CC BY NC SA

ACTIVIDAD FISICA Y CIENCIAS
Revista semestral arbitrada
REVISTA ELECTRÓNICA DEL CENTRO DE INVESTIGACIÓN ESTUDIOS EN EDUCACIÓN FÍSICA, SALUD, DEPORTE, RECREACIÓN Y DANZA - EDUFISADRED

Revista Actividad Física y Ciencias
Vol. 18 Nº2 (206) año 2026, pp. 134-157
ISSN (digital) 2244-7318
Segundo semestre julio / diciembre

ESTRATEGIAS RECREATIVAS PARA LA INCLUSIÓN EDUCATIVA EN LA RURALIDAD

RECREATIONAL STRATEGIES FOR EDUCATIONAL INCLUSION IN RURAL AREAS

Lic. MSc. Tulia María, Díaz Assia
byaponte@hotmail.com
https://orcid.org/0009-0006-4390-9064
Institución Educativa La Inmaculada Concepción. Colombia.

Recibido: 20-02-2026
Aceptado: 15-05-2026

Resumen

Se asume como principio la importancia de la educación como un derecho para garantizar el pleno desarrollo de la personalidad, fortalecer el respeto a las libertades fundamentales y favorecer la tolerancia, reconociendo a la dignidad sin embargo en la práctica suelen negarse estos principios desde la misma actuación del docente. El objetivo fue proponer propósito una propuesta de estrategias recreativas para la inclusión educativa de los estudiantes con discapacidad intelectual en el nivel de Educación Básica Secundaria de la Institución Educativa "la Inmaculada Concepción", ubicada en el corregimiento de Varsovia, municipio de Toluviejo departamento de Sucre, Colombia. Metodológicamente se fundamentó en el paradigma cuantitativo siendo una investigación de campo de nivel descriptivo, diseño no experimental con la modalidad de Proyecto Factible dirigido a la población de 15 docentes, quienes constituyeron la muestra. Para la recolección de la información se aplicó la técnica de la encuesta y como instrumento un cuestionario tipo Likert o escala policotómica. Según las conclusiones del diagnóstico revela una contradicción fundamental, mientras existe una alta disposición docente y una percepción positiva del clima escolar en un 73%, la práctica pedagógica se ve truncada por una barrera estructural crítica, el 74% de los sujetos encuestados carece de materiales didácticos variados Esta carencia no representa un simple déficit de materiales, sino que se erige como la principal barrera estructural que impide transitar de la integración física a una inclusión sustantiva, limitando la participación equitativa de los estudiantes con discapacidad intelectual.

Palabras clave: estrategias recreativas, inclusión educativa, discapacidad intelectual.

Abstract

The importance of education as a right to guarantee the full development of the personality, strengthen respect for fundamental freedoms and promote tolerance is assumed as a principle, recognizing dignity, however, in practice these principles are usually denied from the very action of the teacher. The objective was to propose a proposal for recreational strategies for the educational inclusion of students with intellectual disabilities at the level of Basic Secondary

Education of the Educational Institution "La Inmaculada Concepción", located in the township of Warsaw, municipality of Toluviejo department of Sucre, Colombia. Methodologically, it was based on the quantitative paradigm, being a field research of descriptive level, non-experimental design with the modality of Feasible Project aimed at the population of 15 teachers, who constituted the sample. For the collection of information, the survey technique was applied and a Likert-type questionnaire or polychotomous scale was used as an instrument. According to the conclusions of the diagnosis, it reveals a fundamental contradiction, while there is a high teaching disposition and a positive perception of the school climate in 73%, pedagogical practice is truncated by a critical structural barrier, 74% of the subjects surveyed lack varied teaching materials. rather, it stands as the main structural barrier that prevents the transition from physical integration to substantive inclusion, limiting the equitable participation of students with intellectual disabilities.

Keywords: recreational strategies, educational inclusion, intellectual disability.

Introducción

El derecho a la educación ha transitado por una profunda evolución conceptual, dejando de ser entendido como la simple garantía de acceso a un aula física para convertirse en la exigencia de una participación plena, equitativa y significativa de todos los seres humanos. En la actualidad, la transformación de las escuelas en entornos capaces de albergar la diversidad no es solo un imperativo ético, sino una condición indispensable para el desarrollo de sociedades democráticas. Al respecto, el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (NICEF, 2024) sostiene que la verdadera inclusión no se agota con la escolarización formal, sino que exige una reconfiguración sistémica orientada a derribar las barreras actitudinales y los estigmas sociales que históricamente han invisibilizado las capacidades de las infancias con diversidad funcional.

Pese a este consenso global sobre la urgencia de erradicar los prejuicios institucionales, la inclusión educativa se ha consolidado como uno de los desafíos más apremiantes para los sistemas escolares en América Latina en la región, persisten barreras normativas, estructurales y sociales que limitan el acceso equitativo a una formación de calidad (Villegas et al., 2025). Aunque el propósito regional es garantizar el aprendizaje y derribar los obstáculos que enfrentan las minorías y personas con discapacidad.

En Colombia, el marco normativo ha evolucionado significativamente desde la Ley 115 de 1994, que define a las personas con discapacidad como sujetos de especial protección, y posteriormente con el Decreto 1421 de 2017, que reglamentó la atención educativa para esta población en todos los niveles. No obstante, las brechas entre la norma y la realidad son profundas, según el DANE (2024), en el país residen más de 3.5 millones de personas con discapacidad, aunque si se considera el subregistro, la cifra podría ascender a 7.8 millones, lo que representa el 14% de la población total. A pesar de ello, la inclusión en el sistema público es crítica, dado que solo el 15% logra matricularse, el 8% termina la básica primaria y un escaso 2.3% culmina la

secundaria (SIMAT, 2016), cifras que cuestionan seriamente la capacidad de retención del sistema educativo nacional.

Esta encrucijada nacional configura una profunda paradoja institucional al descender al plano territorial. De manera antitética a las estadísticas de exclusión, la Secretaría de Educación Departamental de Sucre (2026) recibió recientemente un importante reconocimiento nacional al ser seleccionada entre las cinco entidades territoriales de Colombia destacadas en la visibilización de experiencias que fortalecen la gestión de la educación inclusiva. Si bien esta distinción posiciona al departamento como un referente administrativo en el diseño de políticas integradoras, devela una alarmante brecha entre el discurso técnico institucional y la praxis cotidiana en las escuelas rurales. El galardón evidencia que el problema de la inclusión en la región no radica en la ausencia de lineamientos políticos, sino en la desconexión fáctica entre las directrices del nivel central y las realidades materiales y subjetivas que se viven en las periferias del territorio.

Al examinar el escenario local, el informe técnico derivado del Foro de las Regiones (Centro Democrático, 2023) ofrece un diagnóstico riguroso que desnuda las profundas limitaciones operativas y sociales que sabotean las directrices gubernamentales en municipios vulnerables como Toluviejo. En primer lugar, la región afronta una crisis de equidad caracterizada por elevados índices de pobreza monetaria extrema que impactan con mayor severidad a las comunidades rurales dispersas, donde la falta de ingresos familiares y la marcada informalidad económica se consolidan como las principales barreras para la permanencia escolar.

Aunado a este adverso panorama socioeconómico, se enfatiza un histórico rezago en la infraestructura física y de servicios públicos esenciales dentro del territorio sucreño, identificando una alarmante brecha de conectividad digital y un acceso sumamente irregular a redes de agua potable y energía eléctrica estable en los planteles escolares de las zonas rurales. Estas carencias materiales, sumadas a las grandes distancias geográficas que los estudiantes deben recorrer y al deficiente mantenimiento de las plantas físicas e instalaciones recreativas, terminan por precarizar el entorno escolar, restringiendo significativamente la capacidad institucional para diseñar ambientes de aprendizaje flexibles y accesibles.

Este entramado de precariedad material y vulnerabilidad social afecta drásticamente la operatividad de la inclusión educativa en el contexto rural de Toluviejo, convirtiendo el entorno escolar en un espacio de exclusión sistémica. Al carecer las instituciones de servicios públicos básicos estables y de conectividad tecnológica, se anula la posibilidad real de aplicar las adaptaciones curriculares y tecnológicas necesarias para estudiantes con discapacidad intelectual, quienes requieren mediadores didácticos específicos y estímulos visuales o digitales que el medio físico les niega. Asimismo, el deterioro y la falta de adecuación arquitectónica de las plantas físicas especialmente en las áreas recreativas y deportivas se consolidan como barreras que pudieran

impedir la accesibilidad, segregando a los alumnos durante las jornadas lúdicas y limitando su derecho a la autonomía y al liderazgo compartido.

Con el propósito de analizar las dinámicas internas de este fenómeno dentro de las aulas, el presente estudio retoma la propuesta de González y Triana (2018), quienes identifican tres dimensiones esenciales en la actitud docente cognoscitiva, afectiva y conductual y profundizan en variables determinantes como el clima de aula, la formación y el desarrollo emocional. Si bien estas teorías fundamentan el estudio, resultan insuficientes para explicar por sí solas la complejidad de una institución rural específica, donde existe un vacío crítico entre la teoría y la praxis inclusiva. Cuando el currículo y las estrategias no se adaptan a las necesidades del estudiante, se produce una exclusión fáctica. Por ello, esta investigación busca tender un puente teórico que explique cómo las actitudes se transforman en prácticas pedagógicas reales a través de la mediación recreativa.

Esta discordancia es evidente en la realidad local del plantel objeto de estudio, aunque su Proyecto Educativo Institucional (PEI) se adscribe al modelo constructivista, según la observación directa asistemática de la investigadora el centro educativo carece de las condiciones físicas para atender la diversidad de manera óptima. A pesar de que desde 2019 existe un proyecto de inclusión fortalecido con los Planes Individuales de Ajustes Razonables (PIAR), su implementación real tropieza con barreras subjetivas ligadas directamente a la actitud de los maestros. Aún persisten en el cuerpo docente cuestionamientos implícitos sobre las capacidades de los estudiantes con discapacidad intelectual para integrarse al proceso formal, lo que genera una problemática donde se terminan vulnerando los principios de equidad e invisibilizando el potencial del alumno. En consecuencia, estudiar la actitud docente es un imperativo metodológico, pues esta actúa como el principal facilitador u obstáculo para el ejercicio del derecho a la educación. Bajo este escenario, surge la necesidad de proponer una propuesta de estrategias recreativas para la inclusión educativa de los estudiantes con discapacidad intelectual en el nivel de Educación Básica Secundaria de la Institución Educativa “la Inmaculada Concepción”, ubicada en el corregimiento de Varsovia, municipio de Toluviejo departamento de Sucre, Colombia.

Enfoque Teórico

El análisis de la Inclusión Educativa requiere una exploración profunda de los marcos conceptuales que dan sentido y estructura a la respuesta pedagógica a la diversidad. Dado que la Educación Inclusiva se basa en el derecho universal y la eliminación sistemática de barreras, es imprescindible profundizar en su enfoque teórico.

Educación Inclusiva en el sector Rural Colombiano

La educación se concibe como un proceso continuo, flexible y multidimensional, cuya finalidad es dar respuesta a la diversidad de necesidades que convergen en el ecosistema escolar. Este paradigma encuentra su fundamento ético y legal en el Artículo 26 de la Declaración

Universal de los Derechos Humanos (1948), el cual trasciende la visión del simple acceso formal para determinar que la instrucción debe orientarse al pleno desarrollo de la personalidad humana. Bajo este precepto, el acto educativo se despoja de su rigidez tradicional para transformarse en un escenario de autorrealización y dignidad.

Este enfoque supera la noción de integración entendida como la mera presencia física del alumno en el aula para centrarse en la garantía de una participación activa y significativa. El objetivo primordial es asegurar el éxito académico y social de todos los educandos, independientemente de sus particularidades cognitivas o de las variables socioeconómicas que condicionen su entorno. En este sentido, la inclusión genuina se materializa a través de una praxis pedagógica que identifica y elimina las barreras al aprendizaje, proporcionando los ajustes razonables necesarios para que cada individuo alcance su máximo potencial.

En la actualidad, la educación inclusiva se ha consolidado como un eje central en el debate pedagógico contemporáneo. Este auge no es un fenómeno fortuito, sino el resultado de una profunda evolución en el enfoque conceptual sobre la atención a la discapacidad. Históricamente relegado a una visión clínica o segregadora, el paradigma actual ha transitado hacia un modelo social y de derechos, donde la discapacidad no se interpreta como una limitación individual, sino como el producto de la interacción desfavorable entre el estudiante y las barreras físicas, actitudinales y curriculares que el entorno le impone.

Bajo esta concepción, el MEN (2022) define la inclusión y la equidad como un proceso permanente que reconoce, valora y responde de manera pertinente a la diversidad de características, intereses y expectativas de todas las personas a lo largo de su trayectoria educativa. Este esfuerzo institucional busca garantizar que el sistema se adapte al educando y no a la inversa, promoviendo entornos que aseguren el éxito en el aprendizaje.

Complementando esta visión, la Organización Panamericana de la Salud (2025) reafirma la inclusión de la discapacidad como un derecho humano fundamental que garantiza la plena participación social sin discriminación. Este enfoque se cimienta en el principio ético de "Nada sobre nosotros sin nosotros", el cual asegura que cualquier decisión que afecte a las personas con discapacidad incluya, de manera imperativa, sus voces y perspectivas. En definitiva, la educación inclusiva se presenta hoy como la herramienta política y pedagógica para materializar una sociedad más justa, donde la diversidad sea el motor de la transformación escolar. Bajo esta perspectiva, Gómez, et al. (2024) definen la educación inclusiva como:

> un enfoque pedagógico que busca maximizar el potencial de aprendizaje y participación de todos los estudiantes, independientemente de sus diferencias o capacidades. Este principio fundamental refleja el compromiso de la sociedad con la equidad y la justicia en el ámbito educativo, promoviendo un sistema que valora y respeta la diversidad humana (p.8).

Esta definición refuerza la idea de que la inclusión no es una acción aislada, sino una

transformación estructural que exige a las instituciones educativas manifestar prácticas positivas de equidad. En el entorno rural, este compromiso adquiere una dimensión mayor, pues implica que el sistema no solo debe respetar la diversidad, sino utilizar los recursos del territorio para garantizar que ese potencial de aprendizaje mencionado por los autores anteriores sea una realidad tangible para el estudiante con discapacidad intelectual.

La educación inclusiva demanda una continua reflexión y evaluación de los métodos y técnicas utilizadas por los docentes. Este proceso de autoanálisis y ajuste regular garantiza que las prácticas educativas se mantengan pertinentes y se adapten de manera efectiva a las necesidades en constante cambio de los alumnos. Obtener retroalimentación directa de los estudiantes, sus familias y colegas puede ofrecer perspectivas valiosas para mejorar y modificar los métodos de enseñanza.

A través de este ciclo de reflexión y acción, los docentes pueden crear un entorno de aprendizaje que sea verdaderamente inclusivo, en el que todos los alumnos se sientan apreciados, respetados y en capacidad de lograr su máximo potencial. Así, la educación inclusiva no se limita a un conjunto de estrategias concretas, sino que se erige como una filosofía educativa que promueve la equidad y la excelencia para todos.

En relación a la política de educación inclusiva y equidad en Colombia se concibe como un proceso permanente orientado a reconocer, valorar y responder a la diversidad de todos los estudiantes, eliminando las barreras que limitan su participación y desarrollo integral. Bajo el liderazgo del MEN (2022), se han estructurado los Lineamientos de Política para la Inclusión y la Equidad en Educación, los cuales funcionan como una carta de navegación para transitar de una atención parcial hacia una educación para todas las personas sin excepción, fundamentada en principios como la interculturalidad, la flexibilidad, la accesibilidad y la interseccionalidad. Esta apuesta se alinea con marcos internacionales como el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 (ODS 4) y el Compromiso de Cali, reafirmando que la inclusión es un proceso transformador que debe permear las culturas, políticas y prácticas de todas las instituciones educativas.

Para garantizar el derecho a la educación de las personas con discapacidad, el país implementa el Decreto 1421 de 2017, el cual establece herramientas pedagógicas clave como el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) y el Plan Individual de Ajustes Razonables (PIAR), permitiendo que los currículos se adapten a los ritmos y estilos de aprendizaje de cada estudiante. la verdadera inclusión requiere un compromiso sistémico que trascienda lo administrativo, enfocándose en la formación docente continua y en la creación de entornos acogedores que celebren la diferencia como una riqueza colectiva.

En cuanto, a las estrategias para la atención educativa de las personas con discapacidad a partir del marco normativo establecido en la Ley 115 de 1994 (Ley General de Educación), la Ley 1346 de 2009, que aprueba la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad, y la Ley estatutaria 1618 de 2013, que establece las disposiciones para garantizar el pleno ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad, se expide el Decreto 1421 de 2017, por el cual

se reglamenta en el marco de la educación inclusiva la atención educativa a personas con discapacidad.

Este decreto establece la ruta, el esquema y las condiciones para la atención educativa a las personas con discapacidad en los niveles de preescolar, básica y media, de manera tal que se garantice el ingreso, permanencia, promoción y egreso en el sistema educativo; determina como ámbito de aplicación, todo el territorio nacional, a las personas con discapacidad, sus familias y cuidadores, así como al MEN, las entidades territoriales y los establecimientos educativos de preescolar, básica y media e instituciones que ofrezcan educación de adultos, ya sean de carácter público o privado, y a las entidades del sector educativo del orden nacional tales como el Instituto Nacional para Ciegos (INCI), el Instituto Nacional para Sordos (INSOR) y el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (Icfes).

Las Estrategias Recreativas como Mediación Pedagógica Situada e Inclusiva

Las estrategias recreativas en la Educación Básica Secundaria parten de un respeto profundo por el desarrollo evolutivo y la adecuación a las necesidades singulares de los estudiantes con discapacidad intelectual. En la actualidad, estas se definen como dispositivos pedagógicos que transforman el clima del aula en un ecosistema de bienestar. Al respecto, Pineda y Alastre (2025) aseguran que "Las estrategias recreativas emergen como una alternativa innovadora y transformadora, capaces de reconfigurar la experiencia educativa y de promover el desarrollo integral de los alumnos en las zonas rurales" (p. 208).

Bajo esta mirada, las estrategias recreativas se erigen como un elemento trascendental que adquiere una dimensión crítica en el sector rural colombiano. Más allá de concebirse como un recurso de entretenimiento periférico, la lúdica actúa como un ecualizador pedagógico que permite una flexibilización curricular de facto, facilitando que conceptos abstractos se traduzcan en experiencias vivenciales. Para el estudiante con discapacidad intelectual, esta modalidad no es opcional, sino una ruta necesaria para la estimulación cognitiva y la integración social; es el lenguaje que desdibuja las barreras del aprendizaje y legitima su participación en el aula.

Al aprovechar el capital territorial, actividades como la dramatización de roles sociales y la exploración del medio natural se constituyen en vehículos de aprendizaje significativo. Este enfoque no solo mitiga las brechas de infraestructura, sino que garantiza que el proceso educativo sea pertinente y profundamente arraigado a la realidad del estudiante. En concordancia, Tamayo y Restrepo (2017) afirman que:

> A través de una mirada pedagógica, el juego tiene el valor en sí mismo al abordar diferentes dimensiones del ser humano: lo corporal, lo emocional y lo racional; permitiendo con ello la estimulación de los distintos aspectos relacionados con el aprendizaje, la adaptación social, la liberación personal y la posibilidad de dar a conocer y transformar la cultura en la que está inmerso cada sujeto (p.107).

Consecuentemente, el propósito es capacitar a cada educando para que sea un participante autónomo, fundamentándose en que el juego es una necesidad cognitiva que favorece la neuroplasticidad en sujetos con necesidades educativas especiales. En este escenario, el docente asume el rol de arquitecto de experiencias, planificando ambientes donde la validación del entorno genere un ciclo de retroalimentación positiva entre el logro personal y el desarrollo de la personalidad. Como sostiene Rivera (2025) que:

> En un contexto educativo donde la diversidad de los estudiantes es cada vez más amplia, la mediación pedagógica se presenta como una herramienta eficaz para atender las diferentes necesidades de aprendizaje, favoreciendo la inclusión y el desarrollo integral de todos los alumnos (p.61).

Esta mediación cobra relevancia al considerar que mediar implica diseñar escenarios de baja presión académica donde el educando con discapacidad intelectual se convierta en un actor autónomo. La relevancia de esta práctica se sustenta en los postulados clásicos de Vygotsky (1981), quien afirma que "A través de la mediación el individuo será habilitado con los prerrequisitos cognitivos necesarios para aprender y beneficiarse de la experiencia y llegar a ser modificados. (p.59). Se podría decir entonces que la figura del docente como mediador de aprendizaje es de vital importancia, por esta razón debe formarse y prepararse para brindarles a los estudiantes las mejores formas de interacción social. Al respecto, Gómez et al. (2024) enfatizan que:

> La capacitación y el desarrollo profesional continuo de los docentes son cruciales para la enseñanza inclusiva. Los educadores necesitan estar constantemente actualizados sobre las mejores prácticas y estrategias pedagógicas inclusivas, así como desarrollar una comprensión profunda de las necesidades y desafíos específicos que enfrentan sus estudiantes (p.48).

Esto implica un compromiso con el desarrollo profesional continuo a lo largo de la trayectoria como docente. Fomentar la involucración activa de los alumnos en su proceso educativo es fundamental en la enseñanza inclusiva. Los docentes pueden fortalecer a los estudiantes al animarlos a definir sus propias metas de aprendizaje, analizar su avance y participar en decisiones relacionadas con su educación. Lo anterior, promueve la independencia, la autoeficacia y el deseo de aprender. Colaborar con las familias y la comunidad también es crucial para apoyar las estrategias de enseñanza inclusivas.

De ahí, que el despliegue de estas estrategias responde a la necesidad de fomentar la autonomía mediante la ludificación por roles. Al proponer escenarios donde la toma de decisiones y la interacción entre pares son el motor del proceso, las estrategias se erigen como un eje transversal que garantiza el respeto al ritmo evolutivo. Este enfoque contemporáneo no solo mitiga las barreras de aprendizaje, sino que fortalece el sentido de pertenencia y desdibuja las etiquetas

de la discapacidad, legitimando al estudiante como un actor productivo dentro de su contexto social y productivo.

En el contexto rural, esta mediación se fundamenta en la participación periférica legítima, pero se actualiza con el concepto de aprendizaje territorializado, y no puede limitarse a una transferencia de contenidos, sino que debe fundamentarse en la participación periférica legítima, donde el estudiante con discapacidad intelectual es validado como un actor social capaz de aprender a través de la inmersión en prácticas comunitarias y recreativas. Bajo esta mirada, la inclusión se actualiza con el concepto de aprendizaje territorializado, una visión donde el espacio geográfico deja de ser un obstáculo para convertirse en un recurso didáctico inagotable.

Al respecto, autores como Pineda y Alastre (2025) sostienen que, en el escenario de la ruralidad colombiana marcado por una rica diversidad cultural frente a brechas persistentes en la disponibilidad de recursos las estrategias recreativas adquieren una relevancia pedagógica fundamental. Su flexibilidad intrínseca permite que la labor docente trascienda las limitaciones materiales y la rigidez del currículo convencional mediante una mediación situada, la cual transforma el entorno geográfico en un laboratorio de aprendizaje vivo. Este enfoque no solo compensa las carencias de infraestructura, sino que resignifica la escuela rural como un espacio de justicia social, donde el territorio se convierte en el lenguaje que permite al estudiante con discapacidad desarrollar su autonomía, fortalecer su identidad y alcanzar una participación plena y soberana en su comunidad.

Enfoque Metodológico

La metodología se caracteriza por ser un grupo de actividades que tienen como propósito describir y examinar el trasfondo de la problemática presentada, utilizando métodos de observación y recolección de información, estableciendo el cómo se llevará a cabo la investigación. Esta labor implica hacer funcionales los conceptos y componentes del problema que estamos analizando.

La investigación se fundamentó en el paradigma cuantitativo. Según Rusque (2001), este enfoque es característico de las ciencias naturales y exactas, ya que emplea la recolección de datos para la comprobación de hipótesis mediante la medición numérica y el análisis estadístico, con el fin de establecer patrones de comportamiento y validar teorías preexistentes.

En este sentido, el estudio se sustentó bajo un diseño no experimental, observando los fenómenos en su contexto natural sin manipulación deliberada de variables, realizándose bajo la modalidad de proyecto factible, definido por Palella y Martins (2006) como la elaboración de una propuesta viable destinada a atender necesidades específicas, formulada a partir de una base diagnóstica previa, en este caso, orientada a ofrecer una solución operativa mediante estrategias recreativas frente a la problemática de inclusión detectada.

También se apoyó en un trabajo de campo de nivel descriptivo, dado que los datos fueron recolectados directamente en la Institución Educativa "Inmaculada Concepción" para caracterizar la realidad del corregimiento de Varsovia.

Población y Muestra

La población es un conjunto de elementos sometidos a un estudio estadístico; así lo concibe Méndez (1998) "la población es el universo de la investigación, cuyos elementos poseen características comunes y dan origen a los datos de la investigación "(p.146). Para efecto del artículo la población objeto de estudio, En este sentido, la población estuvo representada por quince (15) docentes que laboran en la Educación Básica Secundaria en la Institución a objeto de estudio.

Al referirnos a la muestra, quedo constituida por la totalidad de los sujetos descritos en la población, por lo que constituye una muestra censal. Ello implica tomar la totalidad de la población sin utilizar técnicas de muestreo, es decir la población en este caso, se convierte en la muestra de estudio.

Técnica e Instrumentos para la recolección de los datos

La técnica utilizada para la recolección de datos fue la encuesta, como instrumento se utilizó el cuestionario, denominado Cuestionario sobre Estrategias Recreativas para la Inclusión Educativa (CERIE) tuvo como objetivo recolectar información sobre la incidencia de las estrategias recreativas en los procesos de inclusión de los estudiantes de la Educación Básica Secundaria. El mismo, estuvo estructurado por una lista de ítema a las que se debe contestar por escrito con el fin de recabar información de interés. así como lo percibe, Palella y Martins (2012) definen el cuestionario como un instrumento estructurado que recopila un conjunto de preguntas vinculadas directamente con la labor investigada, a través de este, el informante ofrece sus respuestas a los reactivos formulados, proporcionando los datos primarios que le permitirán al analista examinar la información y derivar las conclusiones del estudio.

El cuestionario se aplicó a los docentes y se diseñaron tomando en cuenta los las dimensiones y las variables, el mismo. Se hizo con preguntas dimensionadas de tipo Likert o escala policotómica contentivo de veinte (20) ítems, de alternativas de respuesta: Siempre, Casi siempre, Algunas veces, Casi nunca y Nunca.

Validez y Confiabilidad

El criterio de validez estuvo determinado por la presencia del juicio de expertos, el cual consiste en someter los instrumentos a la revisión y análisis de un grupo de especialistas con los contenidos que sustentan la temática planteada. Participaron dos (2) expertos en el tema de inclusión y un (1) Especialista en Metodología de la Investigación. Los cuales establecieron y analizaron la correspondencia entre los objetivos e indicadores de la investigación.

Con respecto a la confiabilidad del instrumento, esta se determinó mediante el coeficiente Alfa de Cronbach, técnica que permite evaluar la consistencia interna a través de una única

aplicación. Para validar este proceso, se ejecutó una prueba piloto con cinco (5) sujetos que presentaban atributos equivalentes a la población objeto de estudio, pero que no formaron parte de la muestra definitiva. El procesamiento de los datos se realizó con el software estadístico IBM®-SPSS, arrojando un resultado de 0,90. Este valor denota una alta confiabilidad, considerando el postulado de Hernández et al. (2014), quienes señalan que los coeficientes de fiabilidad oscilan en un rango de cero a uno, donde el cero representa una nula consistencia y el uno la máxima confiabilidad. Por consiguiente, el puntaje obtenido certifica que el instrumento posee la precisión necesaria para la recolección de información.

Procedimiento Metodológico

El estudio se estructuró en fases sistemáticas que, según Tamayo y Tamayo (2003), comprenden las etapas descriptivas de las actividades orientadas a la consecución de los objetivos. El proceso se articuló de la siguiente manera:

- Fase I. Diagnóstica: Identificación y delimitación del problema de inclusión, determinando sus causas y pronósticos.
- Fase II. Teórica: Revisión documental y arqueo bibliográfico para sustentar científicamente el estudio.
- Fase III. Metodológica: Definición de los métodos, técnicas y procedimientos para el abordaje de la realidad.
- Fase IV. Instrumental: Elaboración y aplicación de los instrumentos de recolección de información.
- Fase V. Analítica: Tabulación y análisis estadístico de los datos obtenidos para formular conclusiones.
- Fase VI. Propositiva: Diseño y presentación de la propuesta de estrategias recreativas y recomendaciones.

Análisis de Datos

El tratamiento de la información constituye una fase crítica de la investigación, pues define las acciones posteriores a la obtención de los datos primarios. La tabulación de los datos se llevó a cabo mediante una distribución de frecuencias y porcentajes, organizando la información en tablas estadísticos de acuerdo con la recurrencia de las respuestas emitidas para cada ítem. Este agrupamiento facilitó un análisis estadístico descriptivo que permitió la interpretación sistemática de los resultados.

Diagnóstico que Sustenta de la propuesta

Tras la aplicación del instrumento de recolección de información a la muestra seleccionada, se procede al análisis de los resultados, los cuales constituyen el diagnóstico fundamental que

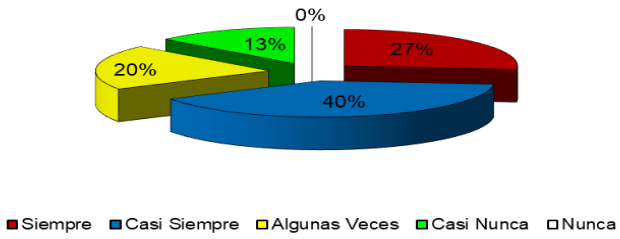
sustenta la propuesta inclusiva. Para este fin, se empleó la estadística descriptiva, herramienta que facultó al investigador para recolectar, presentar, caracterizar e interpretar sistemáticamente la serie de datos obtenidos.

La tabulación de la información se ejecutó mediante distribuciones de frecuencias y porcentajes, organizando los resultados en tablas estadísticas de acuerdo con la recurrencia de las respuestas. Este procesamiento permitió, a través del análisis descriptivo, realizar una interpretación crítica de los resultados, representados gráficamente para dar respuesta efectiva a los objetivos planteados en la investigación. A continuación, se presentan:

Dimensión: Planificación Pedagógica evalúa cómo se diseñan las actividades recreativas integrando la diversidad.

Gráfico 1

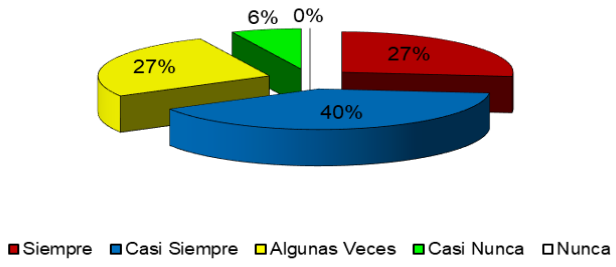
Las actividades lúdicas están integradas en las planeaciones de área de básica secundaria



En atención a los resultados obtenidos en el gráfico 1, se observa una tendencia predominante de un 67% de los docentes reporta una frecuencia entre las opciones siempre y casi siempre, de la integración las actividades lúdicas en las planeaciones de área de básica secundaria. No obstante, existe un 33% significativo que se ubica en las categorías de casi nunca y nunca, lo que evidencia una brecha en la implementación práctica que podría estar limitando el potencial inclusivo de las áreas fundamentales.

Gráfico 2

Se establecen objetivos de inclusión claros antes de ejecutar jornadas recreativas

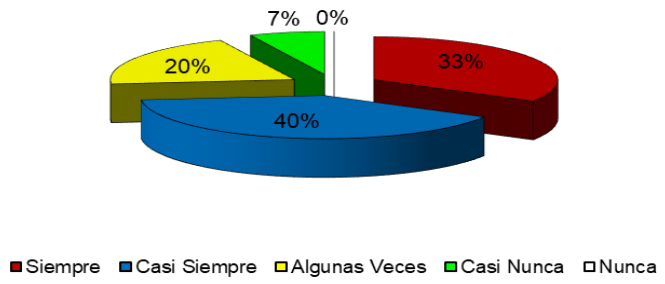


En relación al gráfico 2, indica el 67% de los docentes establecen objetivos de inclusión claros antes de ejecutar jornadas recreativas, estos datos revelan una tendencia positiva, ya que, se sitúa entre las opciones de respuestas siempre y casi siempre. Esta mayoría indica una predisposición institucional hacia la planificación con enfoque inclusivo.

Dimensión Interacción Social: mide el fortalecimiento de vínculos y convivencia entre estudiantes.

Gráfico 3

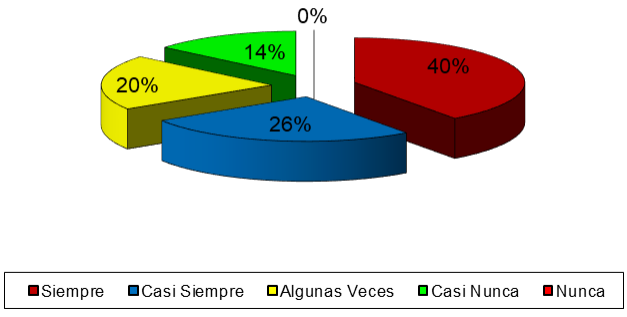
Las estrategias recreativas facilitan la inclusión de alumnos nuevos o en riesgo de aislamiento



En el grafico 3, relación con el papel de las estrategias recreativas como facilitadoras de la inclusión, los hallazgos son altamente favorables: el 73% de los docentes afirma que estas prácticas contribuyen siempre y casi siempre a la integración de estudiantes nuevos o en riesgo de aislamiento. Este porcentaje mayoritario sugiere que las estrategias recreativas son reconocidas por los docentes como una herramienta eficaz para fortalecer la inclusión en los procesos en el aula.

Gráfico 4

Las estrategias recreativas dirigidas contribuyen a evidenciar un liderazgo compartido entre estudiantes con diferentes capacidades

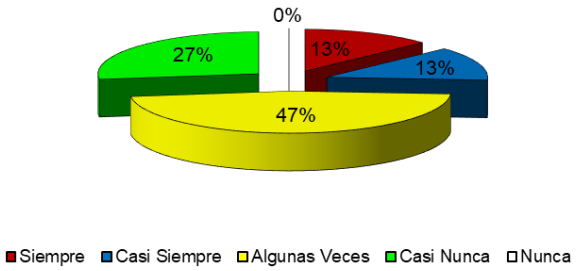


Los resultados del gráfico 4, indican el 66% como una tendencia favorable hacia el liderazgo compartido, no obstante, el 34% de la muestra se sitúa en los rangos de algunas veces y casi nunca. Esta fragmentación sugiere que, si bien las estrategias recreativas facilitan que los estudiantes con discapacidad intelectual asuman roles de responsabilidad de manera constante.

Dimensión Adaptación Curricular: analiza si los recursos y espacios son accesibles para todos.

Gráfico 5

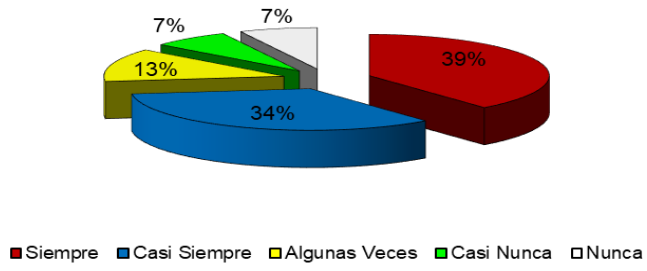
Se utilizan materiales didácticos variados que facilitan la participación de todos



En cuanto al uso de materiales didácticos variados, los resultados del grafico 5, evidencian una limitación significativa en la práctica pedagógica. Solo un 26% de los docentes utiliza recursos diversos de manera recurrente siempre y casi siempre. Por el contrario, la gran mayoría 74% reporta una disponibilidad de materiales irregular o insuficiente, situándose principalmente en la opción de respuesta algunas veces. Esta carencia de recursos ajustados a la diversidad funcional representa una de las principales barreras para garantizar la participación equitativa en el aula.

Gráfico 6

La infraestructura recreativa es accesible para la totalidad de los estudiantes.



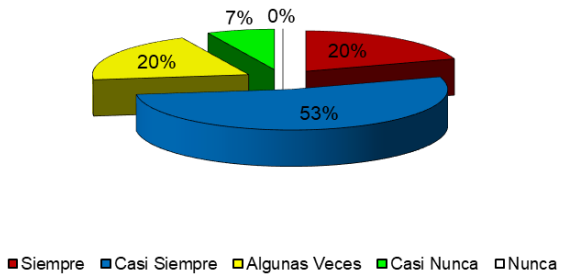
Los resultados descritos en el gráfico 6, nos revelan una tendencia mayoritariamente favorable respecto a las condiciones de la infraestructura recreativa, al constatar que el 73% de los estudiantes ubica la accesibilidad a los espacios recreativos en las opciones siempre y casi siempre.

No obstante, desde la perspectiva de la educación inclusiva, resulta imperativo examinar el 27% restante concentrado en las opciones algunas veces, casi nunca y nunca. Este porcentaje minoritario pero significativo devela barreras en la infraestructura recreativas que restringen el pleno uso del entorno recreativo para la totalidad del alumnado, evidenciando que los esfuerzos institucionales aún enfrentan el desafío de alcanzar una accesibilidad para todos.

Dimensión Impacto en el Clima Escolar: determina la percepción de pertenencia y reducción de la exclusión

Gráfico 7

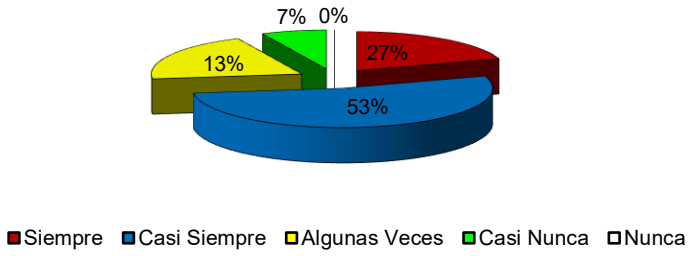
Los estudiantes se sienten valorados por igual durante el desarrollo de las actividades



Los resultados del grafico 7, muestran que la mayoría de los estudiantes percibe un trato igualitario, sin embargo, la concentración de respuestas en la opción siempre y casi siempre el 73%. El 27% revela intermitencia en la valoración representa un riesgo de exclusión emocional. Esto refuerza la necesidad de la propuesta, la cual busca consolidar un sentido de pertenencia genuino al reconocer al estudiante como un actor productivo en contextos reales de su comunidad.

Gráfico 8

El ambiente en que se desenvuelven los estudiantes con discapacidad intelectual es acorde a sus intereses y necesidades



En el grafico 8, el ambiente en que se desenvuelven los estudiantes con discapacidad intelectual, el 80% de los docentes considera que el ambiente es siempre y casi siempre acorde a los intereses y necesidades de los estudiantes con discapacidad intelectual. Si bien estos datos reflejan un esfuerzo institucional por la adaptación del entorno, persiste un 20% de la muestra que reporta una adecuación inconsistente o insuficiente. Esta brecha indica que las condiciones físicas y pedagógicas actuales no logran cubrir la totalidad de los requerimientos específicos de la población estudiantil en todos los escenarios.

Conclusiones del diagnóstico

Las conclusiones del diagnóstico, según los resultados obtenidos en las diferentes dimensiones evaluadas, son las siguientes:

Los resultados en el gráfico 1, revelan una evolución significativa en los enfoques didácticos de la Educación Básica Secundaria, el 67% de los docentes afirma incorporar de manera regular actividades lúdicas en sus planeaciones curriculares. Sin embargo, desde la perspectiva de la equidad pedagógica, el 33% develan que no hay un reconocimiento de la lúdica como mediadora del aprendizaje, persistiendo en enfoques tradicionales que limita el potencial motivacional de las clases.

Los datos derivados del gráfico 2, evidencian un avance significativo en la gestión curricular de la institución, toda vez que el 67% de los docentes manifiesta establecer objetivos de inclusión claros en la fase previa a la ejecución de jornadas recreativas. Este resultado demuestra una sólida intencionalidad pedagógica y una predisposición institucional hacia el diseño de actividades con enfoque inclusivo.

En lo que respecta al gráfico 3, en el cual la dimensión de interacción social, se identifica que la facilitación de la inclusión constituye una de las áreas con mayor solidez pedagógica, toda vez que los docentes reconoce la eficacia de las estrategias recreativas como herramientas dinamizadoras para integrar a alumnos nuevos o en situación de riesgo de aislamiento. No obstante, la existencia de un parte del profesorado que prescinde en facilitar las estrategias recreativas representa un desafío crítico.

Los resultados expuestos en el gráfico 4, muestran un escenario favorable en términos de empoderamiento, al constatar que la muestra percibe una tendencia positiva hacia la consolidación de un liderazgo compartido. Sin embargo, la fragmentación evidenciada por el 34% sugiere que este liderazgo aún no se suscita de manera generalizada, Así que, limitan el impacto inclusivo y transformador de las actividades lúdicas.

Los resultados derivados del gráfico 5, evidencian una limitación crítica en el ejercicio pedagógico institucional, al constatar que solo un 26% de los docentes incorpora recursos didácticos diversos de manera recurrente. En contraposición, la gran mayoría reporta que no utilizan materiales didácticos variados que facilitan la participación de todos, concentrándose en la opción Algunas veces. Este déficit, de recursos ajustados a la diversidad funcional del

estudiantado se consolida como una barrera estructural que restringe la flexibilización curricular, limitando la participación equitativa de los estudiantes.

Los resultados gráficos 6, muestran una tendencia mayormente positiva en relación a las condiciones de la infraestructura, ya que la mayoría de los estudiantes identifica la facilidad de acceso a las áreas recreativas. Sin embargo, desde el punto de vista de la educación inclusiva, este pequeño pero relevante porcentaje revela obstáculos en la infraestructura recreativa que limitan el uso completo del entorno recreativo para todo el alumnado, lo que indica que los esfuerzos de las instituciones todavía deben superar el reto de lograr una accesibilidad total de los estudiantes a dichos espacios.

Por otro lado, al analizar el impacto en el clima escolar, se observa que el 73% de los participantes considera que los estudiantes se sienten valorados por igual durante el desarrollo de las actividades. No obstante, persiste un 27% los estudiantes no se sienten valorados por igual durante el desarrollo de las actividades. Desde una perspectiva pedagógica crítica, este porcentaje minoritario pero significativo representa un síntoma de exclusión emocional y aislamiento socioafectivo latente dentro del aula.

En el gráfico 8 revelan un escenario mayoritariamente favorable respecto al entorno escolar, toda vez que el 80% de los docentes considera que el ambiente responde de manera regular a los intereses y necesidades de los estudiantes con discapacidad intelectual. Este indicador refleja un valioso avance institucional en materia de adaptabilidad general. No obstante, el 20% restante que reporta que el ambiente en que se desenvuelven los estudiantes con discapacidad intelectual considera que no es acorde a sus intereses y necesidades. Lo cual, la adecuación inconsistente o insuficiente devela un desafío crítico, esta brecha confirma que está fallando los ajustes razonables necesarios en espacios específicos, lo que restringe el principio de equidad en la totalidad de la experiencia educativa, subrayando la necesidad de continuar fortaleciendo la infraestructura y el diseño de espacios inclusivos.

Las necesidades observadas, justifica la creación de la propuesta de Estrategias Recreativas para la Inclusión, la cual busca compensar la falta de infraestructura y recursos mediante el uso de los materiales del medio y la ludificación por roles.

Proyecto Inclusivo

Presentación

La presente propuesta surge como una respuesta pedagógica situada para cerrar la brecha entre el marco normativo de inclusión en Colombia y la praxis docente en la Institución Educativa “Inmaculada Concepción” del corregimiento de Varsovia, Toluviejo. El proyecto se fundamenta en la implementación de Estrategias Recreativas para la Inclusión (ERI), diseñadas específicamente para el nivel de básica secundaria, donde la complejidad de los contenidos

abstractos suele convertirse en una barrera de aprendizaje para los estudiantes con discapacidad intelectual (Villegas et al., 2025). El enfoque central trasciende la visión del juego como una actividad lúdica aislada, posicionándolo como un mediador pedagógico capaz de operativizar los Planes Individuales de Ajustes Razonables (PIAR) a través de la vivencia, el movimiento y el reconocimiento del entorno rural, conforme a los lineamientos del Ministerio de Educación Nacional (2017; 2023).

La arquitectura de esta propuesta se sostiene sobre el aprendizaje multisensorial y la flexibilización curricular. En la educación básica secundaria, la transición hacia conceptos más complejos requiere de andamios pedagógicos que permitan al estudiante con discapacidad intelectual acceder al conocimiento sin depender exclusivamente de la lectoescritura o la abstracción pura. Por ello, las estrategias propuestas integran procesos agrícolas y la minería de caliza para contextualizar saberes de áreas como matemáticas, ciencias y lenguaje. Al trasladar el aula hacia senderos de aprendizaje o implementar ludificación por roles basados en oficios locales, se fomenta una educación funcional que no solo garantiza la participación académica, sino que prepara al joven para una vida autónoma y productiva en su comunidad.

Desde la dimensión actitudinal del docente, el proyecto busca transformar la percepción de la discapacidad, pasando de una visión de limitación a una de capacidad diversa. La creación de recursos didácticos mediante el modelo "Eco-PIAR" faculta al maestro para innovar con materiales del medio, superando las carencias de infraestructura física y tecnológica propias de la ruralidad.

Esta metodología fortalece el desarrollo socioemocional y los vínculos interpersonales, mitigando los procesos de marginalización y el sesgo subjetivo sobre las competencias de los estudiantes, atendiendo a los componentes cognoscitivo, afectivo y conductual descritos por González y Triana (2018). En última instancia, la propuesta busca que los docentes de la Institución Educativa Inmaculada Concepción se consoliden como un escenario de equidad, donde las estrategias recreativas actúen como el puente definitivo que transforma la teoría legal en una realidad inclusiva y con profunda pertinencia territorial (ver tabla 1).

Justificación

La implementación de estrategias recreativas en el nivel de básica secundaria de la Institución Educativa “Inmaculada Concepción” representa una respuesta táctica y situada frente a las barreras de aprendizaje que enfrenta la población con discapacidad intelectual. Esta propuesta se aleja de la visión de estrategias recreativas como una actividad meramente distractora para convertirlo en un mediador pedagógico que operativiza el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) en un entorno de alta vulnerabilidad.

En el contexto rural de Toluviejo, la viabilidad de estas estrategias radica en su capacidad de transformar contenidos abstractos en experiencias concretas y funcionales, utilizando el "capital territorial" como el principal recurso didáctico. Al implementar los senderos de aprendizaje sensorial, por ejemplo, el docente de secundaria logra que conceptos complejos de ciencias o

matemáticas sean aprehendidos a través del contacto directo con la biodiversidad y la actividad minera de la zona, eliminando la carga de abstracción que suele excluir al estudiante con limitaciones cognitivas.

Asimismo, la ludificación por roles inspirada en los saberes de la tierra y la creación de recursos lúdicos mediante el modelo "Eco-PIAR" permiten que el ajuste razonable deje de ser una carga administrativa para el docente y se convierta en una práctica colectiva. En estos escenarios, el estudiante con discapacidad intelectual asume funciones activas que potencian sus competencias socioemocionales y su autonomía, mientras que el uso de materiales tangibles del medio rural compensa la histórica carencia de infraestructura tecnológica.

Estas acciones impactan directamente en la dimensión actitudinal del profesorado, pues al observar resultados tangibles en la participación y motivación de los jóvenes, se desvanecen los prejuicios sobre la incapacidad de aprendizaje. De este modo, las pausas activas folclóricas y las narrativas multimodales no solo enriquecen el clima de aula, sino que validan la identidad cultural del corregimiento de Varsovia, convirtiendo la escuela en un espacio donde el desarrollo del sujeto se centra en sus capacidades y no en sus limitantes, garantizando así una educación inclusiva con pertinencia territorial.

Objetivos

General

Transformar las prácticas pedagógicas para la inclusión de los estudiantes con discapacidad intelectual en la Institución Educativa Inmaculada Concepción (Varsovia, Toluviejo), mediante la implementación de Estrategias Recreativas para la Inclusión (ERI).

Específicos

- Sensibilizar y motivar a la triada educativa (familia – escuela – comunidad) hacia la implementación de la propuesta ERI, mediante el diseño de secuencias didácticas para la inclusión de los estudiantes con discapacidad intelectual en la Institución Educativa “Inmaculada Concepción”.
- Promover una cultura de la diversidad en la triada educativa (familia – escuela – comunidad) de la Institución Educativa “Inmaculada Concepción”, mediante talleres vivenciales y espacios de reflexión colectiva, que transformen los prejuicios sobre la discapacidad intelectual en una visión de capacidad diversa, motivando el compromiso ético y pedagógico de docentes, padres y estudiantes.
- Valorar el impacto de la propuesta ERI en el desarrollo socioemocional y la percepción docente, buscando reducir la marginación y fortalecer los vínculos interpersonales dentro del aula inclusiva.

Tabla 1

Acciones del Proyecto Inclusivo

Estrategia Recreativa	Descripción de la Actividad	Dimensión de la Actitud Docente a Transformar	Impacto en la Inclusión (Contexto Varsovia, Toluviejo)
1. Talleres de sensibilización y motivación a la triada educativa (familia – escuela – comunidad).	– Talleres vivenciales y espacios de reflexión colectiva. – Charla sobre el rol del docente en el proceso de desarrollo integral de los estudiantes con discapacidad intelectual.	– Despertar el interés de triada educativa para que participen en la el desarrollo de la propuesta ERI.	Integración de la triada educativa en la valoración del proceso de desarrollo de la propuesta ERI.
2. Senderos de Aprendizaje Sensorial	– Recorridos pedagógicos como: caminatas, visitas de observación visitas guiadas por el entorno natural de la institución utilizando elementos del medio (semillas, piedras calizas, hojas) para abordar contenidos curriculares. – Involucrar los docentes de Ciencias Naturales o Física. Para actividades como se miden distancias, se clasifican tipos de suelo o se estudian procesos de erosión en la zona minera de Toluviejo.	– Cognoscitiva: Cambia la percepción de que el aprendizaje solo ocurre dentro del aula y con textos impresos. – Concreción: El estudiante no tiene que imaginar la erosión; la toca y la ve. Se trabaja con instrucciones paso a paso (secuenciación).	Reduce la exclusión fáctica al permitir que estudiantes con discapacidad intelectual o sensorial aprendan a través de la experiencia directa y el entorno rural.
3. Ludificación por Roles: "Saberes de mi Tierra"	– Juegos de roles basados en los oficios de la región (agricultor, minero, comerciante) para resolver problemas matemáticos o sociales en equipo. – Involucrar a los docentes de en Ciencias Sociales o Ética. Para simular asambleas comunitarias o procesos de economía local (costos de producción de la yuca vs. precio de venta).	– Afectiva: Fomenta la empatía y el reconocimiento de las capacidades del estudiante más allá de su limitación física o cognitiva. – Concreción: El estudiante no tiene que imaginar la erosión; la toca y la ve. Se trabaja con instrucciones paso a paso (secuenciación).	Potencia la inteligencia emocional y la cohesión social, eliminando la marginalidad y los prejuicios docentes sobre las capacidades del alumnado con discapacidad. Mediante un modelo de aprendizaje multisensorial, se eliminan las barreras de la lectoescritura, facultando al estudiante para evidenciar sus aprendizajes a través de la producción manual y creativa.

Tabla1 (cont.)

Estrategia Recreativa	Descripción de la Actividad	Dimensión de la Actitud Docente a Transformar	Impacto en la Inclusión (Contexto Varsovia, Toluviejo)
4. Taller de Recursos Lúdicos "Eco-PIAR"	– Creación cooperativa de materiales didácticos (tableros sensoriales, ábacos rústicos) utilizando recursos reciclables y materiales de la zona. – En secundaria, los estudiantes pueden diseñar sus propios apoyos. Por ejemplo, crear "infografías táctiles" o maquetas 3D sobre sistemas del cuerpo humano.	– Conductual: Transforma la práctica docente de una enseñanza magistral a una mediación creativa y participativa. – Concreción: Supera la barrera de falta de recursos de infraestructura, convirtiendo los ajustes razonables en herramientas tangibles y divertidas para todo el grupo.	– Supera la barrera de falta de recursos de infraestructura, convirtiendo los ajustes razonables en herramientas tangibles y divertidas para todo el grupo.
5. Pausas Activas Folclóricas	– Intervenciones recreativas de 10 minutos basadas en ritmos típicos de Sucre (porro, fandango) y juegos tradicionales de la ruralidad. – Cuentos narrativos interculturales, como fomento del respeto hacia la diversidad cultural al presentar historias que reflejan diferentes tradiciones, valores.	– Clima de Aula: mejora la disposición emocional y reduce los niveles de estrés y frustración en el proceso de enseñanza.	Incrementa la motivación y la retención escolar al validar la identidad cultural del estudiante, permitiendo que destaque en habilidades motrices y rítmicas.
6. Narrativas Creativas Multimodales	– Creación de un Mural de Voces donde los estudiantes relatan la historia de Varsovia mediante dibujos, grabaciones o representaciones teatrales. – Uso de tecnología básica (celulares para grabar audio) o artes visuales para explicar procesos históricos o literarios.	– Creencias: desafía el prejuicio de que el rendimiento académico solo se mide mediante la escritura o evaluación estandarizada. – Concreción: eliminación de barreras del estudiante que tiene dificultades de lectoescritura, puede "contar" la historia mediante un guion gráfico (storyboard) o una dramatización.	Garantiza la participación y el acceso al aprendizaje de estudiantes con barreras comunicativas, centrando el desarrollo en las capacidades y no en las limitantes.

Fuente: Elaborado por la autora

Valoración y Seguimiento

Para valorar la propuesta ERI, se propone un proceso de valoración integral que trascienda la métrica tradicional y se enfoque en la transformación de las dinámicas humanas en el aula. En primera instancia, se tomará en cuenta el componente de sensibilización y motivación y lo socioemocional cómo la implementación de y la ludificación que mitigan el sentimiento de marginalidad en los estudiantes con discapacidad intelectual.

El éxito de la propuesta ERI, se evidenciará cuando el estudiante no solo participa, sino que desarrolla un sentido de pertenencia genuino al reconocerse como un actor productivo y valorado dentro de su comunidad escolar. Simultáneamente, la valoración de la percepción docente constituye un eje crítico para garantizar la sostenibilidad del proyecto inclusivo en la ruralidad de Toluviejo.

Seguidamente, el fortalecimiento de los vínculos interpersonales se valorará mediante la observación directa de la cohesión grupal y la reducción de las barreras sociales en el aula. La meta es consolidar un escenario de equidad donde la interacción entre pares se base en la colaboración y el respeto mutuo, eliminando sesgos subjetivos sobre las competencias de la población con discapacidad.

El seguimiento de la propuesta ERI, se llevará a cabo de manera continua y sistemática mediante grupos de discusión y el intercambio de experiencias. Este proceso permitirá valorar la aplicación de cada componente, verificando logros y detectando debilidades para la retroalimentación oportuna del programa. Por su parte, la valoración de los participantes se basará en criterios concertados entre el facilitador y los actores involucrados, garantizando un enfoque participativo.

Referencias

Asamblea General de las Naciones Unidas. (1948). Declaración Universal de los Derechos Humanos (Resolución 217 A [III]). https://www.un.org/es/about-us/universal-declaration-of-human-rights

Centro Democrático. (2023). *Foro de las Regiones 2023: Diagnóstico departamental de Sucre.* https://www.centrodemocratico.com/wp-content/uploads/2023/02/foro_regiones_2023_sucre_presentacion.pdf

Congreso de la República de Colombia. (2009, 31 de julio). Ley 1346 de 2009. Por medio de la cual se aprueba la "Convención sobre los Derechos de las personas con Discapacidad", adoptada por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 13 de diciembre de 2006. Diario Oficial No. 47.427. http://www.secretariasenado.gov.co/senado/basedoc/ley_1346_2009.html

Congreso de la República de Colombia. (2013, 27 de febrero). Ley Estatutaria 1618 de 2013. Por medio de la cual se establecen las disposiciones para garantizar el pleno ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad. Diario Oficial No. 48.717. http://www.secretariasenado.gov.co/senado/basedoc/ley_1618_2013.html

DANE - Departamento Administrativo Nacional de Estadística. (2024). Estadísticas de discapacidad en Colombia: Cifras y brechas de inclusión. Bogotá, Colombia. https://www.dane.gov.co/index.php/estadisticas-por-tema/pobreza-y-condiciones-de-vida/pobreza-multidimensional

Delgado Valdivieso, K., Vivas Paspuel, D. A., Carrión Berrú, C. B., & Reyes Masa, B. del C. (2022). Educación inclusiva en América Latina: Trayectorias de una educación segmentada. Revista de ciencias sociales, 28(Extra 5), 18-35Canales, F. (2006). *Metodología de la investigación: Pasos para realizar una investigación*. OPS.

González, Y., y Triana, D. (2018). Actitudes de los docentes frente a la inclusión de estudiantes con necesidades específicas de apoyo educativo. *Revista de Educación Inclusiva*, 11(1), 125-140. https://doi.org/10.5294/edu.2018.21.2.2

Gómez, L., Chuquitarco, S., Yagual, M., Chavesta, M. & Parra, M. (2024). *Educación Inclusiva y Diversidad*. CID - Centro de Investigación y Desarrollo. https://doi.org/10.37811/cli_w1047

Hogan, T. (2004). *Pruebas psicológicas una introducción práctica*. D.F., México: Manual Moderno.

Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología Investigación Científica.* (6ta ed.). McGraw-Hill. Mexico.

Méndez, C. E. (1998). Metodología: Guía para elaborar diseños de investigación en ciencias económicas, contables y administrativas (2.ª ed.). McGraw-Hill.

Ministerio de Educación Nacional de Colombia, (1994). Ley 115 de 1994, por la cual se expide la Ley General de Educación. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional. http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles85906_archivo_pdf.pdf.

Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2017). Decreto 1421 de agosto 29 de 2017. reglamenta en el marco de la educación inclusiva la atención educativa a la población con discapacidad. https://www.mineducacion.gov.co/portal/normativa/Decretos/381928:Decreto-1421-de-agosto-29-de-2017

Ministerio de Educación Nacional (2022*). Inclusión Y Equidad: hacia la construcción de una política de educación inclusiva para Colombia*. https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-363488_recurso_17.pdf

Ministerio de Educación Nacional (2017). Decreto 1421 de 2017: Por el cual se reglamenta en el marco de la educación inclusiva la atención educativa a la población con discapacidad. Bogotá: MEN.

https://www.mineducacion.gov.co/portal/normativa/Decretos/381928:Decreto-1421-de-agosto-29-de-2017

Ministerio de Educación Nacional. (2023). *Lineamientos de Implementación para los PIAR.* Bogotá D.C. https://www.educacionbogota.edu.co/portal_institucional/sites/default/files/11---PRESENTACION--LOS-PIAR.pdf

Organización Panamericana de la Salud. (2025). *Informe mundial sobre la equidad en materia de salud para las personas con discapacidad*. Washington, D.C. https://doi.org/10.37774/9789275330234.

Palella, S. y Martins, F. (2012). *Metodología de la investigación cuantitativa*. 3ra Ed. Fondo Editorial de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (FEDUPEL).

Pineda, W. & Alastre, J. (2025). Estrategias Recreativas para una enseñanza innovadora en las aulas de Educación Básica Primaria del sector rural colombiano. *DIALÉCTICA*, 2(26). https://doi.org/10.56219/dialctica.v2i26.4686

Rivera, W. (2025). La Mediación Pedagógica en el contexto educativo. *DIALÉCTICA*, 2(25). https://doi.org/10.56219/dialctica.v2i25.3999

Rusque, A. (2001). *De la diversidad a la unidad en la investigación cualitativa*. Vadell Hermanos.

Tamayo y Tamayo, M. (2003). *El proceso de la investigación científica*. Limusa.

Tamayo, A. y Restrepo, J. El Juego como mediación pedagógica en la comunidad de una institución de protección, una experiencia llena de sentidos. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos.* Colombia, vol. 13, núm. 1, pp. 105-128, 2017. Universidad de Caldas. DOI: https://doi.org/https://dx.doi.org/10.17151/rlee.2017.13.1.6

Villegas, A., Farfán, J., Rivera, J., & Ruiz, G. (2025). Avances y desafíos en la inclusión educativa en América Latina: revisión sistemática de la producción científica (2020-2024). *Revista InveCom 6(1)*, 1-18.

Vygotsky, L. (1981). *Obras Escogidas*. Ministerio de Educación. Madrid, España.

La autora

Lic. MSc. Tulia María, Díaz Assia

Licenciada en Matemáticas de la Universidad de Sucre (Colombia). Especialista en administración de la informática educativa. De la Universidad de Santander (Colombia) Magister en Educación. Corporación Universitaria Minuto de Dios (Colombia). Doctorante en Educación de la UPEL (Venezuela) Laboro en la Institución Educativa La Inmaculada Concepción Zona Rural del corregimiento de Varsovia municipio de Toluviejo-Sucre (Colombia). Docente de aula de Educación Básica Secundaria Colombia.