

Inclusión educativa de estudiantes con discapacidad cognitiva en instituciones de la Zona Bananera del Magdalena

Educational inclusion of students with cognitive disabilities in institutions in the Zona Bananera del Magdalena

Carmen Elena Bermúdez Cantillo

Universidad UMECIT, Panamá

Recibido el 13 de junio del 2025, aceptado el 10 de julio del 2025, en línea el 30 de julio del 2025.

Resumen

El presente artículo hace parte de una tesis doctoral, el propósito investigativo de este estudio se centró en proponer un modelo epistemológico para la inclusión educativa de estudiantes con discapacidad cognitiva en la Zona Bananera del Magdalena, desde la fundamentación teórica de diversos autores. Para ello, el estudio, proyectivo y de enfoque cualitativo adoptó un paradigma interpretativo y el método fenomenológico. Se empleó la entrevista estructurada con un guion validado por expertos. La muestra censal incluyó a los 38 docentes que trabajan con estudiantes con discapacidad cognitiva en dicho municipio. El principal resultado muestra que los docentes de la región aplican estrategias pedagógicas efectivas para la inclusión, destacando juegos, aprendizaje personalizado y un enfoque multisensorial (visual, auditivo y kinestésico). Epistemológicamente, los docentes consideran crucial la selección de objetivos y contenidos relevantes para la vida diaria, la simplificación de la información y el uso de ejemplos concretos. No obstante, identificaron desafíos como la falta de capacitación, infraestructura inadecuada y actitudes discriminatorias; perciben que la inclusión educativa se rige por la legislación colombiana, que la establece como un derecho fundamental y promueve la colaboración entre actores educativos.

Palabras clave: modelo epistemológico, inclusión, discapacidad cognitiva.

Abstract

The investigative purpose of this study is to offer an epistemological model for the educational inclusion of students with cognitive disabilities in the Zona Bananera del Magdalena. This model draws on the theoretical foundations various of authors. To achieve this, the study, which was projective and qualitative in approach, adopted an interpretive paradigm and the phenomenological method. Data was collected using a structured interview with a script validated by experts. The census sample included all 38 teachers working with students with cognitive disabilities in the Zona Bananera del Magdalena. The main finding reveals that teachers in the region apply effective pedagogical strategies for inclusion, emphasizing games, personalized learning, and a multisensory approach (visual, auditory, and kinesthetic). Epistemologically, teachers consider the selection of objectives and content relevant to daily life, information simplification, and the use of concrete examples to be crucial. However, they identified challenges such as a lack of training, inadequate infrastructure, and discriminatory attitudes. They perceive that educational inclusion is governed by Colombian legislation, which establishes it as a fundamental right and promotes collaboration among educational stakeholders.

Keywords: epistemological model, inclusion, cognitive disability.

* Autor para correspondencia carmenbermudes@umecit.edu.pa

1. Introducción

El artículo aborda la inclusión educativa de estudiantes con discapacidad cognitiva, buscando mejorar los modelos epistemológicos que sustentan estas prácticas y garantizar el derecho a una educación de calidad para todos. La investigación identificó barreras cruciales para la inclusión, como la falta de capacitación docente, la infraestructura inadecuada y las actitudes discriminatorias. Ante este escenario, el interés investigativo se centró en proponer un Modelo Epistemológico para la Inclusión Educativa de Estudiantes con Discapacidad Cognitiva en las instituciones de la Zona Bananera del Magdalena. Este modelo busca ofrecer estrategias y prácticas pedagógicas que promuevan un entorno de aprendizaje accesible e inclusivo.

La relevancia del estudio se encuentra en su potencial para influir en políticas y prácticas educativas más inclusivas, no solo adhiriéndose a marcos normativos, sino también atendiendo las necesidades únicas de este grupo estudiantil. El análisis profundo de las percepciones y aportes de los educadores ofrece una base sólida para que administradores escolares y responsables políticos implementen el modelo propuesto, mejorando así la calidad y equidad de la educación inclusiva.

Cabe señalar que el estudio se fundamenta sólidamente en teorías y conceptos relevantes sobre la inclusión de estudiantes con discapacidad cognitiva, contextualizando el problema de investigación con el conocimiento acumulado y demostrando la pertinencia de su marco teórico para alcanzar sus objetivos. La investigación toma como referencias fundamentales estudios sobre la inclusión de estudiantes con discapacidades, principalmente intelectuales o cognitivas, en el sistema educativo regular de Venezuela, Colombia y Ecuador. Estos estudios convergen en desafíos conceptuales y políticos persistentes, como la ausencia de consenso en la definición de términos clave como discapacidad, educación especial o educación inclusiva, y la necesidad de desarrollar herramientas para evaluar el rendimiento y la actividad física en estudiantes con limitaciones cognitivas.

La inclusión educativa de estudiantes con discapacidad cognitiva presenta desafíos persistentes en Venezuela, Ecuador y Colombia. En Venezuela, Castillo (2021) subraya que un entorno educativo con recursos adecuados es vital, requiriendo un apoyo integral que abarque políticas, gestión y participación comunitaria. Sin embargo, Romero y Romero (2023) critican la brecha entre las políticas inclusivas y la práctica en el aula, señalando una falta de claridad conceptual y curricular. García de la Torre y García de Velasco (2023) complementan esto, enfatizando la necesidad de ambientes de aprendizaje diversos y una formación docente continua para una transformación pedagógica real.

En Ecuador, Albán y Naranjo (2020) resaltan la importancia de la actitud docente y las estrategias pedagógicas planificadas, no solo intuitivas. Aguirre y Carangui (2023) reconocen avances en políticas, pero apuntan a una desconexión significativa entre la normativa y su ejecución, demandando mayor compromiso institucional. En Colombia, Bermúdez (2022) critica la ausencia de directrices claras y estrategias pedagógicas adecuadas en las políticas de adaptación curricular, especialmente en la formación docente, lo que obstaculiza la implementación efectiva de currículos inclusivos. En conjunto, estos países enfrentan problemáticas comunes como la brecha entre la teoría y la práctica, la necesidad urgente de formación docente, la ambigüedad conceptual y curricular, y la dependencia de un firme compromiso institucional y recursos apropiados.

Finalmente es pertinente evaluar la conexión y la coherencia entre normativas, proyectos institucionales y resultados de aprendizaje, al objeto de proponer modelos de intervención, mediación y arbitraje efectivos, de modo de lograr una comprensión más sólida y completa de este tema que reviste gran complejidad. (Bermúdez, 2022).

Destaca que teóricamente estudiar la realidad educativa requiere una revisión crítica de la literatura para identificar y analizar teorías y debates actuales, lo cual permite al investigador seleccionar los enfoques más adecuados al objeto de estudio, organizándolos lógicamente para fundamentar la investigación; implica definir conceptos clave con precisión, de modo de asegurar la claridad y consistencia de la propuesta. Así, el investigador establece su perspectiva epistemológica

y el enfoque desde el cual observa, interpreta y analiza la realidad educativa que se propone estudiar en el afán de generar conocimiento válido y útil para la comprensión y transformación de esa realidad educativa atinente, en este caso a la inclusión educativa de estudiantes en condiciones de discapacidad cognitiva en las instituciones de la Zona Bananera del Magdalena.

La construcción de un modelo epistemológico para la inclusión educativa de estudiantes con discapacidad cognitiva se fundamenta en el constructivismo. Esta teoría, apoyada por Piaget (1969), Vygotsky (1978) y Ausubel et al. (1979), sostiene que el aprendizaje es un proceso activo donde el estudiante construye conocimiento a través de la interacción con su entorno. El docente actúa como mediador, diseñando experiencias que promuevan un aprendizaje significativo, conectando la nueva información con los conocimientos previos del estudiante para lograr una comprensión profunda y duradera. Las estrategias didácticas constructivistas son cruciales para fomentar la inclusión, valorando y utilizando la diversidad en el aula.

Complementando esta visión, la Teoría Sociocultural de Vygotsky (2002) resalta que el desarrollo cognitivo es social, ocurriendo a través de la interacción y el entorno cultural. Conceptos como la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) son esenciales, ya que la educación inclusiva no solo adapta contenidos, sino que crea ambientes colaborativos donde la mediación social impulsa el potencial del estudiante, siendo la inclusión vital para su desarrollo. El Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) (CAST, 2011) ofrece un marco práctico, proponiendo flexibilidad curricular y la eliminación de barreras mediante múltiples formas de representación, acción y expresión, y participación. Finalmente, la Teoría del Conocimiento de Morin (1986), con su enfoque en el pensamiento complejo, aboga por comprender al estudiante con discapacidad como parte de un sistema integral, superando visiones fragmentadas y promoviendo una mirada global que integre factores biológicos, psicológicos, sociales y culturales para una verdadera inclusión.

Cabe señalar que el estudio sobre la inclusión educativa de estudiantes se fundamenta jurídicamente en la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, el Marco de Acción de Salamanca y las Directrices de la UNESCO sobre educación inclusiva, documentos que enfatizan el derecho a la educación para todos, incluyendo a aquellos con discapacidad. En Colombia, la Constitución Política de 1991, la Ley 115 de 1994 (Ley General de Educación) y la Ley 361 de 1997 (Ley de Integración de las Personas con Limitaciones), refuerzan el derecho a la educación inclusiva y la integración de personas con discapacidad en todos los ámbitos, incluyendo el educativo.

2. Métodos

2.1. Enfoque investigativo. paradigma y método de investigación

El estudio se basa en un paradigma interpretativo, que según Maldonado (2018), reconoce la complejidad de la realidad social y la construcción del conocimiento, aunque su interpretación sea imperfecta. Flick (2018) subraya la necesidad de la reflexividad del investigador y el uso de la triangulación para una visión más completa. La investigación emplea un método interpretativo para comprender las experiencias docentes con estudiantes con discapacidad cognitiva (Acosta, 2023). Se afianza en el fenomenológico-hermenéutico (Husserl, 2008; Martínez, 2006), que fusiona la comprensión de la experiencia subjetiva con la interpretación de significados para entender la realidad desde la perspectiva de los participantes, buscando patrones emergentes sin perder la objetividad intrínseca del comportamiento. En la perspectiva del estudio se adopta el enfoque postpositivista que implica la búsqueda de comprensión de una realidad objetiva con el respaldo de métodos científicos, empíricos y flexibles posibilitadores del abordaje de la complejidad circunscrita a la inclusión educativa en la Zona Bananera del Magdalena, Colombia. Desde tal realidad se genera la propuesta de un modelo epistemológico centrado en comprender y mejorar la inclusión educativa para estudiantes con discapacidad cognitiva.

2.2. Tipo y diseño de la investigación

El diseño de la investigación es no experimental y de campo (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018). Al ser de campo, la recopilación de datos se realizó en el contexto real de las instituciones educativas de la Zona Bananera, capturando las vivencias y percepciones de los participantes directos. El estudio de tipo proyectivo (Hurtado, 2010) propone un modelo epistemológico crítico didáctico para la inclusión educativa en la Zona Bananera del Magdalena. Para generar propuestas concretas y prácticas que impacten positivamente la realidad educativa, anticipando escenarios y resultados para mejorar la calidad de vida de los estudiantes. Adopta un enfoque postpositivista y un diseño no experimental de campo (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018), lo cual implica investigar relaciones en situaciones existentes sin manipular variables, con datos recopilados directamente en las instituciones educativas de la Zona Bananera.

2.3. Orientación del estudio

El estudio se enfocó en la formulación de un modelo epistemológico para la inclusión educativa de estudiantes con discapacidad cognitiva en la Zona Bananera del Magdalena, en procura de generar propuestas concretas y prácticas que anticipen escenarios y mejoren la calidad de vida de los estudiantes a través de estrategias innovadoras.

2.4. Sujetos de investigación

En virtud de que el enfoque adoptado propone un modelo epistemológico para la inclusión educativa, siguiendo a Hernández-Sampieri, et al. (2018) la unidad de estudio en esta investigación se halla representada por cada sujeto que interviene en el estudio aportando información, en este caso, los docentes de Básica Primaria adscritos a las catorce (14) instituciones educativas de la Zona Bananera-Magdalena en Colombia, mismos que representan el colectivo de profesionales que, dada su experiencia directa en el aula, tienen de un conocimiento profundo y cualificado respecto a las prácticas, desafíos, percepciones y necesidades relacionadas con la inclusión educativa de estudiantes con discapacidad cognitiva en este contexto geográfico específico. Bajo esa premisa, se conformó la población con 38 docentes activos del nivel de Básica Primaria adscritos a las instituciones oficiales del Municipio de la Zona Bananera del Magdalena, según la Oficina de Planta Secretaria de Educación (2023).

Con respecto a los Informantes clave, la selección respondió a los criterios de inclusión y exclusión. Este criterio garantiza la experiencia directa de los informantes en el entorno educativo de interés para la investigación. Estos criterios aseguran informantes claves idóneos, pertinentes y con la capacidad de proveer información valiosa y detallada para los fines de la investigación.

2.5. Técnicas e instrumentos de recolección de datos

Vista la pertinencia de la utilización de técnicas de recolección de datos apropiadas al proceso investigativo, se utilizó las entrevistas en profundidad con estos informantes permitieron indagar en sus mentalidades, sus discursos de la desesperanza y sus epistemologías colonizadas de la educación; ellos encarnan y expresan las ideas que subyacen a las prácticas excluyentes o inclusivas. No solo ayudaron a explicitar las barreras, sino que identificaron las micro-resistencias cotidianas y las praxis de la dignificación, cruciales para la construcción del modelo epistemológico propuesto, inclusivo y transformador; cabe aclarar que los informantes clave no se toman como fuentes de datos, sino como participantes en la co-construcción del sentido en la investigación, de manera que la investigadora propició una profunda interacción con ellos, a objeto de hacer una cuidadosa selección, lo cual determina la riqueza y la validez de los hallazgos cualitativos. Se profundizó la búsqueda de información haciendo preguntas de seguimiento, en la intención de aclarar, precisar o ampliar las respuestas.

2.6. Etapas de la investigación

- Diseño del instrumento de investigación.
- Fase de ejecución. aplicación de las técnicas de recolección de datos en campo y la obtención de información desde fuentes secundarias.
- Depuración, organización y verificación de la exactitud de los datos obtenidos, a objeto de garantizar su coherencia y completitud, posibilitando la corrección de posibles errores.
- Análisis de los datos, consistente en procesar la información para responder las preguntas de investigación y alcanzar los objetivos formulados para la investigación.
- Codificación y categorización de datos mediante Atlas ti.
- Desarrollo del proceso de triangulación

2.7. Diseño y descripción del instrumento

Se utilizó el Guion de Entrevista como instrumento para la búsqueda de información respecto a los objetivos específicos formulados para la investigación. El instrumento de investigación contiene un conjunto de preguntas abiertas, secuenciales y lógicas, diseñadas para facilitar a los participantes la expresión detallada de sus opiniones, experiencias y conocimientos, a objeto de establecer un contexto adecuado. La repregunta fue útil para lograr mayor fluidez y naturalidad, de modo que los participantes aborden los temas de manera espontánea, en virtud de que, durante la entrevista, es imperativo prestar una atención cuidadosa a las respuestas proporcionadas por los participantes y, si es necesario, tomar notas que servirán para un análisis posterior. Esta técnica asegura la recopilación efectiva de información y la comprensión posterior de los datos obtenidos (Arias, 2016).

2.8. Validez y fiabilidad del instrumento de investigación

Validar los instrumentos de investigación cobra relevancia, dado que ello garantiza la precisión y confiabilidad de los datos recopilados, respaldando así la autenticidad de los resultados obtenidos. Este proceso implica la verificación de la efectividad de las preguntas o herramientas de medición en la evaluación de los aspectos que se pretende investigar, en cuanto a su adecuación para la población y para el contexto específicos bajo estudio (Hernández et al., 2014). La validación habilita a los investigadores para tomar decisiones bien fundamentadas asegurando conclusiones sólidas sobre la base de datos fiables, lo cual favorece la credibilidad de la investigación y su capacidad para orientar decisiones y contribuir al acervo de conocimientos en el ámbito de estudio (Arias, 2019).

La fiabilidad en un estudio se refiere a la consistencia y estabilidad de las medidas utilizadas para recopilar datos; en el contexto de la investigación, la fiabilidad es decisiva para asegurar que tanto los instrumentos de medición, como el guion de entrevista, sean confiables y produzcan resultados consistentes si se aplican en diferentes momentos o a diferentes grupos (Hernández et al., 2014).

2.9. Consideraciones éticas

Las consideraciones éticas salvaguardan y aseguran el consentimiento informado, la confidencialidad de los participantes y garantizan la responsabilidad social. Estas ponderaciones éticas se erigen como pilares fundamentales para asegurar que la investigación se realice en términos de ética, con beneficios tanto para los participantes como para la sociedad en su conjunto; no solo son esenciales para cumplir con los estándares éticos, sino que fortalecen la credibilidad y la validez de la investigación, estableciendo así una base sólida para su significancia y utilidad en el ámbito académico y social.

2.10. Criterios de confidencialidad

El compromiso de preservar la privacidad de los participantes implica la firme determinación de no revelar datos personales ni respuestas individuales sin su expresa autorización, ni de compartir información. Se trata de resguardar la identidad y privacidad de los participantes con el propósito de fomentar su confianza y asegurar la adhesión a los principios éticos que rigen la investigación; lo que se pretende es promover la confidencialidad y el respeto, creando un entorno de confianza.

2.11. Consentimiento informado

Se procuró en esta investigación, asegurar que los participantes estuvieran debidamente informados sobre los objetivos, procedimientos y posibles riesgos del estudio antes de tomar la decisión de participar, de modo que den su consentimiento en forma voluntaria y plenamente consciente, comprendiendo las implicaciones de su involucramiento en la investigación. Se presentó así mismo la opción de retirarse en cualquier momento sin sufrir consecuencias negativas, aspecto fundamental para el respeto de los derechos y la autonomía de los participantes, así como para cumplir con los estándares éticos establecidos en el ámbito del estudio.

2.12. Riesgos y beneficios conocidos y potenciales

En términos de riesgos identificados, se contempla la posibilidad de que una divulgación no autorizada de información confidencial compromete la privacidad de los participantes; además, se reconoce que preguntas sensibles formuladas durante las entrevistas podrían generar una carga emocional para los informantes clave, resultando en malestar o angustia. Existe además el riesgo de que la participación demande un tiempo considerable, lo cual podría percibirse como una molestia.

Como beneficios conocidos, se destaca la oportunidad de contribuir al avance del conocimiento en el área de estudio, ofreciendo una satisfacción desde una perspectiva académica y científica, como es la experiencia compartida por los sujetos, en este caso, los docentes, lo cual posibilita una comprensión más profunda respecto a los temas abordados durante las entrevistas. También se vislumbra la posibilidad de que los resultados de la investigación se utilicen para implementar cambios positivos en el contexto estudiado, como mejoras en programas educativos o prácticas profesionales. Este enfoque integral busca garantizar una evaluación completa de los aspectos éticos y prácticos asociados con la participación de los informantes clave en la investigación.

2.13. Proceso de análisis de los datos

Se inicia con la transcripción exhaustiva de todas las entrevistas, para, posteriormente realizar la codificación, mediante el software ATLAS Ti, etiquetando segmentos de texto con códigos que representan los temas, conceptos o categorías fundamentales ya identificadas, procedimiento este que establece las bases para la organización y análisis sistemático de la información recopilada. Las categorías derivadas del discurso de los informantes clave se conceptualizan y teorizan utilizando referencias de autores que abordan la temática en cuestión.

La postura de la investigadora emergió de la comparación entre el discurso de los participantes y las teorías citadas, todo ello conducente a establecer su propia perspectiva con respecto al tema de estudio. Este enfoque integral no solo fundamenta el análisis en la realidad expresada por los informantes, sino que también integra una perspectiva teórica informada, enriqueciendo así la comprensión y la interpretación de los datos recabados.

3. Resultados y discusión

Los hallazgos del estudio se organizaron en torno a categorías temáticas emergentes, derivadas del análisis de las percepciones docentes y su relación con el marco teórico. Se destacan las siguientes:

3.2. Estrategias pedagógicas y adaptación curricular

Esta categoría aborda la incorporación de metodologías que personalizan el aprendizaje y la importancia de un currículo flexible. Los docentes resaltaron la necesidad de adaptar la enseñanza a las necesidades, habilidades e intereses individuales de cada estudiante, permitiendo un ritmo y estilo de aprendizaje únicos. Esto fomenta la autonomía y facilita una comprensión más profunda de los contenidos. Una cita representativa ilustra este punto: "Para mí, el juego es fundamental porque los chicos [estudiantes con discapacidad cognitiva] aprenden muchísimo más cuando están activos. No es sentarse y escuchar, es hacer, es experimentar. Ahí es donde realmente ves que se apropian de los conocimientos" (Docente E1).

En cuanto a la adaptación curricular, los informantes enfatizaron la relevancia de enfocar los objetivos y contenidos en habilidades y conocimientos útiles para la vida diaria y la autonomía del estudiante. Se resaltó la importancia de simplificar la información y enlazarla con experiencias concretas y relacionadas con la vida real para promover una mejor comprensión y significado. Un docente expresó: "No podemos enseñarles lo mismo que al resto, si no le ven utilidad para su día a día, no lo van a retener. Necesitamos que lo que aprendan les sirva para ser más independientes" (Docente A3).

3.3. Desafíos y Barreras para la Inclusión

En esta categoría, se identificaron los principales obstáculos que enfrentan los docentes en la implementación de estrategias pedagógicas inclusivas. La falta de capacitación y formación docente continua emergió como un desafío significativo, que dificulta la implementación efectiva de enfoques adaptativos, especialmente con estudiantes con discapacidad cognitiva. "Nos piden que incluyamos, pero ¿cómo? Nos falta mucha formación específica. No sabemos las mejores técnicas para trabajar con cada tipo de discapacidad, y eso es una limitación muy grande" (Docente B2).

Además, se manifestaron actitudes y creencias discriminatorias hacia las personas con discapacidad cognitiva. Estas actitudes pueden generar exclusión, trato injusto o falta de apoyo en el entorno educativo, afectando negativamente el bienestar emocional y el rendimiento académico de los estudiantes. Un testimonio elocuente fue: "A veces, incluso entre colegas, escuchas comentarios que demuestran que no creen en la capacidad de estos niños. Eso es lo primero que hay que cambiar, la mentalidad" (Docente C1).

3.4. Políticas y normativas locales

Esta categoría se centra en la percepción sobre el marco legal y regulatorio existente. Los resultados indicaron que existe una claridad general en las leyes y normativas del estado colombiano respecto a la atención e inclusión de las personas con discapacidad. Sin embargo, la percepción de claridad normativa no siempre se traduce en una implementación efectiva en la práctica. "Las leyes están, eso lo sabemos. El problema no es que no haya una ley que ampare la inclusión, el problema es que de la ley a la práctica hay un trecho gigante y sin los recursos y la capacitación, se queda en papel" (Docente D4).

Tabla 1

Análisis de categorías y hallazgos

Categoría Emergente	Temática	Hallazgos	Cita Literal Representativa del Docente
Estrategias Pedagógicas y Adaptación Curricular	- El juego y la actividad práctica favorecen el aprendizaje. - La personalización de la enseñanza mejora la motivación.		D1. "Para mí, el juego es fundamental porque los chicos [estudiantes con discapacidad cognitiva] aprenden muchísimo más cuando están activos. No es sentarse

	<ul style="list-style-type: none"> - Importancia de adaptar el currículo a habilidades para la vida diaria. - Conexión de contenidos con experiencias reales 	<p>y escuchar, es hacer, es experimentar. Ahí es donde realmente ves que se apropian de los conocimientos."</p> <p>D3. "No podemos enseñarles lo mismo que al resto, si no le ven utilidad para su día a día, no lo van a retener. Necesitamos que lo que aprendan les sirva para ser más independientes."</p>
Desafíos y Barreras para la Inclusión	<ul style="list-style-type: none"> - Carencia de formación y capacitación docente específica. - Dificultad para implementar estrategias inclusivas sin la preparación adecuada. - Actitudes discriminatorias que generan exclusión y falta de apoyo. - Impacto negativo de las actitudes en el bienestar y rendimiento. 	<p>D2 "Nos piden que incluyamos, pero ¿cómo? Nos falta mucha formación específica. No sabemos las mejores técnicas para trabajar con cada tipo de discapacidad, y eso es una limitación muy grande."</p> <p>D1. "A veces, incluso entre colegas, escuchas comentarios que demuestran que no creen en la capacidad de estos niños. Eso es lo primero que hay que cambiar, la mentalidad."</p>
Políticas y Normativas Locales	<ul style="list-style-type: none"> - Existencia de un marco legal claro en Colombia para la inclusión. - Percepción de que las leyes no siempre se traducen en una implementación práctica efectiva. 	<p>D4. "Las leyes están, eso lo sabemos. El problema no es que no haya una ley que ampare la inclusión, el problema es que de la ley a la práctica hay un trecho gigante y sin los recursos y la capacitación, se queda en papel"</p>

Los resultados obtenidos permitieron estructurar un modelo epistemológico integral y colaborativo, arraigado en los principios de Vygotsky. Este modelo concibe a los estudiantes como constructores activos de conocimiento desde una perspectiva sociocultural, promoviendo la interacción con el entorno social y cultural mediante estrategias inclusivas que valoran la participación de toda la comunidad. Su objetivo principal es transformar las prácticas educativas para asegurar la participación plena y el aprendizaje significativo de estudiantes con discapacidad cognitiva, específicamente en la Zona Bananera del Magdalena.

Los resultados del estudio revelan una compleja interacción entre las aspiraciones de la inclusión educativa y las realidades de su implementación en el contexto de la discapacidad cognitiva, especialmente en la Zona Bananera del Magdalena. La emergencia de categorías temáticas como "Estrategias Pedagógicas y Adaptación Curricular", "Desafíos y Barreras para la Inclusión", y "Políticas y Normativas Locales" permite un análisis multidimensional que va más allá de la mera descripción de los fenómenos.

La marcada preferencia por estrategias de aprendizaje personalizado y la integración del juego en el proceso de enseñanza-aprendizaje, evidenciada por las percepciones docentes, resuena profundamente con los principios del constructivismo y del aprendizaje significativo. Tal como señalan Piaget y Ausubel, el conocimiento se construye activamente y se asimila de manera más efectiva cuando se conecta con las experiencias y esquemas mentales preexistentes del estudiante. La

insistencia de los docentes en la relevancia de enlazar contenidos con la vida real para los estudiantes con discapacidad cognitiva subraya una intuición pedagógica que se alinea con la teoría del aprendizaje experiencial. Sin embargo, la efectividad de estas prácticas está supeditada a una formación docente sólida y a la disponibilidad de recursos.

La categoría de "Desafíos y Barreras" revela la fricción entre la teoría y la práctica. La falta de capacitación docente emerge como el obstáculo más crítico, lo que directamente impacta la capacidad de los educadores para implementar las estrategias pedagógicas inclusivas deseadas. Este hallazgo se vincula con la discusión de Bermúdez (2022) y Romero & Romero (2023) sobre la desconexión entre el discurso y la realidad del aula en la región, y con la necesidad de formación continua señalada por Albán y Naranjo (2020) y García de la Torre & García de Velasco (2023). Sin una capacitación adecuada, las normativas y los deseos de inclusión quedan en un plano teórico, sin aterrizar en metodologías efectivas para el aula. Más preocupante aún es la presencia de actitudes y creencias discriminatorias, que no solo son barreras pedagógicas sino éticas y sociales, afectando directamente el bienestar y el rendimiento de los estudiantes. Esta problemática trasciende la esfera educativa e interpela a la sociedad en su conjunto sobre la conceptualización de la discapacidad como diversidad, como propone el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) y la Teoría del Conocimiento de Morin.

En cuanto a las "Políticas y Normativas Locales", si bien los docentes perciben una claridad en el marco legal colombiano para la inclusión, esta percepción no se traduce automáticamente en una implementación efectiva. Este punto converge con la crítica de Aguirre y Carangui (2023) en Ecuador, quienes observan una brecha entre el "deber ser y ser" de la normativa. La flexibilidad curricular mencionada por Bermúdez (2022) en Colombia no se materializa en lineamientos claros para la adaptación institucional que respondan directamente a las necesidades específicas de los estudiantes con discapacidad intelectual, dejando a los docentes sin las herramientas prácticas necesarias.

La integración de la Teoría Sociocultural de Vygotsky en el modelo propuesto es fundamental, ya que el estudio evidencia la necesidad de un enfoque que valore la interacción social y cultural para el desarrollo cognitivo. La promoción del juego y las estrategias que fomentan la participación en la comunidad educativa son esenciales para crear una Zona de Desarrollo Próximo que impulse el aprendizaje de estos estudiantes. Un modelo epistemológico para la inclusión debe reconocer la complejidad del estudiante con discapacidad cognitiva, no solo desde una perspectiva deficitaria, sino como un ser multidimensional en interacción con su entorno, tal como lo plantea Edgar Morin. Esto implica una transformación profunda que supere la fragmentación del conocimiento y promueva una visión sistémica de la educación inclusiva.

4. Conclusiones

El Modelo Epistemológico para la Inclusión Educativa de Estudiantes con Discapacidad Cognitiva propone una transformación educativa a través de un enfoque integral y colaborativo. Este modelo dinámico se centra en adaptar los procesos de enseñanza y aprendizaje a las necesidades individuales de cada estudiante, fomentando un ambiente escolar respetuoso y empático. Además, garantiza la provisión de recursos didácticos apropiados, promueve la capacitación continua del personal y fomenta la comunicación y participación estudiantil, especialmente en contextos específicos como la Zona Bananera del Magdalena.

Este modelo se fundamenta en una concepción sociocultural del aprendizaje, inspirada en Vygotsky, que ve el conocimiento potenciado por la interacción social y cultural. La discapacidad se conceptualiza como diversidad, lo que implica adaptar los entornos de aula, los recursos pedagógicos y la formación del personal para lograr un aprendizaje significativo y una comunidad donde cada estudiante se sienta valorado. El modelo articula cuatro principios esenciales: un enfoque centrado en el estudiante, uno colaborativo, uno basado en la investigación y uno reflexivo, todos buscando la integración efectiva de factores cognitivos, emocionales y sociales.

Referencias

- Acosta F, S. F. (2023b). Los paradigmas de investigación en las Ciencias Sociales: Capítulo 4. Editorial Idicap Pacífico, 60–79. <https://doi.org/10.53595/eip.007.2023.ch.4>
- Aguirre, I., y Carangui, N. (2023). Conocimiento local en políticas de educación inclusiva en Ecuador: Revisión sistemática. *Revista Social Fronteriza*, 3(4), 101-118. [https://doi.org/10.59814/resofro.2023.3\(4\)101-118](https://doi.org/10.59814/resofro.2023.3(4)101-118)
- Albán, J., y Naranjo, T. (2020). Inclusión educativa de estudiantes con discapacidad intelectual: un reto pedagógico para la educación formal. *593 Digital Publisher CEIT*, 5(4), 56-68. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7898156>
- Arias, C. (2017). *Hacia una inclusión óptima en el modelo educativo de la UNAH: integrando aprendizajes no-formales e informales*. Alemania: KasselUniversityPress.
- Ausubel, D. P. (2002). *Adquisición y retención del conocimiento. Una perspectiva cognitiva*. Paidós.
- Bermúdez, C. (2022). Análisis del currículo inclusivo para mejorar la atención de niños con necesidades educativas especiales. *Revista Latinoamericana Ogmios*, 2(5), 309-325.
- CAST (2011). *Universal Design for Learning Guidelines version 2.0*. Wakefield, MA: Author. Se pueden consultar sus publicaciones en la página web de CAST (www.cast.org).
- Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2006)
- Corral, K. (2019). Educación inclusiva: Concepciones del profesorado ante el alumnado con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad. *Revista de educación inclusiva*, 12(2), 171-186. <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/439>
- Flick, U. (2018). *Diseño de Investigación Cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata.
- García, R., Irrarázaval, M., López, I., Riesle, S., Cabezas, M., Moyano, A., & Rattazzi, A. (2022). Encuesta para Cuidadores de Personas del Espectro Autista en Chile. Acceso a Servicios de Salud y Educación, Satisfacción, Calidad de Vida y Estigma. *Andes pediátrica*, 93(3), 351-360. <http://dx.doi.org/10.32641/andespediatr.v93i3.3994>
- García, X., Guirado, V., Largo, E., & Bermúdez, I. (2022). Educación inclusiva: derecho de todos a una educación de calidad. *Conrado*, 18(87), 298-305. http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S1990-86442022000400298&script=sci_arttext&tlng=en
- García, G., & Molto, C. (2021). El acompañamiento al profesional de la educación en la inclusión de personas con discapacidad. *Técnica administrativa*, 20(88), 3. <http://www.cyta.com.ar/ta/article.php?id=200403>
- Hernández-Sampieri, R., y Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw-Hill Interamericana.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6ª ed.). McGraw-Hill.
- Husserl, E. (2008). *La crisis de las ciencias europea y la fenomenología trascendental* (J. Iribarne, trad.). Prometeos Libros (original publicado en 1936).
- Maldonado, A. (2018). *Metodología de la investigación social: Paradigmas cuantitativo, sociocrítico, cualitativo, complementario*. Ediciones de la U. https://api.pageplace.de/preview/DT0400.9789587628616_A34259692/preview9789587628616_A34259692.pdf
- Martínez, M. (2006). *Ciencia y Arte en la Metodología Cualitativa*. España: MAD.

- Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2020). *Orientaciones para la implementación del Diseño Universal para el Aprendizaje – DUA*.
https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-399112_recurso_1.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (2003). *Resolución 2565 de 2003*. Recuperado de https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-85960_archivo_pdf.pdf
- Morin, E. (2000). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*
- Morín, E. (2020). *La mente bien ordenada: Repensar la reforma, reformar el pensamiento*. México: Siglo XXI Editores México.
- Muñoz, A., & Quintana, P. (2019). La inclusión laboral de personas en condición de discapacidad. *Espirales revistas multidisciplinaria de investigación científica*, 3(30).
<https://www.redalyc.org/journal/5732/573263329007/movil/>
- Romero, H., & Romero, C., y Quintero, M. (2023). Educación especial e inclusiva para la discapacidad intelectual, una perspectiva desde la Educación Física. *Revista Perspectivas* 8(1)
<https://revistas.ufps.edu.co/index.php/perspectivas/article/view/3801>
- Vygotsky, L. S. (1995). *Pensamiento y lenguaje*. Paidós.
- Vygotsky, L. S. (2000). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Crítica.