

Caracterización de barreras de acceso, permanencia y promoción de estudiantes con discapacidad a través de las voces de la comunidad educativa

Identifying and Classifying Access, Permanence, and Promotion Barriers for Students with Disabilities through the Perspectives of the Educational Community

Ana Karina Silva Guerrero¹
Miryam Patricia Benavides²
Ariel Enrique Amaris Salas³

Resumen

Este artículo, presenta un estudio histórico-hermeneúutico de investigación-acción, que se desarrolló con una población de 377 actores educativos, *i.e.*, docentes, familias, estudiantes, administrativos de Instituciones Educativas Distritales y funcionarios relacionados con la política pública de educación en Bogotá. El objetivo fue reunir y analizar las voces de la comunidad educativa frente a las barreras que enfrentan los estudiantes con discapacidad en materia de acceso, permanencia y promoción dentro del sistema. Se realizó un proceso de identificación de elementos claves, orientado a reconocer las barreras que enfrentan los niños, las niñas y los jóvenes con discapacidad en su trayectoria educativa, a partir de las experiencias propias de cada actor. Para la recolección de información, se utilizaron encuestas semiestructuradas, entrevistas directas y grupos focales, lo que permitió triangular las percepciones y construir un panorama claro y contextualizado sobre la educación inclusiva en la ciudad. Los resultados confirman nuestra pregunta de investigación sobre las múltiples barreras para la

¹Magíster en educación inclusiva e intercultural de la Universidad El Bosque, Colombia. Consultora en política pública. ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-7048-4366> Correo electrónico: aksilva@unbosque.edu.co

²Magíster en educación inclusiva e intercultural de la Universidad El Bosque, Colombia. Docente de apoyo pedagógico en la Secretaría de Educación de Bogotá DC. ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-8082-5298> Correo electrónico: mbenavidesa@unbosque.edu.co

³Magíster en educación inclusiva e Intercultural de la Universidad El Bosque, Colombia. Docente sordo que trabaja por la inclusión en el departamento de Bolívar. ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-6085-3047> Correo electrónico: aamariss@unbosque.edu.co

implementación efectiva de la educación inclusiva en Colombia, pese a los avances normativos—específicamente para Colombia, el Decreto 1421 de 2017 y la convención sobre los derechos de las personas con discapacidad, que buscan reglamentar la prestación del servicio educativo a la población con discapacidad bajo el enfoque de educación inclusiva. El análisis muestra una conclusión central: La barrera actitudinal emerge como eje transversal que intensifica todas las demás barreras, evidenciando la urgencia de fortalecer la corresponsabilidad de todos los actores educativos para garantizar trayectorias educativas dignas y efectivas para los estudiantes con discapacidad.

Palabras clave: continuidad educativa, educación inclusiva, actores educativos discapacidad, accesibilidad

Abstract

This article presents a historical-hermeneutic action research study conducted with a population of 377 educational stakeholders, *i.e.*, teachers, families, students, administrative staff from District Educational Institutions, and officials involved in public education policy in Bogotá. The objective was to gather and analyze the voices of the educational community regarding the barriers faced by students with disabilities in terms of access, retention, and progression within the system. A process was carried out to identify key elements aimed at recognizing the barriers encountered by children and youth with disabilities throughout their educational trajectories, based on the experiences of each stakeholder. For data collection, semi-structured surveys, direct interviews, and focus groups were used, allowing for the triangulation of perceptions and the construction of a clear, contextualized overview of inclusive education in the city. The results confirm our research question regarding the multiple barriers to the effective implementation of inclusive education in Colombia, despite regulatory advances—specifically for Colombia, Decree 1421 of 2017 and the Convention on the Rights of Persons with Disabilities, which seek to regulate the provision of educational services to persons with disabilities under an inclusive education approach. The analysis yields a central conclusion: attitudinal barriers emerge as a cross-cutting axis that intensifies all other barriers, highlighting the urgency of strengthening the shared responsibility of all educational stakeholders in order to ensure dignified and effective educational trajectories for students with disabilities.

Keywords: educational continuity, inclusive education, educational actors, disability, accessibility

Introducción

La educación inclusiva es un principio fundamental del derecho a la educación, sustentado en normativas internacionales como la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y en políticas nacionales como el Decreto 1421 de 2017. Diversas investigaciones han documentado la implementación de la educación inclusiva en Colombia y América Latina, pero la mayoría han centrado su atención en la perspectiva docente, estudios como los de Pareja Medina (2019) y Londoño *et al.* (2023) muestran cómo los docentes perciben la inclusión, destacando tanto las dificultades de formación y sobrecarga laboral como la valoración positiva de estas prácticas. De manera similar, Pallares Padilla *et al.* (2022) evidencian el contraste entre los ideales inclusivos y la práctica educativa cotidiana, incluso cuando se ha incluido a las familias, como en el trabajo de Montañón-Contreras *et al.* (2019).

A nivel regional, investigaciones como las de Martínez Mora *et al.* (2018) en México o el informe de Elena *et al.* (2021) para América Latina y el Caribe refuerzan esta tendencia, y es que la voz docente y la mirada institucional son las que prevalecen en la literatura. Sin embargo, existen pocos trabajos que pongan en el centro a estudiantes y familias, siendo una excepción el estudio de Sánchez Santacruz (2020) en México, que recoge las experiencias de alumnos con discapacidad intelectual, o las investigaciones de Perkins International Latin America and the Caribbean (s.f.) en países como Brasil, Argentina y México, realizadas con el fin de generar cambios en las prácticas pedagógicas. También están los aprendizajes de investigaciones como la de Buelvas Vergara *et al.* (2022), que destacan el impacto del Decreto 1421 de 2017 en la consolidación de estrategias para la educación inclusiva, señalando que su aplicación ha sido desigual y limitada por la falta de formación docente y de recursos adecuados. permiten tener un punto de partida de lo que se vive y percibe en la implementación de la política de educación inclusiva en el país por parte de uno de los actores involucrados en su ejecución.

A partir de la revisión teórica de los estudios previos en Colombia y América Latina, se observa que la mayoría de las investigaciones sobre educación inclusiva han priorizado la voz docente y la mirada institucional, dejando en un segundo lugar la experiencia directa de estudiantes y familias. Esta ausencia de una perspectiva real genera un vacío en la comprensión de cómo se articulan y se sostienen las barreras que afectan el acceso, la permanencia y la promoción de los estudiantes con discapacidad dentro del sistema educativo.

Aunque el Decreto 1421 de 2017 establece lineamientos claros para garantizar la educación inclusiva, persiste una diferencia significativa entre la normativa y las prácticas cotidianas, una diferencia que solo puede comprenderse si se integran y contrastan las percepciones de todos los actores educativos.

Este vacío constituye el núcleo del problema que aborda esta investigación: en la ciudad de Bogotá no existe un diagnóstico integral que recoja, compare y analice las voces de docentes, familias, estudiantes, directivos y actores de política pública para identificar las barreras que afectan las experiencias educativas de niños, niñas y jóvenes con discapacidad. La ausencia de este diagnóstico limita el diseño de es-

trategias pertinentes y dificulta la comprensión de la manera en que estas barreras actúan de manera interdependiente. De aquí surge la siguiente pregunta de investigación: *¿cuáles son las verdaderas barreras de acceso, permanencia y promoción que enfrentan los estudiantes con discapacidad en Bogotá, identificadas a partir de las voces de los diferentes actores de la comunidad educativa?*

Metodología

Esta investigación se desarrolló bajo el paradigma cualitativo, en coherencia con el objetivo central de este estudio: comprender, desde las voces y experiencias de los actores educativos, las barreras que enfrentan los estudiantes con discapacidad en procesos de acceso, permanencia y promoción. El paradigma cualitativo resulta pertinente, pues permite analizar significados, percepciones y dinámicas sociales que no pueden comprenderse únicamente desde mediciones cuantificables, sino desde la interpretación situada de los discursos y las prácticas escolares.

El diseño de investigación correspondió a un estudio descriptivo-interpretativo, orientado a identificar, organizar y comprender las categorías emergentes que surgieron de los relatos de los participantes cuya selección se realizó mediante muestreo intencional, un criterio que permitió incluir a sujetos directamente vinculados con la problemática estudiada: participaron docentes, directivos, familias y estudiantes con y sin discapacidad, y funcionarios de la Secretaría de Educación del Distrito (SED), todos pertenecientes a instituciones educativas distritales de la ciudad de Bogotá.

Este diseño posibilita describir fenómenos educativos reales y analizarlos a la luz de referentes conceptuales como el modelo multidimensional del desarrollo humano, la educación inclusiva y el marco normativo vigente. A diferencia de estudios experimentales o explicativos, este diseño centra su interés en captar la complejidad de la experiencia y en reconstruir la manera en que los distintos actores perciben las barreras que influyen en las trayectorias educativas de los estudiantes con discapacidad. A continuación, se presentan algunos criterios de la muestra:

- Tener experiencia directa (personal, familiar o profesional) en procesos educativos con estudiantes con discapacidad.
- Participar de manera voluntaria mediante consentimiento informado.
- Para el caso de estudiantes, contar con autorización de sus familias o acudientes.

Estos criterios garantizaron la pertinencia de las voces incorporadas y la validez interpretativa del análisis emergente. Se trabajó con una muestra finita de 377 representantes de los cinco actores de la comunidad educativa, como se describe en la Tabla 1.

Tabla 1

Población y muestra de la investigación

Grupo	Cantidad	Detalle
Docentes de aula	100	Docentes de aula, docentes sordos y modelos lingüísticos
Docentes de apoyo	75	Docentes de apoyo
Familias y cuidadores	175	Familias y cuidadores de estudiantes con discapacidad
Estudiantes sin discapacidad	8	Estudiantes sin discapacidad
Estudiantes con discapacidad	7	Estudiantes con discapacidad
Representantes administrativos	6	Rectores y representantes del personal administrativo de IED
Actores de política pública	6	Funcionarios de la SED con discapacidad visual, académicos que participaron en la construcción de la política pública de educación inclusiva y directores locales de educación

Nota: Esta tabla presenta la distribución de la muestra seleccionada para la investigación.

Para la recolección de información se emplearon técnicas cualitativas ampliamente reconocidas en estudios sociales y educativos. La técnica principal fue la entrevista semiestructurada, dado su potencial para recoger narrativas profundas y permitir la flexibilidad necesaria para explorar percepciones, experiencias y barreras percibidas desde los distintos roles educativos. Como instrumento, se diseñó una guía de entrevista basada en categorías preliminares definidas a partir del marco teórico (acceso, permanencia, promoción y barreras actitudinales, pedagógicas, comunicativas y físicas).

Adicionalmente, se aplicó un cuestionario estructurado de carácter descriptivo, cuyo propósito fue complementar la información recogida, permitiendo sistematizar tendencias generales en torno a las percepciones de barreras y experiencias escolares. Este instrumento, aunque cuantitativo, no modifica el paradigma del estudio; su función es de apoyo y triangulación interpretativa.

En esta misma línea de integración metodológica, las fuentes de datos primarios provinieron de cada una de las voces de los actores de la comunidad educativa, y los datos secundarios se obtuvieron mediante la revisión de literatura académica, incluyendo artículos científicos indexados en bases de datos, así como informes del Ministerio de Educación y de la SED, y normativa vigente sobre inclusión de personas con discapacidad.

El análisis de la información se desarrolló mediante codificación abierta y categorial, siguiendo principios de la teoría fundamentada y de la interpretación hermenéutica. En la primera fase se identificaron unidades de significado emergentes de las narrativas. Posteriormente, estas se agruparon en categorías descriptivas alineadas con el marco conceptual. Finalmente, se realizó un ejercicio de triangulación entre entrevistas, cuestionarios y referentes teóricos, lo que permitió contrastar la información, fortalecer la validez del análisis y construir los hallazgos presentados en la sección de resultados para la recopilación y posterior análisis de datos (Tabla 2). Este procedimiento garantizó coherencia interna entre los objetivos del estudio, el tipo de información recogida y la forma en que se interpretaron los datos.

Tabla 2

Procedimientos y protocolos de recolección de datos.

Método	Descripción	Objetivo
Encuestas semiestructuradas	Aplicadas a 100 docentes y 100 familias, organizadas en categorías	Identificar percepciones y actitudes
Grupos focales	Realizados con 75 docentes de apoyo, 75 familias y 8 estudiantes mediante el uso análisis de casos	Profundizar en percepciones y experiencias
Entrevistas a rectores y administrativos de Instituciones Educativas Distritales (IED)	Dirigidas a seis rectores y personal administrativo	Explorar expectativas
Entrevistas a agentes de política pública	Dirigidas a seis agentes de política pública	Comprender la implementación
Entrevistas a estudiantes con discapacidad intelectual	Dirigidas a siete estudiantes con discapacidad intelectual.	Analizar las experiencias escolares directas

Análisis de datos

El análisis de datos se desarrolló mediante un proceso interpretativo sistemático que buscó responder de manera directa a los objetivos del estudio: caracterizar las barreras que enfrentan los estudiantes con discapacidad para acceder, permanecer y promoverse dentro del sistema educativo; e identificar cuáles de estas barreras tienen un papel estructural en la configuración de las trayectorias escolares. Para ello, se integraron técnicas de codificación abierta, categorial y axial, permitiendo comprender las dinámicas que emergen de los discursos de los actores educativos y su relación con el modelo normativo, institucional y humano de la educación inclusiva en Bogotá.

Codificación inicial: la voz de los actores como punto de partida

En una primera fase, se realizó una codificación abierta que permitió identificar unidades de significado presentes en entrevistas, cuestionarios y relatos: estas unidades reflejaron aspectos recurrentes relacionados con

- Acceso al sistema
- Permanencia en aulas regulares
- Estrategias pedagógicas
- Formación docente en atención a la diversidad
- Relacionamiento entre escuela y familia
- Expectativas frente a la discapacidad
- Percepciones sobre la normatividad vigente

Categorización: organización del fenómeno según el modelo multidimensional del desarrollo humano

La segunda fase consistió en un proceso de codificación categorial en el que las unidades de significado fueron organizadas a partir de estas categorías (barreras pedagógicas, comunicativas, actitudinales, institucionales y físicas), complementadas con categorías emergentes como

- Desconocimiento de la discapacidad
- Sobrecarga administrativa del docente
- Fragmentación en los apoyos
- Expectativas deficitarias hacia el estudiante
- Incoherencias intrainstitucionales
- Ambigüedad en el rol de los docentes de apoyo

Esta organización permitió relacionar los hallazgos con los objetivos del estudio, respondiendo de manera directa a la necesidad de caracterizar con precisión las barreras presentes en el sistema educativo.

Integración y triangulación: hacia una comprensión profunda del fenómeno

La tercera fase del análisis consistió en una triangulación metodológica que permitió contrastar convergencias entre entrevistas, cuestionarios y categorías teóricas. Este ejercicio condujo a la identificación de patrones estructurales en las experiencias narradas y avanzar hacia una comprensión más profunda del fenómeno. En coherencia con este propósito, se implementó un proceso de ponderación de datos cualitativos. Dado que los grupos focales y las entrevistas producían información basada en percepciones, experiencias y opiniones estrictamente cualitativas, se aplicó una escala Likert de 1 a 5 para asignarles un valor numérico. Este procedimiento permitió ubicar las respuestas dentro de niveles o grados de conocimiento, comprensión o aceptación respecto de cada categoría. De esta forma, fue posible ponderar cuantitativamente estas percepciones, de manera complementaria, con los datos cuantitativos provenientes de las encuestas. A partir de allí, se elaboraron tablas dinámicas y gráficos de frecuencias y porcentajes, que facilitaron el análisis descriptivo y la comparación entre grupos de actores educativos.

En una fase posterior, se diseñaron matrices de triangulación, donde, para cada categoría emergente se cruzaron los hallazgos de

- Encuestas (tendencias cuantitativas)
- Entrevistas (discursos individuales ponderados)
- Grupos focales (discusión colectiva ponderada)

Este cruce permitió identificar convergencias (cuando los tres métodos señalaban la misma barrera), divergencias (cuando existían percepciones distintas) y relaciones complementarias (cuando un método aportaba matices que enriquecían la interpretación de otro).

Finalmente, se elaboró un cuadro de síntesis de hallazgos en el que se registraron las barreras más recurrentes, la frecuencia con que aparecían y las voces de los actores que las ejemplificaban. Este proceso aseguró la validez interpretativa y consolidó una lectura integral y contextualizada del fenómeno educativo estudiado.

Consideraciones éticas

Para la recolección de datos, se obtuvieron los permisos y consentimientos informados por parte de las familias para la intervención y participación durante los grupos focales y las entrevistas directas con los estudiantes, teniendo en cuenta consideraciones éticas como su edad, así como acuerdos de confidencialidad, responsabilidad y transparencia en el ejercicio de análisis de casos en los grupos focales y para el manejo de datos personales recabados en entrevistas y encuestas.

Resultados

Para estructurar los resultados de esta investigación, se consideró prioritario presentar los hallazgos desde las voces escuchadas durante el proceso de recolección de datos, resaltando lo más relevante en cada una de ellas y sus coincidencias con los demás actores desde las categorías priorizadas.

Las voces de los docentes

El 83.5 % de los docentes expresa actitudes desfavorables hacia la inclusión, y más del 46 % manifiesta niveles de rechazo explícito (Figura 1). Detrás de esta resistencia, se identificó una visión sesgada y subjetiva del Decreto 1421 de 2017, que es percibido más como una imposición burocrática que como una herramienta para transformar prácticas pedagógicas y para valorar la diversidad en el aula.

Eso del 1421 es más papeleo, llenar formatos que después nadie revisa. No siento que cambie nada en mi aula.

Se siente como una orden desde un escritorio, pero sin darnos herramientas reales. Ese decreto complica todo; no nos ayuda en la realidad del día a día donde debemos lidiar con aulas de 40 niños y aparte con los de inclusión.

Esta barrera actitudinal se alimenta de la ausencia de estrategias institucionales claras, del desconocimiento de su verdadero rol y de una percepción de soledad en el proceso educativo.

Más del 70 % de los docentes no comprende sus responsabilidades en la implementación del DUA (diseño universal para el aprendizaje) y el PIAR (plan individual de ajustes razonables), herramientas definidas dentro del decreto para posibilitar los procesos de educación inclusiva. El 45.7 % de los docentes, considera que no recibe respaldo de las entidades públicas, y el 52.6 % califica las políticas inclusivas internas como inexistentes. Además, la presencia de docentes de apoyo no ha resuelto esta brecha, ya que el 56 % de ellos se percibe como cuidador y no como promotor de la inclusión, lo que refleja una confusión profunda sobre su papel dentro del aula.

Siempre terminamos acompañando a un niño puntual, casi como sombra, pero los docentes de aula no nos permiten trabajar con su planificación de aula.

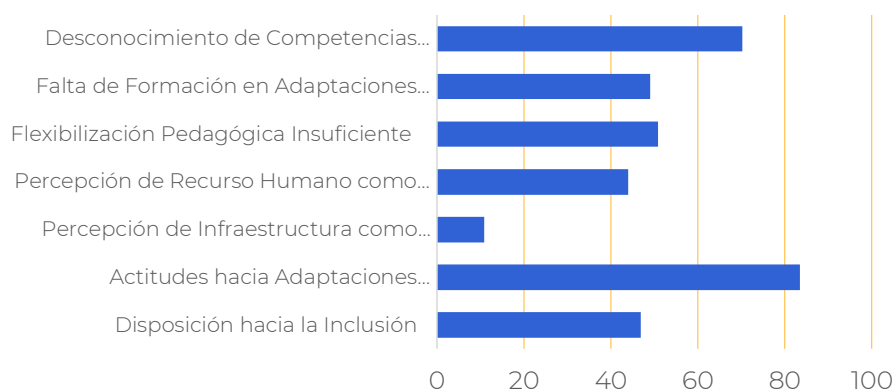
Nadie entiende nuestras funciones, los profes solo quieren que contengamos a un alumno que consideran problema, o que nos lo llevemos.

Adicionalmente, se revela la ausencia de vínculos con los demás actores de la comunidad educativa, lo cual refleja una desarticulación y vacíos en la comprensión y aplicación efectiva de cada rol, de acuerdo con lo establecido en el Decreto 1421 de 2017. En total, 70.2 % de los docentes (123 personas) se encuentra en niveles críticos (1 y 2) de conocimiento de sus competencias y responsabilidades para cumplir efectivamente con su rol en la educación inclusiva (Figura 1).

Estos hallazgos evidencian que la barrera actitudinal constituye un desafío en el que se refuerzan las demás barreras (pedagógicas, administrativas y físicas), dificultando la garantía de las trayectorias educativas para los estudiantes con discapacidad.

Figura 1

Principales barreras identificadas en docentes



Nota: La Figura representa las siete barreras más recurrentes en las percepciones de los docentes participantes de la investigación.

Las familias

En el contexto de las funciones y responsabilidades contemplados en el Decreto 1421 de 2017, se identificó un rol desarticulado y pasivo por parte de las familias, una barrera actitudinal proveniente del desconocimiento de la normativa; un 75.4 % la desconocen y mantienen una mirada capacitista hacia sus hijos. Este hallazgo fue identificado durante los grupos focales, cuando se les pidió a las familias evaluar estudios de caso desde sus propias competencias. En relación con diferentes situaciones de acceso, permanencia y promoción, muchas familias expresaron lo siguiente:

Yo solo quiero que mi hijo esté bien, pero eso de los derechos y los decretos lo maneja la escuela, no yo.

Nosotros lo cuidamos en la casa, pero en el colegio es responsabilidad del profesor.

Aunado a la recolección de datos de las encuestas, se reafirma ese hallazgo al revelar que solo el 7.4 % de las familias ha participado en la construcción del PIAR y/o adaptaciones pedagógicas, aportando una nueva perspectiva: esta pasividad no es desinterés, sino el reflejo de un sistema que no ha sensibilizado a las familias sobre su rol en el desarrollo de estrategias que respondan a las capacidades de sus hijos.

Nunca nos han invitado a participar en un PIAR. Yo ni sabía que existía.

Yo no sé cómo podría aportar. Los profesores son los que saben de pedagogía.

Además, el 67 % de las familias considera que las adaptaciones pedagógicas son insuficientes (Figura 2), y el 71 % cree que los docentes no están capacitados para atender la diversidad, lo que genera desconfianza en el sistema y refuerza el distanciamiento al interior de la comunidad educativa.

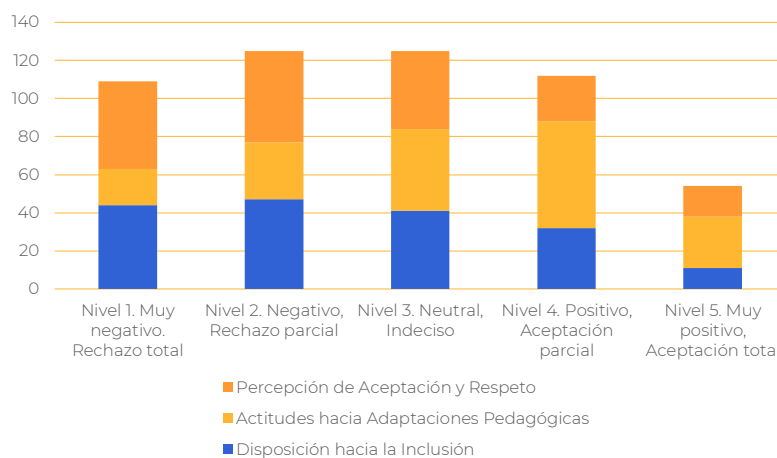
Esta perspectiva se traduce en una delegación completa de responsabilidades hacia los docentes, ya que, además de su baja participación en la construcción del PIAR, solo el 3.4 % ha acompañado procesos pedagógicos en casa, otra de las funciones definidas dentro del Decreto 1421 de 2017 para este actor. Los datos muestran que la mayoría de las familias (111, equivalentes al 63 %) se encuentran en los niveles 1 y 2 de percepción (Figura 2), lo que evidencia un desconocimiento significativo de las competencias propias en el contexto de la educación inclusiva.

El análisis presenta altos niveles de insatisfacción. En total, 101 familias (57 %) se ubicaron en los niveles 1 y 2 de percepción, mostrando que más de la mitad siente que el acompañamiento de las entidades públicas es insuficiente:

La secretaria solo cita a mesas técnicas, pero nunca sabemos qué pasa con esas mesas. No nos vuelven a llamar ni se hacen compromisos para mejorar.

Figura 2

Distribución de las familias según su disposición y percepción frente a la educación inclusiva



Nota: La Figura representa las variables actitudinales frente a la educación inclusiva de personas con discapacidad que se identifican con más frecuencia en las familias.

Las percepciones de los estudiantes

Este estudio identificó actitudes negativas hacia la inclusión por parte de los estudiantes sin discapacidad. El 93 % de ellos considera que debería estar en colegios especiales (Figura 3), reflejando una falta de educación sobre la diversidad humana y su valor en la construcción de una sociedad.

Son niños que deben estar con otros iguales a ellos, y con personas que los cuiden y les ayuden.
Ellos no pueden estar con personas normales; son diferentes y necesitan un cuidado especial.

El 40 % considera que las personas con discapacidad son “diferentes”, y catalogan al estudiantado en dos grupos: *normales* y *diferentes*. Por su parte, los estudiantes con discapacidad consideran “normal” estudiar con sus pares sin discapacidad en la misma aula. Cuatro de ellos manifiestan infravaloración por parte del entorno, i.e., la actitud general hacia ellos es que “no pueden” realizar las mismas actividades que los demás, y esto los hace sentir relegados del proceso educativo.

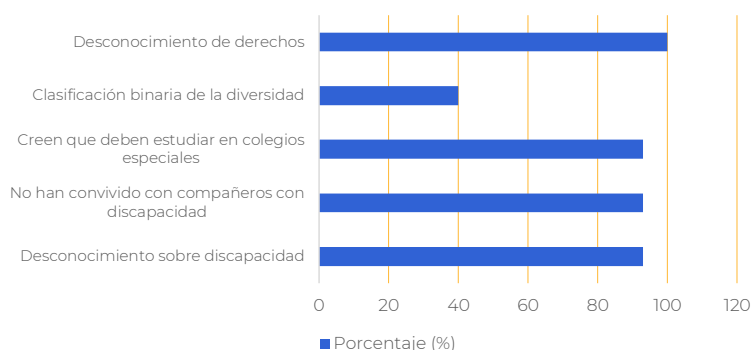
No me gusta cuando el profe pide trabajos en grupo porque nadie se quiere hacer conmigo.

Durante el ejercicio con los estudiantes, se identificó el desconocimiento de su rol y la dificultad de reconocerse como sujetos diversos, de inclusión y de derechos, contrario a lo que expresan los estudiantes con discapacidad, quienes se perciben como uno más, con los mismos derechos que sus compañeros, y no porque desconozcan su diversidad, sino porque reconocen la diversidad en todos.

En el caso de la evaluación de recursos disponibles, el 40 % de los estudiantes con y sin discapacidad manifiesta que los recursos tecnológicos y pedagógicos escasean, ya que, si contaran con mayor variedad de ellos y una mejor actitud y disposición del recurso humano, la flexibilización y las adaptaciones serían más efectivas.

Figura 3

Distribución de las familias según su disposición y percepción frente a la educación inclusiva



Nota: La Figura representa los imaginarios de estudiantes sin discapacidad frente a la educación inclusiva de personas con discapacidad.

Directivos y administrativos

El 49.1 % (89 de 175) de los docentes expresó nunca haber accedido a capacitaciones adecuadas en relación con estrategias de flexibilización pedagógica para la inclusión, información que contradicen los directivos y administrativos, quienes manifiestan haber gestionado jornadas pedagógicas de cualificación con la SED para abrir estos espacios de capacitación.

Este hallazgo revela la ausencia de una cultura incluyente desde el horizonte institucional de las IED que participaron en esta investigación, así como su dificultad para reconocerse como actores vitales en el engranaje de la comunidad educativa, como sujetos de cualificación y actualización, y una evidente falta de articulación entre los actores y de protocolos de requerimiento, seguimiento, y evaluación formativa, entre otros, que evidencien este aprendizaje en el aula durante el quehacer docente.

Yo sé que legalmente hay que matricularlos, pero prefiero llamar a los docentes de apoyo para que confirmen si los reciben.

Sumado a este hallazgo, se identifica el desconocimiento de lineamientos claros para la contratación de personal formado en inclusión, así como la ausencia de lineamientos para la implementación efectiva del DUA y el PIAR, agravando la confusión de docentes, estudiantes y familias.

La percepción común sobre la política de educación inclusiva como un marco que desconoce la realidad de las aulas y sobreestima las capacidades de las instituciones para adaptarse a los estándares inclusivos es el resultado de la transversalidad de la barrera actitudinal, que permea a todos los actores involucrados en el cumplimiento de la normativa. Lo anterior, además, permite concluir, que los directivos y administrativos delegan esta competencia propia a los docentes, cuando es una responsabilidad de todos.

En cuanto a las barreras administrativas y de gestión, el 70 % de los directivos considera que la política pública no incluye lineamientos claros sobre la asignación y el uso de recursos para la inclusión, y un 85% manifiesta que las decisiones sobre inclusión se toman de forma reactiva, frente a casos específicos (Figura 4) y no desde una planificación institucional integral. En este caso el 60 % de los directivos y administrativos entrevistados reconoce que, aunque respalda la inclusión en el discurso, no ha logrado integrarla al Proyecto Educativo Institucional (PEI) de manera significativa.

Yo solo quiero que mi hijo esté bien, pero eso de los derechos y los decretos lo maneja la escuela, no yo.

Sumado a este hallazgo, se identifica el desconocimiento de lineamientos claros para la contratación de personal formado en inclusión, así como la ausencia de lineamientos para la implementación efectiva del DUA y el PIAR, agravando la confusión de docentes, estudiantes y familias.

La percepción común sobre la política de educación inclusiva como un marco que desconoce la realidad de las aulas y sobreestima las capacidades de las instituciones para adaptarse a los estándares inclusivos es el resultado de la transversalidad de la barrera actitudinal, que permea a todos los actores involucrados en el cumplimiento de la normativa. Lo anterior, además, permite concluir, que los directivos y administrativos delegan esta competencia propia a los docentes, cuando es una responsabilidad de todos.

En cuanto a las barreras administrativas y de gestión, el 70 % de los directivos considera que la política pública no incluye lineamientos claros sobre la asignación y el uso de recursos para la inclusión, y un 85% manifiesta que las decisiones sobre inclusión se toman de forma reactiva, frente a casos específicos (Figura 4) y no desde una planificación institucional integral. En este caso el 60 % de los directivos y administrativos entrevistados reconoce que, aunque respalda la inclusión en el discurso, no ha logrado integrarla al Proyecto Educativo Institucional (PEI) de manera significativa.

Agentes involucrados con el cumplimiento de la normativa

Mediante el análisis de datos, se encontró que, aunque la SED, como representante de este grupo de la comunidad educativa, ha impulsado capacitaciones a los docentes (desconociendo a los demás actores de la comunidad) bajo un enfoque más centrado en el acceso que en trayectorias educativas completas para estudiantes con discapacidad. Además, el 58 % de los funcionarios entrevistados admite que la falta de coordinación entre actores ha transferido la responsabilidad de la inclusión a la voluntad de los docentes y a acciones afirmativas difusas.

Los agentes encargados del cumplimiento de la normativa, principalmente la SED, tienen un papel clave en la implementación de la política pública de inclusión. Sin embargo, sus acciones no son reconocidas claramente por los demás actores de la comunidad. Por parte de directivos y administrativos, son vistas como fragmentadas y desconectadas de la realidad escolar, no como parte de procesos de articulación y cumplimiento.

Los representantes de la SED consideran que el Decreto 1421 de 2017 es un marco robusto, pero reconocen que su implementación enfrenta barreras de articulación interinstitucional, y actitudinal.

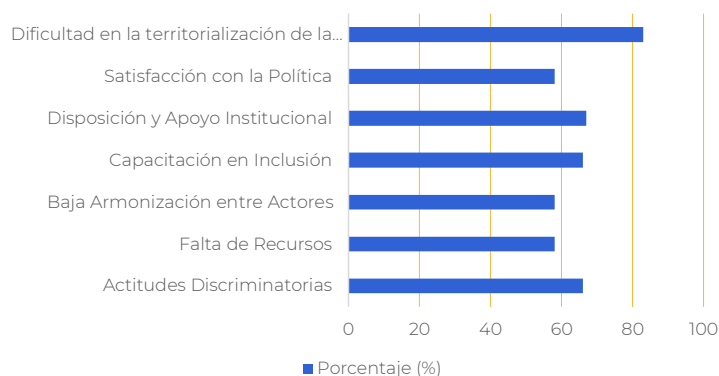
Desde la perspectiva de los actores entrevistados, el principal obstáculo en la implementación es la resistencia al cambio dentro de las instituciones educativas. El 58 % percibe que las instituciones esperan que la inclusión sea resuelta desde afuera, sin asumir un compromiso interno.

Los funcionarios que participaron en las entrevistas expresaron que desde las entidades se ha fallado en proporcionar acompañamiento continuo a las IED; consideran que las acciones afirmativas para promover el DUA y el PIAR se han quedado en capacitaciones generales, sin aterrizarlas en proyectos específicos.

El análisis conjunto de las percepciones de los directivos y los agentes encargados de la normativa refleja un sistema desarticulado, teniendo en cuenta que, durante el ejercicio de las entrevistas, unos y otros expresaron la misma actitud de delegación, pues la responsabilidad se traslada entre actores, generando un círculo de desinterés, donde la SED señala a las IED por no implementar, y las IED culpan a la SED por falta de acompañamiento.

Figura 4

Percepción de la política pública en educación inclusiva



Nota: La Figura presenta las percepciones y valoraciones del diseño, la implementación y el seguimiento de la política pública de educación inclusiva.

El análisis conjunto de las percepciones de los directivos y los agentes encargados de la normativa refleja un sistema desarticulado, teniendo en cuenta que, durante el ejercicio de las entrevistas, unos y otros expresaron la misma actitud de delegación, pues la responsabilidad se traslada entre actores, generando un círculo de desinterés, donde la SED señala a las IED por no implementar, y las IED culpan a la SED por falta de acompañamiento.

Con el propósito de profundizar en la comprensión del fenómeno, se expone a continuación el análisis general de los datos recogidos en el estudio.

Caracterizar las barreras presentes en el acceso, permanencia y promoción

El análisis confirmó la presencia simultánea de barreras pedagógicas, físicas, comunicativas y administrativas, describiendo con claridad la manera en que cada una de ellas afecta diferentes momentos de la trayectoria de los estudiantes. No obstante, el aporte más relevante es la identificación de que ninguna de estas barreras opera de manera aislada, sino que potencian entre toda la barrera actitudinal, que emerge como una condición transversal que debilita cualquier avance concreto en inclusión.

A partir del análisis axial, se estableció que la trayectoria educativa se ve afectada en tres niveles:

- *Nivel micro (aula):* metodologías homogéneas, ausencia de flexibilización curricular y prácticas evaluativas estandarizadas que desconocen los ritmos individuales.

- *Nivel meso(institución)*: falta de claridad en los roles del equipo de apoyo, poca articulación entre rectoría, docentes y familia; escasa formación continua
- *Nivel macro (política pública)*: brechas entre las exigencias normativas y el acompañamiento real que reciben para cumplirlas

Esta estructura aporta al conocimiento del área al proponer una lectura multinivel y relacional de las trayectorias educativas, superando explicaciones reduccionistas centradas en el estudiante o en la escuela, desde una perspectiva sistémica y no fragmentada. El aporte más significativo del análisis es la conclusión de que la barrera actitudinal, más que una categoría aislada, constituye un eje transversal que intensifica o atenúa todas las demás barreras. Este hallazgo aporta al campo de la educación inclusiva al ofrecer una perspectiva que:

- Visibiliza la centralidad de las creencias, expectativas y percepciones como núcleo del proceso educativo.
- Reafirma la necesidad de fortalecer la formación docente en prácticas inclusivas desde el enfoque humanista.
- Propone comprender la inclusión no como un conjunto de acciones técnicas, sino como un proceso cultural, ético y relacional.

Asimismo, contribuye al conocimiento académico y profesional en educación inclusiva en varios sentidos, pues

- *Plantea un modelo interpretativo de barreras interdependientes* que supera la tendencia de analizar como elementos aislados o meramente administrativos.
- *Introduce evidencia desde la experiencia real de los actores educativos*, complementando investigaciones centradas solo en normativas o discursos institucionales.
- *Reafirma la importancia del enfoque actitudinal como eje estructurante*, un aspecto que, aunque mencionado en la literatura, no siempre se documenta con base en datos empíricos de contextos locales.
- *Ofrece una lectura de las trayectorias educativas como proceso situado*, afectado por decisiones pedagógicas, dinámicas institucionales y tensiones políticas.

Discusión

Esta discusión de los hallazgos permite interpretar, desde una perspectiva amplia y crítica, las voces de los actores educativos y su relación con los objetivos planteados. Más que reiterar los resultados, este apartado busca analizar cómo las percepciones, prácticas y experiencias expresadas por docentes, familias, estudiantes, equipos directivos y funcionarios distritales configuran un panorama multidimensional de la educación inclusiva en Bogotá. La lectura comparada entre estos actores evidencia tensiones, coincidencias y desafíos estructurales que permiten aportar comprensión al campo de estudio.

Existe un consenso implícito en los hallazgos destacados de cada una de las voces, y es que la normativa es clara, pero la implementación está rota, y la inclusión sigue siendo más un mandato que una práctica compartida donde todos conozcan cuál es su responsabilidad y hagan su parte para que funcione de manera efectiva.

Los resultados de esta investigación coinciden con lo reportado en estudios internacionales frente a la barrera actitudinal, tal como se ve en Opazo y Armijo (2021) donde la coincidencia entre ambas investigaciones subraya que avanzar hacia escuelas verdaderamente inclusivas implica fortalecer una cultura institucional basada en el respeto a la interculturalidad y la diversidad, promoviendo cambios estructurales en el horizonte institucional que permitan articular esfuerzos y garantizar trayectorias educativas equitativas para los estudiantes con discapacidad. Esta comprensión compartida reafirma que la inclusión solo es posible cuando se construye de manera colectiva, consciente y sostenida en el tiempo, que requiere una corresponsabilidad real entre docentes, directivos, familias, estudiantes y entidades gubernamentales, donde cada actor asuma su rol desde el reconocimiento de la diversidad, el respeto por la individualidad humana y la construcción de acuerdos colectivos. La inclusión, entendida como un proceso cultural, demanda transformaciones en las creencias, las relaciones y las prácticas cotidianas, más allá del cumplimiento normativo.

Otro apartado determinante tiene que ver con un estudio relevante en el contexto escolar mexicano (Sevilla Santo *et al.*, 2017) que constituye un elemento clave para comprender cómo la formación docente influye en las percepciones y prácticas relacionadas con la educación inclusiva, destacando la necesidad de mejorar la preparación de los futuros docentes con enfoques diferenciales. Se evidencia que una de las raíces más profundas de la exclusión educativa se gesta en los procesos de formación inicial docente. Este tipo de estudios confirma que las percepciones, actitudes y prácticas frente a la diversidad y la discapacidad no surgen de manera espontánea en el ejercicio profesional, sino que se configuran desde los modelos pedagógicos que atraviesan los programas de pregrado.

En este sentido, los resultados permiten afirmar que la ausencia de una formación sólida en educación inclusiva, basada en un modelo multidimensional del desarrollo humano y en la conciencia real de la diversidad del alumnado, se traduce posteriormente en barreras actitudinales dentro de las escuelas. Aunque los docentes son formados bajo el principio de enseñar a todos, la falta de enfoques diferenciales y de experiencias formativas situadas limita su capacidad para reconocer y responder a la diversidad como un valor constitutivo del aula y no como una excepción problemática.

Al igual que en el estudio desarrollado en Yucatán por Sevilla Santo *et al.* (2017), esta investigación evidencia la necesidad urgente de revisar los currículos universitarios de formación docente, no solo para incorporar contenidos sobre inclusión, sino para transformar la lógica formativa desde la cual se comprende al estudiante. Mitigar las raíces de la exclusión implica formar docentes que reconozcan la discapacidad y la diversidad como parte inherente del acto educativo, asumiendo su rol desde una ética profesional comprometida con la equidad, la corresponsabilidad y el respeto por la dignidad humana.

En el mismo sentido, en España, el trabajo de López Azuaga y Suárez Riveiro (2018). Esta revisión permitió enriquecer la discusión frente a la barrera actitudinal como ese hallazgo transversal que influye en toda la comunidad educativa, acentuando las demás barreras subyacentes que dificultan el recorrido que los estudiantes con discapacidad deben realizar para consolidar su proceso educativo de manera equitativa.

Esta coincidencia permite afirmar que la inclusión no se ve obstaculizada únicamente por la ausencia de recursos o lineamientos, sino por una cultura escolar que aún no reconoce plenamente la diversidad y la discapacidad como parte constitutiva del proceso educativo. En este sentido, los hallazgos confirman que fortalecer la formación permanente y transformar las creencias y prácticas de la comunidad educativa resulta clave para garantizar trayectorias educativas más equitativas para los estudiantes con discapacidad.

En Colombia, desde la entrada en vigencia del Decreto 1421 de 2017, Castro Castaño (2019) plantea, desde una perspectiva de política pública, que la inclusión se ha convertido en una utopía dentro de la gestión educativa, a pesar de las políticas formuladas, ya que sigue representando un ideal inalcanzable en tanto los recursos y lineamientos educativos responden a intereses económicos y a estándares globales como los establecidos por la OCDE, en lugar de centrarse en la dificultad de los actores de la comunidad educativa para entender la diversidad presente en las aulas, tal como se identifica en esta investigación.

Entre estas perspectivas se encuentran algunas otras coincidencias desde una visión más amplia, donde se evidencia que la política de cobertura y calidad enfrenta desafíos significativos en materia de atención a la diversidad educativa. Martínez Mora *et al.* (2018) afirman que "el docente es un actor clave en la consolidación de una educación inclusiva, pero enfrenta barreras relacionadas con la sobrecarga laboral y la falta de capacitación específica" (p. 215). Al ser evaluada junto con los aportes de los demás actores, se estableció que esta percepción resulta del desconocimiento de la corresponsabilidad para la construcción colectiva. Sin embargo, esta investigación permite problematizar la percepción de sobrecarga y falta de capacitación cuando se analiza de forma aislada. Al contrastarla con las voces de los demás actores, se establece que dichas barreras se ven reforzadas por el desconocimiento de la corresponsabilidad institucional y colectiva, lo que debilita la construcción de prácticas inclusivas sostenibles y compartidas.

Por otro lado, se encontraron pocos espacios académicos donde se les diera voz a las familias, identificadas solo como un observador y no como un actor con competencias propias que es también copartípe. Esto también se observa en el estudio de Badillo Jiménez *et al.* (2022). Los hallazgos de la presente investigación evidencian la necesidad de reconocer a las familias como actores con competencias propias y corresponsables en la construcción de la inclusión. La limitada presencia de la voz familiar en la literatura académica refuerza visiones parciales del fenómeno, centradas en la falta de formación docente y recursos, sin considerar el potencial formativo, relacional y decisorio de las familias. En este sentido, dar voz a todos los actores permite ampliar la comprensión del proceso inclusivo y reafirma que la educación inclusiva solo es posible cuando se construye de manera dialógica, participativa y colectiva.

En cuanto a la gestión comunitaria de las instituciones educativas distritales, y en línea con los resultados de la presente investigación, Badillo Jiménez *et al.* (2022) destacan la importancia de la articulación entre la escuela y la comunidad como un factor determinante en la consolidación de estrategias de inclusión, señalando que “es indispensable que las instituciones educativas, docentes y padres de familia ofrezcan espacios educativos apropiados adaptados” (p.297). Esta perspectiva coincide con la necesidad de fortalecer mecanismos que promuevan la participación de todos los actores en la construcción de una educación más equitativa y accesible.

Más allá de lo que menciona la investigación de Ayala (2020), que destaca la necesidad de una mayor formación en didácticas inclusivas y de redes de apoyo entre docentes, la clave está en entender que el eje transversal que dificulta la eliminación de los desafíos identificados es, a fin de cuentas, la barrera actitudinal, que debe ser abordada de manera prioritaria buscando un cambio de mirada, pues, sin darle solución, no podremos implementar acciones efectivas en la atención de desafíos pedagógicos, físicos, humanos y administrativos, ni hablar de trayectorias educativas completas.

Los hallazgos de esta investigación tienen implicaciones tanto en la teoría como en la práctica educativa. Desde un punto de vista teórico, refuerzan la idea de que la inclusión no es solo una cuestión de acceso, sino de transformación de la mirada capacitista, para que tenga un impacto en el cambio de actitud de los docentes hacia la discapacidad. Además, se hace evidente la necesidad de fortalecer los espacios de participación colectiva en la toma de decisiones sobre la educación.

Estas herramientas concretas deben responder a los hallazgos de cada uno de los actores, como lo son las características funcionales de los estudiantes y su aporte en la eliminación de las barreras del entorno que impiden su inclusión plena; las responsabilidades y la corresponsabilidad estipuladas en la normatividad; los enfoques diferenciales, como el reconocimiento de la diversidad; los componentes para la flexibilización pedagógica (modelos pedagógicos institucionales, DBA, ODS, ABP, DUA, STEAM, PIAR, entre otros); y las estrategias para el trabajo colaborativo y cooperativo. Todo ello, a fin de permitir el entendimiento del proceso pedagógico como elemento clave para asegurar las trayectorias educativas.

Limitaciones y posibles direcciones futuras

Como toda investigación, esta tiene sus limitaciones. Si bien se logró una caracterización de las barreras, teniendo en cuenta las voces de los cinco actores de la comunidad educativa, algo que no se había logrado en estudios previos, la representatividad de la muestra para hablar de inclusión en Colombia representa una dificultad, por lo que se considera que este podría ser un punto de partida para investigaciones más robustas en la búsqueda por evaluar y medir el impacto real de la política pública de educación inclusiva del país.

Conclusiones

Los resultados de esta investigación permiten responder de manera directa a la pregunta de investigación planteada. El análisis integral de las voces recogidas confirma

que dichas barreras son múltiples, interdependientes y se expresan en dimensiones pedagógicas, institucionales, comunicativas y físicas. No obstante, la evidencia posiciona a la barrera actitudinal como un eje transversal que profundiza todas las demás y limita de manera significativa la materialización del derecho a una educación inclusiva.

En primer lugar, la barrera actitudinal condiciona la implementación de las políticas públicas, la adaptación curricular, la organización institucional y el reconocimiento de las capacidades de los estudiantes con discapacidad. Sin transformaciones culturales profundas, las demás acciones resultan fragmentadas e insuficientes. En este sentido, se evidencia una brecha persistente entre la normatividad y la práctica, particularmente en la implementación del Decreto 1421 de 2017, donde el conocimiento del marco legal no garantiza una aplicación efectiva, dadas la falta de formación, la rigidez institucional y la débil articulación entre equipos.

Asimismo, los docentes de aula reportan sobrecarga laboral y escasa preparación para atender la diversidad, lo cual impacta negativamente en la calidad de las prácticas pedagógicas inclusivas y refuerza la necesidad de fortalecer procesos de formación docente continua, situada y contextualizada. De manera paralela, las familias expresan poca claridad frente a los apoyos disponibles y demandan mayores canales de comunicación con las instituciones, situación que incide directamente en la corresponsabilidad, la permanencia y el bienestar de los estudiantes.

Desde la voz de los propios estudiantes con discapacidad, emergen vivencias de exclusión y baja participación, lo que confirma que la inclusión aún no se consolida como una práctica cotidiana en todos los entornos escolares. A ello se suma una articulación insuficiente entre los actores educativos, lo que fragmenta las trayectorias educativas y dificulta la construcción de entornos verdaderamente accesibles y equitativos.

En conjunto, estas conclusiones evidencian que la inclusión educativa no puede reducirse a ajustes pedagógicos aislados, sino que constituye un proyecto ético y político que exige avanzar de manera integrada en la transformación de la cultura escolar, las prácticas pedagógicas y la gestión institucional. Fortalecer la corresponsabilidad entre familia, escuela y sistema educativo y transitar hacia modelos institucionales más flexibles y centrados en el estudiante se configuran como condiciones indispensables para garantizar el derecho a la educación de los estudiantes con discapacidad.

Finalmente, este estudio reafirma que, aunque en Bogotá se han logrado avances en el plano normativo, persisten desafíos estructurales para consolidar una educación verdaderamente inclusiva. El valor de esta investigación radica en que se sustenta en las voces de quienes viven cotidianamente el sistema educativo, ofreciendo insumos concretos para transformar prácticas, orientar decisiones de política pública y fortalecer futuras líneas de investigación orientadas a la construcción de escuelas más justas, humanas y comprometidas con la diversidad.

Contribución de autores y autoras

Ana Karina Silva Guerrero: conceptualización, metodología, supervisión, análisis formal, *software*, curación de datos, recursos

Miryam Patricia Benavides: administración del proyecto, gestión de datos, recursos, supervisión, investigación, curación de datos

Ariel Enrique Amaris Salas: metodología, investigación, adaptación de instrumentos, curación de datos, visualización, redacción (revisión y edición)

Todos los autores: diseño de instrumentos de recolección de datos, análisis de datos, triangulación de resultados, redacción (borrador original)

Conflicto de interés

Los autores declaran que no existen conflictos de interés financieros, comerciales o personales que puedan influir en los resultados de esta investigación. No obstante, reconocemos ciertos factores que podrían considerarse como potenciales fuentes de sesgo:

- *Experiencia y vinculación con la educación inclusiva.* Los autores tienen una trayectoria en docencia y/o consultoría en educación inclusiva, lo que puede influir en la interpretación de los hallazgos y el enfoque de las recomendaciones.
- *Relación con la comunidad educativa.* Algunos autores han trabajado previamente con instituciones educativas y docentes participantes, lo que podría generar sesgos en la recolección e interpretación de los datos.
- *Perspectiva de la discapacidad.* Uno de los autores es persona sorda y los demás tienen experiencia en inclusión educativa, lo que podría impactar la forma en que se abordan las barreras y oportunidades en el análisis de los datos.

A pesar de estos posibles sesgos, los autores han procurado mantener rigurosidad metodológica, aplicando estrategias de triangulación y validación de datos para garantizar la objetividad y la confiabilidad de los hallazgos.

Declaración sobre el uso de inteligencia artificial

En el desarrollo de esta investigación, se emplearon herramientas de inteligencia artificial (IA) para optimizar ciertos procesos, garantizando siempre la integridad y rigurosidad académica. Específicamente, la IA fue utilizada para:

- *Categorización de datos.* Se exploraron opciones de IA para organizar y visualizar patrones en los datos recolectados, facilitando la triangulación de hallazgos.

- *Revisión de estilo y formato.* Se utilizó IA para la traducción a inglés del resumen con el fin de que no se perdiera información relevante, así como para la revisión ortotipográfica.

Es importante destacar que el uso de IA no reemplazó la labor crítica, reflexiva y ética del equipo de investigación. Los autores revisaron, aprobaron y asumen plena responsabilidad por el contenido final de la publicación.

Referencias

- Ayala, L. E. Q. (2020). Educación inclusiva: tendencias y perspectivas. *Educación y Ciencia*, 24, e11423. <https://doi.org/10.19053/0120-7105.eyc.2020.24.e11423>
- Badillo-Jiménez, V. T., Mieles-Barrera, M. D., y Peña-Sarmiento, A. P. (2022). Percepción de madres y maestras sobre la inclusión escolar de niños con trastorno del espectro autista. *Duazary: Revista Internacional de Ciencias de la Salud*, 19(4), 294-305. <https://doi.org/10.21676/2389783X.4991>
- Buelvas Vergara, G. P., Saénz, D. P., Orjuela Perdomo, L., y Núñez Pinilla, V. M. (2022). *Apropiación del Decreto 1421 de 2017 por docentes de educación básica y media de instituciones educativas públicas en la ciudad de Bogotá, Colombia* [Trabajo de grado, Universidad de La Sabana]. Repositorio Institucional Unisabana. <https://hdl.handle.net/20.500.12495/8726>
- Castro Castaño, L. M. (2019). *La política pública de inclusión: utopía de la gestión educativa en Colombia*. Análisis, 52(96), 59-80. <https://doi.org/10.15332/21459169/5295>
- Creswell, J. W., y Plano Clark, V. L. (2011). *Designing and conducting mixed methods research* (2nd ed.). SAGE Publications.
- Elena, M., Mora, G., Schwartz Orellana, S., Freire, G., Soler López, J., Suárez, P., Camilo, E., Sosa, V., Zumaeta, M., y De América, R. L. Y. E. C. (2021). *Inclusión de las personas con discapacidad en América Latina y el Caribe: un camino hacia el desarrollo sostenible*. Banco Mundial. <https://www.worldbank.org>
- Perkins América Latina y El Caribe (s.f.). *Familias en América Latina Comparten sus Experiencias en Proyecto de Investigación* - <https://perkinsla.org/familias-en-america-latina-comparten-sus-experiencias-en-proyecto-de-investigacion/>
- Londoño, O., Pérez, H., Tello-Zuluaga, J. M., Ochoa Londoño, D., y Herrera Pérez, C. (s. f.). Procesos de educación inclusiva: Inclusive education processes in an official educational institution. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 70, 55-70. <https://doi.org/10.35575/rvucn.n70a4>
- López Azuaga, R., y Suárez Riveiro, J. M. (2018). *Un estudio sobre la situación de la educación inclusiva en centros educativos desde la percepción de la comunidad educativa* [Tesis doctoral, Universidad Nacional de Educación a Distancia]. Repositorio Institucional UNED. <https://hdl.handle.net/20.500.14468/17764>

- Martínez Mora, B. A., Orrego Muñoz, J. H., y Palencia Zapata, S. (2018). Política de cobertura y de calidad: desafíos del docente que atiende a la diversidad educativa. *Perfiles Educativos*, 40(161), 147-160. <https://doi.org/10.22201/issue.24486167e.2018.161.58502>
- Montaño-Contreras, L. M., Cerón-Bastidas, J. E., y Martín-Padilla, M. A. E. (2019). Cooperative relationship between teachers and parents of students with disabilities. *Magis*, 12(24), 145-160. <https://doi.org/10.11144/JAVERIANA.M12-24.RCDP>
- Opazo, F. S., y Armijo, P. C. (2021). Percepciones sobre la inclusión educativa de la comunidad escolar de la ciudad de Pelarco, Chile. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 20(44), 183-197. <https://doi.org/10.21703/0718-5162.V20.N43.2021.011>
- Pallares Padilla, S. P., y Martín Padilla, E. (2022). Representaciones de docentes sobre la inclusión en aula regular de estudiantes con discapacidad intelectual. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 48(1), 291-307. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052022000100291>
- Pareja Medina, L. (2019). *Experiencia vivida de los docentes con estudiantes con discapacidad intelectual* [Trabajo de grado, Universidad de Antioquia]. <https://bibliotecadigital.udea.edu.co/server/api/core/bitstreams/e3349a16-d1e5-4138-bfc9-ae5e6c336f39/content>
- Sánchez Santacruz, T. (2020). *Experiencias de educación inclusiva de alumnos en situación de discapacidad intelectual en educación básica*. <https://repositorio.ibero-puebla.mx/handle/20.500.11777/4533>
- Sevilla Santo, D. E., Pavón, M. J., y Jenaro Río, C. (2017). Percepciones sobre la educación inclusiva: La visión de quienes se forman para docentes. CPU-e. *Revista de Investigación Educativa*, 25, 83-113. <https://doi.org/10.25009/cpue.v0i25.2536>

Citar artículo como:

Silva Guerrero, A. K., Benavides, M. P., y Amaris Salas, A. E. (2026). Caracterización de barreras de acceso, permanencia y promoción de estudiantes con discapacidad a través de las voces de la comunidad educativa. *Educación y Ciudad*, 51, e3445. <https://doi.org/10.36737/01230425.3445>

Fecha de recepción: 17 de julio de 2025

Fecha de aceptación: 23 de diciembre de 2025

