



## Barreras y desafíos pedagógicos en la educación inclusiva: claves para la equidad escolar en Santa Cruz de Lórica

*Pedagogical barriers and challenges in inclusive education: keys to school equity in Santa Cruz de Loricica*

Luis Alberto Noriega Vidal\*

[luisnoriega.est@umecit.edu.pa](mailto:luisnoriega.est@umecit.edu.pa)

<https://orcid.org/0009-0008-5145-0753>

Marhilde Sánchez Villarroel\*

[marildesanchez.doc@umecit.edu.pa](mailto:marildesanchez.doc@umecit.edu.pa)

<https://orcid.org/0000-0001-5880-240X>

\*Universidad Metropolitana de Educación, Ciencia y Tecnología (UMECIT), Panamá.

Recibido: 21-02-2026. Aceptado: 2-05-2026.

Correspondencia: [luisnoriega.est@umecit.edu.pa](mailto:luisnoriega.est@umecit.edu.pa)

### Resumen

La educación inclusiva, sustentada en la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2006) y la Ley 1618 de 2013, constituye un derecho fundamental que exige eliminar las barreras estructurales, actitudinales y pedagógicas dentro del sistema educativo. Este artículo presenta los resultados de una investigación cuantitativa descriptiva y proyectiva desarrollada en instituciones oficiales del municipio de Santa Cruz de Loricica (Córdoba), cuyo propósito fue analizar las percepciones docentes sobre los principales obstáculos que dificultan la implementación de procesos evaluativos inclusivos. A partir de encuestas aplicadas a 371 docentes, se identificaron deficiencias en infraestructura, recursos didácticos, formación profesional y rigidez en los sistemas de evaluación establecidos por el SIEE (Decreto 1290 de 2009). Los hallazgos evidencian la escasa incorporación del componente psicomotriz en la valoración del aprendizaje, a pesar de su relevancia para el desarrollo integral del estudiantado. En respuesta, se propone un modelo de intervención orientado a eliminar barreras, fortalecer competencias docentes y articular el desempeño psicomotriz como criterio evaluativo, en coherencia con el Decreto 1421 de 2017. El estudio aporta claves para la equidad escolar y la transformación educativa desde un enfoque de derechos y justicia social.

**Palabras clave:** educación inclusiva; equidad escolar; desempeño psicomotriz.

### Abstract

*Inclusive education, grounded in the Convention on the Rights of Persons with Disabilities (UN, 2006) and Law 1618 of 2013, is a fundamental right that demands the removal of structural, attitudinal, and pedagogical barriers within the educational system. This article presents the findings of a descriptive and projective quantitative study conducted in public schools of Santa Cruz de Loricica (Córdoba, Colombia), aimed at analyzing teachers' perceptions of the obstacles hindering the implementation of inclusive assessment processes. Based on surveys applied to 371 teachers, the results revealed shortcomings in infrastructure, didactic resources, professional training, and the rigidity of the evaluation systems established by the SIEE (Decree 1290 of 2009). The study also found limited incorporation of the psychomotor component in learning assessment, despite its relevance for students' integral development. As a response, an intervention model is proposed to remove barriers, strengthen teaching competencies, and integrate psychomotor performance as an evaluative criterion aligned with Decree 1421 of 2017. The study provides key insights for promoting educational equity and transformative action from a human-rights-based perspective.*

**Keywords:** inclusive education; educational equity; psychomotor performance.

#### Cómo citar:

Noriega Vidal, L. A., & Sánchez Villarroel, M. (2026). Barreras y desafíos pedagógicos en la educación inclusiva: claves para la equidad escolar en Santa Cruz de Loricica. *GADE: Revista Científica*, 6(1), 816-832. <https://doi.org/10.63549/rg.v6i1.816>



## INTRODUCCIÓN

La educación inclusiva constituye uno de los pilares esenciales de los sistemas educativos contemporáneos, al promover el derecho de todos los estudiantes a participar y aprender en condiciones de equidad, sin discriminación ni exclusión. Este paradigma reconoce que la diversidad no es un obstáculo, sino un valor que enriquece los procesos de enseñanza y aprendizaje, garantizando la participación plena y efectiva de todas las personas (Congreso de la República de Colombia, 2013, arts. 1–2).

Su fundamento ético y jurídico se sostiene en los marcos internacionales de derechos humanos. La Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2006) establece que los Estados Parte deben garantizar “un sistema de educación inclusivo a todos los niveles, sin discriminación y sobre la base de la igualdad de oportunidades” (art. 24). De igual forma, la Convención Americana sobre Derechos Humanos (OEA, 1969) dispone que los Estados deben respetar y garantizar el libre y pleno ejercicio de los derechos de toda persona “sin discriminación alguna por motivos de

raza, color, sexo, idioma, religión u otra condición social” (art. 1).

En el ámbito regional, la Comisión Interamericana de Derechos Humanos (CIDH, 2009) reafirma que su función esencial es “promover la observancia y la defensa de los derechos humanos” (art. 1). En Colombia, la jurisprudencia de la Corte Constitucional, mediante la Sentencia T-051 de 2011, exhorta al Estado a superar los modelos segregadores o integrados y avanzar hacia una educación verdaderamente inclusiva “que persigue que todos los niños y niñas, independientemente de sus necesidades educativas, puedan estudiar y aprender juntos; pues lo que se busca ahora es que la enseñanza se adapte a los estudiantes y no éstos a la enseñanza” (p. 12).

En coherencia con estos compromisos, la Ley 1618 de 2013 dispuso medidas para garantizar el ejercicio pleno de los derechos de las personas con discapacidad mediante acciones afirmativas, ajustes razonables y la eliminación de toda forma de discriminación (Congreso de la República de Colombia, 2013, art. 1). Posteriormente, el Decreto 1421 de 2017 reglamentó la atención educativa de esta



población, señalando que el Estado, la sociedad y la familia son corresponsables de asegurar el acceso, la permanencia y la participación en la educación inclusiva bajo un enfoque de derechos y equidad (Ministerio de Educación Nacional [MEN], 2017, arts. 1–4).

De igual modo, el Decreto 1290 de 2009 estableció que la evaluación del aprendizaje debe identificar “las características personales, intereses, ritmos de desarrollo y estilos de aprendizaje del estudiante para valorar sus avances”, garantizando procesos formativos integrales y contextualizados (MEN, 2009, art. 3). Sin embargo, pese a la solidez del marco normativo, persisten brechas entre los principios y la práctica: infraestructura inadecuada, carencia de recursos didácticos accesibles y limitada formación docente en metodologías diferenciadas son factores que obstaculizan la aplicación efectiva de la educación inclusiva (Moreno Olivos, 2020, p. 1).

Dentro de estas brechas, la dimensión psicomotriz reconocida por la Organización Mundial de la Salud como esencial para el desarrollo humano ha sido subestimada en los procesos evaluativos. Velázquez y Aguilar (2019,

p. 42) sostienen que la observación sistemática de la coordinación, el equilibrio y la lateralidad permite inferir el grado de control corporal alcanzado por los estudiantes, especialmente en aquellos con discapacidad intelectual. En la misma línea, Gallardo-Fuentes, López-Pastor, Martínez-Ángulo y Carter-Thuillier (2020, p. 170) destacan que la evaluación formativa, al involucrar activamente al estudiante en la valoración de sus avances, se convierte en una herramienta de inclusión y mejora pedagógica.

Desde esta perspectiva, la evaluación deja de ser un mecanismo de exclusión para convertirse en un proceso participativo de aprendizaje continuo, donde docentes y estudiantes comparten metas y reflexionan sobre los progresos alcanzados (López-Pastor, 2009, p. 88).

El presente artículo analiza las percepciones docentes sobre las barreras estructurales y los desafíos pedagógicos que limitan la consolidación de una evaluación inclusiva en las instituciones oficiales del municipio de Santa Cruz de Lorica (Córdoba, Colombia). A partir de una investigación cuantitativa, descriptiva y proyectiva aplicada a 371 docentes, se examinan las limitaciones que afectan la implementación de



estrategias de evaluación diferenciadas y se propone un modelo de acción orientado a eliminar dichas barreras, fortalecer las competencias docentes y articular el componente psicomotriz como criterio evaluativo dentro del Sistema Institucional de Evaluación de los Estudiantes (SIEE). Este enfoque aporta claves para la equidad escolar y la transformación educativa desde una perspectiva de derechos y justicia social.

#### **Situación problemática**

En Santa Cruz de Lórica, a pesar de los avances normativos en Colombia (como el Decreto 1421 de 2017), persiste una brecha significativa entre las políticas de inclusión y la práctica pedagógica en las aulas. Las instituciones educativas del municipio enfrentan barreras actitudinales, físicas y curriculares que limitan el acceso y la permanencia de estudiantes con discapacidad o capacidades diversas.

Muchos docentes carecen de formación específica en el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) y los Planes Individuales de Ajustes Razonables (PIAR), lo que se traduce en una enseñanza estandarizada que excluye a quienes no encajan en el "promedio". Esta situación se agrava por la falta de recursos tecnológicos y el

contexto socioeconómico de la región, convirtiendo la educación inclusiva en un ideal lejano y no en una realidad que garantice la equidad escolar.

#### **Pregunta de investigación**

¿Cuáles son las principales barreras pedagógicas que enfrentan los docentes de las instituciones educativas de Santa Cruz de Lórica y cómo su identificación puede contribuir al fortalecimiento de la equidad escolar?

#### **Objetivo general**

Analizar las barreras y desafíos pedagógicos que limitan la implementación efectiva de la educación inclusiva en Santa Cruz de Lórica, con el fin de proponer lineamientos que promuevan la equidad escolar y el cierre de brechas de aprendizaje en el municipio.

#### **METODOLOGÍA**

La investigación se desarrolló bajo un enfoque cuantitativo con diseño no experimental, de tipo descriptivo-proyectivo, orientado a analizar las percepciones docentes sobre las barreras estructurales y los desafíos pedagógicos en la educación inclusiva. Este tipo de estudio permite describir fenómenos educativos existentes y, simultáneamente, proyectar acciones de mejora en contextos reales (Arraga,



Pérez & Rivero, 2010, p. 241; Tai, Ajjawi & Umarova, 2021, p. 6). De acuerdo con De Miguel (2012, p. 16), los diseños descriptivos facilitan la identificación de patrones y tendencias que orientan decisiones pedagógicas basadas en evidencia, mientras que Quijano (2022, p. 4) destaca que los enfoques cuantitativos en educación inclusiva permiten sistematizar información y fundamentar la adaptación de las prácticas evaluativas.

#### **Población y muestra**

La población estuvo compuesta por docentes de instituciones educativas oficiales del municipio de Santa Cruz de Lórica (Córdoba, Colombia), territorio caracterizado por una brecha entre la normativa inclusiva y su aplicación efectiva (García, 2020, p. 3; Saldarriaga, 2023, p. 4).

Se seleccionó una muestra no probabilística intencional de 371 docentes, elegidos por su participación activa en procesos de evaluación estudiantil y atención a la diversidad funcional. Este tamaño muestral permitió representar los diferentes niveles y áreas del conocimiento, identificando tanto barreras comunes como desafíos específicos en la práctica pedagógica.

#### **Contexto del estudio**

El estudio se realizó en instituciones urbanas y rurales del municipio de Santa Cruz de Lórica, donde los programas de inclusión enfrentan limitaciones en infraestructura, recursos didácticos y formación docente. En este entorno, se aplicó un cuestionario estructurado tipo Likert con cinco categorías de respuesta, compuesto por 22 ítems distribuidos en tres dimensiones:

- Barreras en los procesos evaluativos
- Desafíos pedagógicos e institucionales
- Percepción del desempeño psicomotriz

El instrumento se elaboró con base en los lineamientos teóricos de Booth y Ainscow (2011), Hockings (2010) y Velázquez y Aguilar (2019), y fue validado por juicio de expertos en educación inclusiva y psicomotricidad. La consistencia interna se comprobó mediante el coeficiente Alfa de Cronbach, garantizando fiabilidad psicométrica del instrumento (Mirete & Maquilón, 2020, p. 2).



### **Procesamiento de los datos**

La información recolectada se procesó con estadística descriptiva, utilizando medidas de tendencia central y dispersión para determinar frecuencias y patrones de respuesta representativos. Los resultados se organizaron por dimensiones e indicadores, permitiendo identificar los principales obstáculos y necesidades formativas del profesorado en relación con la evaluación inclusiva y el componente psicomotriz.

Metodológicamente, el estudio se apoya en la Teoría General de Sistemas (Bertalanffy, 1986, p. 70), que concibe los procesos educativos como sistemas abiertos en interacción permanente con su entorno. Bajo esta visión, el Sistema Institucional de Evaluación de los Estudiantes (SIEE) se interpreta como un sistema mayor compuesto por subsistemas interdependientes, entre ellos el subsistema de evaluación inclusiva propuesto. Esta perspectiva permitió analizar las relaciones funcionales entre los elementos pedagógicos y organizacionales, así como proyectar acciones orientadas a

reducir la “entropía evaluativa” mediante evidencias empíricas aplicables a la gestión escolar.

### **RESULTADOS**

Los resultados obtenidos a partir del cuestionario aplicado a 371 docentes del municipio de Santa Cruz de Lorica evidencian el nivel de desarrollo y las percepciones institucionales frente a la evaluación inclusiva. Los valores se interpretaron según el baremo de tendencia central (1,00–1,79 muy bajo; 1,80–2,59 bajo; 2,60–3,39 medio; 3,40–4,19 alto; 4,20–5,00 muy alto).

#### **Variable general: Evaluación inclusiva**

Los estadísticos descriptivos muestran un promedio general de 2,58, con moda y mediana de 2,57, ubicándose en la categoría baja, lo que refleja una limitada implementación de prácticas evaluativas inclusivas. La desviación estándar de 0,18 indica homogeneidad en las respuestas, confirmando una percepción compartida entre los docentes sobre la insuficiencia de mecanismos que garanticen la equidad en los procesos de evaluación (Tabla 1).

**Tabla 1.***Síntesis interpretativa (resumen técnico).*

<b>Dimensión</b>	<b>Promedio</b>	<b>Interpretación</b>	<b>Hallazgo principal</b>
Barreras	2,42	Bajo	Alta conciencia docente (4,82) pero sin recursos (1,22).
Desafíos pedagógicos	1,51	Muy bajo	Escasa aplicación de estrategias evaluativas diferenciadas.
Percepción psicomotriz	4,83	Muy alto	Reconocimiento positivo del valor del desempeño psicomotriz.

Fuente: Elaboración de los autores.

Estos resultados sugieren que, aunque el Sistema Institucional de Evaluación de los Estudiantes (SIEE) promueve una visión formativa, aún persisten dificultades para adaptar sus criterios a la diversidad funcional de los estudiantes con discapacidad intelectual.

**Dimensión: Barreras**

En la dimensión Barreras, el promedio fue de 2,42 (bajo), lo que revela la presencia de obstáculos estructurales y pedagógicos que limitan la aplicación de evaluaciones inclusivas. Sin embargo, dentro de esta dimensión se identificaron contrastes significativos entre los indicadores (Tabla 2).

**Tabla 2.***Acceso y uso de recursos didácticos y tecnológicos adaptados*

<b>Variable / Indicador</b>	<b>Promedio</b>	<b>Nivel</b>	<b>Hallazgo Clave</b>	<b>Impacto en la Inclusión</b>
<b>Indicador 5:</b> Reconocimiento de actitudes excluyentes	<b>4,82</b>	<b>Muy Alto</b>	El 88–90 % de los docentes es consciente de la exclusión.	<b>Positivo:</b> Existe una base ética y conciencia crítica para el cambio.
<b>Indicador 6:</b> Acceso a recursos didácticos y tecnológicos	<b>1,22</b>	<b>Muy Bajo</b>	Más del 85 % reporta falta de materiales y apoyos adaptados.	<b>Crítico:</b> La carencia de infraestructura anula la intención pedagógica.
<b>Total, Dimensión: Barreras</b>	<b>2,42</b>	<b>Bajo</b>	Obstáculos estructurales persistentes.	<b>Limitado:</b> Hay voluntad docente, pero el sistema no provee las herramientas.

Fuente: Elaboración de los autores.



El indicador 5 (procesos evaluativos en los que se identifican actitudes excluyentes) obtuvo un promedio de 4,82 (muy alto), evidenciando que el 88–90 % de los docentes reconoce la existencia de actitudes excluyentes hacia estudiantes con discapacidad intelectual durante los procesos evaluativos. Esta conciencia crítica representa un punto de partida positivo para promover transformaciones pedagógicas y de convivencia institucional.

Por el contrario, el indicador 6 (acceso y uso de recursos didácticos y tecnológicos adaptados) arrojó un promedio de 1,22 (muy bajo), con más del 85 % de los encuestados en desacuerdo o totalmente en desacuerdo sobre la disponibilidad de materiales accesibles. Esto confirma que las instituciones carecen de infraestructura, medios tecnológicos y apoyos didácticos adecuados para responder a la diversidad, lo que constituye una de las barreras más críticas para la inclusión educativa. En síntesis, los resultados de esta dimensión reflejan un desequilibrio entre la sensibilización docente y los recursos institucionales disponibles, lo

cual limita la efectividad de las políticas inclusivas.

### **Dimensión: Desafíos pedagógicos**

Los datos de la dimensión Desafíos reportan un promedio general de 1,51 (muy bajo), evidenciando una escasa implementación de estrategias adaptadas en la práctica docente. En el indicador 7 (evaluaciones modificadas según necesidades individuales), el promedio de 1,19 revela que la mayoría de los docentes no ajusta los instrumentos ni tiempos de evaluación de acuerdo con los ritmos de aprendizaje de los estudiantes con discapacidad intelectual.

El indicador 8 (estrategias alternativas a pruebas escritas estandarizadas) registró un promedio de 1,75 (muy bajo), confirmando que entre el 85 % y el 88 % de los encuestados no utiliza métodos de evaluación diversificados como proyectos, demostraciones o pruebas orales que reconozcan estilos de aprendizaje diferentes. Estos hallazgos ponen de manifiesto la dependencia de modelos tradicionales y estandarizados, carentes de flexibilidad para valorar competencias no cognitivas. En



consecuencia, se destaca la necesidad urgente de fortalecer la formación docente en adaptación curricular y

evaluación diferenciada, en coherencia con el Decreto 1421 de 2017 (Tabla 3).

**Tabla 3.**

*Estrategias alternativas a pruebas escritas estandarizadas*

Variable / Indicador	Promedio	Nivel	Hallazgo Crítico	Consecuencia Pedagógica
<b>Indicador 7:</b> Evaluaciones modificadas (ajuste de tiempos e instrumentos)	1,19	Muy Bajo	Los docentes no realizan ajustes individuales según el ritmo de aprendizaje.	Incumplimiento de los ajustes razonables (PIAR) exigidos por ley.
<b>Indicador 8:</b> Uso de estrategias alternativas (proyectos, oralidad, etc.)	1,75	Muy Bajo	Entre el 85% y 88% depende de pruebas escritas estandarizadas.	Exclusión de estudiantes con estilos de aprendizaje diversos.
<b>Total, Dimensión: Desafíos</b>	1,51	Muy Bajo	Escasa implementación de estrategias adaptadas en el aula.	Predominio de un modelo tradicional que ignora la diversidad intelectual.

Fuente: Elaboración de los autores.

**Dimensión: Percepción del desempeño psicomotriz**

Esta dimensión presentó los resultados más favorables del estudio, con un promedio general de 4,83 (muy alto) y moda/mediana de 5. Los docentes manifestaron un alto nivel de acuerdo (83–89 %) respecto a la importancia de incorporar el desempeño psicomotriz como criterio evaluativo en el proceso de enseñanza-aprendizaje. El indicador 9 (consideración del desempeño

psicomotriz en las prácticas evaluativas) alcanzó un promedio de 4,82.

Mientras que el indicador 10 (actitud positiva hacia la importancia del componente psicomotriz) obtuvo 4,86, lo que demuestra una percepción consolidada sobre el valor del movimiento, la coordinación y la lateralidad como elementos integrales del desarrollo académico y personal. Estos resultados coinciden con los postulados de Velázquez y Aguilar (2019) y Gallardo-Fuentes et al. (2020),



quienes sostienen que la psicomotricidad permite una comprensión más holística del aprendizaje, fortaleciendo la

autonomía y la inclusión escolar (Tabla 4).

#### Tabla 4.

##### *Actitud positiva hacia la importancia del componente psicomotriz*

Variable / Indicador	Promedio	Nivel	Hallazgo Clave	Sustento Teórico
<b>Indicador 9:</b> Desempeño psicomotriz como criterio evaluativo	4,82	<b>Muy Alto</b>	Entre el 83% y 89% de docentes considera vital evaluar el desempeño motor.	El movimiento se integra como parte del proceso de enseñanza.
<b>Indicador 10:</b> Actitud positiva hacia el valor del componente psicomotriz	4,86	<b>Muy Alto</b>	Percepción consolidada sobre la lateralidad y coordinación como ejes del desarrollo.	Alineado con Velázquez y Aguilar (2019) y la visión holística del alumno.
<b>Total, Dimensión: Psicomotricidad</b>	4,83	<b>Muy Alto</b>	Resultados más favorables del estudio (Moda y Mediana de 5).	La psicomotricidad se percibe como puente hacia la autonomía e inclusión.

Fuente: Elaboración de los autores.

#### Síntesis general de resultados

En conjunto, los hallazgos confirman que la evaluación inclusiva en Santa Cruz de Lorica presenta limitaciones estructurales y metodológicas, asociadas principalmente a la escasez de recursos, falta de formación docente y rigidez institucional. No obstante, se observa una actitud favorable hacia la inclusión y reconocimiento del valor del componente psicomotriz, lo cual constituye una fortaleza para la

implementación de un modelo evaluativo más equitativo y humanizado.

Los datos obtenidos sustentan la necesidad de diseñar un subsistema de evaluación inclusiva centrado en el desempeño psicomotriz, que articule la práctica pedagógica con las políticas educativas y promueva la equidad escolar desde un enfoque de derechos.

#### DISCUSIÓN

Los resultados obtenidos evidencian una brecha significativa entre el marco normativo que promueve la educación inclusiva en Colombia y su



aplicación efectiva en las instituciones educativas del municipio de Santa Cruz de Lorica. A pesar de los avances legales representados por la Ley 1618 de 2013 y el Decreto 1421 de 2017, persisten barreras estructurales y pedagógicas que impiden la materialización del derecho a una educación equitativa y de calidad para los estudiantes con discapacidad intelectual.

El promedio general de la variable evaluación inclusiva (2,58), clasificado en nivel bajo, refleja que la mayoría de las instituciones aún no logran implementar mecanismos de evaluación diferenciados que reconozcan las diversas formas de aprendizaje. Esta situación confirma lo planteado por Echeita (2011), quien advierte que la inclusión educativa continúa siendo un ideal más que una realidad concreta, debido a la rigidez de los sistemas escolares y a la falta de formación docente en estrategias adaptativas.

En coherencia con lo expuesto por Booth y Ainscow (2011) en el Index for Inclusion, los datos del estudio muestran que la inclusión no puede reducirse a la integración física del estudiante, sino que debe traducirse en transformaciones culturales, políticas y prácticas dentro de la escuela. En este caso, la escasa

adaptación de los procesos evaluativos y la dependencia de modelos estandarizados revelan un modelo institucional que aún privilegia la homogeneidad sobre la diversidad, contraviniendo el principio de participación plena establecido en la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2006, art. 24).

La dimensión Barreras, con un promedio bajo (2,42), confirma la existencia de limitaciones materiales y didácticas que restringen la inclusión, aunque también revela una conciencia crítica emergente entre los docentes. Más del 85 % reconoció la presencia de actitudes excluyentes en sus entornos escolares, lo que coincide con los hallazgos de Moreno Olivos (2020), quien señala que la identificación de las barreras es el primer paso para transformarlas. Sin embargo, la falta de recursos tecnológicos y didácticos adaptados (1,22) evidencia que las acciones afirmativas exigidas por el artículo 1 de la Ley 1618 de 2013 aún no se materializan plenamente, afectando la equidad en el acceso a la evaluación.

Respecto a la dimensión Desafíos, los resultados (promedio 1,51, categoría muy baja) demuestran que la mayoría del



profesorado no aplica estrategias diferenciadas ni evalúa con criterios flexibles. Este hallazgo corrobora la observación de Hockings (2010), quien sostiene que los sistemas de evaluación tradicionales actúan como mecanismos de exclusión al no reconocer la diversidad de ritmos, estilos y potencialidades. De igual modo, coincide con los planteamientos de Quijano (2022), quien afirma que la falta de formación docente en ajustes razonables constituye una de las principales debilidades de la educación inclusiva latinoamericana.

La dimensión Percepción del desempeño psicomotriz alcanzó un promedio muy alto (4,83), reflejando un consenso generalizado entre los docentes sobre la importancia del componente psicomotor como criterio de evaluación. Este resultado es especialmente relevante, pues indica una disposición favorable hacia la innovación pedagógica y un reconocimiento del aprendizaje desde una perspectiva integral. Tales hallazgos respaldan las afirmaciones de Velázquez y Aguilar (2019), quienes destacan que la observación sistemática de la coordinación, el equilibrio y la lateralidad permite valorar competencias

asociadas a la autonomía y la autorregulación del aprendizaje. Asimismo, refuerzan la postura de Gallardo-Fuentes et al. (2020) sobre la evaluación formativa como medio de inclusión y mejora docente, al promover la participación activa del estudiante en su propio proceso evaluativo.

El contraste entre las bajas puntuaciones en barreras y desafíos y las altas en percepción psicomotriz permite inferir que los docentes poseen una sensibilidad inclusiva en el plano actitudinal, pero carecen de los recursos, formación y apoyo institucional necesarios para concretarla en la práctica. Este hallazgo confirma la hipótesis de que la efectividad de las políticas de inclusión depende de su traducción en estrategias pedagógicas contextualizadas (Tai, Ajjawi & Umarova, 2021).

En términos sistémicos, el estudio evidencia lo que Bertalanffy (1986) denomina entropía educativa: la pérdida de equilibrio entre las normas, las estructuras y las prácticas reales. El Sistema Institucional de Evaluación de los Estudiantes (SIEE) se comporta como un sistema cerrado, poco permeable a la diversidad, generando resultados homogéneos que no reflejan



las múltiples dimensiones del aprendizaje. De ahí la necesidad de evolucionar hacia un subsistema de evaluación inclusiva centrado en el desempeño psicomotriz, que reoriente las prácticas evaluativas hacia la observación integral del estudiante y la toma de decisiones pedagógicas más equitativas.

En suma, los hechos observados y las pruebas estadísticas respaldan tres conclusiones principales:

- Persisten brechas estructurales entre la normativa inclusiva y su aplicación práctica, especialmente en el uso de recursos didácticos y tecnológicos adaptados.
- Los docentes reconocen la importancia del componente psicomotriz, lo cual constituye una fortaleza para la transformación evaluativa.
- Se requiere formación continua y apoyo institucional para garantizar la aplicación efectiva del Decreto 1421 de 2017 y consolidar prácticas de evaluación que promuevan el aprendizaje significativo y la participación de todos los estudiantes.

Estos resultados coinciden con el enfoque de Echeita (2019), quien considera que la educación inclusiva no es solo un principio de justicia, sino un proceso de cambio cultural que demanda acciones coordinadas entre política, práctica y cultura escolar. En este sentido, la evidencia empírica presentada constituye una base sólida para avanzar hacia la construcción de un modelo de evaluación inclusiva contextualizado, equitativo y centrado en el desarrollo humano integral.

## CONCLUSIONES

Los resultados obtenidos confirman que, en el contexto educativo del municipio de Santa Cruz de Lorica (Córdoba, Colombia), la educación inclusiva continúa enfrentando una brecha profunda entre la normatividad y su aplicación efectiva. Aunque el marco jurídico colombiano particularmente la Ley 1618 de 2013 y el Decreto 1421 de 2017 reconoce la inclusión como un derecho fundamental, persisten barreras estructurales, pedagógicas y actitudinales que limitan su concreción en las prácticas evaluativas escolares.

Desde un enfoque sistémico, se evidencia la necesidad de fortalecer el Sistema Institucional de Evaluación de los Estudiantes (SIEE) mediante la



creación de un subsistema de evaluación inclusiva centrado en el desempeño psicomotriz, que permita valorar el aprendizaje de manera integral. Este componente, como afirman Velázquez y Aguilar (2019) y Le Boulch (1983), favorece la observación del equilibrio, la coordinación y la lateralidad, dimensiones esenciales del desarrollo cognitivo, social y emocional de los estudiantes con discapacidad intelectual.

En el plano pedagógico, la investigación revela una alta disposición docente hacia la inclusión y el reconocimiento del valor del desempeño psicomotriz, pero también una carencia de formación especializada para adaptar la evaluación a la diversidad funcional. Esto concuerda con Thompson y Green (2024), quienes destacan la formación docente como factor decisivo en la sostenibilidad de prácticas inclusivas. Por tanto, la capacitación continua en estrategias de evaluación inclusiva y psicomotricidad educativa debe asumirse como una política pública prioritaria.

La evidencia empírica demuestra que la inclusión requiere liderazgo transformacional y gestión participativa, donde directivos, docentes y familias compartan responsabilidades en la

eliminación de barreras. Tal como proponen Booth y Ainscow (2011) y Echeita (2011), la inclusión no se limita a la presencia física del estudiante, sino que demanda una reconfiguración de la cultura escolar, orientada hacia la equidad y la justicia educativa.

Con base en los resultados y el análisis desarrollado, se proponen tres líneas estratégicas de acción:

- Eliminar progresivamente las barreras estructurales y actitudinales, mejorando la infraestructura, accesibilidad y sensibilización comunitaria.
- Fortalecer las competencias docentes en diseño, aplicación y seguimiento de evaluaciones inclusivas con enfoque psicomotriz.
- Integrar el componente psicomotriz en el SIEE, articulándolo como dimensión transversal de la evaluación formativa, en coherencia con los principios de equidad y participación establecidos por la UNESCO (2020) y la OMS (2001).

La educación inclusiva no puede reducirse a un ideal normativo ni a un discurso pedagógico; exige estructuras



institucionales flexibles, formación profesional continua y procesos evaluativos que reconozcan la diversidad corporal y cognitiva del estudiantado. La inclusión debe entenderse como un proceso permanente de transformación, capaz de redefinir la noción de calidad educativa al colocar en el centro el derecho de todos los estudiantes a aprender y participar con dignidad, independencia y equidad.

Este estudio reafirma que la psicomotricidad constituye un lenguaje universal del aprendizaje y la evaluación, y su incorporación al sistema educativo colombiano representa un camino viable hacia la equidad. Cumplir con el principio rector de la inclusión “que la escuela se adapte a los estudiantes y no los estudiantes a la escuela” (Corte Constitucional de Colombia, Sentencia T-051 de 2011, p. 12) implica transformar las prácticas evaluativas para que cada estudiante, sin excepción, pueda demostrar su potencial y alcanzar el éxito educativo.

## REFERENCIAS

Arraga, M., Pérez, R., & Rivero, M. (2010). Diseños de investigación en educación: enfoques descriptivos y proyectivos. Editorial UPEL.

Bertalanffy, L. von. (1986). Teoría general de los sistemas: fundamentos, desarrollo y aplicaciones. Fondo de Cultura Económica.

Booth, T., & Ainscow, M. (2011). Index for Inclusion: Developing learning and participation in schools (3rd ed.). Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE).

Congreso de la República de Colombia. (2013). Ley Estatutaria 1618 del 27 de febrero de 2013, por medio de la cual se establecen las disposiciones para garantizar el pleno ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad. Diario Oficial No. 48.717.

Corte Constitucional de Colombia. (2011). Sentencia T-051 de 2011. Bogotá, D.C.: Corte Constitucional.

De Miguel, M. (2012). Metodología de investigación educativa: fundamentos y aplicaciones. Ediciones Aljibe.

Echeita, G. (2011). La educación inclusiva: De los dilemas a la esperanza. Narcea Ediciones.

Echeita, G. (2019). Educación inclusiva: El derecho a una educación de calidad para todos. Morata.



- Gallardo-Fuentes, F., López-Pastor, V., Martínez-Ángulo, C., & Carter-Thuillier, B. (2020). Evaluación formativa en educación física y atención a la diversidad. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 12(25), 169–186. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m12-25.efef>
- García, A. (2020). Educación inclusiva y atención a la diversidad: retos de implementación en contextos rurales colombianos. Universidad de Córdoba.
- Hockings, C. (2010). Inclusive learning and teaching in higher education: a synthesis of research. *EvidenceNet, Higher Education Academy*, 1–54.
- Le Boulch, J. (1983). La educación psicomotriz en la escuela primaria. Paidós.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2009). Decreto 1290 del 16 de abril de 2009, por el cual se reglamenta la evaluación del aprendizaje y promoción de los estudiantes de los niveles de educación básica y media. *Diario Oficial No. 47.296*.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2017). Decreto 1421 del 29 de agosto de 2017, por el cual se reglamenta la atención educativa a la población con discapacidad en el marco de la educación inclusiva. *Diario Oficial No. 50.336*.
- Moreno Olivos, T. (2020). Evaluación inclusiva: alcances y desafíos. En *Memorias del Congreso Iberoamericano de Educación Superior y Discapacidad* (pp. 1–15). Universidad Autónoma Metropolitana–Cuajimalpa.
- Organización de las Naciones Unidas (ONU). (2006). *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Nueva York: Naciones Unidas.
- Organización de los Estados Americanos (OEA). (1969). *Convención Americana sobre Derechos Humanos (Pacto de San José)*. San José, Costa Rica.
- Organización Mundial de la Salud (OMS). (2001). *Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud (CIF)*. Ginebra: OMS.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la



- Cultura (UNESCO). (2020). Informe mundial sobre educación inclusiva: Hacia una educación equitativa y de calidad para todos. París: UNESCO.
- Quijano, J. (2022). Evaluación inclusiva: fundamentos y prácticas pedagógicas diferenciadas. Editorial Magisterio.
- Saldarriaga, J. (2023). Educación inclusiva y políticas de equidad en contextos locales. Universidad Pedagógica Nacional de Colombia.
- Tai, J., Ajjawi, R., & Umarova, M. (2021). Understanding feedback practices in inclusive education: a systematic review. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 46(1), 1–12. <https://doi.org/10.1080/02602938.2020.1764905>
- Thompson, R., & Green, D. (2024). Teacher education for inclusion: Building sustainable competencies in diverse classrooms. Routledge.
- Velázquez, F., & Aguilar, P. (2019). Evaluación psicomotriz y desarrollo integral: fundamentos y estrategias. *Revista de Educación y Desarrollo Humano*, 17(3), 40–48.