



REVISTA
PERSPECTIVAS
UFPS

Original Article

<https://doi.org/10.22463/25909215.5565>

Educación inclusiva frente a los desafíos del desarrollo tecnológico desde un estudio cualitativo en una institución de la ciudad de Cúcuta.

Inclusive education facing technological development challenges: a qualitative study in an educational institution in Cúcuta, Colombia.

Claudia Elizabeth Toloza-Martínez^{1*}, Maritza Carolina Jaimes-Márquez², Javier Mauricio García-Mogollón³

^{1*}Doctora en Educación, claudiatoloza@ufps.edu.co, <https://orcid.org/0000-0002-2367-9787>, Universidad Francisco de Paula Santander, Cúcuta, Colombia.

²Doctora en Gerencia Pública y Política Social, maritzacarolinajm@ufps.edu.co, <https://orcid.org/0000-0002-4728-6064>, Universidad Francisco de Paula Santander, Cúcuta Colombia

³Doctor en Ciencias Gerenciales, jmgmogollon@unipamplona.edu.co, <https://orcid.org/0000-0001-7423-8909> Universidad de Pamplona, Pamplona, Colombia

Como citar: Toloza-Martínez, C. E. , Jaimes-Márquez, M. C. ., y García-Mogollón, J. M. . (2025). Educación inclusiva frente a los desafíos del desarrollo tecnológico desde un estudio cualitativo en una institución de la ciudad de Cúcuta . *Revista Perspectivas*, 10(S1), 58-71. <https://doi.org/10.22463/25909215.5565>

Received: Agosto 08, 2025; Approved: Diciembre 02, 2025

RESUMEN

Palabras Clave:

Discapacidad, Institución Educativa, Educación inclusiva, Tecnología para discapacidad, IE Frontera.

Antecedentes: los antecedentes relacionados en la presente investigación coinciden en que la inclusión requiere de un enfoque sistémico e intersectorial donde se logren adoptar políticas fundamentadas en TIC, priorizadas en accesibilidad y articuladas a los PEI. Lo anterior implica formación docente y liderazgo, currículos flexibles y un cambio cultural. La evidencia muestra prácticas eficaces - socialización, adaptaciones y apoyos - pero también exponen múltiples barreras persistentes como resistencia por parte de los docentes, de las familias, además de la dificultad entre pares como facilitadores. Objetivos: la investigación buscó analizar la integración de la tecnología en los procesos educativos del Instituto Técnico Guaimaral a partir de la indagación de los retos y desafíos reconocidos por sus docentes. Metodología: enfoque cualitativo - descriptivo, donde se entrevistaron a profundidad 15 docentes y al líder del programa ‘Lanceros por la Inclusión’, estrategia bandera de inclusión mediada por TIC’s de la institución. Resultados: tras el análisis de los retos y desafíos a partir de las categorías sobre lo pedagógico-educativo; recursos y condiciones físicas; familia, terceros y docentes; se logró conocer y visibilizar las estrategias tecnológicas desarrolladas por la institución para facilitar y brindar mejor acceso educativo a los estudiantes. Conclusión: Se concluyó que existen desarrollos tecnológicos que responden acertadamente a los desafíos y retos en torno a la educación inclusiva en la institución, pero existen otros que se escapan a las capacidades y control de los docentes y directivos que requieren la intervención de otros actores del sistema.

ABSTRACT

Keywords:

Disability, Educational Institution, Inclusive Education, Technology for Disabilities, IE Frontera

Background: The prior literature reviewed in this study converges on the view that inclusive education requires a systemic and intersectoral approach that adopts policies grounded in Information and Communication Technologies (ICT), prioritized for accessibility and articulated with the 'Proyecto Educativo Institucional' (PEI; the school's Institutional Educational Project). This, in turn, entails teacher training and leadership, flexible curricula, and cultural change. The evidence points to effective practices —structured socialization, accommodations and supports—while also revealing persistent barriers such as resistance from teachers and families, as well as difficulties in leveraging peers as facilitators. Objectives: The study sought to analyze the integration of technology into the educational processes of Instituto Técnico Guaimaral by examining the challenges recognized by its teachers. Methodology: A qualitative–descriptive approach was employed; we conducted in-depth interviews with 15 teachers and with the leader of the “Lanceros por la Inclusión” program, the institution’s flagship ICT-mediated inclusion initiative. Results: Analyzing challenges across the categories of pedagogy/education; resources and physical conditions; and family, external stakeholders, and teachers allowed us to identify and make visible the technological strategies developed by the institution to facilitate and improve students’ access to education. Conclusion: The study concludes that certain technological developments appropriately address the institution’s challenges around inclusive education; however, others exceed the capacities and control of teachers and administrators and require the involvement of additional actors in the system.

*Corresponding author.

E-mail address: claudiatoloza@ufps.edu.co

(Claudia Elizabeth Toloza-Martínez)



Peer review is the responsibility of the Universidad Francisco de Paula Santander. This is an article under the license CC BY 4.0

Introducción

La educación inclusiva en Colombia afronta múltiples retos estructurales y pedagógicos, especialmente en zonas de frontera donde confluyen factores de vulnerabilidad social, escasez de recursos tecnológicos y limitadas capacidades institucionales para atender a la diversidad. En este escenario, los desarrollos tecnológicos emergen como herramientas clave que garanticen el derecho a la educación de poblaciones en situación de discapacidad visual, auditiva y del espectro autista, quienes históricamente han enfrentado barreras de permanencia, acceso y calidad educativa. Estas barreras no solo reproducen desigualdades educativas, sino que profundizan las brechas sociales, económicas y territoriales.

La investigación que se presenta aborda un retador tema como lo es la educación inclusiva, se pasará a desarrollar teóricamente temas importantes para este estudio. Reconocer la inclusión como un principio y proceso que va más allá de la ampliación del acceso escolar y que asume un horizonte ético-político que reconfigura culturas, políticas y prácticas que posibiliten el derecho a aprender de todas las personas, en su diferencia. Así, la inclusión supone transformaciones en diferentes dimensiones que correspondan a enfoques, contenidos, estructuras y estrategias, donde en el sistema educativo convergen las responsabilidades de su realidad (Vélez-Miranda et al., 2020). Desde este enfoque, la inclusión escolar se concibe como un medio fundamental para disminuir la exclusión, fomentar la participación y eliminar los obstáculos que limitan el acceso y la permanencia educativa. En esta línea, la UNESCO (2005) entiende la inclusión como un proceso continuo orientado a atender la diversidad a través de la colaboración progresiva en los ámbitos del aprendizaje, la cultura y la vida escolar.

Se encontró que el sustento teórico de la inclusión educativa ha tendido a consolidarse en torno a tres núcleos: 1) El que hace referencia a lo que obstaculiza y genera barreras para el aprendizaje y la integración, proveniente del Booth y Ainscow

(2002), que desplaza el foco desde el déficit individual hacia las interacciones entre sujetos, contextos y prácticas que limitan la presencia, la participación y los logros. 2) Conceptualización desde la educación inclusiva como constructo polisémico que agrupa enfoques destinados a equilibrar lo común y la atención a la diversidad sin generar segregación o desigualdad, A este respecto Echeita (2006), insiste en el desmontaje de las lógicas que convierten la diferencia en problema y en la creación de culturas escolares que reduzcan las barreras a la presencia, aprendizaje y participación. 3) Desde lo planteado en la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, la inclusión se define desde una relación de discapacidad, obligando a rediseñar los entornos educativos. A tono con lo anterior, la Organización Panamericana de la Salud (OPS, s.f.), considera que las personas con discapacidad son aquellas que presentan limitaciones de tipo físico, mental, intelectual o sensorial de carácter permanente, las cuales, al interactuar con distintos tipos de barreras, pueden obstaculizar su participación plena y equitativa en la sociedad.

Desde lo pedagógico didáctico se refuerza que inclusión no es sinónimo de emplazamiento en aulas regulares, sino de transformación didáctica y organizacional, enfatizado que la eliminación de barreras exige revisar criterios de evaluación, organización del aula, uso de apoyos y adecuaciones curriculares, así como el involucramiento de la comunidad y de las familias involucradas. Según Martínez (2002, como se citó en Lovari, 2019), la inclusión educativa se sustenta en los principios de justicia social y equidad, orientándose a promover respuestas escolares que garanticen el aprendizaje de todos los estudiantes, desde esta perspectiva se considera una estrategia pedagógica integral que busca alcanzar objetivos comunes desde diversos enfoques, con el propósito de reducir y eliminar las barreras que limitan el acceso, la participación y el logro educativo, favoreciendo así oportunidades de aprendizaje equitativas y una educación de calidad.

Después de definir inclusión y su relación con lo que corresponde a la educación inclusiva, se pasa a reconocer teóricamente lo que implica en la educación, a este respecto, Lovari (2019) señala que la educación inclusiva se trata de un proceso dinámico de mejora continua en donde todos los actores de la comunidad educativa deben comprometerse y además, requiere: 1) Aumentar la participación de toda la comunidad en la cultura, en el proceso de enseñanza-aprendizaje 2) Búsqueda permanente de estrategias para el abordaje de la diversidad, como un factor positivo de aprendizaje. La inclusión es entendida como un proceso progresivo orientado a eliminar o reducir barreras que obstaculizan el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes. Las dificultades y los medios necesarios para superarlas en los sistemas educativos no se limitan a un solo ámbito, sino que se hallan en múltiples niveles, como las escuelas, la comunidad y las políticas a nivel local y nacional. Esta situación se agrava porque la inclusión está estrechamente vinculada a la discriminación y la exclusión, lo que resulta en que numerosos alumnos carecen tanto de la igualdad de oportunidades educativas como de una educación que realmente se adapte a sus características y necesidades individuales (Booth y Ainscow, 2002, como se citó en Lovari, 2019).

La Educación inclusiva y calidad de la educación constituyen un binomio inseparable relacionados con la integración de los elementos propios de la inclusión, de manera sustantiva aportando de esta forma a la calidad pretendida. Por ello, se precisa brindar respuestas pertinentes a toda la diversidad de necesidades educativas, tanto en contextos escolares como extraescolares. Lejos de ser un tema particular sobre cómo se puede integrar a algunos estudiantes con discapacidad en las corrientes educativas conocidas, supone reflexionar sobre cómo transformar los sistemas educativos a fin de que respondan a la diversidad de los alumnos. Por consiguiente, ya no centra la pregunta sobre quiénes son los sujetos de la educación inclusiva sino qué políticas, sistemas escolares, currículo, enseñanza, docentes y profesionales se precisan, con qué

convicciones, capacidades y compromisos, para que no haya nadie que se quede fuera (Martínez, 2002, como se citó en Lovari, 2019, p. 25).

Este giro de la integración a la inclusión se consolidó con el marco de Educación 2030. La Declaración de Incheon afirma explícitamente que la equidad y la inclusión en y por la educación deben asumirse como criterios para la transformación del sistema, ya que se trasciende de la sola incorporación de estudiantes históricamente excluidos, sino de potenciar y organizar el sistema para que nadie quede atrás, con metas e indicadores que obligan a evidenciar avances en acceso, participación y resultados de aprendizaje. UNESCO (2014) en términos de gestión del cambio, estos compromisos requieren gobernanza multinivel, financiamiento sostenido, formación y acompañamiento docente centrado en prácticas basadas en evidencia, participación de las familias y uso pertinente de tecnologías accesibles. De todas maneras, persisten brechas entre el plano normativo y la implementación: la falta de dispositivos y contenidos accesibles, de ajustes razonables oportunos y de prácticas didácticas diversificadas continúa reproduciendo exclusiones, especialmente en territorios periféricos y rurales, de modo que el desafío es pedagógico, institucional y territorial a la vez.

Es bueno aclarar que desde la perspectiva pedagógica y teórica se hizo transición de educación especial a educación inclusiva, donde no se niega el requerimiento de apoyos individualizados, Toledo (1986, como se citó en Berné, 2014) definía la educación especial como la atención de las diferencias, reconociendo la individualización de la enseñanza y el ajuste de programas, métodos y recursos en cada caso concreto, en cambio en un sistema inclusivo, esa individualización (rol de la de las tecnologías de apoyo y contenidos accesibles) se concibe como obligación de garantía, no como excepción de segregación.

Desde lo definido teóricamente, es indiscutible la relevancia de estudiar la educación inclusiva

como objeto de estudio en investigaciones, como se pretendió realizar en este estudio al visibilizar las acciones y proyectos que desde la tecnología desarrolla el Instituto Técnico Guaimaral como líder en la región en educación inclusiva. A continuación, las cifras reforzaran aún más la importancia de investigar sobre este importante tema. Existe una alta prevalencia de deterioro visual a nivel mundial, afectando a aproximadamente 2.200 millones de individuos. Un dato clave es que mil millones de estos casos resultan de condiciones tratables o evitables, como los errores de refracción no corregidos y las cataratas, que son citadas como las principales causas de la discapacidad visual (Organización Mundial de la Salud [OMS], 2023a), sin embargo, solo el 36 % de las personas con errores de refracción y el 17 % de quienes tienen ceguera por cataratas han accedido a intervenciones adecuadas. Además de sus implicaciones sociales y emocionales, la discapacidad visual genera un impacto económico considerable, estimado en 411.000 millones de dólares anuales en pérdidas de productividad, y afecta principalmente a personas mayores de 50 años, quienes enfrentan mayores dificultades para reinsertarse en entornos educativos o laborales.

La Organización Mundial de la Salud (OMS) estima que la prevalencia del Espectro Autista (CEA) afecta aproximadamente a uno de cada cien niños a nivel mundial, lo que se traduce en cerca de 70 millones de personas. Aunque la prevalencia específica en países con ingresos bajos y medios (como Colombia) es aún indeterminada debido a la falta de investigaciones poblacionales sólidas, se ha observado un incremento constante en los diagnósticos. Este aumento exige que el sistema educativo y, en particular, los docentes, refuercen la detección temprana, la intervención psicoeducativa y su propia formación en estrategias de enseñanza diferenciadas, lo cual es relevante no solo para esta población, sino para todos los estudiantes con discapacidad (OMS, 2023b).

Las cifras sobre discapacidad auditiva revelan un complejo panorama, donde más de 1.500 millones

de personas muestran algún grado de desgaste auditivo, estimando que esta cifra aumentará a 2.500 millones en 2050. De este total, más de 400 millones incluidos 34 millones de niños viven con pérdida auditiva que discapacita que afecta su salud, comunicación y aprendizaje, mientras que 1.100 millones de adolescentes y jóvenes están en peligro de alcanzar una permanente pérdida auditiva por la exposición continua a sonidos a alto volumen (OPS, 2021). Esta situación representa un desafío crítico para el ITG como para todos los sistemas educativos, que requieren implementar tecnologías de apoyo auditivo, entornos accesibles y docentes capacitados para atender a estudiantes con hipoacusia o sordera.

Ya más contextualizados en el panorama colombiano, el Registro para la Localización y Caracterización de Personas con Discapacidad (RLCPD, como se citó en Instituto Nacional para Sordos [INSOR], 2020) reportó 3.585 personas con discapacidad auditiva en el departamento de Norte de Santander, esta distribución territorial muestra que los municipios con mayor número de personas con discapacidad auditiva son Cúcuta (1.735), Tibú (467), Ocaña (257) y Villa del Rosario (225), seguidos de Los Patios (196) y Pamplona (179), mientras que otros municipios como Arboledas, Cáchira o Salazar registran menos de 15 casos. Desde esta perspectiva de las cifras a nivel geográfico se suscita la necesidad de diseñar políticas públicas diferenciadas para territorios de frontera, donde convergen barreras lingüísticas, culturales y tecnológicas que dificultan la inclusión de estudiantes sordos en la escuela regular (INSOR, 2020).

Se presentan estudios sobre la inclusión escolar, Carrillo (2019), en el trabajo realizado sobre La Educación inclusiva: revisión conceptual y epistemológica, en el cual se hacen evidentes las brechas en la inclusión, las cuales no se cierran con avances normativos. Desde la revisión epistemológica, el autor señala que, si bien la educación inclusiva ocupa un lugar central en marcos normativos y narrativas institucionales, permanece una brecha sustantiva entre la retórica

y la realidad cotidiana de las aulas, predominando la producción descriptiva y persisten vacíos en la implementación pedagógica, la evaluación del impacto y en especial lo que compete a la formación docente y la generación de directrices y competencias para transformar prácticas en contextos periféricos y diversos. Teniendo en cuenta lo anterior, el autor señala que inclusión demanda un enfoque sistémico, intersectorial y axiológicamente comprometido caracterizado por los principios de dignidad, justicia y participación, que lleven a modificar o transformar la cultura en la escuela, que mejore la construcción curricular y que genere un soporte de enseñanza que remuevan las barreras de acceso, de permanencia y aprendizaje.

En coherencia con ello, Blanco (2020), en su estudio Estado actual de la educación inclusiva en Colombia y el uso de herramientas TIC, señala que la implementación de tecnologías accesibles en el país ha sido fragmentaria y desarticulada de los proyectos educativos institucionales, lo cual limita su sostenibilidad e impacto. Esta situación crítica para estudiantes con discapacidad sensorial, quienes requieren apoyos tecnológicos continuos, ajustes curriculares flexibles y entornos virtuales accesibles para participar en igualdad de condiciones; así, las experiencias innovadoras desarrolladas por docentes en la región, como lo son las aplicaciones móviles para estudiantes con discapacidad visual y auditiva, impulsadas por la creatividad y sensibilidad pedagógica representan la esperanza en el mundo de la inclusión al articular la tecnología con la empatía, con prácticas de escucha activa y de compromiso social.

Los desarrollos tecnológicos pueden, por tanto, constituir dispositivos potenciadores de la inclusión si se insertan en un enfoque integral que contemple: inversión en infraestructura tecnológica accesible, formación docente especializada, producción de contenidos educativos en formatos diversos, fortalecimiento de redes de apoyo interinstitucional y participación activa de las familias. Como señalan Castillo-Canales et al. (2023), la región

latinoamericana enfrenta rezagos históricos en materia de tecnología educativa, pero también posee un gran potencial de innovación desde el nivel local si se generan políticas y proyectos que respondan a las realidades territoriales.

Ya desde una investigación regional y de campo cualitativo descriptivo realizado con 30 estudiantes de 9 a 12 años con diversas discapacidades en una I.E. de Belén de Bajirá (Chocó), trianguló observación directa y entrevistas abiertas para identificar que las prácticas inclusivas más eficaces se anclan en momentos estructurados de socialización, el uso de juegos lúdico-recreativos adaptados, la adaptación curricular con múltiples estrategias metodológicas y la presencia de apoyos escolares (docente orientador, orientación escolar) que, sumados a garantías complementarias como el PAE, inciden en el acceso, la permanencia y la calidad del aprendizaje de los estudiantes (Moreno-Villamil et al., 2023). En una orilla contraria, la investigación de Nieto y Moriña (2021), con 32 personas con discapacidad intelectual escolarizadas en centros ordinarios, mostró que las actitudes, la formación y las prácticas docentes pueden operar como barreras: a) Barreras por déficit de empatía, escasa adecuación curricular y ausencia de estrategias inclusivas, mientras que las relaciones positivas con los pares y el apoyo familiar emergen como facilitadores clave. b) La rigidez curricular y la débil implicación de los equipos directivos limitan la participación plena, lo que sugiere que la inclusión efectiva requeriría revisar la cultura escolar, flexibilizar los currículos y fortalecer capacidades docentes y de liderazgo pedagógico para acercarse a una superación de barreras contextuales real.

Investigar sobre educación inclusiva definitivamente retrotrae a los elementos jurídicos a nivel internacional y nacional que justifican lo significativo de la inclusión en la educación, iniciando por lo que implica la educación como el derecho fundamental, asociado a los significados definidos en la Declaración Universal de los derechos Humanos (Nacionales Unidas [ONU], 1948). Desde ahí, relevantes Declaraciones y Acuerdos sobre

este tema, son relevantes mencionar: Declaración Mundial sobre Educación para Todos realizada en Jomtien (UNESCO, 1990), Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales (UNESCO, 1994) y el Foro Mundial sobre la Educación celebrado en Dakar (UNESCO, 2000), los cuales reafirman que la equidad, la eliminación de la exclusión y la respuesta a las necesidades educativas especiales no son requerimientos, sino que exponen la necesidad de nuevos sistemas incluyentes, que incluyan a todos, reconozcan las diferencias, defiendan el aprendizaje y respondan a las necesidades de cada estudiante (UNESCO, 1990; 1994; 2000). Otro elemento en la dimensión internacional en 2015, refiere al cuarto (4) Objetivo de Desarrollo Sostenible el cual consolidó el garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad a lo largo de la vida, con énfasis en personas con discapacidad y otros grupos históricamente marginados (UNESCO, 2014).

Ante el anterior panorama internacional, la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD) (Disfam, 2006) señala que el acceso físico no es suficiente declarando que los Estados deben asegurar sistemas educativos inclusivos en todos los niveles (art. 24), con apoyos, ajustes razonables y diseño universal para el aprendizaje (ONU, 2006). Colombia incorporó la CDPD al ordenamiento jurídico mediante la Ley 1346 (2009), con lo cual la Convención ingresa al bloque de constitucionalidad, convirtiéndose en interpretador de los deberes educativos, incluidos los tecnológicos y pedagógicos, lo cual obliga al sistema a planificar, financiar y monitorear la eliminación de barreras en torno a lo curricular, comunicativo, actitudinal, arquitectónicas y digitales y además, garantizar dispositivos, servicios y entornos accesibles para la diversidad en las instituciones educativas.

Dentro del contexto nacional, es relevante tener en cuenta los principios constitucionales que consagran la igualdad y la prohibición de discriminación y se reconoce el interés superior de

niños, niñas y adolescentes y definen la educación como derecho y servicio público, obligando al Estado a garantizar su cobertura y calidad (Constitución Política de Colombia, 1991), Es desde allí donde se desprende toda la normativa y jurisprudencia que soporta la educación inclusiva en el país: La Ley 1098 (2006) (Código de Infancia y Adolescencia) reconoce y asegura la atención diferencial y la dignidad humana sin discriminación. La Ley 1618 (2013), ordena asegurar el ejercicio efectivo de los derechos de las personas con discapacidad mediante inclusión, acciones afirmativas y ajustes razonables, e integra explícitamente la CDPD como referente. El Decreto 366 (2009), el cual se encarga de regular la organización del servicio de apoyo pedagógico para estudiantes que enfrentan barreras para el aprendizaje. Decreto 1421 (2017), donde se reglamenta la atención educativa a la población con discapacidad en el marco de la educación inclusiva. La Ley 2216 (2022) y la Circular 020 (Mineducación, 2022), que promueven la educación inclusiva y el desarrollo integral de niñas, niños, adolescentes y jóvenes con trastornos específicos de aprendizaje, comprometiendo al Gobierno a medidas para la identificación oportuna, la formación docente y los ajustes metodológicos, tecnológicos e infraestructurales que aseguren vinculación y permanencia en aula regular.

Materiales y Métodos

El estudio se desarrolló con enfoque cualitativo, atendiendo a los objetivos planteados, donde no se busca cuantificar el fenómeno estudiado, sino su descripción para comprenderlo desde las percepciones de los docentes, donde es importante describir los desafíos desde la inclusión escolar la educación inclusiva y desde ahí reconocer los proyectos y estrategias tecnológicas usadas en el ITG, como lo señala Strauss y Corbin (1998) en la investigación cualitativa el investigador selecciona el tipo de investigación que desea emplear con base al problema a indagar, debido a la variedad de razones que posee para emplear dicha investigación, buscando comprender e interpretar de una forma

más holística las experiencias vividas de los sujetos participantes. Además, Bonilla-Castro y Rodríguez (1997) señalan que desde el diseño descriptivo se puede abordar el análisis de lo social y realizar aproximaciones a las problemáticas o realidades sociales para después de caracterizarlas se puedan comprender inductivamente. Desde las anteriores posturas, se define que el enfoque cualitativo permite realizar descripciones detalladas del fenómeno de estudio, de situaciones, eventos, personas, interacciones e incorpora a los participantes directamente en el estudio. Así las cosas, se refiere que el diseño de la investigación fue descriptivo. La investigación descriptiva tiene como meta fundamental conocer las situaciones, costumbres y actitudes predominantes mediante la descripción precisa de las actividades, procesos, objetos y personas involucradas (Guevara et al., 2020, p. 171). Este enfoque se centra en responder preguntas clave como Qué ocurre, Cómo sucede, Cuándo y Dónde, buscando proveer información detallada sobre el objeto de estudio dentro de un contexto específico y bien delimitado.

El Escenario en el que se desarrolló la investigación fue la Institución Educativa Instituto Técnico Guaimaral, institución educativa oficial, de naturaleza mixta adscrita a la, la cual pertenece administrativamente a la Secretaría de Educación de Cúcuta. El ITG es una institución líder en la atención de estudiantes con discapacidad; ofrece diferentes niveles de educación básica, media y a nivel técnico. Su denominación como ITG inició en el año 2002, cuando se dio la reestructuración del sistema y se fusionaron diferentes centros educativos, como la Escuela Guaimaral, el Colegio Departamental Hermógenes Maza y el Instituto Técnico Comercial Guaimaral, estas tres instituciones se fusionaron bajo el nombre de Instituto Técnico Guaimaral. Un proyecto líder del ITG hacia la población con discapacidad auditiva es su oferta Bilingüe (OBBS). Son diferentes poblaciones las que atiende esta institución, poblaciones en condición de discapacidad motora, visual, auditiva, cognitiva.

Los sujetos participantes en la investigación fueron quince (15) docentes, los cuales se seleccionaron atendiendo criterios de conveniencia, donde primó la voluntad e interés de los docentes de hacer parte de la investigación, los criterios de selección se refirieron a: * Docentes con más de dos (2) años en la institución educativa y que participen con la población objeto de inclusión. Se entrevistaron de manera semiestructurada a 15 docentes sobre los retos y desafíos de la educación inclusiva en el ITG; la entrevista semiestructurada es un instrumento que se adapta a la personalidad de cada sujeto (Corbetta, 2003, citado en Tonon, 2008), donde su valor no reside simplemente en la recolección de datos, sino en el esfuerzo por entender al entrevistado "desde dentro" al trabajar con sus propias palabras y formas de sentir (p. 50), es una técnica que lleva no sólo a recabar datos acerca de una persona, sino que busca hacer hablar a ese sujeto para comprenderlo. Además, este tipo de entrevista tienen mayor flexibilidad, aunque se planean algunas preguntas generales, estas se pueden ajustar en el desarrollo de la entrevista y hacer aclaraciones (Díaz-Bravo et al., 2013). Se hizo una entrevista con mayor profundidad al profesor líder en desarrollos tecnológicos para la inclusión del ITG, en la cual se realizaron precisiones en torno a este tema. Además, se realizó el análisis documental para analizar y relacionar los principales proyectos que a nivel tecnológico se desarrollan en la institución con los desafíos entorno a la inclusión escolar, reconocidos por los docentes.

El análisis de la información obtenido por los docentes en la entrevista semiestructurada sobre los desafíos que enfrentan a nivel institucional en relación con la inclusión de población en condiciones de discapacidad se desarrolló desde el análisis de las diferentes unidades de análisis que emergieron de lo expresado por los profesores, las categorías de estas unidades de análisis fueron: Lo que corresponde a lo pedagógico-educativo; recursos y condiciones físicas; familia, terceros y docentes.

Resultados y Discusión

Sobre los Desafíos de la inclusión educativa en el ITG:

A partir del estudio de las respuestas dadas por los docentes adscritos al ITG, se logró reconocer las siguientes categorías análisis permitiendo los desafíos en torno a la inclusión en el contexto escolar, sobre la categoría proceso pedagógico educativo, se revela como la inclusión se activa o bloquea conforme a las acciones decisorias asumidas en el aula por parte del profesor. Varias respuestas señalan “definir diagnóstico para planear las estrategias dentro del aula”, la necesidad de “adaptaciones curriculares, PIAR y evaluación formativa”, y la complejidad de atender “el gran número de estudiantes con discapacidad y distintos tipos de discapacidad”, confirman que la inclusión debe verse no como un hecho o evento aislado sino como un proceso que exige ajustes continuos de enfoques, estructuras y estrategias, en línea con la definición de la UNESCO y con el planteamiento de Según Vélez-Miranda et al. (2021), para reducir la exclusión es fundamental transformar los contenidos, enfoques y estrategias educativas. Sugieren que esta transformación debe basarse en una visión común donde el sistema asuma la responsabilidad de educar a toda la población. Para lograrlo, es crucial implementar una articulación de tareas por etapas y utilizar mediaciones didácticas que activen la participación del estudiantado.

Las condiciones físicas y recursos, es la segunda categoría posibilitó reconocer como emergen patrones persistentes: “falta de materiales”, “espacios físicos no adaptados”, “exceso de estudiantes por grado”, “limitaciones económicas” y la demanda de “persona de apoyo a tiempo”, son barreras que ralentiza el proceso de formación e inclusión, pese a adaptaciones pedagógicas que se puedan proponer desde el aula, pese a conocerse que existe un marco normativo que señale que la inclusión implica remover barreras en todos los niveles del sistema y de este modo promover la participación. Por otra parte, la UNESCO refuerza que la infraestructura,

la dotación y la accesibilidad (incluida la digital) forman parte del compromiso de calidad, lo cual evidencia que, al carecer de soportes técnicos, recursos adecuados y posibilidades de equidad e igualdad que hace frágil y lejano las esperanzadoras pretensiones de procesos escolares inclusivos.

En la categoría “Docentes” concentra dos tensiones: formación situada y creencias. Lo expuesto por los profesores convergen en expresiones como “falta de capacitación”, “autoformación” y “compromiso docente y liderazgo directivo”, junto con referencias a esfuerzos de “capacitaciones incluso pagas privadamente” y a la aplicación del Decreto 1421 (2007), siendo evidente entonces que si existe una preocupación y necesidad apremiante de preparación y desarrollo de habilidades para lograr la participación en los procesos escolares de inclusión, donde es necesario el compromiso de padres, docentes, directivos y personal de apoyo de la institución educativa en el diseño e implementación de estrategias que posibiliten abordar la diversidad como valor, comprendiendo de este modo la definición del Ministerio de Educación Nacional (Mineducación) sobre la persona con discapacidad y las barreras actitudinales e institucionales que enfrenta, recordando que la transformación no es solo técnica, sino también cultural. En esta clave, las voces docentes que mencionan “compromiso”, “gestión” y “liderazgo pedagógico” apuntan al corazón del cambio escolar que el marco demanda.

Por último, la categoría familia y terceros muestra un patrón que genera preocupación y se relaciona con manifestaciones de los docentes como: “falta de acompañamiento de algunos padres”, “tomar conciencia de la responsabilidad”, dejando entrever que la despreocupación de algunos padres en este proceso de formación e inclusión no solo educativa sino social y cultural; por ende, cuando la familia se vincula solo después de socializar resultados, se pierde el valor del co-diseño temprano. Es importante recordar que la inclusión mira más allá de la discapacidad para abarcar grupos históricamente excluidos; en consecuencia, alianzas

con actores sociales, ONG y sector privado amplían capacidades institucionales y sostienen procesos de permanencia. Las respuestas docentes evidencian que, allí donde se activan redes y acompañamientos, la trayectoria educativa se robustece y se convierte en esperanza para fortalecer la “educación de calidad para todos”.

A nivel de la categoría de análisis proceso pedagógico-educativo, son varias las expectativas, los retos y desafíos ya que esta dimensión implica aspectos como los diagnósticos de aula, accesibilidad lingüística y estrategias graduales “lo pedagógico antes que la herramienta”, entre otros. Que además requieren de procesos robustos en cualificación y capacitación especializada.

Un segundo nivel de resultados hace referencia a los desarrollos tecnológicos, al respecto, el ITG ha participado con diferentes experiencias exitosas a nivel nacional, presentando sus experiencias significativas con el uso de herramientas tecnológicas en busca de favorecer la inclusión educativa en poblaciones con discapacidad, en especial con población con discapacidad auditiva y visual. A continuación, se presentan algunas herramientas de carácter tecnológico que han representado al ITG ante diferentes Foros educativos nacionales. Herramientas son de uso gratuito y pueden consultarse en <https://lancerosinclusion.wixsite.com/misitio> (Donde encontrará entre otros, aplicaciones, software, juegos y materiales digitales diseñados para facilitar el aprendizaje y la inclusión de población estudiantil condición de discapacidad) y en el link <https://www.youtube.com/channel/UC7jwzDzYeJiivUH9dxj83QQ>

a) La aplicación Calculadora para Ciegos, la cual cuenta con botones audibles con funciones básicas y científicas, herramienta importante para que población con discapacidad visual desarrollen procesos matemáticos. La explicación de esta aplicación está desarrollada en este espacio link <https://www.youtube.com/watch?v=wR9r3yMsOWE>

b) El Software Estadio Gol Steam, con elementos computacionales de software y hardware y desde un enfoque multidisciplinario posibilita aprendizajes.

c) El Tablero Geo Visión: Favorece el aprendizaje de conceptos y procesos relacionados con la ciencia, tecnología, Ingeniería y Matemáticas que se desarrollan en contextos escolares de inclusión. Esta App, en específico se convierte en una aplicación para aprender geometría ideal en especial para estudiantes con discapacidad visual. La App Tablero Geo Visión, cuenta con la posibilidad de ser descargada en Play Store.

d) Aplicación que favorece el autoaprendizaje del lenguaje de señas (Profe Señas): Esta App para el aprendizaje interactivo del lenguaje de señas de manera interactiva y lúdica, busca entre otros, fortalecer la cultura de la población sorda. La presentación de esta aplicación se ubica en el siguiente link <https://www.youtube.com/watch?v=54BvrkUbeig>

e) El Smart Money, un Programa que apoya la educación financiera y tiene como objetivo mejorar las finanzas de quien lo práctica, se apoya en la Inteligencia Artificial y libros digitales.

f) Espacio intercultural, un Video Juego para la protección en las redes sociales y la convivencia escolar, este juego pretende proteger a la población de los peligros devastadores de las redes sociales y también su buen uso. Su presentación se puede encontrar en https://www.youtube.com/watch?v=PZObrY_Tx7c&t=5s

g) El fortalecimiento de los procesos de aprendizaje en el campo de la educación Ambiental: Software Semáforo Ambiental con lenguaje de señas. Con esta aplicación los estudiantes fortalecen aprendizajes en torno a la flora, la fauna, el cuidado del suelo, aire, sobre el cambio climático y sus efectos, se considera un interesante juego para aprender con lenguaje de señas.

Otras actividades o proyectos desarrollados son: a) Letramania, es un software que permite jugar organizando palabras. b) Escribeme: Es específico para estudiantes con discapacidad auditiva, sordos en pro de fomentar su lengua escrita. c) Tablas de multiplicar: programa ideal para estudiantes con y sin discapacidad auditiva. d) Bingo Matemático, el cual de manera divertida fomenta el aprendizaje de las fracciones. e) Tildelandia: fomenta la correcta acentuación de las palabras. f) Influencers de la Lectura: En busca de fomentar el vocabulario uso de sinónimos y antónimos se creó este g) Geoarte: Es una cartilla de aprendizaje a partir de dibujos geométricos y artísticos que busca facilitar su aprendizaje. h) Deletrear: Juego para aprender a deletrear en LSC Lengua de Señas Colombiana.

A nivel de la recreación y la cultura lúdica en la educación inclusiva, se encontraron: a) Teatro con alta capacidad para estudiantes en condición de discapacidad auditiva. b) Concurso “Sueña en Casa”, la casa de Colombia, este juego a través de estrategia lúdica fomenta el turismo cultural. * Zoombathon: Un divertido juego para fomentar en casa el baile integrando a la familia. c) Concurso virtual de cubo Rubik, con el juego busca desarrollar procesos de pensamiento matemático y desarrollo espacial.

Estas y otras herramientas, aplicaciones, juegos, clases virtuales entre otros hacen parte del gran proyecto institucional Lanceros por la Inclusión, un proyecto que, a través de los recursos tecnológicos y actividades didácticas lúdicas, buscan fomentar que los participantes estén más motivados a integrarse y comprometerse desde su discapacidad en sus procesos de aprendizaje integral.

Entre los desarrollos tecnológicos más significativos se destacó la aplicación PROFE EN-SEÑAS, que integra videos, niveles gamificados e interpretación en lengua de señas colombiana, con el propósito de difundir la cultura sorda y fortalecer el aprendizaje inclusivo. Este recurso se ha consolidado como un referente innovador por su capacidad de articular contenidos digitales, accesibilidad

lingüística y metodologías lúdicas, demostrando que la tecnología puede ser un medio potente para transformar imaginarios sobre la discapacidad y ampliar las oportunidades educativas.

Además, las respuestas de los docentes señalan como la tecnología es percibida como una herramienta clave que facilita los procesos de inclusión educativa, con las aplicaciones desarrolladas para esta población, lo que se refuerza la importancia de integrar estos recursos en pro de potenciar las capacidades y que los estudiantes se involucren en los procesos educativos, como ha evidenciado el uso de estos recursos tecnológicos.

Las experiencias exitosas con el uso de la tecnología y el desarrollo de los proyectos institucionales que fortalecen la equidad y la participación incluyen la creación de espacios de interacción cultural y de estrategias pedagógicas que favorezca a las personas que presentan condiciones de discapacidad en su proceso de inclusión en el sistema educativo, promoviendo su desarrollo integral. Sin embargo, de acuerdo a la visión de los docentes persisten retos estructurales significativos como la falta de capacitación permanente para docentes, los insuficientes recursos didácticos y humanos, , barreras actitudinales y limitaciones en la infraestructura, que dificultan la plena implementación de la Ley 1421 (2017).

A pesar de estos desafíos, se destacan avances importantes gracias a innovaciones lideradas por el cuerpo docente, como poner en marcha los ajustes razonables, las didácticas apoyadas en el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) y la elaboración de planos específicos de atención. (PIAR). No obstante, los docentes evidencian necesidades asociadas con políticas educativas sostenibles, mayor asignación de recursos y una articulación institucional más eficiente para garantizar la permanencia y mejores logros educativos.

En suma, los resultados reconocen la relevancia de fortalecer los procesos de inclusión educativa

apoyados en herramientas tecnológicas desde un enfoque asociado al compromiso social que requiere colaboración familiar/comunitaria, liderazgo institucional y formación continua de la comunidad educativa para que se fortalezca las oportunidades educativas exitosas y los procesos educativos inclusivos y equitativos en el Instituto Técnico Guaimaral.

Conclusiones

Abordar la inclusión educativa de alumnos en condición de discapacidad al sistema educativo ha significado grandes desafíos para el ejercicio docente, por ello incorporar recursos tecnológicos ha significado una respuesta y herramienta creativa para favorecer esta labor. Para el caso específico del ITG, estas iniciativas surgen de las necesidades expresadas por los estudiantes en condición de discapacidad sensorial a nivel auditivo-visual, así como al compromiso ético del docente que es el actor clave quien funge como mediador entre comunidad educativa, pedagogía y tecnología.

El rol de la familia en la participación de la construcción de estos recursos representa un reto, sin embargo, se reconoce que el involucramiento de ellas en etapas posteriores se da una vez estas herramientas se socializan con toda la comunidad educativa, rescatando el impacto favorable en la permanencia y mayor accesibilidad para estudiantes en condición de discapacidad, su perspectiva cambia tras comprender que sus hijos son sujetos activos del proceso educativo, se motivan y logran culminar su trayectoria escolar completa. De este modo se evidencia que la inclusión no solo implica adaptaciones técnicas, sino también transformaciones culturales en torno a las expectativas familiares y comunitarias sobre la discapacidad.

También la participación, vinculación y colaboración de otros docentes adscritos al ITG se ha dado de manera paulatina, los primeros ejercicios se dieron con timidez en cada aula, sin embargo, la apropiación más amplia de la comunidad educativa

se logra gracias al uso de estrategias de difusión masiva a través de seminarios, foros y distribución de material abierto en plataformas digitales como Play Store y canales de YouTube, videos instructivos realizados por los mismos estudiantes, así como software libre (free software) de estas aplicaciones lo cual ha permitido que se compartan de manera gratuita, facilitando el acceso a todo nivel, convirtiendo esta experiencia exitosa en bien público educativo.

La ITG, pese a las limitaciones estructurales de recursos característicos del sistema educativo colombiano, ha logrado sostener estos proyectos mediante alianzas con entidades privadas como la Fundación Cerámica Italia y el Club Rotario Cúcuta, así como con el respaldo eventual de actores públicos locales. Esta red de apoyos ha sido clave para superar uno de los mayores desafíos de la innovación inclusiva: el déficit de financiamiento y apoyo gubernamental que respalden el diseño y desarrollo de recursos pedagógico y didácticos que fortalezcan los procesos de inclusión. La experiencia de la creación y uso de las tecnologías en la institución educativa, donde la gamificación cobra valor y refuerza la idea de la interactividad como lazo que une e incentiva la formación y participación de cada uno de los actores claves del ITG, dan demuestran que estas iniciativas no son esfuerzos aislados, sino componentes de una estrategia inclusiva que requiere un enfoque colaborativo y transdisciplinar, capaz de transformar tanto las prácticas pedagógicas como el concepto, significados y actitudes hacia la discapacidad en la comunidad.

Agradecimiento

Los investigadores queremos brindar un amplio agradecimiento a la Dra. Gloria Ligia Valencia Gómez (rectora de ITG, al realizar el estudio) y a los profesores que con su apoyo y entrevistas permitieron el desarrollo de la investigación, en especial al profesor Eduardo Esteban Pérez, líder de procesos tecnológicos y del proyecto Lanceros de la Inclusión

Referencias

- Asamblea Nacional Constituyente. (1991). Constitución Política de la república de Colombia. Recuperado de <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=4125>
- Blanco, F. (2020). *Estado actual de la educación inclusiva en Colombia y el uso de herramientas TIC* (tesis de pregrado). Universidad Libre, Bogotá, Colombia.
- Berné, P. (2014). *Análisis evolutivo de la Educación Especial* (tesis de pregrado). Universidad Zaragoza, Zaragoza, España.
- Bonilla-Castro, E., & Rodríguez, P. (1997). *Más allá del dilema de los métodos. La investigación en ciencias sociales*. Bogotá: Grupo Editorial Norma.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2002). *Guía para la Educación Inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. España: OEI-FUHE.
- Carrillo, S. M. (2019). Educación inclusiva: revisión conceptual y epistemológica. *Revista Perspectivas*, 4(2), 13–19. <https://doi.org/10.22463/25909215.1966>
- Castillo-Canales, D., Mejías, L., Roque-Gutiérrez, E., Valentini, A., & Rübcke, J. (2023). Ed-Tech landscape and challenges in Latin America and the Caribbean. *Occasional Paper*, (90). 12-90.
- Corbetta, P. (2003). *La receta sociale: metodologia e techniche III*. Le techniche qualitative. Bologna: Il Mulino.
- Congreso de Colombia. (2006, 08 de noviembre). *Ley 1098 de 2006. Por la cual se expide el Código de la Infancia y la Adolescencia*. <https://www.icbf.gov.co/sites/default/files/codigoinfancialey1098.pdf>
- Congreso de Colombia. (2009, 31 de julio). *Ley 1346 de 2009. Por medio de la cual se aprueba la Convención sobre los Derechos de las personas con Discapacidad, adoptada por la Asamblea General de la Naciones Unidas el 13 de diciembre de 2006*. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=37150>
- Congreso de Colombia. (2013, 27 de febrero). *Ley 1618 de 2013. Por medio de la cual se establecen las disposiciones para garantizar el pleno ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad*. <http://funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=52081>
- Congreso de Colombia. (2022, 23 de junio). *Ley 2216 de 2022. Por medio de la cual se promueve la educación inclusiva y el desarrollo integral de niñas, niños, adolescentes y jóvenes con trastornos específico de aprendizaje*. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=188289>
- Díaz-Bravo, L., Torruco-García, U., Martínez-Hernández, M., & Varela-Ruiz, M. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Investigación en Educación Médica*, 2(7), 162-167. [https://doi.org/10.1016/S2007-5057\(13\)72706-6](https://doi.org/10.1016/S2007-5057(13)72706-6)
- Disfam. (2006). *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. <https://disfam.org/wp-content/uploads/2022/12/Convencio%CC%81n-ONU-Discapacidad.pdf>
- Echeita, G. (2006). *Educación para la Inclusión o Educación sin Exclusiones*. Madrid: Narcea.
- Guevara, G. P., Verdesoto, A. E., & Castro, N. E. (2020). Metodologías de investigación educativa (descriptivas, experimentales, participativas, y de investigación-acción). *RECIMUNDO*, 4(3), 163–173. <https://doi.org/10.26820/recimundo/4>
- Instituto Nacional para Sordos. (2020). Registro para

- la Localización y Caracterización de Personas con Discapacidad (RLCPD). *INSOR*. Recuperado de <https://www.insor.gov.co/insorlab/datos-abiertos/>
- Lovari, C. (2019). *Educación Inclusiva: Sistema y Prácticas* (1ª. ed.). Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología.
- Martínez, B. (2002). La educación en la diversidad en los albores del siglo XXI. En D. Forteza & M. R. Roselló (eds.). *Educación, diversidad y calidad de vida*. Palma: Universitat de les Illes Balears.
- Ministerio de Educación Nacional. (2022). *Circular 20 de 2022. Disposiciones para el tránsito de la atención de estudiantes con discapacidad de ofertas segregadas hacia ofertas en el marco de la inclusión y la equidad en la educación*. https://www.mineduacion.gov.co/1780/articles-412039_archivo_pdf.pdf
- Moreno-Villamil, J. A. (2023). Plan de Alimentación Escolar y su incidencia en la calidad educativa de Tunja, Boyacá. *Praxis & Saber*, 14(39), e15973. <https://doi.org/10.19053/22160159.v14.n39.2023.15973>
- Nacionales Unidas. (1948). *Declaración Universal de los derechos Humanos*. https://www.ohchr.org/sites/default/files/UDHR/Documents/UDHR_Translations/spn.pdf
- Nieto, C., & Moraña, A (2021). Barreras y facilitadores para la inclusión educativa de personas con discapacidad intelectual. *Siglo Cero*, 52(4), 2021, 29-49. <https://doi.org/10.14201/scero20215242949>
- Organización de las Naciones Unidas. (2006). *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. <https://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (1990). *Declaración Mundial sobre Educación para Todos y Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje*. *UNESCO*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127583_spa
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (1994). *Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las Necesidades Educativas especiales*. *UNESCO*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427_spa
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2000). *Foro Mundial sobre la educación*. *UNESCO*. https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-110926_archivo_pdf4.pdf
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2005). *Guidelines for inclusión: Ensuring Access to Education for All*. París: *UNESCO*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000140224>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2014). *Estrategia de educación de la UNESCO, 2014-2021*. Francia: UNESCO.
- Organización Mundial de la Salud. (2023). *Autismo, datos y cifras*. <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/autism-spectrum-disorders>
- Organización Mundial de la Salud. (2023). *Ceguera y discapacidad visual*. <http://who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/blindness-and-visual-impairment>
- Organización Panamericana de la Salud. (s.f.). *Discapacidad*. <https://www.paho.org/es/temas/discapacidad>

Organización Panamericana de la Salud. (2021). *Informe mundial sobre la audición*. <https://doi.org/10.37774/9789275324677>

Presidencia de Colombia. Decreto 1421 de 2017. Por el cual se reglamenta en el marco de la educación inclusiva la atención educativa a la población con discapacidad. Por el cual se reglamenta en el marco de la educación inclusiva la atención educativa a la población con discapacidad. *Diario Oficial no. 50.340*. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=87040>

Presidencia de Colombia. (2009, 09 de febrero). Decreto 366 de 2009. Por medio del cual se reglamenta la organización del servicio de apoyo pedagógico para la atención de los estudiantes con discapacidad y con capacidades o con talentos excepcionales en el marco de la educación inclusiva. *Diario Oficial no. 47.258*. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=35084>

Strauss, A. & Corbin, J. (1998). Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.

Tonon, G (2008). La entrevista semi-estructurada como técnica de investigación. En G. Tonon. *Reflexiones latinoamericanas sobre investigación cualitativa*. Buenos Aires: Prometeo Libros.

Vélez-Miranda, M. J., Andrés-Laz, E. M., & Pazmiño-Campuzano, M. F. (2020). Inclusión y su importancia en las instituciones educativas desde los mecanismos de integración del alumnado. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía*, 5(9), 5-2. <https://doi.org/10.35381/r.k.v5i9.554>