

Barreras de la Educación Inclusiva desde las Voces de Familias de Adolescentes con Discapacidad Cognitiva en el Colegio Class de Bogotá: Una mirada desde el Trabajo Social con Grupos

Por Paula Andrea Torres Florez

Paula Andrea Torres Florez. Estudiante de último semestre de Trabajo Social, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca, Colombia. Integrante del Semillero de Investigación Epistemes..

Introducción

La educación inclusiva se ha consolidado durante las últimas décadas como uno de los principales referentes para la garantía del derecho a la educación de poblaciones históricamente excluidas de los sistemas educativos. Su desarrollo ha estado estrechamente relacionado con la transformación de las concepciones sobre diversidad, discapacidad y participación social, promoviendo el reconocimiento de las diferencias como un elemento inherente a los procesos educativos y no como una condición que justifique prácticas de segregación o exclusión. Desde esta perspectiva, la inclusión plantea la necesidad de transformar las culturas, políticas y prácticas institucionales que generan barreras para el aprendizaje y la participación.

Teniendo en cuenta lo anterior, diferentes organismos internacionales han contribuido a la consolidación de este enfoque. Por un lado, la Declaración de Salamanca, considerado el documento histórico fundacional de la educación inclusiva, estableció formalmente el principio de que las escuelas regulares deben acoger a todos los niños, independientemente de sus condiciones físicas o intelectuales (UNESCO, 1994). Posteriormente, en la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad se reconoció la educación inclusiva como un derecho humano fundamental, instando a los Estados a garantizar sistemas educativos que favorezcan la participación plena de las personas con discapacidad en igualdad de condiciones con las demás personas (ONU, 2006).

A nivel de Colombia, estos principios han sido incorporados progresivamente mediante marcos normativos orientados a promover la educación inclusiva y la eliminación de barreras para el aprendizaje y la participación. Particularmente, el Decreto 1421 de 2017 -que reglamenta la atención educativa de la población con discapacidad en el marco de la educación inclusiva- es la norma que define la ruta de atención educativa, ya que establece que los colegios no pueden negar la matrícula a un estudiante por motivos de discapacidad y obliga a las instituciones a implementar dos metodologías clave. Por un lado, el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), siendo la estrategia de enseñanza planeada para que las clases, materiales y evaluaciones sirvan para todos los estudiantes desde el principio, reduciendo la necesidad de hacer adaptaciones individuales posteriores. Por otro, el Plan Individual de Ajustes Razonables (PIAR), que es un documento individual y oficial que detalla los apoyos, adaptaciones curriculares y evaluaciones personalizadas que requiere un estudiante específico (Presidencia de la República, 2017).

También se encuentra la Ley 1618 de 2013, legislación colombiana que establece disposiciones para garantizar el ejercicio pleno de los derechos de las personas con discapacidad, la cual ordena a todas las entidades del Estado y del sector privado adoptar acciones afirmativas para eliminar la discriminación. En el ámbito educativo, prohíbe las aulas segregadas ("salones especiales") e instruye que las personas con discapacidad compartan los mismos espacios académicos regulares con compañeros de su edad (Congreso de la República, 2013).

No obstante, a pesar de los avances normativos y conceptuales alcanzados durante las últimas décadas, la materialización de la inclusión educativa continúa enfrentando importantes desafíos ya que los adolescentes con discapacidad cognitiva continúan enfrentando múltiples obstáculos asociados a la implementación de estrategias pedagógicas diferenciadas, la disponibilidad de apoyos institucionales y el reconocimiento de sus necesidades específicas dentro de los escenarios escolares. Sin embargo, estas dificultades no afectan únicamente a los estudiantes sino también a sus familias, las que desempeñan un papel fundamental en los procesos de acompañamiento educativo, mediación institucional y construcción de redes de apoyo.

Las familias constituyen actores centrales en los procesos de inclusión educativa debido a que participan de manera directa en el seguimiento de las trayectorias escolares, la gestión de recursos y la articulación con diferentes instituciones. No obstante, sus experiencias suelen ocupar un lugar secundario dentro de las discusiones académicas y políticas relacionadas con la inclusión. Con frecuencia, las investigaciones se han concentrado en analizar desde la visión de docentes, directivos o profesionales especializados, dejando en un segundo plano las voces de quienes enfrentan cotidianamente los desafíos derivados de las barreras presentes en los contextos educativos.

Esta situación adquiere especial relevancia si se considera que las familias poseen conocimientos contruidos a partir de la experiencia cotidiana con la discapacidad y los procesos educativos de los estudiantes. Sus narrativas permiten identificar tensiones, obstáculos y oportunidades que muchas veces permanecen invisibles dentro de los análisis institucionales. Asimismo, posibilitan comprender cómo las políticas de inclusión son vividas, interpretadas y resignificadas desde la práctica, evidenciando las distancias existentes entre los discursos normativos y las realidades escolares.

Algunos estudios recientes han señalado que las familias continúan enfrentando barreras relacionadas con la comunicación institucional, la disponibilidad de apoyos especializados, las actitudes discriminatorias y la limitada participación en los procesos de toma de decisiones. Se identifica la persistencia de barreras actitudinales, comunicativas y sociales que restringen la participación efectiva de las familias en los procesos educativos de estudiantes con discapacidad, situación que afecta tanto la calidad de la inclusión como el fortalecimiento de las redes de apoyo (Guerrero et al., 2024). De manera similar, se evidencia que las experiencias de exclusión y estigmatización continúan presentes en distintos contextos educativos, afectando las trayectorias escolares y el bienestar de estudiantes y familias (Vila et al., 2024).

Desde el Trabajo Social, estas problemáticas adquieren una importancia particular debido a su relación con la garantía de derechos, la participación social, el fortalecimiento de redes de apoyo y la construcción de entornos inclusivos. En este sentido, abordar las barreras de la educación inclusiva desde las voces familiares implica reconocer a las familias como sujetos capaces de producir conocimientos sobre las condiciones que favorecen o limitan la educación inclusiva.

Es por esto que el presente artículo tiene como objetivo analizar las barreras de la educación inclusiva identificadas desde las voces de familias de adolescentes con discapacidad cognitiva

vinculados al Colegio Class de Bogotá, a partir de una investigación desarrollada desde un enfoque cualitativo e interpretativo.

La investigación se desarrolló en el Colegio Class IED, institución educativa pública ubicada en la localidad de Kennedy, al suroccidente de Bogotá, Colombia. La institución atiende estudiantes desde primera infancia hasta grado undécimo en dos jornadas diurnas. Para el desarrollo de esta investigación se tomó como escenario la sede A, correspondiente a los grados de educación básica secundaria y media (6° a 11°). De acuerdo con la información institucional, en esta sede se encuentran matriculados 43 estudiantes con discapacidad cognitiva distribuidos entre los diferentes grados escolares. Cabe señalar que no se registraban estudiantes con discapacidad física. La elección de esta institución respondió a su experiencia en procesos de educación inclusiva y a la presencia de estudiantes con discapacidad cognitiva, población de interés para el presente estudio.

A través de este análisis se busca comprender las tensiones existentes entre los discursos institucionales de inclusión y las experiencias cotidianas de las familias, así como reflexionar sobre los aportes que el Trabajo Social puede realizar para la construcción de procesos educativos más participativos, accesibles e inclusivos.

En coherencia con el objetivo propuesto, el presente artículo se estructura en seis apartados. En primer lugar, se desarrolla la problematización titulada “Barreras y desafíos de la educación inclusiva desde las voces de familiares: Entre el discurso y las prácticas inclusivas”, en el que se analizan las principales tensiones existentes entre los discursos de educación inclusiva y las experiencias vividas por las familias de estudiantes con discapacidad. Posteriormente se presentan los referentes teóricos que sustentan la investigación, abordando la educación inclusiva, la discapacidad cognitiva, redes de apoyo y el Trabajo Social con Grupos. En tercer lugar se expone la ruta metodológica que orientó el estudio desde un enfoque cualitativo e interpretativo. A continuación se presentan los resultados y la discusión, organizados a partir de las barreras identificadas por las familias y de las reflexiones derivadas de sus experiencias en los procesos de educación inclusiva. Finalmente, se exponen las conclusiones en las que se sintetizan los principales hallazgos de la investigación y se plantean algunas reflexiones sobre los aportes del Trabajo Social para el fortalecimiento de prácticas educativas más inclusivas.

Barreras y desafíos de la educación inclusiva desde las voces de familiares: Entre el discurso y las prácticas inclusivas

La consolidación de la educación inclusiva como principio orientador de las políticas educativas ha representado un avance significativo en el reconocimiento de los derechos de las personas con discapacidad. No obstante, la existencia de marcos normativos y lineamientos institucionales no ha significado necesariamente la eliminación de las múltiples formas de exclusión que continúan presentes en los escenarios escolares. Por el contrario, diversos estudios han evidenciado que persiste una brecha entre los principios que sustentan la inclusión educativa y las condiciones reales en las que esta se desarrolla dentro de las instituciones.

Esta situación ha llevado a cuestionar las concepciones de inclusión centradas exclusivamente en el acceso al sistema educativo. Aunque el ingreso de estudiantes con discapacidad a instituciones regulares constituye un avance importante frente a modelos segregacionistas, la presencia física dentro de la escuela no garantiza por sí misma procesos efectivos de participación, aprendizaje y reconocimiento. En consecuencia, la discusión contemporánea sobre educación

inclusiva ha desplazado su atención hacia el análisis de las barreras que limitan la participación de los estudiantes y sus familias dentro de los contextos educativos.

Al respecto del concepto de barrera, Márquez (2017) planteó que “Cuando trasladamos el término al ámbito educativo nos estamos refiriendo a los obstáculos que hacen que se ‘cierre’ el paso (acceso) a la realización de las actividades que proponemos en las aulas”. Seguido a esto, el autor aclara que “Los obstáculos están inmersos en el propio diseño de la actividad, y son los alumnos/as los que se los encuentran cuando tratan de acceder a ella...”. Siguiendo los planteamientos del modelo social de discapacidad, las dificultades experimentadas por las personas con discapacidad no pueden ser comprendidas exclusivamente a partir de características individuales o diagnósticos clínicos sino que deben analizarse en relación con las condiciones sociales, culturales e institucionales que restringen su participación. En otras palabras, las barreras no se encuentran en las personas sino en los entornos que no logran responder adecuadamente a la diversidad humana.

En el ámbito educativo, estas barreras pueden manifestarse de múltiples formas. Guerrero, Rojas y Quintanilla (2024) identifican la presencia de barreras actitudinales, comunicativas, sociales y organizativas que limitan la participación de estudiantes con discapacidad y sus familias dentro de las instituciones educativas. Según estos autores, la persistencia de imaginarios deficitarios sobre la discapacidad, las dificultades en la comunicación entre actores educativos y la limitada participación de las familias continúan afectando la construcción de escenarios genuinamente inclusivos.

De manera similar, las experiencias de discriminación, estigmatización y exclusión siguen presentes en las trayectorias educativas de estudiantes con discapacidad, aun en contextos que se reconocen formalmente como inclusivos. Los autores advierten que muchas de estas situaciones permanecen invisibilizadas debido a que los procesos de evaluación institucional suelen concentrarse en indicadores de acceso y cobertura, dejando en un segundo plano las experiencias cotidianas de quienes participan directamente en dichos procesos (Vila et al., 2024).

En ese escenario, las familias ocupan una posición particularmente significativa. Su participación en los procesos educativos trasciende el acompañamiento académico y se extiende a la gestión de apoyos institucionales, el seguimiento de procesos pedagógicos, la articulación con profesionales especializados y la defensa de derechos. Sin embargo, a pesar de su papel central, las voces familiares continúan siendo insuficientemente consideradas dentro de las discusiones sobre educación inclusiva. Esta invisibilización resulta problemática porque las familias poseen conocimientos construidos desde la experiencia cotidiana; son ellas quienes acompañan permanentemente los procesos educativos de los adolescentes, identifican obstáculos, desarrollan estrategias de afrontamiento y establecen relaciones constantes con las instituciones. En consecuencia, sus perspectivas permiten comprender dimensiones de la inclusión que difícilmente pueden ser identificadas desde análisis exclusivamente institucionales o normativos.

Los hallazgos de la investigación desarrollada en el Colegio Class de Bogotá muestran precisamente la relevancia de estas voces. A partir de las narrativas familiares emergen preocupaciones relacionadas con la comunicación entre escuela y hogar, la disponibilidad de apoyos especializados, la implementación de ajustes pedagógicos y la responsabilidad que recae sobre las familias para garantizar la continuidad de los procesos educativos. Estas experiencias evidencian que la inclusión no constituye una realidad homogénea sino un proceso atravesado por tensiones, negociaciones y desafíos cotidianos.

Particularmente, las familias participantes reconocen los esfuerzos institucionales orientados a favorecer la educación inclusiva; sin embargo, también identifican limitaciones que dificultan su materialización. Esta coexistencia entre avances y barreras permite comprender la inclusión como un proceso en permanente construcción cuya efectividad depende tanto de los recursos institucionales como de las relaciones establecidas entre los diferentes actores involucrados.

A partir de estas consideraciones surge el cuestionamiento que orienta el presente artículo: frente a la educación inclusiva, ¿qué barreras son identificadas por las familias de adolescentes con discapacidad cognitiva y qué revelan estas experiencias sobre las tensiones existentes entre los discursos institucionales de inclusión y las prácticas inclusivas cotidianas?

Referentes teóricos

Este apartado, se organiza en torno a cuatro categorías fundamentales: educación inclusiva, discapacidad cognitiva, redes de apoyo y trabajo social con grupos. Estas permiten comprender de manera integral el fenómeno estudiado. Por un lado, la educación inclusiva se entiende como un proceso orientado a garantizar la participación y el aprendizaje de todos los estudiantes, donde se reconoce la diversidad. La discapacidad cognitiva se aborda desde una perspectiva que considera tanto las características individuales como las condiciones del entorno. Por su parte, las redes de apoyo son analizadas por su papel en el acompañamiento educativo de los adolescentes, especialmente desde las familias. Finalmente, el Trabajo Social con Grupos aporta elementos para comprender las dinámicas colectivas, los vínculos y la participación, aspectos clave en los procesos de educación inclusiva. En conjunto, estas categorías ofrecen una comprensión contextual del problema de investigación.

Educación inclusiva: de la integración a la participación

La educación inclusiva se ha consolidado como un principio central en los discursos educativos contemporáneos, sustentada en la concepción de la educación como un derecho humano universal. Desde esta perspectiva, se busca garantizar el acceso, la participación y la permanencia de todas las personas en los sistemas educativos. En este marco, la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad establece que los Estados deben asegurar sistemas educativos inclusivos, evitando la exclusión por motivos de discapacidad y promoviendo los apoyos y ajustes necesarios para el aprendizaje (ONU, 2006).

De igual manera, la UNESCO ha sido uno de los principales organismos impulsores de este enfoque. La Declaración de Salamanca plantea que las instituciones educativas deben acoger a todos los estudiantes, independientemente de sus condiciones personales, sociales o culturales, reconociendo la diversidad como un valor y no como una limitación (UNESCO, 1994). Posteriormente, este organismo definió la inclusión como un proceso orientado a responder a las diversas necesidades del alumnado y a disminuir las formas de exclusión dentro y fuera del sistema educativo (UNESCO, 2009). Más recientemente, ha señalado que la inclusión requiere transformar los sistemas educativos para garantizar una educación equitativa y de calidad para todos (UNESCO, 2017).

Si bien estos planteamientos han contribuido a visibilizar la exclusión histórica de grupos como las personas con discapacidad y a posicionar la inclusión como un compromiso ético

y político, diversos autores advierten que suelen permanecer en un nivel principalmente normativo. En consecuencia, existe el riesgo de que la inclusión se convierta en un discurso idealizado si no se acompaña de cambios concretos en las prácticas pedagógicas, las culturas institucionales y las relaciones entre la escuela, las familias y la comunidad.

Desde una mirada crítica, Moreno y Muntaner (2025) sostienen que la educación inclusiva no puede reducirse a la presencia de estudiantes en aulas regulares. Los autores argumentan que muchas acciones catalogadas como inclusivas continúan reproduciendo exclusiones al centrarse en las limitaciones individuales del alumnado, en lugar de cuestionar las barreras estructurales y organizativas presentes en las instituciones educativas. En este sentido, afirman que la inclusión sólo puede materializarse cuando existe un compromiso real con la eliminación de dichas barreras y con la construcción de escenarios educativos más justos y equitativos.

En una línea similar, Betancourt et al. (2025) proponen comprender las prácticas inclusivas como acciones situadas que trascienden las perspectivas asistencialistas y adaptativas tradicionales. Los autores cuestionan las visiones hegemónicas de la inclusión y plantean la necesidad de resignificar mediante el reconocimiento de la diversidad cultural, el diálogo intercultural y la construcción colectiva de conocimiento. Desde esta perspectiva, las prácticas inclusivas constituyen procesos ético políticos orientados a transformar relaciones de poder, superar lógicas homogeneizadoras y promover la participación activa de comunidades históricamente excluidas. Estas posturas adquieren especial relevancia en América Latina, donde las desigualdades sociales condicionan significativamente las trayectorias educativas. Por ello, la inclusión no puede entenderse únicamente desde el ámbito escolar, sino también en relación con factores como las condiciones socioeconómicas, el acceso a redes de apoyo y la participación de las familias. Bajo esta mirada, los padres y madres dejan de ser receptores pasivos de políticas educativas para convertirse en actores fundamentales en la construcción de experiencias inclusivas.

En síntesis, la perspectiva crítica de la educación inclusiva permite superar enfoques centrados exclusivamente en el acceso o la integración, para comprenderla como un proceso de transformación social y educativa orientado por principios de justicia social, participación y garantía de derechos. Esta concepción resulta especialmente pertinente para el presente artículo, ya que posibilita analizar las barreras identificadas desde las experiencias de las familias de adolescentes con discapacidad cognitiva como sujetos activos que interpretan, cuestionan y resignifican las prácticas inclusivas en la vida escolar cotidiana.

Comprender la educación inclusiva implica reconocer las realidades y condiciones de aquellos estudiantes que históricamente han enfrentado procesos de exclusión. Por esta razón, resulta necesario profundizar en la discapacidad cognitiva, entendiéndola no solo desde sus características individuales, sino también desde las interpretaciones sociales y educativas que influyen en las oportunidades de participación y aprendizaje dentro de los contextos escolares.

Discapacidad cognitiva y el modelo social de discapacidad

La comprensión de la discapacidad ha experimentado importantes transformaciones en las últimas décadas, pasando de enfoques centrados en las limitaciones individuales a

perspectivas que reconocen la influencia de factores sociales, culturales y estructurales. Tradicionalmente predominó el modelo médico-rehabilitador, el cual entiende la discapacidad como una deficiencia o anomalía propia del individuo que debe ser corregida o compensada mediante procesos de rehabilitación. Aunque este enfoque reconoce las capacidades de las personas con discapacidad, su participación social suele estar condicionada a la posibilidad de ajustarse a parámetros de normalidad previamente establecidos (Palacios, 2008).

Frente a esta visión, el modelo social de la discapacidad plantea un cambio significativo al situar el origen de la exclusión en las barreras presentes en el entorno y no en las características individuales de las personas. Desde esta perspectiva, la discapacidad surge cuando los contextos sociales, culturales e institucionales no responden adecuadamente a la diversidad humana. En consecuencia, las personas con discapacidad son reconocidas como sujetos de derechos con capacidad para participar plenamente en la vida social, mientras que la inclusión se orienta hacia la transformación de los entornos, las políticas y las prácticas que generan desigualdad y discriminación (Palacios, 2008).

La importancia de este enfoque radica en que permite replantear las acciones educativas y sociales desde la eliminación de barreras que limitan la participación. Así, la responsabilidad de la inclusión deja de recaer exclusivamente en los individuos y se traslada hacia los contextos que deben garantizar condiciones accesibles, equitativas y respetuosas de la diversidad. Esta perspectiva cuestiona las lógicas asistencialistas y normalizadoras que históricamente han predominado en el tratamiento de la discapacidad y promueve una comprensión más amplia de la justicia social.

Dentro de este marco, la discapacidad cognitiva constituye una categoría particular que ha sido redefinida por enfoques contemporáneos. Según la Asociación Americana de Discapacidad Intelectual y Discapacidades del Desarrollo (AAIDD), esta condición debe entenderse de manera dinámica y funcional, considerando que el desempeño de las personas depende en gran medida de la interacción que establecen con sus contextos sociales. Desde esta visión, las personas con discapacidad cognitiva poseen capacidades y potencialidades que pueden desarrollarse en diferentes ámbitos de la vida cuando cuentan con apoyos adecuados y oportunidades reales de participación. Por ello, los entornos inclusivos adquieren un papel fundamental en la promoción de procesos de aprendizaje, autonomía y vinculación social, evitando prácticas de segregación y exclusión (AAIDD, como se citó en Jaimes y Quintero, 2023).

No obstante, la incorporación del modelo social en las prácticas educativas y sociales continúa enfrentando importantes desafíos. Aunque este enfoque ha contribuido a visibilizar las barreras que generan exclusión, su aplicación suele ser limitada, pues persisten dinámicas institucionales que continúan responsabilizando a las personas de adaptarse a los sistemas existentes. De esta manera subsisten discursos inclusivos que no siempre se traducen en transformaciones profundas de las estructuras, las relaciones de poder y los saberes que sostienen determinadas concepciones de normalidad.

En este contexto, el análisis de la discapacidad cognitiva requiere ir más allá de las características individuales de los estudiantes para considerar las condiciones sociales que influyen en sus experiencias educativas. Por esta razón, resulta necesario incorporar la categoría de redes de apoyo, entendidas como el conjunto de relaciones y recursos que facilitan los procesos de inclusión. La articulación entre familia, escuela y comunidad permite comprender cómo las dinámicas de acompañamiento y participación inciden

directamente en las oportunidades educativas y en la construcción de entornos más inclusivos para los adolescentes con discapacidad cognitiva.

Trabajo Social, redes de apoyo y participación familiar en contextos educativos

Las redes de apoyo constituyen una categoría fundamental para comprender los procesos de inclusión social y educativa de las personas con discapacidad y sus familias. Desde el Trabajo Social, estas no se limitan a los vínculos interpersonales sino que se entienden como estructuras sociales dinámicas que facilitan o restringen el acceso a recursos materiales, afectivos, simbólicos e institucionales; por ello, su análisis permite identificar factores que influyen en la calidad de vida familiar, el ejercicio de derechos y las trayectorias educativas de los estudiantes con discapacidad.

Desde una perspectiva estructural, Castel (1995) plantea que las redes de apoyo son determinantes en los procesos de inclusión y exclusión social. El autor sostiene que la posición de los sujetos en la sociedad no depende únicamente de su inserción laboral, sino también de la fortaleza de los vínculos familiares, comunitarios e institucionales. Cuando estas redes se debilitan, aumentan las condiciones de vulnerabilidad y el riesgo de exclusión. Así, la discapacidad puede analizarse no solo desde las características individuales, sino también desde las limitaciones de los sistemas de protección social y de los apoyos disponibles.

Desde el campo del Trabajo Social, Sosa (2024) destaca que las redes de apoyo funcionan como espacios de ayuda mutua para las cuidadoras de personas con discapacidad, ofreciendo acompañamiento emocional, intercambio de experiencias y estrategias para afrontar las demandas del cuidado. Estas redes, generalmente de carácter informal, contribuyen a disminuir el aislamiento y la sobrecarga, fortaleciendo el sentido de pertenencia, la autonomía y el bienestar. En este sentido, el Trabajo Social cumple un papel relevante en la promoción y fortalecimiento de estos espacios, reconociendo los saberes y experiencias de las propias cuidadoras.

En conjunto, los aportes de Castel y Sosa permiten comprender las redes de apoyo como un entramado de relaciones personales, institucionales y estructurales que influyen directamente en los procesos de inclusión social y educativa. Además de brindar recursos y acompañamiento, estas redes permiten visibilizar las desigualdades y barreras presentes en los sistemas de protección social y educativo. Por ello constituyen una herramienta clave para analizar las experiencias de las familias de adolescentes con discapacidad cognitiva, identificando tanto los apoyos disponibles como los obstáculos que condicionan su participación.

Finalmente, entender las redes de apoyo como procesos susceptibles de fortalecimiento conduce a incorporar el trabajo social con grupos como una categoría complementaria. Esta perspectiva permite analizar cómo la intervención grupal favorece la participación, el apoyo mutuo y la construcción colectiva de estrategias orientadas a fortalecer la inclusión educativa y social.

El Trabajo Social con grupos como apuesta transformadora

El Trabajo Social con grupos constituye una estrategia de intervención fundamental para abordar problemáticas sociales complejas relacionadas con la exclusión, las desigualdades estructurales y los procesos de participación. Más allá de ser una técnica de trabajo colectivo, este método se entiende como un espacio donde las personas comparten experiencias, construyen conocimientos y fortalecen capacidades para transformar las condiciones que afectan su bienestar. Desde esta perspectiva, los grupos favorecen la reflexión crítica y la acción colectiva frente a situaciones comunes.

Travi et al. (2022) conciben el Trabajo Social con grupos como una modalidad de intervención propia de la disciplina, orientada a comprender y transformar las dinámicas sociales que emergen en las relaciones e interacciones colectivas. Los autores enfatizan que esta metodología trasciende el uso de técnicas grupales, pues busca intervenir sobre problemáticas como la discriminación, la exclusión, la violencia y el debilitamiento de los vínculos sociales, promoviendo la participación activa de los sujetos en la construcción de soluciones compartidas.

López Peláez (citado en Martínez López, 2012) plantea que el Trabajo Social con grupos centra su atención en las relaciones que se desarrollan entre las personas dentro de contextos sociales específicos. Desde esta mirada, el grupo se convierte en un escenario privilegiado para fortalecer vínculos, desarrollar habilidades sociales y promover procesos de inclusión y ciudadanía. A través de intervenciones planificadas y sustentadas teóricamente se busca potenciar tanto las capacidades individuales como las colectivas, reconociendo que muchas problemáticas sociales requieren respuestas construidas desde una perspectiva relacional y contextualizada.

Por su parte, Mazzotti & Rivero (1996) destacan que el trabajo grupal permite recuperar la dimensión colectiva de la vida social, especialmente frente a situaciones que superan las posibilidades de afrontamiento individual. Los autores señalan que el grupo puede constituirse en un espacio de fortalecimiento personal y colectivo, favoreciendo la confianza, la autoestima, el sentido de pertenencia y la construcción de proyectos comunes. Asimismo, posibilita cuestionar y enfrentar condiciones sociales desiguales que limitan la participación de determinados sectores de la población.

En el ámbito de la inclusión educativa, estos aportes permiten comprender el Trabajo Social con grupos como una herramienta epistemológica y metodológica pertinente para acompañar a las familias de adolescentes con discapacidad cognitiva. A través de los procesos grupales es posible identificar colectivamente las barreras que dificultan la participación educativa, reconocer los saberes y experiencias de las familias, construir estrategias conjuntas entre comunidad educativa y actores institucionales, y fortalecer redes de apoyo que contribuyan a disminuir situaciones de vulnerabilidad y sobrecarga emocional.

Metodología

La presente investigación se desarrolla desde el paradigma interpretativo, el cual se orienta a comprender los significados que las personas construyen sobre su realidad en contextos específicos. Desde esta perspectiva, la realidad social es entendida como una construcción múltiple y subjetiva, configurada a partir de las interpretaciones que los sujetos elaboran sobre sus

experiencias. En consecuencia, el conocimiento surge de la interacción entre investigador y participantes, reconociendo que ambos influyen mutuamente durante el proceso investigativo. Así, los valores, experiencias y perspectivas del investigador forman parte de la producción de conocimiento y deben ser reconocidos de manera reflexiva dentro de la investigación (Rodríguez, 2011).

En cuanto al enfoque, el estudio se inscribe en el cualitativo, el cual busca comprender los fenómenos sociales a partir de las experiencias, significados y contextos en los que estos se producen. A diferencia de los enfoques deductivos, esta perspectiva no parte de teorías rígidas, sino que construye interpretaciones a partir de la interacción entre la realidad observada y el diálogo permanente con los referentes teóricos, en un proceso flexible y dinámico (Hernández y Mendoza, 2018). Este enfoque resulta pertinente para la investigación, ya que permite analizar las experiencias y percepciones de las familias de adolescentes con discapacidad cognitiva respecto a los procesos de inclusión educativa, reconociendo la influencia de factores sociales, institucionales y relacionales.

En coherencia con lo anterior, se adopta el interaccionismo simbólico como enfoque teórico-metodológico. De acuerdo con Blumer (1982), las acciones humanas se orientan por los significados que las personas atribuyen a los objetos, situaciones y relaciones que experimentan. Estos significados se construyen en la interacción social y se transforman constantemente mediante procesos de interpretación. Desde esta mirada, resulta posible comprender cómo las familias significan las experiencias de inclusión educativa y cómo dichas interpretaciones orientan sus prácticas de acompañamiento escolar.

Igualmente, la investigación se enmarca en un corte narrativo, entendido como una estrategia orientada a comprender las experiencias humanas a través de los relatos construidos por los sujetos. Blanco señala que este enfoque está dirigido a “entender y dar sentido a la experiencia”, reconociendo que las personas organizan e interpretan su vida mediante historias que articulan pasado, presente y futuro (Blanco, 2011). En este sentido, las narrativas de los padres y madres constituyen una vía privilegiada para comprender los significados que atribuyen a los procesos de inclusión educativa y a las relaciones que establecen con la escuela y otros actores involucrados.

Finalmente, la investigación retoma la propuesta metodológica de Bonilla y Rodríguez (1995), la cual concibe el proceso investigativo como una construcción conjunta entre investigadores y participantes. Desde esta perspectiva, el conocimiento se produce a partir de la comprensión de los fenómenos sociales desde las experiencias de quienes los viven, en un proceso dinámico donde las distintas etapas se retroalimentan continuamente.

Como técnica principal de recolección de información se emplea el grupo focal. Según Bonilla y Rodríguez (1995), esta técnica cualitativa permite generar información a partir de la interacción entre los participantes, favoreciendo la construcción colectiva de significados. Su interés no radica únicamente en las opiniones individuales, sino también en los acuerdos, discrepancias, tensiones y reflexiones que emergen durante la discusión grupal.

Las autoras destacan que el grupo focal posibilita identificar marcos interpretativos compartidos, prácticas culturales y experiencias comunes, ya que las intervenciones de los participantes se enriquecen y transforman mediante el intercambio con los demás integrantes. En este proceso, el investigador asume el rol de moderador, promoviendo la participación, formulando preguntas abiertas y facilitando la profundización de los temas de interés, sin imponer interpretaciones ni dirigir las respuestas.

Para esta investigación, el grupo focal resulta especialmente pertinente porque permite generar un espacio de diálogo entre familiares de adolescentes con discapacidad cognitiva, favoreciendo la expresión de experiencias compartidas relacionadas con el acompañamiento escolar, las redes de apoyo y los procesos de inclusión educativa. Además, posibilita comprender cómo los significados sobre la inclusión se construyen colectivamente a partir de las vivencias y relaciones establecidas en los contextos familiares, escolares y comunitarios.

Resultados principales: Barreras en el proceso que limitan la educación inclusiva

Los resultados de la investigación permiten comprender las barreras que las familias de adolescentes con discapacidad cognitiva identifican en los procesos de educación inclusiva. A partir de las narrativas construidas, emergieron experiencias relacionadas con la comunicación entre familia y escuela, las limitaciones institucionales para responder a la diversidad y las dificultades de participación derivadas de las condiciones de tiempo y accesibilidad. Estas categorías no son entendidas como situaciones aisladas, sino como expresiones de tensiones más amplias entre los principios de la educación inclusiva y las condiciones reales en las que esta se desarrolla. En consecuencia, el análisis se organiza en torno a tres apartados: la comunicación familia y escuela, las barreras institucionales y estructurales en la garantía de apoyos educativos y accesibilidad, tiempos institucionales y participación familiar. Finalmente, se presenta una reflexión integradora desde el Trabajo Social con Grupos sobre los desafíos y posibilidades para la construcción de entornos educativos más inclusivos.

Falta de comunicación entre la familia y la escuela

Una de las principales barreras identificadas por las familias está relacionada con las dificultades para establecer una comunicación fluida con los docentes y con la institución educativa. Los participantes manifestaron la ausencia de canales accesibles que les permitan conocer oportunamente el proceso académico de los estudiantes, situación que se evidencia en expresiones como: *“Pueda uno hablar con los profesores”* (participante 2, 17 de marzo de 2026), *“Las familias que somos monoparentales, pues es demasiado difícil. No hay un acceso, digamos a un correo, a un teléfono que uno venga profe, cuando pueda”* (participante 5, 17 de marzo de 2026) y *“Ni los teléfonos de los profesores tienen”* (participante 2, 17 de marzo de 2026).

Asimismo, los participantes señalaron que la comunicación suele concentrarse en una única profesional de apoyo, situación que genera dificultades tanto para las familias como para la institución. Esto se evidencia cuando una participante expresa: *“Uno entiende que... pero por lo menos que sí se habiliten canales de comunicación diferentes al de la profe Nataly, porque la profe Nataly no es la única responsable”* (participante 5, 17 de marzo de 2026). Este planteamiento permite identificar una percepción de sobrecarga institucional que termina afectando las posibilidades de interacción entre las familias y los diferentes actores educativos.

De igual forma, los participantes manifiestan que los canales de comunicación existentes no responden plenamente a sus necesidades y condiciones cotidianas. Lo anterior se refleja en expresiones como: *“O donde... abran las puertas para cuando uno quiere venir a hablar con los profesores... Pero eso no lo hay...”* (participante 2, 17 de marzo de 2026) y *“Yo creería que influye mucho la comunicación... la profe Nataly tiene 800 mil casos...”*

(participante 5, 17 de marzo de 2026). Estas afirmaciones evidencian que la comunicación es percibida como un aspecto insuficiente dentro de la experiencia educativa de las familias y que su fortalecimiento constituye una necesidad para favorecer procesos de acompañamiento más efectivos.

Estos hallazgos guardan relación con los planteamientos de Montaña, Cerón y Padilla (2018), quienes señalan que los procesos de inclusión escolar suelen enfrentar dificultades derivadas de la falta de espacios de acercamiento entre familias e instituciones educativas. Esto refuerza la idea de que la participación efectiva de las familias constituye un elemento fundamental para el desarrollo de prácticas inclusivas. Desde la perspectiva de Moreno y Muntaner (2025), estas dificultades evidencian cómo la inclusión puede mantenerse en el plano discursivo cuando no existen transformaciones concretas en las relaciones entre escuela y comunidad educativa.

Barreras institucionales y estructurales

Otra de las barreras recurrentes en los discursos de las familias corresponde a las limitaciones institucionales relacionadas con la insuficiencia de recursos humanos y apoyos especializados. Los participantes expresan que *“la profe Nataly tiene 800 mil casos en el mismo colegio en diferentes jornadas”* (participante 5, 17 de marzo de 2026), *“De pronto, el número de profesionales de apoyo para la cantidad de casos”* (participante 5, 17 de marzo de 2026) y *“no hay un docente... de apoyo para ellos”* (participante 6, 17 de marzo de 2026).

Estas narrativas reflejan una sobrecarga institucional que limita la capacidad de respuesta frente a las necesidades de los estudiantes con discapacidad cognitiva. Lo anterior resulta contradictorio con lo establecido por la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, la cual señala la responsabilidad de los Estados de garantizar profesionales capacitados y apoyos adecuados para la educación inclusiva (ONU, 2006). Del mismo modo, el Decreto 1421 de 2017 contempla la existencia de docentes de apoyo pedagógico y docentes líderes de apoyo, figuras que, según las familias, no se encuentran suficientemente presentes en la realidad cotidiana del colegio (Presidencia de la República, 2017).

Además, los participantes identifican dificultades asociadas a la organización pedagógica, señalando que *“ellos están planificando es para el grupo en general. Obviamente no van a poder hacer dos clases”* (participante 5, 17 de marzo de 2026). Este planteamiento evidencia que la enseñanza continúa respondiendo a modelos homogéneos que dificultan la atención de la diversidad. En este sentido, los hallazgos se relacionan con la postura crítica de Betancourt, Díaz y Sierra (2025), quienes afirman que la inclusión requiere materializarse mediante prácticas inclusivas concretas sustentadas en el reconocimiento de la diversidad cultural y educativa.

Desde el interaccionismo simbólico, estas experiencias contribuyen a la construcción de significados sobre la institución educativa, configurando perspectivas de insuficiencia en la capacidad de respuesta del sistema frente a las necesidades de los estudiantes y sus familias (Blumer, 1982).

En consecuencia, las barreras institucionales y estructurales identificadas trascienden aspectos administrativos u organizativos y se convierten en elementos que condicionan las experiencias educativas de los adolescentes y sus familias. Esto permite comprender que la

educación inclusiva no depende únicamente de la voluntad de los actores involucrados, sino también de la existencia de condiciones institucionales que hagan posible la implementación efectiva de prácticas inclusivas.

Falta de tiempo y accesibilidad para la participación familiar

Una tercera barrera identificada se relaciona con las dificultades de tiempo y accesibilidad que enfrentan las familias para participar en los procesos escolares. Los participantes expresan que *“hay que esperar un horario específico”*, *“no para todos es fácil la disposición del tiempo”* y *“el horario de atención... es a las 8:30... uno ya debe estar en su oficina trabajando”* (participante 5, 17 de marzo de 2026).

Estos relatos evidencian una falta de correspondencia entre los horarios institucionales y las condiciones de vida de muchas familias, particularmente aquellas que enfrentan responsabilidades laborales o situaciones monoparentales. La participación familiar, aunque promovida desde los discursos inclusivos, encuentra obstáculos prácticos que limitan su ejercicio efectivo.

En este sentido, los hallazgos coinciden con lo planteado por Rueda y Barrios (2019), quienes señalan que las instituciones educativas deben reconocer la diversidad de las familias y adaptar sus estrategias de participación a las distintas realidades y necesidades existentes. La inclusión, por tanto, no puede reducirse a la existencia de espacios de participación, sino que requiere garantizar condiciones reales de acceso para todos los actores involucrados.

Reflexión sobre las barreras identificadas

De manera general, los resultados muestran que las barreras experimentadas por las familias trascienden el ámbito académico y se relacionan con dinámicas institucionales, comunicativas y organizativas que condicionan los procesos de inclusión. La falta de comunicación, la insuficiencia de profesionales de apoyo y las limitaciones de tiempo generan sentimientos de desarticulación y obligan a las familias a asumir responsabilidades adicionales para garantizar el acompañamiento educativo de sus hijos.

Estos hallazgos respaldan los planteamientos de Moreno y Muntaner (2025), quienes advierten que la inclusión educativa no puede limitarse a la presencia de estudiantes con discapacidad en las aulas regulares, sino que exige transformaciones profundas en las estructuras institucionales y en las prácticas escolares. Asimismo, coincide con Palacios (2008), al evidenciar que las principales barreras no se encuentran en los estudiantes, sino en los contextos que restringen su participación plena.

Desde el Trabajo Social con Grupos, estos resultados ponen de manifiesto la necesidad de intervenir no solo con los estudiantes y sus familias, sino también sobre las estructuras institucionales que reproducen desigualdades. Tal como señala Castel (1995), las oportunidades de inclusión dependen de la fortaleza de las redes y de las relaciones que se construyen entre los distintos actores sociales. Por ello, fortalecer los canales de comunicación, ampliar los apoyos institucionales y generar mecanismos de participación más accesibles se constituyen en desafíos fundamentales para avanzar hacia una educación inclusiva que trascienda el discurso y se materialice en prácticas concretas.

Conclusiones principales

Las voces de las familias participantes permitieron evidenciar que la educación inclusiva continúa siendo un proceso atravesado por tensiones entre los principios normativos que la sustentan y las condiciones reales en las que se desarrolla dentro de las instituciones educativas. Si bien las familias reconocen avances en el reconocimiento del derecho a la educación de los adolescentes con discapacidad cognitiva, sus experiencias muestran que la inclusión aún enfrenta barreras que limitan la participación efectiva, el aprendizaje y el acceso a apoyos pertinentes.

Uno de los principales hallazgos de la investigación consiste en que las familias comprenden la inclusión desde una perspectiva más amplia que el simple acceso al sistema educativo. Para ellas, la inclusión implica reconocimiento, participación, acompañamiento y generación de condiciones que respondan a las necesidades particulares de los estudiantes. Esta comprensión cuestiona las visiones que reducen la inclusión a indicadores de cobertura o permanencia escolar y pone de manifiesto la necesidad de fortalecer prácticas pedagógicas y relacionales que favorezcan una participación significativa dentro de la comunidad educativa.

La investigación permitió identificar la persistencia de barreras comunicativas, institucionales y pedagógicas que afectan los procesos de inclusión educativa. Las dificultades en la comunicación entre familia y escuela, la insuficiencia de apoyos especializados y las limitaciones para implementar estrategias pedagógicas diferenciadas evidencian que la inclusión continúa enfrentando desafíos estructurales que trascienden las características individuales de los estudiantes. Desde el modelo social de discapacidad, estos hallazgos permiten comprender que las dificultades de participación no se encuentran en la discapacidad cognitiva en sí misma, sino en las condiciones del entorno que restringen las oportunidades de aprendizaje y participación.

Otro aspecto relevante es el papel desempeñado por las familias en la construcción cotidiana de procesos inclusivos. Los resultados muestran que estas no son únicamente receptoras de acciones institucionales, sino actoras activas que desarrollan estrategias de acompañamiento, gestionan apoyos y generan alternativas para responder a las necesidades de los adolescentes. En este sentido, sus experiencias constituyen una fuente fundamental de conocimiento para comprender los desafíos de la inclusión educativa y para orientar la construcción de respuestas institucionales más pertinentes.

Desde el Trabajo Social con Grupos, los hallazgos evidencian la importancia de fortalecer procesos de articulación entre familia y escuela, promoviendo escenarios de participación que reconozcan a las familias como sujetos de derechos y de conocimiento. La disciplina tiene la posibilidad de contribuir al fortalecimiento de redes de apoyo, la mediación institucional y la construcción de estrategias participativas que favorezcan la corresponsabilidad en los procesos educativos.

Finalmente, este estudio aporta elementos para reflexionar críticamente sobre los alcances y limitaciones de la educación inclusiva en contextos escolares. Más allá de garantizar el acceso al sistema educativo, la inclusión requiere transformaciones institucionales, pedagógicas y relacionales orientadas a eliminar las barreras que restringen la participación y el ejercicio pleno de derechos de los adolescentes con discapacidad cognitiva. Escuchar las voces de las familias constituye un paso fundamental para avanzar hacia procesos educativos más democráticos, accesibles e inclusivos.

Referencias

- Betancourt, G.; Diaz, M. y Sierra, P. (2025). Prácticas inclusivas y educación superior en Colombia: entre inclusión convencional atencional y prácticas inclusivas con sustento en la educación intercultural y la extensión crítica. *Revista Margen N° 116* – marzo de 2025 https://www.margen.org/suscri/margen116/Betancourt_Diaz_Sierra-116.pdf
- Blanco, M. (2011). Investigación narrativa: una forma de generación de conocimientos. *Argumentos (Méx.) vol.24 no.67*, Ciudad de México sep./dic. 2011. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0187-57952011000300007
- Blumer, H. (1982). *El Interaccionismo Simbólico: Perspectiva y Método*. Hora, Barcelona.
- Bonilla, E y Rodríguez, P. (1995). *Más allá del dilema de los métodos*. Ediciones Uniandes, Colombia.
- Castel, R. (1995). *Las metamorfosis de la cuestión social. Una crónica del salariado*. Ed. Paíós, Buenos Aires.
- Congreso de la República de Colombia (2013). *Ley 1618, disposiciones para garantizar el pleno ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad*. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=52081>
- Guerrero, Y.; Rojas, C y Quintanilla, L. (2024). Participación de las familias en la educación de estudiantes con discapacidad: desafíos y oportunidades en el marco de la inclusión y equidad en la educación. *Revista Ocupación Humana. Vol. 24 Núm. 1*. <https://latinjournal.org/index.php/roh/article/view/1673>
- Hernández, R y Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. Mcgraw-Hill Educación.
- Jaimes, J. J. y Quintero, R. A. (2023). *Discapacidad cognitiva en la educación superior: crítica, contexto y reflexión*. (Generación de contenidos impresos N° 89). Ediciones Universidad Cooperativa de Colombia. <https://doi.org/10.16925/gclc.48>
- Martínez López, J. Á. (2012). RESEÑA de López Peláez, Antonio. Teoría del Trabajo Social con grupos = Theory of social work with groups. Madrid : Universitas, 2011. Comunitania. *Revista Internacional de Trabajo Social y Ciencias Sociales*, (3), 105–110. <https://doi.org/10.5944/comunitania.3.9>
- Márquez, A. A. (2017, 30 de mayo). *¿Cuáles son las barreras a la participación y cómo superarlas? Si es por el maestro nunca aprendo*. <https://www.antonioamarquez.com/cuales-son-las-barreras-la/>
- Mazzotti, M. y Rivero, S. (1996). *Los grupos en trabajo social*. (Documentos de Trabajo / FCS-DTS;02). Udelar. FCS-DTS. <https://hdl.handle.net/20.500.12008/29560>
- Moreno-Tallón, F. & Muntaner Guasp, J. J. (2025). Educación inclusiva e inclusión social: un compromiso comunitario. Teoría De La Educación. *Revista Interuniversitaria*, 37(2), 145–162. <https://doi.org/10.14201/teri.32395>
- Rodríguez, J. M. (2011). Métodos de investigación cualitativa. *Revista Silogismos. Silogismos de investigación (08)*.

- <https://docs.google.com/file/d/0B3ti2zicE-j3dVNSWUtYeDI5NUE/edit?resourcekey=0-bXGFZOADVkJqGvB3yRXnZQ>
- Rueda, C. & Barrios, Á. (2019). Las familias en el corazón de la educación inclusiva. *Aula Abierta*, 48(1), 51–58. <https://doi.org/10.17811/rifie.48.1.2019.51-58>
- Sosa, S. (2024). Red de Apoyo en la Experiencia del Grupo de Cuidadoras de Personas con Discapacidad en Parques de Bogotá-Bosa. *Revista Margen N° 114* – septiembre de 2024 <https://www.margen.org/suscri/margen114/Sosa-114.pdf>
- Travi, B.; Muñoz, N.; Díaz, M.; Uribe, E.; Bustos, A.; Rodríguez, M.; Franco, L.; Rincón, M.; Manrique, M.; Zamora, A., López, J.; Robles, C. y Salazar, M. (2022). *Trabajo social en grupos: su historia y sus fundamentos*. Unimonserrate, Colombia. <https://biblioteca-repositorio.clacso.edu.ar/handle/CLACSO/248930>
- Organización de las Naciones Unidas (2006). *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. <https://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>
- Palacios, A. (2008). *El modelo Social de Discapacidad: Orígenes, Caracterización y Plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Ediciones CINCA, Madrid. <https://pronadis.mides.gub.uy/innovaportal/file/32232/1/el-modelo-social-de-discapacidad.pdf>
- Presidencia de la República de Colombia (2017). *Decreto 1421 de 2017, reglamenta en el marco de la educación inclusiva la atención educativa a la población con discapacidad*. https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma_pdf.php?i=87040
- UNESCO (1994). *Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427_spa
- (2009). *Directrices sobre políticas de inclusión en la educación*. https://sid-inico.usal.es/idocs/F8/FDO23187/directrices_politicas_inclusion.pdf
- (2017). *Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación*. <https://www.unesco.org/es/articulos/guia-para-asegurar-la-inclusion-y-la-equidad-en-la-educacion>
- Vila-Merino, E. S.; Rascón-Gómez, T. & Calderón-Almendros, I. (2024). Discapacidad, estigma y sufrimiento en las escuelas. Narrativas emergentes por el derecho a la educación inclusiva. *Educación XXI*, 27(1), 353-371. <https://revistas.uned.es/index.php/educacionXXI/article/view/36753/28548>