en sí misma, sino la capacidad del sistema educativo para transformar las condiciones de exclusión en escenarios de oportunidad y desarrollo humano.

Categoría Central: Praxis pedagógica inclusiva como horizonte transformador

Los hallazgos muestran que la praxis pedagógica inclusiva, lejos de ser una suma de estrategias aisladas, se configura como un horizonte transformador que orienta la acción docente hacia la equidad y el reconocimiento de la diversidad. Los informantes coinciden en que la inclusión exige un cambio en la concepción de la enseñanza: pasar de una visión homogeneizadora del aula a un enfoque que valore las diferencias como oportunidades de aprendizaje. Discursos como los de **FLIER5** resaltan la importancia de reconocer la neurodiversidad como una riqueza que fortalece la convivencia y la autoestima, mientras que **RISDI3** enfatiza la necesidad de transformar la evaluación en un proceso formativo y flexible. Estas experiencias revelan que la praxis inclusiva implica repensar el rol docente, generando un ambiente pedagógico donde el respeto, la participación y la corresponsabilidad se convierten en pilares del aprendizaje.

En el plano teórico, esta visión dialoga con lo planteado por Díaz (2006) y Moreno (2002), quienes conciben la praxis pedagógica como un proceso reflexivo y adaptativo, orientado a la transformación social. De igual manera, la teoría humanista de Rogers (1989) y Maslow (1965) expresa la centralidad de la persona y la necesidad de propiciar condiciones para el desarrollo integral, lo cual se refleja en los relatos docentes que privilegian la motivación, la seguridad emocional y la autorrealización de los estudiantes. En consonancia, Tobón (2014) plantea que la praxis debe estar orientada por el desarrollo de competencias para la vida, mientras que la Teoría del Desarrollo Humano (Di Fresco, 2016) ofrece un marco para entender la inclusión como un camino hacia la ampliación de capacidades y oportunidades.

Las investigaciones previas refuerzan esta perspectiva. Camargo (2022) destaca que la praxis inclusiva adquiere un sentido transformador cuando incorpora la diversidad cultural y cognitiva como base de innovación pedagógica, hallazgo que coincide con la construcción colectiva y colaborativa expresada por **GVADO2**. De igual modo, Suárez (2019) señala que las creencias de los docentes constituyen un punto de inflexión en la consolidación de prácticas inclusivas, mientras que Rodríguez (2021) insiste en que la educación holística transforma la práctica docente y la manera en que se conciben las capacidades de los niños con discapacidad cognitiva. Estos aportes dialogan con los testimonios recogidos, que muestran a docentes que se adaptan contenidos, y al mismo tiempo resignifican su rol como agentes de cambio social.

La contrastación evidencia que la praxis pedagógica inclusiva se erige como un horizonte de transformación educativa y social. Al integrar la flexibilidad metodológica, el reconocimiento de la diversidad y la ética del cuidado, la praxis inclusiva se convierte en una herramienta de equidad y justicia educativa. En este sentido, los hallazgos confirman que la inclusión es una resignificación profunda de la educación, que coloca al estudiante con discapacidad cognitiva en el centro del proceso y lo reconoce como sujeto pleno de derechos y posibilidades.

Integración de la contrastación

El proceso de contrastación permitió evidenciar que las tres (3) categorías centrales Estrategias pedagógicas adaptativas e inclusivas, Barreras y mediaciones en la inclusión educativa y Praxis pedagógica inclusiva como horizonte transformador, se entrelazan en una dinámica compleja que resignifica la práctica educativa frente a la discapacidad cognitiva.

Por un lado, las estrategias adaptativas e inclusivas muestran que la inclusión no depende únicamente de recursos materiales, más bien depende de la capacidad docente para generar ambientes de aprendizaje flexibles, motivadores y centrados en la persona, en consonancia con los postulados de la teoría humanista (Rogers, 1989; Maslow, 1965) y de la pedagogía adaptativa (Díaz, 2006; Moreno, 2002). Al mismo tiempo, emergen con fuerza las barreras estructurales y actitudinales, que limitan los procesos inclusivos pero que pueden ser contrarrestadas mediante mediaciones pedagógicas, institucionales y comunitarias, tal como lo señalan la OMS (2001) y la teoría de la Modificabilidad Estructural Cognitiva (Feuerstein, 2013). Así, la praxis inclusiva se perfila como un horizonte transformador, capaz de trascender las adaptaciones puntuales y

proyectarse hacia una educación fundamentada en la equidad, la ética del cuidado y la ampliación de capacidades humanas (Tobón, 2014; Di Fresco, 2016).

La contrastación entre datos de campo, referentes teóricos e investigaciones previas confirma que la inclusión es una construcción situada que oscila entre tensiones y posibilidades. Mientras las barreras revelan los límites del sistema educativo, las estrategias adaptativas y la praxis transformadora muestran el potencial de los docentes como agentes de cambio. En este sentido, la resignificación de la praxis pedagógica implica superar visiones asistencialistas para comprender la inclusión como un principio rector que redefine la enseñanza, el aprendizaje y la convivencia escolar.

Este cierre evidencia que las categorías centrales confluyen en una categoría integradora que orienta la construcción teórica: la praxis pedagógica inclusiva como eje resignificador de la educación adaptativa e incluyente en contextos de discapacidad cognitiva. A partir de aquí, en el Capítulo V, se desarrollará la codificación selectiva, donde se articularán los hallazgos en un modelo teórico emergente que dé cuenta de la transformación pedagógica hacia la inclusión plena.

Correspondencia de los hallazgos con los objetivos del estudio

El análisis realizado mediante los procesos de codificación abierta, axial y selectiva permitió identificar un conjunto de categorías y subcategorías que expresan la complejidad de la praxis pedagógica frente a los estudiantes con discapacidad cognitiva. Estos hallazgos se articulan de manera coherente con los objetivos específicos del estudio, permitiendo comprender la manera como el discurso de los docentes revela concepciones, significados y significantes que fundamentan la resignificación de su práctica.

Primer objetivo. Estuvo orientado a *develar las concepciones docentes*. Los resultados evidenciaron que los participantes transitan desde visiones tradicionales centradas en el déficit hacia perspectivas que reconocen la diversidad cognitiva como una condición inherente al ser humano. Las concepciones emergentes se sostienen en principios éticos, en la necesidad de ajustes pedagógicos y en la convicción de que la inclusión constituye un derecho y no una concesión escolar.

Segundo objetivo. Vinculado a *interpretar los significados* que los docentes atribuyen a la resignificación de la praxis pedagógica, razón para que el análisis mostrara que estos significados se relacionan con experiencias cotidianas de acompañamiento, con la responsabilidad profesional ante las necesidades diversas y con la comprensión de que la enseñanza adaptativa implica una reflexión crítica permanente. Los significados construidos permiten identificar resistencias entre lo prescrito, lo posible y lo realizado, lo que abre un espacio para la transformación de la acción pedagógica.

Tercer objetivo. Dirigido a *comprender los significantes* que estructuran el discurso docente, de allí emergen expresiones como *flexibilidad, ajustes, mediación, estrategias diferenciadas, barreras, apoyos*, entre otros. Estos significantes revelan la manera en que los docentes representan simbólicamente la inclusión y cómo organizan cognitivamente su experiencia pedagógica con estudiantes que presentan discapacidad cognitiva.

Cuarto objetivo. Orientado a *construir elementos que permitan avanzar hacia una aproximación teórica*. Las categorías emergentes (*pedagógicas, inclusivas y culturales, institucionales y de apoyo*) ofrecen un marco comprensivo desde el cual es posible interpretar la resignificación de la praxis pedagógica como un proceso dinámico, multidimensional y profundamente humano.

En conjunto, estos hallazgos permitieron alcanzar los objetivos específicos para constituir la base conceptual y analítica que posibilita, en el capítulo V, desarrollar el objetivo general del estudio: *generar una aproximación teórica para comprender la resignificación de la praxis pedagógica adaptativa e incluyente en la atención a los estudiantes con discapacidad cognitiva*.

Este tránsito desde el análisis empírico hacia la construcción teórica constituye el umbral que da paso a la fase de integración conceptual. En esta etapa final del Capítulo IV se evidencia que las categorías centrales se consolidan y convergen en una categoría integradora que orienta y resignifica todo el marco interpretativo: la praxis pedagógica inclusiva como fundamento articulador de la educación adaptativa e incluyente en contextos de discapacidad cognitiva. Esta síntesis abre el camino para el Capítulo V, donde la codificación selectiva profundiza las relaciones entre las categorías, reorganiza su estructura interna y configura el modelo teórico

emergente que explica, con coherencia y profundidad, el proceso de transformación pedagógica hacia la inclusión plena.

MOMENTO V

TEORIZACIÓN SELECTIVA

Resignificación de la Praxis Pedagógica adaptativa e incluyente en estudiantes con discapacidad cognitiva

El tránsito analítico desarrollado en el Capítulo IV permitió identificar una red de significados, creencias, acciones, brechas y comprensiones que están implícitas en la praxis docente especialmente en contextos de atención a estudiantes con discapacidad cognitiva. Este proceso, orientado desde los postulados de la Teoría Fundamentada, dio lugar a la emergencia de tres (3) categorías centrales que constituyen los pilares interpretativos del estudio: praxis pedagógica adaptativa, praxis pedagógica incluyente y condiciones institucionales para la inclusión. No obstante, el análisis integrador realizado evidenció que dichas categorías operan como dimensiones interdependientes que configuran un fenómeno de mayor complejidad: la resignificación de la acción pedagógica y su sentido formativo en escenarios de diversidad cognitiva.

Atendiendo a esta integración conceptual, el presente capítulo desarrolla la fase de codificación selectiva, cuyo propósito consistió en articular las categorías centrales en torno a un núcleo teórico capaz de explicar, de manera coherente y fundamentada, la transformación de la praxis docente cuando se asume el compromiso ético y pedagógico de educar a estudiantes con discapacidad cognitiva. En consonancia con Strauss y Corbin (2002), la codificación selectiva permite la construcción de una categoría integradora que sintetiza el fenómeno estudiado, otorgándole densidad interpretativa al vincular condiciones, interacciones, estrategias y consecuencias. Esta articulación se sustenta en las evidencias empíricas derivadas del proceso de codificación desarrollado en el capítulo anterior, las cuales serán progresivamente presentadas en los apartados siguientes, garantizando el anclaje de la teoría emergente en los datos.

Desde esta perspectiva, el capítulo se orienta a desarrollar, con profundidad interpretativa, los vínculos entre las categorías y subcategorías emergentes, explicando la manera en que los hallazgos se relacionan con los objetivos específicos de la investigación: develar concepciones, interpretar significados, comprender significantes y construir una

aproximación teórica. En este sentido, la teoría emergente se forma como una construcción inductiva que se nutre de la experiencia vivida del profesorado, quien reconfigura su práctica en función de las demandas que plantea la diversidad cognitiva desde una ética inclusiva.

En esta fase analítica se identificó, como categoría integradora, la praxis pedagógica inclusiva como horizonte de resignificación, entendida como un proceso dinámico, reflexivo y transformador en el cual el docente reinterpreta sus saberes, ajusta sus mediaciones, reconstruye sus comprensiones e incorpora nuevas formas de enseñanza para garantizar la participación, el aprendizaje y el desarrollo de todos los estudiantes.

Esta categoría se fundamenta en los hallazgos empíricos obtenidos, los cuales evidencian las transformaciones en las prácticas docentes y serán desarrollados en los apartados subsiguientes, permitiendo articular la construcción teórica con el objetivo general de la investigación, orientado a generar una aproximación teórica sobre la resignificación de la praxis pedagógica en este contexto.

En consecuencia, este capítulo se presenta como un espacio de integración teórica en el cual se sistematizan los hallazgos y se muestra un avance hacia su interpretación y resignificación conceptual, estableciendo un diálogo entre las voces de los docentes participantes y los aportes de autores como Ainscow (2020), Florian (2017), Booth (2015), Perrenoud (2010), Vygotski (2004), Echeita (2019) y López Melero (2006). De esta manera, la teoría emergente se consolida como una síntesis interpretativa, que permite comprender la praxis pedagógica adaptativa e incluyente desde una perspectiva contextualizada y crítica.

Integración selectiva de la categoría central: Praxis pedagógica adaptativa

La praxis pedagógica adaptativa emergió como una de las categorías centrales que permite comprender cómo el docente reconfigura sus modos de enseñanza para responder a las necesidades específicas de los estudiantes con discapacidad cognitiva. Tal como se evidenció en las voces de los informantes y en el proceso de codificación desarrollado, la adaptabilidad trasciende el ajuste metodológico puntual para constituirse en un proceso reflexivo continuo, en el cual el docente revisa sus creencias, confronta sus representaciones sobre el aprendizaje y reconoce la necesidad de superar esquemas homogéneos de enseñanza.

Esta comprensión se articula con los planteamientos de Perrenoud (2010), quien sostiene que la diferenciación pedagógica constituye una exigencia ética más que una concesión opcional cuando afirma que:

En un mundo en el que cada uno prefiere tener razón antes que unirse a un pensamiento mayoritario, los coordinadores de los programas profesionales deben ir de puntillas y rogar a sus colegas que acepten impartir tal enseñanza o hacer tal favor. En algunas universidades, el profesor es casi propietario de sus horas y las invierte en los programas de su elección, lo que supone una competencia feroz entre responsables de programas en un extraño “mercado interior”. Incluso en las instituciones menos liberales, la coherencia de un programa requiere infinitas negociaciones y se da de cabeza con el “no negociable” que manifiesta cada uno cuando sus intereses vitales se ven amenazados, ya sean estos materiales o simbólicos. (pp. 118-119)

A partir de este planteamiento, se puede interpretar que la praxis pedagógica adaptativa se desarrolla en un escenario atravesado por divergencias institucionales, negociaciones permanentes y, en algunos casos, resistencia al cambio. En este sentido, la adaptabilidad se presenta como una responsabilidad profesional que implica la revisión crítica del rol docente, la flexibilización de las prácticas y la disposición a transformar esquemas tradicionales de enseñanza.

En correspondencia con los hallazgos de la investigación, estas tensiones se manifiestan en las experiencias narradas por los docentes, quienes evidencian desafíos asociados a la implementación de estrategias diferenciadas, la gestión de la diversidad en el aula y las limitaciones contextuales que inciden en su práctica. Estas evidencias empíricas permiten comprender que la adaptación pedagógica no depende exclusivamente del dominio metodológico, dependen de la disposición subjetiva del docente para resignificar su praxis, reconociendo que los estudiantes, particularmente aquellos con discapacidad cognitiva, requieren respuestas educativas contextualizadas que trasciendan la lógica homogénea del currículo.

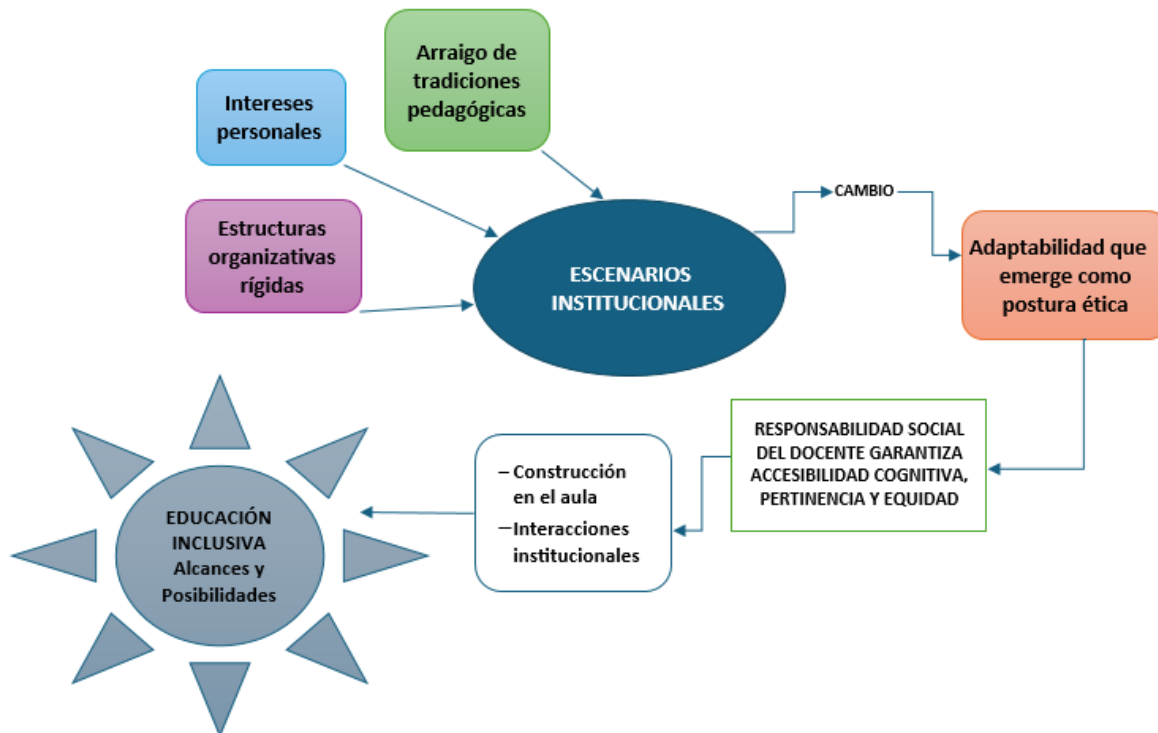
La praxis pedagógica adaptativa se configura como una categoría conceptual sólida que va más allá de la mera adecuación metodológica, incursionando en la resignificación profunda del acto educativo. Este proceso de resignificación exige al docente navegar escenarios institucionales complejos donde convergen y colisionan múltiples fuerzas de inercia: intereses personales de los actores, tradiciones pedagógicas profundamente arraigadas que resisten la innovación y estructuras organizativas burocráticas que, por naturaleza, limitan la flexibilidad y el cambio. Frente a este panorama de restricciones sistémicas, la adaptabilidad trasciende la

simple técnica o la "buena voluntad" del profesor; emerge, por el contrario, como una postura ética ineludible que se inscribe directamente en la responsabilidad social y profesional del docente. Su finalidad es asegurar la accesibilidad cognitiva, la pertinencia curricular y la equidad para la diversidad del estudiantado, tal como lo demandan los principios de la inclusión educativa.

De este modo, la visión de los informantes se ve sólidamente complementada por la perspectiva de Perrenoud (2010), quien resalta que la praxis adaptativa se construye y se pone a prueba tanto en la intimidad del aula como en las interacciones y negociaciones dentro de la estructura institucional. De esta manera, la capacidad de adaptación no es un acto individualista, sino un proceso social y dialógico donde se negocian constantemente los sentidos, los alcances y las posibilidades reales de implementar una educación auténticamente inclusiva. Esta adaptabilidad implica que el docente debe ejercer un liderazgo pedagógico capaz de influir en las estructuras y tradiciones, transformando los límites organizacionales en oportunidades para flexibilizar el currículo y las estrategias de evaluación. Es, en esencia, la manifestación de la competencia profesional que permite al educador ajustar la teoría a la realidad compleja y dinámica de sus estudiantes, haciendo operativa la promesa de una enseñanza que responde a las necesidades y ritmos de cada aprendiz.

Figura 5

Proceso de resignificación de la enseñanza



Nota. Figura elaborada por el autor

En el análisis de las narrativas docentes se observó que la adaptabilidad implica acciones concretas: ajustar la complejidad de los contenidos, modificar las secuencias de enseñanza, diversificar las estrategias didácticas, fragmentar los procesos de aprendizaje, incorporar la multisensorialidad y diseñar mediaciones personalizadas mediante PIAR. Sin embargo, más allá de las técnicas, lo que se advierte es una transformación del sentido mismo de la práctica, en la que el docente asume que el aprendizaje no depende exclusivamente del estudiante, sino también de la capacidad del maestro para flexibilizar, crear y acompañar desde la singularidad.

De allí que, los hallazgos revelaron que los docentes conciben la praxis adaptativa como un proceso de búsqueda, ensayo y error, en el que las estrategias se modifican en función de la respuesta del estudiante. Esta noción es coherente con los postulados de Vygotski (2004), quien planteó que la enseñanza debe moverse en el espacio de la Zona de Desarrollo Próximo, lo cual exige que el docente reconozca el nivel de desempeño actual y potencial del estudiante para brindarle andamiajes desde sus propias capacidades. En consecuencia, la praxis adaptativa se

configura como una mediación dinámica que se alimenta de la observación, la sensibilidad pedagógica y la creatividad docente.

Asimismo, se identificó que la didáctica multisensorial constituye una estrategia central dentro de esta categoría. Los docentes incorporan imágenes, sonidos, texturas, movimientos corporales y recursos manipulativos como mediadores del aprendizaje, reconociendo que los estudiantes con discapacidad cognitiva aprenden desde el lenguaje verbal y desde sus experiencias perceptivas. Este hallazgo dialoga con los aportes de Gardner (2011) sobre las inteligencias múltiples y con estudios neuroeducativos recientes que destacan el papel de la sensorialidad en la consolidación de procesos cognitivos básicos.

En este sentido, la praxis pedagógica adaptativa también integra la dimensión emocional del aprendizaje. Los docentes expresaron la necesidad de fortalecer la confianza, el vínculo afectivo, la seguridad y la estabilidad emocional de los estudiantes, entendiendo que las emociones influyen directamente en la disposición al aprendizaje. Este aspecto se conecta con la literatura sobre educación emocional y con los estudios de López Melero (2006), quien sostiene que la inclusión comienza por reconocer al otro desde su dignidad y singularidad.

En síntesis, la praxis pedagógica adaptativa, como categoría central, permite comprender que la resignificación pedagógica implica un proceso profundo de transformación docente, orientado por la sensibilidad, la flexibilidad y la convicción ética de que cada estudiante puede aprender.

Integración selectiva de la categoría central: Praxis pedagógica incluyente

La praxis pedagógica incluyente constituye la segunda categoría central que emergió en el análisis, y expresa el movimiento transformador mediante el cual los docentes reconocen, valoran y responden a la diversidad cognitiva como una riqueza pedagógica y no como un obstáculo. Mientras la praxis adaptativa se centra en los ajustes individuales y en la flexibilización metodológica, la praxis incluyente avanza hacia la construcción de un ambiente educativo sustentado en el respeto, participación e igualdad de oportunidades. En esta categoría, la inclusión no se entiende como un acto de integración física del estudiante al aula, sino como una forma de construir relaciones pedagógicas basadas en la dignidad humana, reciprocidad y corresponsabilidad.

La interpretación de las voces docentes permitió identificar que la praxis incluyente se fundamenta en un sistema de creencias pedagógicas que orienta las acciones del maestro. Los participantes expresan que sus prácticas inclusivas nacen de convicciones profundas respecto al valor de la diversidad, la importancia del reconocimiento mutuo y la necesidad de transformar la escuela para garantizar el derecho a la educación. Este aspecto coincide con los planteamientos de Booth y Ainscow (2011), quienes afirman que

Una de las formas más importantes de entender la inclusión es verla como el proceso sistemático de llevar determinados valores a la acción. Se trata de un compromiso con valores particulares que representan el deseo de superar la exclusión y promover la participación. Si no está relacionada con valores profundamente arraigados, entonces la llamada a la inclusión puede representar simplemente la conformidad con una “nueva moda educativa” o la complacencia superficial con las instrucciones que emanan de la administración. Los valores son guías fundamentales y promueven la acción; nos impulsan hacia adelante, y nos dan un sentido de dirección, definiendo un destino. (p. 25)

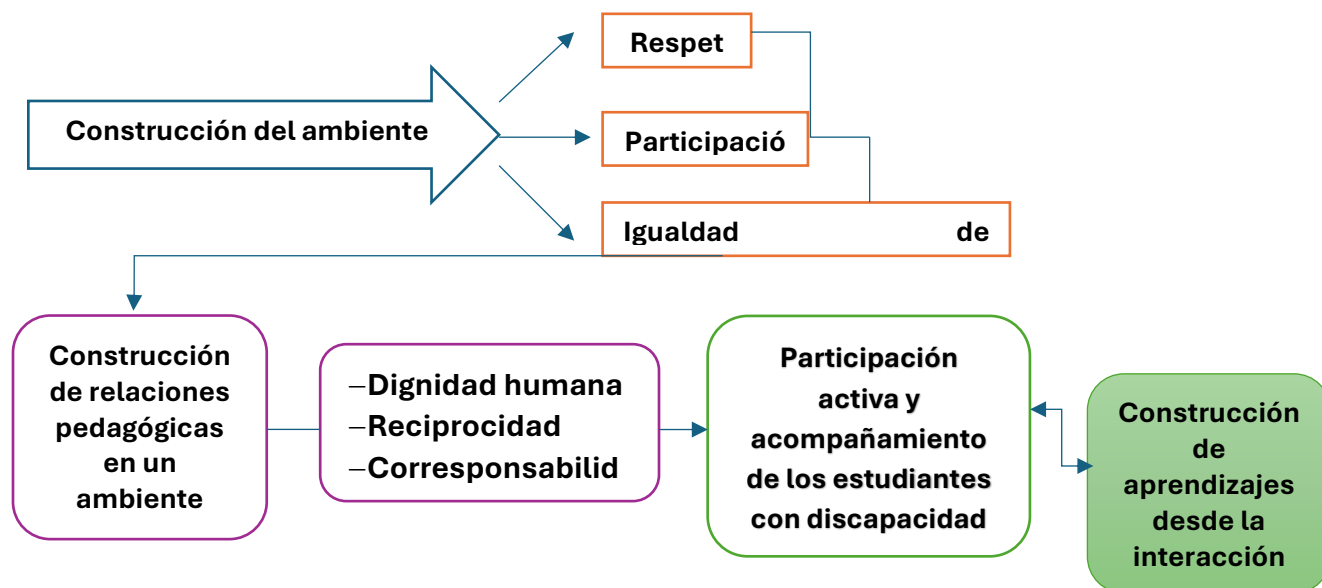
De allí se desprende que, la inclusión escolar no puede comprenderse únicamente desde los recursos o las estrategias, sino desde las culturas y valores que la sostienen. Es decir, la inclusión es primero un acto de conciencia docente y después una práctica pedagógica concreta. Las subcategorías asociadas a esta categoría central revelaron aspectos esenciales de la praxis incluyente. Una de las más relevantes es la cooperación entre pares, entendida como la creación de ambientes colaborativos donde los estudiantes con discapacidad cognitiva participan activamente junto con sus compañeros. Los docentes señalan que el aprendizaje colaborativo permite que los estudiantes se acompañen, se apoyen mutuamente y construyan aprendizajes desde la interacción social. Esta concepción dialoga con las perspectivas de Vygotski (2004) sobre el aprendizaje mediado por pares y con investigaciones actuales sobre pedagogía colaborativa inclusiva (Florian & Black-Hawkins, 2017), que destacan el papel del grupo como agente facilitador del desarrollo cognitivo y socioemocional.

Otro aspecto relevante dentro de esta categoría es el reconocimiento de capacidades heterogéneas. Los docentes expresan que una práctica incluyente se centra en las potencialidades del estudiante, lo cual exige identificar sus habilidades, su estilo de aprendizaje, su forma particular de comunicarse y su aporte singular al grupo. Esta mirada se aparta de modelos clínicos o déficit, y se ordena con enfoques contemporáneos basados en la neurodiversidad, que sostienen que las diferencias cognitivas deben entenderse como

variaciones humanas naturales y no como anomalías (Armstrong, 2012). Al reconocer estas capacidades diversas, los docentes reconstruyen su acción pedagógica desde el respeto, la comprensión y la valoración de la singularidad.

Figura 6

Praxis pedagógica incluyente



Nota. Figura elaborada por el autor

Asimismo, la praxis incluyente incorpora dimensiones éticas y comunicativas que orientan la interacción educativa. Las narrativas docentes evidencian que el diálogo, la mediación y la escucha activa se constituyen en pilares esenciales de la inclusión. Esta perspectiva coincide con los aportes de Freire (2002), quien señala que la educación liberadora se fundamenta en el diálogo como un encuentro de sujetos que se reconocen en su humanidad. En este sentido, la praxis incluyente emerge como una forma de relación educativa que trasciende lo instructivo y se convierte en un espacio de convivencia democrática, donde cada estudiante tiene un lugar, una voz y un sentido de pertenencia.

En el análisis también se identificó la subcategoría referida a la cultura inclusiva escolar y la sostenibilidad de la praxis. Los docentes manifestaron que la inclusión depende del docente, así como del clima institucional, las actitudes de los equipos directivos, la participación de las familias y la coherencia entre los discursos y las prácticas escolares. Esto coincide con Echeita (2019), quien afirma que la educación inclusiva requiere la construcción de una cultura escolar que favorezca la participación, respete la diferencia y asuma la corresponsabilidad como principio

ético. Por ello, la praxis incluyente se sostiene en valores institucionales que fortalecen la convivencia, promueven la diversidad y legitiman los procesos de ajuste pedagógico como parte natural del trabajo docente.

En consecuencia, la praxis pedagógica incluyente se configura como un proceso de construcción colectiva que resignifica la enseñanza como un acto ético y humano. No se limita a la adecuación metodológica, más bien se funda en creencias profundas sobre la igualdad, el respeto y la participación, lo que permite comprender su estrecha relación con la categoría integradora, al constituirse en fundamento filosófico y humano de la resignificación pedagógica.

Integración selectiva de la categoría central: Condiciones institucionales para la inclusión

La tercera categoría central atendió al análisis de las condiciones institucionales que posibilitan o dificultan la resignificación de la praxis pedagógica. El hallazgo más relevante es que la inclusión educativa es un proceso pedagógico y estructural, organizativo y normativo. Los docentes identifican que su capacidad para implementar prácticas adaptativas e incluyentes depende en gran medida de factores institucionales que favorecen o limitan dichas transformaciones. Dentro de esta categoría emergieron dos (2) dimensiones clave: (a) Barreras institucionales, estructurales, metodológicas y actitudinales; (b) Apoyos institucionales y la corresponsabilidad educativa.

Las barreras institucionales se expresan en la carencia de recursos especializados, la falta de formación docente en temas de discapacidad cognitiva, la ausencia de estrategias sistemáticas de acompañamiento, la limitada disponibilidad de apoyos profesionales (psicólogos, terapeutas, orientadores) y las actitudes negativas o indiferentes que persisten en algunos miembros de la comunidad educativa. Este conjunto de obstáculos demuestra que la inclusión no puede concebirse únicamente como un esfuerzo personal del docente, y dialoga con los planteamientos de la UNESCO (2020), que advierte que las escuelas deben transformarse en sistemas organizativos capaces de responder a las necesidades de todos los estudiantes.

No obstante, los docentes también identifican apoyos institucionales significativos, como la existencia de rutas de atención, redes de apoyo interinstitucional, orientadores escolares, normativas internas de inclusión, capacitaciones puntuales y la elaboración del PIAR como instrumento que orienta la intervención pedagógica. Sin embargo, señalan que estos apoyos

suelen ser insuficientes, fragmentados o discontinuos, lo que repercute en la sostenibilidad de la praxis inclusiva. Aquí cobra relevancia el concepto de corresponsabilidad educativa, que aparece como elemento esencial dentro de esta categoría. La corresponsabilidad se refiere al trabajo articulado entre docentes, directivos, familias, profesionales de apoyo y entidades del sector salud, lo cual es coherente con los postulados de la educación inclusiva multisectorial (López Melero, 2006; Echeita, 2019).

Las condiciones institucionales, por tanto, además de condicionar la acción docente, también influyen en su capacidad para resignificar su praxis. Cuando la institución promueve una cultura inclusiva, ofrece recursos, acompaña al profesorado y establece políticas claras de inclusión, se genera un ambiente que favorece la transformación pedagógica. Por el contrario, cuando las barreras predominan, la praxis docente se ve limitada, fragmentada o sobrecargada, lo que debilita los esfuerzos de adaptación y participación.

Figura 7

Condiciones institucionales para la inclusión



Nota. Figura elaborada por el autor

Esta categoría es esencial para comprender la teoría emergente, pues demuestra que la resignificación de la praxis pedagógica adaptativa e incluyente requiere un sistema escolar que la respalde. Ninguna transformación pedagógica puede sostenerse si la institución no incorpora cambios organizativos, normativos, estructurales y actitudinales que favorezcan la inclusión. Por

ello, las condiciones institucionales constituyen la base estructural sobre la cual se sostiene la categoría integradora.

En conjunto, la integración selectiva de las tres (3) categorías centrales: praxis pedagógica adaptativa, praxis pedagógica incluyente y condiciones institucionales para la inclusión, configura el núcleo interpretativo desde el cual se comprende la resignificación de la praxis docente en atención a los estudiantes con discapacidad cognitiva. Estas categorías revelan las dinámicas que atraviesan el quehacer pedagógico, ya que permiten identificar los fundamentos y transformaciones que orientan dicha praxis hacia escenarios de equidad y accesibilidad. A partir de esta articulación teórica emergente, se derivan las dimensiones que profundizan en los núcleos estructurantes del fenómeno estudiado, organizando de manera sistemática los elementos pedagógicos, didácticos, institucionales y axiológicos que sostienen y posibilitan la resignificación de la práctica. Las dimensiones que se presentan a continuación constituyen, por tanto, la síntesis analítica más firme del proceso de teorización, integrando los hallazgos con las claves interpretativas que la teoría fundamentada permitió develar.

Dimensión Pedagógica: Fundamentos selectivos para la resignificación de la praxis docente

La dimensión pedagógica constituye el núcleo desde el cual se reinterpretan críticamente las concepciones y acciones que configuran la praxis docente en contextos de discapacidad cognitiva. En la *codificación selectiva se configura como la base de los procesos de resignificación, al concentrar las prácticas, estrategias y principios que orientan la acción educativa*. La teoría generada revela una reconstrucción profunda de los marcos pedagógicos, en donde los docentes asumen la enseñanza como un proceso dinámico y sensible a las particularidades cognitivas. Desde esta comprensión, la Dimensión Pedagógica se expresa en diversos componentes internos que evidencian cómo los docentes reorganizan su práctica en clave de accesibilidad y adaptación. Tales componentes, emergidos del análisis selectivo, constituyen los ejes que materializan la praxis adaptativa en la realidad escolar. A continuación, se presentan de forma sistematizada los elementos que concretan esta dimensión en la acción educativa (ver tabla 9).

Tabla 10

Componentes internos de la Dimensión Pedagógica

Estrategias adaptativas en la enseñanza como eje de la praxis transformadora	Diversificación metodológica como fundamento de accesibilidad cognitiva	Didáctica multisensorial: una vía de acceso para los aprendizajes significativos	Recursos didácticos inclusivos: Innovación para la accesibilidad	Planificación adaptada y construcción del PIAR como práctica de justicia educativa
Estas estrategias surgen como decisiones pedagógicas que reinterpretan la enseñanza desde una perspectiva centrada en la diversidad cognitiva. Según Tomlinson (2014), la enseñanza diferenciada implica comprender que los estudiantes aprenden “a diferentes ritmos, por diferentes vías y con diferentes apoyos”, y esto se expresa de manera contundente en las voces de los participantes, quienes describen sus acciones como procesos de “lectura fina del estudiante” y de “ajuste permanente”. La praxis adaptativa, que constituye la primera categoría central, se sustenta en acciones que responden a una	Se configura como un proceso que supera la aplicación técnica de estrategias; se trata de una reinterpretación del acto educativo como fenómeno dinámico, flexible y responsivo. Aportes de autores como López Melero (2012) y Booth & Ainscow (2015) respaldan esta visión, al afirmar que la inclusión requiere transformar los contextos pedagógicos, no solo las actividades. Los docentes entrevistados expresaron que diversificar involucra: • Diseñar actividades paralelas con distintos niveles de complejidad, • Permitir modos múltiples de demostrar aprendizajes, • Reorganizar el ritmo de trabajo,	La didáctica multisensorial emergió para comprender cómo los docentes transforman los lenguajes pedagógicos para ampliar la comprensión y favorecer la participación. La literatura especializada (Rose & Meyer, 2002; Bueno, 2010) destaca que el uso simultáneo de múltiples canales perceptivos aumenta la retención, la motivación y la transferencia de los aprendizajes, especialmente en estudiantes con dificultades cognitivas. Los relatos analizados en el Capítulo IV muestran que los docentes integran herramientas visuales, auditivas, cinestésicas y manipulativas para “activar otras puertas de entrada”. Esta visión	Los recursos didácticos inclusivos no se limitan a materiales adaptados; comprenden la creatividad docente para resignificar objetos, entornos y tecnologías al servicio de la comprensión y la participación. Desde el análisis selectivo, estos recursos se configuran como mediadores simbólicos que permiten ampliar las posibilidades cognitivas del estudiante. Vigotsky (1995) plantea que la mediación transforma las funciones mentales superiores: esta investigación confirma que dicha transformación ocurre cuando los recursos son diseñados o ajustados para responder a las particularidades cognitivas.	La planificación adaptada constituye uno de los procesos más decisivos en la resignificación de la praxis pedagógica. De acuerdo con el MEN (2017), el PIAR es una herramienta pedagógica para garantizar aprendizajes pertinentes y accesibles. Sin embargo, los docentes revelan rigideces entre la teoría normativa y la aplicación real: falta de tiempo, poca formación, ambigüedad en los lineamientos y escaso acompañamiento institucional. Aun así, el análisis muestra que los docentes que se apropian del PIAR lo resignifican como guía de intervención personalizada. Esta construcción personal del PIAR legitima la praxis

intencionalidad reflexiva: adecuar el contenido, flexibilizar los tiempos, modificar la forma de presentar la información, proponer alternativas de participación y emplear recursos multisensoriales. Esto sugiere como plantea Imbernón (2017) que la práctica docente se resignifica cuando se convierte en un ejercicio de reflexión sistemática que cuestiona la rigidez curricular y prioriza la accesibilidad cognitiva como principio básico de justicia educativa.	• Anticipar apoyos y secuencias simplificadas. Este enfoque es coherente con la teoría de apoyos de la AAIDD (2010), según la cual la discapacidad cognitiva no es un atributo individual, sino la resultante de la interacción entre las capacidades del sujeto y las exigencias del entorno. Así, la diversificación metodológica es un elemento constitutivo de la accesibilidad curricular.	coincide con los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), según el cual la multisensorialidad es una estrategia para garantizar la equidad en el acceso al conocimiento.	Los docentes describen cómo emplean material concreto, apoyos visuales, pictogramas, aplicaciones digitales básicas, videos, juegos didácticos, láminas y material reciclado como dispositivos de mediación. La creatividad aparece como un rasgo dominante: los recursos no siguen un patrón estandarizado, sino que surgen de la interacción directa con el estudiante y sus necesidades educativas	adaptativa como praxis reflexiva, que se fundamenta en la evaluación continua, el análisis profundo de las capacidades del estudiante y la formulación de metas alcanzables y flexibles.
--	---	---	--	---

Nota. Tabla elaborada por el autor

Dimensión Inclusiva y Cultural: Fundamentos selectivos para la praxis pedagógica incluyente

La segunda categoría central, *la praxis pedagógica incluyente*, emerge en la codificación selectiva como un eje epistémico que articula los significados, valores, actitudes y concepciones que los docentes expresan frente a la inclusión y la diversidad cognitiva. Esta dimensión es profundamente ética y cultural, en tanto interpela los supuestos que históricamente han sostenido prácticas homogéneas o estandarizadas y revela la necesidad de comprender la diversidad como un valor formativo y no como una excepción que demanda ajustes marginales. Desde esta perspectiva, la inclusión se configura como un posicionamiento pedagógico que supera la adaptación instrumental para convertirse en una forma de comprender al estudiante en su singularidad cultural, social y cognitiva.

En el proceso de análisis selectivo, esta dimensión muestra que la transformación de la praxis ocurre mediante la reconstrucción de los marcos axiológicos y culturales que orientan el quehacer docente. Los relatos evidencian que los docentes resignifican su práctica desde principios de reconocimiento, respeto a la diferencia, valoración de las trayectorias de vida y apertura hacia formas diversas de participar y aprender en el aula. De este modo, la Dimensión Inclusiva y Cultural integra los fundamentos simbólicos, relacionales y éticos que sostienen la accesibilidad educativa y constituyen el trasfondo que hace posible una enseñanza verdaderamente incluyente.

Sobre esta base, la dimensión se despliega en una serie de componentes internos que permiten observar cómo se materializan estos principios en la práctica cotidiana. Dichos componentes, emergidos de la codificación selectiva sintetizan las formas en que los docentes construyen ambientes culturalmente responsivos, fomentan vínculos pedagógicos basados en el reconocimiento y configuran prácticas que legitiman la diversidad como parte constitutiva del proceso educativo. A continuación, se presentan de manera organizada los componentes que estructuran esta dimensión y que dan cuenta de la manera en que la inclusión y la cultura se integran en la praxis docente (ver tabla 10).

Tabla 11

Componentes internos de la Dimensión Inclusiva y Cultural

Aprendizaje colaborativo e inclusión como experiencia comunitaria	Concepciones pedagógicas como base interpretativa de la inclusión	Reconocimiento de la diversidad cognitiva como principio pedagógico	Cultura escolar inclusiva: valores, actitudes y corresponsabilidad	Principios éticos: diálogo, mediación y dignidad como fundamentos de la praxis
El aprendizaje colaborativo se interpreta como una estrategia que transforma la dinámica relacional y sociocultural del aula. Johnson & Johnson (2014) destacan que el aprendizaje cooperativo favorece el sentido de pertenencia, la interacción positiva y la construcción de significado compartido. Estas ideas se reflejan en las prácticas de los docentes, quienes afirman que el apoyo entre pares “desbloquea barreras” y permite que los estudiantes con discapacidad cognitiva se sientan parte activa del proceso. Los hallazgos muestran que la inclusión es vivida como <i>una experiencia comunitaria</i> , donde los compañeros se	El análisis selectivo demuestra que las concepciones docentes son determinantes en la forma en que se interpreta la discapacidad cognitiva. Autores como Echeita (2014) y Ainscow (2001) señalan que las creencias pedagógicas pueden promover o restringir la inclusión. En las entrevistas analizadas, se evidencia la coexistencia de concepciones tradicionales (centradas en el déficit) con concepciones emergentes (centradas en la potencialidad). Esta tensión revela el proceso de resignificación en marcha. Los docentes con concepciones más flexibles muestran mayor capacidad para transformar sus prácticas;	Aceptar la diversidad cognitiva como condición inherente del aprendizaje constituye un viraje conceptual. La neurodiversidad, según Armstrong (2010), invita a comprender que las diferencias cognitivas no son fallas, sino variaciones naturales del desarrollo humano. Esta perspectiva está emergiendo en los discursos docentes, quienes señalan que los estudiantes con discapacidad “piensan distinto”, “procesan diferente” o “necesitan más tiempo”, pero no los consideran incapaces. En la teoría selectiva, el reconocimiento de la diversidad se convierte en un principio rector que legitima la praxis adaptativa e incluyente.	La cultura inclusiva no se decreta, se construye. Stainback y Stainback (1999) sostienen que la inclusión es un proceso cultural sostenido por valores compartidos como respeto, aceptación y corresponsabilidad educativa. En esta investigación, los docentes señalan que las actitudes institucionales influyen significativamente en la efectividad de la inclusión: cuando la escuela promueve el respeto y la colaboración, la práctica docente se fortalece; cuando predomina la indiferencia o la resistencia, el proceso se fragmenta. Esta subcategoría confirma que la inclusión es una construcción cultural que depende de las	El diálogo aparece como un eje ético fundamental. Freire (1997) señala que el diálogo humaniza porque reconoce al otro como sujeto. Los docentes entrevistados describen cómo escuchar, preguntar, conversar y retroalimentar de manera empática genera vínculos que fortalecen la autoconfianza del estudiante con discapacidad cognitiva. La mediación pedagógica inspirada en Feuerstein (1991) también emerge como principio rector, pues permite que el docente actúe como puente para el desarrollo de funciones cognitivas y socioemocionales. La ética se proyecta, así como el fundamento de la praxis

convierten en mediadores naturales del aprendizaje. Esta visión coincide con las propuestas de Booth & Ainscow (2015), quienes enfatizan que la inclusión se construye colectivamente y no puede depender únicamente de la labor del docente.	reconocen que la inclusión implica un cambio profundo y sostienen que su responsabilidad va más allá de impartir contenidos: implica reconocer la dignidad, el ritmo y la singularidad de cada estudiante.	No surge como tolerancia, sino como comprensión profunda de la complejidad humana.	disposiciones del colectivo escolar.	incluyente: se trata de enseñar y dignificar.
--	---	---	---	--

Nota. Tabla elaborada por el autor

Dimensión Institucional y de apoyo: Condiciones selectivas para la inclusión educativa

La tercera categoría central *condiciones institucionales para la inclusión*, constituye el soporte estructural que posibilita o limita la resignificación de la praxis pedagógica. Si bien la acción docente es el escenario inmediato donde se materializan las prácticas inclusivas, la investigación demuestra que dichas prácticas solo pueden consolidarse cuando existe una estructura institucional coherente, regulada y sostenida que las respalde. En esta dimensión, el análisis selectivo revela que la inclusión educativa debe ser comprendida como el resultado de políticas internas, disposiciones organizacionales, dispositivos de apoyo y orientaciones institucionales que configuran el marco operativo de la práctica docente.

En este sentido, los relatos de los participantes muestran que el compromiso institucional se expresa en decisiones administrativas, provisión de recursos, fortalecimiento de equipos interdisciplinarios, acompañamiento técnico-pedagógico y generación de ambientes escolares que reconozcan y valoren la diversidad cognitiva. La teoría emergente evidencia que, sin estas condiciones, la inclusión se convierte en un esfuerzo fragmentado que recae exclusivamente sobre el docente, mientras que con un soporte institucional sólido se transforma en un proyecto educativo compartido que favorece la sostenibilidad de las prácticas adaptativas e incluyentes. Como señalan autores como Booth y Ainscow (2015), la inclusión requiere estructuras organizativas que reduzcan las barreras, promuevan la participación y garanticen apoyos pertinentes y continuos.

A partir de esta comprensión, la Dimensión Institucional y de Apoyo se despliega en una serie de componentes internos que permiten identificar cómo la institución respalda o en algunos casos limita, la construcción de prácticas educativas inclusivas. Estos componentes, emergidos del proceso de codificación selectiva, sintetizan los mecanismos organizativos, normativos y de apoyo interdisciplinario que posibilitan la accesibilidad cognitiva y la participación plena del estudiante con discapacidad. La tabla 11 que se presenta a continuación sistematiza dichos componentes y muestra de manera clara cómo la institución, en su dimensión estructural y operativa, influye en la resignificación de la praxis docente y en la consolidación de una cultura escolar inclusiva.

Tabla 12*Componentes internos de la Dimensión Institucional y de apoyo*

Barreras institucionales que obstaculizan la inclusión	Apoyos institucionales como mediadores de la praxis adaptativa e incluyente
La teoría selectiva evidencia que las barreras más frecuentes se relacionan con la rigidez curricular, la falta de formación docente, la ausencia de orientaciones claras sobre el PIAR, la escasez de material pedagógico, los grupos numerosos y el apoyo limitado de especialistas. Esto coincide con análisis previos de García & Romero (2018) y el MEN (2017), que advierten que la inclusión es débil cuando el sistema escolar mantiene estructuras tradicionales.	La presencia de orientadores, terapeutas, pedagogos de apoyo y directivos sensibilizados constituye un factor decisivo. Los docentes destacan que la inclusión mejora cuando la escuela ofrece acompañamiento permanente, formación continua y espacios de reflexión pedagógica. Estos apoyos facilitan la implementación del PIAR, ya que fortalecen la seguridad profesional del docente.

Nota. Tabla elaborada por el autor

Aproximación Teórica Emergente: Resignificación de la praxis pedagógica adaptativa e inclusiva

El análisis realizado durante la codificación selectiva permitió integrar las categorías centrales y sus dimensiones asociadas, generando una aproximación teórica que explica la resignificación de la praxis pedagógica adaptativa e incluyente. Esta aproximación teórica interpretativa constituye el producto analítico del proceso de Teoría Fundamentada.

La fase de codificación selectiva conduce a la construcción de una aproximación teórica emergente que integra tres (3) categorías centrales derivadas del análisis axial: *praxis pedagógica adaptativa*, *praxis pedagógica incluyente* y *condiciones institucionales para la inclusión*. Estas categorías conforman un sistema dinámico donde la acción docente, los valores ético-culturales y el soporte institucional se articulan para dar lugar a la ***resignificación de la praxis educativa en contextos de discapacidad cognitiva***.

Esta aproximación teórica no pretende constituirse en un marco cerrado, sino en una estructura conceptual flexible y evolutiva, coherente con la lógica de la Teoría Fundamentada. Su función es revelar los procesos de transformación profunda que atraviesa la praxis docente al interactuar con la diversidad cognitiva, y explicar los factores que impulsan, limitan o posibilitan la construcción de ambientes educativos adaptativos e incluyentes.

Aproximación Teórica: La praxis pedagógica resignificada como articuladora de la inclusión

La categoría integradora que emerge del proceso selectivo es la praxis pedagógica resignificada, entendida como un proceso reflexivo-crítico que transforma la manera en que los docentes comprenden, diseñan y ejecutan la enseñanza. Esta resignificación involucra: (a) Pasar de una pedagogía homogénea a una pedagogía diferenciada; (b) Sustituir la visión del déficit por la valoración de la diversidad; (c) Reemplazar la instrucción rígida por una mediación dialógica y multisensorial y (d) Transitar del cumplimiento administrativo del PIAR hacia la planificación adaptada como justicia educativa.

En términos teóricos, esta resignificación coincide con los planteamientos de Imbernón (2017) cuando afirma que:

El profesorado no puede rehuir la tarea de enseñar el mundo del pasado, lo que nos ha traído hasta el hoy, mientras mira hacia el futuro trabajando el presente. Esta labor debe realizarse en la escuela y fuera de ella. En la actualidad es muy importante enseñar a ser ciudadanos en un futuro que se adivina diverso y complejo, así como las diversas sensibilidades en que se materializa: democrática, social, solidaria, igualitaria, intercultural y ambiental; y ante una población-alumnado, familias, vecinos, comunidad-imbuida de una forma de entender la sociedad y las relaciones entre las personas, en una cultura urbana, a veces de marginalidad, donde la educación-de todos los que rodean la institución educativa-será fundamental para escapar de la exclusión social. (p. 23)

El planteamiento de Imbernón amplía el sentido de la praxis pedagógica resignificada al situar la labor docente dentro de una responsabilidad histórica, ética y sociocultural que trasciende el aula. Cuando afirma que el profesorado no puede rehuir la tarea de enseñar el pasado mientras trabaja el presente con la mirada puesta en el futuro, enfatiza que la práctica pedagógica es un ejercicio profundamente contextualizado que forma ciudadanos capaces de habitar una sociedad diversa, compleja e interdependiente. Este planteamiento dialoga con los hallazgos de la investigación, en los que la resignificación de la praxis emerge como una postura crítica que reconoce que la enseñanza para estudiantes con discapacidad cognitiva no puede limitarse a la transmisión de contenidos, sino que debe integrar valores democráticos, solidarios, igualitarios e interculturales.

Asimismo, se destaca que la escuela es un nodo dentro de una red comunitaria compuesta por familias, vecinos y actores sociales cuyas prácticas y creencias influyen directamente en las posibilidades de inclusión. Su referencia a la cultura urbana, las tensiones de marginalidad y los riesgos de exclusión social refuerzan la idea de que la labor docente exige una sensibilidad social que permita comprender las realidades del alumnado y generar entornos pedagógicos que contrarresten las barreras que operan fuera de la institución. En este sentido, la praxis pedagógica resignificada que emerge en este estudio coincide con la perspectiva del autor: se trata de una praxis situada, ética y culturalmente consciente, orientada a formar sujetos capaces de participar en una sociedad plural y a promover condiciones que reduzcan las desigualdades que afectan especialmente a los estudiantes con discapacidad cognitiva.

De este modo, el autor citado sustenta teóricamente la categoría integradora, también evidencia que la resignificación de la praxis implica comprender la inclusión como un compromiso colectivo y comunitario. El docente, al asumir esta responsabilidad social, reconstruye su actuación

pedagógica hacia una mediación que reconoce la diversidad, fomenta la participación y contribuye a la construcción de una ciudadanía inclusiva.

En consecuencia, la praxis pedagógica resignificada se configura como marco integrador desde el cual se configura la inclusión, pues integra las transformaciones epistemológicas, metodológicas e institucionales que emergieron del análisis selectivo. Esta perspectiva trasciende y reorganiza las categorías centrales, en un cuerpo conceptual más amplio que explica la forma como se gesta una praxis docente capaz de responder a las demandas educativas de los estudiantes con discapacidad cognitiva. En este sentido, la aproximación teórica se estructura en tres (3) componentes integradores que sintetizan y elevan la teoría emergente: *la transformación epistemológica de la práctica docente, la mediación pedagógica situada para la diversidad cognitiva y el ecosistema institucional como garante de justicia educativa*. Estos componentes expresan la maduración teórica alcanzada al reinterpretar las categorías del análisis y convertirlas en fundamentos de una propuesta articulada, coherente y proyectiva.

Transformación epistemológica de la práctica docente

Este componente explica el giro conceptual que experimentan los docentes al replantear su manera de comprender el aprendizaje y la diversidad. La praxis se concibe como un proceso reflexivo-crítico que resignifica las creencias, supuestos y marcos interpretativos que regulan la enseñanza. Esta transformación se sustenta en la transición desde una pedagogía homogénea hacia una pedagogía diferenciada, en la cual la diversidad cognitiva deja de percibirse como déficit y se reconoce como condición legítima de variación humana. En coherencia con Imbernón (2017), el docente adquiere la responsabilidad ética de interpretar el presente escolar desde una mirada solidaria, democrática e inclusiva, comprometida con la construcción de ciudadanía en contextos sociales complejos. Por ello, la transformación epistemológica constituye el fundamento que permite comprender la inclusión como un cambio profundo en la racionalidad pedagógica.

Mediación pedagógica ubicada en la diversidad cognitiva

Este componente integra las prácticas, estrategias y decisiones didácticas que concretan la resignificación en la acción docente. Se fundamenta en la comprensión de que la enseñanza debe situarse en el contexto real de los estudiantes y responder a sus modos particulares de

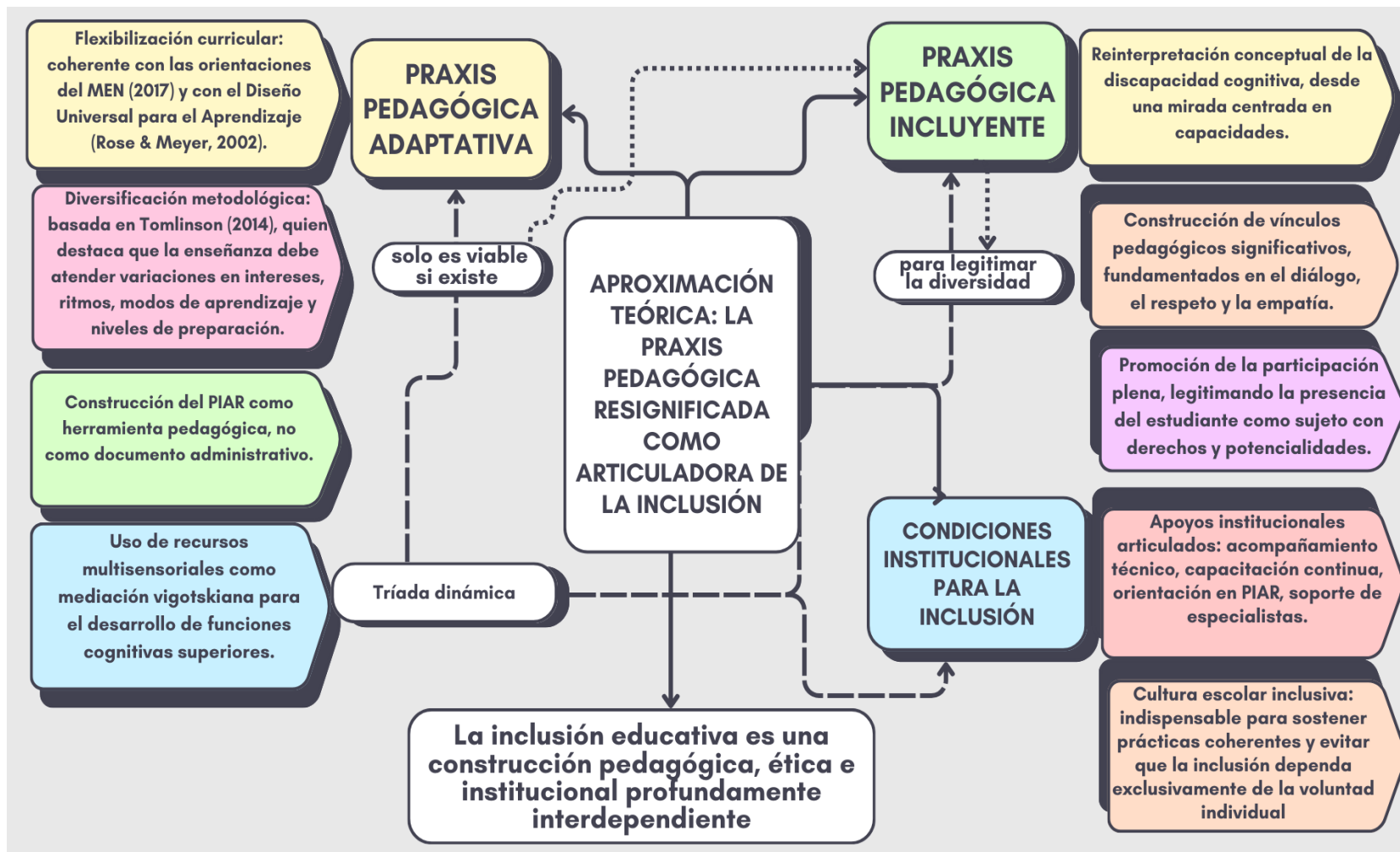
aprender. La mediación pedagógica, en esta perspectiva, se configura como un proceso intencional, dialógico y multisensorial que articula recursos, tiempos, materiales y actividades con las necesidades cognitivas de cada estudiante. Implica sustituir la instrucción rígida por interacciones pedagógicas flexibles y accesibles, donde el PIAR deja de ser un requisito administrativo y se transforma en una herramienta de justicia educativa. Asimismo, este componente retoma los aportes de la pedagogía inclusiva, la enseñanza diferenciada y la multisensorialidad, integrándolos en una propuesta coherente que reconoce que la accesibilidad cognitiva es un derecho pedagógico y no una concesión metodológica.

Ecosistema institucional como garante de justicia educativa

Este componente reconoce que la praxis resignificada no puede sostenerse sin una estructura institucional que la posibilite. La inclusión educativa requiere condiciones organizativas, materiales, normativas y culturales que respalden el trabajo docente y garanticen trayectorias educativas equitativas. Desde esta perspectiva, la institución se concibe como un ecosistema donde convergen recursos humanos especializados, políticas internas de inclusión, acompañamiento pedagógico, flexibilizaciones curriculares, alianzas familiares y redes comunitarias. En sintonía con enfoques de educación para la justicia social, este componente señala que la inclusión es un proyecto colectivo que demanda liderazgo directivo, corresponsabilidad y cultura escolar inclusiva. La institución, por tanto, se erige como el soporte estructural que viabiliza la praxis resignificada y evita que recaiga exclusivamente sobre la voluntad o habilidad individual del docente.

Figura 8

Aproximación Teórica: La praxis pedagógica resignificada como articuladora de la inclusión



Nota. Figura elaborada por el autor

Articulación de la aproximación teórica con el alcance del objetivo general

El objetivo general de esta investigación planteó *Generar una aproximación teórica desde la resignificación de la praxis pedagógica adaptativa e incluyente en atención a los estudiantes con discapacidad cognitiva en el municipio de Valledupar, Cesar, Colombia*, por lo tanto, el desarrollo teórico alcanzado en este capítulo da cumplimiento pleno a dicho propósito, pues configura un cuerpo conceptual emergente que explica, con fundamento empírico y rigor interpretativo, cómo los docentes transforman sus modos de comprender, planificar y ejercer la enseñanza ante la presencia de diversidad cognitiva.

En primer lugar, el análisis permitió consolidar una aproximación teórica consistente, emergente del proceso de codificación selectiva, que permitió interpretar la resignificación de la praxis pedagógica como un movimiento reflexivo-crítico que reestructura las concepciones y decisiones educativas. Asimismo, *articula los procesos adaptativos e incluyentes* que emergieron en la realidad escolar: flexibilización curricular, mediación dialógica, estrategias multisensoriales, apoyos entre pares, planificación diferenciada y valoración de capacidades, todos ellos expresados en prácticas que buscan ampliar el acceso cognitivo de los estudiantes.

De manera complementaria, la teoría generada *incorpora los factores institucionales* que condicionan o potencian la inclusión educativa, reconociendo que la transformación pedagógica no depende exclusivamente del docente, sino que requiere un entramado organizacional que garantice apoyos, recursos, formación y acompañamiento. La aproximación teórica también *visibiliza tensiones y desafíos* que forman parte del proceso de resignificación: rigidez curricular, escasez de recursos didácticos inclusivos, limitaciones en la formación docente e insuficiente articulación interinstitucional. Estos elementos permitieron comprender la inclusión desde su complejidad, lejos de visiones simplificadas o reduccionistas.

En consecuencia, este capítulo integró tres (3) dimensiones epistemológicas claves: comprensión de los significados (enfoque fenomenológico), interpretación de los significantes (enfoque hermenéutico) y construcción de teoría (Teoría Fundamentada). De este modo, este capítulo concreta el propósito global de la investigación, pues organizó los hallazgos bajo categorías centrales y construyó un entramado teórico coherente, contextualizado y aplicable a los escenarios reales de inclusión educativa.

La teoría emergente presentada en este capítulo permitió comprender que la inclusión educativa de los estudiantes con discapacidad cognitiva en el municipio de Valledupar trasciende la simple aplicación de estrategias o el cumplimiento de disposiciones normativas. Por el contrario, exige una *transformación profunda de la praxis pedagógica* en sus tres (3) dimensiones fundamentales: pedagógica, ética-cultural e institucional. Esta transformación se expresa en un proceso de resignificación que los docentes viven como experiencia dialéctica, dinámica y continua, en la cual revisan sus concepciones, adaptan sus prácticas, reorganizan su planificación y reconstruyen su relación con los estudiantes desde el reconocimiento de la diversidad cognitiva.

La resignificación se configura, entonces, como una práctica eminentemente humana y ética, sustentada en la convicción de que todos los estudiantes tienen derecho a aprender en condiciones de dignidad y calidad. La aproximación teórica emergente muestra que la inclusión cobra sentido cuando se reconoce que *la docencia inclusiva se aprende, se construye y se piensa; que los apoyos institucionales son indispensables para sostener el cambio pedagógico; que la ética educativa constituye la base del compromiso docente; que la mediación y el diálogo son prácticas liberadoras y transformadoras; y que la diversidad cognitiva no es una limitación, sino una manifestación legítima de la condición humana.*

En síntesis, el análisis realizado permite afirmar que la praxis pedagógica resignificada constituye la categoría integradora que orienta la transformación de la enseñanza hacia una educación realmente adaptativa e incluyente. Al articular estrategias pedagógicas, valores éticos, comprensiones culturales y condiciones institucionales, esta aproximación teórica ofrece un marco firme que explica el fenómeno estudiado y también abre horizontes para la acción educativa, la formulación de políticas y el diseño de futuros procesos investigativos que fortalezcan la inclusión en la región y en el país. Con ello, el capítulo culmina proporcionando una comprensión amplia, profunda y contextualizada de la inclusión como proceso pedagógico, ético y social en permanente construcción.

CAPÍTULO VI

SOCIALIZACIÓN

La socialización de los resultados constituye el momento culminante del proceso investigativo, en el que la teoría emergida del análisis hermenéutico se integra con la reflexión crítica y el compromiso ético que da sentido a la praxis pedagógica adaptativa e incluyente. A través de la socialización se generó un diálogo entre actores educativos, contextos institucionales y marcos teóricos que posibilitó la apropiación y transformación de las prácticas. En este punto, se retorna a la comunidad académica y escolar para presentar la comprensión profunda alcanzada sobre la resignificación de la praxis docente en atención a estudiantes con discapacidad cognitiva, devolviendo una lectura que interpreta y orienta rutas de mejora y proyección pedagógica.

Los hallazgos que sustentan esta socialización evidencian que la praxis pedagógica resignificada se configura como un proceso dinámico donde convergen la reflexión docente, la adaptación metodológica, la sensibilidad humana y el reconocimiento ético de la diversidad. Este proceso surge del encuentro dialógico entre docentes, estudiantes y contextos, donde cada experiencia se convirtió en fuente de aprendizaje y cada necesidad en oportunidad para replantear los modos de enseñar y acompañar. De esta integración emergió una comprensión más amplia de la inclusión educativa, entendida como un posicionamiento pedagógico que exige compromiso, creatividad y apertura institucional.

A propósito de las conclusiones derivadas de esta investigación, se puede afirmar que la resignificación de la praxis pedagógica es posible en la medida en que el profesorado transite hacia una comprensión situada de las necesidades cognitivas, sociales y emocionales de los estudiantes. Este tránsito implica superar las prácticas homogéneas, flexibilizar los estilos de mediación, reconocer los ritmos diferenciados y promover ambientes accesibles que potencien la participación de todos. La inclusión, en este sentido, no puede considerarse como un ideal abstracto, más bien debe entenderse como una construcción cotidiana que cobra sentido en las decisiones pedagógicas, en la relación empática y en la confianza que se deposita en la capacidad de cada estudiante para aprender desde sus particularidades.

La socialización de los hallazgos de esta investigación doctoral se realizó en una institución educativa de básica y media de la Comuna Cinco del municipio de Valledupar, Cesar, conforme al cronograma de socialización previamente establecido. En este espacio participaron docentes involucrados en el estudio, directivos y representantes de la comunidad educativa, quienes, a través de un diálogo reflexivo e intersubjetivo, analizaron y retroalimentaron los resultados presentados. Este encuentro trascendió la exposición informativa para convertirse en un escenario de construcción colectiva de conocimiento y apropiación pedagógica del modelo teórico emergente, favoreciendo su validación contextual y su proyección como referente para el fortalecimiento de prácticas pedagógicas adaptativas e incluyentes en la institución.

Tabla 13

Preparación de la socialización

Fase	Descripción de Actividades	Tiempo estimado
1. Preparación conceptual	Revisión final del contenido; selección de aportes teóricos y prácticos; organización de hallazgos; verificación de coherencia con los objetivos del estudio.	Semana 1
2. Diseño de la presentación	Elaboración del guion de exposición; diseño de diapositivas y recursos audiovisuales; estructuración de los ejes narrativos (teoría, práctica y proyecciones); definición de estrategias comunicativas según la audiencia.	Semana 2
3. Preparación técnica y logística	Selección del lugar de presentación; verificación de equipos tecnológicos; coordinación con la institución; realización de ensayos; ajuste del tiempo de exposición.	Semana 3
4. Ejecución y retroalimentación	Presentación formal ante los actores destinatarios; diálogo y aclaración de inquietudes; recopilación de observaciones; elaboración del informe de retroalimentación.	Semana 4

Nota. Tabla elaborada por el autor

Tabla 13

Socialización de la investigación

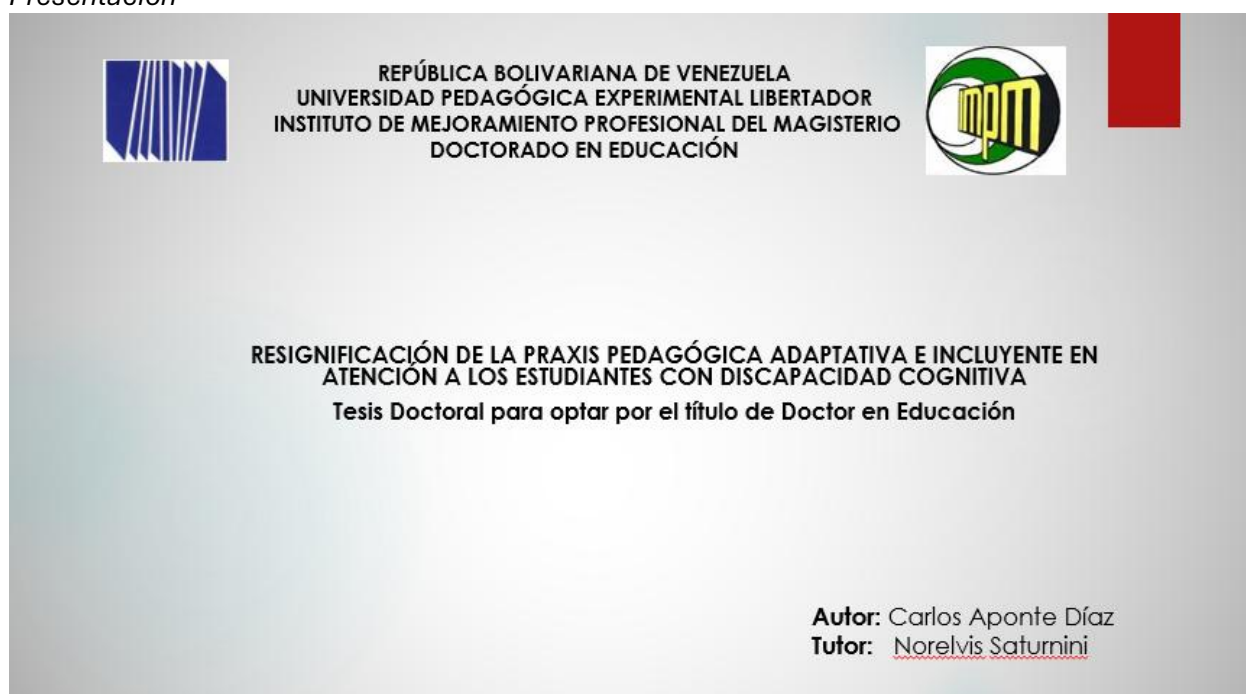
Asistentes	Docentes, autoridades de las instituciones seleccionadas para la investigación	
Propósito	Socializar los hallazgos y la aproximación teórica emergente sobre la resignificación de la praxis pedagógica adaptativa e incluyente en la atención a estudiantes con discapacidad cognitiva, promoviendo la reflexión colectiva y la apropiación pedagógica de los hallazgos obtenidos.	
Recursos	Humanos: Docente investigador. Materiales: Proyector, presentación en diapositivas, apoyo fotográfico	
Actividades desarrolladas		Tiempo estimado
Saludo de bienvenida		5 minutos
Control de asistencia		5 minutos

Presentación del contexto del estudio y propósitos de la investigación	15 minutos
Fundamentación teórica y metodológica de la investigación	20 minutos
Socialización de los hallazgos y del modelo teórico emergente sobre la praxis pedagógica adaptativa e incluyente	25 minutos
Espacio de reflexión, aportes y retroalimentación de los participantes	10 minutos
Agradecimientos y cierre	10 minutos

Nota. Tabla elaborada por el autor

Figura 9

Presentación



Nota. Figura elaborada por el autor

Figura 10
Realidad problemática

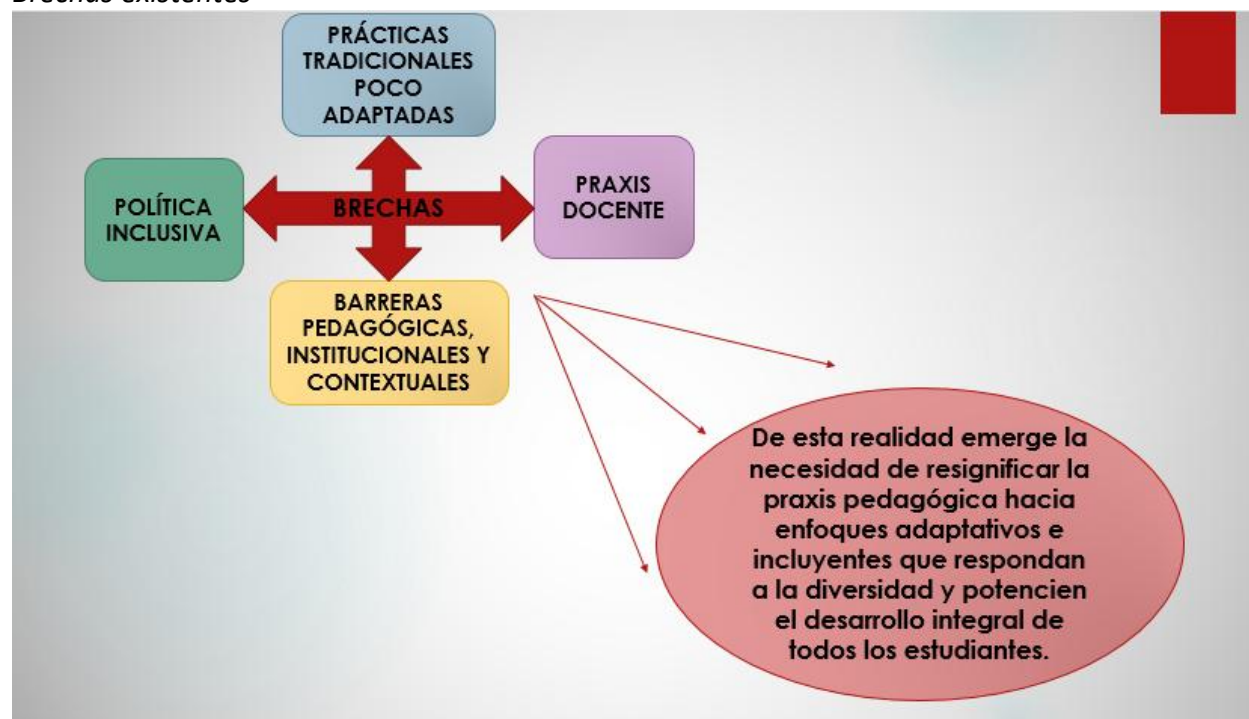
Desafíos de la educación adaptativa e incluyente en la práctica docente

En las instituciones educativas persisten tensiones entre las políticas de educación adaptativa e incluyente y la praxis pedagógica real, especialmente en la atención a estudiantes con discapacidad cognitiva. A pesar de los esfuerzos institucionales, se evidencian prácticas docentes tradicionales, limitaciones en la mediación pedagógica y barreras contextuales que dificultan la participación plena y el desarrollo integral de estos estudiantes.

Esta situación se ve acentuada por condiciones socioculturales desfavorables, escaso acompañamiento familiar y concepciones docentes que aún asocian la discapacidad con limitación más que con potencial. En consecuencia, se hace necesario resignificar la praxis pedagógica hacia un enfoque adaptativo e incluyente que garantice el derecho a una educación equitativa, pertinente y humanizante.

Nota. Figura elaborada por el autor

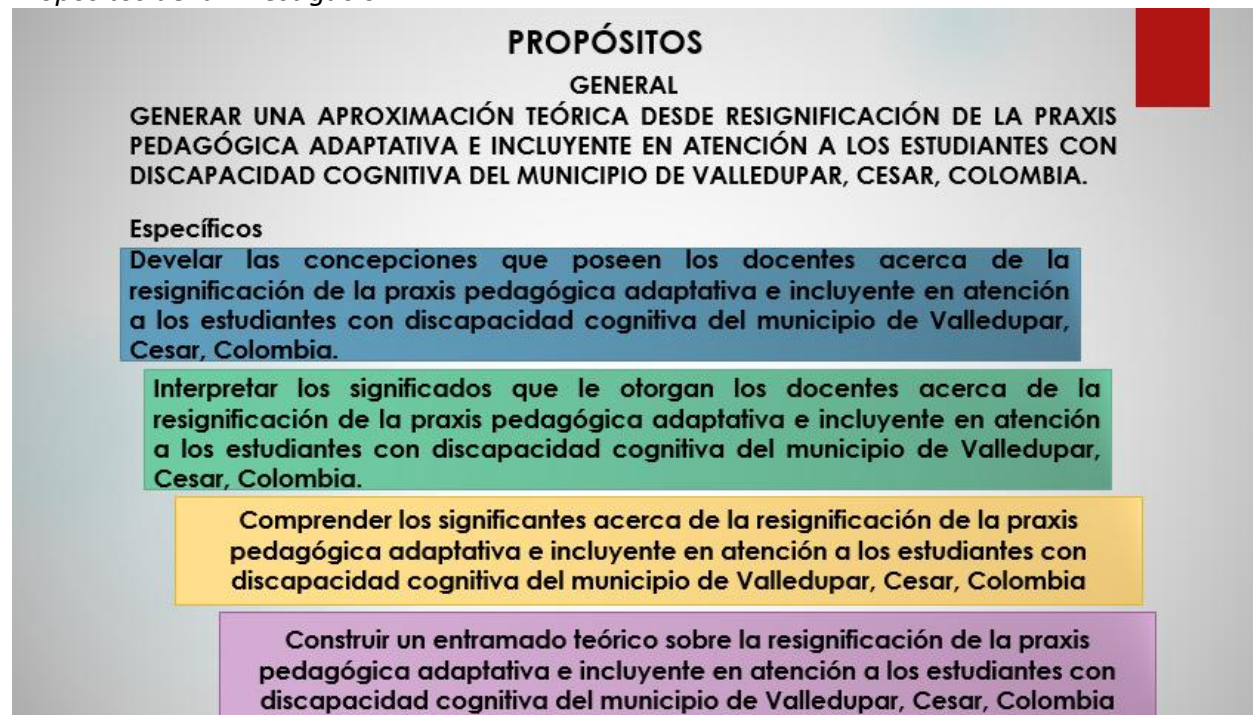
Figura 11
Brechas existentes



Nota. Figura elaborada por el autor

Figura 12

Propósitos de la investigación



Nota. Figura elaborada por el autor

Figura 13

Marco teórico



Nota. Figura elaborada por el autor

Figura 14

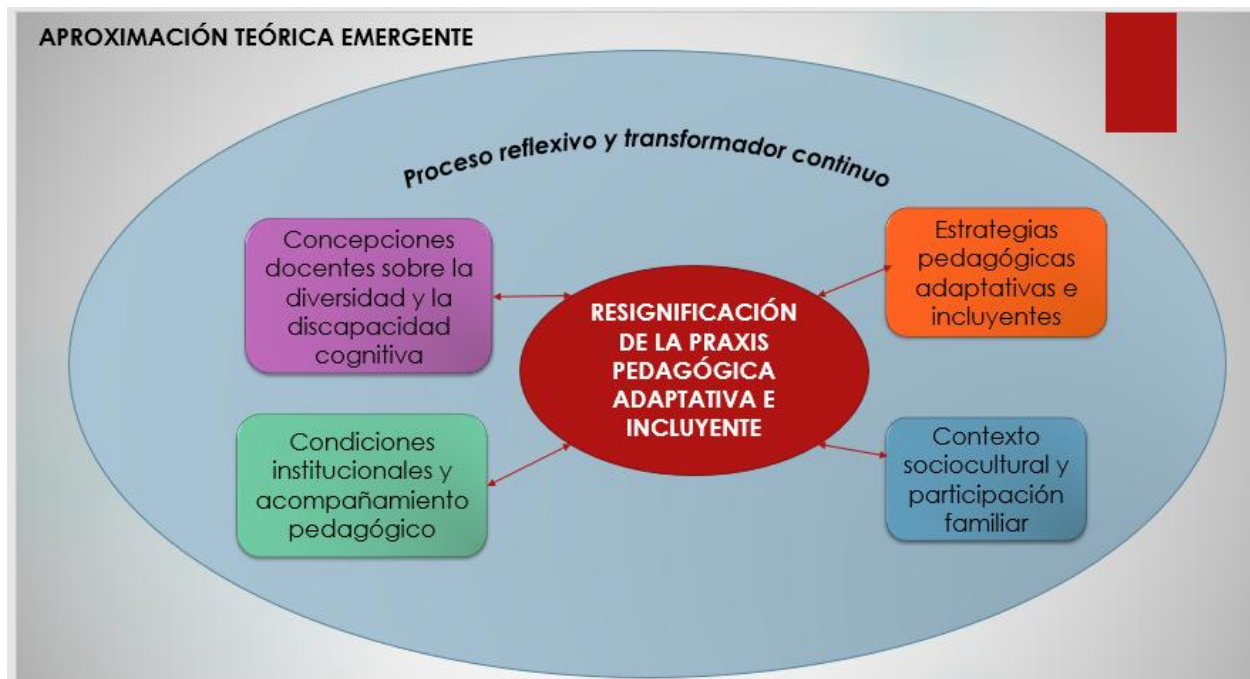
Ruta metodológica del estudio



Nota. Figura elaborada por el autor

Figura 15

Aproximación teórica



Nota. Figura elaborada por el autor

La socialización del conocimiento derivado de la investigación, desarrollada conforme al cronograma establecido, se configuró como un espacio dialógico que favoreció la participación activa de los actores institucionales, particularmente del colectivo docente. Durante la presentación y análisis de la aproximación teórica emergente, los docentes compartieron apreciaciones que evidencian procesos de reflexión crítica, reconocimiento de la propia práctica y apertura hacia la resignificación de la praxis pedagógica adaptativa e incluyente.

Los docentes expresaron que los resultados presentados les permitieron reconocer prácticas que ya venían implementando de manera intuitiva, manifestando que *“muchas de las acciones que aquí se explican forman parte de nuestro trabajo diario, pero no las habíamos pensado como estrategias adaptativas con sentido pedagógico claro”*. Esta apreciación pone de relieve la función de la socialización como espacio de explicitación y resignificación de saberes docentes implícitos.

También señalaron que esta aproximación teórica les permitió cuestionar concepciones tradicionales sobre la inclusión, al afirmar que *“la inclusión no se reduce a hacer adecuaciones aisladas, sino que implica cambiar la forma en que concebimos el aprendizaje y las capacidades de los estudiantes”*. Desde esta voz docente se evidencia un tránsito desde enfoques asistencialistas hacia comprensiones más integrales y humanizantes de la diversidad.

Asimismo, los docentes destacaron que la socialización contribuyó a evidenciar la necesidad de coherencia institucional, al expresar que *“el trabajo del docente en el aula no es suficiente si no existe respaldo de la institución, acompañamiento y recursos adecuados”*. Esta apreciación reafirma la categoría emergente relacionada con las condiciones institucionales como factor determinante en la consolidación de prácticas pedagógicas incluyentes.

De igual manera, otro de los docentes participantes valoró positivamente la viabilidad y aplicabilidad del modelo propuesto, señalando que *“las estrategias presentadas son posibles de implementar en nuestra realidad escolar, siempre que se asuman de manera gradual y contextualizada”*. Esta voz resalta el carácter práctico del entramado teórico y su potencial como referente orientador de la acción pedagógica.

Otro docente manifestó que la socialización generó procesos de autorreflexión profesional, al expresar que *“este espacio nos invita a repensar nuestro rol como docentes y a*

asumir la inclusión como un compromiso ético, no solo como una exigencia normativa". Esta apreciación evidencia que la socialización trascendió la dimensión informativa para convertirse en un escenario de interpelación ética y pedagógica de la praxis docente.

En conjunto, estas voces docentes permitieron afirmar que la socialización del conocimiento emergente funcionó como un proceso de resignificación colectiva, en el que los participantes validaron la pertinencia de los hallazgos, ya que reconocieron su potencial transformador en la práctica educativa. De este modo, la socialización se consolida como un componente fundamental para la apropiación de la aproximación teórica emergente y para su proyección en el fortalecimiento de una cultura escolar adaptativa, incluyente y sensible a la diversidad.

Registro fotográfico de la socialización







El registro fotográfico de la jornada de socialización evidenció la participación activa de los cinco (5) docentes sujetos de la investigación, quienes, a través de sus intervenciones, expusieron y compartieron sus experiencias pedagógicas, reflexiones y aprendizajes derivados del proceso investigativo. Las imágenes reflejaron un espacio dialógico caracterizado por el intercambio de saberes, la construcción colectiva de significados y la resignificación de la praxis docente en contextos educativos diversos. Asimismo, se observó la presencia de docentes invitados y miembros de la comunidad escolar, cuya asistencia reafirmó el carácter abierto, participativo y comunitario de la socialización, consolidándola

como un escenario de reflexión académica, validación colectiva y apropiación del conocimiento generado.

Conclusiones y orientaciones derivadas del proceso investigativo

La socialización de los resultados permitió reafirmar que la institución educativa desempeñó un papel decisivo en este proceso. Las condiciones institucionales, tanto materiales como humanas y organizativas, se constituyeron en factores que facilitaron u obstaculizaron la resignificación de la praxis pedagógica. En este sentido, se evidenció la necesidad de que la escuela adopte políticas inclusivas coherentes, brinde acompañamiento docente, garantice recursos especializados y fomente una cultura escolar orientada a valorar la diversidad como principio formativo. Solo en un escenario donde confluyan la voluntad institucional y el compromiso docente es posible avanzar hacia la consolidación de prácticas pedagógicas verdaderamente adaptativas e incluyentes.

A partir de esta comprensión, las recomendaciones delineadas buscaron orientar acciones concretas y sostenibles para fortalecer el tránsito hacia una educación más inclusiva. Se sugirió profundizar los espacios de formación docente en torno a la pedagogía diferenciada, promover el trabajo colaborativo para el diseño de adaptaciones curriculares, fortalecer la implementación del PIAR como un instrumento dinámico y no meramente burocrático, y garantizar que las decisiones institucionales reconozcan las realidades cognitivas de los estudiantes como punto de partida para la planificación pedagógica. De igual manera, se recomienda fomentar escenarios de reflexión colectiva que permitan revisar críticamente las prácticas, compartir experiencias exitosas y generar redes de apoyo entre docentes, familias y profesionales de acompañamiento.

Este capítulo ofreció una lectura integrada que articuló los resultados interpretativos con la necesidad de continuar avanzando hacia una praxis pedagógica que responda a la diversidad, y la asuma como fundamento de la justicia educativa. La socialización, las conclusiones y las recomendaciones aquí presentadas constituyen una invitación a seguir construyendo una pedagogía inclusiva desde el compromiso humano y el rigor académico, reafirmando que la educación, cuando se resignifica desde la diferencia, se configura como un acto pedagógico transformador.

En síntesis, la presente investigación confirma que la inclusión educativa no se decreta: se construye desde la conciencia crítica y la sensibilidad pedagógica que orientan cada decisión docente. La resignificación de la praxis pedagógica como proceso ético y reflexivo revela que la verdadera transformación radica en adaptar estrategias y además en reconfigurar la manera en que se concibe al estudiante con discapacidad cognitiva: ***no como un sujeto limitado, sino como un ser capaz de aprender desde otros ritmos, otras lógicas y otros modos de interacción.*** Este reconocimiento interpela al docente, interpela a la escuela y, en última instancia, interpela a la sociedad.

Los hallazgos y recomendaciones permiten comprender que la inclusión es, ante todo, un acto de responsabilidad compartida. Requiere del compromiso profesional del docente, de la coherencia institucional y del acompañamiento permanente de una comunidad educativa que aprende a mirar la diferencia como una riqueza educativa y humana. Así, la teoría emergida del estudio ilumina prácticas posibles, ya que convoca a sostener procesos de cambio que dignifiquen la experiencia escolar de cada estudiante.

Este cierre marca el punto de llegada del análisis, pero no el fin del camino. La praxis pedagógica adaptativa e incluyente se mantiene en constante reconstrucción, desafiando al profesorado a seguir investigando, revisando y reinventando sus modos de enseñar. La investigación, entonces, se convierte en oportunidad para reafirmar que la inclusión es una tarea cotidiana que exige voluntad, convicción y esperanza. ***Cuando la escuela asume este compromiso, la educación deja de ser un espacio de exclusión y se transforma en un territorio donde todos pueden aprender, participar y construir sentido.***

Recomendaciones del investigador desde su experiencia docente en educación inclusiva

Desde mi experiencia como docente en una de las instituciones educativas objeto de estudio y como investigador comprometido con la educación inclusiva, considero necesario fortalecer procesos permanentes de reflexión crítica sobre la praxis pedagógica orientada a la atención de estudiantes con discapacidad cognitiva. Esta reflexión debe permitir al docente cuestionar sus concepciones, prácticas y decisiones pedagógicas, de manera que se favorezca una resignificación consciente y contextualizada de la enseñanza, acorde con las necesidades reales de los estudiantes.

Recomiendo asumir la adaptabilidad pedagógica como un principio transversal del quehacer docente, lo cual implica planificar e implementar estrategias didácticas flexibles, accesibles y diversificadas que reconozcan los ritmos, estilos y posibilidades de aprendizaje de los estudiantes con discapacidad cognitiva. Desde mi práctica, he constatado que el uso de metodologías activas, recursos multisensoriales y ajustes razonables contribuye significativamente a la participación, comprensión y permanencia de estos estudiantes en el aula, favoreciendo así procesos de aprendizaje más significativos.

Asimismo, estimo indispensable fortalecer el trabajo colaborativo entre docentes, orientadores escolares, directivos y familias, como una estrategia clave para la atención integral de los estudiantes. La corresponsabilidad pedagógica y el acompañamiento continuo permiten coherencia entre las acciones institucionales y las necesidades educativas de los estudiantes, lo cual redundará en mejores condiciones para su desarrollo académico y socioemocional.

También, recomiendo que las instituciones educativas promuevan espacios sistemáticos de formación docente, acompañamiento pedagógico y socialización de experiencias exitosas en educación inclusiva. Desde mi rol docente, considero que estas acciones contribuyen a la consolidación de una cultura institucional basada en el respeto por la diversidad, la equidad y el reconocimiento del derecho de todos los estudiantes, especialmente aquellos con discapacidad cognitiva, a una educación de calidad y con sentido humano.

REFERENCIAS

- Acosta, K. (2012) La Pirámide de Maslow. Escuela de Organización Industrial Blog EOI. <https://www.eoi.es/blogs/katherinecarolinaacosta/2012/05/24/la-piramide-de-maslow/>
- Ainscow, M., & Booth, T. (2015). *Guía para la educación inclusiva: Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. CSIE.
- Angrosino, M. (2012). *Etnografía y observación participante en investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Arias, F. (2012). *El proyecto de investigación: Guía para su elaboración*. 6.ª ed. Caracas: Episteme.
- Barcía, M., y Yenchong, W. (2020) *Formación integral para estudiantes con necesidades educativas especiales*. *Revista Dominio de las ciencias*. Vol. 6, núm. 2, abril-junio pp. 361-377
<file:///C:/Users/ofelia%20guerrero/Downloads/Dialnet-FormacionIntegralParaEstudiantesConNecesidadesEduc-7491413.pdf>
- Barreda, P. (2020) La empatía, aceptación incondicional y la autenticidad. CEU. Vniversitas Senioribvs. Programa Coaching y sus fundamentos psicológicos. <https://www.universidadmayoresceu.es/wp-content/uploads/2020/04/APUNTES-LA-EMPATIA-ACEPTACION-AUTENTICIDAD.pdf>
- Booth, T., Simón, C., Sandoval, M., Echeita, G., & Muñoz, Y. (2015). *Guía para la Educación Inclusiva. Promoviendo el aprendizaje y la participación en las escuelas: nueva edición revisada y ampliada*. REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 13(3), 5–19.
- Camargo, J. (2022). *Aportes teóricos desde un enfoque pluriétnico y multicultural para la transformación de la praxis pedagógica en los espacios de inclusión de la Institución Educativa Almirante Padilla*. [Tesis doctoral] Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Venezuela.
https://revistas.upel.edu.ve/index.php/sinopsis_educativa/article/view/1029/944
- Charmaz, K. (2006). *Constructing Grounded Theory: A Practical Guide through Qualitative Analysis*. London: Sage Publications.
- Constitución Política de Colombia (1991)
- Convención Interamericana para la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra las Personas con Discapacidad (2005). Blog Organización Panamericana de la Salud (OPS) *Discapacidad*. <https://www.paho.org/es/temas/discapacidad>
- De La Torre, B. (2020), *La inclusión del alumnado con Trastorno de Espectro del Autismo (TEA) en Educación Infantil: análisis de buenas prácticas en la Comunidad de Madrid*. [Tesis Doctoral] Universidad Autónoma de Madrid, España. <https://repositorio.uam.es/handle/10486/693786>

Departamento Administrativo Nacional de Estadística [DANE] (2023) Dirección de Censos y Demografía (DCD) la población en Colombia para el 2023. <https://www.dane.gov.co/index.php/estadisticas-por-tema/demografia-y-poblacion>

Desarrollo Sostenible Organización de las Naciones Unidas para la Educación.

Di Fresco, C. (2016). El papel docente en la inclusión escolar. WEB Yo Soy y Diverso. Productos y servicios psicopedagógicos digitales para la inclusión escolar. <https://saludyeducacionintegral.com/el-papel-deldocente-en-la-inclusión-escolar/>

Díaz, V. (2006). *Formación docente, práctica pedagógica y saber pedagógico*. Laurus, 12(Ext), 88–103. Universidad Pedagógica Experimental Libertador. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=76109906>

Echeita, G. (2014). *Inclusión y exclusión educativa: De nuevo, “voz y quebranto”*. Narcea.

Echeita, G., & Ainscow, M. (2011). *La educación inclusiva como derecho: marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente*. Tejuelo. Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura, 12, 26–46.

Estévez, A., Flórez, L., y Monguí, J. (2018) *Cultura de paz y praxis pedagógica en la cátedra de paz en universidades de Bogotá*. Fundación Universitaria del Área Andina. [Libro en línea] https://www.academia.edu/65592099/Cultura_de_paz_y_praxis_pedagogica_en_la_catedra_de_paz
[file:///C:/Users/ofelia%20guerrero/Downloads/Dialnet-EducacionInclusiva-5386258%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/ofelia%20guerrero/Downloads/Dialnet-EducacionInclusiva-5386258%20(2).pdf)

Eunice Kennedy Shriver National Institute of Child Health and Human Development (s. f.) Discapacidades intelectuales y del desarrollo (IDD por sus siglas en inglés): Información sobre el problema ¿Qué son las discapacidades intelectuales y del desarrollo (IDD por sus siglas en inglés)? <https://espanol.nichd.nih.gov/salud/temas/idds/informacion>

Flick, U. (2015). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.

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

Freire, P. (2006). *Pedagogía de la Autonomía*. España. Siglo veintiuno editores

Gagné, R. (1970). *Las condiciones del aprendizaje*. Aguilar. Madrid.

Gagné, R. (1976). Número especial de la Revista de Tecnología Educativa, dedicado exclusivamente a artículos de Vol. 5, No1. <https://www.academia.edu/13256231>

- García, P. (2019). *El método comparativo constante y sus potencialidades para el estudio de políticas educativas para la escuela secundaria en Latinoamérica*. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada*, 10(15), pp. 27-43. [file:///C:/Users/ofelia%20guerrero/Downloads/Dialnet-ElMetodoComparativoConstanteYSusPotencialidadesPar-7075519%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/ofelia%20guerrero/Downloads/Dialnet-ElMetodoComparativoConstanteYSusPotencialidadesPar-7075519%20(1).pdf)
- Glaser, G y Strauss, A. (1992). *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*, Chicago, Aldine Publishing Company. <http://faculty.babson.edu/krollag/>
- Guba, E., y Lincoln, Y. (1994). Paradigmas en competencia en la investigación cualitativa. En NK Denzin y YS Lincoln (Eds.), *Handbook of qualifying research* (pp. 105–117). Sage Publications, Inc.
- Hernández, P. (2020). *Educación de calidad digna: EDUCAD estrategia pedagógica para la formación de estudiantes de primaria con discapacidad cognitiva leve*. [Tesis Doctoral] Universidad de La Salle, Bogotá. <https://ciencia.lasalle.edu.co/server/api/core/bitstreams/131f6205-c2aa-468e-b1d0-50fafca26d13/content>
- Hernández, R., Fernández, C., Baptista, P. (2006). *Metodología de la Investigación*. 4ª Edición. McGraw Hill.
- Hurtado, I. y Toro, J. (1997). *Paradigmas y métodos de investigación en tiempos de cambio*. Valencia: Episteme Consultores Asociados
- Lincoln, Y. y Guba, E. (1985). *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills: Sage Publications.
- Imbernón, F. (2017). *La formación del profesorado en la sociedad del conocimiento*. Graó.
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Ley 115 de febrero 8 de 1994.
- Ley 1618 de 2013. Gestor Normativo.
- Ley 361 de 1997 Gestor Normativo.
- López, A (2018). *La escuela inclusiva. El derecho a la equidad y la excelencia*. [Libro en línea] Editorial de la Universidad del País Vasco. España. <https://addi.ehu.es/handle/10810/26837>
- Manual de trabajos de grado de especialización técnica, especialización y maestría y tesis doctorales (2022) Universidad Pedagógica Experimental Libertador Vicerrectorado de Investigación y Postgrado. Caracas
- Martínez, M. (2004). *Ciencia y Arte en la Metodología Cualitativa*. Editorial Trillas. México. 1era. Ed. <https://issuu.com/ciramorlet/docs/marinez-migueles-ciencias-y-arte-en>
- Maslow, A. (1965a). *Motivación y personalidad*. Ediciones Díaz de Santos.
- Maxwell, J. A. (2013). *Qualitative Research Design: An Interactive Approach*. 3rd ed. Thousand Oaks, CA: Sage.

- Mayorga, M. (2004) *La entrevista cualitativa como técnica de la evaluación de la docencia universitaria RELIEVE. Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, vol. 10, núm. 1, pp. 23- 29 Universitat de València Valencia, España. <https://www.redalyc.org/pdf/916/91610102.pdf>
- Milathianaki, G. (2023) *Analysis of teachers' beliefs about the inclusion of children with Intellectual Disability (Análisis de las creencias y actitudes del profesorado sobre la inclusión de niños con discapacidad intelectual)* (Tesis Doctoral, Universidad del País Vasco / Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU), España) https://addi.ehu.eus/bitstream/handle/10810/64549/TESIS_MILATHIANAKI_GIASEMI.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Ministerio de Educación Nacional (2002). *Orientaciones para la Construcción de Políticas Públicas para la Discapacidad*. Santa Fe de Bogotá: Autor.
- Ministerio de Educación Nacional (2018) Orientaciones pedagógicas para la educación inicial de niñas y niños pertenecientes a comunidades de grupos étnicos. https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-379705_recurso_10.pdf
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MEN). (2017). *Orientaciones técnicas, administrativas y pedagógicas para la atención educativa a estudiantes con discapacidad*. MEN.
- Moore, S. (2022) *Transforming inclusive education for students with intellectual disabilities in secondary academic classrooms (Transformando la educación inclusiva para estudiantes con discapacidades intelectuales en las aulas de secundaria: un estudio de caso)* (Tesis doctoral, Universidad de British Columbia, Canadá) <https://open.library.ubc.ca/media/stream/pdf/24/1.0422961/4>
- Moreno P. (2002) *Diseño y planificación del aprendizaje. Curso de formación de formadores de usuarios. Módulo 1* [Libro en Línea] Biblioteca Daniel Cosío Villegas, México. Editorial: El colegio de México. <https://repositorio.colmex.mx/concern/books/ns064674s?locale=es>
[org_site/craft_articles/ glaser_strauss.html](https://repositorio.colmex.mx/concern/articles/glaser_strauss.html)
- Organización de las Naciones Unidas [ONU] (1948) *Declaración Universal de los Derechos Humanos*. Organización de las Naciones Unidas. <https://www.un.org/es/about-us/universal-declaration-of-human-rights>
- Organización de las Naciones Unidas [ONU] (2006) *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. https://disfam.org/documentacion/convencion-sobre-los-derechos-de-las-personas-con-discapacidad/?gad_source=1&gad_campaignid=22156609636&gbraid=0AAAAA9k

MYjmxwEuGH7QQLEvLJr317hhaB&gclid=CjwKCAjw4ufOBhBkEiwAfuC7-arKInmsfrUZJAH1ZrwQ4GvR3Yp_vkhoAGvE8dpvHtDdoptWWE5HqxoCsLIQAvD_BwE

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO] (2025). Nuevo informe regional de la UNESCO revela brechas persistentes en la educación inclusiva para estudiantes con discapacidad en América Latina. <https://www.unesco.org/es/articles/nuevo-informe-regional-de-la-unesco-revela-brechas-persistentes-en-la-educacion-inclusiva-para>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO] (2020). *Global Education Monitoring Report 2020: Inclusion and education: All means all*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373718>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO] (2017). Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación. <https://www.unesco.org/es/articles/guia-para-asegurar-la-inclusion-y-la-equidad-en-la-educacion>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO] (1990) Declaración mundial sobre educación para todos y marco de acción para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127583_sp

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. [UNESCO] (1994). Declaración de Salamanca y marco de acción para las necesidades educativas especiales. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427_sp

Organización Mundial de la Salud (OMS) 1980. <http://www.scielo.org.co/pdf/jusju/v9n2/v9n2a03.pdf>

Organización Mundial para la Salud (OMS) 2001. <http://www.scielo.org.co/pdf/jusju/v9n2/v9n2a03.pdf>.

Organización Mundial para la Salud [OMS] (2001) Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud (CIF).

Organización Mundial para la Salud [OMS] Informe mundial sobre la discapacidad 2011. <https://www.who.int/es/publications/i/item/9789241564182>

Organización Panamericana de la Salud (s/f) *Discapacidad*. WEB Organización Mundial de la Salud. <https://www.paho.org/es/temas/discapacidad>

Parada, E., Avendaño C., y William R. (2013). *Ámbitos de aplicación de la teoría de la modificabilidad estructural cognitiva de Reuven Feuerstein*. *El ágora USB*, vol. 13,

- núm. 2, pp. 443-458 Universidad de San Buenaventura Seccional Medellín, Colombia. <https://www.redalyc.org/pdf/4077/407736378009.pdf>
- Parra, C. (2011). *Educación inclusiva: un modelo de diversidad humana*. *Educación y Desarrollo Social*, 5(1), 139–150. <file:///C:/Users/ofelia%20guerrero/Downloads/Dialnet-EducacionInclusiva-5386258.pdf>
- Plan Nacional Decenal de Educación 2016 2026. *El camino hacia la calidad y la equidad*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232697>.
- Posada, W. (2022) *Transformación de las prácticas docentes para la población escolar con discapacidad desde los programas de formación de educadores*. (Tesis Doctoral, Universidad de Caldas, Colombia) <https://repositorio.ucaldas.edu.co/server/api/core/bitstreams/5bb13f5e-41c9-4eb5-86fa-45963bb61ce7/content>
- Prado, Y. (2021) *El proceso de inclusión educativa en los estudiantes con discapacidad: las barreras para el docente*. [Tesis Doctoral] Universidad Pedagógica Experimental Libertador. <http://espacio.digital.upel.edu.ve/index.php/TD/article/view/300>
- Rodríguez, D. (2021). Educación holística de la práctica pedagógica de los niños con discapacidad cognitiva. Tesis doctoral Universidad Pedagógica Experimental Libertador. <http://espacio.digital.upel.edu.ve/index.php/TD/article/view/241>
- Rogers, C. (1989). La persona como centro. Barcelona: Herder.
- Rogers, C. (2011). El proceso de convertirse en persona. Madrid: Paidós Ibérica.
- Rogers, C. R. (1989). *El proceso educativo según Carl R. Rogers*. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado (RIFOP), núm. 6, pp. 599–603.
- Rojas de Escalona, B. (2014). *Investigación cualitativa: Fundamentos y práctica*. FUNDAUPEL
- Rose, D., & Meyer, A. (2002). *Teaching every student in the digital age: Universal design for learning*. Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD).
- Sandín, E. (2003). *Investigación cualitativa en Educación. Fundamentos y tradiciones*. Caracas: Mac Graw Hill.
- Stainback, S., & Stainback, W. (1999). *Aulas inclusivas: Un nuevo modo de enfocar y vivir el currículo*. Narcea.
- Strauss, A., y Corbin, J. (2002) Bases de la investigación cualitativa: técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundada (1. ed.). Medellín: Editorial Universidad de Antioquia
- Suarez, Y. (2019) *Constructo teórico sobre de la inclusión de estudiantes con discapacidad desde las creencias de los actores educativos en contextos de la educación primaria*. [Tesis Doctoral] Universidad Pedagógica Experimental Libertador. <https://espacio.digital.upel.edu.ve/index.php/TD/article/view/515/490>

- Taylor, S., y Bogdan, R. (1987) Introducción a los métodos cualitativos de investigación. [Libro en línea] 1 Ed. Ediciones Paidós Ibérica, S.A. <https://pics.unison.mx/maestria/wp-content/uploads/2020/05/Introduccion-a-Los-Metodos-Cualitativos-de-Investigacion-Taylor-S-J-Bogdan-R.pdf>
- Taylor, J. (2022) *Exploring perceptions of inclusion in higher education (Explorando las percepciones de inclusión en la educación superior)* (Tesis Doctoral, Institute of Education de la Dublin City University, Irlanda) <https://doras.dcu.ie/27844/1/JT%20Final%20-%20DCU.pdf>
- Tobón, S. (2014). Humanidad y Educación: Alteridad del siglo XXI. Itinerario Educativo, XXVIII (63), 139-153. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6280209.pdf>
- Tomlinson, C. A. (2005). *How to Differentiate Instruction in Academically Diverse Classrooms* (3rd ed.) Alexandria, VA: ASCD.
- Tomlinson, C. A. (2014). *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners* (2nd ed.). ASCD.
- Universal Design for Learning Guidelines version 2.2* [CAST] (2018). <https://udlguidelines.cast.org>
- Vygotski, L. (1995). *Pensamiento y lenguaje*. Paidós.
- Ward, L. (2023) *Exploring the experiences of autistic children who avail of dual autism class and mainstream provision in Irish primary schools (Explorando las experiencias de niños autistas que participan en clases duales para niños con autismo y en programas regulares en escuelas primarias irlandesas)* (Tesis Doctoral School of Inclusive and Special Education de la Dublin City University, Irlanda) <https://doras.dcu.ie/28729/>

ANEXOS



Anexo A1

Instrumento

**REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO DE MEJORAMIENTO PROFESIONAL DEL MAGISTERIO
DOCTORADO EN EDUCACIÓN**



RESIGNIFICACIÓN DE LA PRAXIS PEDAGÓGICA ADAPTATIVA E INCLUYENTE EN ATENCIÓN A LOS ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD COGNITIVA.

Instrumento

Autor: Carlos Aponte Díaz

Tutor: Norelvis Saturnini

Maracaibo, abril de 2026

RESIGNIFICACIÓN DE LA PRAXIS PEDAGÓGICA ADAPTATIVA E INCLUYENTE EN ATENCIÓN A LOS ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD COGNITIVA.

Carlos Aponte

Propósitos de la Investigación

General

Generar una aproximación teórica desde resignificación de la praxis pedagógica adaptativa e incluyente en atención a los estudiantes con discapacidad cognitiva del municipio de Valledupar, Cesar, Colombia.

Específicos

Develar las concepciones que poseen los docentes acerca de la resignificación de la praxis pedagógica adaptativa e incluyente en atención a los estudiantes con discapacidad cognitiva del municipio de Valledupar, Cesar, Colombia.

Interpretar los significados que le otorgan los docentes acerca de la resignificación de la praxis pedagógica adaptativa e incluyente en atención a los estudiantes con discapacidad cognitiva del municipio de Valledupar, Cesar, Colombia.

Comprender los significantes acerca de la resignificación de la praxis pedagógica adaptativa e incluyente en atención a los estudiantes con discapacidad cognitiva del municipio de Valledupar, Cesar, Colombia.

Construir un entramado teórico sobre la resignificación de la praxis pedagógica adaptativa e incluyente en atención a los estudiantes con discapacidad cognitiva del municipio de Valledupar, Cesar, Colombia.

Matriz Categorical

Propósitos General Generar una aproximación teórica desde resignificación de la praxis pedagógica adaptativa e incluyente en atención a los estudiantes con discapacidad cognitiva del municipio de Valledupar, Cesar, Colombia.			
Propósitos específicos	Dimensiones	Categorías	Ítems
Develar las concepciones que poseen los docentes acerca de la resignificación de la praxis pedagógica adaptativa e incluyente en atención a los estudiantes con discapacidad cognitiva del municipio de Valledupar, Cesar, Colombia.	• Estructuras de las concepciones sobre la praxis pedagógica adaptativa e incluyente • Elementos de la discapacidad cognitiva en estudiantes	concepciones pedagógicas relacionadas con la atención a estudiantes con discapacidad cognitiva	1. Desde su experiencia docente, ¿podría describir ejemplos concretos de cómo su conocimiento pedagógico influye y se materializa en la atención educativa diaria de estudiantes con discapacidad cognitiva? Nos interesaría conocer los principios o teorías que guían su acción. 2. En su práctica pedagógica, ¿qué tipos de estrategias específicas ha desarrollado o adaptado para responder a las necesidades particulares de los estudiantes con discapacidad cognitiva? Nos gustaría conocer ejemplos detallados de cómo estas estrategias se aplican en el aula y qué resultados ha observado

			3. Al trabajar con estudiantes que presentan discapacidad cognitiva, ¿cómo considera los elementos distintivos de esta condición (por ejemplo, estilos de aprendizaje, ritmo de procesamiento de información, etc.) para adaptar su enfoque pedagógico? ¿Podría ilustrar con situaciones específicas cómo integra estos elementos en el diseño de sus actividades o en la interacción en el aula? 4. Desde su experiencia en la institución educativa, ¿cuáles son las principales barreras estructurales, metodológicas o actitudinales que usted identifica y enfrenta en su práctica pedagógica al trabajar con estudiantes con discapacidad cognitiva? 5. Considerando el contexto de su institución, ¿cómo se proyecta o se está implementando la praxis pedagógica desde una perspectiva adaptativa e incluyente para atender eficazmente a los
--	--	--	--

			estudiantes con discapacidad cognitiva?
Interpretar los significados que le otorgan los docentes acerca de la resignificación de la praxis pedagógica adaptativa e incluyente en atención a los estudiantes con discapacidad cognitiva del municipio de Valledupar, Cesar, Colombia.	• Estrategias pedagógicas adaptativa e incluyente	Concepciones pedagógicas desarrolladas adaptativa e incluyente relacionadas con la resignificación de la praxis pedagógica para la atención a estudiantes con discapacidad cognitiva	6. En su opinión, ¿cuáles son las concepciones pedagógicas fundamentales que sustentan y deberían guiar una praxis educativa verdaderamente adaptativa e incluyente para los estudiantes con discapacidad cognitiva?
Comprender los significantes acerca de la resignificación de la praxis pedagógica adaptativa e incluyente en atención a los estudiantes con discapacidad cognitiva del municipio de Valledupar, Cesar, Colombia.			
Construir un entramado teórico sobre la resignificación de la praxis pedagógica adaptativa e incluyente en atención a los estudiantes con discapacidad cognitiva del municipio de Valledupar, Cesar, Colombia.			



**REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO DE MEJORAMIENTO PROFESIONAL DEL MAGISTERIO
DOCTORADO EN EDUCACIÓN**



GUION DE PREGUNTAS

El presente instrumento ha sido diseñado para la recopilación de información fundamental para el desarrollo del estudio doctoral titulado: "Resignificación de la Praxis Pedagógica Adaptativa e Incluyente en Atención a los Estudiantes con Discapacidad Cognitiva."

Su valiosa colaboración es esencial para el éxito de esta investigación. Agradecemos su disposición a responder las preguntas orientadoras de manera libre y auténtica, basándose en su experiencia personal y profesional.

Garantizamos que toda la información recabada será tratada con la más estricta confidencialidad y utilizada exclusivamente para los fines de este estudio académico.

Muchas gracias por su disposición, receptividad y apoyo.

Carlos Aponte
Investigador

Nº

GUION DE PREGUNTAS

- 1 Desde su experiencia docente, ¿podría describir ejemplos concretos de cómo su conocimiento pedagógico influye y se materializa en la atención educativa diaria de estudiantes con discapacidad cognitiva? Nos interesaría conocer los principios o teorías que guían su acción.
- 2 En su práctica pedagógica, ¿qué tipos de estrategias específicas ha desarrollado o adaptado para responder a las necesidades particulares de los estudiantes con discapacidad cognitiva? Nos gustaría conocer ejemplos detallados de cómo estas estrategias se aplican en el aula y qué resultados ha observado
- 3 Al trabajar con estudiantes que presentan discapacidad cognitiva, ¿cómo considera los elementos distintivos de esta condición (por ejemplo, estilos de aprendizaje, ritmo de procesamiento de información, etc.) para adaptar su enfoque pedagógico? ¿Podría ilustrar con situaciones específicas cómo integra estos elementos en el diseño de sus actividades o en la interacción en el aula?
- 4 Desde su experiencia en la institución educativa, ¿cuáles son las principales barreras estructurales, metodológicas o actitudinales que usted identifica y enfrenta en su práctica pedagógica al trabajar con estudiantes con discapacidad cognitiva?
- 5 Considerando el contexto de su institución, ¿cómo se proyecta o se está implementando la praxis pedagógica desde una perspectiva adaptativa e incluyente para atender eficazmente a los estudiantes con discapacidad cognitiva?
- 6 En su opinión, ¿cuáles son las concepciones pedagógicas fundamentales que sustentan y deberían guiar una praxis educativa verdaderamente adaptativa e incluyente para los estudiantes con discapacidad cognitiva?