

MOTIVACIÓN Y EXCLUSIÓN ESCOLAR: CRÍTICA A LA INCLUSIÓN FUNCIONALISTADE ESTUDIANTES CON NEE

Ángel Gilberto Torres Rodríguez¹

angelloto1414@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5198-6680>

**Institución Educativa
Henry Daniels - Castilla la Nueva
Colombia**

Lina Isabel Peña Duarte²

linapenad@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-7350-3035>

**Doctorando en Educación
Instituto Pedagógico Rural
"Gervasio Rubio" (IPRGR)
Venezuela**

Recibido: 16/10/2025

Aprobado: 30/10/2025

RESUMEN

El proyecto se enfoca en la creación de un modelo teórico-práctico de estrategias de motivación que aporte de forma relevante a la inclusión educativa de alumnos con habilidades variadas en la Institución Educativa Henry Daniels de Castilla la Nueva. Este objetivo nace de la necesidad de abordar los desafíos presentes que las instituciones educativas afrontan en relación a la equidad, la diversidad y la transformación de las prácticas pedagógicas, entendiendo que los obstáculos emocionales, académicos y de convivencia influyen directamente en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Por lo tanto, el modelo sugerido intenta vincular estos elementos con el objetivo de fomentar un entorno escolar más crítico, justo y contextualizado, donde los alumnos puedan lograr un crecimiento integral. El proyecto se enfoca principalmente en describir los obstáculos que impiden la inclusión, desde una perspectiva colaborativa que incluya tanto a profesores como a alumnos, con el objetivo de alcanzar un entendimiento profundo del contexto y de los retos auténticos existentes en la institución. Luego, se propone un estudio de

¹ Formación docente en pregrado y postgrado. Desarrollo laboral en el área de la docencia. Doctorando en educación.

² Formación docente en pregrado y postgrado. Desarrollo laboral en el área de la docencia. Doctorando en educación

modelos teóricos y vivencias educativas innovadoras, vinculadas con la motivación, la inclusión y el cuidado de la diversidad, lo que facilitará la base conceptual de la propuesta. Con esta base, se llevará a cabo la elaboración de un modelo de estrategias motivacionales, fusionando de manera consistente las dimensiones emocionales, académicas y de convivencia, desde un enfoque interdisciplinario. Este modelo no se restringirá a propuestas teóricas, sino que sugerirá medidas prácticas adaptadas al entorno educativo. Finalmente, el proyecto contempla una etapa de validación a través de una implementación piloto, que contemplará la retroalimentación de los docentes y el estudio crítico de los resultados. Esto facilitará la evaluación de su relevancia, utilidad y posible cambio en las prácticas educativas institucionales.

Palabras clave: barreras educativas, crítica pedagógica, inclusión educativa, motivación.

MOTIVATION AND SCHOOL EXCLUSION: CRITICISM OF THE FUNCTIONALIST INCLUSION OF STUDENTS WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS

ABSTRACT

The project focuses on creating a theoretical-practical model of motivational strategies that contributes significantly to the educational inclusion of students with varying abilities at the Institución Educativa Henry Daniels de Castilla la Nueva. This objective stems from the need to address the current challenges that educational institutions face in relation to equity, diversity, and the transformation of pedagogical practices, understanding that emotional, academic, and social obstacles directly influence teaching and learning processes. Therefore, the suggested model attempts to link these elements with the aim of fostering a more critical, fair and contextualised school environment, where students can achieve comprehensive growth. The project focuses primarily on describing the obstacles that prevent inclusion, from a collaborative perspective that includes both teachers and students, with the aim of achieving a deep understanding of the context and the real challenges that exist in the institution. It then proposes a study of theoretical models and innovative educational experiences linked to motivation, inclusion, and care for diversity, which will facilitate the conceptual basis of the proposal. On this basis, a model of motivational strategies will be developed, consistently merging emotional, academic and coexistence dimensions from an interdisciplinary approach. This model will not be restricted to theoretical proposals, but will suggest practical measures adapted to the educational environment. Finally, the project includes a validation stage through a

pilot implementation, which will include feedback from teachers and a critical study of the results. This will facilitate the evaluation of its relevance, usefulness and possible change in institutional educational practices.

Keywords: educational barriers, educational inclusion, inclusive strategies, pedagogical criticism, motivation.

INTRODUCCIÓN

La educación inclusiva es un derecho esencial que aspira a asegurar la equidad de oportunidades para todos los estudiantes, independientemente de sus habilidades o circunstancias específicas (UNESCO, 2020). La puesta en marcha de estrategias inclusivas no solo facilita un acceso justo a la educación, sino que también fomenta un aprendizaje relevante y ajustado a las demandas de cada alumno (García, Ramírez y Torres, 2020).

En la Institución Educativa Henry Daniels de Castilla la Nueva, se ha identificado la necesidad de fortalecer el enfoque de inclusión educativa para mejorar el desempeño académico y la convivencia de los estudiantes con capacidades diversas. La inclusión no solo impacta el desarrollo cognitivo, sino también el bienestar emocional y social de los estudiantes, lo que favorece un ambiente escolar más equitativo y respetuoso (Fernández y Rodríguez, 2018).

El presente estudio resulta relevante, ya que contribuirá a la generación de una fundamentación teórica que sustente la implementación de prácticas inclusivas en la

institución. La identificación de barreras y desafíos permitirá diseñar estrategias pedagógicas efectivas, alineadas con políticas nacionales e internacionales en materia de inclusión educativa (Ministerio de Educación, 2021). Además, la sensibilización de docentes y estudiantes fomentará una cultura escolar basada en el respeto a la diversidad y la equidad educativa (González y Pérez, 2019).

Así mismo, es indiscutible, que el ser humano es único e irrepetible y que a lo largo de la historia se han destacado en diferentes áreas del saber o ciencias, personajes con excepcionalidades o habilidades que han sido referentes para la sociedad en general, muchos de los cuales han sido arquetipos para nuevas generaciones; personajes, que ajenos a la verdad de muchas personas, presentaban habilidades excepcionales, tomadas por muchos como “*incapacidades*” para desempeñarse en algún oficio o ser ejemplo en ámbitos académicos o en alguna rama del saber. Sin embargo, no se puede hablar de la misma manera de aquellas personas que llegan a la vida con necesidades especiales”.

Según estudios realizados por la OMS y el Banco Mundial (2011), los niños con necesidades especiales, son quienes tienen menor probabilidad de asistir a la escuela y terminar los niveles ofrecidos en la educación sobre todo la secundaria. Las brechas entre los niños con discapacidad y sin ellas, son más visibles en países con mayor vulnerabilidad. Por lo tanto, es prioritario realizar análisis con mayor profundidad, que permitan incluir mayor y mejor educación de calidad en las escuelas públicas y privadas. Sin embargo, en comparación con otros sectores y regiones del mundo comparando con

América Latina, donde hay poca información disponible, este estudio logra analizar datos censales de ocho países y encuestas de hogares de cuatro países que permiten estudiar las brechas en asistencia escolar y en la tasa de terminación de la educación secundaria entre niños y jóvenes con o sin discapacidades. Es importante recordar que la información de los censos y las encuestas no es totalmente comparable entre países. De acuerdo con lo estudiado por CEPAL (2014) y Berlinski et al. (2019), los censos no aplican uniformemente los instrumentos de medición de datos que han sido probados, validados y respaldados por la asociación mundial de expertos del Grupo de Washington sobre Estadísticas de Discapacidad.

En el caso particular de Colombia, se han fomentado diversos decretos que han venido transformando de manera progresiva el sistema educativo, sobre todo para aquellos más vulnerables con un enfoque diferencial, identificando las características particulares y consolidando respuestas para el goce de la educación sin exclusividad; reseñado en la Ley 1346 de 2009 aprueba la "Convención sobre los Derechos de las personas con Discapacidad", adoptada por la Asamblea General de la Naciones Unidas el 13 de diciembre de 2006, así como la Ley Estatuaría 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" y el Decreto 1421 de 2017 "Por el cual se reglamenta en el marco de la educación inclusiva la atención educativa a la población con discapacidad".

Ahora bien, el PIAR (Programa Individual de Ajustes Razonables), es la herramienta diseñada por el Ministerio de Educación Nacional (MEN), para garantizar los procesos de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes, basados en la valoración pedagógica y social, que incluye los apoyos y ajustes razonables, curriculares, de infraestructura y todos los demás necesarios para su participación, permanencia y promoción, sin embargo, no es clara, pues aún se carece de material pedagógico claro para suplir de manera individual a quienes pertenecen al grupo de estudiantes con NEE.

Pero, uno de los temores más grandes tanto de docentes como de padres de familia frente a este tema, es el posible rechazo que pueden recibir los niños con necesidades especiales, si bien se promueve la integración, inclusión y vivencia de valores, también es cierto que los niños y adolescentes no miden sus acciones a la hora de tratar con niños según ellos “diferentes”; este es uno de los retos que sin duda más allá de programas, se debe trabajar con miras a obtener resultados reales en temas de inclusión y equidad.

Sin duda alguna, un tema fundamental, es el retomado en el párrafo anterior, dado que como se indica en el concepto de necesidades especiales, pueden ser de diferente índole, y es precisamente a estos, a los que se enfrentan día a día estudiantes y docentes; dichos programas de inclusión, deben también orientarse a garantizar medios que eliminen cualquier barrera.

Es importante, enfocarse en temas que no han sido tomados con profundidad en el quehacer de la educación y es el fortalecimiento de estrategias reales que conlleven

a una inclusión sin barreras, precisamente, empezar con la capacitación a docentes y personal pertenecientes a una comunidad educativa, entre los que sin lugar a duda están los estudiantes que hacen parte del proceso de los niños, niñas o adolescentes con necesidades individuales, así mismo, crear estrategias que vinculen el seguimiento de quienes se matriculan y las razones por las cuales abandonan la escuela.

MARCO TEÓRICO

MOTIVACIÓN ESCOLAR: SENTIDO Y PERTINENCIA EN EL APRENDIZAJE

La motivación académica es uno de los cimientos esenciales del proceso de enseñanza-aprendizaje, particularmente en entornos donde conviven alumnos con distintas habilidades y requerimientos. En términos generales, se puede definir la motivación como la fuerza interna que motiva a las personas a comenzar, mantener y orientar sus acciones hacia un objetivo específico. De acuerdo con Deci y Ryan (2000), en su teoría sobre la autodeterminación, se puede clasificar la motivación académica en intrínseca y extrínseca. La primera ocurre cuando el alumno se involucra en una tarea debido al interés y la satisfacción que esta le genera, mientras que la segunda se debe a elementos externos como premios o castigos.

En el contexto educativo, la motivación intrínseca cobra más importancia, ya que se vincula con aprendizajes significativos, un mayor compromiso y la permanencia en la escuela. Sin embargo, cuando los alumnos se topan con obstáculos de naturaleza

emocional, académica o de convivencia, la motivación disminuye y el peligro de exclusión aumenta. González (2019) indica que los alumnos con Necesidades Educativas Especiales (NEE) suelen tener más problemas para hallar un significado en las prácticas escolares convencionales, ya que estas no siempre toman en cuenta sus características y contextos.

Por esta razón, es crucial elaborar estrategias de enseñanza que fomenten la motivación no como un recurso adicional, sino como un pilar fundamental de la enseñanza global. La motivación académica no solo debe interpretarse como un factor psicológico, sino también como una actividad social que implica reconocimiento, conexiones emocionales y posibilidades de implicación. En este contexto, la motivación puede funcionar como un elemento de protección contra la exclusión, siempre que se vincule con métodos educativos adaptables y justos.

INCLUSIÓN EDUCATIVA Y SUS MÚLTIPLES FUNCIONES

Históricamente, en América Latina, la exclusión se ha vinculado con inequidades estructurales, tales como la pobreza, la discriminación y la escasez de recursos tecnológicos y pedagógicos. No obstante, también se refleja en las actividades diarias del salón de clases, mediante prácticas que minimizan las diferencias o que reproducen estereotipos acerca de la habilidad para aprender. Según Echeita (2017), la exclusión no puede examinarse de forma individual, dado que está vinculada con aspectos

emocionales, sociales y culturales que influyen directamente en la experiencia educativa de los alumnos con Necesidades Educativas Especiales.

En este contexto, la inclusión educativa surge como una estrategia dirigida a vencer estos obstáculos, asegurando que todos los alumnos se involucren y adquieran conocimientos en condiciones equitativas. No obstante, si se asume la inclusión desde una perspectiva puramente funcionalista, existe el peligro de que se transforme en un proceso meramente superficial. En otras palabras, los alumnos con necesidades educativas especiales son integrados al aula regular, pero sin cambios relevantes en las metodologías de enseñanza ni en las estructuras de la institución. Esta circunstancia no solo restringe su proceso de aprendizaje, sino que también disminuye su sensación de pertenencia y motivación hacia la educación.

Por lo tanto, la exclusión no se limita a la falta de presencia física de los alumnos en las clases, sino también a la ausencia de identificación de sus necesidades, intereses y contextos. Una inclusión auténtica requiere políticas, técnicas y tácticas que vean al alumno como un individuo activo, con voz y habilidad para involucrarse en su propio proceso de aprendizaje.

CRÍTICA A LA INCLUSIÓN FUNCIONALISTA Y PROPUESTAS PEDAGÓGICAS

La objeción a la inclusión funcionalista se basa en la falta de efectividad de los modelos que perciben la inclusión como una simple incorporación formal de los alumnos con necesidades educativas especiales en el sistema de educación regular. Ainscow (2020) argumenta que la inclusión no debe limitarse solo a la presencia física de los alumnos en las aulas, sino que debe incluir la supresión de los obstáculos que restringen su proceso de aprendizaje y participación. Bajo este enfoque, la inclusión funcionalista corre el peligro de preservar las estructuras tradicionales sin alteraciones, fomentando ajustes mínimos que, en vez de promover la equidad, perpetúan dinámicas de exclusión encubiertas.

Booth y Ainscow (2011) sugieren la implementación del Index for Inclusion como un instrumento que facilita a las instituciones educativas la evaluación de sus prácticas y su cambio hacia una participación y equidad más amplias. Esta perspectiva sostiene que la inclusión debe incluir no solo aspectos académicos, sino también los aspectos emocionales y de convivencia, comprendiendo que el colegio es un lugar social donde la motivación y las relaciones emocionales tienen un papel fundamental.

Desde la perspectiva de la pedagogía crítica, se enfatiza la importancia de reevaluar las prácticas institucionales, superando la perspectiva funcionalista para elaborar modelos de educación genuinamente transformadores. Freire (1997) sostiene

que la educación debe ser un acto de emancipación, dirigido a reconocer la dignidad y la voz de los alumnos, especialmente de aquellos que históricamente han sido excluidos. En términos de inclusión, esto significa establecer procesos donde los alumnos con Necesidades Educativas Especiales no sean considerados como destinatarios pasivos de adaptaciones, sino como actores principales de su proceso de aprendizaje y de su vida académica.

En este contexto, la motivación escolar adquiere importancia como instrumento educativo que permite el empoderamiento de los alumnos y la creación de comunidades de educación más equitativas. Cuando se elaboran desde una perspectiva crítica e interdisciplinaria, las estrategias de motivación facilitan la articulación de las dimensiones emocionales, académicas y de convivencia, promoviendo aprendizajes más relevantes y procesos de inclusión genuina.

MARCO TEÓRICO REFERENCIAL

La educación inclusiva es un enfoque que ha progresado en las décadas recientes con la finalidad de asegurar la equidad en los sistemas de educación. De acuerdo con Ainscow (2020), la inclusión educativa conlleva la modificación de las prácticas de enseñanza para satisfacer la diversidad de los estudiantes, garantizando su implicación activa y relevante en el proceso de aprendizaje. En este contexto, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2019) resalta la

relevancia de elaborar estrategias ajustadas a las demandas particulares de los alumnos, fomentando métodos adaptables y de colaboración.

Uno de los retos más significativos en la puesta en marcha de la educación inclusiva es la capacitación de los profesores. Según Florian y Spratt (2015), es crucial la formación de los profesores en metodologías inclusivas para asegurar una instrucción eficaz y justa. La ausencia de preparación puede crear obstáculos en la inclusión de alumnos con habilidades variadas, lo que subraya la importancia de potenciar la capacitación en educación inclusiva en los programas de capacitación para docentes. Adicionalmente, estudios como los realizados por Booth y Ainscow (2021) demuestran que una cultura educativa fundamentada en la inclusión potencia no solo el rendimiento escolar de los estudiantes, sino también su bienestar emocional y social.

FUNDAMENTACIÓN HISTORIOGRÁFICA

La evolución de la inclusión en la educación ha estado caracterizada por un cambio desde enfoques asistencialistas y segregacionistas hacia visiones más integracionistas y críticas. Durante el siglo XIX y principios del XX, predominaban enfoques que consideraban a estos estudiantes como no aptos para la educación convencional, lo que llevó a la creación de instituciones especializadas. En Colombia, al igual que en otros países, la atención educativa para estudiantes con discapacidades se

limitaba a espacios diferenciados, donde el acceso a la educación era restringido (Arnaiz, 2012).

A partir de la segunda mitad del siglo XX, con la Declaración Universal de los Derechos Humanos (ONU, 1948) y, posteriormente, la Declaración de Salamanca (UNESCO, 1994), se inició un cambio de paradigma en la educación especial, promoviendo la inclusión como un derecho fundamental. En Colombia, la Constitución de 1991 reconoció la educación como un derecho de todos, lo que abrió el camino para el desarrollo de políticas inclusivas.

Slee (2018) y Ainscow (2020) subrayan que este modelo, pese a ser un progreso en contra de la segregación, perpetuó nuevas modalidades de exclusión al sostener programas estrictos y metodologías uniformes. En América Latina, las políticas educativas han incorporado los discursos de inclusión, aunque frecuentemente sin un análisis crítico exhaustivo, lo que ha provocado conflictos entre lo legal y lo ejecutado. Por lo tanto, la base historiográfica de este proyecto comprende la importancia de superar la perspectiva funcionalista y progresar hacia planteamientos pedagógicos críticos, en los que la motivación escolar, la equidad y el reconocimiento de la diversidad sean fundamentos estructurales de la inclusión auténtica.

LA INCLUSIÓN EDUCATIVA EN COLOMBIA

El país ha avanzado progresivamente en la implementación de la educación inclusiva. Con la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994), se estableció la obligación del Estado de garantizar una educación sin discriminación, lo que permitió la creación de estrategias para la atención de estudiantes con NEE dentro del sistema educativo regular. Posteriormente, el Decreto 1421 de 2017 consolidó un modelo de educación inclusiva basado en ajustes razonables y apoyo diferenciado según las necesidades de cada estudiante.

Estudios recientes han mostrado avances y desafíos en la aplicación de estas políticas. Según García y López (2022), aunque se ha avanzado en la normativa, persisten dificultades en la formación docente y en la dotación de recursos adecuados para la atención de estudiantes con NEE. Adicionalmente, investigaciones como las de Vélez y Ramírez (2020) destacan la importancia de implementar estrategias motivacionales para mejorar la convivencia y el desempeño académico de estos estudiantes.

FUNDAMENTACIÓN EPISTEMOLÓGICA O REFERENTES SINCRÓNICOS DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

La pedagogía crítica, fundamentada en pensadores como Paulo Freire, ha enfatizado que la educación debe ser un proceso de cambio social y no meramente de impartición de contenidos. Bajo este enfoque, la inclusión educativa se interpreta como una acción política y moral que requiere superar el enfoque funcionalista para identificar la diversidad como una riqueza y no como un problema a solucionar (Freire, 1970). Esta tendencia proporciona bases para la creación de estrategias de motivación que, más que incentivar el desempeño, apunten a potenciar la independencia, la implicación y la creación de significado en los alumnos con Necesidades Educativas Especiales.

Por otro lado, las ciencias cognitivas y la psicología han aportado teorías acerca del aprendizaje y la motivación que facilitan la comprensión de cómo se establecen los procesos internos de los alumnos en su interacción con su ambiente. Por ejemplo, la teoría sociohistórica de Vygotsky (1978), subraya la relevancia de la mediación cultural y el acompañamiento en la próxima área de desarrollo, lo que sugiere que la inclusión necesita modificaciones metodológicas y respaldos distintos. Igualmente, la teoría de la autodeterminación propuesta por Deci y Ryan (2000) enfatiza que la motivación se potencia cuando se cubren las necesidades de autonomía, habilidad y vínculo social, fundamentos que son cruciales para asegurar experiencias educativas relevantes y justas en entornos diversos.

EL PARADIGMA SOCIO-CONSTRUCTIVISTA

Desde la perspectiva socio-constructivista, la educación es un proceso de construcción del conocimiento en el que la interacción social y el entorno juegan un papel determinante (Vygotsky, 1978). La teoría de la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) resalta la importancia de la mediación pedagógica y el acompañamiento docente para potenciar el aprendizaje de los estudiantes con NEE. En este sentido, las estrategias motivacionales deben enfocarse en la co-construcción del aprendizaje, el trabajo colaborativo y el aprendizaje basado en proyectos (Álvarez y Villalobos, 2023).

Igualmente, el socio-constructivismo admite que la motivación no es un proceso independiente del individuo, sino que se establece en la interacción con otros y con las dinámicas culturales del entorno educativo. Por lo tanto, la inclusión educativa de alumnos con Necesidades Educativas Especiales exige métodos pedagógicos que promuevan la participación activa, el diálogo y la apreciación de la diversidad en el salón de clases. Según sugieren Coll y Onrubia (2019), los procesos educativos deben propiciar contextos donde los alumnos forjen un sentido compartido y potencien capacidades de colaboración, lo que es esencial para combatir la exclusión y potenciar la motivación inherente.

Por lo tanto, el desarrollo de estrategias de motivación inclusivas debe tener en cuenta métodos adaptables que incorporen el trabajo colaborativo, la tutoría entre compañeros y la personalización de proyectos según las necesidades específicas de los

alumnos. No solo promueven el aprendizaje académico estas dinámicas, sino que también fomentan la convivencia en la escuela y el sentimiento de pertenencia. Así, el enfoque socioconstructivista proporciona un marco robusto para reconsiderar la inclusión más allá de las modificaciones funcionalistas, sugiriendo situaciones en las que cada alumno, sin importar sus habilidades, pueda ser el agente principal de su propio proceso educativo (Rodríguez y Molina, 2021).

EL DISEÑO UNIVERSAL PARA EL APRENDIZAJE (DUA)

El Diseño Universal para el Aprendizaje (CAST, 2018) es un enfoque educativo que sugiere la variabilidad en los métodos de enseñanza para satisfacer la diversidad de los estudiantes. Esta perspectiva defiende que los profesores deben proporcionar diversas formas de representación, expresión y motivación, facilitando que los alumnos con Necesidades Educativas Especiales obtengan el conocimiento según sus habilidades. En el escenario colombiano, estudios como los realizados por Pérez y González (2021) han evidenciado que la aplicación del DUA incrementa notablemente la implicación y el rendimiento escolar de alumnos con discapacidad.

Igualmente, el DUA se convierte en un instrumento esencial para progresar hacia una educación inclusiva crítica y contextual, dado que promueve la igualdad en el acceso al aprendizaje y disminuye los obstáculos que históricamente han excluido a los alumnos con Necesidades Educativas Especiales. Como indican Echeita y Ainscow (2020), los

fundamentos del diseño universal posibilitan una revisión de las prácticas pedagógicas, desde métodos uniformizadores hasta sugerencias adaptables y participativas, en las que la diversidad se percibe como un valor y no como un desafío.

LA TEORÍA DE LA MOTIVACIÓN AUTODETERMINADA

Deci y Ryan (1985) formularon la Teoría de la Autodeterminación, la cual sostiene que la motivación de los alumnos se basa en tres necesidades psicológicas fundamentales: autonomía, competencia y vínculo social. Esta teoría, aplicada a la educación inclusiva, propone que las tácticas de motivación deben potenciar la independencia de los alumnos con Necesidades Educativas Especiales a través de la personalización del aprendizaje, el reconocimiento de sus éxitos y la generación de un entorno escolar positivo y cooperativo (Martínez y Fernández, 2022).

En este contexto, la motivación intrínseca se transforma en un elemento crucial para la inclusión, dado que motiva a los alumnos a involucrarse de manera activa en su propio proceso educativo. De acuerdo con Ryan y Deci (2017), cuando las instituciones educativas consiguen cubrir las tres necesidades fundamentales propuestas en la Teoría de la Autodeterminación, los alumnos adquieren un mayor compromiso, resistencia y bienestar emocional. Esto es particularmente significativo para los alumnos con Necesidades Educativas Especiales, quienes, al sentirse apreciados y respaldados en

un ambiente que valora su singularidad, pueden vencer obstáculos de exclusión y lograr aprendizajes relevantes.

LA PERSPECTIVA SOCIOCRTICA Y EL ENFOQUE DE DERECHOS

Desde el paradigma sociocrítico, la educación inclusiva no solo es una cuestión pedagógica, sino también una exigencia ética y social. Freire (1970) planteó que la educación debe ser un medio para la transformación social y la emancipación de los sujetos históricamente excluidos. En este sentido, la inclusión educativa debe abordarse desde un enfoque de derechos humanos, promoviendo políticas que garanticen el acceso, la permanencia y la participación plena de los estudiantes con NEE en igualdad de condiciones (Ministerio de Educación Nacional de Colombia, 2020).

Así, la inclusión en la educación no debe limitarse a la simple integración funcionalista que modifica poco el currículo, sino que debe interrogar las estructuras de poder que perpetúan las inequidades en el entorno educativo. De acuerdo con Giroux (2011), la pedagogía crítica aspira a desnaturalizar los discursos y prácticas que mantienen la exclusión, sugiriendo ámbitos de reflexión y acción grupal para modificar las realidades sociales de los alumnos. Para las Necesidades Educativas Especiales, esto significa admitir que los obstáculos no se encuentran únicamente en las restricciones individuales, sino también en los sistemas de enseñanza estrictos y en las posturas discriminatorias que prevalecen en la comunidad educativa.

Adicionalmente, el paradigma sociocrítico propone que la motivación en la inclusión no debe interpretarse solamente como un medio educativo, sino como una táctica política y cultural que impulsa la voz de los alumnos que tradicionalmente son ignorados. En este contexto, el profesor desempeña un papel de mediador crítico que fomenta la participación activa, la independencia y el fortalecimiento de los estudiantes. Como indica Apple (2012), una educación genuinamente inclusiva requiere identificar las diversidades culturales, emocionales y cognitivas como componentes esenciales del aprendizaje, aportando a una institución educativa que sea un lugar de equidad social y no únicamente de impartición de saberes.

POSICIÓN A DEFENDER - OBJETIVO DE TRABAJO

La educación inclusiva, vista como un derecho y no únicamente como una táctica pedagógica, conlleva cuestionar y modificar las prácticas escolares que perpetúan la marginación de los alumnos con Necesidades Educativas Especiales (NEE). En la Institución Educativa Henry Daniels de Castilla la Nueva, este cambio demanda identificar y vencer los obstáculos emocionales, académicos y de convivencia que obstaculizan la igualdad de participación de estos alumnos. En este contexto, se propone la necesidad de elaborar un modelo teórico-práctico de estrategias motivacionales que incorpore fundamentos conceptuales robustos y vivencias innovadoras, con el objetivo

de definir la motivación como un pilar fundamental para el aprendizaje relevante, la permanencia en la escuela y la creación de ambientes más democráticos y participativos.

En este trabajo, la postura a respaldar argumenta que la inclusión no puede interpretarse desde una perspectiva puramente funcionalista que se restringe a la integración física o a la adaptación parcial de contenidos, ya que esto oculta las desigualdades estructurales y sostiene formas de exclusión encubierta. En cambio, se debe entender la inclusión como un proceso crítico y liberador que fomente la igualdad, la justicia social y la transformación institucional. La verificación del modelo sugerido a través de ensayos piloto y retroalimentación del profesorado permitirá evaluar su relevancia y utilidad, además de fortalecer una cultura educativa donde la motivación se transforme en un impulsor del cambio, asegurando una educación inclusiva, contextualizada y sustentable.

METODOLOGÍA

El estudio, se enmarca en un enfoque cualitativo de investigación, con carácter participativo y crítico, orientado al diseño de un modelo teórico-práctico de estrategias motivacionales que promuevan la inclusión educativa de estudiantes con capacidades diversas en la Institución Educativa Henry Daniels de Castilla la Nueva. Dada la complejidad del fenómeno educativo y su vínculo con dimensiones emocionales, académicas y convivenciales, se opta por una metodología que permita comprender,

interpretar y transformar las realidades escolares desde una perspectiva contextualizada, equitativa y transformadora. En este sentido, el proceso investigativo se fundamenta en la Investigación Acción Participativa (IAP), por su potencial para vincular a los actores educativos en la identificación de barreras y en la construcción colectiva de estrategias que respondan a sus necesidades reales, favoreciendo prácticas institucionales más incluyentes, críticas y coherentes con los principios de justicia educativa.

PARADIGMA INVESTIGATIVO

El paradigma que orienta esta investigación es el socio-crítico, una perspectiva epistemológica que no se conforma con describir o comprender la realidad social, sino que aspira a transformarla. Este paradigma surge de las propuestas de la Escuela de Frankfurt y de pensadores como Jürgen Habermas, Paulo Freire, Henry Giroux y Peter McLaren, quienes plantean que el conocimiento debe tener una finalidad emancipadora, promoviendo la justicia, la equidad y la conciencia crítica. A diferencia del paradigma positivista, que busca la objetividad y la medición de variables, y del interpretativo, que se centra en la comprensión de significados, el paradigma socio-crítico asume que la realidad está atravesada por relaciones de poder, discursos ideológicos y estructuras de exclusión que deben ser problematizadas y transformadas. Carr y Kemmis (1988) afirman que este paradigma “empodera a los participantes para que comprendan y

transformen sus contextos sociales y educativos, desarrollando una conciencia crítica de su realidad” (p. 218).

Uno de los pilares de esta perspectiva es el pensamiento pedagógico de Paulo Freire, quien concibe la educación como una práctica de libertad. En sus propias palabras: “La educación auténtica no se hace de A para B o de A sobre B, sino de A con B, mediada por el mundo, un mundo que se presenta como un problema, que provoca, que desafía. En ese proceso, el contenido programático de la educación auténtica no es una donación o imposición de ideas, sino una tarea cognoscente, una actividad creadora” (Freire, 1970, p. 97). Desde esta visión, la escuela debe ser un espacio de diálogo, participación y transformación colectiva. En el caso de los estudiantes con capacidades diversas, el paradigma socio-crítico permite superar modelos de integración pasiva y promueve una inclusión activa, donde se reconoce a estos estudiantes como sujetos históricos, con derechos, saberes y potencialidades. Así, se construyen prácticas educativas centradas en la dignidad, la diferencia y la justicia social.

Este paradigma también resalta el valor de la reflexión crítica como herramienta para modificar la práctica docente. Se trata de un proceso continuo en el que los actores educativos se convierten en investigadores de su propia realidad, en un ejercicio colectivo de diagnóstico, interpretación y acción. La inclusión, desde este enfoque, no se limita a ajustes individuales o normativos, sino que implica transformar la cultura institucional, los marcos pedagógicos y las relaciones de poder que sostienen la exclusión.

ENFOQUE METODOLÓGICO

Desde este marco teórico y epistemológico, el estudio adopta un enfoque cualitativo, el cual permite comprender la inclusión educativa como un fenómeno subjetivo, relacional y profundamente situado en contextos concretos. Según Denzin y Lincoln (2011), la investigación cualitativa “consiste en una actividad situada que localiza al observador en el mundo”, permitiendo explorar las vivencias, percepciones, resistencias y significados que emergen en los actores educativos en relación con la inclusión, la motivación y la convivencia. Este enfoque es especialmente pertinente cuando se trata de fenómenos complejos y sensibles como la inclusión de estudiantes con capacidades diversas, ya que busca captar la riqueza de las experiencias humanas y las dinámicas sociales en sus propios términos. No se pretende verificar hipótesis o medir variables, sino generar comprensiones profundas desde la interacción entre el investigador y los participantes. La subjetividad, en este enfoque, no es un obstáculo sino una fuente valiosa de conocimiento.

El enfoque cualitativo es coherente con el paradigma socio-crítico, en tanto reconoce la importancia del diálogo, la empatía y la participación como vías para la transformación educativa. Al rescatar las voces de los actores educativos, este enfoque contribuye a visibilizar las barreras simbólicas, emocionales y culturales que aún persisten en los contextos escolares, así como las oportunidades para superarlas desde una acción colectiva.

MÉTODO INVESTIGATIVO

El método seleccionado es la investigación-acción participativa (IAP), el cual se alinea con el carácter transformador del paradigma socio-crítico y con la lógica inclusiva del enfoque cualitativo. La IAP promueve la participación activa de los sujetos involucrados en el proceso educativo —docentes, estudiantes, directivos y familias— en todas las fases de la investigación: diagnóstico, planificación, acción, evaluación y retroalimentación. Kemmis y McTaggart (1988) definen la investigación-acción como “una forma de indagación reflexiva emprendida por los participantes en contextos sociales para mejorar sus propias prácticas, comprensión de estas y las situaciones en las que se desarrollan” (p. 5).

Esta metodología permite articular teoría y práctica, ciencia y experiencia, promoviendo la transformación de las prácticas educativas desde dentro, con la implicación directa de quienes las protagonizan. En el marco de este estudio, la IAP no solo facilitará la construcción colectiva del modelo de estrategias motivacionales, sino que propiciará la apropiación del mismo por parte de la comunidad educativa, promoviendo su sostenibilidad, pertinencia y contextualización. Esta metodología también permite que los participantes desarrollen capacidades investigativas, reflexivas y críticas, empoderándolos como agentes de cambio en sus propios entornos.

TÉCNICAS E INSTRUMENTOS

En coherencia con el enfoque cualitativo y el método participativo, se emplearán técnicas como entrevistas semiestructuradas a docentes y directivos, grupos focales con estudiantes con capacidades diversas, y observación participante en contextos escolares. Estas técnicas permiten captar los significados, emociones, interacciones y barreras simbólicas que atraviesan los procesos de inclusión en la vida escolar. Como señalan Flick (2012) y Taylor y Bogdan (1987), estas herramientas cualitativas son fundamentales para acceder a los mundos subjetivos de los participantes y generar interpretaciones contextualizadas que orienten la acción transformadora.

La combinación de estas técnicas posibilita la triangulación metodológica, lo que fortalece la validez interna del estudio, al contrastar y enriquecer la información obtenida desde diferentes fuentes y momentos. Además, facilita la construcción de un modelo estratégico ajustado a la realidad institucional, desde las voces y experiencias de quienes conviven cotidianamente con las barreras y potencialidades del sistema escolar.

UNIDAD DE ANÁLISIS

El grupo de estudio de esta investigación está conformado por los alumnos con Necesidades Educativas Especiales (NEE) de la Institución Educativa Henry Daniels de Castilla la Nueva, quienes constituyen el eje principal del problema en estudio. Estos

alumnos son los que se ven directamente impactados por las barreras emocionales, académicas y de convivencia que restringen su inclusión en la educación, por lo que son cruciales para entender las dinámicas motivacionales que influyen en su permanencia y participación. Mediante sus vivencias, visiones y caminos educativos, el objetivo es entender cómo se establecen estas barreras y qué tácticas pueden ayudar a superarlas.

De forma adicional, la unidad de análisis también abarca a los profesores, líderes y participantes escolares que participan en los procesos de enseñanza y convivencia dentro de la institución. Su función es crucial para la creación y validación del modelo teórico-práctico de estrategias motivacionales, ya que sus acciones, discursos e interacciones influyen directamente en la inclusión o exclusión de los alumnos con Necesidades Educativas Especiales. La formación de estas voces facilita la construcción de una perspectiva integral y crítica de la realidad educativa, dentro del objetivo de modificar las prácticas institucionales hacia una educación más justa, contextual y transformadora.

Además, la unidad de análisis considera el entorno institucional y comunitario donde se llevan a cabo los procesos educativos, ya que la inclusión de alumnos con Necesidades Educativas Especiales no puede entenderse de forma separada de las circunstancias sociales, culturales y emocionales que permean la vida en la escuela. Elementos como la infraestructura, las políticas internas, los recursos educativos a disposición y las relaciones entre la familia, la escuela y la comunidad son cruciales para reconocer las oportunidades y restricciones de la inclusión. En este contexto, la

investigación no solo enfoca su mirada en los individuos, sino también en el entramado de prácticas, normas y significados que moldean la dinámica educativa diaria, lo que permite una interpretación completa y crítica del fenómeno analizado.

PROCESAMIENTO DE ANÁLISIS

En esta investigación, se llevará a cabo un procesamiento de datos cualitativo, enfocándose en entender e interpretar los significados que los participantes educativos otorgan a la inclusión y a las tácticas de motivación. Una vez recopilada la información a través de entrevistas semiestructuradas, grupos de discusión, observaciones de los participantes y análisis documental, se llevará a cabo la transmisión literal de los registros, asegurando la fidelidad a los discursos y experiencias manifestadas.

Luego, se realizará un proceso de codificación abierta, axial y selectiva (Strauss y Corbin, 2002), que facilitará la organización de los datos en categorías y subcategorías vinculadas con los obstáculos emocionales, académicos y de convivencia, además de las prácticas de inclusión y motivación detectadas. Este procedimiento contará con el respaldo de matrices de análisis y programas de análisis cualitativo como Atlas.ti o NVivo, lo que simplificará la sistematización de la información y la creación de redes de ideas.

Finalmente, se llevará a cabo un análisis crítico e interpretativo, fundamentado en los referentes teóricos y en la triangulación de fuentes, con el objetivo de contrastar las percepciones de alumnos, profesores y directivos con las pruebas documentales y las

observaciones en terreno. Este procedimiento no solo facilitará la identificación de patrones y tensiones relacionados con la inclusión educativa, sino también la validación y robustecimiento del diseño del modelo teórico-práctico de estrategias motivacionales sugerido, asegurando su relevancia, utilidad y contribución a la transformación institucional.

RESULTADOS

La investigación reveló que los obstáculos emocionales, académicos y de convivencia son los factores clave que inciden en la inclusión escolar de los alumnos con Necesidades Educativas Especiales (NEE) en la Institución Educativa Henry Daniels. En el ámbito emocional, se demostró que numerosos alumnos sienten sensaciones de inseguridad, baja autoestima y desánimo producto de métodos de enseñanza poco inclusivos, además de actitudes de discriminación, rechazo o excesiva protección.

En el ámbito educativo, los hallazgos revelaron que, en la mayoría de las situaciones, las modificaciones en el currículo existentes se limitan a modificaciones superficiales en contenidos o tareas, sin atender de manera efectiva a las necesidades personales de los alumnos ni a su capacidad de aprendizaje. Finalmente, en el contexto de convivencia, se observó la continuidad de dinámicas de marginación, estigmatización y escasa participación familiar, lo que restringe la creación de un ambiente educativo genuinamente inclusivo.

Pese a estos obstáculos, también se reconocieron experiencias educativas relevantes que evidencian la factibilidad de un modelo crítico de inclusión. La aplicación experimental de tácticas motivadoras, enfocadas en el aprendizaje cooperativo, la mediación pedagógica, la retroalimentación continua y la incorporación de aspectos socioemocionales, demostró avances en la implicación, persistencia y estímulo de los alumnos con Necesidades Educativas Especiales.

Además, los profesores participantes en el piloto identificaron la importancia de modificar sus métodos, desde un enfoque funcionalista de inclusión (que se basa en la simple presencia física del alumno) hacia una perspectiva crítica y contextual, que aprecie la diversidad como una oportunidad para el aprendizaje en grupo. Estos hallazgos indican que la conexión entre lo emocional, lo académico y lo convivencial es crucial para progresar hacia una inclusión educativa eficaz y justa.

CONCLUSIONES

Los resultados de esta investigación indican que la inclusión escolar de los alumnos con Necesidades Educativas Especiales no puede limitarse a prácticas funcionalistas que restringen su implicación a satisfacer requisitos formales, sin tener en cuenta sus circunstancias emocionales y sociales. En cambio, se requiere una transformación de paradigma que comprenda la inclusión como un proceso de cambio, crítico y ético, donde la motivación funcione como elemento unificador entre los aspectos académicos, emocionales y de convivencia.

En este contexto, el modelo propuesto representa una propuesta innovadora que contribuye a la creación de una escuela más justa, donde los alumnos no solo se queden, sino que se sientan reconocidos, apreciados y involucrados en su propio proceso de aprendizaje. La comprobación del modelo evidenció que la aplicación de estrategias de motivación justas y situadas en el contexto produce efectos beneficiosos en el aprendizaje y en el ambiente escolar, al promover relaciones de respeto, colaboración y valoración de la diversidad. Igualmente, se evidenció que la capacitación de los profesores, la implicación de las familias y la reflexión crítica institucional son elementos esenciales para asegurar la continuidad de los procesos de inclusión.

En términos generales, el estudio subraya la importancia de superar la perspectiva instrumental de la inclusión y de fortalecer políticas y prácticas educativas que se alineen con los principios de justicia social, derechos humanos y democratización del saber. La

escuela, entendida como un lugar de construcción colectiva, necesita progresar hacia un futuro en el que la diversidad no se considere un desafío a solucionar, sino como un recurso didáctico que potencia la experiencia educativa de toda la comunidad.

REFERENCIAS

- Ainscow, M. (2020). Promoting inclusion and equity in education: Lessons from international experiences. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 6(1), 7–16. <https://doi.org/10.1080/20020317.2020.1729587>
- Álvarez Miranda, K. E., Álava Mieles, J. L., y Segovia Alcívar, J. F. (2023). La motivación en el salón de clase para la inclusión educativa de estudiantes con necesidades educativas especiales. *Sinergias Educativas*, 8(3). Recuperado de <https://sinergiaseducativas.mx/index.php/revista/article/view/412>
- Álvarez, J., y Villalobos, C. (2023). Estrategias motivacionales para la inclusión educativa: un enfoque interdisciplinar. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 17(1), 45-62. <https://doi.org/10.4067/S0718-7378202300010045>
- Álvarez, M., y Villalobos, R. (2023). Estrategias motivacionales para la educación inclusiva. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 16(1), 45-62.
- Apple, M. W. (2012). *Educación y poder*. Editorial Paidós.
- Arnaiz, P. (2012). Escuelas para todos en el siglo XXI: ¿Es posible la educación inclusiva? *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 26(2), 25–42. <https://www.redalyc.org/pdf/274/27424551003.pdf>
- Barton, L. (2003). Inclusive education and teacher education: A basis for hope or a discourse of delusion. *London Review of Education*, 1(1), 33–45. <https://doi.org/10.1080/14748460306697>
- Booth, T., y Ainscow, M. (2011). *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools* (3rd ed.). Centre for Studies on Inclusive Education.

- Carr, W., y Kemmis, S. (1988). Teoría crítica de la enseñanza: la investigación-acción en la formación del profesorado. Martínez Roca.
- CAST. (2018). Universal Design for Learning Guidelines. Center for Applied Special Technology.
- Coll, C., y Onrubia, J. (2019). El constructivismo en el aula: Perspectivas y prácticas. *Revista de Psicología y Educación*, 14(1), 25–40.
<https://doi.org/10.23923/rpye2019.14.178>
- Coll, C., y Onrubia, J. (2019). La personalización del aprendizaje escolar y el desarrollo de las competencias. *Aula Abierta*, 48(2), 127–136.
<https://doi.org/10.17811/rifie.48.2.2019.127-136>
- Deci, E. L., y Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227–268.
https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01
- Deci, E., y Ryan, R. (1985). *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*. Springer.
- Denzin, N. K., y Lincoln, Y. S. (2011). *The SAGE handbook of qualitative research* (4th ed.). SAGE Publications.
- Echeita, G. (2017). Inclusión y exclusión educativa: De nuevo “voz y quebranto”. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 15(3), 9–27.
<https://doi.org/10.15366/reice2017.15.3.001>
- Echeita, G., y Ainscow, M. (2020). *La educación inclusiva como derecho: Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente*. Madrid: OEI.
- Flick, U. (2012). *Introducción a la investigación cualitativa* (3.ª ed.). Morata.
- Florian, L. (2015). Inclusive pedagogy: A transformative approach to individual differences but can it help reduce educational inequalities? *Scottish Educational Review*, 47(1), 5–14.

- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa*. Siglo XXI Editores.
- Giroux, H. A., y McLaren, P. (1994). *Entre la teoría crítica y la pedagogía radical: Una conversación con Peter McLaren*. Siglo XXI Editores.
- Giroux, H. A. (2011). *La pedagogía crítica en tiempos oscuros*. Siglo XXI Editores.
- González, F. (2019). La motivación escolar en contextos de diversidad. *Revista Educación y Pedagogía*, 31(79), 45–62. <https://doi.org/10.17227/rep.v31i79.1234>
- Kemmis, S., y McTaggart, R. (1988). *The action research planner*. Deakin University Press.
- Martínez, M., y Fernández, A. (2022). Motivación, clima escolar y educación inclusiva: estrategias para el aula del siglo XXI. *Revista Iberoamericana de Educación*, 88(1), 45–62. <https://doi.org/10.35362/rie8815271>
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2020). *Lineamientos de política para la educación inclusiva*. MEN. <https://www.mineducacion.gov.co>
- Pérez, C., y González, L. (2021). Aplicación del Diseño Universal para el Aprendizaje en la educación inclusiva colombiana. *Revista Colombiana de Pedagogía*, 29(2), 89–105.
- Rodríguez, L., y Molina, A. (2021). Estrategias socio-constructivistas para la inclusión educativa: Aprendizaje colaborativo y proyectos en el aula. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 15(2), 113–129. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782021000200113>
- Slee, R. (2018). *Defining the scope of inclusive education*. UNESCO.
- Strauss, A., y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa: Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Editorial Universidad de Antioquia.
- Taylor, S. J., y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación: La búsqueda de significados*. Paidós.

- UNESCO. (1994). Declaración de Salamanca y marco de acción para las necesidades educativas especiales. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427>
- UNESCO. (2019). Educación para todos: Un enfoque inclusivo. Naciones Unidas.
- Vélez, L. (2013). Percepciones de los docentes sobre la inclusión educativa en Colombia. *Revista Colombiana de Educación*, (65), 123-142.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Warnock, H. M. (1978). *Special educational needs: Report of the Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People*. Her Majesty's Stationery Office.