

Barreras percibidas en la implementación de la educación inclusiva en instituciones públicas.

Perceived Barriers to Implementing Inclusive Education in Public Institutions.

Barreiras percebidas na implementação da educação inclusiva em instituições públicas.

Martha Raquel Castro-Ramírez
az27castr@gmail.com
<https://orcid.org/0009-0004-3693-7388>
Universidad Bolivariana del Ecuador
Tercer Nivel
Ecuador
Educación y Pedagogía

Natividad Eugenia Parrales Quijije
naty290469@outlook.com
<https://orcid.org/0009-0005-9341-6754>
Universidad Bolivariana del Ecuador
Tercer Nivel
Ecuador
Educación y Pedagogía

David Leonardo Merino Jiménez
Leonardo.docenteidiomas@gmail.com
<https://orcid.org/0009-0000-6134-418X>
Universidad Espíritu Santo
Tercer Nivel
Ecuador
Educación y Pedagogía

Yolanda de Jesus Jara Arpi
yolanda.jara2020@gmail.com
<https://orcid.org/0009-0008-2754-1456>
Universidad de Especialidades Espíritu Santo
Tercer Nivel
Ecuador
Educación y Pedagogía

Tatiana Sally Chávez Delgado
Sallychavezdelgado@gmail.com
<https://orcid.org/0009-0006-3165-3188>
Universidad Bolivariana del Ecuador
Tercer Nivel
Ecuador
Educación y Pedagogía

Forma de citación en APA, séptima edición.

Castro Ramírez, M. R., Parrales Quijije, N. E., Merino Jiménez, D. L., Jara Arpi, Y. de J., & Chávez Delgado, T. S. (2026). Barreras percibidas en la implementación de la educación inclusiva en instituciones públicas. *Revista IberoResearch*, 1(3), 108–132.

Fecha de presentación: 28/01/2026

Fecha de aceptación: 09/02/2026

Fecha de publicación: 24/02/2026

Resumen

La investigación analiza las barreras percibidas en la implementación de la educación inclusiva en instituciones públicas, desde un enfoque cualitativo descriptivo. A partir de entrevistas semiestructuradas realizadas a docentes y directivos, se identificaron obstáculos de carácter estructural, institucional, pedagógico y actitudinal que inciden en el desarrollo de prácticas inclusivas. Los resultados evidencian que las principales barreras se relacionan con la insuficiente formación docente en inclusión, la limitada disponibilidad de recursos didácticos accesibles, el tamaño de las aulas, la carga laboral y la intermitencia del apoyo especializado. Asimismo, se observa que la ausencia de planes institucionales de inclusión y protocolos claros genera respuestas fragmentadas ante la diversidad estudiantil. El análisis por niveles (macro, meso y micro) muestra que muchas dificultades del aula derivan de decisiones sistémicas y organizativas. Se concluye que la educación inclusiva requiere un enfoque integral que articule políticas públicas, gestión institucional y fortalecimiento de capacidades pedagógicas, garantizando condiciones estructurales que permitan una respuesta educativa equitativa y sostenida.

Palabras clave: educación inclusiva, barreras educativas, instituciones públicas, formación docente, diversidad estudiantil, gestión institucional.

Abstract

This study analyzes the perceived barriers to the implementation of inclusive education in public institutions through a descriptive qualitative approach. Based on semi-structured interviews conducted with teachers and school administrators, structural, institutional, pedagogical, and attitudinal obstacles affecting inclusive practices were identified. The findings reveal that the most significant barriers include insufficient teacher training in inclusion, limited availability of accessible teaching resources, large class sizes, heavy workloads, and intermittent specialized support. Additionally, the absence of institutional inclusion plans and clear protocols leads to fragmented responses to student diversity. The multi-level analysis (macro, meso, and micro) indicates that many classroom challenges stem from systemic and organizational decisions. The study concludes that inclusive education requires an integrated approach that articulates public policies, institutional management, and the strengthening of pedagogical capacities, ensuring structural conditions that support equitable and sustainable educational responses.

Keywords: inclusive education, educational barriers, public institutions, teacher training, student diversity, institutional management.

Resumo

A pesquisa analisa as barreiras percebidas na implementação da educação inclusiva em instituições públicas, a partir de uma abordagem qualitativa descritiva. Com base em entrevistas semiestruturadas realizadas com docentes e gestores escolares, foram identificados obstáculos de natureza estrutural, institucional, pedagógica e atitudinal que influenciam o desenvolvimento de práticas inclusivas. Os resultados indicam que as principais barreiras estão relacionadas à insuficiente formação docente em inclusão, à disponibilidade limitada de recursos didáticos acessíveis, ao tamanho das turmas, à sobrecarga de trabalho e à intermitência do apoio especializado. Observa-se também que a ausência de planos institucionais de inclusão e de protocolos claros gera respostas fragmentadas diante da diversidade estudantil. A análise por níveis (macro, meso e micro) demonstra que muitas dificuldades da sala de aula derivam de decisões sistêmicas e organizacionais. Conclui-se que a educação inclusiva requer uma abordagem integral que articule políticas públicas, gestão institucional e fortalecimento das capacidades pedagógicas, garantindo condições estruturais para uma resposta educacional equitativa e sustentável.

Palavras-chave: educação inclusiva, barreiras educacionais, instituições públicas, formação docente, diversidade estudantil, gestão institucional.

Introducción

La educación inclusiva se ha consolidado como un principio orientador de los sistemas educativos contemporáneos, en tanto promueve el derecho de todos los estudiantes a participar en procesos de aprendizaje equitativos dentro de contextos escolares diversos, este enfoque trasciende la noción de acceso formal a la escuela y enfatiza la necesidad de garantizar participación activa, permanencia y logro educativo para estudiantes con distintas características personales, sociales y culturales.

En el marco de las políticas públicas educativas, las instituciones de carácter público asumen un papel central en la concreción de la educación inclusiva, debido a que atienden poblaciones heterogéneas provenientes de diversos contextos socioeconómicos, culturales y territoriales, esta diversidad exige la implementación de estrategias pedagógicas flexibles, adaptaciones curriculares pertinentes y mecanismos institucionales que favorezcan la atención efectiva de las diferencias individuales presentes en el aula.

La educación inclusiva implica una transformación de los modelos tradicionales de enseñanza que históricamente han privilegiado enfoques homogéneos del aprendizaje, en contraste propone prácticas pedagógicas diferenciadas que reconozcan ritmos, estilos y necesidades educativas diversas, lo cual demanda cambios en la planificación didáctica, en la evaluación y en la organización escolar con el propósito de responder de manera integral a la diversidad estudiantil.

No obstante, la implementación de la educación inclusiva en instituciones públicas enfrenta desafíos significativos relacionados con condiciones estructurales y pedagógicas del sistema educativo, entre ellos se encuentran limitaciones en infraestructura, insuficiencia de recursos didácticos, sobrecarga laboral docente y ausencia de formación

especializada en atención a la diversidad, estos factores pueden convertirse en barreras que dificultan la aplicación efectiva de políticas inclusivas en el contexto escolar.

Además de las condiciones materiales e institucionales, las percepciones y actitudes de los actores educativos influyen de manera relevante en la implementación de prácticas inclusivas, las creencias del profesorado respecto a la diversidad, la discapacidad o las necesidades educativas específicas pueden facilitar o restringir la adopción de estrategias orientadas a la inclusión, por lo tanto el análisis de estas percepciones resulta fundamental para comprender cómo se materializan las políticas inclusivas en la práctica cotidiana.

En este contexto, el problema de investigación se orienta a identificar las barreras percibidas que dificultan la implementación de la educación inclusiva en instituciones públicas, comprender estas barreras permite analizar las condiciones que limitan el desarrollo de prácticas inclusivas y examinar los factores que inciden en la aplicación de estrategias destinadas a garantizar la atención a la diversidad estudiantil.

El objetivo general de la investigación consiste en analizar las barreras percibidas en la implementación de la educación inclusiva en instituciones públicas, a partir de este propósito se busca identificar los factores institucionales, pedagógicos y estructurales que influyen en el desarrollo de prácticas inclusivas y evaluar cómo estas condiciones impactan en la respuesta educativa frente a la diversidad.

Como objetivos específicos se plantean identificar las principales barreras institucionales y pedagógicas presentes en el contexto escolar, analizar las percepciones de los actores educativos respecto a los desafíos de la inclusión y examinar las condiciones que pueden favorecer o limitar la consolidación de prácticas inclusivas en las instituciones públicas, estos objetivos permiten estructurar el análisis desde una perspectiva integral que articula dimensiones organizativas y pedagógicas.

La premisa que orienta el estudio sostiene que la implementación de la educación inclusiva en instituciones públicas se encuentra condicionada por barreras estructurales, institucionales y pedagógicas que inciden en la capacidad de las escuelas para responder a la diversidad estudiantil, en consecuencia el análisis de dichas barreras aporta elementos relevantes para el fortalecimiento de políticas y estrategias orientadas a la construcción de entornos educativos más equitativos e inclusivos.

Metodología

La presente investigación se desarrolló bajo un enfoque cualitativo con alcance descriptivo, orientado a analizar las barreras percibidas en la implementación de la educación inclusiva en instituciones públicas, este enfoque permitió comprender las percepciones y experiencias de los actores educativos respecto a los desafíos que enfrentan las escuelas al intentar desarrollar prácticas pedagógicas inclusivas dentro del entorno escolar, Ainscow (2020) sostiene que el estudio de la educación inclusiva requiere examinar los contextos institucionales y las interpretaciones de quienes participan en ellos para comprender cómo se responde a la diversidad estudiantil.

El tipo de investigación corresponde a un estudio descriptivo interpretativo, ya que buscó identificar y analizar las barreras que limitan la implementación de la educación inclusiva desde la perspectiva de docentes y directivos, este tipo de estudio posibilita explorar fenómenos educativos complejos vinculados con la inclusión y la diversidad en el sistema educativo, Slee (2021) destaca que el análisis crítico de las barreras estructurales y culturales resulta esencial para comprender los procesos de inclusión en las escuelas.

El diseño adoptado fue no experimental y de corte transversal, debido a que se analizaron percepciones y condiciones existentes sin manipular variables ni intervenir en el contexto

institucional, este diseño permitió examinar la realidad educativa tal como ocurre en las instituciones públicas considerando factores pedagógicos, organizativos y estructurales que influyen en la práctica inclusiva, Hernández-Sampieri y Mendoza (2020) señalan que los estudios no experimentales permiten analizar fenómenos en su contexto natural manteniendo la integridad de las dinámicas propias del entorno educativo.

La población estuvo conformada por docentes y directivos de instituciones educativas públicas que desarrollan procesos de atención a la diversidad en el ámbito escolar, a partir de esta población se seleccionó una muestra mediante muestreo no probabilístico por conveniencia considerando la disponibilidad y participación voluntaria de los actores educativos, Florian (2020) indica que las experiencias y percepciones del profesorado constituyen un elemento clave para comprender las posibilidades y limitaciones de la educación inclusiva en la práctica cotidiana.

Para la recolección de información se empleó una entrevista semiestructurada dirigida a docentes y directivos con el propósito de identificar barreras institucionales, pedagógicas y organizativas relacionadas con la implementación de la educación inclusiva, el instrumento incluyó preguntas orientadas a explorar la formación docente en inclusión, la disponibilidad de recursos, el apoyo institucional y las estrategias pedagógicas utilizadas para atender la diversidad en el aula, Booth y Ainscow (2021) señalan que la comprensión de las prácticas inclusivas requiere recoger las voces de los actores involucrados en los procesos educativos.

El procesamiento de la información se realizó mediante análisis de contenido de carácter temático, en una primera etapa se efectuó una lectura exhaustiva de las entrevistas para familiarizarse con los datos, posteriormente se codificaron las respuestas y se establecieron categorías relacionadas con barreras institucionales, pedagógicas y organizativas que inciden en la implementación de la educación inclusiva, Miles,

Huberman y Saldaña (2020) sostienen que el análisis temático facilita la identificación de patrones y significados dentro de investigaciones cualitativas al estructurar la información en categorías interpretativas coherentes.

En cuanto a las consideraciones éticas se garantizó la confidencialidad y el anonimato de los participantes así como el uso responsable de la información recopilada, la participación fue voluntaria y los docentes y directivos fueron informados previamente sobre los objetivos del estudio y el carácter académico de los datos obtenidos, durante todo el proceso se respetaron los principios de integridad científica y ética en investigación educativa asegurando el tratamiento adecuado de la información y la protección de los participantes.

Resultados y Discusión

Resultados y discusión

En esta sección se presentan los hallazgos obtenidos a partir de entrevistas semiestructuradas a docentes y directivos de instituciones públicas, organizados mediante análisis temático. Para facilitar la lectura, los resultados se estructuran en seis tablas que sintetizan el perfil de participantes, el sistema de categorías, la frecuencia de barreras percibidas, su distribución por nivel de gestión, su relación con tipos de necesidades educativas y las propuestas de mejora reportadas por los actores escolares.

La discusión acompaña cada tabla con un análisis interpretativo orientado a explicar por qué ciertas barreras aparecen con mayor recurrencia, cómo se relacionan entre sí y qué implicaciones tienen para la implementación sostenida de la educación inclusiva. Las frecuencias que se presentan corresponden a recuentos de menciones codificadas y al

porcentaje de participantes que aludieron al tema; no representan estimaciones poblacionales, sino patrones de percepción dentro del grupo entrevistado.

Tabla 1. Caracterización de participantes y condiciones institucionales reportadas

(n = 28)

Variable	Categorías	n	%
Rol	Docente	20	71.4
	Directivo (rector/vicerrector/inspector)	8	28.6
Años de experiencia	1–5	6	21.4
	6–10	7	25.0
	11–15	6	21.4
	16+	9	32.1
Nivel atendido	Inicial/Preparatoria	6	21.4
	Básica media	13	46.4
	Básica superior/Bachillerato	9	32.1
Formación específica en inclusión (últimos 3 años)	Sí (curso/taller \geq 20 h)	9	32.1
	No / insuficiente (< 20 h)	19	67.9
Tamaño promedio de aula (autorreporte)	\leq 25 estudiantes	5	17.9
	26–35	14	50.0
	36+	9	32.1
Apoyo especializado disponible en la institución	DECE/Consejería (intermitente)	15	53.6
	UDAI/Equipo externo (ocasional)	7	25.0
	Sin apoyo especializado sistemático	6	21.4
Recursos didácticos accesibles (autorreporte)	Adecuados	4	14.3
	Parciales	16	57.1
	Insuficientes	8	28.6

Nota. Elaboración propia a partir de entrevistas semiestructuradas. Los porcentajes reflejan distribución de la muestra entrevistada y condiciones reportadas por los participantes.

El perfil de participantes muestra predominio docente y alta variabilidad de experiencia, lo cual permite captar percepciones desde etapas de inserción profesional hasta trayectorias consolidadas. Esta diversidad tiende a ampliar el rango de barreras identificadas, porque combina miradas centradas en la gestión del aula con visiones de gestión institucional. En especial, los directivos suelen vincular barreras a recursos y coordinación, mientras docentes enfatizan la práctica cotidiana.

La baja proporción de formación específica reciente en inclusión sugiere un desajuste entre el mandato normativo y la capacidad instalada. Esta brecha es consistente con diagnósticos globales que señalan que la formación docente continua es un cuello de botella recurrente para la inclusión efectiva, especialmente en sistemas públicos con alta rotación y limitaciones presupuestarias (UNESCO, 2020). En términos operativos, la falta de actualización se traduce en respuestas heterogéneas y poco estandarizadas.

El tamaño de aula reportado aparece como condición estructural que influye en la viabilidad de ajustes razonables, atención diferenciada y evaluación flexible. Cuando la clase supera cierto umbral, los docentes describen que priorizan “cobertura” antes que adaptación, y la inclusión queda reducida a acciones puntuales. Este patrón suele intensificarse en escuelas urbanas con sobredemanda y poca capacidad de desdoblamiento.

La disponibilidad de apoyo especializado se presenta como intermitente o ocasional, lo que limita la continuidad de planes individualizados, seguimiento de casos y acompañamiento docente. A nivel de política pública, se ha observado que la ausencia de apoyos sostenidos incrementa la carga del docente generalista y disminuye la consistencia de respuestas institucionales (United Nations DESA, 2022). Esto se vincula directamente con percepciones de “estar solos” ante necesidades complejas.

Los recursos didácticos accesibles aparecen mayormente como parciales o insuficientes, lo cual afecta la adaptación de materiales, el uso de apoyos visuales, tecnologías de asistencia y ajustes en evaluación. La carencia de recursos no solo es material: también incluye tiempo para planificar, espacios adecuados y materiales estructurados por niveles. En consecuencia, muchos esfuerzos se sostienen en creatividad individual más que en soporte institucional.

En conjunto, esta caracterización anticipa un escenario donde la implementación inclusiva depende de condiciones estructurales y de capacidades profesionales desiguales. En ese marco, las percepciones de barreras no deben leerse como “resistencia” aislada, sino como respuesta a límites de organización, soporte y capacidad instalada que condicionan la práctica cotidiana (UNICEF, 2021).

Tabla 2. Sistema de categorías y subcategorías de barreras percibidas

Categoría principal	Subcategorías (ejemplos)	Indicadores típicos en entrevistas	Ejemplo de evidencia (extracto breve)
Barreras institucionales	Gestión de apoyos; coordinación interinstitucional; liderazgo	Falta de rutas, derivaciones tardías, escaso acompañamiento	“No hay un protocolo claro, cada caso se maneja distinto.”
Barreras de recursos	Materiales; infraestructura; tecnología de apoyo	Aulas sin accesibilidad, ausencia de materiales adaptados	“No tenemos material accesible, toca improvisar.”
Barreras pedagógicas	Planificación diferenciada; evaluación flexible; DUA	Dificultad para ajustar tareas y criterios	“El currículo es rígido y el tiempo no alcanza.”
Barreras de formación	Capacitación insuficiente; baja confianza docente	Inseguridad para adaptar, desconocimiento de estrategias	“No nos han capacitado de verdad para esto.”
Barreras actitudinales	Estigmas; expectativas bajas; resistencias	Lenguaje deficitario, normalización de exclusión	“Algunos creen que ‘no es para escuela regular.’”
Barreras familiares/comunitarias	Comunicación escuela-familia; participación	Baja asistencia, conflictos, desconocimiento de derechos	“Hay familias que no se involucran o desconfían.”
Barreras normativas/administrativas	Burocracia; cargas; reportes	Exceso de documentación, tiempos de respuesta lentos	“Se llena papelería, pero no llega el apoyo.”

Nota. Elaboración propia. Categorías construidas por codificación temática a partir de entrevistas; los extractos son representativos y preservan anonimato.

El sistema de categorías evidencia que las barreras percibidas no se limitan al aula, sino que se distribuyen entre recursos, capacidades pedagógicas, organización institucional y entorno comunitario. Esto es relevante porque la inclusión suele fracasar cuando se

entiende como “problema del docente” y no como responsabilidad del sistema escolar.

En consecuencia, la respuesta debe ser multicapas y no exclusivamente metodológica.

La presencia de barreras normativas/administrativas refleja que la implementación puede quedar atrapada en procedimientos que consumen tiempo sin traducirse en apoyos concretos. En entornos públicos, la burocratización tiende a generar la percepción de que “se reporta” pero “no se resuelve”, lo cual deteriora la confianza docente en el sistema. Este tipo de barrera se ha señalado como riesgo cuando la rendición de cuentas no se acompaña de inversión y soporte técnico (UNESCO, 2020).

Las barreras pedagógicas se articulan con la tensión entre currículo prescrito y necesidad de flexibilización. Los participantes describen que la adaptación suele depender de esfuerzos individuales y no de un marco institucional, lo cual amplía la variabilidad de respuestas ante necesidades similares. Esta variabilidad también afecta la evaluación: algunos docentes ajustan criterios, otros mantienen estándares rígidos por temor a cuestionamientos.

Las barreras de formación aparecen como componente transversal: influyen en la planificación, la evaluación y el manejo de aula. La ausencia de formación práctica (más allá de sensibilización) se asocia con baja autoeficacia docente y con decisiones conservadoras frente a estudiantes con mayores apoyos requeridos. En la evidencia comparada, el fortalecimiento de capacidades docentes se presenta como condición crítica para pasar de inclusión “formal” a inclusión “funcional” (European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2022).

Las barreras actitudinales no se presentan como rechazo explícito en todos los casos, sino como expectativas bajas, etiquetas y supuestos sobre “quién pertenece” a la escuela regular. Este hallazgo es importante porque las actitudes suelen operar como filtro de

oportunidades: si se espera poco, se ofrece poco. En la práctica, esto puede traducirse en asignación de tareas simplificadas, exclusión de actividades o baja participación.

La categoría familiar/comunitaria muestra que la implementación inclusiva también depende de confianza escuela-familia y de comunicación efectiva. Sin participación familiar, los ajustes tienden a perder continuidad fuera del aula y el seguimiento se vuelve episódico. Además, la falta de información sobre derechos y apoyos disponibles puede generar conflictos o desconfianza hacia la institución (UNICEF, 2021).

Tabla 3. Frecuencia de menciones codificadas por tipo de barrera y actor (docentes vs directivos)

Tipo de barrera	% participantes que la mencionan	Menciones (total)	Docentes (menciones)	Directivos (menciones)	Indicador de “saliencia” (alto/medio/bajo)
Recursos (materiales/infraestructura)	89.3	74	54	20	Alto
Formación docente insuficiente	82.1	61	49	12	Alto
Tamaño de aula/carga laboral	78.6	57	46	11	Alto
Apoyo especializado intermitente	71.4	48	33	15	Medio-alto
Rigidez curricular y evaluativa	67.9	44	36	8	Medio-alto
Barreras actitudinales (estigma/expectativas)	57.1	32	22	10	Medio
Coordinación institucional débil	53.6	29	17	12	Medio
Participación familiar limitada	46.4	24	15	9	Medio-bajo
Burocracia/tiempos administrativos	39.3	18	10	8	Bajo-medio

Nota. Elaboración propia. “Menciones” = número de referencias codificadas en entrevistas; “saliencia” refleja recurrencia y profundidad del relato, no severidad objetiva.

Los resultados muestran que las barreras más salientes se concentran en recursos, formación docente y carga laboral, lo cual apunta a condiciones estructurales que anteceden a cualquier estrategia pedagógica específica. Este patrón sugiere que, aun cuando exista voluntad inclusiva, la implementación se vuelve frágil si no se resuelven condiciones mínimas de soporte. En términos de política pública, esto refuerza que la inclusión exige inversión, no solo normativa (UNESCO, 2020).

La alta mención de “recursos” abarca tanto infraestructura accesible como materiales adaptados y tecnologías de apoyo. Los participantes suelen describir que la falta de recursos lleva a improvisaciones, lo que reduce consistencia y sostenibilidad. Además, la carencia de accesibilidad física puede operar como barrera de participación incluso antes de llegar al aula, afectando asistencia, seguridad y autonomía del estudiante.

La formación docente insuficiente aparece como barrera repetida y, en muchos casos, vinculada a inseguridad para adaptar currículo y evaluación. Esto refuerza que la capacitación no debería enfocarse solo en conceptos, sino en procedimientos aplicables: diseño universal, ajustes razonables, evaluación flexible y gestión colaborativa. En análisis comparados, la calidad y continuidad de la formación práctica es un predictor relevante de implementación efectiva (European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2022).

El tamaño de aula y carga laboral actúan como multiplicadores de barreras: incrementan la dificultad de seguimiento individual, reducen tiempo de planificación y limitan retroalimentación. En contextos de sobredemanda, la inclusión tiende a reducirse a medidas mínimas o reactivas. Este hallazgo coincide con reportes internacionales que vinculan sobrecarga docente con respuestas menos diferenciadas y mayor probabilidad de exclusión “de facto” dentro del aula (United Nations DESA, 2022).

La diferencia entre docentes y directivos es relevante: directivos mencionan relativamente más la coordinación institucional y apoyos especializados, mientras docentes enfatizan carga y adaptación pedagógica. Esto sugiere que las intervenciones deben diseñarse con doble nivel: gestión institucional (rutas, alianzas, soporte) y aula (planificación, evaluación, estrategias). Si se interviene solo en uno, el otro se convierte en cuello de botella.

Finalmente, las barreras actitudinales aparecen con saliencia media, lo cual no implica que sean menores, sino que pueden estar normalizadas o menos explicitadas. En entrevistas, suelen emerger como “expectativas bajas” o “ideas heredadas” sobre discapacidad y diversidad. La evidencia internacional advierte que estas barreras, aunque menos visibles, pueden sostener prácticas excluyentes en evaluación, participación y disciplina (UNICEF, 2021).

Tabla 4. Barreras por nivel de implementación: sistema, institución y aula

Nivel	Barreras dominantes	Evidencias recurrentes	Consecuencia percibida	Ejemplos de respuesta reportada
Macro (sistema/política)	Financiamiento insuficiente; normativas poco operativas; rutas lentas	“Se exige incluir, pero no llega apoyo”	Implementación desigual entre escuelas	Solicitudes formales, derivaciones externas
Meso (institución/gestión)	Coordinación interna débil; falta de protocolos; liderazgo variable	“No hay un plan institucional de inclusión”	Respuesta caso a caso, sin continuidad	Comités ad hoc, acuerdos informales
Micro (aula/pedagogía)	Rigidez curricular; evaluación estandarizada; manejo de aula	“No alcanza el tiempo para adaptar”	Ajustes mínimos, alta dependencia del docente	Adecuaciones puntuales, apoyo entre pares

Nota. Elaboración propia. Matriz interpretativa construida a partir de categorías y subcategorías codificadas; sintetiza patrones transversales.

La distribución de barreras por nivel permite ver que muchos obstáculos del aula son consecuencias de decisiones sistémicas e institucionales. Cuando el sistema no asegura apoyos, la institución improvisa y el docente absorbe la carga. Esta cadena explica por qué la inclusión puede quedar en el discurso sin materialización cotidiana. En literatura internacional, esta desconexión entre política y capacidad instalada es una causa recurrente de implementación desigual (UNESCO, 2020).

En el nivel macro, los participantes describen políticas que declaran inclusión, pero sin recursos proporcionales para infraestructura, formación y equipos de apoyo. Esto genera percepción de “mandato sin medios”, lo que puede producir frustración y baja adherencia. Además, los tiempos administrativos lentos afectan la oportunidad del apoyo: cuando llega tarde, el rezago académico y socioemocional ya se consolidó.

En el nivel meso, la ausencia de protocolos institucionales obliga a resolver caso por caso, dependiendo de la experiencia del directivo o del docente. Esto incrementa la inequidad interna: dos estudiantes con necesidades similares pueden recibir apoyos distintos según el aula o el docente asignado. Un enfoque institucional con protocolos reduce variabilidad y sostiene continuidad más allá de cambios de personal (European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2022).

En el nivel micro, la rigidez curricular y evaluativa aparece como barrera clave, especialmente cuando se prioriza cobertura de contenidos sobre progresos individuales. Esta rigidez se vuelve más intensa en contextos de alta presión por resultados o evaluaciones externas. En consecuencia, los ajustes razonables se perciben como “extra” y no como parte del diseño pedagógico.

El modelo por niveles también ayuda a ubicar responsabilidades: no todo se resuelve con capacitación docente si la institución no organiza tiempos, protocolos y apoyos. De igual modo, invertir en recursos sin transformar prácticas de aula puede producir inclusión

“infraestructural” sin inclusión pedagógica. Por ello, la intervención debe ser coherente: recursos, formación, gestión y currículo.

Finalmente, esta matriz refuerza la necesidad de monitoreo y aprendizaje institucional: implementar inclusión requiere revisar qué barreras dominan en cada nivel y priorizar acciones. Los participantes sugieren que cuando la escuela logra coordinación interna, los docentes reportan menor sensación de aislamiento y mayor estabilidad para sostener prácticas inclusivas (United Nations DESA, 2022).

Tabla 5. Barreras percibidas según diversidad de necesidades educativas atendidas

Tipo de necesidad/condición (según relato)	Barreras percibidas más frecuentes	Riesgo educativo asociado	Necesidades de apoyo mencionadas
Discapacidad sensorial (auditiva/visual)	Falta de materiales accesibles; ausencia de apoyos comunicacionales	Exclusión de contenidos, dependencia de terceros	Adaptaciones, apoyos tecnológicos, intérprete (según caso)
Discapacidad intelectual	Evaluación rígida; expectativas bajas; currículo poco flexible	Rezago, estigmatización, baja participación	Ajustes razonables, evaluación por progreso
Neurodiversidad (TEA/TDAH)	Manejo de aula sin apoyos; sobrecarga docente; falta de formación	Conducta sancionada, desregulación, inasistencia	Rutinas, apoyos visuales, coordinación con familia
Dificultades específicas de aprendizaje	Falta de detección oportuna; apoyos tardíos	Reprobación, desmotivación	Tamizaje, tutorías, adaptaciones de evaluación
Diversidad lingüística/cultural	Materiales no contextualizados; evaluación estandarizada	Bajo desempeño, baja participación	Estrategias bilingües, mediación cultural
Vulnerabilidad socioeconómica	Falta de recursos; asistencia irregular; trabajo infantil	Deserción, bajo rendimiento	Programas de apoyo, seguimiento, coordinación social

Nota. Elaboración propia. Clasificación construida desde el discurso de participantes; no sustituye diagnósticos clínicos ni categorías oficiales.

La tabla muestra que las barreras percibidas se diferencian según el tipo de necesidad, lo cual sugiere que “inclusión” no es una intervención única, sino un conjunto de apoyos ajustados a perfiles diversos. Esta diferenciación es importante porque muchas instituciones aplican medidas generales que no responden a necesidades específicas. En consecuencia, la inclusión puede quedar superficial, con acceso físico pero baja participación.

En casos de discapacidad sensorial, la falta de accesibilidad comunicacional aparece como barrera primaria. Esto implica que, aun con buena voluntad docente, el estudiante puede quedar excluido si no existen recursos mínimos de comunicación y materiales accesibles. Reportes internacionales han subrayado que la accesibilidad es condición habilitante para aprendizaje, no un complemento opcional (UNICEF, 2021).

Para discapacidad intelectual y dificultades específicas de aprendizaje, la rigidez evaluativa y la ausencia de enfoque por progreso se reportan como obstáculos centrales. Esto suele producir un ciclo de rezago y desmotivación, con reprobación repetida. Los participantes describen que el sistema tiende a medir “logro estándar” antes que progreso individual, lo cual tensiona la inclusión.

En neurodiversidad, el manejo de aula sin apoyos y la falta de formación práctica generan interpretaciones conductuales punitivas. Cuando la desregulación se lee como “indisciplina”, se incrementan sanciones, conflictos y riesgo de inasistencia. Por ello, los entrevistados señalan necesidad de rutinas, apoyos visuales y coordinación constante escuela-familia.

En diversidad lingüística y cultural, las barreras percibidas se vinculan a materiales no contextualizados y evaluación estandarizada. Esto puede producir invisibilización de trayectorias migrantes o de pueblos originarios, afectando participación. La inclusión, en

estos casos, requiere mediación cultural y estrategias lingüísticas, además de sensibilidad institucional.

La vulnerabilidad socioeconómica aparece como condición transversal que agrava otras barreras. La falta de recursos y la asistencia irregular dificultan continuidad de apoyos, incluso cuando hay planes pedagógicos. Reportes de desarrollo indican que la inclusión educativa en sistemas públicos requiere articulación con políticas sociales para sostener la permanencia y el aprendizaje (United Nations DESA, 2022).

Tabla 6. Propuestas de mejora y apoyos requeridos según actores escolares

Propuesta/acción	Tipo de apoyo requerido	Responsable percibido	Factibilidad percibida (alta/media/baja)	Resultado esperado
Plan institucional de inclusión (protocolos y rutas)	Liderazgo, tiempos de coordinación, comité escolar	Directivos + distrito	Media	Respuesta consistente, menor improvisación
Formación docente práctica (DUA, ajustes, evaluación flexible)	Capacitación con acompañamiento en aula	Ministerio/distrito + universidad	Media	Mayor autoeficacia y coherencia pedagógica
Co-docencia / apoyo en aula (cuando sea posible)	Recursos humanos, horarios, planificación conjunta	Institución + nivel central	Baja-media	Mejor atención diferenciada
Banco de materiales accesibles y adaptaciones	Recursos, repositorio, impresión/tecnología	Institución + red de escuelas	Media-alta	Reducción de improvisación, accesibilidad
Fortalecimiento de apoyo especializado (DECE/UDAI)	Personal, agenda fija, seguimiento	Nivel central	Baja	Continuidad en casos complejos
Estrategia escuela-familia (comunicación y acuerdos)	Orientación, espacios de reunión, mediación	Docentes + DECE	Alta	Mayor corresponsabilidad y seguimiento
Monitoreo de inclusión (indicadores simples)	Instrumentos, registro breve, retroalimentación	Directivos	Media	Toma de decisiones basada en evidencia

Nota. Elaboración propia. “Factibilidad” corresponde a percepción de participantes sobre viabilidad en su contexto institucional.

Las propuestas se concentran en medidas institucionales y sistémicas, lo que indica que los participantes no interpretan la inclusión solo como “técnica docente”, sino como política escolar. La demanda de un plan institucional de inclusión refleja necesidad de coherencia: protocolos, rutas, roles y tiempos definidos. Sin esta base, los apoyos tienden a ser reacciones aisladas ante crisis.

La formación docente solicitada se orienta a lo práctico: adaptación, evaluación y gestión del aula en diversidad. Esto sugiere que talleres generales de sensibilización no responden a las necesidades percibidas. Modelos de mejora institucional en inclusión enfatizan que la capacitación debe incluir acompañamiento y retroalimentación en práctica real para sostener cambios (European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2022).

La co-docencia y el apoyo en aula se perciben como deseables, pero con factibilidad baja-media por limitaciones de personal y organización. Esta percepción es coherente con contextos públicos donde la asignación de recursos humanos suele ser rígida. Sin embargo, la baja factibilidad no elimina su importancia: más bien indica que su implementación requeriría decisiones de política y financiamiento, no solo voluntad escolar.

La creación de bancos de materiales accesibles aparece como alternativa de factibilidad media-alta porque puede organizarse a nivel de red de escuelas y reducir improvisación. Este tipo de solución se alinea con enfoques de accesibilidad que priorizan disponibilidad de recursos para todos los docentes, evitando depender de iniciativas individuales. Además, mejora consistencia pedagógica entre aulas.

Las acciones escuela-familia se perciben como de alta factibilidad, porque dependen más de organización interna que de inversión externa. Esto es relevante: aun con barreras estructurales, hay prácticas de gestión de comunicación y acuerdos que pueden

fortalecerse de inmediato. La corresponsabilidad con familias se vuelve clave para continuidad de apoyos, asistencia y seguimiento del estudiante.

En conjunto, las propuestas muestran una ruta de intervención escalonada: iniciar por medidas de alta factibilidad (comunicación, protocolos internos básicos), fortalecer capacidades docentes con acompañamiento y, en paralelo, gestionar recursos estructurales (apoyos especializados, co-docencia). La literatura internacional insiste en que la inclusión efectiva requiere acciones coordinadas y sostenidas, no intervenciones aisladas (UNESCO, 2020).

Conclusiones

El estudio permitió identificar que la implementación de la educación inclusiva en instituciones públicas enfrenta diversas barreras que se presentan en distintos niveles del sistema educativo, estas dificultades no se limitan al aula, sino que también se relacionan con factores institucionales, organizativos y estructurales, en consecuencia, la inclusión educativa depende de la interacción entre políticas educativas, recursos disponibles y capacidades pedagógicas del profesorado.

Uno de los hallazgos principales se relaciona con la formación docente en educación inclusiva, aunque muchos docentes muestran una actitud favorable hacia la atención a la diversidad, varios señalaron que no cuentan con suficiente preparación para aplicar estrategias pedagógicas diferenciadas, esta situación genera inseguridad al momento de adaptar contenidos, metodologías y evaluaciones a las necesidades de todos los estudiantes.

Los resultados también evidencian que las condiciones estructurales del sistema educativo influyen en la implementación de prácticas inclusivas, factores como el tamaño

de las aulas, la limitada disponibilidad de recursos didácticos y la escasez de apoyo especializado dificultan la atención adecuada a estudiantes con diversas necesidades educativas, estas condiciones incrementan la carga laboral del docente y reducen el tiempo destinado a la planificación pedagógica.

Otra conclusión importante se relaciona con la gestión institucional dentro de las escuelas, la ausencia de protocolos claros, planes institucionales de inclusión y mecanismos de coordinación entre actores educativos genera respuestas fragmentadas frente a las necesidades de los estudiantes, como resultado, muchas prácticas inclusivas dependen de iniciativas individuales más que de políticas institucionales consolidadas.

Se identificó que las actitudes y percepciones sobre la diversidad influyen en las prácticas educativas, en algunos casos, la presencia de estigmas o expectativas académicas reducidas puede limitar las oportunidades de participación de ciertos estudiantes, por ello, promover una cultura educativa basada en el respeto, la equidad y la valoración de la diversidad resulta fundamental para fortalecer la inclusión.

Se concluye que la educación inclusiva requiere un enfoque integral que articule políticas educativas, gestión institucional y prácticas pedagógicas, la inclusión no depende únicamente del compromiso del docente, sino también de condiciones estructurales que permitan garantizar una educación de calidad para todos los estudiantes dentro del sistema educativo.

Recomendaciones

A partir de los resultados obtenidos, se recomienda fortalecer los programas de formación docente en educación inclusiva, estos programas deben enfocarse en el desarrollo de estrategias pedagógicas para la atención a la diversidad, incluyendo planificación

diferenciada, adaptación curricular y evaluación flexible, de esta manera se puede mejorar la capacidad del profesorado para responder a las distintas necesidades de aprendizaje.

También se sugiere que las instituciones educativas desarrollen planes institucionales de inclusión que orienten las acciones relacionadas con la atención a la diversidad, estos planes deberían incluir protocolos de actuación, mecanismos de coordinación entre docentes y directivos, así como estrategias de seguimiento que permitan fortalecer la implementación de prácticas inclusivas en la escuela.

Otra recomendación consiste en mejorar la disponibilidad de recursos pedagógicos y apoyos especializados dentro de las instituciones educativas, la presencia de materiales didácticos accesibles, herramientas tecnológicas adaptadas y profesionales de apoyo puede contribuir a mejorar las condiciones de aprendizaje de estudiantes con diversas necesidades educativas.

Resulta importante promover espacios de trabajo colaborativo entre docentes, directivos y especialistas educativos, estos espacios permiten compartir experiencias, diseñar estrategias pedagógicas conjuntas y fortalecer las capacidades institucionales para responder a los desafíos que plantea la educación inclusiva en el contexto escolar.

Se recomienda que futuras investigaciones profundicen en el análisis de la educación inclusiva desde la perspectiva de los estudiantes y sus familias, este enfoque permitiría comprender con mayor amplitud las dinámicas que influyen en los procesos de inclusión educativa y contribuir al diseño de políticas orientadas a mejorar la equidad dentro del sistema educativo.

Referencias Bibliográficas

- Agencia Europea para las Necesidades Educativas Especiales y la Inclusión Educativa. (2022). *Formación del profesorado para la inclusión: Desarrollo del perfil del profesorado inclusivo*. Agencia Europea para las Necesidades Educativas Especiales y la Inclusión Educativa.
- Ainscow, M. (2020). Promoción de la inclusión y la equidad en la educación: Lecciones de experiencias internacionales. *Revista Nórdica de Estudios en Política Educativa*, 6(1), 7–16. <https://doi.org/10.1080/20020317.2020.1729587>
- Booth, T., & Ainscow, M. (2021). *Índice para la inclusión: Desarrollo del aprendizaje y la participación en las escuelas* (4.ª ed.). Centro de Estudios sobre Educación Inclusiva.
- Departamento de Asuntos Económicos y Sociales de las Naciones Unidas. (2022). *Inclusión de la discapacidad en el sistema de las Naciones Unidas: Informe del Secretario General*. Naciones Unidas.
- Florian, L. (2020). Sobre la necesaria coexistencia de la educación especial y la educación inclusiva. *Revista Internacional de Educación Inclusiva*, 24(7), 691–704. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1622801>
- Hernández-Sampieri, R., & Mendoza, C. (2020). *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw-Hill Education.
- Miles, M. B., Huberman, A. M., & Saldaña, J. (2020). *Análisis de datos cualitativos: Un libro de consulta de métodos* (4.ª ed.). Publicaciones SAGE.
- Slee, R. (2021). *La educación inclusiva no ha muerto, solo huele raro* (2.ª ed.). Routledge.
- UNESCO. (2020). *Informe de seguimiento de la educación en el mundo 2020: Inclusión y educación: todos significa todos*. Publicaciones de la UNESCO.
- UNICEF. (2021). *Educación inclusiva: El derecho de todos los niños a aprender*. UNICEF.