



UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS
PRIMER CLAUSTRO UNIVERSITARIO DE COLOMBIA

Prácticas curriculares inclusivas para la discapacidad en la educación básica secundaria:
representaciones sociales de los docentes en Bogotá, Colombia.

Viviana Patricia Méndez Munévar

Trabajo de grado para optar por el título de Doctor en Educación

Directora

Dra. Marcela Orduz Quijano. Ed. E.

División de Ciencias Sociales y Educación

Facultad de Educación

Doctorado en Educación

Bogotá

2025

**Prácticas curriculares inclusivas para la discapacidad en la educación básica secundaria:
representaciones sociales de los docentes en Bogotá, Colombia.**

Viviana Patricia Méndez Munévar

Directora

Dra. Marcela Orduz Quijano

Tesis para optar al Título de Doctora en Educación

Línea de Currículo y Evaluación Educativa

Bogotá, D.C, octubre 14 de 2025

Tesis aprobada por:

Directora de tesis: _____

Dra. Marcela Orduz Quijano

Jurados

Jurado Institucional

Dr. José Humberto Guerrero Rodríguez

Jurado Nacional

Alicia Inciarte González

Jurado Internacional

Martha Vergara Fregoso

Dedicatoria

In veritate et caritate

[En la verdad y en la caridad]

—*Lema extraído de la Carta de San Pablo a los Efesios, 4:15*

"Contemplare et contemplata aliis tradere"

[Contemplad, y lo contemplado, entregadlo a otros]

—*Santo Tomás de Aquino*

A Dios, quien en su providencia infinita teje los hilos de nuestra existencia y hace posible cada logro como reflejo de su gloria.

A Luis Fernando, mi esposo amado, fortaleza silenciosa de mis días y compañero fiel de mis sueños.

A Andrés y Alejo, mis hijos queridos, en quienes veo el futuro y por quienes cada esfuerzo cobra sentido pleno.

A Jorge, mi padre, cuya memoria viva es estrella que guía mis pasos desde la eternidad, y de quien heredaré la pasión por el conocimiento.

A Lyda, mi madre, maestra de vida que con su presencia y retos forjó mi carácter y mi perseverancia.

A Juan, Anita y Daniela, bendiciones que la distancia no puede menguar y cuyo amor trasciende fronteras.

A todos ustedes, que son mi raíz y mi horizonte, dedico este fruto de años de búsqueda y contemplación.

Agradecimientos

Elevo mi gratitud primera y fundamental a **Dios Todopoderoso**, fuente inagotable de toda fortaleza y sabiduría, refugio constante en tiempos de incertidumbre y guía luminoso en esta travesía académica. Que sea para mayor gloria suya todo cuanto aquí se ofrece como producto de contemplación y estudio.

A mi familia, pilar inmovible de mi existencia: a **Luis Fernando**, mi esposo y compañero de vida, cuyo amor paciente y fidelidad inquebrantable sostuvieron cada paso de este camino; a mis hijos **Andrés y Alejo**, razón y sentido de mi vida, cuya presencia amorosa y aliento constante fueron luz en los momentos de mayor desafío. Ellos son mi felicidad terrenal y el testimonio viviente del amor de Dios.

Mi reconocimiento profundo a los maestros que, en la noble tradición dominicana de la *predicatio*, iluminaron con sus consejos esta disertación doctoral: al **Dr. Edgar Olmedo Cruz** y a la **Dra. Ana Elvira Castañeda**, cuyas ideas fueron luz para la estructuración del proyecto; a la **Dra. Claudia Vélez de la Calle** por su sabio y generoso acompañamiento; y a la **Dra. Marcela Orduz Quijano** por impulsar con pericia y dedicación este trabajo hasta su feliz término.

Gracias en especial a **Natalia, Ángelo y Cesar**, compañeros insustituibles con quienes compartí momentos de alegría, anécdotas memorables y la fraternidad que nace del estudio compartido en busca de la verdad. También así, a los demás profesores y doctorandos que hicieron parte de este esfuerzo, cuyos aportes a esta investigación fueron cruciales para explorar y construir el escenario de conocimiento que ahora se ofrece humildemente a los lectores.

A la **Universidad Santo Tomás**, casa de estudios cuya integridad y sapiencia institucionales bajo el carisma de la Orden de Predicadores han sido terreno fértil en el cual cultivé mi formación profesional como docente, y a la que ahora —en el epítome de esa maduración intelectual— entrego con gratitud los frutos multiplicados de mi labor, *ad maiorem Dei gloriam* y para edificación de toda la comunidad académica.

Finalmente, a todos cuantos no mencioné expresamente, pero cuya contribución generosa será aquí reconocible, y a usted, estimado lector que dedica su valioso tiempo a estas páginas va mi gratitud sincera y mis más dedicadas bendiciones.

Tabla de Contenido

Resumen	1
Abstract	3
Introducción.....	5
Capítulo I. Problema.....	10
1.1 Contexto del problema de investigación	10
1.1.1. Currículo para la atención a la discapacidad en la EBS.	13
1.1.2. Representaciones sociales en el escenario escolar.	20
1.2. Enunciación del Problema.....	23
1.3. Pregunta de investigación.....	25
1.4. Objetivos	25
1.4.1. Objetivo General	25
1.4.2. Objetivos específicos.....	25
1.5. Justificación del Problema y de la Investigación.	26
Capítulo 2. Estado del arte – Marco de referencia.....	28
2.1. Estado de la cuestión (<i>Status quaestionis</i>)	28
2.1.1. Identificación, análisis e interpretación de los elementos documentales.....	28
2.1.2 Caracterización de la búsqueda documental	30
2.2. Antecedentes de origen internacional	36
2.3. Investigaciones de orden nacional.....	41
2.4. Tendencias, tensiones y vacíos.....	45
Capítulo 3. Marco teórico.....	52
3.1. Marco Conceptual	52
3.1.1. Atención a la discapacidad, desde un enfoque de Educación Inclusiva.	52
3.1.2. Currículo para la atención de niños con discapacidad desde un enfoque de Educación Inclusiva	57
3.1.3. Educación Básica Secundaria.....	60
3.1.4. Prácticas Curriculares Inclusivas.	62
3.1.5. Representaciones sociales en el contexto escolar	64
3.2. Categorías de análisis	66
3.2.1. Lineamientos curriculares y Política Pública en la Básica Secundaria para la discapacidad en Bogotá y Colombia.	67

3.2.2. Discapacidad en diálogo con las prácticas curriculares inclusivas en la educación básica secundaria.....	72
3.2.3. Factores contextuales que influyen en las prácticas curriculares inclusivas	74
Capítulo 4. Marco Metodológico.....	77
4.1. Paradigma.....	77
4.2. Enfoque.	78
4.3. Método de investigación.	80
4.4. Técnicas e instrumentos.	81
4.5. Ruta para el análisis de la información.	82
4.6. Población y participantes.	84
4.7. Consideraciones éticas e integridad científica.	87
Capítulo 5. Resultados	89
5.1. Resultados y análisis Fase Uno – Objetivo Uno. Identificar los lineamientos curriculares y la política pública en la básica secundaria para la discapacidad en Colombia.91	
5.1.1. Fase Uno. Análisis documental: Lineamientos curriculares y política pública en la básica secundaria para la discapacidad en Colombia.	92
5.1.2. Fase Uno. Análisis documental: Lineamientos curriculares y política pública en la básica secundaria para la discapacidad en Bogotá.	107
5.2. Resultados y análisis Fase Dos - Objetivo Dos. <i>Caracterizar las representaciones sociales de los docentes sobre prácticas curriculares inclusivas dirigidas a estudiantes con discapacidad en la básica secundaria en la Ciudad de Bogotá, Colombia.</i>	118
5.2.1. Caracterización de los Docentes Participantes.....	119
5.2.2. Entrevista semiestructurada, para el análisis de representaciones sociales de los docentes de aula, en torno a las prácticas curriculares.	122
5.2.3. Análisis de la entrevista semiestructurada aplicada a los docentes de aula, preguntas cerradas.	123
5.2.4. Análisis de la entrevista semiestructurada aplicada a los docentes de aula, preguntas abiertas.	139
5.3. Resultados y análisis Fase Tres - Objetivo Tres. <i>Describir los factores contextuales que influyen en el desarrollo de prácticas curriculares inclusivas dirigidas a estudiantes con discapacidad en la básica secundaria, desde la voz de los docentes de apoyo.</i>	160
5.3.1. Análisis de la Aplicación del Grupo Focal.....	160
5.3.2. Categorías Emergentes.....	173
5.4. Resultados y análisis Fase Cuatro – Objetivo Cuatro. <i>Hacer aportes orientados al fortalecimiento de las prácticas curriculares inclusivas para la atención de estudiantes con</i>	

<i>discapacidad en la educación básica secundaria de la ciudad de Bogotá, a partir de los hallazgos obtenidos en la investigación.</i>	177
5.4.1. Tendencias.....	178
5.4.2. Tensiones.....	179
5.4.3. Vacíos.....	181
5.4.4. Aportes para el fortalecimiento de las PCI para la atención de estudiantes con discapacidad en la básica secundaria	187
Capítulo 6. Conclusiones, Aportes, Limitaciones y Proyecciones	205
6.1. Conclusiones	205
6.2. Aportes a la línea de investigación.....	209
6.3. Limitaciones	209
6.4. Proyecciones.....	211
6.5. Socialización de resultados	213
Referencias	215

Índice de tablas

Tabla 1. <i>Reporte de estudiantes matriculados anualmente – SIMAT</i>	18
Tabla 2. <i>Criterios de indagación de los documentos</i>	29
Tabla 3. <i>Resultado de la primera búsqueda en bases de datos</i>	31
Tabla 4. <i>Compendio de las búsquedas y revisiones de los documentos</i>	32
Tabla 5. <i>Caracterización de los documentos seleccionados</i>	34
Tabla 6. <i>Resumen de verificación CASP</i>	35
Tabla 7. <i>Marco de política pública para la atención a la discapacidad en el escenario internacional</i>	68
Tabla 8. <i>Marco de política pública para la atención a la discapacidad en el escenario nacional</i>	69
Tabla 9. <i>Marco de política pública para la atención a la discapacidad en el escenario distrital</i>	71
Tabla 10. <i>Participantes de la investigación</i>	85
Tabla 11. <i>Criterios de inclusión y exclusión de los participantes</i>	86
Tabla 12. <i>Ruta desarrollo metodológico de la investigación</i>	90
Tabla 13. <i>Referencia de las normas legales</i>	92
Tabla 14. <i>Síntesis de los resultados de los lineamientos curriculares y la política pública en la básica secundaria para la discapacidad en Colombia</i>	93
Tabla 15. <i>Síntesis de los resultados de los lineamientos curriculares y la política pública en la básica secundaria para la discapacidad en Bogotá.</i>	107
Tabla 16. <i>Docentes participantes de la investigación</i>	122
Tabla 17. <i>Factores contextuales que influyen en la implementación de PCI</i>	124
Tabla 18. <i>Estrategias para la implementación de PCI</i>	127
Tabla 19. <i>Calificación de la coherencia entre las políticas públicas y la implementación de PCI</i>	130
Tabla 20. <i>Calificación de la disponibilidad de recursos</i>	133
Tabla 21. <i>Propuestas que podrían impulsar la inclusión en el currículo</i>	136
Tabla 22. <i>Síntesis de las respuestas de la primera pregunta abierta</i>	140
Tabla 23. <i>Síntesis de las respuestas de la segunda pregunta abierta</i>	146
Tabla 24. <i>Síntesis de las respuestas de la tercera pregunta abierta</i>	153
Tabla 25. <i>Síntesis de las respuestas a la Pregunta 1 – Objetivo 3</i>	161

Tabla 26. *Síntesis de las respuestas a la Pregunta 2 – Objetivo 3* 163

Tabla 27. *Síntesis de las respuestas a la Pregunta 3 – Objetivo 3* 164

Tabla 28. *Síntesis del proceso de triangulación* 183

Índice de figuras

Figura 1 <i>Matricula de estudiantes con discapacidad en el sistema oficial de Bogotá 2019-2025</i> ..	6
Figura 2. <i>Elementos del problema de investigación</i>	13
Figura 3. <i>Distribución por regiones de la organización escolar de los estudiantes discapacitados</i>	15
Figura 4. <i>Reporte de Estudiantes – SIMAT</i>	19
Figura 5. <i>Porcentaje de estudiantes con discapacidad – SIMAT</i>	20
Figura 6. <i>Proceso de búsqueda e inclusión aplicando declaración PRISMA</i>	30
Figura 7. <i>País de procedencia de los documentos</i>	32
Figura 8. <i>Enfoque metodológico de los documentos analizados</i>	33
Figura 9. <i>Tipos de documentos seleccionados</i>	33
Figura 10. <i>Cantidad de manuscritos por año</i>	34
Figura 11. <i>Conceptos clave y autores destacados en el análisis del estado del arte</i>	36
Figura 12. <i>Relación entre categorías</i>	66
Figura 13. <i>Estrategia metodológica para el desarrollo de la investigación doctoral</i>	83
Figura 14. <i>Etapas del desarrollo metodológico – Objetivo 1</i>	91
Figura 15. <i>Hallazgos lineamientos curriculares y la política pública en la básica secundaria para la discapacidad en Colombia</i>	95
Figura 16. <i>Nube de palabras: Leyes y Decretos nacionales referentes a EI</i>	99
Figura 17. <i>Coocurrencias de códigos de las normativas sobre EI a nivel nacional</i>	100
Figura 18. <i>Gráfico Sankey de las normativas sobre EI a nivel nacional</i>	102
Figura 19. <i>Red semántica las normativas sobre EI a nivel nacional</i>	105
Figura 20. <i>Hallazgos lineamientos curriculares y la política pública en la básica secundaria para la discapacidad en Bogotá</i>	108
Figura 21. <i>Nube de palabras leyes y Decretos distritales referentes a EI</i>	110
Figura 22. <i>Coocurrencias de códigos de las normativas sobre EI a nivel distrital</i>	112
Figura 23. <i>Gráfico Sankey de las normativas sobre EI a nivel distrital</i>	114
Figura 24. <i>Red Semántica las normativas sobre EI a nivel distrital</i>	116
Figura 25. <i>Experiencia de los docentes</i>	120
Figura 26. <i>Áreas de desempeño de los docentes</i>	122

Figura 27. <i>Relación jerárquica de las respuestas de los factores contextuales que influyen en la implementación de PCI</i>	125
Figura 28. <i>Relación jerárquica de las respuestas de las estrategias identificadas en la implementación de PCI</i>	129
Figura 29. <i>Relación jerárquica de las respuestas sobre la coherencia entre las políticas públicas y la implementación de PCI</i>	131
Figura 30. <i>Relación jerárquica de la disponibilidad de recursos para la implementación de PCI</i>	134
Figura 31. <i>Relación jerárquica de las propuestas de los participantes para impulsar la inclusión en el currículo</i>	137
Figura 32. <i>Red semántica de prácticas curriculares inclusivas</i>	145
Figura 33. <i>Red semántica de estrategias</i>	152
Figura 34. <i>Red semántica de barreras</i>	157
Figura 35. <i>Nube de palabras del grupo focal</i>	167
Figura 36. <i>Red semántica de factores contextuales del grupo focal</i>	170
Figura 37. <i>Gráfica Sankey Grupo Focal</i>	171
Figura 38. <i>Análisis de Coocurrencias de las categorías de códigos</i>	172
Figura 39. <i>Concepto de discapacidad.</i>	189
Figura 40. <i>Elementos del currículo inclusivo</i>	191
Figura 41. <i>Concepto y características de PCI.</i>	192
Figura 42. <i>Componente actitudinal</i>	194
Figura 43. <i>Componente pedagógico</i>	197
Figura 44. <i>Componente curricular</i>	198
Figura 45. <i>Ruta de implementación PCI, en la educación básica secundaria</i>	201

Lista de Anexos

Anexo 1. Concepto CEBIC para el desarrollo de la investigación.	231
Anexo 2. Modelo de carta de invitación a rectoría de institución educativa para participar en la investigación.....	232
Anexo 3. Cartas de respuesta de Rectores aceptando la participación de la institución educativa en la investigación.	234
Anexo 4. Modelo de consentimiento informado Docente de Aula.	237
Anexo 5. Instrumento uno. Entrevista Semiestructurada.....	243
Anexo 6. Instrumento dos. Grupo Focal	246
Anexo 7. Validación juicio de Experto 1.	248
Anexo 8. Validación juicio de Expertos 2.....	251
Anexo 9. Validación juicio de experto “Aportes para el fortalecimiento de las Prácticas Curriculares Inclusivas (PCI) para la atención de estudiantes con discapacidad en la básica secundaria”	252

Lista de abreviaturas

ABP: Aprendizaje Basado en Problemas

DBA: Derechos Básicos de Aprendizaje

DUA: Diseño Universal del Aprendizaje

EBC: Estándares Básicos de Competencias

EBS: Educación Básica Secundaria

EI: Educación Inclusiva

NEE: Necesidades Educativas Especiales

PCI: Prácticas Curriculares Inclusivas

PIAR: Plan Individual de Ajustes Razonables

RLCPCD: Registro para la Localización y Caracterización de las Personas con Discapacidad

Lista de siglas y acrónimos

AMM: Asociación Médica Mundial

DANE: Departamento Administrativo Nacional de Estadística

LEE: Laboratorio de Economía de la Educación

MEN: Ministerio de Educación Nacional

ODS4: Objetivo de Desarrollo Sostenible número 4

ONU: Organización de las Naciones Unidas

SED: Secretaría de Educación del Distrito

UNESCO: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, las Ciencias y la Cultura

TIC: Tecnologías de la Información y la Comunicación

Resumen

La presente investigación se enmarca en los principios de la Declaración de Salamanca (UNESCO, 1994a), La Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2006) y la Agenda 2030 (UNESCO, 2015) para el desarrollo sostenible, las cuales promueven el derecho a una educación inclusiva, equitativa y de calidad para todas las personas. Para dar cuenta de dichos principios, la disertación doctoral abordó el currículo como elemento de potencial transformación del escenario escolar: se analizaron prácticas curriculares implementadas en las instituciones educativas de Bogotá, en particular buscando comprender cómo configuran los docentes de educación básica secundaria las *prácticas curriculares inclusivas (PCI)* que contribuyen a la atención de estudiantes con discapacidad desde la óptica de las representaciones sociales de los maestros. El propósito es identificar condiciones, tensiones y posibilidades para transformar el currículo y las prácticas pedagógicas hacia un adecuado reconocimiento, aprendizaje y participación de esta población.

Para alcanzar este propósito, el diseño metodológico del estudio se basó en el paradigma interpretativo con enfoque cualitativo, dado su interés por comprender la realidad contextual de las prácticas curriculares inclusivas en la población bajo estudio. Se empleó la teoría de las representaciones sociales como fundamentación del análisis.

Desde esta perspectiva, se analizaron las políticas públicas y los lineamientos curriculares sobre educación inclusiva en Bogotá, se realizaron entrevistas semiestructuradas a docentes y un grupo focal a docentes de apoyo. Los resultados fueron triangulados para reconocer el saber docente como base para fortalecer las prácticas curriculares inclusivas en la ciudad.

Los hallazgos de la investigación permitieron reconocer que las PCI constituyen un eje fundamental en la búsqueda de respuestas eficaces, reflexivas y contextualizadas frente a los desafíos del aprendizaje, la participación y el desarrollo de los estudiantes con discapacidad. Los resultados evidencian la necesidad de consolidar un currículo flexible y diversificado, capaz de integrar ajustes razonables y apoyos pedagógicos diferenciados que respondan a la subjetividad del estudiante.

Desde este punto de vista, se destacan estrategias como la articulación de la coenseñanza entre docentes de aula y docentes de apoyo, la implementación del Diseño Universal del

Aprendizaje (DUA), el Aprendizaje Basado en problemas (ABP) y el trabajo cooperativo. Estas estrategias según los resultados del estudio se ajustan al diseño e implementación de prácticas curriculares inclusivas, al ofrecer marcos pedagógicos que orientan la transformación del currículo hacia modelos más accesibles, participativos y contextualizados.

Adicionalmente, la investigación permitió reconocer al docente como un sujeto dinámico y reflexivo, con capacidad de resignificar la realidad escolar a través de la movilización de prácticas curriculares inclusivas. Los hallazgos evidencian que la reflexión y acción se configuran como un factor clave en la transformación del currículo, en tanto, posibilitan la creación de estrategias flexibles y contextualmente pertinentes.

En tal dirección, se identificaron elementos que operan como barreras y facilitadores en este proceso: entre las primeras se destacan la rigidez curricular, la escasez de recursos y apoyos especializados y la limitada formación docente en educación inclusiva; entre los segundos, emergen la colaboración, el trabajo en equipo entre los docentes de aula y docentes de apoyo y el acompañamiento institucional. Por tanto, el docente se moviliza entre los ideales de transformación curricular y las condiciones reales de implementación que impone el contexto, evidenciando que la atención a la discapacidad desde un enfoque de educación inclusiva implica la construcción de acciones éticas, pedagógicas y actitudinales en el proceso de enseñanza.

Palabras clave: educación inclusiva, prácticas curriculares, representaciones sociales, estudiantes con discapacidad, transformación curricular, educación básica secundaria.

Abstract

This research is framed within the principles of the Salamanca Declaration (UNESCO, 1994a), the Convention on the Rights of Persons with Disabilities (UN, 2006), and the 2030 Agenda (UNESCO, 2015) for sustainable development, which promote the right to inclusive, equitable, and quality education for all. To reflect these principles, the doctoral dissertation addressed the curriculum as a potential transformative element in the school setting: curricular practices implemented in educational institutions in Bogotá were analyzed, specifically seeking to understand how secondary school teachers configure inclusive curriculum practices (ICPs) that contribute to the care of students with disabilities from the perspective of teachers' social representations. The purpose is to identify conditions, tensions, and possibilities for transforming the curriculum and pedagogical practices toward adequate recognition, learning, and participation of this population. To achieve this objective, the study's methodological design was based on the interpretive paradigm with a qualitative approach, given its interest in understanding the contextual reality of inclusive curricular practices among the population under study. The theory of social representations was used as the basis for the analysis.

From this perspective, public policies and curricular guidelines on inclusive education in Bogotá were analyzed, and semi-structured interviews were conducted with teachers and a focus group with support teachers. The results were triangulated to recognize teacher knowledge as a basis for strengthening inclusive curricular practices in the city.

The research findings allowed us to recognize that IPCs constitute a fundamental pillar in the search for effective, reflective, and contextualized responses to the challenges of learning, participation, and development for students with disabilities. The results demonstrate the need to consolidate a flexible and diverse curriculum capable of integrating reasonable adjustments and differentiated pedagogical supports that respond to student subjectivity.

From this perspective, strategies such as the coordination of co-teaching between classroom teachers and support teachers, the implementation of Universal Design for Learning (UDL), Problem-Based Learning (PBL), and collaborative work stand out. According to the study's results, these strategies are aligned with the design and implementation of inclusive curricular practices, offering pedagogical frameworks that guide curriculum transformation toward more accessible, participatory, and contextualized models.

Additionally, the research allowed teachers to be recognized as dynamic and reflective individuals, capable of redefining school reality through the mobilization of inclusive curricular practices. The findings show that reflection and action are key factors in curriculum transformation, enabling the creation of flexible and contextually relevant strategies.

In this regard, elements that operate as barriers and facilitators in this process were identified: among the former, curricular rigidity, a lack of resources and specialized support, and limited teacher training in inclusive education stand out; Among the latter, collaboration, teamwork between classroom teachers and support teachers, and institutional support emerge. Therefore, teachers navigate between the ideals of curricular transformation and the real implementation conditions imposed by the context, demonstrating that addressing disabilities from an inclusive education perspective implies the construction of ethical, pedagogical, and attitudinal actions in the teaching process.

Keywords: inclusive education, curricular practices, social representations, students with disabilities, curriculum transformation, secondary education

Introducción

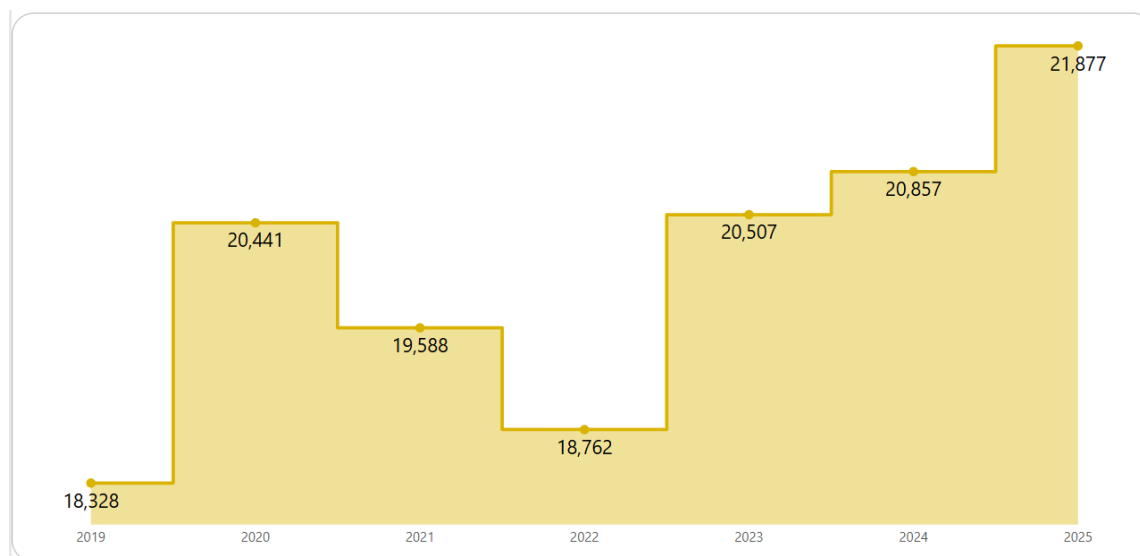
El derecho fundamental a la educación inclusiva para niños, niñas y adolescentes, establecido en la legislación colombiana (Congreso de Colombia, 2006) bajo el principio de corresponsabilidad entre la sociedad, el Estado y las comunidades educativas, sitúa la práctica curricular en el corazón del compromiso ético, social y escolar. No obstante, el macro currículo en la ciudad de Bogotá promueve la generación de entornos de aprendizaje, participación y respeto por los individuos, persisten dificultades en la implementación de estas orientaciones a nivel del meso y micro currículo de la educación básica secundaria; situación que denota un desafío sistémico en el escenario escolar.

Teniendo en cuenta lo mencionado, esta disertación doctoral se centró en analizar críticamente y comprender las prácticas curriculares inclusivas que las instituciones y los docentes de la capital colombiana desarrollan para responder a la atención, aprendizaje y desarrollo de estudiantes con discapacidad.

En el contexto escolar de la educación básica secundaria en la ciudad de Bogotá, como se observa en la Figura 1, una primera consideración es el porcentaje de estudiantes con discapacidad matriculados en el sistema oficial bogotano; éste ha presentado un incremento del 19,36% entre los años 2019 a 2025, lo cual evidencia la necesidad urgente de examinar los procesos y servicios educativos destinados a esta población creciente. Este fenómeno plantea interrogantes sobre la capacidad del sistema educativo para responder de manera eficaz y pertinente a las necesidades específicas de estos estudiantes.

Figura 1

Matricula de estudiantes con discapacidad en el sistema oficial de Bogotá 2019-2025



Nota: Tomado del tablero de datos del Observatorio de Acceso y Permanencia Escolar – OAPE (2025).

En lo atinente al marco normativo para la atención educativa a esta población, se reconocen avances en materia de política pública a nivel nacional y local: tal es el caso de la Ley 1618 de 2013 (Congreso de Colombia, 2013), el decreto 1421 de 2017 (MEN, 2017) y la política pública para la discapacidad (Alcaldía Mayor de Bogotá, 2023). Sin embargo, persisten barreras que limitan el acceso, la inclusión y la participación, lo cual se traduce en deserción, rezago académico, repitencia, extra edad¹, desmotivación o permanencia pasiva y sobreprotección para estos niños.

En cuanto a las limitaciones estructurales, una de las posibles causas de exclusión de la población estudiantil en discapacidad está asociada con el currículo establecido para la educación básica secundaria. Éste considera conocimientos prescriptivos, y se orienta a procesos de pensamiento más abstractos y específicos en lo disciplinar, una configuración que más que habilitar espacios de participación y aprendizaje puede invisibilizar las necesidades de esta

¹ Para una comprensión del concepto de extra-edad, ver Camacho Vargas (2017)

población en el acceso al aula regular; ello afectaría negativamente sus procesos de trayectoria educativa integral.

Es también necesario reconocer las tensiones en la práctica pedagógica, ya que en el contexto colombiano los docentes enfrentan un nivel de presión institucional para cumplir con los requisitos de las mallas curriculares establecidas por grado académico y con las disposiciones sobre los Derechos Básicos de Aprendizaje o DBA (Colombia Aprende, 2025). Esto se traduce en límites a las prácticas inclusivas, lo cual se suma a otros condicionantes como el alto número de estudiantes por aula y la rigidez inherente a los planes de estudio. Como señalan Larrota y Uribe (2023), los docentes están supeditados al componente administrativo, lo que los hace sacrificar su potencial pedagógico.

La literatura académica confirma que el número de estudiantes por aula constituye un obstáculo para responder de forma idónea y asertiva a las necesidades de la población con discapacidad (Hornby y Kauffman, 2024; Kauffman et al., 2023). A mayor diversidad en el aula, mayor complejidad en la tarea docente (Wagner y Guillotte, 2023).

Esta problemática motivó el desarrollo de la presente investigación doctoral, orientada a reconocer que las *prácticas curriculares inclusivas* [PCI] pueden ser un elemento de transformación del escenario escolar, capaz de habilitar espacios de aprendizaje y desarrollo que den respuestas reflexivas, empáticas y equitativas para la inclusión de estudiantes con discapacidad en la educación básica secundaria en la ciudad de Bogotá. La construcción de saber en torno a las PCI busca incluir el reconocimiento de diversas voces y referentes conceptuales cuyas bases ontológicas y epistemológicas permitan generar un análisis *desde la óptica de las representaciones sociales de los docentes* a cargo de ese nivel educativo.

Así pues, la investigación se estructura a partir de la siguiente pregunta orientadora: *¿Cómo configuran los docentes de educación básica secundaria las prácticas curriculares inclusivas que contribuyen a la atención de estudiantes con discapacidad, según sus representaciones sociales en la ciudad de Bogotá, Colombia?*

Para abordar el desarrollo del estudio, la investigación se fundamentó en las siguientes premisas teóricas clave: en primer lugar, se asumió que el currículo es una construcción política y social que trasciende la organización de contenidos a enseñar. Su verdadera función radica en

posibilitar la construcción de valores, visiones de mundo y relaciones de poder que habiliten formas de pensar, construcción de identidad y ciudadanía a partir de interacciones dialógicas y participativas (Giroux, 2001).

En segundo lugar, se adoptaron los planteamientos de Noboa et al., (2023), quienes hacen un llamado a las instituciones educativas a renovarse para darle una respuesta equitativa y adaptativa a las singularidades de sus estudiantes. Ello implica un proceso que no sea homogéneo sino ajustado a las necesidades de cada uno. En consecuencia, las instituciones deberían proyectarse como espacios acogedores que dinamicen su acción desde nuevas culturas, políticas y prácticas (Ainscow, 2020).

En tercer lugar, se propone la formulación de aportes que efectivamente se puedan plasmar en las instituciones educativas. De este modo, el proceso de construcción de conocimiento desde una perspectiva cualitativa busca privilegiar al ser humano en su entorno, a través de la voz subjetiva de su realidad (Nieto-Bravo et al., 2023).

En lo tocante a la estructura de la presente disertación doctoral, el primer capítulo presenta el contexto y los elementos que configuran la problemática de la investigación. De hecho, se reconoce que la atención educativa a estudiantes con discapacidad en la educación básica secundaria de Bogotá se enfrenta a una serie de desafíos que limitan el derecho a una educación inclusiva y de calidad para estos niños y adolescentes.

En este sentido, se identificaron tres componentes que caracterizan el problema de investigación y se convierten en elementos de reflexión para el desarrollo del trabajo: 1) el currículo y sus prácticas para la atención de la discapacidad; 2) el contexto normativo y la realidad fáctica de la educación básica secundaria en Bogotá; y 3) las representaciones sociales en el escenario escolar. A partir de allí, se desglosan aspectos a considerar a nivel internacional, nacional y local.

El segundo capítulo contiene la parte del proceso de investigación documental para determinar el *estado del arte*, cuyo producto fue la revisión y análisis documental del corpus de literatura académica vigente y pertinente para establecer en él tendencias, tensiones y vacíos que sirvan como insumo para comprender los campos de estudio del currículo y de la atención a la discapacidad en la educación básica secundaria. Allí se explica el proceso de selección de

artículos de investigación y disertaciones doctorales tanto en Colombia como en el ámbito internacional.

En el tercer capítulo se presentan los aportes conceptuales y teóricos de las categorías principales de la investigación. Se referencia la educación inclusiva y su desarrollo en el escenario escolar y se aborda la teoría de las representaciones sociales desde las perspectivas de Moscovici (1979) y Jodelet (1986). Al final del capítulo, se realiza un acercamiento a los postulados que fundamentan la mencionada visión del currículo que se asume en el proyecto.

El capítulo cuarto aborda el diseño metodológico orientado al alcance de los objetivos de investigación establecidos. En tal sentido, se enuncian el paradigma interpretativo, el enfoque cualitativo y la propuesta metodológica de la teoría de las representaciones sociales como referentes epistemológicos que soportan el desarrollo de la investigación. Allí se explicitan los participantes, las técnicas y los instrumentos que se emplearon en el proceso investigativo.

El quinto capítulo se propuso dar a conocer el proceso de análisis de los datos y los hallazgos que surgieron en la construcción de resultados. Estos resultados articulan los marcos de referencia abordados y las categorías estructurales del proyecto de investigación. Este apartado se cierra con la formulación de una serie de aportes que buscan contagiar, promover y dinamizar el interés por hacer del escenario educativo un espacio de inclusión para niños, niñas y adolescentes bogotanos, con particular acento en un enfoque diferencial para la discapacidad.

Finalmente, el último capítulo recoge las conclusiones de la investigación, entre las cuales se señalan las limitaciones que se presentaron en el desarrollo del proyecto, como evidencia del camino recorrido y testimonio del aprendizaje adquirido en la formación doctoral. En tal sentido, se sugieren unas líneas temáticas que pueden servir a futuras investigaciones que quieran retomar el potencial del currículo para la transformación de prácticas curriculares inclusivas.

Capítulo I. Problema.

1.1 Contexto del problema de investigación

Para garantizar el acceso efectivo, la participación y la permanencia de niños, niñas y adolescentes con discapacidad en las rutas establecidas de aprendizaje, es necesario en primer término reconocer que ellos deben enfrentar obstáculos actitudinales, pedagógicos y curriculares que limitan sus oportunidades. Esto configura uno de los principales factores de exclusión en el sistema educativo: de acuerdo con la Secretaría Distrital de Integración Social (2023) y el Ministerio de Educación Nacional [MEN] (2022), los estudiantes con discapacidad presentan mayores tasas de repitencia, deserción y extra edad por comparación con sus pares sin discapacidad. Esto afecta su trayectoria educativa integral y restringe el acceso a niveles superiores de formación, con la consecuente exclusión de entornos sociales y laborales.

Ante las necesidades de esta población, desde el ámbito académico e investigativo se busca generar alternativas para ofrecer una respuesta pertinente y de transformación del sistema escolar. Ello implica cuestionar críticamente la realidad educativa de los colegios de Bogotá frente a la manera en que se acoge, acompaña y moviliza el aprendizaje a partir de las prácticas curriculares asociadas a la atención de la discapacidad en las instituciones que cubren la educación básica secundaria.

En este contexto, el diseño curricular y las prácticas inclusivas se convierten en herramientas fundamentales para garantizar el derecho a la educación y la permanencia de estos estudiantes en el sistema. Sin embargo, algunas investigaciones (Waisath, et al., 2022) advierten que en muchos casos las prácticas de aula se reducen a exclusión de actividades o marginación de contenidos que no responden a las necesidades de los estudiantes.

La ausencia de una transformación curricular basada en enfoques como el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), contribuyen a la ampliación de brechas. Por ello, resulta importante, analizar cómo configuran los docentes las prácticas curriculares inclusivas en la educación básica secundaria, y cómo estas prácticas pueden favorecer procesos educativos más equitativos y sostenibles para los estudiantes con discapacidad.

Para lograr los propósitos de equidad arriba enunciados, es necesario comprender que la educación básica secundaria configura un escenario coyuntural dentro de la trayectoria escolar, un momento crucial del desarrollo psicosocial. La adolescencia es una etapa de consolidación de la imagen personal en la cual los estudiantes con discapacidad establecen sus posibilidades de autonomía e independencia y su relación con cuidadores y docentes (Arroyave Palacio y Freyle Nieves, 2009). Estos elementos dinamizan las interacciones con sus pares, posibilitando espacios para la difusión de ideas, creencias y prejuicios que inciden sobre su desarrollo socioemocional.

En este punto resulta imperativo acotar el concepto de discapacidad, entendido como una noción compleja, dinámica y polisémica (Decreto 470, 2007). Lejos de limitarse a una condición individual, es hoy concebida como el resultado de un proceso de interacción entre las características de una persona y las barreras que el contexto le impone (Departamento Administrativo Nacional de Estadística [DANE], 2022). Esta perspectiva ha sido respaldada por el modelo social de la discapacidad y promovida por la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (Organización de las Naciones Unidas [ONU], 2006).

Desde este punto de vista se comprende la discapacidad como una situación creada por el entorno a través de factores ambientales, que con su presencia o ausencia imponen condiciones de marginación a la persona (Organización Mundial de la Salud - Banco Mundial, 2011). De ello se deriva que es responsabilidad de la escuela como actor social de alto impacto el promover prácticas que mitiguen dichos efectos, favorecer actitudes positivas hacia las personas y transformar creencias por parte de todos los actores que componen el entorno del estudiante.

Bajo esta nueva mirada sobre la discapacidad se reconocen las dificultades en la participación, pero no se las atribuye a una condición individual, sino a la manera en que la comunidad y el entorno responden a las necesidades y derechos de cada individuo. Esto se contrapone a la concepción asistencialista de la discapacidad, que asocia a las personas con una limitación; por ello surge ahora el imperativo ético, pedagógico y social de *superar* ese paradigma. Desde el escenario escolar resulta posible y necesario transformar creencias para eliminar estigmas y prácticas que históricamente han limitado las oportunidades de esta población.

En este contexto, el papel del docente será el de mediador de transformaciones dentro de la escuela: para que ese rol resulte efectivo es necesario comprender de qué modo las prácticas curriculares y las interacciones cotidianas pueden estar permeadas por las *representaciones sociales* de los actores educativos frente a la discapacidad y cómo afectan la forma de asumirla. Esta es una oportunidad para discernir cómo los significados socialmente construidos por los docentes inciden en la forma en que se configuran las prácticas curriculares inclusivas. Ello permitirá simultáneamente visibilizar las tensiones entre el marco normativo y la práctica escolar, para así generar la resignificación del currículo como herramienta de transformación, lo cual a su vez posibilita el crear un escenario educativo accesible y equitativo.

Para posibilitar estrategias que permitan eliminar barreras y prevenir situaciones de exclusión escolar, un elemento crucial del análisis es el propio currículo de la educación básica secundaria, el cual posibilita la mediación entre las condiciones subjetivas del estudiante con discapacidad y las exigencias contextuales para su desarrollo, aprendizaje y participación (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 2020a).

En particular, se analizaron sus efectos en relación con el aumento de los niveles de deserción en esta etapa del ciclo escolar, específicamente en el momento de transición entre la educación primaria y la básica secundaria. Es en este punto en donde se introduce una complejidad adicional en el diseño curricular, ya que los contenidos de estudio se organizan con una mayor especialización en las asignaturas por áreas del conocimiento, lo que conlleva una mayor exigencia en el desarrollo de habilidades cognitivas abstractas.

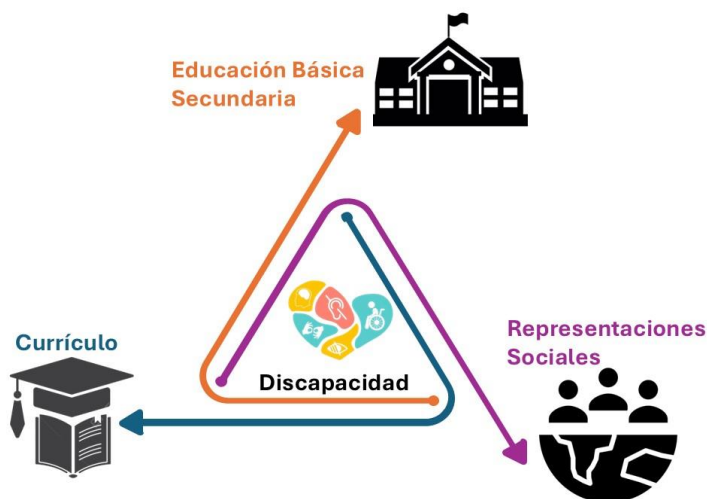
El riesgo de que la población con discapacidad enfrente situaciones de *fracaso escolar*, repitencia de grados y deserción se modula mediante la transformación curricular para la inclusión; ello implica generar ajustes razonables a esas demandas académicas más rigurosas, así como apoyos pedagógicos adecuados. De no hacerse así, eventualmente se pueden generar sentimientos de frustración tanto en los estudiantes con discapacidad como en sus familias y en los docentes.

Teniendo en cuenta los elementos expuestos hasta aquí, como se puede apreciar en la Figura 2, la investigación configura una triada de elementos que se articulan en torno a la

atención a la discapacidad en el escenario escolar bogotano: el currículo, la educación básica secundaria y las representaciones sociales.

Figura 2.

Elementos del problema de investigación



Nota. Elaboración propia. Representación gráfica de la interrelación de los elementos del problema de investigación.

1.1.1. Currículo para la atención a la discapacidad en la EBS.

La educación vista desde una perspectiva más humana debe comenzar por reconocer al individuo inmerso en el proceso escolar. Es decir, se debe permitir al niño identificar sus habilidades, potencialidades y limitaciones a través de una serie de estrategias que lo fortalezcan emocionalmente y le brinden las herramientas para construir su proyecto de vida desde la autonomía (Ponce y Beut, 2024; Hornby y Kauffman, 2021).

En complemento de lo anterior, Alba Pastor (2016) señala que el currículo se puede convertir en barrera para el aprendizaje en la medida en que su diseño no contempla las características de los estudiantes. La dificultad radica en la carencia de entornos de aprendizaje que proyecten la educación desde la flexibilización curricular, atendiendo a la personalización del ser humano (Johnstone y Niad, 2023).

En ese sentido, cada ser humano percibe y comprende el mundo de una manera única (Rutherford, 2023), en virtud de lo cual se debe priorizar la construcción curricular como categoría de transformación pedagógica. Por ello, no se puede diseñar un currículo como única vía a transitar (Alba Pastor, 2016); por el contrario, éste debe ser una propuesta dinámica y pluralista que alterne entre diversas formas de representación y despliegue numerosas estructuras de interacción respecto al aprendizaje.

En tal dirección, el currículo se puede convertir en espacio para resignificar la realidad, posibilitar diversas visiones del mundo y cuestionar las relaciones de poder para transformar desigualdades (Giroux et al., 2021); por ello resulta fundamental analizarlo como herramienta clave para la movilización de prácticas curriculares inclusivas.

La escasa formación ciudadana orientada a la inclusión incrementa el riesgo de discriminación, particularmente cuando no se contemplan mecanismos efectivos para el reconocimiento, la representación y la participación de esta población en la vida escolar. Esta situación reafirma la necesidad de investigar cómo se configuran las prácticas curriculares inclusivas, especialmente en relación con el desarrollo de una ciudadanía activa y equitativa para los estudiantes con discapacidad (França, 2019).

1.1.1.1 Currículo para la atención a la discapacidad en la educación básica secundaria en el contexto internacional.

La atención a la discapacidad ha ganado de manera paulatina mayor relevancia en el plano internacional. De hecho, se han establecido compromisos para fortalecer el tránsito hacia escenarios sociales inclusivos: de acuerdo con la UNESCO (2020a), de 194 países destacan naciones como Chile, Italia, Luxemburgo y Portugal que han promulgado marcos normativos para la discapacidad con proyección hacia la educación inclusiva. El caso de Italia es particularmente notable como país pionero en la reglamentación del cierre de escuelas de educación especial desde 1977, cuando empezó a transferir la atención de la población con discapacidad a las aulas regulares.

De igual manera se reconocen avances en Colombia, entre los que se destaca el Decreto 1421 de 2017 (MEN, 2017), el cual orientó esfuerzos en la movilización de aprendizajes en las aulas escolares, institucionalizando los planes individualizados de apoyo y los ajustes razonables

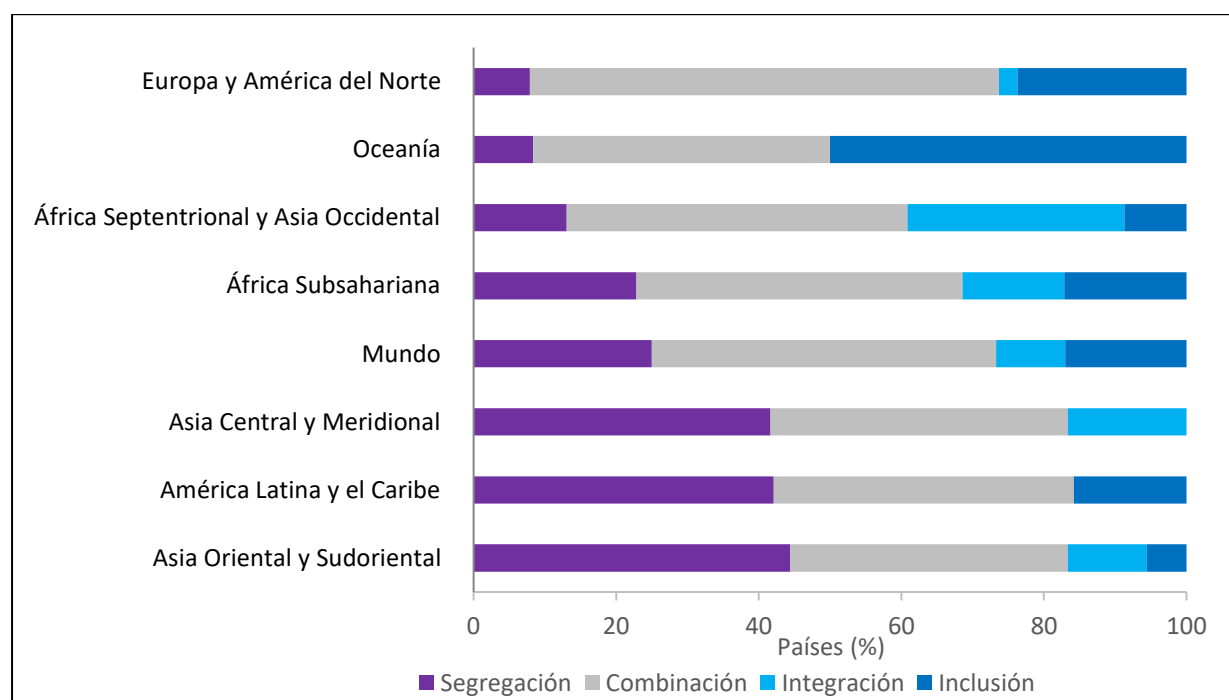
al currículo, ambos elementos clave para respetar los ritmos de aprendizaje y garantizar la pertinencia del proceso educativo.

Aun así, se reconoce que en la práctica de los sistemas escolares a nivel mundial coexisten enfoques de educación inclusiva con proyectos de educación especial segregada. Se estima, que al menos el 25% de los países del mundo han generado disposiciones para validar entornos segregados como alternativa para la atención de algunos estudiantes con discapacidad. Tal como se aprecia en la Figura 3, para la atención escolar de niños con discapacidad en las diferentes regiones del mundo persisten de forma paralela los entornos segregados, los combinados, y aquellos con integración e inclusión.

Llama la atención que pese al cambio en las políticas públicas y el aumento del número de voces que apelan a la inclusión al aula regular en diversos escenarios pedagógicos y políticos, aún en el año 2020 persistía el modelo de educación especial como el enfoque con mayores índices de atención en regiones como América Latina y el Caribe, en contraste con bajos indicadores de educación inclusiva.

Figura 3.

Distribución por regiones de la organización escolar de los estudiantes discapacitados



Nota. Tomado de UNESCO (2020a, p. 39).

1.1.1.2 Currículo para la atención a la discapacidad en la educación básica secundaria en el contexto nacional

En Colombia, tal como lo establece la Ley General de Educación (Congreso de la República de Colombia, 1994), la educación básica secundaria [EBS] corresponde a un ciclo formal de cuatro años, de grado sexto a noveno, que da continuidad al nivel de primaria y antecede a la educación media; el conjunto de todos esos ciclos constituye la trayectoria educativa integral. La EBS está orientada al desarrollo de conocimientos, valores y habilidades, fundamentales para el ser humano, por tanto, se considera como un ciclo obligatorio.

Este ciclo de la trayectoria educativa integral cumple un papel estratégico en la consolidación de competencias académicas sociales y ciudadanas: en él se profundizan saberes disciplinares específicos, a la vez que se fortalecen el pensamiento lógico, crítico y abstracto (Congreso de la República de Colombia, 1994). En coherencia con los propósitos planteados para esta etapa escolar, la legislación nacional ha organizado el currículo desde áreas fundamentales de curso obligatorio, las cuales deben articularse en cada institución al Proyecto Educativo Institucional (PEI) y adaptarse a las características de su contexto.

No obstante, esta organización basada en estándares y competencias ha sido objeto de críticas al considerar que no responde a la subjetividad de los estudiantes. En el caso de los niños, niñas y adolescentes con discapacidad, persisten dificultades para implementar ajustes razonables, planes individualizados de apoyos razonables (PIAR) y estrategias inclusivas que favorezcan el aprendizaje y la participación (MEN, 2017).

Estas tensiones hacen necesario problematizar el currículo en este ciclo educativo, no sólo desde una visión estructural, sino también desde las prácticas curriculares que se dan en el aula. Estas prácticas están mediadas por las representaciones que los docentes tienen respecto a la discapacidad, lo cual incide en la forma en que conciben, planifican y ejecutan sus propuestas curriculares. En tal sentido, el currículo debe entenderse como un espacio de construcción social, en el que se definen interacciones, manejo del poder, asignación de roles y formas de aprendizaje; es mucho más que un mero elemento técnico.

1.1.1.3 Currículo para la atención a la discapacidad en la educación básica secundaria en el contexto distrital

El Distrito Capital de Bogotá, centro político, administrativo y económico de Colombia, se ubica en el altiplano cundiboyacense a 2.600 metros sobre el nivel del mar y su superficie de 1.776 Km² (Corporación Andina de Fomento, 2007) está dividida administrativamente en veinte localidades que integran población urbana y rural, la cual supera los 8,1 millones de habitantes. Por su misma extensión, la diversidad geográfica y cultural de sus territorios exige estrategias educativas inclusivas y contextualizadas. Con corte a julio 11 de 2025, hay en la ciudad 392 colegios oficiales con alumnos registrados en educación básica secundaria de un total de 408 instituciones públicas administradas por la Secretaria de Educación del Distrito (SED) que ofrecen una cobertura del 94%. La matrícula para los grados de EBS es de 232.615 estudiantes, lo que representa el 32,85 % del total matriculado (Observatorio de Acceso y Permanencia Escolar – OAPE, 2025).

Como se aprecia en la Tabla 1, en los últimos cuatro años se ha presentado una reducción del número de estudiantes matriculados en el sistema escolar oficial de la ciudad. La matrícula total con corte al año 2025 está 56.901 estudiantes por debajo de la del año 2022, lo que representa el 7,43% (Observatorio de Acceso y Permanencia Escolar – OAPE, 2025). Esta tendencia se acentúa en el grupo de estudiantes de educación básica secundaria, con una reducción de 26.198, que corresponde a un 10,12%. Aunque el fenómeno de reducción de la matrícula en las instituciones oficiales no es objeto de la presente investigación, sí es necesario tenerlo en cuenta para el análisis del problema que se está planteando.

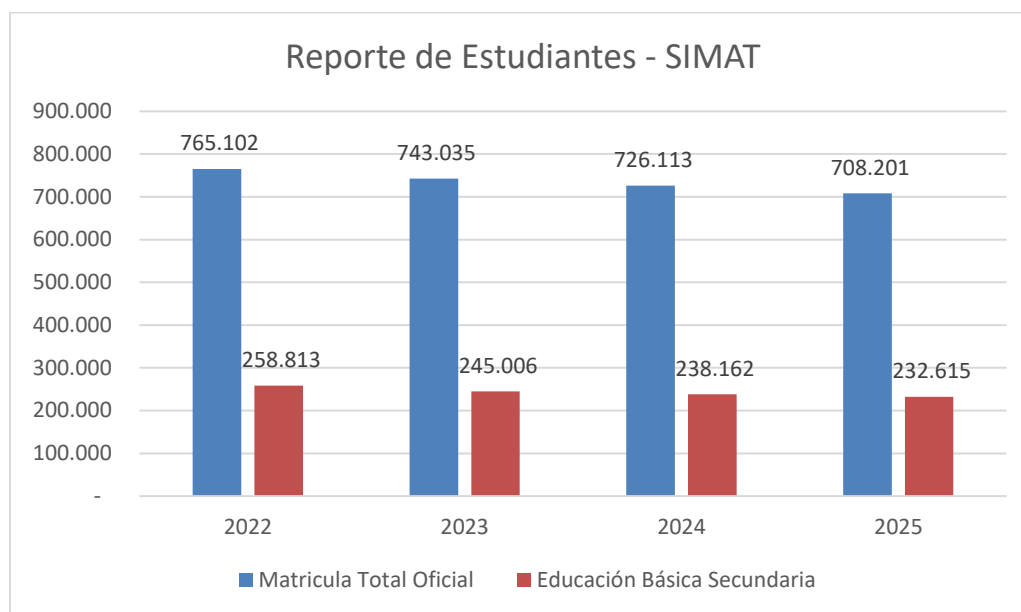
Tabla 1.*Reporte de estudiantes matriculados anualmente – SIMAT*

Años de análisis (Corte a junio)	2022	2023	2024	2025
Matricula total oficial	765.102	743.035	726.113	708.201
Educación básica secundaria	258.813	245.006	238.162	232.615
Porcentaje educación básica secundaria	33,83%	32,97%	32,80%	32,85%
Estudiantes con discapacidad	18.762	20.507	20.857	21.877
Porcentaje estudiantes con discapacidad	2,45%	2,76%	2,87%	3,09%

Nota. La tabla presenta el reporte de estudiantes matriculados en Bogotá, elaborado a partir del *tablero de datos histórico del Observatorio de Acceso y Permanencia Escolar (OAPE, 2025)*.

Como lo señala la Ley 115 de 1994 (Congreso de la República de Colombia, 1994), la educación básica secundaria corresponde a los grados de sexto a noveno, posteriores a la educación básica primaria. Estos grados escolares se enfocan en el desarrollo personal de la preadolescencia y adolescencia.

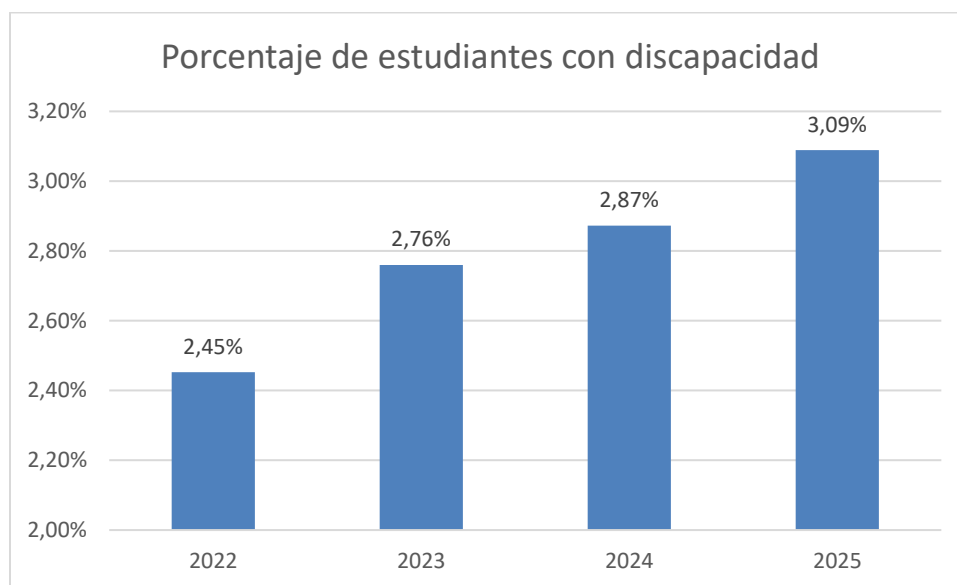
En la Figura 4 se puede ver que el número de estudiantes en educación básica secundaria constituye cerca de la tercera parte de la población estudiantil del sector oficial de la ciudad de Bogotá; siendo así, el análisis de sus características ofrece una mirada representativa del conjunto de estudiantes vinculados al sistema.

Figura 4.*Reporte de Estudiantes – SIMAT*

Nota. La figura muestra la comparación de la matrícula total oficial y la educación básica secundaria en los últimos cuatro años. Información del tablero de datos histórico del Observatorio de Acceso y Permanencia Escolar – OAPE (2025)

Pese a que la tendencia de los últimos cuatro años es de disminución del número total de estudiantes vinculados al sistema educativo oficial de Bogotá, el porcentaje de educandos con discapacidad ha presentado un continuo crecimiento en ese mismo período, tal como se observó en la Figura 1

Matricula de estudiantes con discapacidad en el sistema oficial de Bogotá 2019-2025, y como se revela en la Figura 5. Estos datos demuestran que los niveles de acceso de la población con discapacidad mejoran en la escolaridad distrital; para garantizar el cumplimiento de sus objetivos de educación se hace imprescindible el análisis de los requerimientos curriculares necesarios para responder a los desafíos inherentes a este grupo vulnerable.

Figura 5.*Porcentaje de estudiantes con discapacidad – SIMAT*

Nota. La figura permite visualizar el crecimiento porcentual de la población de estudiantes con discapacidad en el sistema educativo oficial de Bogotá. Información tomada y adaptada del tablero de datos de matrícula del Observatorio de Acceso y Permanencia Escolar – OAPE (2025)

1.1.2. Representaciones sociales en el escenario escolar.

Según Moscovici (1979), las representaciones sociales constituyen construcciones simbólicas colectivas que median entre el pensamiento individual y las estructuras sociales, permitiendo a los individuos interpretar la realidad y orientar sus acciones hacia la configuración de prácticas cotidianas (p. 18). En el contexto educativo, estas representaciones funcionan como marcos interpretativos que condicionan las actitudes, expectativas y decisiones pedagógicas de los actores educativos, ejerciendo particular influencia en las interacciones con grupos históricamente marginados, como las personas con discapacidad.

1.1.2.1. Representaciones sociales en el escenario escolar a nivel internacional

De acuerdo con Jodelet (2008), las representaciones sociales no solamente describen el mundo, sino que además lo organizan y legitiman formas de acción social. En este sentido, pueden ser utilizadas para justificar comportamientos, establecer jerarquías entre las comunidades y reforzar rasgos de identidad social mediante prejuicios, estigmas o actitudes como el rechazo, la

indiferencia o la sobreprotección. Estos elementos simbólicos terminan configurando barreras actitudinales que limitan el desarrollo de culturas inclusivas.

Llevado al escenario escolar, esto se puede traducir en la reproducción de ideas y creencias sobre la discapacidad que tienden a asociarla con debilidad, dependencia o inadaptación. Tales representaciones afectan de manera directa la forma en que docentes, estudiantes y demás actores de la comunidad educativa se relacionan con los niños, niñas y adolescentes con discapacidad y actúan frente a ellos.

En tal sentido, como lo advierte Echeita (2020), la inclusión no depende únicamente de políticas públicas o normativas, también se articula con las creencias que sustentan las prácticas en la vida cotidiana escolar. Así, las representaciones sociales configuran un entramado simbólico que incide en la calidad de las interacciones sociales y pedagógicas (Pesaresi y Bruno, 2023), lo que puede generar barreras que limiten el aprendizaje, la participación y la convivencia de los estudiantes con discapacidad.

En consecuencia, problematizar las representaciones sociales en el ámbito educativo no es un ejercicio exclusivamente teórico, también, se convierte en ruta metodológica para comprender cómo éstas inciden en la configuración de prácticas curriculares, ya sea, reforzando dinámicas excluyentes o posibilitando transformaciones hacia una educación inclusiva.

A nivel internacional, si bien se han consolidado avances normativos en materia de derechos de las personas con discapacidad (ONU, 2006), en la práctica persisten obstáculos profundamente arraigados en las representaciones sociales que circulan en los sistemas educativos. Estas, muchas veces heredadas de modelos asistencialistas, conciben al estudiante con discapacidad como un problema a resolver, antes que como persona con derechos y potencialidades. Para el quehacer docente, la discapacidad se asume como sobrecarga, una labor con demanda de recursos, tiempos y acciones adicionales. Esta visión refuerza dinámicas excluyentes que naturalizan prácticas de segregación (Cheshire, 2019).

En este sentido, la atención a estudiantes con discapacidad en el sistema escolar no puede entenderse como el mero acceso físico a la escuela o la enunciación textual de la reglamentación jurídica. Atender las necesidades de esta población implica un proceso de transformación y acogida que exige la reflexión de todos los integrantes de la comunidad educativa para

comprender la discapacidad y la corresponsabilidad que conlleva. Así, la persistencia de representaciones negativas se convierte en barreras que comprometen el derecho a la educación inclusiva, a pesar de la existencia del marco normativo que la respalda.

1.1.2.2. Representaciones sociales en el escenario escolar a nivel nacional

La perspectiva de una educación inclusiva con enfoque diferencial, orientada a una respuesta asertiva a la discapacidad, ha ganado protagonismo en el discurso educativo colombiano. Uno de sus avances más significativos es el Decreto 1421 de 2017 (MEN, 2017), que reconoce el derecho a una educación inclusiva para los estudiantes con discapacidad en el marco del modelo social.

No obstante, este avance convive con tensiones y contradicciones que, lejos de respaldar una visión transformadora, reproducen concepciones desde el enfoque médico o asistencialista. De hecho, es posible encontrar en algunos documentos oficiales expresiones como *déficits*, *necesidades educativas especiales*, personas con *limitaciones* o *minusválidos*; este lenguaje evidencia una visión reduccionista y peyorativa de la discapacidad (Díaz-Posada, 2021).

1.1.2.3. Representaciones sociales en el escenario escolar a nivel distrital

En el marco de la agenda pública de Bogotá se desarrollaron mesas de trabajo en las cuales dialogaron personas en discapacidad con actores sociales asociados a la formulación de política pública. En ellas, el Distrito reconoció la existencia de prácticas de segregación que limitan el ejercicio de los derechos para esta población. Estas situaciones se evidencian también en los datos del sector educativo oficial, en los cuales se registran deficiencias en la implementación de medidas para garantizar la inclusión (Alcaldía Mayor de Bogotá, 2023).

Esta realidad confirma la debilidad de los procesos pedagógicos para la transformación de creencias negativas que surgen respecto a la discapacidad. De acuerdo con la Secretaría Distrital de Integración Social (2019), alrededor del 64,3% de la población con discapacidad ha percibido barreras actitudinales y reconocen afectación en la interacción con las personas de su entorno. Tales limitaciones se materializan en los roles asignados y las expectativas que sus pares expresan sobre sus capacidades y desempeños. En consecuencia, lenguaje, discurso y acciones materializan escenarios de segregación.

Como parte del compromiso de la ciudad en la eliminación de barreras actitudinales para mitigar el efecto de prejuicios y estereotipos hacia la discapacidad, la Alcaldía Mayor de Bogotá decretó implementar prácticas como la sensibilización, estrategias formativas, investigación y difusión del saber frente a acciones necesarias para la transformación de representaciones sociales de la discapacidad en favor de los derechos de esta población (Alcaldía Mayor de Bogotá, D.C., 2023)

1.2. Enunciación del Problema

El mundo actual presenta múltiples desafíos para la educación: los cambios sociales, el uso de la tecnología, las nuevas corrientes pedagógicas, los desarrollos científicos y la renovación de paradigmas socioculturales han transformado al individuo, la escuela y la educación. A pesar de ello, la sociedad mantiene una deuda histórica con grupos poblacionales que por diversas causas se han constituido como vulnerables o asociados a factores de riesgos culturales, sociales y económicos (UNESCO, 2022); tal es el caso de la población de estudiantes con discapacidad, para quienes es evidente la dificultad en la búsqueda por el reconocimiento social y la garantía de sus derechos (Rutherford, 2023).

En este contexto, la presente investigación trabajó la exclusión curricular como problemática multidimensional presente en diversos escenarios (Camacho y Aravena, 2023) y que amenaza la construcción del lazo social del individuo con su comunidad educativa. La evidencia de ello se expone en la configuración de barreras para el aprendizaje, desarrollo y participación de esta población.

Bajo esta óptica, el currículo se convierte en elemento fundamental del proceso educativo por el potencial que posee, ya sea como dinamizador o como barrera en el escenario escolar (Arvanitis, 2023). Estas reflexiones se plantean también desde una perspectiva política que gira en torno al propósito del diseño y las prácticas curriculares: “¿no se habrá amañado el rendimiento escolar mediante una selección del currículo encaminada a legitimar la descendencia de los que «tienen» y marginar a los que «no tienen»?” (Bruner, 1991, p. 40). ¿Es posible que el uso que se le da al concepto de *rendimiento escolar* aumente fenómenos como la deserción y la exclusión? ¿En qué medida la selección de contenidos y conocimientos responden al capital cultural de grupos social y económicamente favorecidos?

Estas preguntas sugieren que a través del currículo se pueden reforzar situaciones de desigualdad. De ello se desprende la necesidad de abordar el currículo como categoría de transformación para promover o coartar prácticas curriculares inclusivas a partir de la identificación de las representaciones sociales en juego. Tal como se indicó anteriormente, a efecto de un currículo con potencial de marginación, la escuela podría estar validando prácticas de exclusión.

En lo que refiere a la revisión del contexto investigativo, se reveló una brecha del conocimiento a la cuál la presente tesis buscó aportar: la configuración de las prácticas curriculares inclusivas en la educación básica secundaria de Bogotá, a partir de las representaciones sociales de los docentes. Se denota una ausencia en la articulación de la política pública, las creencias y significados socialmente construidos por los docentes y la materialización de PCI en el aula. Por tanto, la investigación trasciende el análisis estructural del currículo para enfocarse en la dimensión práctica de la inclusión.

En otras palabras, la tesis apuntó a la comprensión del componente simbólico que subyace a las decisiones curriculares. Este vacío adquiere relevancia, en tanto, el sentido que los docentes atribuyen a la discapacidad podría determinar acceso, participación, reconocimiento y aprendizaje de los estudiantes. Visto así, la verdadera transformación inclusiva exige la comprensión de los significados, tensiones y creencias que configuran la práctica curricular.

Por otra parte, la tesis ofrece una oportunidad para visibilizar las tensiones entre el marco normativo y la realidad escolar, en tanto, el estudio de la triada currículo, Educación básica secundaria y representaciones sociales, es fundamental para comprender por qué, a pesar del crecimiento en la matrícula de estudiantes con discapacidad, persisten las barreras actitudinales y las prácticas de exclusión en el sistema escolar, que limitan la participación y el goce del derecho a la educación de los niños con discapacidad.

En consecuencia, el aporte de la tesis radica en generar un saber transformador que permita resignificar el currículo como herramienta dinámica y pluralista, y proveer a la escuela las herramientas para eliminar estereotipos, simbolismos sociales y barreras actitudinales, permitiendo así, avanzar hacia un escenario educativo más equitativo, inclusivo y sostenible.

1.3. Pregunta de investigación.

A partir del escenario descrito hasta aquí, emerge la siguiente pregunta de investigación como consecuencia del contexto problemático expuesto.

¿Cómo configuran los docentes de educación básica secundaria las prácticas curriculares inclusivas que contribuyen a la atención de estudiantes con discapacidad, según sus representaciones sociales en la ciudad de Bogotá, Colombia?

En este punto, el interrogante investigativo formulado, permite develar las dinámicas simbólicas que sustentan la acción pedagógica. Esta situación, en razón a que se percibe una brecha desde la política pública hacia las prácticas reales del aula. Lo cual, se explica en gran medida por las representaciones sociales que los docentes construyen en torno a la discapacidad, las cuales moldean sus decisiones curriculares y las formas en que conciben la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación.

Así, la pregunta central orienta la investigación hacia la comprensión del currículo como espacio de construcción y mediación, donde se entrecruzan las creencias, los saberes y las intenciones de los agentes educativos que desde su acción edifican la escuela, ofreciendo una ruta para implementar y transformar las prácticas curriculares desde la reflexión crítica.

1.4. Objetivos

1.4.1. *Objetivo General*

Analizar desde las representaciones sociales de los docentes de la educación básica secundaria, las prácticas curriculares que aportan a la inclusión de estudiantes con discapacidad en la ciudad de Bogotá, Colombia

1.4.2. *Objetivos específicos*

- Identificar los lineamientos curriculares y la política pública que orientan la educación inclusiva para estudiantes con discapacidad en la educación básica secundaria en la ciudad de Bogotá, Colombia.

- Caracterizar las representaciones sociales de los docentes sobre prácticas curriculares inclusivas dirigidas a estudiantes con discapacidad en la básica secundaria en la Ciudad de Bogotá, Colombia.
- Describir los factores contextuales que influyen en el desarrollo de prácticas curriculares inclusivas dirigidas a estudiantes con discapacidad en la básica secundaria, desde la voz de los docentes de apoyo.
- Hacer aportes orientados al fortalecimiento de las prácticas curriculares inclusivas para la atención de estudiantes con discapacidad en la educación básica secundaria de la ciudad de Bogotá, a partir de los hallazgos obtenidos en la investigación.

1.5. Justificación del Problema y de la Investigación.

La presente investigación se fundamenta en la necesidad de generar respuestas pedagógicas pertinentes que garanticen el aprendizaje, la participación y el desarrollo integral de los niños, niñas y adolescentes con discapacidad que cursan la educación básica secundaria en el sistema escolar de Bogotá.

A pesar de los avances normativos y las políticas distritales orientadas al reconocimiento de la diversidad, persiste una brecha entre los lineamientos macrocurriculares y las prácticas que efectivamente se implementan en las instituciones educativas. Esta distancia revela la urgencia de promover procesos de reflexión y reconceptualización sobre la práctica docente y el currículo, orientados a la transformación del sistema educativo hacia una educación inclusiva de calidad.

Asumir la inclusión no puede reducirse a garantizar la presencia física de los estudiantes con discapacidad en el aula regular. Implica un proceso profundo de transformación pedagógica y curricular en el que los docentes desempeñan un papel decisivo como agentes de cambio. Por ello, comprender cómo los maestros de educación básica secundaria configuran sus prácticas curriculares y qué representaciones sociales subyacen a sus decisiones pedagógicas constituye un campo de indagación esencial tanto en el plano académico como en el ético y social.

Desde el punto de vista académico, analizar las concepciones, creencias y significados que los docentes atribuyen a la discapacidad permite comprender cómo estas representaciones influyen en la manera en que se diseñan, adaptan o restringen las oportunidades de aprendizaje de

los estudiantes. Tal comprensión aporta al desarrollo de saber pedagógico contextualizado, que contribuya a cerrar la brecha entre el discurso inclusivo y la práctica escolar (Booth y Ainscow, 2011).

En el ámbito social, esta investigación cobra relevancia ante el crecimiento sostenido de la matrícula de estudiantes con discapacidad en Bogotá. Según registros del Observatorio de Acceso y Permanencia Escolar (OAPE, 2025), el número de estudiantes con discapacidad aumentó de 13.158 en 2006 a 21.877 en 2025.

No obstante, esta expansión no siempre se acompaña de estrategias efectivas para garantizar la permanencia, la participación y la consolidación de trayectorias educativas significativas. Esta realidad demanda la construcción de respuestas educativas que trasciendan la cobertura y se orienten a una comprensión ética, política y pedagógica de la inclusión, capaz de cuestionar qué entendemos por aprendizaje, enseñanza y evaluación en contextos de diversidad (UNESCO, 2020a; Slee, 2023).

La investigación también se alinea con las perspectivas internacionales sobre equidad y calidad educativa. La UNESCO (2022) advierte que los sistemas educativos que integran principios de equidad, inclusión y calidad alcanzan mejores resultados de aprendizaje y mayor cohesión social. Del mismo modo, Escanio de León (2023) sostiene que la incorporación de estrategias inclusivas en el currículo mejora las competencias de todos los estudiantes, al ampliar las oportunidades de aprendizaje y participación.

En consecuencia, esta tesis doctoral pretendió superar una visión instrumental de la inclusión para situarla en el corazón del currículo, por lo tanto, analizar las representaciones sociales de los docentes sobre las prácticas curriculares inclusivas permitió la comprensión de los significados que sustentan las decisiones pedagógicas y para abrir caminos hacia una escuela en la que la diferencia no se perciba como obstáculo, sino como fuente de transformación y enriquecimiento colectivo.

Capítulo 2. Estado del arte – Marco de referencia

2.1. Estado de la cuestión (*Status quaestionis*)

El presente apartado es un recuento del análisis documental desarrollado en el estado del arte de la investigación, para lo cual se realizó un proceso de revisión de literatura científica, identificando tendencias, tensiones y vacíos del conocimiento en torno a las prácticas curriculares inclusivas para la atención de la discapacidad en la educación básica secundaria.

El trabajo permitió indagar elementos problematizadores y desarrollos investigativos en el escenario académico, con el propósito de encontrar aspectos para la configuración de orientaciones que puedan aportar saberes a la implementación de prácticas curriculares inclusivas.

El desarrollo del estado de la cuestión se centró en dos grandes momentos, a partir de lo expuesto por Avendaño (2020). En primer lugar, la fase heurística o exploratoria, cuyo objetivo se focalizó en un ejercicio de contextualización. En segundo lugar, se avanzó hacia la fase hermenéutica, orientada al análisis y la interpretación de los elementos hallados en la primera fase.

2.1.1. *Identificación, análisis e interpretación de los elementos documentales.*

En el desarrollo del análisis de los documentos, referentes al estado del arte para esta investigación, se establecieron una serie de criterios con el objetivo de orientar la búsqueda y facilitar la indagación por las diferentes bases de datos. De esta forma, se mantiene una exploración estandarizada, lo cual asegura la calidad del proceso. En la Tabla 2, se presentan los criterios establecidos.

Los tesauros de búsqueda incluyen palabras clave como *Inclusive Education*, *Disability*, *Basic Education* y *Social Representations*, para generar la fórmula de búsqueda. Adicionalmente, se parametrizó una ventana de tiempo donde se localizaron los estudios a partir del año 2020. En cuanto al idioma, se tomó como base español, inglés y portugués; sin embargo, dentro del análisis se tuvieron en cuenta, aquellos manuscritos que estando en un idioma diferente, se pudiesen traducir manteniendo la fidelidad con respecto al original.

Tabla 2.*Criterios de indagación de los documentos*

Parámetro o Criterio	Condición o Criterio
Campo de estudio	Educación Inclusiva o discapacidad en la educación básica secundaria con enfoque a las prácticas curriculares o las representaciones sociales.
Tesaurus	Inclusive Education, Disability, Basic Education y Social Representations.
Formula de Búsqueda	(TITLE-ABS-KEY (disability OR inclusive)) AND (TITLE-ABS-KEY (secondary AND education)) AND (TITLE-ABS-KEY (curricular AND practices)) OR TITLE-ABS-KEY (social AND representations))
Ventana de Tiempo	El periodo de tiempo de los documentos, son los publicados a partir del 2020 hasta el 2025.
Idiomas	Base: español, inglés y portugués; se incorporan todos los documentos en otros idiomas susceptibles de traducción fiel.
Base de Datos o Fuentes	Dialnet, Redalyc, SciELO, Scopus, Web OF Science (WOS) y Repositorios de Tesis Doctorales Nacionales e Internacionales de acceso abierto.

Nota. La tabla visualiza en forma resumida los criterios de indagación para la construcción del estado del arte de la investigación.

Para el presente estudio, la búsqueda incluyó artículos y documentos extraídos de bases de datos como Scopus, SciELO, Dialnet, Web of Science y Redalyc. Adicionalmente, se abordaron fuentes de reconocida idoneidad en el campo académico como *The International Encyclopedia of Education (4th ed.)*, *The Cambridge Handbook of Social Representations*, *The Handbook of Curriculum Theory and Research* y repositorios de tesis doctorales.

Los resultados de una primera indagación arrojaron una mayor concentración de estudios en inglés, donde los términos que se analizaron fueron: *disability*, *inclusive*, *secondary*, *education*, *social*, *representations*, *curricular* y *practices*. Esta búsqueda no concatenada, reveló resultados muy amplios y que estaban dirigidos hacia una variedad de temáticas que no correspondían al concepto principal de revisión.

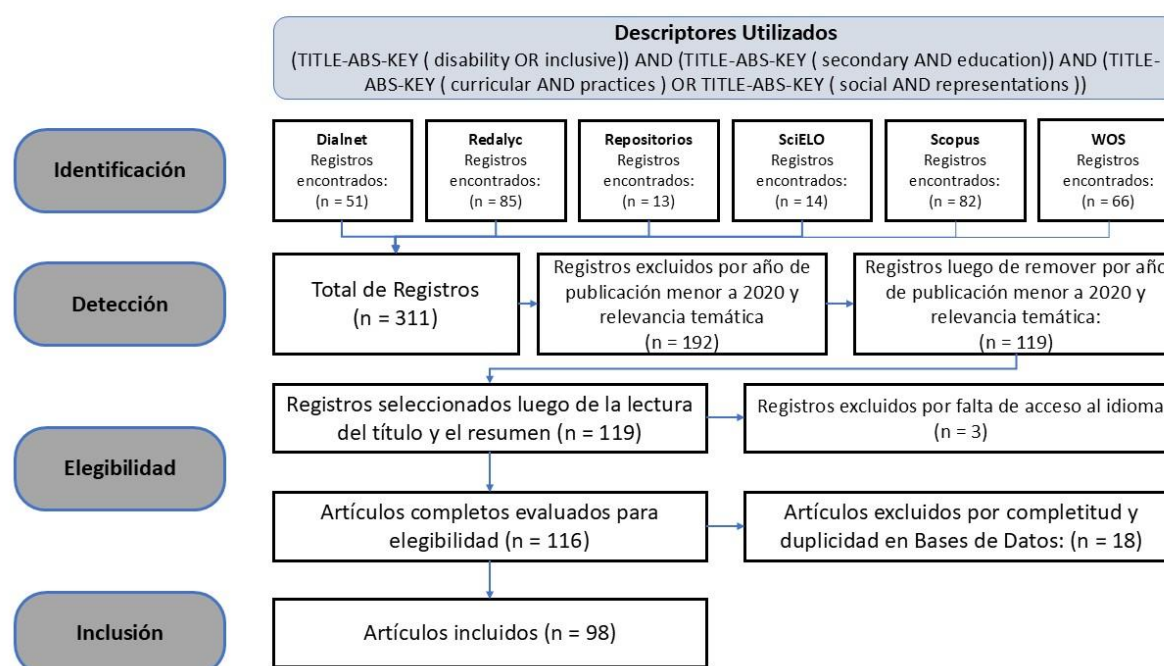
Por lo tanto, se generó una cadena de búsqueda que tuviera inmersa los descriptores; permitiendo estudios que reflejaran dicha relación entre ellos. La ecuación final de búsqueda se generó de la siguiente forma: *(TITLE-ABS-KEY (disability OR inclusive)) AND (TITLE-ABS-KEY*

(secondary AND education)) AND (TITLE-ABS-KEY (curricular AND practices)) OR TITLE-ABS-KEY (social AND representations)). Como se aprecia en la Figura 6, para el desarrollo metodológico del estado de la cuestión se utilizó el Protocolo PRISMA (Urrútia y Bonfil, 2010).

La ecuación de búsqueda respondió directamente a la categoría Prácticas Curriculares Inclusivas y sus relaciones con la discapacidad y la educación inclusiva, delimitando el campo conceptual y analítico del estudio. Por tal razón no se indagó el término *docentes*, en tanto no se busca caracterizarlo como sujeto aislado, sino comprender su interacción con las representaciones sociales y el currículo para la atención a la discapacidad.

Figura 6.

Proceso de búsqueda e inclusión aplicando declaración PRISMA



Nota. La gráfica muestra la aplicación del protocolo PRISMA. Adaptado del Protocolo PRISMA (Urrútia y Bonfil, 2010).

2.1.2 Caracterización de la búsqueda documental

A partir de la ejecución del proceso de búsqueda, se pudo estimar un total de 311 documentos susceptibles de ser revisados, pertenecientes a las seis bases de datos, como se puede observar en la Tabla 3. De esta cantidad, 82 archivos pertenecen a la base de datos de Scopus,

reflejando un 26,37% del total; de igual forma de la base de datos SciELO, se pudo validar un total de 14 documentos, que equivale al 4,5%, en cuanto a la base de datos Web of Science (WOS), se incluyeron 66, que reflejan un 21,22%; en los repositorios, solo se lograron establecer 13 escritos correspondientes al 4,18%; en Dialnet se visualizaron 51 manuscritos que representan el 16,40% y por último, correspondiente al 27,33%, se presentaron 85 archivos de Redalyc.

Tabla 3.

Resultado de la primera búsqueda en bases de datos

Base de datos	Resultados búsqueda	Representación porcentual
Redalyc	85	27,33%
Scopus	82	26,37%
Web of Science	66	21,22%
Dialnet	51	16,40%
SciELO	14	4,50%
Repositorios	13	4,18%
Total	311	100,00%

Nota. La tabla muestra los resultados de la primera búsqueda en las diferentes bases de datos, sin aplicar filtros o criterios de eliminación.

Luego de este proceso se llevó a cabo una primera revisión con mayor profundidad; para ello se tomaron los documentos considerados como pertinentes y se completó su lectura, estableciendo su validez para ser o no incorporados en la revisión documental de la investigación.

Para la selección de los documentos a revisar se establecieron los siguientes criterios de inclusión: investigaciones terminadas, publicadas y de carácter formal, avaladas por instituciones académicas. De igual forma, los tipos de documento incluidos fueron conferencias, ponencias, capítulos de libro, libros en general, tesis doctorales y artículos de investigación.

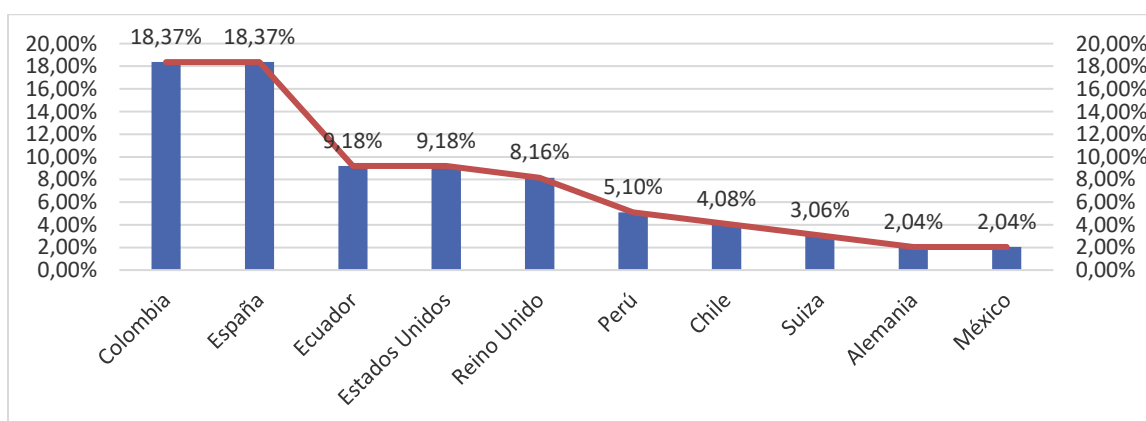
Para la segunda revisión, se ejecutó nuevamente un proceso de depuración de los documentos que reflejaban registro duplicado en dos o más bases de datos. En el mismo sentido, se incluyeron dentro de los criterios de selección: la disponibilidad de la versión completa de los documentos y que estuvieran en el idioma español, inglés o portugués o traducible. Finalmente, se logró contar con un total de 98 documentos, que fueron objetos de análisis completo, lo cual se observa en la Tabla 4.

Tabla 4.*Compendio de las búsquedas y revisiones de los documentos*

Base de datos	Resultados búsqueda	Primera revisión		Segunda revisión	
		Año de Publicación	Relevancia	Idioma	Compleitud y duplicidad
Redalyc	85	22	12	12	6
Scopus	82	48	32	31	24
Web of Science	66	37	29	27	27
Dialnet	51	35	28	28	23
SciELO	14	13	5	5	5
Repositorios	13	13	13	13	13
TOTAL	311	168	119	116	98

Nota. Esta tabla refleja el número de documentos obtenidos a partir de la estrategia de búsqueda en cada una de las bases de datos, luego de aplicar los criterios de selección.

Desde la perspectiva del origen de los documentos revisados, se presenta una mayor concentración de archivos procedentes de Colombia y España, con una proporción combinada del 36,73%; en la Figura 7, se puede apreciar la procedencia del 79,59% de los manuscritos de diferentes países; el resto de las investigaciones surgen de países con un solo reporte dentro de la parametrización establecida.

Figura 7.*País de procedencia de los documentos*

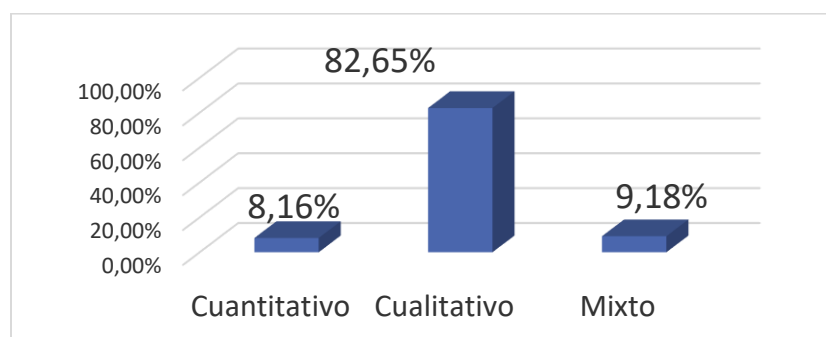
Nota. La figura permite visualizar la procedencia de 78 documentos que corresponden al 79,59% de los archivos analizados para la construcción del estado del arte de esta investigación.

Elaboración propia (2025).

Tal como se presenta en la Figura 8, el enfoque metodológico predominante en las publicaciones seleccionadas fue cualitativo (82,65%), seguido por el mixto (9,18%) y en una menor proporción el cuantitativo (8,16%).

Figura 8.

Enfoque metodológico de los documentos analizados

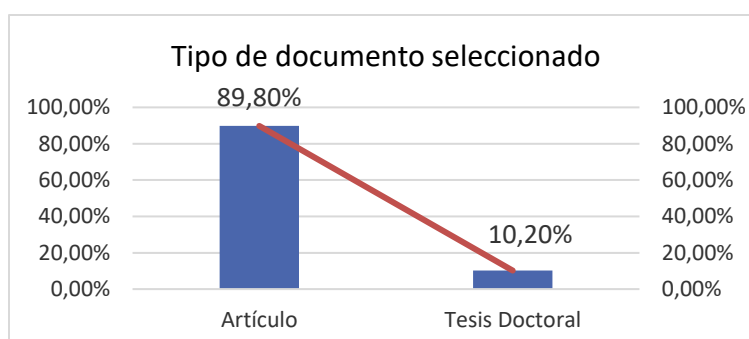


Nota. La figura muestra la distribución metodológica de los diferentes tipos de documentos analizados. Elaboración propia (2025).

En lo referente, al tipo de archivo objeto de análisis, la Figura 9, muestra que la orientación estuvo en artículos de investigación, publicados en revistas indexadas y tesis de nivel doctoral, cuya concentración de estos tipos de documentos alcanzó el 89,80% y 10,20% respectivamente.

Figura 9.

Tipos de documentos seleccionados

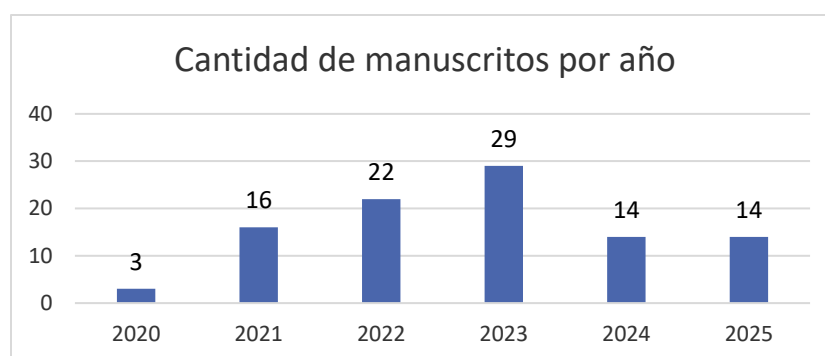


Nota. La figura muestra la composición de los documentos indagados en el estado del arte. Elaboración propia (2025).

La Figura 10 representa el año de publicación de los documentos: el 68,37% de ellos se publicó en los años 2021, 2022 y 2023. La mayor producción correspondió al 2023, con 29 manuscritos que representan el 29,59% de los archivos seleccionados. En la Tabla 5, se aprecia un compendio de la caracterización del material bibliográfico seleccionado, indicando lugar de procedencia, tipo de documento, año de publicación y enfoque metodológico.

Figura 10.

Cantidad de manuscritos por año



Nota. La figura muestra la cantidad de documentos seleccionados por cada uno de los años de la ventana de tiempo. Elaboración propia (2025).

Tabla 5.

Caracterización de los documentos seleccionados

Lugar de Procedencia		Tipo de Documento		Año de Publicación		Enfoque Metodológico	
Colombia	18,37%	Artículo	89,80%	2020	3,06%	Cuantitativo	8,16%
España	18,37%	Tesis Doctoral	10,20%	2021	16,33%	Cualitativo	82,65%
Ecuador	9,18%			2022	22,45%	Mixto	9,18%
Estados Unidos	9,18%			2023	29,59%		
Reino Unido	8,16%			2024	14,29%		
Perú	5,10%			2025	14,29%		
Chile	4,08%						
Suiza	3,06%						
Alemania	2,04%						
México	2,04%						
Otros	20,41%						
Totales	100,00%		100,00%		100,00%		100,00%

Nota. Esta tabla muestra el lugar de procedencia, el tipo de documento, el año de publicación y el enfoque metodológico de los documentos analizados.

De igual manera, el proceso fue validado a través de la lista de verificación CASP (Critical Appraisal Skills Programme, 2020); las preguntas fueron adaptadas a los requerimientos de la investigación, como se referencia en la Tabla 6.

Tabla 6.

Resumen de verificación CASP

Lista Verificación – CASP	Sí	No	No sé
1. ¿La revisión abordó una pregunta claramente enfocada?	98	0	0
2. ¿Los autores buscaron los tipos de artículos adecuado?	98	0	0
3. ¿Crees que se incluyeron todos los estudios importantes y relevantes?	97	0	1
4. ¿Los autores de la revisión hicieron lo suficiente para evaluar la calidad de los estudios incluidos?	96	0	2
5. ¿Si se han combinado los resultados de la revisión, fue razonable hacerlo?	98	0	0
6. ¿Cuáles son los resultados generales de la revisión?	98	0	0
7. ¿Qué tan precisos son los resultados?	93	0	5
8. ¿Se pueden aplicar los resultados a la población local?	90	2	6
9. ¿Se consideraron todos los resultados importantes?	94	2	2
10. ¿Valen la pena los beneficios por los perjuicios y costos?	97	0	1
TOTALES	959	4	17

Nota. Se efectuó una tabla de resumen de las 10 preguntas de la lista de verificación CASP para los documentos analizados; generando un 90,16% de aceptación de los escritos revisados. Adaptado de Critical Appraisal Skills Programme (2020).

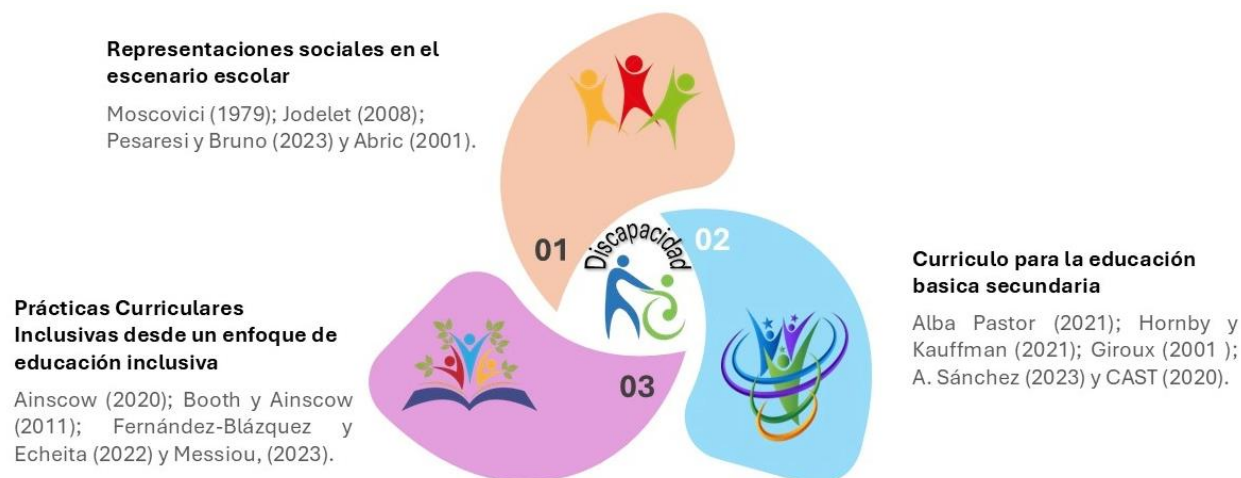
Una vez realizada la fase heurística o exploratoria (Avendaño, 2020); se dio inicio al análisis e interpretación de la información hallada, con el propósito de identificar tendencias, tensiones y vacíos del conocimiento, en torno a las ecuaciones de búsqueda: Prácticas curriculares inclusivas, educación básica secundaria, educación inclusiva y representaciones sociales.

La indagación realizada, reveló que los elementos relacionados en la Figura 11, han sido objeto de exploración académica e investigativa por diferentes autores. Los resultados de sus trabajos constituyen un insumo significativo para reconocer elementos de interés no explorados y

evaluar la pertinencia de la investigación en el escenario escolar bogotano. Aunado a ello, se valoran miradas que permiten la comprensión más profunda en torno al currículo para la atención a la discapacidad en la educación básica secundaria, con el propósito de avanzar hacia oportunidades de movilización que den cuenta de prácticas curriculares inclusivas.

Figura 11.

Conceptos clave y autores destacados en el análisis del estado del arte



Nota. Elaboración propia (2025).

A continuación, se presenta el desarrollo de la investigación en torno a las prácticas curriculares inclusivas para la atención a la discapacidad en la educación básica secundaria, en una ventana de observación que va del año 2020 hasta el año 2025. Con miras a encontrar aportes para la caracterización y profundización del problema de estudio, y para facilitar la organización de la información, se presentan en primer término los antecedentes internacionales y posteriormente las investigaciones de orden nacional.

2.2. Antecedentes de origen internacional

Para iniciar, en el artículo “El diseño Universal de Aprendizaje; un enfoque para la educación inclusiva”. William Muñoz-Ortiz, Glenda García-Mera, Zulia Esteves-Fajardo y Manuel Peñalver-Higuera, en 2023, desarrollaron un estudio de tipo documental, cuyo objetivo fue describir los elementos característicos del Diseño Universal para el Aprendizaje; como referente para la implementación de la educación inclusiva. Los autores retoman los principios

del DUA, sustentados en fundamentos neurocientíficos y pedagógicos, señalando el potencial que esta propuesta aporta en el diseño curricular para generar oportunidades concretas de aprendizaje.

A partir de los hallazgos del trabajo, se destacan elementos que ofrecen múltiples formas de implicación, representación y expresión para guiar transformaciones en la planificación, ejecución y evaluación de los procesos educativos. Este artículo, permite comprender el DUA, como herramienta clave en la configuración de propuestas curriculares flexibles, para contribuir al diseño de prácticas educativas que favorezcan la participación y el aprendizaje, de manera especial para estudiantes con discapacidad.

Por otra parte, Nicola Grove, Simón Richards, Simón Rice, Claudia Magwood, Bryan Collis, Steffen Martick, Saskia Schuppener, Gertraud Kremsner, Elizabeth Tilley y Jan Walmsley (2024), desarrollaron una investigación de tipo cualitativo denominada *Big ideas that changed the world of disability: Exploring theory with self-advocates* [Grandes ideas que cambiaron el mundo de la discapacidad: Explorando la teoría con autogestores], enmarcada en un enfoque participativo, entre los años 2021 y 2023 en Reino Unido, Alemania, Irlanda y Países Bajos. El proyecto buscaba el análisis de elementos teóricos sobre el aprendizaje de las personas con discapacidad, desde una perspectiva crítica. Para tal efecto, se implementaron nueve talleres diseñados a través de un ejercicio de articulación entre tres universidades.

Esta experiencia, permitió evidenciar que los estudiantes con discapacidad pueden llegar a niveles de comprensión y aprendizaje de conceptos complejos, cuando se ponen en práctica estrategias curriculares y metodológicas accesibles. En tal sentido, el estudio promueve la construcción colectiva del saber, desde el reconocimiento y la participación de las personas con discapacidad en los procesos de diseño y construcción curricular, señalando la sentida necesidad por dar respuesta a esta población.

Por otro lado, en el artículo de Sofía Kapcia del 2024, *Enabling access: Reflecting on inclusive education practice* [Reflexiones sobre la práctica de la educación inclusiva], se presenta una investigación cualitativa narrativa desarrollada en Inglaterra. El estudio se centró en la exploración de los componentes de las prácticas inclusivas, entre las cuales, se destacan el reconocimiento de la diversidad, el diseño de ajustes curriculares, el trabajo colaborativo, la actualización docente permanente y el diseño de ambientes escolares inclusivos.

Entre los aportes más destacados, sobresalen elementos característicos para la identificación y el diseño de prácticas curriculares inclusivas, el uso de tecnologías de apoyo, instrucciones diferenciadas, planificación personalizada y creación de redes entre familia y escuela. Un aspecto adicional, señala los desafíos asociados a la limitación de recursos, contemplando estrategias para la atención efectiva a estudiantes con discapacidad. Tales elementos, realzan la importancia de la reflexión pedagógica, el diseño instruccional flexible y la gestión escolar como respuesta a la discapacidad.

En el marco del estado del arte sobre prácticas curriculares inclusivas, el estudio desarrollado por Michelle Damián, Brent Elmer y Benson Oswago titulado *Tracing the lineage of international inclusive education practices in Kenya* [Rastreado el linaje de las prácticas internacionales de educación inclusiva en Kenia] (2024), constituye un referente significativo para la caracterización de este escenario investigativo. El trabajo cualitativo desde la investigación acción, se desarrolló en zonas rurales de Kenia; con el objetivo de diseñar, implementar y evaluar módulos de formación docente en educación inclusiva para estudiantes con discapacidad.

El estudio muestra impacto favorable en el diseño y la puesta en práctica de estrategias adaptadas al contexto escolar, fortalecimiento de la participación y cambios en las actitudes frente a la discapacidad. Esta apuesta investigativa destaca la importancia del diseño curricular, a partir de realidades contextuales favoreciendo la participación, el aprendizaje y la transformación de representaciones negativas.

Por otro lado, destacan análisis documentales centrados en contrastar las políticas públicas, para garantizar la educación inclusiva a la población con discapacidad, con los compromisos internacionales adquiridos en escenarios como CDPD (ONU, 2006). Tal es el caso del artículo *Dismantling barriers and advancing disability-inclusive education: an examination of national laws and policies across 193 countries* [Desmantelando barreras y avanzando en la educación inclusiva de la discapacidad: un análisis de leyes y políticas nacionales en 193 países] de los autores Willetta Waisath, Michael McCormack, Pam Stek y Jody Heymann (2022).

Al respecto, existen perspectivas diversas en los países objeto de análisis. Sin embargo, persisten dificultades en la implementación de los marcos de acción cuando se llevan al escenario

escolar. La mayoría de los estados enuncia la obligatoriedad educativa en ciclos de primaria y secundaria. Sin embargo, no se encamina a las condiciones necesarias para brindar tales garantías en la realidad, en consecuencia, persisten dificultades en temas de acceso, adaptación curricular y apoyos diferenciados.

En una revisión sistemática internacional del año 2024, Taufiq Effendi, Allen Thurston y Alison Mackenzie, *A systematic evidence synthesis of disability and inclusive pedagogy in initial teacher training in English as a Foreign Language* [Una síntesis sistemática de evidencia sobre la discapacidad y la pedagogía inclusiva en la formación inicial del profesorado de inglés como lengua extranjera], analizaron los procesos de formación docente, en relación con competencias en educación inclusiva y habilidades para la atención de estudiantes con discapacidad. Este estudio, se realizó en Reino Unido a través de la selección de artículos publicados entre 2002 y 2022. Los hallazgos identificaron poca producción investigativa en torno al tema. En consecuencia, este análisis se proyecta como un esfuerzo por reivindicar los procesos de formación docente, en calidad de alternativa eficaz para la transformación de experiencias de enseñanza en estudiantes con discapacidad.

Adicionalmente, el saber del maestro como elemento de mediación en las PCI, se exalta en artículos como los de Brennan et al., (2021) titulado *Supporting the enactment of inclusive pedagogy* [Apoyando la implementación de una pedagogía inclusiva], que da cuenta de una investigación cualitativa desarrollada en la República de Irlanda, en la cual, a través de una serie de observaciones y entrevistas se analizó el efecto del desarrollo de comunidades de aprendizaje profesional para el fortalecimiento de las prácticas de los docentes, en favor de procesos de inclusión.

El trabajo desarrollado, resalta las brechas existentes entre marcos teóricos de atención a la inclusión y prácticas que no dan cuenta de ello. Al respecto, se exploran estrategias de apoyo al profesorado como alternativa para dar respuestas adecuadas en el aula de clase, para la atención a estudiantes NEE.

Como una experiencia de transformación escolar con elevado potencial hacia culturas inclusivas, se presenta la investigación denominada “*Hacia una educación inclusiva; la transformación de un centro educativo*”, desarrollada en España. A través del ejercicio

investigativo de un estudio de caso único de tipo instrumental, Luz Fernández-Blázquez y Gerardo Echeita Sarrionandia (2023), demuestran el impacto que se genera en un entorno educativo cuando se avanza hacia escenarios de reflexión y cambio en favor de la discapacidad.

Este artículo, se convierte en una invitación a la implementación de prácticas curriculares inclusivas, señalando limitaciones que se pueden presentar en el desarrollo metodológico y curricular de las decisiones pedagógicas que se asumen en las instituciones educativas, pero sobre todo las oportunidades, aprendizajes y ganancias que este esfuerzo representa. En cuanto a la figura del maestro, se identifica como agente de cambio con posibilidad de transformación social.

Respecto a las prácticas de aula como opciones efectivas para la atención a la discapacidad, en el artículo *Actuaciones y prácticas innovadoras como herramientas para el fomento de la educación inclusiva*, Alejandra Barreiro (2022); destaca el aumento de estudiantes con necesidades específicas de apoyo educativo que llegan al escenario escolar en España, en razón a ello, señala la necesidad de adoptar estrategias y prácticas que favorezcan su aprendizaje.

Por tal razón, la propuesta pretendió fomentar la formación de futuros docentes en habilidades para el trabajo de estudiantes con necesidades educativas, para dar cumplimiento a tal fin, se desarrolló una intervención formativa con 126 estudiantes. Los principales hallazgos destacan la importancia de experiencias manipulativas, la incorporación de tecnologías para la mediación de aprendizajes, y el juego como estrategias para favorecer la implicación, motivación y avances académicos de estudiantes con discapacidad.

Con relación al interés particular de esta investigación, se revelan dificultades estructurales en la implementación de prácticas curriculares inclusivas, en tanto, realidades como la escasez de recursos, carencias en procesos de formación docente y posibilidades de adecuación a nivel curricular y de infraestructura, condicionan el tránsito hacia transformaciones del escenario escolar que aboguen por condiciones dignas de aprendizaje y participación para niños con discapacidad.

La evidencia global indica que, a pesar de los compromisos internacionales y la existencia de marcos normativos, las desigualdades en el acceso y la calidad educativa que se oferta a estudiantes con discapacidad siguen siendo un desafío importante. Estos estudios demuestran que esta población se enfrenta a mayores tasas de exclusión, segregación y dificultades en procesos

de aprendizaje. Tal situación en buena parte, debido a insuficiente adaptación curricular y a prácticas pedagógicas tradicionales que aun predominan en el escenario escolar.

Estos aportes, constituyen un insumo significativo para la proyección de procesos de planificación, diseño y puesta en práctica de elementos curriculares en favor de la participación, diversidad y la construcción de ambientes escolares inclusivos.

La tesis doctoral de Palominos (2020) titulada *Las TIC en la formación del profesor de educación diferencial para dar respuesta a las Necesidades Educativas Especiales*, desarrollada en Chile, ofrece aportes reflexivos respecto a la incidencia de las tecnologías de la comunicación y la información en la configuración de prácticas inclusivas, y en la formación de maestros, desde una perspectiva crítica. Uno de los principales hallazgos se orienta a la superación instrumentalista de las TIC, para lo cual, propone marcos integradores que promuevan la mediación tecnológica como posibilidad de participación y aprendizaje.

Así mismo, la incorporación de las TIC en los procesos de formación docente amplía posibilidades metodológicas para fortalecer la construcción de escenarios curriculares más inclusivos. Estos elementos son clave en el estudio, en tanto, exige a los docentes replantear caminos pedagógicos flexibles y pertinentes, desde la vinculación de herramientas tecnológicas al aula escolar.

La tesis identifica un vacío en torno al manejo de las TIC como elemento para el rediseño curricular, por lo tanto, refuerza la necesidad de asumir compromisos en el manejo de este campo aplicado a la mediación curricular para atender las necesidades de los estudiantes bajo un enfoque diferencial.

2.3. Investigaciones de orden nacional

La investigación en torno a la discapacidad en el escenario educativo, asociada a la educación inclusiva, se ha convertido en campo de creciente interés. De hecho, en un ejercicio paralelo al desarrollo internacional, se ha trazado una transformación paradigmática en la cual se han enfocado esfuerzos hacia espacios de reconocimiento de la diversidad como principio epistemológico que ha impactado la producción de saber. Estos cambios se han reflejado en la

enunciación de política pública y lineamientos normativos que se convierten en referentes de investigación.

Teniendo en cuenta lo anterior, Leidy Díaz-Posada (2021), a través de su artículo *De necesidades educativas especiales a diseño universal para el aprendizaje: un recorrido cronológico por las políticas de educación inclusiva en Colombia* realiza una revisión documental para el análisis del marco normativo que reglamenta la atención educativa de los estudiantes con discapacidad. Se reconocen avances en el ámbito jurídico, que señalan un cambio de paradigma desde el enfoque asistencialista hacia el modelo social de la discapacidad, que conceptualiza el derecho desde principios de diversidad y equidad.

Dentro de los principales hallazgos se destaca el contraste que se realiza para identificar la transformación de la discapacidad en términos comunicacionales, desde el lenguaje requerido para una aproximación al respeto a la diversidad, lo anterior, dado que, en documentos oficiales e institucionales del sector educativo, persisten visiones que asumen a los estudiantes con discapacidad como personas *limitadas, con déficits o incapaces*.

A nivel curricular, se establecen elementos que exaltan el DUA como enfoque asertivo en el diseño de estrategias didácticas apropiadas para la atención de estudiantes. Un elemento particular, es la reflexión que el artículo realiza en torno a la necesidad de diferenciar las políticas públicas y las prácticas inclusivas, de acuerdo con la discapacidad a la cual se desea apuntar. Lo anterior, teniendo en cuenta que cada diagnóstico tiene requerimientos específicos y en consecuencia cada niño merece recibir respuesta a sus condiciones particulares.

Por otra parte, Diana Karina Larrota y Ana Fernanda Uribe (2022), a través de la publicación *Retos y realidades del rol docente en la diversidad funcional: contextos escolares colombianos*, realizaron un estudio cuantitativo con un diseño no experimental, de alcance descriptivo, cuyo propósito se orientó a la identificación de desafíos del docente con relación a la discapacidad. Uno de los principales hallazgos es asumir los factores contextuales como causantes de las limitaciones que se dan en el proceso escolar resignificando la discapacidad como diversidad funcional.

Se subraya la formación docente en estrategias pedagógicas y curriculares, como sentida necesidad para la atención adecuada a las personas con diversidad funcional, a esto se suman

elementos como las barreras contextuales, la actuación reflexiva, los prejuicios y las limitaciones arquitectónicas que se proyectan como limitantes ambientales en las cuales la sociedad tiene corresponsabilidad y que se deben derribar cuando se promueven el reconocimiento del ser humano en un estado social de derecho. Se aprecian avances normativos como la Ley 1618 (Congreso de Colombia, 2013) y el Decreto 1421 (MEN, 2017), aun así, la realidad colombiana dista de la implementación propuesta en este marco normativo. En consecuencia, se destacan la disposición y actitud del docente, la flexibilización curricular y el enfoque diferencial como las principales herramientas para la potenciación de procesos escolares.

De igual manera, Ruby Edith Mamian-Álvarez (2022), a través de la publicación *Inclusión educativa en Colombia: contexto y realidad*, realiza una reflexión respecto a la normativa para la atención a la discapacidad y su implementación en el escenario escolar. De la revisión documental realizada, se desprenden las siguientes líneas de análisis, se reconoce la existencia de lineamientos para la atención escolar de la discapacidad, pero no se perciben estrategias claras de seguimiento a la puesta en práctica de los criterios normativos establecidos, aunado a la falta de elementos y propuestas que articulen el diseño curricular, las necesidades contextuales y subjetivas con los proyectos educativos institucionales.

En el contexto colombiano, Julián Betancur Agudelo (2022), desarrolló una investigación doctoral titulada *La inclusión como posibilidad de reconocimiento en los escenarios educativos*, desde un enfoque cualitativo. El objetivo del estudio estuvo orientado a la comprensión de los acuerdos sobre la inclusión social en el escenario educativo, para tal efecto se implementó la metodología, *espirales conversacionales*, a través de la cual, identificó seis categorías que configuran los acuerdos que se establecen en la escuela en torno a la inclusión de estudiantes con discapacidad. Las categorías responden a diversas formas de concebir la inclusión en el escenario escolar; integración, homogenización, clasificación, comunicación, reivindicación y reconocimiento.

Los principales aportes de este trabajo giran en torno a las múltiples miradas sociales que se construyen en torno a la atención de los estudiantes con discapacidad en el escenario escolar. Desde esta perspectiva se reconoce que la escuela todavía valida prácticas normalizadas que mantienen componentes curriculares desde estandarización e integración. Esta reflexión, invita a

pensar el currículo y sus prácticas como espacio de resignificación hacia perspectivas de justicia social.

La investigación doctoral desarrollada por Leidy Giraldo (2023), titulada *Prospectiva de lineamientos para un currículo intercultural en ocho instituciones distritales de educación media con jóvenes sordos*, corresponde a un estudio que se desarrolló en la ciudad de Bogotá, orientado a la comprensión de prácticas inclusivas que se implementan en colegios oficiales, para personas sordas. El objetivo estuvo encaminado al análisis de estas prácticas en relación con procesos de participación para estudiantes con discapacidad auditiva.

La investigación evidencia que, aunque existen esfuerzos institucionales, persisten tensiones derivadas de barreras actitudinales, limitaciones en la formación docente y limitaciones curriculares que afectan la inclusión de la comunidad sorda en el sistema escolar bogotano. Un aporte significativo se orienta a la problematización del currículo desde una perspectiva que articule la normativa, la cultura institucional y la perspectiva docente.

De igual manera, en la investigación educativa, *Prácticas pedagógicas inclusivas en el nivel preescolar de las instituciones educativas públicas del área urbana del municipio de San Gil, Santander - Colombia*, Liliana Ayala Quiñónez y Marcela Aravena (2022), desarrollaron un estudio cualitativo de corte hermenéutico, cuyo objetivo fue analizar las prácticas pedagógicas inclusivas con relación a referentes normativos. Para tal propósito, se aplicaron entrevistas semiestructuradas y observaciones a 18 maestros. Entre los hallazgos más representativos, se destacan el reconocimiento en los procesos de formación docente con relación a metodología, didáctica, currículo y política pública para atención a la discapacidad.

Con relación a lo anterior, este estudio aportó elementos de interés en torno a la reflexión sobre las barreras como elemento de incidencia para la implementación de prácticas inclusivas, al respecto se propone, la formación docente como elemento de mediación para la superación de limitaciones que impiden el desarrollo de una educación inclusiva para niños con discapacidad.

2.4. Tendencias, tensiones y vacíos.

A partir del análisis de la información documental, un aspecto emergente que se destaca de forma reiterada en las publicaciones es el *saber del maestro*, entendido como elemento de transformación hacia prácticas curriculares inclusivas.

Dicho saber es relevante para diversos autores: Uribe (2021), señala que la capacitación docente en competencias de educación inclusiva es una categoría de transformación en las prácticas curriculares y pedagógicas. Escobar (2021), junto con Wagner y Guillote (2023), destacan la formación del maestro como elemento identitario en la resignificación de prácticas inclusivas. Así mismo, Ramírez (2022) exalta las estrategias docentes que refuerzan tareas de autonomía, autoeficacia y sentido de pertenencia en la medida en que favorecen procesos de inclusión en el aula.

Brennan, et al., (2021) profundizan en las comunidades de aprendizaje profesional o PLC por sus siglas en inglés [*Profesional Learning Communities*] como estrategia de aprendizaje docente para la transformación del contexto escolar y la promoción de prácticas sociales inclusivas a lo largo del tiempo.

Palominos (2021) articula el uso de TICS en la respuesta efectiva a necesidades de aprendizaje asociadas a educación inclusiva. Fernández-Blázquez y Echeita Sarrionandia (2023) permitieron evidenciar el potencial de las prácticas curriculares en el cambio de una realidad escolar a partir del saber reflexivo del docente. Barreiro (2022) destaca las prácticas de aula desde la diversidad como elementos direccionados a la ejecución de prácticas curriculares inclusivas, con significativos resultados a través de estrategias como el juego, el diseño de materiales interactivos, y la implementación de tecnologías de la información en los procesos de aprendizaje.

De acuerdo con estos estudios, desde la implementación de los saberes que el docente posee como agente educativo, éste tiene el potencial de llevar a la práctica las políticas públicas, el enfoque metodológico, y las disposiciones normativas y conceptuales de la educación inclusiva para la atención a la discapacidad. Lo que se requiere es experticia en el diseño y ejecución de estrategias curriculares que puedan atender a la discapacidad desde el enfoque de inclusión.

Dicho de otra manera, se subraya la relevancia de los ajustes curriculares en una sentida necesidad por dar respuesta a la individualidad del ser humano (Alba Pastor, 2016). Ahora bien, comprometerse con la diferencia exige conocimiento de la realidad del contexto escolar en articulación con los saberes pedagógicos, didácticos y curriculares propios de la labor del maestro. Esto se aprecia en la investigación de Giraldo (2023), cuyo aporte es la apertura de la cultura escolar y la práctica pedagógica desde un currículo participativo centrado en el joven sordo y su comunidad.

Teniendo en cuenta los aportes mencionados, esta disertación se centra en identificar el *saber del maestro* como categoría estructural en el diseño e implementación de prácticas curriculares inclusivas. Más allá del componente disciplinar, se vinculan componentes afectivos, conductuales e intelectuales que responden a una práctica pedagógica inclusiva.

Así mismo, es importante que el maestro pueda fortalecer conocimientos en torno a políticas públicas, didáctica, competencias digitales y competencias en educación inclusiva. Todo ello, permitirá la cualificación docente que se traduzca efectivamente en mejores condiciones para las necesidades e intereses de los estudiantes.

En segundo lugar, un elemento común dentro de los artículos académicos de esta categoría es la promoción de la participación como característica para la atención de la discapacidad. De hecho, se reconoce el tránsito de la integración a la inclusión (Calderón y Rascón, 2021). Lo anterior, está enlazado a la promoción del acceso a un sistema educativo de calidad para todos; lo cual se convierte en el fin último de la estructuración y consolidación de los sistemas educativos mundiales. (Díez y Gajardo, 2020).

Así mismo, el análisis del material bibliográfico permitió identificar dos enfoques en torno a la educación inclusiva. Un primer enfoque está centrado en la formulación de principios ontológicos en torno a la categoría de diversidad (Betancur, 2022; Pesaresi y Bruno, 2023). Desde esta perspectiva, se habla de la estructuración de sistemas educativos ligados a experiencias relacionadas con innovación, construcción armónica del currículo y prácticas de participación construccionista en el escenario escolar (Sánchez Fuentes, 2023).

El segundo está centrado en la respuesta efectiva del sistema escolar a estudiantes con discapacidad desde un enfoque diferencial (Cortés et al., 2023). Esta perspectiva, propone

lineamientos de organización de los sistemas escolares para hacer frente a las barreras que limitan el aprendizaje (Alfonso et al., 2022; Santa-Cruz, 2023). Adicionalmente, algunos de los trabajos exponen críticas a la actual organización de los sistemas escolares (Barragán y Marcelo, 2022). De hecho, estas investigaciones, sugieren carencias en la respuesta oportuna a las necesidades de los estudiantes y sus familias (Calderón y Rascón, 2021; Medina-García et al., 2021).

Además, se encuentran artículos que describen la importancia y el impacto de procesos de transformación cuyo punto de partida es la gestión escolar (González de Rivera et al., 2022). Sin embargo, en el trasegar pedagógico reconfiguran conceptos, acciones y culturas escolares hacia umbrales más inclusivos (Fernández-Blázquez y Echeita Sarrionandia, 2023).

En cuanto a las tensiones, existen discrepancias respecto a cómo implementar la educación inclusiva. De hecho, la mayoría de las investigaciones, señalan la importancia de las condiciones para el acceso a una educación de calidad. Sin embargo, los artículos evidencian desafíos en torno a recursos, estrategias y en general puntos de controversia en la materialización de sistemas educativos inclusivos. (Medina-García et al., 2021; Barragán y Marcelo, 2022; Slee, 2023; Kauffman et al., 2022).

Ahora bien, en consonancia con lo anterior, Betancur (2022), revela que a partir de prácticas sociales y pedagógicas amparadas en la educación inclusiva se generan procesos de exclusión y prácticas de segregación. De igual manera, Palominos (2021), reconoce dificultades en la apropiación y el dominio en el manejo de TICS, lo que constituye una barrera para su inserción en los ambientes de aprendizajes inclusivos o en su aplicación pedagógica en el aula.

En tal sentido, este autor y Betancur (2022), aportan elementos de tensión al escenario escolar, en la medida en que se cuestiona el saber docente e incluso desde una proyección crítica éste se podría configurar como limitante para el desarrollo de prácticas inclusivas, afectando a la comunidad educativa. Por lo tanto, es prioritario avanzar en la búsqueda de elementos que promuevan la cualificación del saber del maestro enlazado a la implementación de prácticas curriculares en favor de la inclusión escolar.

De igual manera, en estudios como el de Calderón y Rascón (2021); González de Rivera et al., (2022) y Rodríguez et al., (2022); se identificó la presencia de juicios de valor, estereotipos y respuestas docentes que dan cuenta de un modelo rehabilitador centrado en el déficit más que

en las potencialidades e intereses de niños y adolescentes. En cuanto a facilitadores, se destacan escenarios de avance en aspectos como apoyos específicos, uso de tecnologías, maestros con buena disposición y oportunidades de participación en escenarios de aprendizaje (Díez y Gajardo, 2020).

Se denota una resistencia entre políticas de evaluación del aprendizaje y procesos de evaluación formativa. Se advierte una incoherencia entre política pública, diseño curricular y lo que se está evaluando, en la medida en que, evaluaciones estandarizadas implementadas en los sistemas educativos, responden a un concepto homogeneizador; en total contravía con la educación inclusiva para la atención de la discapacidad (Barragán y Marcelo, 2022).

Es así, como se demarcan las siguientes líneas de discusión. La atención a la discapacidad desde el enfoque de la educación inclusiva exige dar respuestas de aprendizaje desde la configuración del ser humano, es decir desde la realidad, presaberes, capacidades, potencialidades, intereses e incluso barreras que determinan la individualidad del estudiante (Ainscow, 2020; Fernández-Blázquez y Echeita Sarrionandia, 2023). Lo anterior, teniendo en cuenta que se reconoce la diversidad como el elemento estructural o categoría prima de los procesos de inclusión en el ambiente escolar (Betancur, 2022).

Una controversia al respecto es que algunos estudiantes, en razón a las necesidades que su discapacidad exige necesitan espacios, entornos, maestros y formación instruccional especializada, apuntando a una educación especial. Lo anterior revela una tensión frente a los límites de la inclusión de estudiantes con discapacidad en la educación en general (Hornby y Kauffman, 2021:2024).

Por otra parte, es necesaria la exploración continua de estrategias, recomendaciones y pautas que se puedan trasladar al aula para dar respuesta a los aprendizajes en el marco de la inclusión escolar (Barreiro, 2022; Palominos, 2021; Barragán y Marcelo, 2022 y Ayala-Quíñonez y Aravena-Domich, 2022). En complemento con lo anterior se denota de manera reiterada la imperiosa necesidad de capacitación y actualización de maestros y directivos docentes (Uribe, 2021; Escobar, 2021).

No en vano, trabajos como los de Barragán-Giraldo, (2022); convocan la importancia del saber práctico (Phronesis) desde la revisión reflexiva, el análisis riguroso y sistemático de

experiencias como posibilidad de conocimiento para el maestro. En otras palabras, se reivindica la práctica curricular como categoría, de tal importancia, que puede constituirse como campo del saber y fuente de investigación.

En consecuencia, la atención curricular a la discapacidad desde un enfoque de educación inclusiva se convierte en una invitación a la construcción de saber, entre los miembros de la comunidad educativa (Fernández-Blázquez y Echeita Sarrionandia, 2023). En los documentos indagados, se rescata el llamado al trabajo común entre profesionales de apoyo y docentes. De igual manera entre familias y maestros (Castro y Contreras, 2021; Larrota y Uribe, 2023).

El análisis del estado del arte permitió identificar avances significativos en torno a la educación inclusiva y al papel del docente en la transformación de las prácticas escolares. Sin embargo, también reveló un conjunto de vacíos teóricos, metodológicos y epistemológicos que justifican la pertinencia del presente estudio y orientan su enfoque investigativo.

En primer lugar, aunque la literatura reciente reconoce al saber del maestro como eje de transformación hacia la inclusión (Uribe, 2021; Escobar, 2021; Fernández-Blázquez y Echeita, 2023), la mayoría de los estudios lo abordan desde una perspectiva formativa, centrada en la capacitación docente. Al respecto, se observa una ausencia de aproximaciones que comprendan dicho saber como construcción social, simbólica y situada, vinculada a las representaciones que los docentes configuran sobre la discapacidad, el aprendizaje y la diversidad.

Este vacío impide comprender cómo esas representaciones influyen en las prácticas curriculares, y cómo condicionan la manera en que se diseñan, implementan y evalúan las estrategias educativas para el acompañamiento y atención de los estudiantes con discapacidad, desde un elemento con potencial de evolución hacia respuestas asertivas, como es el currículo y sus prácticas.

Adicionalmente, se encontró un número reducido de estudios orientados a la indagación de la dimensión subjetiva y simbólica de la práctica docente, es decir, las creencias, tensiones y significados que orientan las decisiones pedagógicas en contextos reales de aula. La falta de estudios que vinculen el análisis de las representaciones sociales con las prácticas curriculares constituye un vacío metodológico y conceptual, pues reduce la comprensión de las prácticas inclusivas a su dimensión normativa o instrumental (Booth y Ainscow, 2011; Slee, 2023). Este

vacío constituye uno de los anclajes centrales del presente estudio, que busca precisamente comprender esa relación dialéctica entre pensamiento docente y práctica curricular.

De igual manera, el análisis documental evidenció tensiones entre el discurso de la inclusión y las condiciones reales de los sistemas educativos. Mientras la política pública promueve la equidad y la eliminación de barreras, las prácticas escolares aún reproducen modelos rehabilitadores centrados en el déficit (Calderón y Rascón, 2021; Barragán y Marcelo, 2022). La incoherencia entre lo normativo y lo práctico revela un vacío entre el nivel macro y microcurricular que requiere ser examinado desde la experiencia del maestro como sujeto que interpreta, negocia y resignifica las políticas en su práctica.

De este modo, la investigación responde directamente a los vacíos del conocimiento detectados en el estado del arte y se enlaza con la justificación general del proyecto: contribuir a la transformación de las prácticas curriculares inclusivas en Bogotá, mediante la comprensión crítica de las representaciones sociales que las sustentan, avanzando hacia una educación que reconozca la diferencia como valor y fundamento ético del aprendizaje.

Esta constatación orientó el primer objetivo de investigación, centrado en identificar los lineamientos curriculares y la política pública que orientan la educación inclusiva para estudiantes con discapacidad en la educación básica secundaria en la ciudad de Bogotá. Con ello, se busca contextualizar el marco regulatorio y analizar cómo los discursos normativos configuran los referentes pedagógicos desde los cuales se espera que los docentes actúen.

Una segunda línea de vacíos se relacionó con la falta de comprensión de las representaciones sociales del profesorado y su influencia en las prácticas inclusivas. Este vacío fundamentó el segundo objetivo, orientado a caracterizar las representaciones sociales de los docentes sobre prácticas curriculares inclusivas dirigidas a estudiantes con discapacidad en la educación básica secundaria en Bogotá. Este propósito permitió reconocer el componente simbólico que estructura el pensamiento y la acción pedagógica, articulando el enfoque de las representaciones sociales con la práctica curricular.

Una tercera línea de vacíos emergió del reconocimiento de los factores contextuales que condicionan las prácticas inclusivas. Aunque diversos estudios refieren la importancia del entorno institucional y de las redes de apoyo (Brennan et al., 2021; Fernández-Blázquez y

Echeita, 2023)), se advierte un déficit de investigaciones que incorporen la voz de los docentes de apoyo, actores fundamentales en la mediación entre las políticas, las prácticas y las realidades del aula. Este hallazgo sustenta el tercer objetivo de investigación, centrado en describir los factores contextuales que influyen en el desarrollo de prácticas curriculares inclusivas dirigidas a estudiantes con discapacidad en la educación básica secundaria, desde la voz de los docentes de apoyo.

En conjunto, la ruta que conduce desde el estado del arte hasta los objetivos de investigación traza un movimiento progresivo que va del marco normativo al escenario simbólico y práctico, y de la comprensión teórica a la transformación pedagógica. Así, los objetivos no solo responden a los vacíos detectados, sino que estructuran una secuencia lógica de indagación: contextualizar las políticas, comprender las representaciones, describir los factores que las condicionan y, finalmente, proponer alternativas que fortalezcan las prácticas curriculares inclusivas en el sistema escolar bogotano

Capítulo 3. Marco teórico

El capítulo que aquí se presenta expone la construcción de saber teórico y fundamentos conceptuales que soportan la presente investigación. En él se enuncian los conceptos clave que sustentan la formulación de las categorías de estudio y su perspectiva de abordaje. Entre ellos, se destacan la atención a la discapacidad desde un enfoque de educación inclusiva, el currículo, las prácticas curriculares inclusivas, las representaciones sociales y la educación básica secundaria. La articulación crítica entre estos conceptos posibilitó la comprensión en profundidad del problema investigado, y también permitió delimitar y estructurar las categorías de análisis que guían el desarrollo del trabajo.

3.1. Marco Conceptual

Para empezar, se trabajó el concepto de atención a la discapacidad desde un enfoque de educación inclusiva, señalando cuatro modelos que se han dado a lo largo de la historia: exclusión, segregación, integración e inclusión. A continuación, se presenta la perspectiva teórica de este concepto y la caracterización del currículo que responde al mencionado enfoque; posteriormente, y a partir de la perspectiva teórica que se ha asumido en el desarrollo de la investigación, se definen la educación básica secundaria, las Prácticas Curriculares Inclusivas (PCI), y finalmente, se aborda la teoría de las representaciones sociales.

3.1.1. Atención a la discapacidad, desde un enfoque de Educación Inclusiva.

La atención a la discapacidad desde un enfoque de educación inclusiva se configura como prioridad emergente en la agenda educativa contemporánea. Su surgimiento responde a una evolución histórica determinada por contextos sociopolíticos que han visibilizado las desigualdades estructurales y han impulsado la exigencia de condiciones que dignifiquen al ser humano (Booth y Ainscow, 2011). En este proceso se ha destacado la demanda de garantías de participación, aprendizaje y desarrollo integral de la población con discapacidad, entendiendo que cada individuo forma parte constitutiva de una sociedad diversa, plural y en constante transformación (Ainscow, 2020).

Desde esta perspectiva, la educación inclusiva trasciende la dimensión pedagógica para proyectarse como enfoque social, ético y político que cuestiona las formas de organización escolar tradicionales, el diseño curricular y sus prácticas (Skliar, 2009). En tal sentido, su

conceptualización exige una mirada retrospectiva que permita comprender las transformaciones que se han dado respecto a la forma de conceptualizar, asumir y atender la discapacidad en el escenario escolar (UNESCO, 2017).

Ahora bien, para el caso específico de la investigación en curso, se asume el concepto planteado por Ainscow (2020), en tanto se considera que la educación inclusiva está encaminada a la eliminación de barreras que el contexto impone en el desarrollo educativo de niños, niñas y adolescentes. En atención a ello, se define como un proceso que permite la apertura de espacios de participación por parte de la comunidad escolar, en el diseño y ejecución de culturas, políticas y prácticas para garantizar el aprendizaje y desarrollo de todos los estudiantes que llegan al aula escolar.

A continuación, se presenta el recorrido histórico social que ha marcado la atención a niños y adolescentes con discapacidad en el escenario escolar.

3.1.1.1. Exclusión. Para comenzar, la inclusión y exclusión no pueden entenderse como conceptos aislados, sino como categorías profundamente entrelazadas, que a lo largo de la historia han mostrado la configuración o la marginación de la discapacidad en los grupos sociales. Como lo afirman Miñana y Moreno (2020), la relación entre estos conceptos revela tensiones vinculadas con la distribución desigual de oportunidades, recursos y reconocimiento.

En línea con lo anterior, Riquelme-Sandoval y Vera-Álvarez (2024) sostienen que la exclusión social y escolar se manifiestan a través de las limitaciones contextuales a nivel económico, cultural, político y educativo, en consonancia con ello, se restringe la participación y la garantía de los derechos en la construcción de tejido social. Desde esta perspectiva, como lo señala Echeita (2022), la exclusión impide el reconocimiento de la identidad, la diversidad, la dignidad, presencia y participación.

Las primeras indagaciones en torno a la atención a la discapacidad en el escenario escolar, apuntan a la exclusión social por considerar a esta población como seres *anormales*, *limitados* o *deficientes*, esta situación evidenció la marginación hacia los individuos cuyas características identitarias no se ajustaban a los cánones impuestos por estructuras sociales dominantes, esta exclusión sistemática constituyó la antítesis a la aceptación de la diversidad, evidenciando cómo

la diferencia ha sido asociada con amenaza, anormalidad o desorden (Jiménez Pastén y Figueroa-Céspedes, 2023).

En este sentido, las prácticas de exclusión no pueden leerse como hechos aislados, sino como construcciones sociales históricamente situadas, influenciadas por dimensiones culturales, religiosas o políticas, tal como lo señaló Foucault (2020), las personas con discapacidad fueron objeto de exclusión escolar y social, para mantener el orden y la normatividad.

Desde esta lógica, el excluido pierde todo lazo de conexión con el grupo, suprimiendo su vida en comunidad y participación, siendo relegado a una existencia periférica con la promesa de una eventual redención espiritual, se asume que la discapacidad desafía el estatus de homogeneidad colectiva.

Frente a este panorama, la escuela no ha sido espacio neutro, por el contrario, se ha mostrado como institución que reproduce, a través del currículo y de sus prácticas, las lógicas de clasificación y control que dominan a nivel social. En palabras de Skliar (2009), el sistema escolar se convirtió en cómplice de una cultura del rechazo, al establecer y validar *criterios de normalidad* que excluyen a todo niño o adolescente que no se normaliza a los parámetros de rendimiento escolar o convivencial.

De lo anterior, se denota que el sistema escolar, se orientó en la búsqueda de un ideal de ciudadano, desde ejercicios de poder y dinámicas políticas que permitieron a la sociedad excluir a sus individuos asumiendo desarrollos curriculares homogéneos (Giroux, 2001). Considerando este aspecto, el aporte de esta etapa histórica reside en las lecciones aprendidas, respecto al valor de los seres humanos y lo que pueden aportar a la comunidad. En consecuencia, es la sociedad, la llamada a movilizar esfuerzos por reconfigurar el concepto de educación y las prácticas sociales que se desarrollan en el escenario escolar.

3.1.1.2. Segregación escolar. Más adelante, el paso al modelo de segregación representó el primer esfuerzo por generar acceso a la educación para personas con discapacidad. Fue así como surgieron las denominadas aulas de educación especial. Estos espacios se enfocaron en las dificultades sensoriales, motoras e intelectuales con el apoyo de profesionales como fonoaudiólogos y trabajadores sociales (Ortiz, 2023; Echeita, 2022).

La crítica más fuerte a esta política de atención se centró en el enfoque médico y rehabilitador que estructuró este modelo (Elizondo, 2020). A este cuestionamiento, se sumaron las inquietudes que lo catalogaron como práctica que etiquetó y excluyó a los niños del aula regular, distanciándolos de la interacción con sus iguales (Ortiz, 2023).

3.1.1.3. Integración. Posteriormente, se da el paso a la integración escolar, entre 1950 hasta el año 2000. Este modelo permitió evidenciar la transformación del paradigma de déficit, hacia el concepto de necesidades educativas especiales (Warnock, 1987). De hecho, se destaca como un acercamiento desde una perspectiva más optimista a la escolaridad de todos los estudiantes. (Ortiz, 2023). Sin embargo, mantuvo prácticas consideradas como excluyentes, en tanto, centró sus esfuerzos en la adaptación de estudiantes a un sistema escolar homogéneo, en la lucha por hacer parte de un todo igualitario (Castro y Contreras, 2021).

La integración busco en un primer momento, permitir el acceso de estos estudiantes a las escuelas regulares, bajo la premisa de que podían adaptarse a las condiciones existentes en el aula, si bien este enfoque supuso un avance al reconocer el derecho de las personas con discapacidad a compartir espacios educativos con sus pares, mantuvo una lógica de asimilación en la que el estudiante debía ajustarse al currículo, las metodologías y las normas ya establecidas (Aiscow, 2020; Echeita, 2008).

3.1.1.4. Educación inclusiva. En el ánimo por avanzar y con la evolución de los compromisos internacionales por una educación para todos, se da el paso al modelo social de educación inclusiva. Aunque los principios éticos y pedagógicos de este nuevo concepto se comenzaron a gestar desde la Declaración de Salamanca (UNESCO, 1994a). El término Educación inclusiva se empleó por primera vez en el año 2000 en la conferencia de Dakar.

Adicionalmente, la comunidad internacional ha establecido compromisos en materia educativa, por lo cual se estableció el Marco de Acción 2030 con el propósito de concretar acciones encaminadas hacia el ODS4. En tal sentido, se convoca a trabajar en la superación de brechas haciendo especial esfuerzo en población históricamente marginada, como es el caso de las personas con discapacidad. A este respecto, se considera la inclusión como el proceso de identificación y organización de esfuerzos encausados en la superación de barreras que impiden

la presencia, participación, el aprendizaje y éxito escolar de todos los estudiantes (UNESCO, 2015).

Asimismo, se apunta al desarrollo de talentos y habilidades de niños con discapacidad, lo cual requiere el compromiso del Estado y las Instituciones en el diseño y garantía de ajustes razonables y apoyos adecuados (ONU, 2006). Por tanto, se podría asumir como la creación de entornos escolares propicios para atender las necesidades de los niños con discapacidad que llegan al aula.

Ahora bien, la real importancia de esta transición, no se remonta a un cambio sintáctico sino a una forma distinta de asumir la diversidad como elemento constitutivo del proceso educativo. Como señala Elizondo (2020), “Integrar es hablar de necesidades educativas mientras que incluir es hablar de eliminación de barreras” (p. 19). En respuesta, se invitó a los sistemas escolares a dar el paso del modelo de integración a inclusión.

En ese contexto, la evolución y el impacto del concepto de atención a la discapacidad desde el enfoque de educación inclusiva incidieron de manera significativa en el desarrollo de la investigación doctoral, orientada a la identificación de saberes y prácticas que permitieran formular propuestas educativas inclusivas. Estas estuvieron dirigidas a dar respuesta a la diversidad de trayectorias de aprendizaje, a incorporar nuevas concepciones del diseño curricular y a promover una construcción social desde el aula.

Se reconoció, no obstante, la dificultad inherente a conciliar la identidad subjetiva que cada estudiante aportaba con los estándares curriculares vigentes. Frente a este desafío, la investigación se propuso como una contribución al conocimiento y al fortalecimiento de la comunidad en la ciudad de Bogotá. Desde tal perspectiva, exige redefinirse en el contexto local de las instituciones educativas, a partir de la implementación de prácticas de transformación curricular (Fernández-Blázquez y Echeita Sarrionandia, 2023). De lo anterior, se desprende que una educación inclusiva responde a las realidades contextuales, no a lineamientos educativos homogéneos.

En consecuencia, pensar la atención a la discapacidad desde la educación inclusiva, en estrecha articulación con el diseño e implementación de prácticas curriculares; como fue el propósito de este proyecto de investigación, responde al desafío epistemológico por encontrar una

categoría que vincule la teorización y la realidad del escenario escolar, desde un enfoque centrado en las necesidades del estudiante, especialmente de los niños que llegan al sistema educativo bogotano buscando respuestas y apoyo para su proceso de desarrollo y aprendizaje.

La anterior perspectiva conceptual permite comprender que la configuración de instituciones educativas como lugares inclusivos, es la manera más eficaz para combatir la exclusión y construir sociedades más justas y equitativas, desde el reconocimiento y el respeto por el otro.

3.1.2. Currículo para la atención de niños con discapacidad desde un enfoque de Educación Inclusiva

El currículo se constituye como herramienta fundamental de organización, estructuración e interacción del proceso educativo Ley 115 (Congreso de la República de Colombia, 1994). Desde esta perspectiva, transitar hacia un paradigma curricular inclusivo, implica resignificar no sólo los contenidos y objetivos de enseñanza, sino también conceptos estructurantes como el aprendizaje, la evaluación y participación.

En tanto, el currículo tradicional ha estado asociado a la transmisión de saberes y a la adquisición de contenidos, organizados en mallas curriculares, en atención a lo cual, su implementación se traduce frecuentemente en prácticas estandarizadas centradas en la medición objetiva de resultados (Sánchez Amaya, 2023). En contraste con lo anterior, una visión inclusiva del currículo reconoce el aprendizaje como un proceso dialógico, situado y experiencial, que reivindica la participación de los estudiantes en la construcción del proceso escolar (Muñoz-Ortiz et al., 2023).

Tal como lo plantean Booth y Ainscow (2011), un currículo verdaderamente inclusivo no se limita a la presencia física de los estudiantes con discapacidad, trasciende hacia la transformación del ambiente del aula posibilitando espacios a diferentes ritmos, estilos de aprendizaje, fases, tiempos y habilidades con el propósito de dar respuesta a las necesidades de niños y adolescentes.

En consecuencia, esta forma de ver y asumir el currículo exige prácticas pedagógicas y de evaluación coherentes con una perspectiva más humana y social, que reconozca las interacciones,

el contexto situado y las experiencias que configuran el aprendizaje dentro y fuera del aula, incluyendo escenarios familiares y comunitarios (Alba Pastor, 2016).

Visto desde tal perspectiva, el currículo supera una dimensión instrumental para convertirse en componente ético, político y pedagógico al servicio de la justicia social. Pensar la educación inclusiva, significa aceptar que cada ser humano es único y, en consecuencia, el aula escolar tiene inmersa en su relación dialógica la diversidad como característica principal.

Por consiguiente, la lógica pedagógica desarrollada en la educación debe partir del principio de heterogeneidad. De hecho, la sociedad es diversa en su naturaleza, rasgos culturales, experiencias, habilidades, saberes, intereses y elementos sociohistóricos que constituyen comunidades únicas en la realidad que habitan y construyen (Kapcia, 2024).

Desde tal punto de vista, es fundamental centrar la mirada en el currículo como categoría de transformación escolar. De acuerdo con Giroux (2001), el currículo se convierte en elemento de reflexión y cambio. En tal sentido, el compromiso ineludible por buscar la transformación social, la participación de los estudiantes y el ejercicio práctico de nuevas relaciones de poder apunta a pilares de justicia y equidad. Por tanto, cuando los maestros se implican en el cambio de su práctica generan una enseñanza emancipadora y las escuelas se convierten en esferas de participación democrática.

Ahora bien, tal como lo indica Sánchez Amaya (2023), se señalan dos vías para fortalecer la atención a estudiantes con discapacidad desde un enfoque de educación inclusiva, impactando el currículo, su diseño y sus prácticas, estos son: las adaptaciones curriculares y la implementación del Diseño Universal del Aprendizaje (DUA).

3.1.2.1. Estrategias de flexibilización curricular: adaptaciones.

Las adaptaciones curriculares son estrategias orientadas al acondicionamiento de metodologías, desempeños, recursos, temporalidad procesual y ritmos de aprendizaje de los estudiantes con discapacidad o de escolares que de acuerdo con el sistema requieren apoyo (Ley 115 de 1994; Congreso de la República de Colombia, 1994). Por ello, generar adaptaciones curriculares a lo largo del proceso es una vía para dar respuesta a las exigencias que la educación inclusiva contempla. De acuerdo con los ritmos de aprendizaje y las barreras o facilitadores que

se vayan presentando se permite la flexibilización de contenidos, recursos, estrategias e incluso de los objetivos propuestos al inicio del diseño curricular (MEN, 2017).

3.1.2.2. Estrategias de flexibilización curricular: Diseño Universal de Aprendizaje (DUA).

Por otra parte, el diseño universal del aprendizaje como propuesta metodológica reconoce la diversidad y en tal dirección, apunta a tres elementos o categorías: intereses, representaciones y acciones. Lo cual se traduciría en llevar al aula opciones y propuestas desde el ser, saber y hacer (Muñoz-Ortiz et al., 2023).

Su origen se remonta a las inquietudes y dificultades de los agentes involucrados en el proceso escolar respecto al currículo y sus limitaciones. Sus propósitos se orientan en dos grandes objetivos: la flexibilización del currículo y la eliminación de barreras para el aprendizaje. En tal sentido se constituye, en el enfoque curricular más práctico y asertivo para dinamizar la educación inclusiva (Sánchez Amaya, 2023).

A diferencia de las adaptaciones, enfoca un significativo potencial en el diseño y planeación curricular encaminados a la ejecución de estrategias diversas, desafíos multinivel y en general escenarios flexibles (Mamian-Álvarez, 2022). Está centrado en el diseño del currículo a través del cual los elementos del modelo pedagógico (propósitos, métodos, recursos y evaluación) apuntan a la participación, aprendizaje y desarrollo del estudiante en un contexto determinado. En otras palabras, posibilita el progreso del proceso pedagógico en la realidad de la comunidad educativa (Muñoz-Ortiz et al., 2023).

El DUA se circunscribe en tres características esenciales: participación, flexibilidad y adaptación; a partir de las características individuales de los estudiantes. Nació como propuesta de acceso curricular planteada por el Center for Applied Special Technology (Centro de Tecnología Especial Aplicada- CAST) y ha ido evolucionando hasta direccionar sus principios epistemológicos y pedagógicos en torno a la premisa de adaptación a la variabilidad. Es decir, busca la adaptación del sistema escolar a los intereses, capacidades y necesidades de cada estudiante (CAST, 2018).

Ahora bien, en lo que respecta a los aportes metodológicos de los ajustes curriculares y estrategias como el DUA, ofrecen diversas formas de interacción, para presentar la información en distintos formatos, posibilitando a quienes tienen discapacidad, acceder a contenidos, actividades y estrategias en condiciones de equidad frente a sus compañeros.

Estos principios responden a la premisa de la diversidad humana y ofrecen alternativas de acceso y participación a todos los estudiantes, proyectando el reconocimiento de la diferencia no como un problema de una minoría, sino como característica inherente de todos.

En coherencia con lo anterior, caracterizar los ajustes curriculares y el DUA como elementos de apoyo para transitar hacia un currículo inclusivo, posibilita herramientas de reflexión y mejoramiento para docentes, con el propósito de implementar prácticas curriculares inclusivas, que vinculen la atención a estudiantes con discapacidad desde un enfoque de educación inclusiva; lo cual, constituye un aporte significativo para el desarrollo de esta investigación.

3.1.3. Educación Básica Secundaria

La formación escolar en Colombia se ha organizado por ciclos, atendiendo a criterios pedagógicos, didácticos y curriculares que responden a los objetivos de formación según la edad y la evolución afectiva, cognitiva y procedimental de los estudiantes. En el caso específico de la Educación Básica secundaria, es el ciclo de formación correspondiente a cuatro grados que van desde sexto a noveno, se convierte en un ciclo de carácter articular en tanto, conecta la formación básica con la educación media, atendiendo al desarrollo de trayectorias escolares integrales. (MEN, 1994).

De acuerdo con el marco normativo que la contempla, la Básica secundaria está encargada de consolidar los aprendizajes fundamentales adquiridos en la educación primaria, fortalecer las competencias ciudadanas y encaminar a los estudiantes para continuar transitando por niveles superiores de formación. En coherencia con lo expuesto hasta aquí, se considera como ciclo obligatorio de educación formal (MEN, 1994).

Desde una perspectiva curricular, este ciclo presenta al estudiante una organización disciplinar específica de las denominadas áreas fundamentales. Este panorama exige al estudiante

asumir procesos de pensamiento que operan con nociones más abstractas, simbólicas y conceptuales, este elemento impacta de manera significativa el diseño curricular y sus prácticas.

Ahora bien, en el caso de los estudiantes con discapacidad, se convierte en un desafío por dar respuesta al acceso, la permanencia y el aprendizaje de niños que requieren dar respuesta a los indicadores de aprendizaje establecidos en cada una de las áreas de conocimiento, desde sus condiciones personales y con la necesidad de apoyos específicos que reconozcan perspectivas distintas de aprendizaje y formas de ver y asumir el conocimiento y la evaluación (Echeita, 2021).

A esto se suma un aspecto importante, la educación básica secundaria coincide con una etapa de desarrollo vital del ser humano, la adolescencia; caracterizada por cambios y transformaciones a nivel físico, emocional, cognitivo y social, cuyo impacto incide en la construcción de identidad y autoimagen. Estos elementos, redefinen formas de interacción y de relación con sus pares, dinámicas y tensiones entre la autonomía y la identidad, respecto a una comunidad o grupo social, en consecuencia, estas circunstancias, desencadenan la creación de espacios académicos y de convivencia en el escenario escolar, cargados de complejidad.

Atendiendo a lo anterior, la educación básica secundaria se convierte en un espacio pedagógico, político y social que incide en la construcción de relaciones con los demás, que realizan niñas, niños y adolescentes. Por ello, es de suma importancia, para los estudiantes con discapacidad posibilitar espacios para el desarrollo de prácticas curriculares inclusivas, en tanto, se estima, generan impacto positivo en el desarrollo emocional, favorecen el éxito académico, el aprendizaje y fortalecen su participación, desde marcos de convivencia escolar (Booth y Ainscow, 2011).

En atención con lo expuesto hasta aquí, trabajar el currículo para el aprendizaje en la educación básica secundaria, involucra superar la adaptación de contenidos, asumir la atención a estudiantes con discapacidad desde el enfoque de educación inclusiva, como oportunidad pedagógica, ética y epistemológica para reflexionar sobre la práctica docente. En coherencia con ello, las prácticas en este ciclo escolar deben permitir múltiples formas de representación, expresión y participación (CAST, 2018; Sánchez Amaya, 2023), tal como lo propone el decreto 1421 en el contexto colombiano (MEN, 2017).

3.1.4. Prácticas Curriculares Inclusivas.

Ahora es importante, profundizar respecto a la categoría; prácticas curriculares inclusivas, como elemento estructural de la investigación doctoral. El currículo, como categoría potencial del escenario escolar incide en las dinámicas interaccionales de las relaciones pedagógicas.

En tal sentido, como lo señala Giroux (2001), tiene un elemento político que afecta las relaciones que se dan en el aula. De hecho, puede desafiar las dinámicas de poder y autoridad para transformarlas. Desde tal perspectiva, se asocia con la premisa conceptual que valora al individuo como ciudadano, participe de un grupo social.

Este elemento llevado a la actual investigación reveló que la implementación de prácticas pedagógicas inclusivas es el resultado de la construcción cultural que se realiza en las comunidades educativas con el propósito de habilitar espacios de participación y desarrollo de los estudiantes y maestros como parte del colectivo al que pertenecen (Messiou, 2023).

Este aspecto conceptual, constituye un punto de encuentro con la propuesta de Ainscow (2020), cuando señala la importancia de adoptar cambios en la cultura de las comunidades escolares para posibilitar la adopción de valores y políticas que promuevan el reconocimiento del otro, desde prácticas inclusivas.

En consecuencia, una de las características identitarias de la implementación de prácticas curriculares inclusivas; es el empoderamiento de maestros y estudiantes a través de la reflexión crítica para cuestionar el contexto circundante con el ideal de aportar en la transformación de realidades orientadas hacia la justicia social.

A su vez, se reafirma el currículo como espacio de lucha (Giroux, 2001). Es decir, se hace referencia a una confrontación pedagógica y social, que se desarrolla a través de la superación de barreras contextuales, prejuicios e incluso la indiferencia que el entorno impone en el desarrollo de la subjetividad.

De la misma forma, hablar de prácticas curriculares como alternativa para dinamizar la educación inclusiva, atañe al componente metodológico docente y la actitud que los maestros puedan asumir como desafío para brindar una educación de calidad. En consonancia con lo

planteado por Todd et al., (2019), más allá de la ubicación de estudiantes en el aula es la respuesta pedagógica que se les brinda.

En virtud de lo anterior, las prácticas curriculares se configuran como escenarios que posibilitan el vínculo, la construcción identitaria y la participación de los estudiantes que se integran a una comunidad educativa, independientemente de sus diferencias. En esta línea, Giroux (2001) sostiene que el currículo, más que un conjunto de contenidos debe entenderse como el entramado de prácticas pedagógicas, sociales y culturales que estructuran los procesos de enseñanza y aprendizaje. Esta concepción del currículo resulta especialmente pertinente para orientar la construcción de prácticas coherentes con la implementación de una educación inclusiva.

Visto así, la implementación de prácticas curriculares inclusivas involucra el diseño de estrategias que respondan de manera eficaz y pertinente al aprendizaje de los estudiantes, desde la planeación y diversificación de metodologías de enseñanza, la búsqueda y articulación de apoyos en el aula y la integración de los recursos necesarios para la inclusión.

En tal sentido, vincular el ejercicio docente a prácticas curriculares inclusivas involucra la participación de los estudiantes, flexibilidad y adaptación a las necesidades particulares de quienes conforman el grupo escolar (Sánchez Amaya, 2023). A la vez que permite, la formulación de tareas multinivel, trabajo cooperativo, retos por grupo y diseño de proyectos a partir de realidades cotidianas (Alba Pastor, 2018).

Adicionalmente, un diseño curricular inclusivo, requiere, asumir la evaluación desde el componente formativo, reemplazando prácticas como el examen, por estrategias de retroalimentación, facilitando momentos de reflexión con posibilidad de realizar ajustes al proceso de aprendizaje (Sánchez Amaya, 2023).

Por su parte, Emynick y Martínez (2024), articulan el componente socioemocional como principal aspecto de la inclusión escolar. Su planteamiento agrega el concepto de diferenciación curricular para proponer un acceso diversificado al currículo, fortaleciendo habilidades sociales como la empatía, el trabajo colaborativo y el respeto por el otro; en estrecho vínculo con los propósitos académicos.

Por lo tanto, como lo indican Martínez y Rosas (2022), la educación inclusiva debe estar en articulación con propuestas curriculares cuyos principios estén mediados por la diferencia. Un currículo que construya y promueva el respeto por el sujeto, desarrolla prácticas sociales a partir de las características sociodemográficas de la comunidad educativa para la cual se ideó, en contravía de criterios curriculares estandarizados que puedan desconocer la realidad de las comunidades.

3.1.5. Representaciones sociales en el contexto escolar

La teoría de las representaciones sociales constituye una propuesta epistemológica que encuentra sus raíces en la obra seminal de Serge Moscovici, quien introdujo este constructo teórico en su investigación sobre la representación social del psicoanálisis (Moscovici, 1979). Moscovici define las representaciones sociales como "una modalidad particular del conocimiento, cuya función es la elaboración de los comportamientos y la comunicación entre los individuos" (1979, p. 17).

Este concepto mantiene una estrecha articulación con las PCI, al llevar la representación social al escenario específico de la educación inclusiva. Así, en los procesos educativos de inclusión, el conocimiento o saber práctico que tiene la comunidad educativa acerca del significado, las prácticas y las interacciones que se dan en el escenario escolar configura una serie de dinámicas y experiencias que se materializan en informaciones, palabras, gestos, actitudes e incluso prejuicios y prácticas en torno al sujeto que se considera incluido (Jodelet, 2011).

Las representaciones sociales crean lazos entre el individuo y la sociedad, en la medida que le proveen al ser humano de una investidura para hacer parte de un contexto específico como integrante de una colectividad. En este punto es importante desglosar una serie de elementos que desde la psicología social conceptualizan esta noción a partir de la teoría de Jodelet (2003; 2011), la cual reafirma en líneas generales los postulados de Moscovici (1979).

De acuerdo con Jodelet (2011), las representaciones sociales son formas de pensamiento práctico que evidencian lo que la autora precisa como "procesos generativos y funcionales socialmente caracterizados" (p. 474). En esta medida, se configura un entramado cognitivo que le permitirá al individuo interactuar con su entorno social, es decir, comprender la realidad de la cual hace parte, dominar el mundo en el cual está inmerso y comunicarse con los demás.

De acuerdo con Abric (2001), las representaciones sociales se convierten en la estructuración práctica de la realidad que asumen los individuos a partir de los valores, creencias y la información que poseen. En consecuencia, dichos constructos se convierten en derroteros que guían la acción de individuos y colectivos sociales. Se reafirma así el potencial que tienen las representaciones para orientar las actitudes y comportamientos humanos.

Para Moscovici (1979), la cognición define elementos constitutivos de la imagen mental y sus características asociadas; sin embargo, el contexto o realidad en la cual se genera la representación está estrechamente ligada a sus sentidos, es indisoluble de la realidad a la que pertenece y en su constitución *guarda la esencia del marco social en el cual fue construida*, con lo cual se revela una imagen del objeto al que representa y del sujeto individual o colectivo que realiza la representación.

Uno de los elementos que condiciona las representaciones sociales es la relación de antítesis que se establece con el saber científico. De acuerdo con Moscovici (1979), la ciencia, debido a criterios de rigor y validez, se configura como *conocimiento inteligible para la sociedad*. Sin embargo, se forja un camino que penetra la consistencia del conocimiento científico para abrirse paso al laboratorio de la sociedad. En consecuencia, se genera un nuevo estatuto epistemológico capaz de transitar el saber científico al campo del sentido común (Jodelet, 2011).

Por ende, se atribuye al saber científico un carácter práctico o de sentido común. En otras palabras, estos saberes hacen parte de la imagen conceptual que establecen las personas adscritas a una comunidad educativa, y sus características definen la noción de inclusión y las prácticas pedagógicas, sociales y educativas que se implementan en torno a ella. A partir de dichas representaciones se revela una arista epistemológica que enuncia la visión que el colectivo escolar tiene respecto al sujeto cognoscente; en términos de reconocimiento de su individualidad y a partir de su aprendizaje afectivo, práctico y cognitivo (Abric, 2001).

Teniendo en cuenta lo descrito hasta aquí, las representaciones sociales se configuraron como concepto articulador del proyecto de investigación, dado que se proyectaron como elemento de conexión entre las políticas públicas y la realidad contextual escolar. En tal sentido, fue importante explorar qué representaciones circulan, se comparten y estructuran en la

comunidad docente de la ciudad de Bogotá, en la medida que su impacto reviste información, actitudes e interacciones sociales en torno a la implementación de prácticas curriculares inclusivas.

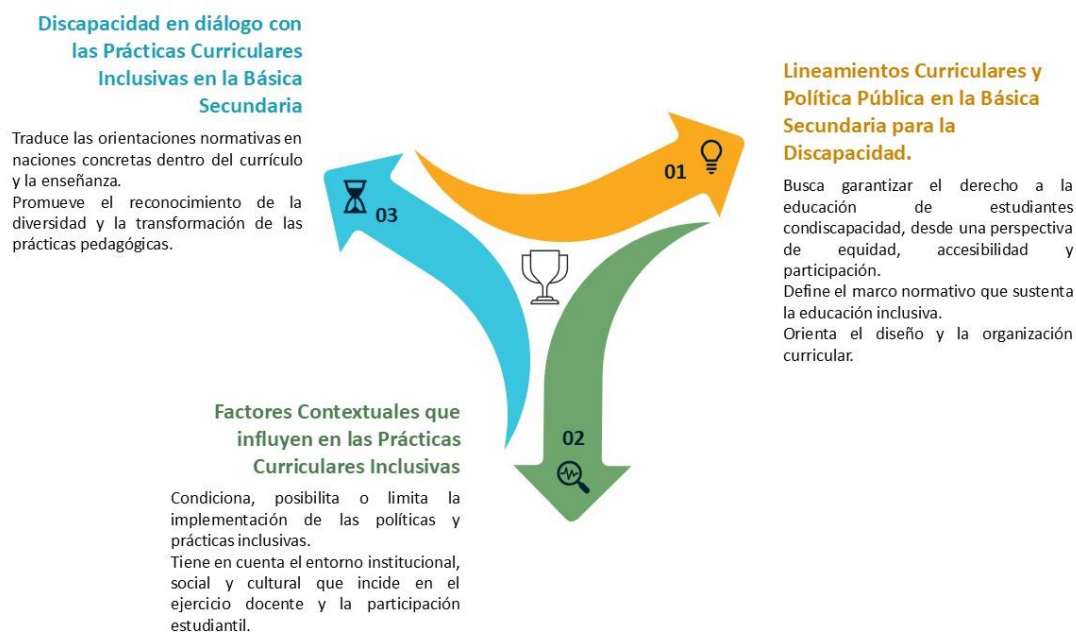
Dicho así, el diálogo con los docentes y docentes de apoyo no partió de la retórica de sus conceptos, sino a partir de sus prácticas pedagógicas, de la configuración del currículo y de su relación con los estudiantes. En otras palabras, hablaron a través de actitudes, opiniones, experiencias y en general dinámicas cotidianas que estructuran la realidad escolar.

3.2. Categorías de análisis

El marco teórico de esta investigación se estructuró a partir de tres categorías de análisis, que emergen del análisis conceptual, normativo y contextual en torno a las prácticas curriculares inclusivas en la educación básica secundaria, como se ve en la Figura 12. Cabe aclarar, que estas no son construcciones aisladas, sino que se configuraron como el resultado de una interacción dinámica entre conceptos clave.

Figura 12.

Relación entre categorías



Nota. Elaboración propia (2025).

En primer lugar, se abordan los lineamientos curriculares y la Política Pública en la Básica secundaria para la discapacidad en Colombia y Bogotá, a través de marcos normativos que regulan la atención a estudiantes con discapacidad en el sistema escolar.

En segundo lugar, se presenta la categoría discapacidad en diálogo con las prácticas curriculares inclusivas, la cual permite comprender cómo se interrelacionan los enfoques sobre discapacidad, en los procesos de aprendizaje.

Finalmente, se abordan los factores contextuales que influyen en las prácticas curriculares inclusivas, con el fin de profundizar en torno al concepto y las condiciones sociales y culturales que inciden en la configuración de PCI. Estos elementos aportaron una mirada situada, necesaria para el desarrollo de la tesis.

3.2.1. Lineamientos curriculares y Política Pública en la Básica Secundaria para la discapacidad en Bogotá y Colombia.

Contextualizar el desarrollo normativo de la política pública para la atención a la discapacidad en el escenario escolar nacional y local, exige la revisión del contexto internacional, con el ánimo de ubicar referentes normativos que dieron paso a las disposiciones que configuran la realidad bogotana.

Por consiguiente, promover la educación como apuesta de desarrollo de las comunidades, es un desafío que pretende conectar el carácter social de la formación como motor de transformación de las realidades. Ahora bien, el mundo actual, ha dado muestras de reconocimiento frente al carácter pluralista, diverso y dinámico de los individuos y sus interacciones sociales (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 2022).

Por consiguiente, hablar de prácticas curriculares desde el enfoque de educación inclusiva es permitir la apertura de espacios de participación, de atmósferas de reconocimiento humano que identifiquen a cada individuo y lo lleven a imbricarse como parte de una sociedad a partir de las acciones recíprocas que edifica con su entorno. Por lo tanto, se puede entender como la invitación

a la construcción de relaciones únicas, desde prácticas de equidad y justicia social que puedan consolidar lazos identitarios con las comunidades.

Es mérito reconocer que desde escenarios internacionales como; la Declaración Mundial de Educación para Todos (UNESCO, 1990), La Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales (UNESCO 1994a, 1994b) y recientemente, La Agenda 2030 (UNESCO, 2015); se ha avanzado en la promoción de acciones concretas para viabilizar la educación en todos los países del mundo. Por tanto, en la Tabla 7, se revisan aquellos momentos históricos que marcaron avances en la atención a estudiantes con discapacidad desde el enfoque de educación inclusiva.

Tabla 7.

Marco de política pública para la atención a la discapacidad en el escenario internacional

Marco de Política Pública para la atención a la discapacidad	Lugares y Fechas	Aporte
Paradigma de la Normalización	Décadas de 1950-1970	Introduce el principio de igualdad en la calidad de vida y la necesidad de eliminar la segregación.
Informe Warnock	Reino Unido, 1978	Propone que los estudiantes con necesidades educativas especiales asistan a escuelas regulares con apoyos.
Declaración Mundial sobre Educación para Todos	Jomtien, 1990	Reafirma la necesidad de atender a grupos vulnerables, incluyendo personas con discapacidad, desde una perspectiva de equidad.
Declaración de Salamanca	Salamanca, 1994	Las escuelas deben acoger a todos los niños, independientemente de sus condiciones personales o sociales. El sistema escolar debe adaptarse a la diversidad del alumnado.
Marco de Acción de Dakar – Educación para Todos	Dakar, 2000	Profundiza el llamado de Salamanca e incorpora metas de atención prioritaria a poblaciones históricamente excluidas.
Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad	ONU, 2006	Las personas con discapacidad tienen derecho a la educación inclusiva en todos los niveles y deben participar en igualdad de condiciones.

Marco de Política Pública para la atención a la discapacidad	Lugares y Fechas	Aporte
Objetivos de Desarrollo Sostenible (Agenda 2030 – ODS)		Garantizar el acceso igualitario a todos los niveles de enseñanza para personas con discapacidad.

Nota. Elaboración propia. Adaptado de las normas de política pública internacional para la atención a la discapacidad.

En tal sentido, este esfuerzo, ha consolidado apuestas importantes en cuanto a política pública. De hecho, Colombia desde su Constitución Política (1991), se reconoce como un Estado social que busca reivindicar la educación como derecho, desde allí se da cuenta de la promoción de la inclusión social, desde el reconocimiento de la dignidad y el trato justo a esta población. A continuación, en la Tabla 8, se relacionan los lineamientos normativos de orden nacional para la atención escolar a la discapacidad en Colombia.

Tabla 8.

Marco de política pública para la atención a la discapacidad en el escenario nacional

Normatividad	Año	Aporte
Ley 115	1994	Se aborda la educación de las personas con discapacidad y con talentos excepcionales, destacando el papel fundamental del Estado en la garantía y protección del derecho a la educación de esta población.
Ley 119	1994	Por medio de la Ley, el Servicio Nacional de Aprendizaje (SENA) ha sido reestructurado orientado a la implementación de programas de formación integral, con énfasis en la readaptación técnica de personas con discapacidad, promoviendo así su inclusión en el ámbito productivo y laboral.
Decreto 2082	1996	Mediante el presente se establece la reglamentación para la atención educativa dirigida a personas que presentan limitaciones o poseen capacidades y talentos excepcionales.
Decreto 3011	1997	Hace alusión a elementos relacionados con la educación y las instituciones que desarrollan programas de educación básica y media para personas adultas con limitaciones.
Decreto 366	2009	Mediante el decreto se reglamenta la estructura del servicio de apoyo pedagógico destinado a la atención de estudiantes con discapacidad, así como de aquellos con capacidades o talentos excepcionales, en el contexto de una educación inclusiva.
Ley 1346	2009	Mediante esta ley se aprueba la "Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad", aprobada por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 13 de diciembre de 2006, reconociendo su validez jurídica en el ámbito nacional.

Normatividad	Año	Aporte
Resolución 1250	2010	Dispone que las bibliotecas públicas deben contar, como mínimo, con una sede ubicada en un espacio accesible para toda la comunidad, garantizando condiciones de ingreso y uso sin restricciones para las Personas con Discapacidad.
Ley 1618	2013	Esta ley tiene como propósito principal asegurar el goce pleno y efectivo de los derechos de las personas con discapacidad, a través de la implementación de políticas inclusivas, acciones afirmativas y ajustes razonables, eliminando cualquier forma de discriminación asociada a la discapacidad, en armonía con lo establecido en la Ley 1346 de 2009.
Decreto 1075	2015	Título 2, Capítulo 5, Sección 1. Establece que la contratación del servicio público educativo será reemplazada de forma progresiva por acciones adoptadas por las entidades territoriales certificadas. Estas acciones estarán orientadas a superar las condiciones que generaron deficiencias o restricciones en la prestación y cobertura del servicio educativo dentro de los establecimientos oficiales bajo su competencia.
Decreto 1421	2017	Norma mediante la cual se regula la prestación del servicio educativo a personas con discapacidad, en el contexto de la educación inclusiva, garantizando su acceso, permanencia y participación en condiciones de equidad dentro del sistema educativo.

Nota. Elaboración propia. Adaptado de las normas de política pública nacional para la atención a la discapacidad.

Surge entonces la necesidad de vincular el sistema educativo a prácticas de inclusión, equidad y justicia social. Por lo cual, aparece la Ley 1618 (Congreso de Colombia, 2013), a través de la cual, se establecen disposiciones que orientan la búsqueda del reconocimiento de la educación a población con discapacidad, desde el enfoque de inclusión. Así mismo, el Decreto 1421 (Ministerio de Educación Nacional, 2017), de actual vigencia, promueve la implementación de la educación inclusiva.

De lo anterior, se denota, que el Estado Colombiano reconoce la educación inclusiva como derecho, dentro de los marcos de acción de la política pública internacional. Sin embargo, existe una disimilitud en la implementación de acciones que den cuenta del cumplimiento de los lineamientos establecidos. (Larrota y Uribe, 2023; García, 2020). En tal sentido, se revela la ausencia de orientaciones que permitan materializar el marco normativo, desde el accionar pedagógico de los maestros y sus comunidades educativas.

Teniendo en cuenta lo anterior, se advierte la necesidad por generar conocimiento en torno a la educación inclusiva, a través de acciones concretas que promuevan el diseño de Planes Individuales de Ajustes Razonables (PIAR²) y la promoción de prácticas curriculares inclusivas, tal como lo indica el Decreto 1421 (Ministerio de Educación Nacional, 2017).

Ahora bien, en lo que respecta a Educación inclusiva, el Ministerio de Educación Nacional (Colombia, 2017), la caracteriza como un proceso a través del cual, se identifican, potencian y da respuesta a los intereses, capacidades e individualidades de niños, niñas y adolescentes; que tienen como fin último fomentar su desarrollo. A este respecto, el sistema educativo se compromete a generar espacios y promover garantías de participación, aprendizaje, prácticas y recursos que eliminen las barreras del entorno. A su vez, la UNESCO (2022), la define, como el proceso que moviliza a los sistemas educativos hacia la formación de todos los seres humanos.

En el caso de Bogotá, se han promulgado diversos acuerdos distritales en consonancia con la política pública de orden nacional y en alineación con compromisos internacionales, en lo relacionado con la atención a estudiantes con discapacidad, desde el enfoque de educación inclusiva, como se observa en la Tabla 9, estas disposiciones locales ratifican principios como la equidad, la no discriminación y el derecho a la educación para todos los niños y adolescentes bogotanos, con particular atención a población vulnerable. Aun así, se percibe menos profundidad en los lineamientos normativos que orientan el desarrollo del currículo. En todo caso, Bogotá reconoce la diversidad como apuesta del quehacer educativo.

Tabla 9.

Marco de política pública para la atención a la discapacidad en el escenario distrital

Normatividad	Año	Aporte
Decreto Distrital 470	2007	Mediante el presente decreto se oficializa la adopción de la Política Pública de Discapacidad para el Distrito Capital, correspondiente al periodo 2007-2020, conforme a los lineamientos establecidos en el mismo.

² Herramienta emitida por el Ministerio de Educación Nacional de Colombia en el año 2017, en el decreto 1421, que asegura la enseñanza y aprendizaje de personas con discapacidad, basada en su caracterización pedagógica y social.

Normatividad	Año	Aporte
Acuerdo Distrital 447	2010	Se establece la implementación de procesos de formación laboral dirigidos a personas en condición de discapacidad en el Distrito Capital, con el fin de promover su inclusión y participación efectiva en el ámbito productivo.
Acuerdo Distrital 545	2013	Se definen las directrices para el abordaje integral de los trastornos y condiciones prioritarias que afectan a niños, niñas y adolescentes inscritos en las instituciones educativas del Distrito Capital, con el propósito de garantizar una atención oportuna, inclusiva y pertinente en el entorno escolar.
Acuerdo Distrital 752	2019	Se fijan orientaciones adicionales orientadas a eliminar las barreras que impiden el acceso y disfrute pleno del derecho a la educación de las personas con discapacidad auditiva en el Distrito Capital, en concordancia con los principios de la educación inclusiva.
Acuerdo Distrital 774	2020	Se asegura una atención educativa adecuada y de alta calidad para los estudiantes que presentan trastornos específicos del aprendizaje, trastorno por déficit de atención con o sin hiperactividad, u otras condiciones comórbidas, que estén matriculados en las instituciones educativas del Distrito Capital.

Nota. Elaboración propia. Adaptado de las normas de política pública distrital para la atención a la discapacidad.

De lo anterior se deduce que en Colombia y Bogotá efectivamente se ha dado un proceso para garantizar el cumplimiento de derechos a la población con discapacidad, lo cual se evidencia en la organización de las políticas públicas. Esto revela cambios en la forma de ver y asumir la discapacidad en el escenario escolar. En reconocimiento de lo anterior, es necesario llevar a cabo acciones que implementen los lineamientos normativos y se traduzcan en mejores condiciones de vida para los niños con discapacidad.

3.2.2. Discapacidad en diálogo con las prácticas curriculares inclusivas en la educación básica secundaria

La discapacidad se convierte en elemento de múltiples perspectivas en el escenario escolar. Sin embargo, no se puede desconocer que, a lo largo de la historia, ha transitado por escenarios sociales, que han caracterizado su concepto, las prácticas sociales, políticas y escolares hacia los niños y adolescentes con discapacidad (DANE, 2022).

Es de considerar que, aunque se han dado avances en el reconocimiento de la diversidad y la valoración de las habilidades que esta población aporta a la sociedad, persisten elementos que

desde el enfoque rehabilitador subrayan las limitaciones como factor determinante de la subjetividad (UNESCO, 2017).

Ahora bien, se ha avanzado hacia perspectivas de inclusión que valoran la diferencia como elemento identitario del ser humano y en contraste entienden la discapacidad como construcción social que aparece en contextos que no están preparados para dar respuesta a la diversidad (Skliar, 2009), desde esta mirada la discapacidad se considera un concepto dinámico, resultante de la interacción entre una persona y las barreras que el entorno impone, limitando el goce pleno de sus derechos y obstaculizando su participación en la comunidad (ONU, 2006).

Al respecto, esta forma de asumir la discapacidad resalta la responsabilidad de la sociedad, el Estado y en entorno en la construcción de condiciones que permitan la identificación y superación de tales barreras. En lo que respecta a la básica secundaria, es importante considerar esta concepción en lo relacionado al diseño e implementación curricular, dado que en esta etapa se refuerzan conceptos y contenidos disciplinares más abstractos y complejos, frecuentemente organizados en estructuras curriculares establecidas y prácticas de evaluación que pueden llegar a marginar o invisibilizar a los estudiantes con discapacidad.

El diálogo entre discapacidad y prácticas curriculares inclusivas plantea la necesidad de reflexión en torno al currículo como proyecto ético, político y pedagógico, orientado a garantizar el derecho a una educación inclusiva y de calidad a estudiantes con discapacidad en la educación básica secundaria. En este sentido, las prácticas curriculares inclusivas articulan estrategias estructurales para resignificar la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación, dando respuesta a las necesidades de los estudiantes.

La atención a estudiantes con discapacidad desde el enfoque de educación inclusiva busca potencializar espacios de presencia, participación y logro de todos los estudiantes, de manera especial, de aquellos que se encuentran en riesgo de exclusión (Ainscow, 2020). Desde esa perspectiva la discapacidad no debe verse como la imposición de limitaciones, sino como oportunidades de aprendizaje y enriquecimiento en una comunidad educativa. De esta manera, las prácticas curriculares se pueden proyectar como espacios de reflexión, a través de los cuales los docentes revisan y retroalimentan sus representaciones, estrategias pedagógicas y curriculares y formas de evaluación.

Con relación al contexto colombiano, el decreto 1421 de 2017, reconoce el derecho a una educación inclusiva de calidad para los estudiantes con discapacidad y en tal sentido, convoca a las Instituciones Educativas a materializar acciones en torno a la inclusión, desde el diseño de ajustes razonables, las adaptaciones curriculares y el desarrollo de enfoques como el DUA.

En síntesis, esta categoría visibiliza la discapacidad desde el escenario de corresponsabilidad social, cuyos desafíos involucran ejercicios de reflexión e indagación al currículo escolar, con el propósito de transformarlo hacia prácticas inclusivas en favor de los estudiantes con discapacidad que pertenecen a la educación básica secundaria bogotana.

3.2.3. Factores contextuales que influyen en las prácticas curriculares inclusivas

Para empezar, se apunta a establecer, que la conciencia del ser humano está enmarcada por su ser social, y en su desarrollo cognoscente conecta realidad y conocimiento para dar sentido a la existencia. A partir de allí, los significados y saberes se configuran en torno a un contexto específicamente determinado. Dentro de tal escenario sociocultural, la vida cotidiana se convierte en la realidad cercana al sujeto, susceptible de intervención, adaptación y transformación. Sin embargo, dicho contexto posee una cualidad particular, la intersubjetividad (Berger y Luckmann, 2003).

En razón a lo anterior, la intersubjetividad está imbricada en la correspondencia de significados que el individuo comparte con el colectivo al cual pertenece. Este aspecto alude al intercambio de saberes con otros. Tal condición, se convierte en herramienta fundamental para existir e interactuar en la realidad (Berger y Luckmann, 2003). Este aspecto, es importante, en tanto, los factores contextuales se configuran como aspectos de connotación sociocultural que determinan ciertas prácticas sociales intersubjetivas.

Adicionalmente, la historicidad del individuo está ligada a un grupo social; las costumbres, el lenguaje y los significados que socioculturalmente constituyen la base de sus saberes, son elementos que se deben aprehender. A tal punto, se debe destacar que la realidad es objetivada en tanto posee elementos que preceden al individuo, estos elementos son las herramientas necesarias para la construcción de dicha intersubjetividad (Gergen, 1985).

Con relación a la investigación que se desarrolló, es importante indicar, que las prácticas curriculares con potencial de transitar hacia espacios de inclusión escolar, no pueden desligarse

de los contextos que enmarcan las realidades de las Instituciones educativas, en coherencia con esto, contrario a apreciarse como ejercicios técnicos e implementación de prácticas procedimentales preestablecidas, están profundamente determinadas por una serie de factores y elementos que habilitan las posibilidades de implementación o las barreras para el desarrollo de las mismas (González de Rivera et al., 2022).

En estrecha vinculación con lo anterior, los factores contextuales se pueden comprender como elementos culturales, estructurales, sociales, actitudinales e institucionales que inciden de manera directa o indirecta, en el diseño, ejecución, evaluación y seguimiento de las prácticas curriculares inclusivas, en el marco contextual de una realidad situada determinada por condiciones particulares, para el caso específico del estudio, en el marco de la atención a estudiantes con discapacidad en la educación básica secundaria, desde el enfoque de educación inclusiva.

A este respecto, existen diversos elementos a considerar, entre ellos la cultura escolar, entendida como los valores, creencias, normas y relaciones que se establecen en el escenario escolar, determinando roles, experiencias y formas de participación y convivencia entre agentes educativos (Bolívar, 2006). En correspondencia con ello, Una cultura escolar inclusiva, apunta a la creación de relaciones que nacen desde el reconocimiento del otro, la empatía y en general desde principios de diversidad y acogida (Booth y Ainscow, 2011).

Adicionalmente, es importante considerar las actitudes, disposición y formación del maestro, como elemento de incidencia en el desarrollo de prácticas curriculares inclusivas, tal como lo indican autores como Rosero-Calderón et al., (2021) y Brennan et al., (2021), la atención a estudiantes con discapacidad desde el enfoque de educación inclusiva, va más allá de la promulgación de lineamientos de política pública, por consiguiente, la labor pedagógica, didáctica, ética y curricular del docente para adaptar su acción a las necesidades de sus estudiantes, se puede convertir en movilizador o barrera en el ambiente de aula.

Aunado a esto, es necesario reconocer que el desarrollo de prácticas inclusivas exige apoyos, recursos y profesionales especializados cuyos esfuerzos se encausan en brindar oportunidades específicas de aprendizaje, participación y desarrollo de los niños con discapacidad. La ausencia del personal requerido, la falta de presupuesto y la limitación en

apoyos técnicos, constituyen barreras contextuales que dificultan el proceso y se proyectan como prácticas negligentes frente a las necesidades de los estudiantes.

En suma, los factores contextuales de la realidad escolar de las Instituciones Educativas Bogotanas, no se pueden asumir como elementos aislados, por el contrario, se configuran como componentes activos de alta incidencia en la transición hacia la construcción de escenarios curriculares inclusivos en la educación básica secundaria. Por tanto, su análisis constituyó un aspecto importante en la comprensión de tensiones, oportunidades y desafíos en la configuración e implementación de prácticas curriculares inclusivas para la atención de estudiantes con discapacidad, desde el enfoque de educación inclusiva en Bogotá.

En Colombia, los enfoques actuales de inclusión educativa han avanzado en el reconocimiento de la diversidad y en la formulación de políticas que promueven la atención a estudiantes con discapacidad y otras condiciones de vulnerabilidad. Sin embargo, su desarrollo enfrenta tensiones entre el discurso normativo y la práctica cotidiana. Aunque el marco legal, particularmente la Ley General de Educación (Congreso de la República de Colombia, 1994) y el Decreto 1421 de 2017 (MEN, 2017), plantea una visión de equidad y participación, en la realidad persisten enfoques centrados en la integración, donde el énfasis recae en adaptar al estudiante al sistema y no en transformar las estructuras escolares.

Las limitaciones más evidentes radican en la fragmentación de las políticas, la escasa formación docente en pedagogías inclusivas, la falta de recursos técnicos y humanos, y la persistencia de representaciones sociales que asocian la discapacidad con prejuicios y estereotipos. Esto reduce su sentido ético y político, impidiendo que la escuela se piense como un espacio de justicia social y no solo de atención diferenciada. En consecuencia, los enfoques actuales deben evolucionar hacia perspectivas críticas y contextuales, que comprendan la inclusión como una transformación estructural del currículo, la cultura y las prácticas educativas.

Capítulo 4. Marco Metodológico.

El apartado que se desarrolla a continuación caracteriza el componente metodológico mediante el cual se buscó dar respuesta a la pregunta de investigación y alcanzar los propósitos establecidos. Este se convierte en oportunidad de presentar los elementos que componen el enfoque epistemológico y la ruta metodológica que orientó el proceso para la implementación de la tesis doctoral.

A este punto, es importante indicar que la investigación se enmarcó en el paradigma interpretativo, asociado al enfoque cualitativo, siguiendo el desarrollo metodológico de la teoría de las representaciones sociales, a fin de comprender la realidad de las prácticas curriculares inclusivas para la discapacidad en el contexto escolar de la educación básica bogotana.

4.1. Paradigma.

La investigación se desarrolló bajo el paradigma interpretativo, en razón a que la naturaleza del estudio exploró la comprensión de la realidad escolar respecto al currículo para la atención educativa de los niños con discapacidad que hacen parte de los colegios de la ciudad de Bogotá, a partir de las representaciones sociales que han construido y comparten los docentes de la educación básica secundaria. Frente a lo cual, este enfoque se articula de manera coherente, para fundamentar la necesidad de acceder al significado construido por docentes y docentes de apoyo, desde sus experiencias, sus discursos y acciones dentro del escenario escolar.

Cabe anotar, que la investigación asume el análisis situado de las prácticas curriculares inclusivas procurando la comprensión y significado de las relaciones que se establecen entre agentes educativos y contexto específico, considerando los factores contextuales, normativos y subjetivos que inciden en el diseño e implementación de estas. A este respecto, se reconoce la realidad social como el resultado de la interacción entre agentes educativos, contexto, cultura escolar y experiencias subjetivas (Denzin et al., 2023).

Por tanto, la orientación del paradigma interpretativo se alinea de manera pertinente para sumergirse en la respuesta escolar a la discapacidad desde un enfoque asociado a la educación inclusiva, entendiendo que las prácticas curriculares no pueden analizarse fuera del contexto simbólico, normativo y social al cual pertenecen.

Lo anterior enlaza el paradigma interpretativo desde un enfoque cualitativo que permite la comprensión de miradas y percepciones de los docentes de aula y de apoyo respecto a los desafíos, limitaciones y posibilidades de inclusión para estudiantes con discapacidad en la realidad escolar bogotana. Visto así, el conocimiento se convierte en construcción social producto de ejercicios dialógicos y reflexivos que integran las voces de los maestros para generar conocimiento situado (Creswell, 2014).

4.2. Enfoque.

El desarrollo de la investigación se centró en el enfoque cualitativo. Al respecto, es importante resaltar que el concepto investigación cualitativa, surge como ejercicio crítico de resistencia frente a la indagación cuantitativa, hacia 1970. De hecho, una de sus grandes distinciones epistemológicas apunta a configurar la realidad como construcción humana, producto de acciones e interacciones entre actores sociales (Abero, 2016).

A tal punto, resulta importante rescatar la caracterización de la investigación cualitativa, como lo señala Flick (2015).

En tal sentido, explora a profundidad la contextualización subjetiva y los fenómenos sociales de particular manera. Utiliza el texto como material empírico (en lugar de los números), parte de la noción de la construcción social de las realidades sometidas a estudio y se interesa en las perspectivas de los participantes, en las prácticas y el conocimiento cotidiano que hace referencia a la cuestión estudiada. (p.19)

A partir de lo expuesto, se evidencia una correspondencia con el proyecto de investigación doctoral, en tanto se abordó el pensamiento social de los docentes de instituciones educativas públicas de la ciudad de Bogotá. En este contexto, la experiencia de los maestros frente a la educación inclusiva, con relación al currículo para la atención de la discapacidad en la educación básica secundaria, permitió configurar elementos fundamentales para el análisis y la construcción del saber, a partir de opiniones, información, vivencias y, en general, el campo de las representaciones sociales sobre prácticas curriculares inclusivas en la educación básica secundaria que ellos han construido.

Con esto no se demerita la práctica cuantitativa como vía de investigación. Sin embargo, no es el propósito de este trabajo llegar a generalizaciones a partir de análisis estadísticos o explicar realidades objetivas valiéndose de datos numéricos. Por el contrario, existen realidades, especialmente en los contextos educativos que guardan en sí mismos la complejidad de los elementos humanos. En tales casos, la investigación cuantitativa se ocupa del análisis, comprensión, exploración e investigación de escenarios sociales, adscritos a la experiencia, la interacción y la estructuración de un contexto social (Hossain et al., 2022).

Es por ello, que abordar el currículo para la atención a la discapacidad, en la básica secundaria desde una perspectiva de educación inclusiva y de manera particular las prácticas curriculares que se han desarrollado desde las representaciones sociales de los maestros requieren un proceso de investigación profundo, a partir del cual, puedan emerger categorías resultantes de la interacción entre los sujetos que viven el escenario escolar y su contexto cotidiano.

Adicionalmente, Flick (2015), centra el potencial de la investigación cualitativa en las realidades construidas a nivel social. Con relación a esto, trabajar desde las representaciones sociales responde a este principio y permite generar un estatuto epistemológico con proyección del saber práctico de las comunidades educativas, para configurarlo, como conocimiento desde la formulación de orientaciones curriculares que permitan transitar las prácticas cotidianas a principios teóricos.

De manera complementaria, introduce una distinción que orienta el diseño metodológico hacia lo que denomina como, perspectiva de investigación, subrayando la necesidad de mantener una coherencia rigurosa entre los principios epistemológicos y metodológicos que fundamentan la práctica investigativa. (Flick, 2015).

De esta premisa, se reafirma, la pertinencia de articular las representaciones sociales como categoría estructural para el análisis de la construcción social de la realidad escolar. En consecuencia, el diseño metodológico incorporó, escenarios de indagación basados en la voz de los actores sociales, en este caso, los docentes, quienes a partir de su experiencia aportaron elementos claves para la construcción del saber en torno a las prácticas curriculares inclusivas. Estos aportes se presentan como resultados derivados del proceso investigativo.

4.3. Método de investigación.

Desde una perspectiva epistemológica, al referirse a la educación inclusiva y sus prácticas, se integran principios pedagógicos orientados a la construcción de un saber situado, que emerge de la dimensión subjetiva del ser humano y de sus interacciones en contextos diversos. Este saber reconoce y valora la otredad como eje central del proceso educativo. En el ámbito metodológico, se propone una aproximación cualitativa centrada en las representaciones de los docentes que forman parte del sistema educativo bogotano, con el fin de comprender sus prácticas y resignificar el saber cotidiano, transformándolo en conocimiento pedagógico con fundamento académico.

Tomando en cuenta lo anterior, la Teoría de las Representaciones Sociales se constituyó en una fuente clave para explorar y comprender las prácticas curriculares desarrolladas en el escenario escolar de la educación básica secundaria en la ciudad de Bogotá. En ese sentido, la escuela puede entenderse como un espacio de saber social, en el cual se crean y comparten representaciones en torno al sujeto. Como señalan Rodríguez y Annacontini (2020), resulta fundamental reconocer la otredad y la experiencia humana como fuentes legítimas de conocimiento.

La Teoría de las Representaciones Sociales, trasciende el planteamiento de un concepto hacia la formulación de una perspectiva de análisis metodológico de investigación. De hecho, tal como lo indica Jodelet (2011), el escenario educativo plantea enormes posibilidades para la indagación e investigación de las relaciones dialógicas entre estudiantes, maestros y el complejo funcionamiento e interacción de sujetos y situaciones que son parte de la realidad escolar.

Lo anterior significa, que la comunidad escolar se abordó como una realidad socialmente construida por los actores que allí intervienen. A este respecto se adoptó la educación inclusiva como la eliminación de barreras elaboradas, producto de la creación de representaciones sociales.

En consecuencia, las representaciones sociales no constituyen la realidad en sí misma, sino el reflejo que se construye y se comparte en un grupo; desde esta perspectiva, son los significados que el entramado social acuerda para estructurar las interacciones entre los sujetos. Allí convergen elementos macrosociales, históricos, culturales e incluso religiosos que confluyen en la esquematización psicosocial de significados.

Estos saberes prácticos permiten a los sujetos desenvolverse en contextos específicos, al tiempo que implican procesos de construcción intersubjetiva de significados, lenguaje y comunicación dentro de las comunidades. En el ámbito escolar, en particular, las representaciones sociales otorgan sentido a las interacciones entre maestros, estudiantes, padres y directivos, configurando conceptos, procesos, normas y situaciones que estructuran la vida educativa.

Por consiguiente, las representaciones se constituyen en derroteros para la acción dentro de la escuela, orientadas por el rol que cada sujeto desempeña. Asimismo, permiten evocar un sentido de pertenencia hacia la comunidad y movilizar, a través de acciones y discursos, elementos socioculturales específicos.

4.4. Técnicas e instrumentos.

La investigación, tiene una vinculación metodológica con la *Teoría de las Representaciones Sociales* en cuanto busca ahondar en la acción e intención humana a partir de los significados socialmente contruidos; dicho así, se elaboran significados desde una perspectiva sociocultural. En tal sentido, el saber práctico y las experiencias se condensan mediante elementos que vinculan construcción de identidad, tradición y actitudes desde perspectivas eminentemente socioculturales (Bruner, 1991).

A este respecto, se busca el acercamiento a las representaciones sociales de los docentes de la educación básica secundaria de la ciudad de Bogotá, desde un diseño metodológico, que facilite la indagación de experiencias, opiniones, actitudes e información que hacen parte del saber práctico hacia conocimiento epistemológico que dinamice las prácticas curriculares inclusivas.

Para el desarrollo del proceso metodológico, se ha seleccionado el uso de técnicas e instrumentos que responden al alcance de cada uno de los objetivos propuestos y que están en correspondencia con los aspectos propios de la *Teoría de las Representaciones Sociales*.

Para empezar, se realizó un análisis documental para indagar sobre los lineamientos curriculares y la política pública en la educación básica secundaria con el propósito de identificar los aspectos estructurales de la educación inclusiva en Bogotá y en Colombia.

Cabe anotar, que el análisis documental es una técnica de investigación propia al desarrollo metodológico de procesos de análisis de representaciones. De hecho, se destaca el trabajo realizado por Moscovici (1979), para estudiar las representaciones sobre psicoanálisis a través de la indagación de la prensa de la época. En el caso específico, de la investigación, se orientó en la búsqueda de directrices para el desarrollo curricular y la implementación de prácticas inclusivas, para la atención de la discapacidad, en la educación básica secundaria.

En segundo lugar, a través de una entrevista semiestructurada, se persiguió la caracterización de las representaciones sociales de prácticas curriculares inclusivas en la educación básica secundaria, que han construido los docentes de la realidad escolar de la ciudad de Bogotá. La entrevista es una técnica, que se ajusta a la búsqueda de representaciones sociales, lo cual se sustenta en múltiples investigaciones que hacen uso de ella para tal fin.

De hecho, Abric (2001), la define como una técnica interrogativa que permite acceder al contenido de las representaciones sociales, en tanto, posibilita indagar actitudes, información y opiniones sobre el campo de estudio seleccionado. En otras palabras, constituye una vía asertiva para el análisis del contenido y las relaciones entre elementos de representación social. La técnica empleada, fue el guion de la entrevista semiestructurada.

Los grupos focales, se constituyeron como la tercera técnica de recolección de información, en tanto permitió construir conocimiento, a partir de las experiencias y prácticas de los participantes seleccionados (Chu, 2024). A través de esta técnica, se obtuvo la descripción de factores contextuales que influyen en la construcción de representaciones sociales sobre prácticas curriculares inclusivas en la ciudad de Bogotá, desde la voz de los docentes de apoyo. Todo el proceso se complementó a través de la triangulación de los resultados encontrados en la implementación de cada una de las técnicas anteriormente descritas.

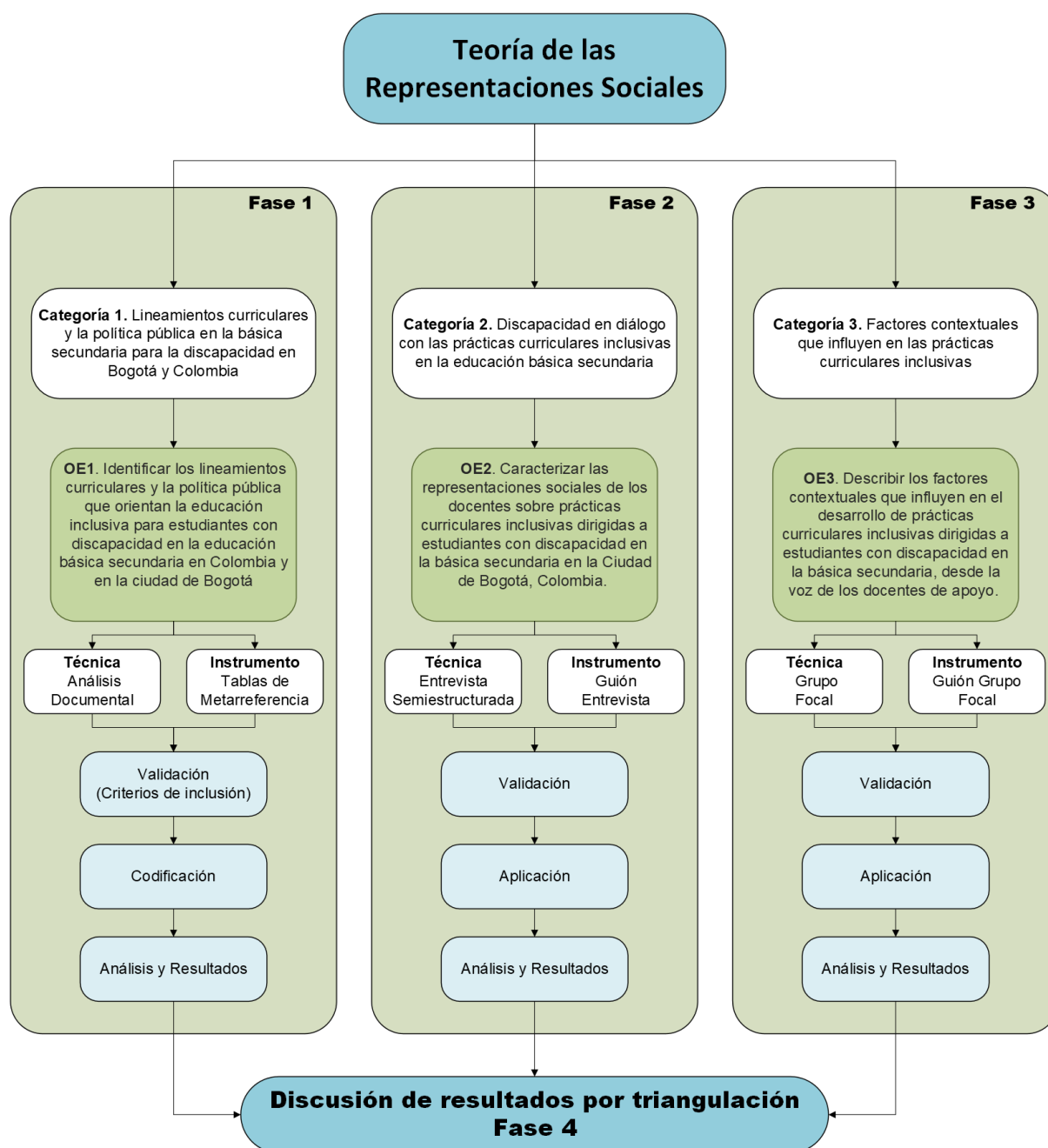
4.5. Ruta para el análisis de la información.

La estrategia metodológica planteada para el desarrollo de la investigación doctoral se estructuró a partir de cuatro momentos centrales, como se aprecia en la Figura 13; el primer momento, involucró el diseño del proyecto y la construcción conceptual del mismo. Para lo cual, fue necesario delimitar y describir el problema.

En el segundo momento, se proyectó la realización del trabajo de campo; es decir, el proceso de recolección de datos e información con la aplicación de cada una de las técnicas e instrumentos seleccionados.

Figura 13.

Estrategia metodológica para el desarrollo de la investigación doctoral



Nota. Elaboración propia (2025).

El tercer momento, se orientó hacia la revisión y análisis de los datos obtenidos a través de cada uno de los instrumentos seleccionados. Finalmente, la cuarta fase contempló la generación de los hallazgos y conclusiones, estos fueron el insumo para la formulación de las orientaciones, las cuales constituyeron el aporte principal del desarrollo investigativo.

Atendiendo al marco epistemológico que cimentó la propuesta de investigación, se realizó la difusión de los resultados por medio de un canal de streaming, para la socialización de los hallazgos del trabajo, con el propósito de recibir aportes, sugerencias, realizar ajustes y finalmente validar el producto de investigación como saber social.

4.6. Población y participantes.

El desarrollo investigativo planteado requiere de participantes con características específicas. De hecho, de acuerdo con Douglas (2022), se desarrolló con una selección intencional de docentes expertos, en la medida en que se convocó la participación de 43 profesionales de la educación en ejercicio (38 docentes de aula y 5 docentes de apoyo), es decir, maestros que actualmente se desempeñan en instituciones educativas públicas de la ciudad de Bogotá.

La selección de 43 docentes pertenecientes a 24 instituciones educativas oficiales de Bogotá responde a un criterio intencionado y teóricamente fundamentado, propio de las investigaciones cualitativas que buscan comprender significados, prácticas y representaciones más que establecer generalizaciones estadísticas.

En este sentido, la participación de los docentes no se definió por el número, sino por la pertinencia de sus experiencias y trayectorias en relación con las prácticas curriculares inclusivas, dado que se considera que el criterio de este grupo de maestros genera saber práctico y conceptual desde la experiencia docente, lo anterior se ilustra en la Tabla 10.

Las instituciones fueron elegidas considerando su heterogeneidad en aspectos como ubicación geográfica, contexto socioeconómico y trayectorias institucionales en inclusión educativa, lo que posibilita identificar diferencias y convergencias en la manera como se configuran las respuestas pedagógicas frente a la atención a la discapacidad en la educación básica secundaria desde un enfoque de educación inclusiva.

Tabla 10.

Participantes de la investigación

Localidad	IED	Docentes de aula	Docentes de apoyo
Barrios Unidos	Colegio Juan Francisco Berbeo IED	1	
Bosa	Ciudadela Educativa de Bosa IED	1	
	Colegio Leonardo Posada Pedraza IED	1	
Chapinero	Colegio Simón Rodríguez IED	1	1
Engativá	Colegio Floridablanca IED	1	
	Colegio Garcés Navas IED	1	
	Colegio Jorge Gaitán Cortés IED	2	
	Colegio Robert F. Kennedy IED	1	1
	Colegio Tomás Cipriano de Mosquera IED	1	
Fontibón	Colegio Atahualpa IED	1	
Kennedy	Colegio Castilla IED	1	
	Colegio OEA IED	2	
Rafael Uribe Uribe	Colegio El Libertador IED	1	
	Colegio Marrueco y Molinos IED	1	
San Cristóbal	Colegio Alemania Unificada IED	1	
Santa Fe	Colegio Externado Nacional Camilo Torres IED	1	
Suba	Colegio 21 Ángeles IED	9	1
	Colegio Alberto Lleras Camargo IED	1	
	Colegio Hunzá IED	1	
	Colegio Nueva Colombia IED	2	
Tunjuelito	Colegio Ciudad de Bogotá IED	4	1
	Colegio INEM Santiago Pérez IED	1	
	Colegio Instituto Técnico Industrial Piloto	1	
Usme	Colegio Francisco Antonio Zea de Usme IED	1	1
TOTALES		38	5

Nota. La tabla muestra los docentes de aula y los docentes de apoyo participantes, señalando las instituciones en las que se desempeñan y las localidades a las que pertenecen.

Es importante, destacar, que para los propósitos planteados en la investigación se separó el grupo de participantes en dos subgrupos; docentes de aula y docentes de apoyo. De acuerdo

con el Decreto 1421 de 2017 (MEN, 2017), se hace esta diferenciación según el rol que desempeñan en el escenario escolar.

Se denominan docentes de aula a aquellos que desarrollan proyectos y actividades pedagógicas en el aula regular, para dar respuesta a las áreas obligatorias y fundamentales establecidas en la Ley 115 de 1994 (Congreso de la República de Colombia, 1994). Son educadores con asignación académica según los criterios normativos establecidos por la Secretaría de Educación.

A su vez, los docentes de apoyo pedagógico son profesionales cuyo principal aporte al escenario escolar, se orienta a facilitar la adaptación de estudiantes con discapacidad al escenario educativo, para dar respuesta a las necesidades de aprendizaje y desarrollo de los estudiantes, a través de estrategias como la flexibilización del currículo. De cierta manera, su función es vincular y promover la educación inclusiva en las instituciones educativas.

El proceso de selección de los participantes respondió a una serie de criterios de inclusión y exclusión, para dar respuesta efectiva a la recolección de la información necesaria para el desarrollo de la investigación, tal como se ilustra en la Tabla 11.

Tabla 11.

Criterios de inclusión y exclusión de los participantes

Actor	Criterio de inclusión	Criterio de exclusión
Docente de Aula	Vinculados con la Secretaría de Educación del Distrito en bajo nombramiento en propiedad.	Presentar dificultades para la participación libre y voluntaria en el desarrollo del proyecto.
	Actualmente laboren en instituciones educativas públicas de Bogotá, D.C., en básica secundaria.	No manifestar la voluntad de participación o no firmar el consentimiento informado.
	Con experiencia pedagógica superior a cuatro años en la educación pública.	Docentes que actualmente laboren en instituciones educativas de carácter privado.
	Docentes que, en algún momento de su experiencia docente, hayan tenido la oportunidad de desarrollar su práctica pedagógica con estudiantes con discapacidad.	Docentes que a lo largo de su experiencia laboral no hayan contado con la oportunidad de desarrollar su práctica pedagógica con uno o más estudiantes con discapacidad.
	Haya manifestado libre voluntad de participar en la investigación, mediante la firma del consentimiento informado.	Docentes que tengan experiencia laboral inferior a dos años o que hayan acumulado su experiencia laboral, en el sector privado.

	Tener disposición y disponibilidad de tiempo para ser entrevistado.	Trabajen en educación media. Vinculación con nombramiento provisional. Directivos Docentes. Trabajen con estudiantes de primera infancia. Trabajen en el nivel de educación primaria.
Docente de Apoyo	Vinculados con la Secretaria de Educación del Distrito en bajo nombramiento en propiedad.	Presentar dificultades para la participación libre y voluntaria en el desarrollo del proyecto.
	Actualmente laboren en instituciones educativas públicas de Bogotá, D.C., en la atención de estudiantes con discapacidad.	No manifestar la voluntad de participación o no firmar el consentimiento informado.
	Con experiencia pedagógica superior a cuatro años en la educación pública.	Docentes que actualmente laboren en instituciones educativas de carácter privado.
	Haya manifestado libre voluntad de participar en la investigación, mediante la firma del consentimiento informado.	Docentes que a lo largo de su experiencia laboral no hayan contado con la oportunidad de desarrollar su práctica pedagógica con uno o más estudiantes con discapacidad.
	Tener disposición y disponibilidad de tiempo para la participación de un grupo focal.	Docentes que tengan experiencia laboral inferior a dos años o que hayan acumulado su experiencia laboral, en el sector privado. Trabajen en educación media. Vinculación con nombramiento provisional. Directivos Docentes. Trabajen con estudiantes de primera infancia. Trabajen en el nivel de educación primaria.

Nota. La tabla visualiza los criterios de inclusión y exclusión de los docentes de aula y docentes de apoyo, para la implementación de los instrumentos.

4.7. Consideraciones éticas e integridad científica.

El presente apartado, ratifica el compromiso con las buenas prácticas de investigación, en tanto, se busca la protección de los derechos, la promoción y el respeto por la dignidad humana de los docentes que decidieron participar en el proyecto.

En tal sentido, aunque el desarrollo de la propuesta de investigación doctoral responde a objetivos epistemológicos, en función de la formulación de conocimiento pedagógico y curricular; se prioriza el respeto por la vida, la salud y la integridad del ser humano; frente a cualquier objetivo, práctica o interés académico.

En consecuencia, se garantiza el cumplimiento de los parámetros éticos, bioéticos, normativos y jurídicos establecidos en la Declaración de Helsinki de 1994, Las Pautas Éticas Internacionales para la Investigación con Seres Humanos (CIOM), la Ley 1581 de 2012 y la Resolución 8430 de 1993. Lo anterior, para respaldar la protección y el bienestar de las personas que decidan participar de la investigación.

Se considera que el proyecto a desarrollar posee un riesgo mínimo inherente a la investigación, de acuerdo con lo establecido en la Resolución 8430 de octubre 4 de 1993. En tanto, involucró técnicas de recolección de información interrogativas y documentales (Abrie, 2001), las cuales permitieron establecer las representaciones sociales elaboradas por los docentes de aula y de apoyo pedagógico de la ciudad de Bogotá.

Al momento de enunciar la participación en la investigación, se proporcionó el consentimiento informado detallando las finalidades, objetivos del proyecto y las connotaciones y alcances de cada docente o docente de apoyo participante. Esto dio cuenta de las garantías en los compromisos éticos asumidos con los participantes. Como criterio de validez fue necesario mantener la información recaudada bajo principios de confidencialidad y rigurosidad. Las opiniones y en general los aportes de los participantes se convirtieron en insumo de gran valor, para la elaboración de los aportes resultantes de esta investigación.

Capítulo 5. Resultados

Este capítulo da cuenta de los hallazgos obtenidos a partir del análisis de la información, organizada en función de cada uno de los objetivos específicos que guiaron la investigación. A continuación, se exponen los resultados encontrados, desde las voces de docentes de aula y de apoyo, los documentos normativos y el contexto escolar bogotano, con el propósito de analizar las representaciones sociales de los maestros de básica secundaria, las prácticas curriculares que aportan a la inclusión de estudiantes con discapacidad en la ciudad de Bogotá, Colombia.

La investigación, se realizó en cuatro fases de interacción con actores pedagógicos de los procesos de educación inclusiva, tal como se aprecia en la Tabla 12. La primera de ellas se centró en los entes reguladores, quienes están encargados de la expedición de normas y leyes que permiten el desarrollo de la educación inclusiva en Bogotá y en general del país. En este espacio, se efectuó la búsqueda, recopilación y organización de los documentos legales relacionados con las prácticas curriculares inclusivas en la educación secundaria, a través de un análisis documental.

La segunda fase de análisis se fundamentó en la perspectiva los docentes de aula, quienes tienen relación directa con los estudiantes que presentan alguna discapacidad, para ello se realizaron 38 entrevistas semiestructuradas. La tercera fase, se desarrolló con docentes de apoyo escolar, por medio de un grupo focal, a través del cual se indagó sobre los factores contextuales que pueden influir en la construcción de representaciones sociales sobre prácticas curriculares inclusivas.

Finalmente, los resultados obtenidos en las tres fases anteriores se procedieron a triangular con el fin de observar tendencias, tensiones, vacíos o limitaciones que afectan las prácticas curriculares inclusivas en la ciudad de Bogotá.

Con la aplicación de las herramientas proporcionadas por el software ATLAS.ti (versión 25.0.1.32924), se establecieron visualizaciones de la información en diferentes estructuras; con la nube de conceptos, se identificó la frecuencia de ocurrencia de los diferentes términos; con la gráfica Sankey, se pudo apreciar la coocurrencia entre los códigos, así como el análisis entre códigos y documentos.

Tabla 12.*Ruta desarrollo metodológico de la investigación*

Fases	Objetivos	Categoría de análisis	Participantes o documentos	Técnicas e Instrumentos
1	O.E.1. Identificar los lineamientos curriculares y la política pública en la básica secundaria para la discapacidad en Colombia y en la Ciudad de Bogotá.	Lineamientos curriculares y la política pública en la básica secundaria para la discapacidad en Bogotá y Colombia.	Política pública nacional y distrital sobre inclusión educativa.	Análisis Documental Tablas de Metarreferencia
2	O.E.2. Caracterizar las representaciones sociales de los docentes sobre prácticas curriculares inclusivas dirigidas a estudiantes con discapacidad en la educación básica secundaria en la Ciudad de Bogotá, Colombia.	Discapacidad en diálogo con las prácticas curriculares inclusivas en la educación básica secundaria.	Docentes de aula de la SED.	Entrevista Semiestructurada Docentes Básica Secundaria Guion Entrevista
3	O.E.3. Describir los factores contextuales que influyen en el desarrollo de prácticas curriculares inclusivas dirigidas a estudiantes con discapacidad en la educación básica secundaria, desde la voz de los docentes de apoyo.	Factores contextuales que influyen en las prácticas curriculares inclusivas.	Docentes de apoyo de la SED.	Guion Grupo Focal
4	O.E.4. Hacer aportes orientados al fortalecimiento de prácticas curriculares inclusivas para la atención de estudiantes con discapacidad, en la educación básica secundaria de la Ciudad de Bogotá, Colombia; a partir de los hallazgos de la investigación.	Prácticas curriculares inclusivas a partir de los hallazgos de la investigación.	Triangulación Fase 1, 2 y 3.	Matriz de Triangulación

Nota. Elaboración propia (2025).

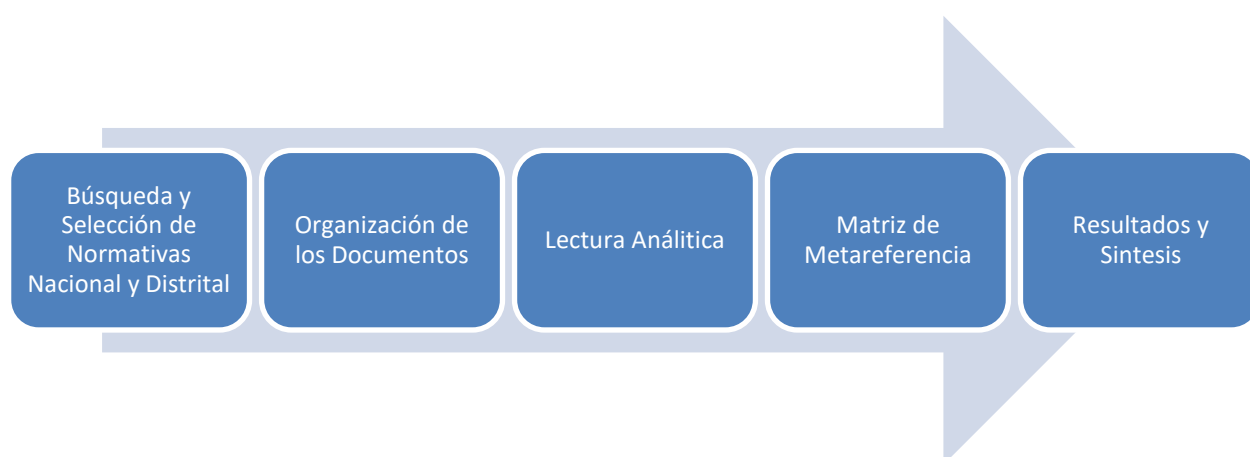
5.1. Resultados y análisis Fase Uno – Objetivo Uno. Identificar los lineamientos curriculares y la política pública en la básica secundaria para la discapacidad en Colombia.

El desarrollo de este objetivo se apoyó en el análisis documental del marco normativo y la política pública para la atención a la discapacidad en el escenario escolar a nivel nacional y distrital, la consulta respondió a una ventana de observación de 33 años, que empezó con la promulgación de la Constitución Política de Colombia y concluyó en 2024 con la Ley 2420, se centró en identificar y analizar las directrices que fundamentan la educación inclusiva, para la básica secundaria en Bogotá.

Este objetivo comprendió cinco etapas, como se observa en la Figura 14, diseñadas para el análisis, la interpretación y la obtención de resultados que respondieran directamente a la meta establecida.

Figura 14.

Etapas del desarrollo metodológico – Objetivo 1



Nota. Elaboración propia (2025).

Inicialmente, se realizó un rastreo de la política pública asociada a los procesos de educación inclusiva para la atención de la discapacidad en Colombia, para ello, se procedió a la búsqueda, selección y organización de documentos, los cuales se clasificaron en dos grupos: normativas de alcance nacional y aquellas específicas del distrito.

De esta forma, se logró establecer un total de 29 documentos legales de orden nacional, correspondientes a 18 leyes emitidas por el Congreso de la República, incluyendo la Constitución Política de Colombia emitida en el año 1991 y a 11 Decretos que articulan los procesos de educación inclusiva en el contexto colombiano.

En el análisis de las políticas distritales, se contemplaron ocho documentos, que corresponden a seis Decretos, los lineamientos de política de educación inclusiva y el plan distrital de desarrollo vigente. Finalmente, la selección para el alcance del objetivo uno, comprendió 37 documentos de política pública, que se encuentran relacionados en la Tabla 13. Para la ejecución de este objetivo, se recopilaron los documentos emitidos en el diario oficial, con lo cual se garantiza la fiabilidad y confianza de los archivos.

Tabla 13.

Referencia de las normas legales

Ámbito	Tipo	Número de Documentos	Número de Folios
Nacional	Leyes	18	632
	Decretos	11	750
Distrital	Decretos	6	141
	Otros	2	136
Totales		37	1659

Nota. Adaptada a partir del marco normativo emitido por el Congreso de la República de Colombia y la Alcaldía Mayor de Bogotá.

El análisis documental se efectuó, bajo una codificación de carácter inductivo por medio del software ATLAS.ti 25. En cada archivo, se establecieron citas relevantes relacionadas con las categorías de esta investigación; de allí, se asignaron los códigos que fueron agrupados por familias para facilitar la visualización de las relaciones generadas entre ellas.

5.1.1. Fase Uno. Análisis documental: Lineamientos curriculares y política pública en la básica secundaria para la discapacidad en Colombia.

El rastreo investigativo, permitió evidenciar la presencia de las unidades de análisis establecidas, como se visualiza en la Tabla 14: forma de abordar la educación básica secundaria,

directrices para el desarrollo curricular y desarrollo de prácticas para la atención a la discapacidad.

Tabla 14.

Síntesis de los resultados de los lineamientos curriculares y la política pública en la básica secundaria para la discapacidad en Colombia

Norma	Contenido	Año	Educación Básica Secundaria	Desarrollo Curricular	Atención a la Discapacidad
Constitución Política	Constitución Política de Colombia.	1991	No	No	Sí
Ley 115	Ley General de Educación.	1994	Sí	Sí	Sí
Ley 324	Normas a favor de la población sorda.	1996	No	No	Sí
Ley 361	Mecanismos de integración social de las personas con limitación.	1997	Sí	No	Sí
Ley 582	Deporte asociado de personas con limitaciones físicas, mentales o sensoriales.	2000	No	No	Sí
Ley 762	Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra las Personas con Discapacidad.	2002	No	No	Sí
Ley 982	Oportunidades para las personas sordas y sordociegas.	2005	Sí	Sí	Sí
Ley 1098	Código de la Infancia y la Adolescencia.	2006	Sí	Sí	Sí
Ley 1145	Sistema Nacional de Discapacidad.	2007	No	No	Sí
Ley 1237	Habilidades, talentos y las manifestaciones artísticas y culturales de la población con algún tipo de Limitación Física, Síquica o Sensorial.	2008	No	No	Sí
Ley 1275	Política Pública Nacional para las personas que presentan enanismo.	2009	No	No	Sí
Ley 1306	Protección de personas con discapacidad mental.	2009	No	No	Sí
Ley 1346	Convención de Derechos de las Personas con Discapacidad.	2009	Sí	Sí	Sí
Ley 1450	Plan Nacional de Desarrollo, 2010-2014.	2011	Sí	Sí	Sí
Ley Estatutaria 1618	Derechos de las personas con discapacidad.	2013	Sí	Sí	Sí
Ley 1752	Sancionar penalmente la discriminación.	2015	No	No	Sí
Ley 2216	Promueve la educación inclusiva.	2022	Sí	Sí	Sí

Norma	Contenido	Año	Educación Básica Secundaria	Desarrollo Curricular	Atención a la Discapacidad
Ley 2420	La inclusión de estrategias de nivelación escolar.	2024	Sí	Sí	Sí
Decreto 369	Estructura y funciones del Instituto Nacional para Ciegos (INCI).	1994	No	No	Sí
Decreto 1860	Reglamenta parcialmente la Ley 115 de 1994, en los aspectos pedagógicos y organizativos generales.	1994	Sí	Sí	Sí
Decreto 2082	Atención educativa para personas con limitaciones o con capacidades o talentos excepcionales.	1996	No	Sí	Sí
Decreto 2369	Reglamenta parcialmente la Ley 324 de 1996. Atención a personas sordas.	1997	Sí	Sí	Sí
Decreto 3011	Normas para el ofrecimiento de la educación de adultos.	1997	Sí	Sí	Sí
Decreto 0672	Modifica el artículo 13 del Decreto 2369 de 1997. Referente a la adquisición temprana de la lengua de señas como lengua natural.	1998	No	No	Sí
Decreto 1006	Modifica la estructura del Instituto Nacional para Ciegos (INCI).	2004	No	Sí	Sí
Decreto 366	Reglamenta la organización del servicio de apoyo pedagógico para la atención de los estudiantes con discapacidad y con capacidades o con talentos excepcionales.	2009	Sí	Sí	Sí
Decreto 019	Normas para suprimir o reformar regulaciones, procedimientos y trámites innecesarios.	2012	No	No	Sí
Decreto 1075	Se expide el Decreto Único Reglamentario del Sector Educación.	2015	Sí	Sí	Sí
Decreto 1421	Marco de la educación inclusiva la atención educativa a la población con discapacidad.	2017	Sí	Sí	Sí

Nota. Adaptada a partir del marco normativo emitido por el Congreso de la República de Colombia.

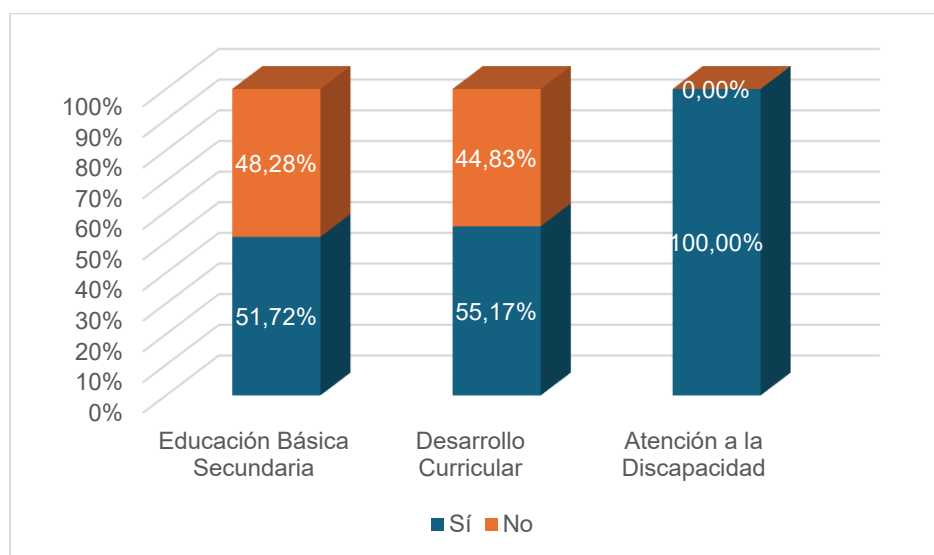
En los resultados sobre el análisis de la educación básica secundaria, se identificaron tres tipos de abordaje. Se encontraron documentos cuyo ámbito de aplicación difiere del nivel estudiado, por lo cual, no guardan relación directa con la unidad de análisis. Por otro lado, se hallaron textos que, aunque no mencionan de forma explícita la categoría, la incluyen de manera implícita al plantear disposiciones generales para todo el sistema educativo o generar parámetros

que abarcan trayectorias escolares integrales. Por último, algunos documentos la abordan de manera explícita, lo cual facilita una caracterización precisa de este nivel y de las problemáticas que lo atraviesan.

Lo anterior, se refleja en la Figura 15, a través de la cual se observa que un 48,28% del material de análisis no tiene relación directa con la educación básica secundaria. Esta situación contrasta con el 51,72% en los cuales se encontró una vinculación directa e indirecta con el interés de análisis de la investigación.

Figura 15.

Hallazgos lineamientos curriculares y la política pública en la básica secundaria para la discapacidad en Colombia



Nota. La figura permite observar las tres unidades de análisis, empleadas en el diseño de la matriz de meta referencia. Elaboración propia (2025).

Similar situación ocurre con el análisis del desarrollo curricular, del total de la política pública nacional objeto de estudio se encontró relación en un 44,83% de las normas. Lo anterior, guarda coherencia con el hecho que, las normativas que se trabajaron responden a diversos propósitos, temas relacionados con sector salud, aspectos de orden jurídico en vinculación con interdicción, preocupaciones sobre penas y sanciones a quienes incurran en discriminación, entre otras posibilidades que superan la implementación del escenario escolar.

En relación con los lineamientos curriculares, cuyo ámbito de implementación responde de manera específica a la movilización de prácticas inclusivas para la atención a la discapacidad, se encontró que un 55,17% de los documentos lo mencionan.

De allí, la investigadora exalta las siguientes líneas de discusión: Se precisa la trascendencia en torno al diálogo y construcción de proyectos educativos institucionales, centrados en metodologías y didácticas flexibles, que contemplen el acceso a estudiantes con discapacidad. Así mismo, se resalta la importancia de la educación inclusiva, señalando la asignación de recursos como necesidad para una atención adecuada a niños con discapacidad y la articulación de entidades del estado para ofrecer oportunidades concretas que eliminen la exclusión.

Se podría afirmar que, desde la política pública en Colombia, se reconoce la adopción y promoción de principios para garantizar los derechos de la población con discapacidad, en temas de salud, educación y participación política. Se destaca la inclusión en el escenario escolar como un proceso constante en la identificación de barreras que impiden el desarrollo de los estudiantes encausando esfuerzos por buscar estrategias que permitan superar dichas limitaciones.

El estado colombiano, reconoce la obligatoriedad de la educación, asociada a principios de equidad, libertad y en general en aras de garantizar a todos los ciudadanos el ejercicio pleno de sus derechos; de manera especial a grupos vulnerables, como es el caso de la población con discapacidad en edad escolar. Adicionalmente, se reconoce la diversidad como categoría estructural en la sociedad (MEN, 2017). Ante ello, se convoca a movilizarse en pro de acciones que eliminen la discriminación y garanticen el acceso, la permanencia y calidad a la educación de niños, niñas y adolescentes según lo señala la Ley 115 de 1994 y la Constitución Política de Colombia (Congreso de la República de Colombia, 1994; Constitución Política, 1991).

El análisis realizado, evidencia un proceso de transición en Colombia, que se inició con la fase de normalización, respaldada por la Ley 582 (MEN, 2000), reflejada en la creación de aulas e instituciones especializadas contempladas en la Ley 115 (Congreso de la República de Colombia, 1994), avanza luego hacia la integración y culmina en el plano normativo con la adopción del modelo social de la discapacidad. Este paradigma, reconoce a las personas como ciudadanos activos con derecho al desarrollo y aprendizaje, con posibilidades de contribuir a su

entorno y su comunidad. En el ámbito curricular el estudio refleja matices que, de forma gradual perfilan procesos de construcción pedagógica dentro de la escuela y acompañan su evolución sociohistórica.

Este proceso se hace evidente en la exigencia de planes graduales, asignación de responsabilidades a las Instituciones Educativas y en general, la búsqueda de condiciones que permitan la apertura de espacios a esta población en el escenario escolar a través de procesos de integración (Ley 361 de 1997 y Decreto 2082 de 1996). Posteriormente se percibe una sentida preocupación por escenarios de participación y eliminación de barreras que impidan el pleno desarrollo de los estudiantes con discapacidad. (Ley 762 de 2002; Ley 1145 de 2007; Ley 1346 de 2009 y Ley 1278 de 2002). Lo anterior, vislumbra el cambio de mentalidad hacia un enfoque epistemológico centrado en la educación inclusiva.

En lo que corresponde a la educación básica secundaria, se reconoce como un ciclo escolar obligatorio, que aporta elementos necesarios para la construcción de trayectorias integrales (Congreso de la República de Colombia, 1994, art. 10, 11, 20 y 22). El marco normativo colombiano, establece planteamientos para la prestación del servicio educativo para personas con limitaciones dentro de la educación formal, esto incluye la básica secundaria.

La norma señala la flexibilización de currículo como respuesta a las necesidades educativas de estudiantes con discapacidad, así mismo, plantea ajustar indicadores de logros y proyectos que respondan a la subjetividad de los estudiantes, desde el análisis y diseño de planes de estudio, metodologías, tiempos, contenidos, evaluación y promoción del trabajo realizado en el aula escolar.

El análisis investigativo realizado, denota dos aspectos importantes, la responsabilidad de las instituciones educativas en la flexibilización, ajustes del currículo y evaluación formativa que permitan materializar la educación inclusiva y brindar un apoyo idóneo a los estudiantes con discapacidad. Adicionalmente, se reconoce la necesidad de apoyo especializado con conocimiento y experiencia en áreas como sistema de lectura y escritura Braille, áreas tiflológicas, lectura labio facial, mediación e interpretación para el desarrollo de prácticas curriculares inclusivas, que posibiliten la superación de las barreras que se imponen en el contexto escolar.

En lo que refiere al macro currículo, se reconocen las responsabilidades del sistema escolar y en tal sentido señala, la necesidad en la formulación de estrategias, planes y programas de atención y nivelación a estudiantes que tienen dificultades, asimismo, establece su participación en la gestión académica. Visto así, se hace alusión a la organización de prácticas curriculares con apoyos pedagógicos y tecnológicos que garanticen el derecho a la educación de calidad de niños colombianos.

Los resultados revelan una coherencia significativa con lo que establece el marco legal y político de la educación inclusiva en Colombia. La nube de palabras generada a partir del análisis de leyes, decretos y lineamientos nacionales muestra con claridad las categorías más recurrentes y significativas del discurso normativo. Palabras como *educación, discapacidad, personas, atención, servicio, programas, estrategias y derechos* son centrales, lo que evidencia un marco legal robusto orientado hacia la garantía de acceso y permanencia de la población con discapacidad en el sistema educativo.

El término *discapacidad*, ampliamente destacado en la nube, refleja una clara intención de priorización desde la política pública, no obstante, este reconocimiento no siempre se traduce en ajustes curriculares o apoyos personalizados, tal como exige el Decreto 1421 (MEN, 2017). La presencia en la nube de conceptos, como se aprecia en la Figura 16, referidos a *ajustes, acceso, condiciones y estrategias*, considerados en la norma, demuestra relevancia en la adaptación del currículo; no necesariamente se implementan con regularidad en la práctica escolar.

centrados en la discapacidad desde una lógica médica, más que desde una perspectiva de derechos y participación.

La palabra *personas*, junto a *niños, niñas, estudiantes y población*, aparece con frecuencia en la nube, lo que pone en evidencia la intención normativa de reconocer al sujeto como centro del sistema educativo. De forma complementaria, términos como *igualdad, inclusión, participación, derechos y familias* reflejan el sustento ético y social de la política pública. No obstante, es poca la presencia de herramientas que promuevan la participación de familias, comunidades y el cómo llevar a la práctica el trabajo colaborativo entre docentes y profesionales de apoyo. Estos aspectos limitan el alcance transformador que se espera de una política inclusiva.

De igual forma, continuando con el análisis, se generó la tabla de coocurrencias de las categorías de los códigos, con la finalidad de revisar y analizar las asociaciones que se pueden establecer dentro de las regulaciones nacionales, tal como se observa en la Figura 17.

Figura 17.

Coocurrencias de códigos de las normativas sobre EI a nivel nacional

	Discapacidad 47	Educación 37	Política Pública 75	Prácticas Curriculares 41	Prácticas Inclusivas 45
Básica Secundaria 10	3	3	4	2	
Discapacidad 47		16	20	10	13
Educación 37	16		17	12	12
Inclusión 32	10	8	11	6	6
Integración 19	4	5	8	4	5
Objetivos Educación 16	7	5	9	4	3
Política Pública 75	20	17		9	18
Prácticas Curriculares 41	10	12	9		9
Prácticas Inclusivas 45	13	12	18	9	
Representación Social 7	2	2	3	1	1

Nota. Tomado del análisis realizado con Atlas.Ti 25.

Desde la voz de la investigadora se determina que el análisis cualitativo de coocurrencias entre categorías en la normativa nacional colombiana revela una clara articulación entre discapacidad, política pública y educación, lo que evidencia el esfuerzo normativo del Estado colombiano por enmarcar la educación inclusiva como un derecho fundamental. En efecto, la alta

frecuencia en la relación entre discapacidad y política pública (20 coocurrencias) confirma la presencia normativa de leyes como la Ley 1618 de 2013 y el Decreto 1421 de 2017, que orientan la implementación de acciones en favor de la población con discapacidad.

No obstante, como lo señala esta investigación, se percibe un distanciamiento entre los ideales de la política pública y la ejecución de acciones que garanticen la puesta en práctica del derecho a la educación inclusiva (Larrotta y Uribe, 2023; García, 2020). Esta afirmación se ve respaldada por la limitada coocurrencia entre política pública y prácticas curriculares inclusivas (solo nueve registros), lo que evidencia una desconexión entre el marco jurídico y las dinámicas reales del aula. En ese sentido, este proyecto enuncia una brecha estructural entre el discurso inclusivo promovido por el Estado y las condiciones prácticas de su implementación, particularmente en el escenario de la educación básica secundaria.

En este punto, resulta revelador el débil vínculo entre representaciones sociales y el resto de las categorías, con no más de dos o tres coocurrencias en cada cruce. Este hallazgo confirma el vacío identificado por este estudio, que plantea que las políticas públicas han dejado por fuera el componente subjetivo, simbólico y práctico que constituye la visión y actitud de los docentes frente a la inclusión. De hecho, el estudio parte de la premisa de que las representaciones sociales se convierten en el núcleo central de actitudes, comportamientos y actuaciones; que generan espacios reales de participación e inclusión o, por el contrario, escenarios de exclusión escolar (Jodelet, 2011).

Por otra parte, aunque la categoría, *prácticas curriculares inclusivas* aparece asociada a discapacidad (13), política pública (9) e inclusión (9), sus niveles de ocurrencia indican que, en las normativas nacionales, estas prácticas aún no se consolidan como un eje articulador entre el deber ser legal y el quehacer pedagógico. Esta debilidad es coherente con lo que el proyecto denuncia como currículos que no se ajustan a las necesidades de los estudiantes (Ponce y Beut, 2024; Alba Pastor, 2016), lo que a su vez refuerza el riesgo de exclusión señalado por diversos autores (Rutherford, 2023; Arvanitis, 2023).

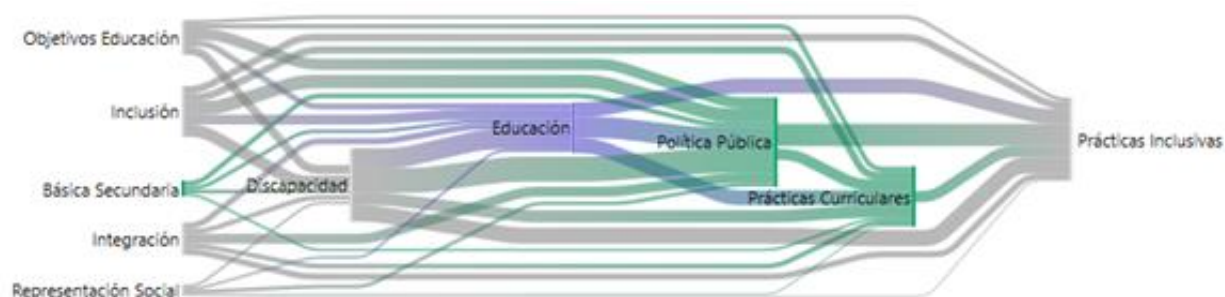
Tanto el análisis documental como el cruce de categorías normativas demuestran que, a pesar de los avances en materia de política pública, aún existen tensiones estructurales entre el reconocimiento legal de la inclusión y su efectiva aplicación curricular. Esta investigación busca

comprender las representaciones sociales de los docentes como una vía para reinterpretar y resignificar las prácticas curriculares inclusivas desde el contexto, la experiencia y la cultura escolar. Por ello, este proyecto constituye una contribución valiosa para cerrar la brecha entre el marco normativo y la realidad educativa, fortaleciendo así el derecho a una educación inclusiva y equitativa.

La generación del gráfico Sankey, denotado en la Figura 18, facilitó el análisis y visualización del impacto de la política pública en las prácticas curriculares inclusivas. El gráfico demuestra la articulación de los diferentes ejes de análisis de las normativas a nivel nacional, se observa que la categoría *educación* es el eje central que articula conceptos clave como *política pública*, *prácticas curriculares* y *discapacidad*. Esto sugiere que la inclusión educativa se construye a partir de la interacción entre decisiones institucionales y prácticas pedagógicas.

Figura 18.

Gráfico Sankey de las normativas sobre EI a nivel nacional



Nota. Tomado del análisis realizado con Atlas.Ti 25.

La *discapacidad* se conecta con elementos como *inclusión*, *integración* y *representación social*, lo que indica una preocupación no solo normativa, sino también cultural y social. La categoría final *prácticas inclusivas*, aparece como el punto donde confluyen todas las demás, reflejando que es en el aula donde se materializan los esfuerzos por una educación más equitativa.

El diagrama Sankey ofrece una representación visual clara y estratégica del entramado conceptual que sostiene las normativas nacionales en torno a la educación inclusiva en Colombia. Este permite observar cómo las categorías conceptuales fluyen hacia la meta final de prácticas

inclusivas, destacando los nodos intermedios *educación, política pública y prácticas curriculares* como articuladores claves del discurso normativo.

Se evidencia que la categoría educación actúa como eje articulador entre principios orientadores como inclusión, objetivos de la educación y discapacidad. Esta estructura se alinea con lo planteado en este proyecto de investigación, cuando se afirma que la educación inclusiva debe entenderse como un proceso que moviliza a los sistemas educativos hacia la formación de todos los seres humanos (UNESCO, 2022), y que su institucionalización en Colombia ha sido respaldada por marcos jurídicos significativos como la Constitución Política de 1991, la Ley 115 de 1994, la Ley 1346 de 2009 y la Ley 1618 de 2013.

Particularmente, el Decreto 1421 de 2017 se convierte en un referente normativo esencial, al establecer los parámetros para la atención educativa de estudiantes con discapacidad desde un enfoque de inclusión. Esta situación confirma uno de los planteamientos centrales del proyecto: el marco legal ha generado avances importantes, pero aún se enfrenta a vacíos estructurales en su materialización dentro del aula, se adolece de actos y acciones concretas que evidencien su materialización (Fernández-Blázquez y Echeita Sarrionandia, 2023).

Otro punto que refleja el diagrama es la escasa conexión directa entre discapacidad y prácticas inclusivas. A pesar de los avances legislativos para reconocer los derechos de esta población, como la Ley 1618 (Congreso de Colombia, 2013), dicha normatividad no se traduce de forma eficaz en transformaciones del currículo. Como afirma este proyecto, el diseño e implementación del currículo cuando no responde a la subjetividad de los estudiantes se transforma en barrera para el aprendizaje (Alba Pastor, 2016; Hornby y Kauffman, 2021). Esta afirmación cobra especial relevancia cuando se observa que la vía más directa hacia culturas inclusivas proviene de prácticas curriculares, lo cual confirma que el diseño curricular es un componente estructural para la efectividad de la política pública.

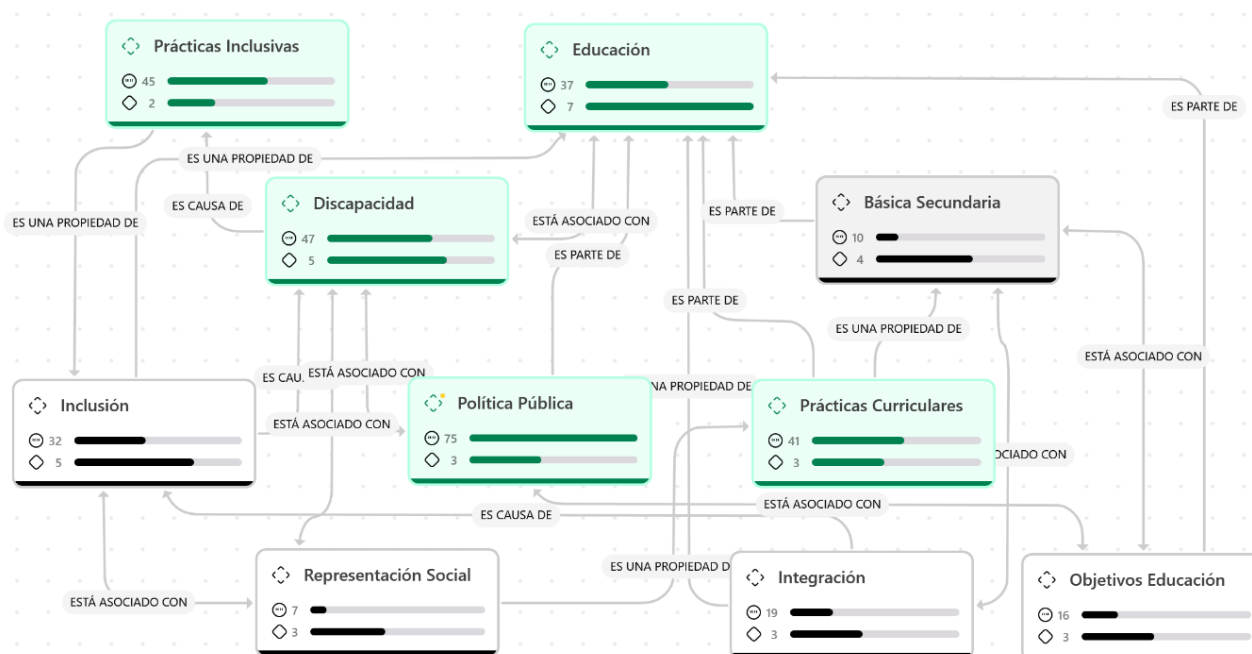
Asimismo, el papel de categorías como representación social en el diagrama Sankey confirma otro de los hallazgos más importantes de esta investigación: las normativas nacionales no han integrado de manera suficiente la dimensión subjetiva, simbólica y contextual del docente como agente de cambio. Aunque la teoría de las representaciones sociales (Moscovici, 1979; Jodelet, 2011) permite comprender cómo los significados compartidos influyen en las prácticas

escolares, estos elementos siguen estando ausentes en los cuerpos normativos. El proyecto lo expone con claridad: *las representaciones sociales dinamizan, en el contexto escolar, procesos de inclusión o exclusión*, por lo tanto, su omisión en la política pública representa una limitación importante.

Desde la perspectiva de la investigadora, la consolidación de prácticas curriculares como el nodo de mayor peso hacia prácticas inclusivas valida el enfoque propuesto en esta investigación. El currículo, entendido como un conjunto dinámico de saberes, metodologías y relaciones pedagógicas (Giroux, 2001), tiene el potencial de transformar la escuela en un espacio inclusivo o, por el contrario, perpetuar mecanismos de exclusión. De allí la urgencia de repensarlo: las prácticas curriculares no pueden obedecer a la homogenización de los procesos de enseñanza y aprendizaje, por el contrario, se perfilan como oportunidades para dar respuesta a la subjetividad de los estudiantes (Alba Pastor, 2016).

Con la generación de la red semántica, que se aprecia en la Figura 19, acerca de las normativas sobre educación inclusiva a nivel nacional, que permitió analizar las relaciones entre los conceptos, se aprecia una mayor fundamentación de *Política Pública, Discapacidad, Prácticas Curriculares, Prácticas Inclusivas y Educación*.

En relación con lo anterior, se corroboran los hallazgos ya mencionados que señalan cómo la política pública enfocada en la educación inclusiva busca impactar en las prácticas inclusivas y curriculares que se desarrollarán en las instituciones educativas, particularmente para esta investigación en la básica secundaria, generando puentes de articulación con los objetivos de la educación, la integración, la inclusión y las representaciones sociales.

Figura 19.*Red semántica las normativas sobre EI a nivel nacional**Nota.* Tomado del análisis realizado con Atlas.Ti 25.

5.1.1.1. Educación, inclusión y discapacidad como pilares conceptuales. La categoría educación ocupa una posición destacada al estar asociada con otras dimensiones clave como discapacidad, inclusión, objetivos educativos y básica secundaria. Este entrecruzamiento ratifica la concepción amplia de la educación como derecho humano, y su rol integrador dentro de las políticas públicas nacionales. La investigación lo expresa así: la educación debe transformarse para responder a la diversidad humana (UNESCO, 2022), y no como una estructura homogénea centrada en estándares únicos de desempeño.

Por su parte, discapacidad es identificada como una causa de prácticas inclusivas, lo cual es coherente con la evolución normativa en Colombia, que ha pasado de modelos de integración médica a paradigmas de inclusión basados en derechos. No obstante, la categoría discapacidad no está fuertemente relacionada con representaciones sociales o maestros, lo que coincide con los hallazgos del proyecto, que indica que aún se percibe la discapacidad como un asunto técnico o externo a la labor pedagógica cotidiana (Echeita, 2022).

5.1.1.2. El currículo como punto de inflexión. La práctica curricular se consolida en la red como una de las categorías más densas y vinculantes. Aparece como propiedad de la política pública, y a la vez está asociada con categorías prácticas como básica secundaria, objetivos educativos e inclusión. Este patrón valida uno de los ejes centrales del proyecto: que el currículo es el vehículo por excelencia para hacer efectiva la inclusión educativa. Así lo afirma Alba Pastor (2016), el currículo no se puede asumir como elemento estandarizado, en contraposición, su diseño, implementación y evaluación implica espacios para la diversidad y la flexibilización.

5.1.1.3. Representaciones sociales: un nodo periférico pero clave. La posición de representación social en la red refleja una de las omisiones más relevantes en la construcción normativa: la falta de reconocimiento del papel del docente como constructor de sentido en torno a la inclusión. Como se ha planteado, las representaciones sociales de los docentes constituyen un entramado imaginario que condiciona la posibilidad de que la inclusión sea vivida como experiencia real o reducida a un mandato externo (Moscovici, 1979; Arvanitis, 2023). Esto refuerza la necesidad de políticas públicas que dialoguen con las experiencias docentes y reconozcan sus saberes situados.

La red semántica basada en la normativa nacional evidencia que Colombia ha avanzado en el reconocimiento legal del derecho a la educación inclusiva, y que ha estructurado una arquitectura normativa sólida donde la política pública, el currículo y la discapacidad ocupan posiciones de liderazgo. No obstante, también revela vacíos críticos: la baja integración de las representaciones sociales, la débil conexión entre docentes y currículo, y una tendencia a concebir la inclusión como una responsabilidad técnica más que cultural y pedagógica.

Este proyecto de investigación subraya que cerrar estas brechas no depende exclusivamente de más normatividad, sino de un cambio paradigmático que coloque al docente y su práctica en el centro de la transformación. Como afirma Giroux (2001), el currículo debe ser entendido como un campo de disputa ideológica, política y cultural, y, por tanto, toda política inclusiva que no contemple esta dimensión estará destinada a quedarse en el plano del discurso.

5.1.2. Fase Uno. Análisis documental: Lineamientos curriculares y política pública en la básica secundaria para la discapacidad en Bogotá.

En la indagación de la normatividad de Bogotá, se realizó la selección de ocho documentos, estos incluyeron: seis Decretos de orden distrital, los Lineamientos de Política de Educación Inclusiva y el Plan Distrital de Desarrollo 2024 – 2028.

En consecuencia, se realizó una lectura crítica que exploró la presencia de las unidades de análisis seleccionadas en los ocho documentos de política pública distrital, este ejercicio metodológico permitió evidenciar, una débil presencia de directrices curriculares para la atención a estudiantes de educación básica secundaria con discapacidad, tal como se observa en la Tabla 15.

Tabla 15.

Síntesis de los resultados de los lineamientos curriculares y la política pública en la básica secundaria para la discapacidad en Bogotá.

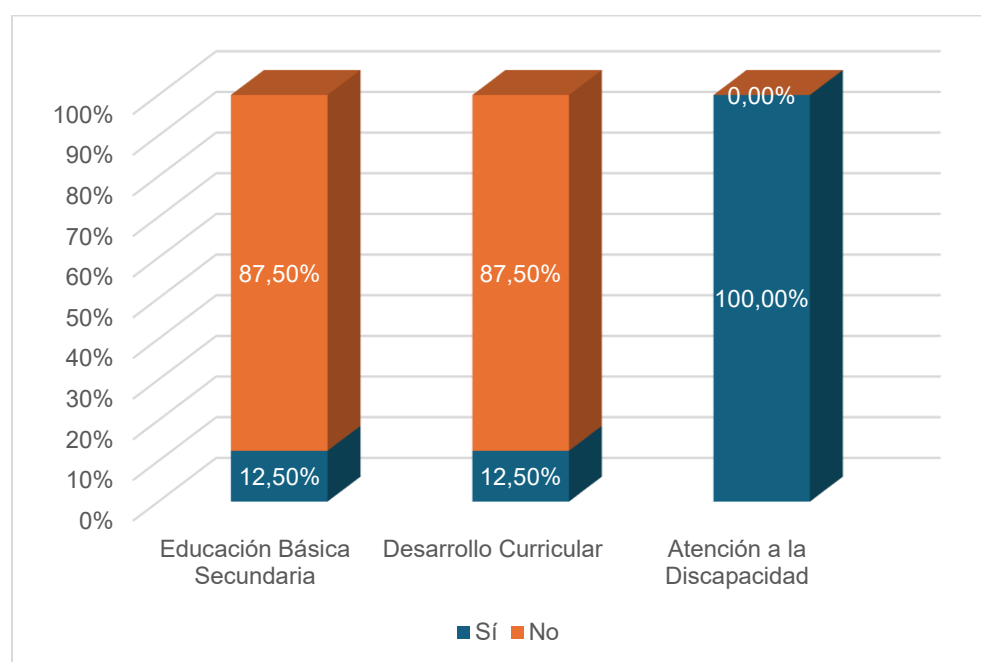
Norma	Contenido	Año	Educación Básica Secundaria	Desarrollo Curricular	Atención a la Discapacidad
Decreto 470	Política Pública de Discapacidad.	2007	Sí	Sí	Sí
Decreto 279	Representantes Locales y Distritales de Discapacidad.	2009	No	No	Sí
Decreto 171	Planes de Acción de las Políticas Públicas Poblacionales.	2013	No	No	Sí
Decreto 558	Consejos Locales de Discapacidad.	2015	No	No	Sí
Decreto 098	Reglamenta el Acuerdo Distrital 813 de 2021 - convocatorias en el Programa Distrital de Estímulos (PDE) - Personas con Discapacidad.	2023	No	No	Sí
Decreto 089	Política Pública de Discapacidad para Bogotá.	2023	No	No	Sí
Lineamientos	Lineamiento de Política de Educación Inclusiva.	2018	No	No	Sí
Plan Distrital de Desarrollo 2024 - 2028	Plan Distrital de Desarrollo 2024 - 2028.	2024	No	No	Sí

Nota. Adaptado de la política pública emitida para Bogotá (2025).

El análisis de los documentos seleccionados evidenció una escasa caracterización de la educación básica secundaria. Son pocas las referencias específicas que se realizan en este nivel educativo. Este aspecto, genera índices de alerta en el diseño de un currículo propicio para este nivel, en cuanto se percibe que se han priorizado niveles como primera infancia o media, en la movilización de estrategias pedagógicas y curriculares. Por ello, sólo 12,50% del material de análisis respondió a este criterio, tal como se observa en la Figura 20.

Figura 20.

Hallazgos lineamientos curriculares y la política pública en la básica secundaria para la discapacidad en Bogotá



Nota. La figura permite observar las tres unidades de análisis, empleadas en el diseño de la matriz de metareferencia. Elaboración propia (2025).

En la misma línea se observan pocas consideraciones en lo que corresponde a directrices para el desarrollo curricular, por tanto, sólo el 12,50% lo mencionan. Con relación a lo anterior, se evidenció que el marco normativo para la discapacidad a nivel distrital ha dado orientaciones pedagógicas y disposiciones que amplían la perspectiva dada a nivel nacional. Sin embargo, estos documentos remiten a la política pública nacional, en consecuencia, no contemplan disposiciones propias o adicionales. Esto se percibe en la tabla, lo cual refleja una menor incidencia en el componente curricular dentro de este marco normativo.

A nivel distrital, se destacan esfuerzos por profundizar aspectos normativos de orden nacional, precisando elementos que contribuyan a garantizar mejores condiciones educativas para los estudiantes que llegan al sistema escolar bogotano. En este plano, destacan los siguientes factores.

La política pública distrital, reconoce las prácticas inclusivas, como aquellas orientadas a la eliminación de barreras para el aprendizaje, con dos características identitarias. En primer lugar, deben movilizar la participación de los estudiantes con discapacidad en el escenario escolar. Adicionalmente, implican la puesta en marcha de estrategias diferenciadas planteadas de forma específica para dar cumplimiento a las metas establecidas para el desarrollo integral de los niños (Decreto 279 de 2009).

El reconocimiento de las representaciones sociales como eje estructural que determina las concepciones, actitudes y prácticas sociales que se tienen en la ciudad para niños y adolescentes con discapacidad. En tal sentido, los Decretos distritales apuntan a transformar las creencias en torno al estudiante incluido, de minusválido a movilizador y constructor social. Para tal efecto, menciona la importancia de acciones como la investigación desde el escenario escolar, la inserción de tecnologías asistidas y la responsabilidad de las instituciones educativas en la implementación de prácticas inclusivas en vinculación con los planes de estudio.

Puntualmente, en lo que respecta al currículo, se establece el enfoque diferencial como ruta pedagógica para la atención a esta población, en la garantía del cumplimiento a la formulación de ajustes razonables según lo establece el Decreto 1421. Así mismo, se fijan metas en cuanto al mejoramiento de la infraestructura física y la formación para los docentes. De hecho, en algunos de los Decretos se esboza el concepto *Diversidad funcional*, para la valoración de la discapacidad desde las habilidades, aptitudes y necesidades del sujeto (Decreto 098 de 2023).

Con la implementación de la herramienta de nubes de palabras, se logró identificar, desde la óptica de las regulaciones distritales un total de nueve categorías, que se desarrollan a lo largo de los ocho documentos de regulaciones distritales. A partir de la codificación delimitado en las citas establecidas en dichos archivos, aplicando un análisis inductivo, se estableció una mayor concentración de los términos *discapacidad* (118), *persona* (70), *educación* (44), *derecho* (30) e *inclusión* (19). Esto se puede apreciar en la Figura 21.

Otro aspecto relevante es la aparición de términos como *accesibilidad, ajuste, adaptación, mecanismo y barrera*, que evidencian el interés distrital por eliminar obstáculos al aprendizaje. Sin embargo, como advierten Alba Pastor (2016) y Johnstone y Niad (2023), la falta de ajuste curricular sigue siendo una de las principales barreras en el aula.

La nube de palabras de la normativa distrital también evidencia categorías asociadas a lo colectivo, como *familia, comunidad, grupo y participación*, lo cual sugiere una visión inclusiva que no se restringe al aula, sino que articula redes de apoyo más amplias, esta perspectiva coincide con los hallazgos del estudio que afirman que la inclusión requiere un enfoque intersectorial y colaborativo, pero también señala que dicha articulación todavía no se logra plenamente en la práctica, especialmente en lo que respecta a la vinculación efectiva de las familias y los contextos comunitarios.

Finalmente, conceptos como *transformación, modelo, creación, cultura y reconocimiento* reflejan un interés normativo por promover una educación inclusiva que transforme la escuela desde lo cultural y lo social, en línea con esto, la investigación defiende la idea de que la inclusión no se reduce a la matrícula de estudiantes con discapacidad, sino que implica repensar la estructura curricular, los valores institucionales y las prácticas pedagógicas, en función de la diversidad, esta transformación solo es posible si se reconocen las representaciones sociales de los docentes como punto de partida para el cambio.

Continuando con la estructuración del análisis a nivel distrital, se elaboró la tabla de coocurrencias en los documentos normativos ya mencionados, con el objetivo de establecer las asociaciones en estas regulaciones, estos indicadores, se pueden apreciar en la Figura 22.

Figura 22.

Coocurrencias de códigos de las normativas sobre EI a nivel distrital

		Discapacidad 12	Inclusión 24	Política Pública 42	Prácticas Curriculares 38	Prácticas Inclusivas 16
Básica Secundaria	1				1	
Discapacidad	12		2	7	2	3
Educación	2	1	1	2		
Inclusión	24	2		8	7	3
Maestros	1					1
Política Pública	42	7	8		11	5
Prácticas Curriculares	38	2	7	11		3
Prácticas Inclusivas	16	3	3	5	3	
Representaciones Sociales	11		1		3	1

Nota. Tomado de Atlas.Ti 25.

Los valores obtenidos, permiten señalar que el término *Política Pública*, es el de mayor frecuencia con un reporte de 42 citas, donde hay una mayor coocurrencia de los conceptos *Prácticas Curriculares* (11), *Inclusión* (8) y *discapacidad* (7). La siguiente categoría en presentar mayor frecuencia en los documentos fue la correspondiente a *Prácticas Curriculares*, que se encontró en 38 citas, generando una mayor coocurrencia con los conceptos *Política Pública* (11) e *Inclusión* (7).

En este sentido, se observa que la mayor concentración de coocurrencias gira en torno a las categorías *política pública*, *inclusión* y *prácticas curriculares*, con 42, 24 y 38 menciones respectivamente, estas relaciones sugieren que los documentos distritales han realizado esfuerzos significativos por incorporar el lenguaje de la inclusión en sus marcos normativos, sin embargo, la interrelación con categorías operativas como *discapacidad* (12) y *prácticas inclusivas* (16) sigue siendo limitada, lo que indica que la formulación aún se encuentra en un nivel más declarativo que práctico.

La limitada presencia de la categoría maestros (con solo una ocurrencia y sin interrelaciones significativas) refuerza lo que esta investigación ha identificado como una problemática estructural: el protagonismo periférico del cuerpo docente en los documentos de política pública, esta omisión contrasta con la literatura revisada, que posiciona al docente como

agente transformador clave para consolidar culturas escolares inclusivas (Uribe, 2021; Wagner y Guillote, 2023).

En cuanto al cruce entre inclusión y prácticas curriculares (siete coocurrencias), el dato muestra una conexión incipiente, pero todavía insuficiente para considerar que los lineamientos distritales han logrado integrar de forma coherente la noción de inclusión con la transformación real del currículo. Esta situación reafirma la necesidad planteada en la investigación de que el currículo debe responder a la versatilidad de los estudiantes desde perspectivas dinámicas y pluralistas (Alba Pastor, 2016), en contraposición a los modelos homogéneos y estandarizados que predominan actualmente.

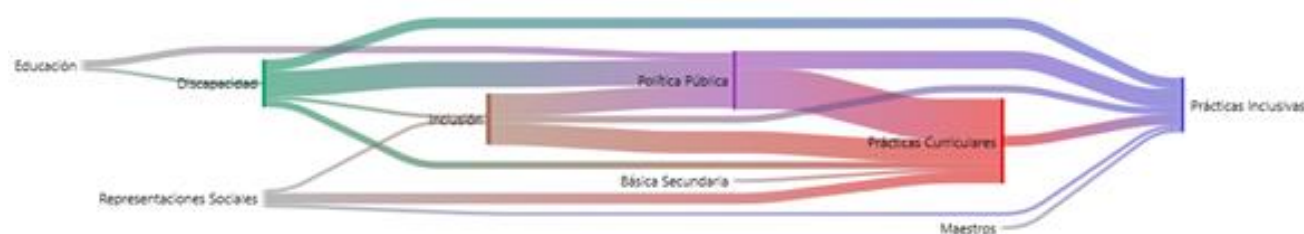
Cabe resaltar que, aunque el Distrito ha incorporado el discurso inclusivo en sus marcos normativos, las coocurrencias revelan una estructura fragmentada, sin suficiente articulación entre lo conceptual (inclusión, política pública) y lo operativo (prácticas inclusivas, ajustes curriculares, intervención docente). En este contexto, el aporte de esta investigación es clave: al visibilizar las representaciones sociales del profesorado de educación básica secundaria, propone un puente entre el nivel político-normativo y el escenario cotidiano del aula, que permita reconfigurar las prácticas escolares en clave de equidad y justicia social.

Por otro lado, en el diagrama Sankey, que se aprecia en la Figura 23, se destaca una vinculación con *discapacidad y representaciones sociales*, es así como, la *discapacidad* aparece como un eje central que se conecta con *política pública, inclusión y prácticas* curriculares; lo cual puede sugerir que los lineamientos distritales están estrechamente ligados a las decisiones institucionales. La categoría “inclusión”, atraviesa varias dimensiones, mostrando vínculos con la *política pública, la básica secundaria, las prácticas curriculares y las prácticas inclusivas*.

El nodo más destacado es el de *prácticas curriculares*, que se presenta como el espacio donde confluyen las principales categorías. Esta centralidad indica que es en el aula, por medio de las prácticas pedagógicas, donde se concreta realmente la inclusión, asimismo, la mención de los *Maestros* resalta su papel clave como mediadores entre la política y la acción educativa cotidiana.

Figura 23.

Gráfico Sankey de las normativas sobre EI a nivel distrital



Nota. Tomado de Atlas.Ti 25.

El diagrama Sankey de las normativas distritales evidencia una estructura semántica más concentrada y menos diversificada que la normativa nacional, si bien las rutas hacia prácticas inclusivas están definidas, el flujo de conceptos es más limitado en número y profundidad, lo cual permite identificar tanto avances como restricciones en la formulación e implementación de la política inclusiva en el contexto educativo de Bogotá.

Uno de los aspectos más llamativos es que las categorías de política pública y prácticas curriculares dominan el flujo central del diagrama. La conexión directa entre ambas y su canalización hacia prácticas inclusivas reafirma una lógica normativa, en la cual se reconoce la centralidad del currículo como instrumento operativo para garantizar la inclusión. Esta tendencia es coherente con lo establecido en el Decreto Distrital 377 de 2013 y las orientaciones de la Secretaría de Educación del Distrito, donde se plantea que la inclusión debe ser un principio transversal en los proyectos pedagógicos institucionales (PEI).

Sin embargo, como lo señala esta investigación, el solo reconocimiento normativo no basta, se requieren acciones que den cuenta del discurso académico y político (Fernández-Blázquez y Echeita Sarrionandia, 2023). Este riesgo se materializa en el diagrama, cuando se observa que categorías como representaciones sociales, maestros o educación presentan flujos tenues o casi marginales hacia los nodos operativos. La escasa conexión entre representaciones sociales y prácticas curriculares, por ejemplo, confirma una de las tensiones señaladas por el estudio: la política pública distrital no contempla suficientemente la dimensión subjetiva y cultural que sostiene las prácticas escolares. Esto limita el reconocimiento del docente como sujeto epistémico (Jodelet, 2011; Moscovici, 1979).

Además, el flujo desde básica secundaria hacia prácticas curriculares revela una línea conceptual interesante, pero aún débil, lo que concuerda con el hallazgo de esta investigación sobre la percepción de lejanía de la inclusión por parte de las comunidades escolares. Como se advierte, la educación inclusiva se percibe como una categoría lejana a la comunidad escolar, especialmente en los niveles de educación secundaria, donde los enfoques pedagógicos suelen estar más marcados por la estandarización y la segmentación por áreas (Miñana y Moreno, 2020).

En cuanto a la categoría *prácticas curriculares*, emerge nuevamente como el canal decisivo para alcanzar las prácticas inclusivas. Este hecho valida la propuesta central de esta investigación, que entiende el currículo como *campo de lucha* (Giroux, 2001), en el que se articulan o desarticulan las intenciones políticas con las realidades pedagógicas. Por ello, se insiste en que las prácticas curriculares inclusivas no deben ser concebidas como adaptaciones aisladas, sino como una forma de resignificar la enseñanza desde la diversidad (Alba Pastor, 2016).

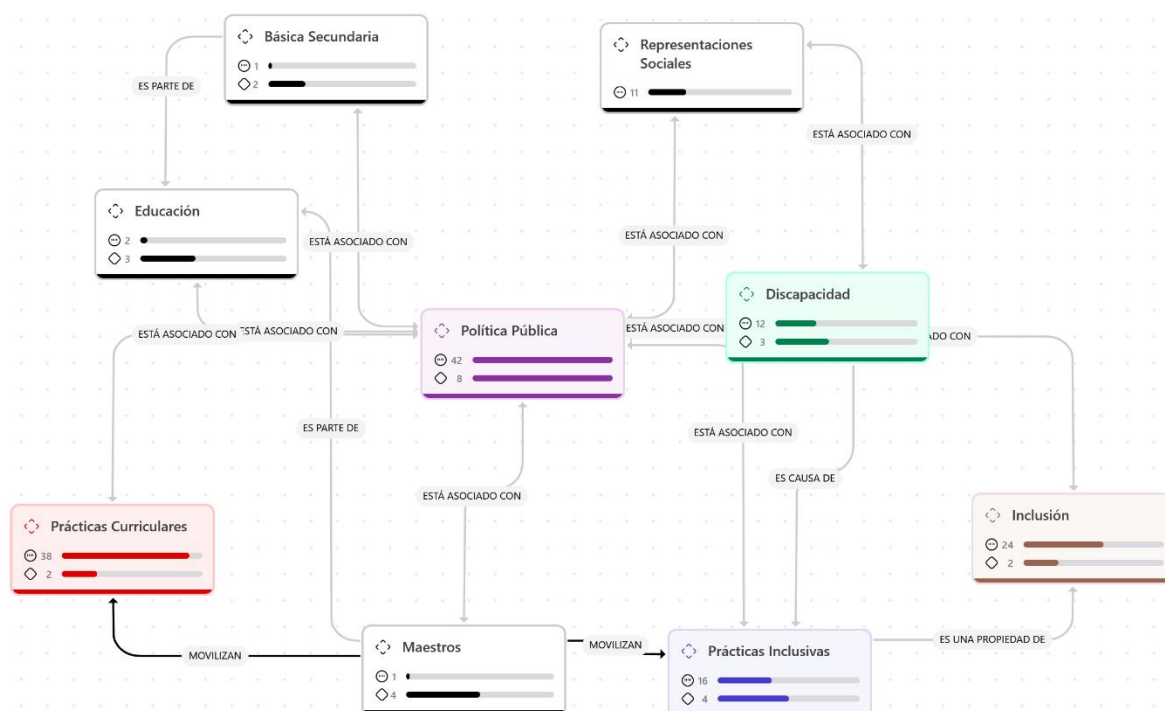
Otro aporte al análisis de los resultados lo proporciona la red semántica de las normativas distritales, de la Figura 24. Ya que evidencia una estructura coherente en torno a la categoría central de *educación*, la cual se relaciona directamente con *política pública* y *prácticas curriculares*, destacando su papel articulador.

La *discapacidad* aparece vinculada a *inclusión* como su causa, lo que sugiere que las necesidades de estas personas impulsan transformaciones hacia la equidad. A su vez, *prácticas inclusivas* son movilizadas tanto por *prácticas curriculares* como por los *maestros*, lo que resalta la acción pedagógica como medio principal de materialización de la *inclusión*.

Finalmente, la presencia de *representaciones sociales* y *básica secundaria* refuerzan el enfoque contextual, mostrando como las ideas colectivas y el nivel educativo influyen en las políticas y prácticas inclusivas.

Figura 24.

Red Semántica las normativas sobre EI a nivel distrital



Nota. La gráfica muestra las relaciones entre las diferentes categorías identificadas en las normativas sobre educación inclusiva a nivel distrital. Tomado de Atlas.Ti 25.

La categoría política pública se posiciona como un nodo articulador relevante, asociado con *educación*, *discapacidad* y *prácticas curriculares*. Esta configuración sugiere que los documentos distritales, como el Decreto Distrital 377 de 2013 y las orientaciones de la Secretaría de Educación del Distrito (SED), reconocen la inclusión como una política pública prioritaria.

La práctica curricular, mantiene una posición destacada, siendo una de las categorías con mayor frecuencia (38 menciones) y funcionando como punto de conexión entre *política pública*, *educación*, *maestros* y *prácticas inclusivas*, esta centralidad valida el enfoque de esta investigación al destacar que el currículo se puede convertir en recurso y mecanismo para habilitar el discurso en la práctica (Alba Pastor, 2016).

Una de las debilidades más evidentes en la red distrital es el aislamiento de la categoría *maestros*, la cual se vincula con *prácticas curriculares* y *prácticas inclusivas* a través de la relación *movilizan*; sin embargo, carece de conexiones estructurales con categorías tan importantes como política pública y educación. Este hallazgo confirma uno de los aspectos

críticos de la investigación: la limitada presencia de los docentes como actores clave dentro de los marcos normativos que orientan la inclusión educativa. En efecto, la responsabilidad de los procesos inclusivos suele ser transferida a equipos técnicos o de apoyo, lo que termina por invisibilizar la práctica cotidiana del maestro como un espacio político y pedagógico fundamental (Echeita, 2022; Wagner y Guillote, 2023).

La relación entre *maestros y prácticas inclusivas* sugiere que, aunque su acción es reconocida como movilizadora, dicha función no está claramente respaldada por lineamientos que orienten su formación, acompañamiento o empoderamiento. Como se ha señalado, la transformación de las prácticas escolares exige abordar no solo el qué hacer, sino el cómo y desde dónde se hace: esto implica reconocer las representaciones, experiencias y saberes docentes (Moscovici, 1979; Jodelet, 2011).

El análisis elaborado a partir de la normativa colombiana y distrital permite a la investigadora revelar la identificación de una estructura macro curricular que reconoce la inclusión como un objetivo relevante, pero que aún carece de articulaciones sólidas entre las categorías pedagógicas, políticas y simbólicas que la harían viable. La centralidad del currículo y la política pública es positiva, pero la escasa incorporación de los docentes como sujetos activos, y de las representaciones sociales como marco interpretativo, limita el potencial transformador del enfoque inclusivo.

Este proyecto de investigación enfatiza que superar estas limitaciones exige una perspectiva integral, donde las políticas no solo definan el qué de la inclusión, sino que también acompañen el cómo, reconociendo que la inclusión no solo ocurre en las leyes, sino en la cultura escolar, en el currículo y, sobre todo, en la mente y el corazón del profesorado (UNESCO, 2022; Giroux, 2001).

5.2. Resultados y análisis Fase Dos - Objetivo Dos. *Caracterizar las representaciones sociales de los docentes sobre prácticas curriculares inclusivas dirigidas a estudiantes con discapacidad en la básica secundaria en la Ciudad de Bogotá, Colombia.*

Desde esta apuesta metodológica, se aplicaron entrevistas semiestructuradas a docentes de aula en ejercicio, donde fue posible profundizar los significados, comprensiones, creencias, actitudes y tensiones que configuran las representaciones sociales de los docentes sobre prácticas curriculares inclusivas en la realidad escolar bogotana.

Cabe anotar que, desde una mirada ontológica, esta investigación asume a los sujetos como constructores de sentido, por lo cual, el trabajo se situó en los significados simbólicos que se han generado y puesto en común, desde la perspectiva de los docentes de aula, en el escenario escolar. Lo anterior implica, que el desarrollo de este objetivo se adscribe en la voz de los docentes, en tanto, se considera que sus representaciones sociales influyen en la categoría objeto de estudio, es decir en las prácticas curriculares inclusivas.

La segunda fase metodológica, estuvo marcada por una ruta centrada en la exploración de las representaciones sociales de los docentes. Para ello, fue necesario el diseño y validación de la entrevista semiestructurada en directa articulación con la teoría de las representaciones situadas. Posteriormente, se realizó la convocatoria a los maestros de instituciones públicas de la Ciudad de Bogotá y se aplicó dicha entrevista.

Por medio de las entrevistas, se obtuvo información en relación con las percepciones e ideas que los docentes manejaban en torno a discapacidad, prácticas curriculares, política pública, necesidades del estudiante y rol del maestro. Adicionalmente, el ejercicio cualitativo realizado permitió la lectura del contexto educativo bogotano y las relaciones que se articulan entre las categorías de partida y la práctica curricular docente. Tal ejercicio permitió una caracterización simbólica y práctica de la cotidianidad pedagógica y curricular, más allá de la política pública colombiana.

5.2.1. Caracterización de los Docentes Participantes.

Durante el proceso de análisis, se organizó la información, siguiendo una dinámica deductiva, desde las categorías de partida producto de la formulación de unidades de análisis y las dimensiones de las representaciones sociales (Moscovici, 1979). Como herramienta de apoyo, se empleó el software ATLAS.ti 25, que permitió generar representaciones gráficas como nubes de palabras, para identificar elementos centrales y periféricos, tablas de coocurrencia, diagramas Sankey y redes semánticas. A partir de allí, emergieron categorías específicas que permitieron dar respuesta al objetivo enunciado.

En conjunto, los resultados obtenidos permitieron dar cuenta del carácter dinámico y complejo de las representaciones sociales docentes, de manera que, en la práctica cotidiana se percibe una tensión que oscila entre los ideales de transformación y movilización hacia prácticas curriculares inclusivas y las condiciones y exigencias que el contexto impone al docente. Esto permite una lectura que fluctúa entre la posibilidad y las barreras del entorno, demarcando espacios de sobrecarga y desgaste frente a la posibilidad de cambio.

Para la consecución del objetivo establecido, fue necesario caracterizar al grupo de participantes, por cuanto sus aportes, vinculan elementos a la construcción del pensamiento social sobre prácticas curriculares en torno a la inclusión y la discapacidad. Lo anterior, tomando en cuenta que dichas elaboraciones orientan prácticas que pueden dar lugar a escenarios de participación guiados por el currículo o a prejuicios que consoliden barreras para el aprendizaje y desarrollo de una cultura escolar inclusiva (Booth y Ainscow, 2011).

El análisis de la información obtenida permitió caracterizar a los participantes, a partir de la experiencia adquirida durante su ejercicio profesional y áreas de desempeño. En términos generales, el grupo correspondió a una selección de muestra intencionada por expertos (Douglas, 2022), que vinculó características diversas y heterogéneas.

Con relación al tiempo de experiencia docente, se reconoce una amplia trayectoria profesional en el campo de la enseñanza. Los rangos más altos, relacionan la práctica de 12 maestros que refieren entre 16 y 20 años de labor, como lo denota la Figura 25, a lo cual se suman siete docentes, que señalaron contar con un estimado entre 21 y 25 años de trayectoria. Algo que se destaca, es que la totalidad de entrevistados refirieron contar con experiencia laboral

en el campo docente, el registro mínimo se ubicó en dos años, a diferencia del más amplio que respondió a más de 36 años de labor docente, en cada caso correspondió a un maestro.

Figura 25.

Experiencia de los docentes



Nota. La figura muestra la distribución de los años de experiencia de los docentes. Elaboración propia (2025).

La indagación respecto a la experiencia laboral, además de caracterizar al grupo de participantes contribuyó en la validación de aportes en la investigación. La trayectoria acumulada por los docentes, en estimación directa al objeto de estudio puede aportar elementos de comparación respecto a estrategias y enfoques bajo los cuales se ha atendido a la población escolar con discapacidad en las últimas décadas en Colombia y señalar cambios estructurales que se han dado, producto de la evolución sociocultural de la educación bogotana.

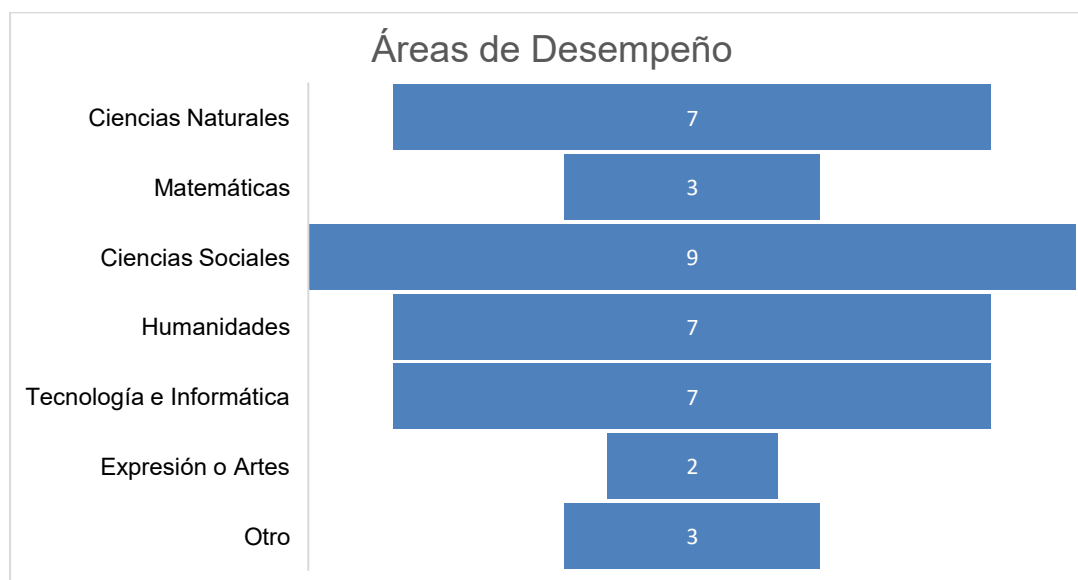
Teniendo en cuenta el objetivo planteado, orientado a la caracterización de las representaciones sociales de los docentes, es coherente la indagación de ideas, experiencias, creencias, prácticas y carencias que condicionan la cotidianidad del aula escolar. Tales elementos, que se han ido guardando a través de la experiencia docente acumulada, plantean un escenario para abordar la realidad más allá de la teoría, la política pública o el discurso académico.

En respuesta, se posibilita la comprensión más profunda de las prácticas curriculares inclusivas y las representaciones sociales respecto a ellas y la discapacidad. La oportunidad de un grupo heterogéneo puede aportar elementos y visiones de contraste respecto a recursos, estrategias y políticas públicas generando una descripción más amplia en cuanto a las representaciones sociales que se comparten en la comunidad de docentes bogotanos.

La visión del currículo, sus características, diseño e implementación pueden variar o particularizarse de acuerdo con la visión disciplinar del docente. Adicionalmente, la particularidad del contexto investigativo que focaliza su atención en la educación básica secundaria amplía la posibilidad de saberes disciplinarios (Montoya y Vásquez, 2023), los cuales con relación a normativas como el Decreto 1421 de 2017 (MEN, 2017), aportaron perspectivas de análisis en cuanto a aspectos como ajustes, flexibilización y formulación de programas en cada área de formación (Mamián-Álvarez, 2022). En general la diversidad de campos disciplinares de formación en los docentes posibilitó percepciones múltiples que enriquecieron el desarrollo del objetivo.

En cuanto al área de desempeño, la Figura 26 muestra que, la participación más alta respondió a disciplinas como ciencias sociales (nueve docentes), seguida de áreas como ciencias naturales, humanidades y tecnología; cada una de ellas con una representación de siete maestros. Las áreas que reportan menor presencia son matemáticas (tres), artes (dos) y áreas optativas (uno).

De lo anterior, se podría resaltar una fuerte presencia de áreas humanistas, lo cual apuntó a visiones con perspectiva de sujeto y sociedad, tales visiones posibilitaron relaciones con aspectos críticos, comunicativos y socioemocionales, vinculados a estas áreas de desempeño. La presencia de docentes de matemáticas, aunque es relativamente menor en proporción con áreas como sociales, vincula el análisis de aspectos curriculares desde perspectivas simbólicas. En cuanto a los docentes de tecnología son miradas valiosas para observar aspectos como el acceso e implementación de apoyos digitales para la atención a estudiantes con discapacidad en la educación básica secundaria de Bogotá.

Figura 26.*Áreas de desempeño de los docentes*

Nota. La gráfica muestra la cantidad de docente por cada área de desempeño. El área de desempeño *Otro*, se refiere a las áreas optativas particulares de cada institución. La figura muestra los resultados de la entrevista semiestructurada.

5.2.2. Entrevista semiestructurada, para el análisis de representaciones sociales de los docentes de aula, en torno a las prácticas curriculares.

La participación de los docentes respondió a los criterios de inclusión establecidos en la ruta metodológica. Desde tal perspectiva, se convocaron profesionales de educación básica secundaria, adscritos laboralmente con la Secretaría de Educación Distrital, a la invitación respondieron 38 docentes procedentes de 24 instituciones educativas y con el propósito de proteger la identidad e integridad de los docentes participantes del proyecto, se asignó a cada uno de ellos un código, tal como lo muestra la siguiente Tabla 16.

Tabla 16.*Docentes participantes de la investigación*

Localidad	IED	Código IED	Código Docente
Barrios Unidos	Colegio Juan Francisco Berbeo IED	IED01	D01
Bosa	Ciudadela Educativa de Bosa IED	IED02	D02

Localidad	IED	Código IED	Código Docente
Chapinero	Colegio Leonardo Posada Pedraza IED	IED03	D03
	Colegio Simón Rodríguez IED	IED04	D04
Engativá	Colegio Floridablanca IED	IED05	D05
	Colegio Garcés Navas IED	IED06	D06
	Colegio Jorge Gaitán Cortés IED	IED07	D07 D08
	Colegio Robert F. Kennedy IED	IED08	D09
	Colegio Tomás Cipriano de Mosquera IED	IED09	D10
Fontibón	Colegio Atahualpa IED	IED10	D11
Kennedy	Colegio Castilla IED	IED11	D12
	Colegio OEA IED	IED12	D13 D14
Rafael Uribe	Colegio El Libertador IED	IED13	D15
Uribe	Colegio Marrueco y Molinos IED	IED14	D16
San Cristóbal	Colegio Alemania Unificada IED	IED15	D17
Santa Fe	Colegio Externado Nacional Camilo Torres IED	IED16	D18
Suba	Colegio 21 Ángeles IED	IED17	D19 D20 D21 D22
			D23 D24 D25 D26
	Colegio Alberto Lleras Camargo IED	IED18	D27
			D28
			D29
			D30 D31
Tunjuelito	Colegio Ciudad de Bogotá IED	IED21	D32 D33 D34 D35
	Colegio INEM Santiago Pérez IED	IED22	D36
	Colegio Instituto Técnico Industrial Piloto	IED23	D37
Usme	Colegio Francisco Antonio Zea de Usme IED	IED24	D38
TOTALES		24	38

Nota. La tabla, permite observar, la procedencia de los docentes que participaron en la investigación, refiriendo el colegio donde se desempeñan y las localidades donde se localizan, se aprecia la participación de 24 colegios distritales en 12 localidades.

5.2.3. Análisis de la entrevista semiestructurada aplicada a los docentes de aula, preguntas cerradas.

La entrevista semiestructurada, fue el instrumento que se seleccionó con el objetivo de caracterizar las representaciones sociales de los docentes sobre prácticas curriculares inclusivas dirigidas a estudiantes con discapacidad en la educación básica secundaria en la Ciudad de Bogotá. El instrumento contó con cinco preguntas cerradas en las cuales se ofrecía una variedad

de respuestas, cada participante seleccionó las opciones de su preferencia, incluso más de una alternativa por pregunta.

Las preguntas cerradas que constituían la entrevista apuntaban a identificar de forma panorámica tendencias (Flick, 2015), ideas centrales y periféricas (Abric, 2001), que van consolidando los elementos para la configuración de las representaciones sociales que han elaborado e intercambiado los docentes en cuanto a las prácticas curriculares para la atención a la discapacidad en Bogotá.

Al respecto, se presentan los resultados obtenidos atendiendo a la categoría *Discapacidad en diálogo con las prácticas curriculares inclusivas en la educación básica secundaria*, como parte del desarrollo metodológico de la fase dos. Con el ánimo de responder al propósito trazado se plantearon las siguientes preguntas:

Pregunta uno: ¿Qué factores contextuales influyen en la implementación de PCI dentro del aula? En la investigación se indagó respecto a los factores contextuales que inciden en la implementación de prácticas curriculares inclusivas, para ello, se buscó identificar los elementos que, desde la perspectiva y la experiencia docente, facilitan o dificultan este proceso. Como se observa en la Tabla 17, la opción que obtuvo el mayor número de menciones fue las actitudes de los agentes educativos. Este hallazgo, resalta la importancia que los docentes atribuyen a las actitudes como factor de inclusión en el escenario escolar y a su impacto socioemocional como el factor de mayor influencia en la adecuación del currículo para atender eficazmente a los estudiantes con discapacidad, lo cual se observa en la Figura 27.

Tabla 17.

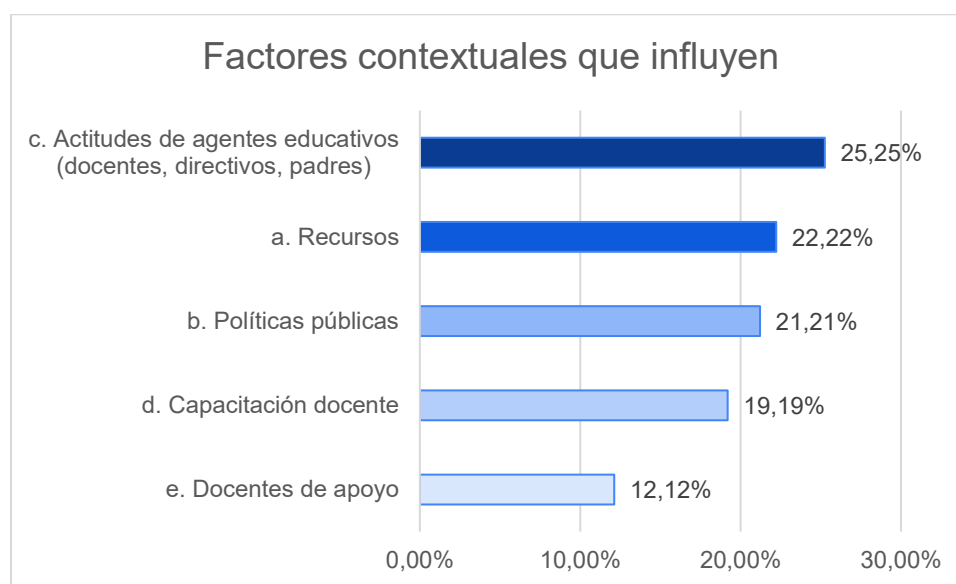
Factores contextuales que influyen en la implementación de PCI

Factores	Frecuencia	Peso Porcentual
a. Recursos	22	22,22%
b. Políticas públicas	21	21,21%
c. Actitudes de agentes educativos (docentes, directivos, padres)	25	25,25%
d. Capacitación docente	19	19,19%
e. Docentes de apoyo	12	12,12%
Totales	99	100,00%

Nota. La tabla relaciona los factores contextuales señalados por los participantes y el peso porcentual de cada factor en las respuestas globales.

Figura 27.

Relación jerárquica de las respuestas de los factores contextuales que influyen en la implementación de PCI



Nota. La figura permite observar en orden descendente los factores contextuales de mayor peso porcentual en las respuestas globales. La figura presenta los resultados de la entrevista semiestructurada.

El componente actitudinal, se posiciona en el núcleo figurativo de las representaciones sociales que transmiten los docentes a través de sus respuestas. Este elemento es coincidente con estudios que refuerzan que las relaciones afectivas que se construyen en el aula, orientadas al compañerismo y la amistad, se dan a partir de la interacción continua producto de la presencia y participación de niños con discapacidad en los grupos escolar; en contraposición, la reducción de estas relaciones genera consecuencias negativas significativas para los niños (Rodríguez et al., 2022).

La actitud de los docentes hacia sus estudiantes genera un impacto fundamental más allá del acercamiento a un escenario disciplinar porque incide en el desarrollo integral e impacta el aprendizaje, el éxito académico y el avance socioemocional del individuo (Rosero-Calderón et al., 2021). Por ende, el apoyo humano que se refleja en la adopción de actitudes y sentimientos

favorables por parte de maestros y profesionales educativos, hacia personas con discapacidad, puede ser el primer paso y el de mayor impacto para generar procesos de inclusión escolar de trascendencia (Ayala-Quíñonez y Aravena-Domich, 2022).

La investigadora observa que las disposiciones son la puerta de entrada a expectativas del proceso, diseño del currículo, búsqueda e implementación de apoyos adecuados para dar respuesta eficaz a las barreras que el contexto impone y generar un proceso escolar que, a pesar de las dificultades, se proyecte como ejercicio pedagógico y curricular de calidad, para dar respuesta educativa a estudiantes con discapacidad.

Las actitudes constituyen el eje articulador de la categoría predominante, ya que vinculan las representaciones sociales sobre las prácticas curriculares con las ideas y creencias asociadas a la discapacidad. Los procesos de objetivación adquieren relevancia al generar imágenes simbólicas y sociocognitivas del estudiantado con discapacidad, cargadas de un fuerte componente emocional que se expresa en dichas actitudes. En consecuencia, la disposición de docentes, profesionales y compañeros se consolida como un factor determinante para el desarrollo de prácticas curriculares inclusivas.

En segundo lugar, los maestros destacaron la categoría *recursos*. Contar con infraestructura adecuada, profesionales especializados, materiales didácticos y tecnologías de apoyo, es esencial para garantizar una educación de calidad, inclusiva y equitativa. Por el contrario, la ausencia de estos insumos deteriora el quehacer y el bienestar emocional de los docentes, favoreciendo escenarios de negligencia en la atención de los estudiantes con discapacidad en la educación básica secundaria.

Adicionalmente, se percibe dificultad en la relación entre docentes de aula y de apoyo. La ciudad de Bogotá cuenta con profesionales de educación especial, sin embargo, es la categoría que presenta menor incidencia en la movilización de prácticas curriculares inclusivas. Se reconoce la existencia, pero se atribuye menor potencial a la presencia e incidencia de la labor de los equipos de apoyo en el efecto de transiciones hacia un currículo inclusivo.

Este hallazgo es coincidente con aportes que establecen la necesidad de la labor de los equipos de apoyo en la adaptación del currículo escolar, diseño de materiales, recursos, asesoría, recomendaciones y capacitación a docentes según los desafíos específicos que demanda el aula

(Santa-Cruz, 2023). Sin embargo, esta realidad se contrasta con la percepción de apoyo intermitente, poca vinculación con la práctica de los docentes de aula y el desarrollo de procesos paralelos sin coenseñanza articulada.

En lo que concierne a la política pública, la incidencia desde la perspectiva docente reconoce la existencia de la normativa y su importancia, sin embargo, se perciben como elementos periféricos conducentes a procesos de objetivación (Abric, 2001). Es decir, refuerzan procesos de anclaje discursivo que validan la necesidad de la educación inclusiva en la garantía de derechos a niños, niñas y adolescentes con discapacidad. Sin embargo, no impactan de manera intrínseca. Su impacto depende de compromisos institucionales, recursos, apoyos concretos y compromiso de agentes educativos.

Pregunta dos: ¿Qué estrategias considera más efectivas para la implementación de Prácticas Curriculares Inclusivas (PCI) en su aula? Frente a la pregunta *¿Qué estrategias percibe cómo más efectivas para la implementación de prácticas curriculares inclusivas?* los docentes manifestaron preferencia por la opción *formación y capacitación específica en educación inclusiva* (21), seguida por la alternativa *integración de tecnologías accesibles* (21), posteriormente, el *fomento de colaboración interdisciplinaria entre profesores* (18) y finalmente la *adaptación y diversificación de material didáctico* (16), lo cual se aprecia en la Tabla 18.

La Figura 28, representa la percepción de los maestros respecto a las estrategias más eficaces para la atención de estudiantes con discapacidad en la educación básica secundaria. Vale la pena destacar las tres opciones que se distinguen en la percepción de los docentes.

Tabla 18.

Estrategias para la implementación de PCI

Estrategias	Frecuencia	Peso Porcentual
a. Formación y capacitación específica en educación inclusiva.	21	25,93%
b. Adaptación y diversificación de materiales didácticos.	16	19,75%
c. Fomento de la colaboración interdisciplinaria y entre docentes.	18	22,22%

Estrategias	Frecuencia	Peso Porcentual
d. Integración de tecnologías accesibles que faciliten la inclusión.	21	25,93%
e. Otra (especifique en caso de ser necesario).	5	6,17%
Totales	81	100,00%

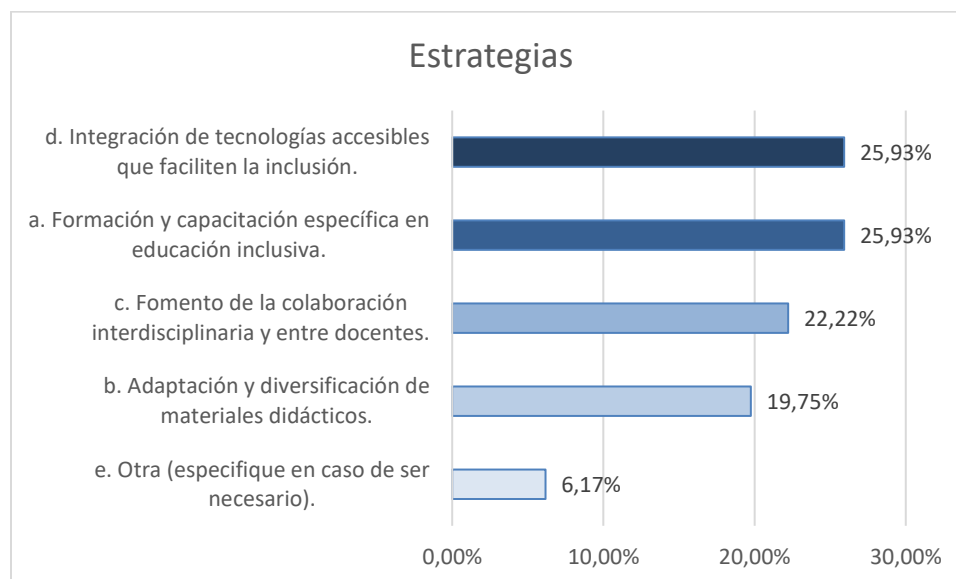
Nota. La tabla permite observar la frecuencia de respuestas de los participantes y el peso porcentual de las diferentes estrategias.

Estos resultados llaman la atención, en tanto, sobresale el sentir de los maestros en torno a la capacitación como estrategia de mediación de prácticas curriculares inclusivas, los participantes, demarcan la necesidad respecto a planes de formación que habiliten herramientas metodológicas, didácticas y curriculares para afrontar los desafíos que se presentan en el aula.

La capacitación docente, como factor predominante asociado a las prácticas inclusivas desde el currículo escolar coincide con la evidencia teórica que vincula la actualización y cualificación docente como predictor de éxito en los procesos académicos y el aprendizaje de los estudiantes (Marín et al., 2025; Othman et al., 2025). Estas investigaciones revelan que aspectos como la planificación, la inversión en recursos y en tecnología; no garantizan la eficiencia en la atención a estudiantes con discapacidad. El compromiso y la voluntad del maestro, que se materializa en la planeación y el desarrollo de clases más reflexivas, centradas en ajustes curriculares situados mejoran el aprendizaje y fortalecen el éxito académico del estudiantado.

Figura 28.

Relación jerárquica de las respuestas de las estrategias identificadas en la implementación de PCI



Nota. Elaboración propia (2025).

De lo anterior, se puede inferir que la formación inicial del docente requiere de un proceso de formación y capacitación permanente que posibilite la lectura y el análisis de la calidad escolar, la transformación de representaciones sociales estereotipadas y el desarrollo de habilidades pedagógicas y curriculares en el aula escolar.

La categoría integración de tecnologías accesibles, emerge como elemento de múltiples perspectivas. En cierta medida, la tecnología se puede involucrar a procesos curriculares inclusivos, en calidad de herramienta de apoyo para el aprendizaje y la superación de barreras que puedan generar y profundizar la discapacidad. Sin embargo, es prudente advertir que el uso de tecnologías en el ámbito educativo bogotano está marcado por barreras socioeconómicas. Muchas instituciones educativas no poseen dispositivos electrónicos y conectividad, o su acceso es limitado. Considerando lo anterior, tal como lo señala Frisch et al., (2025), el uso de dispositivos móviles y electrónicos tiende a ser monopolizado por estudiantes sin discapacidad, limitando el uso de tales herramientas.

Pregunta tres: ¿Cómo calificaría la coherencia entre las políticas públicas y la implementación de PCI en la ciudad de Bogotá? Frente a esa pregunta, los docentes reconocen

la existencia de un marco normativo respecto a la atención de la discapacidad en el escenario escolar. Sin embargo, se advierte una ruptura en la articulación entre las dos categorías. De hecho, como se aprecia en la Figura 29, buen número de participantes manifiesta que la relación entre las políticas públicas y las prácticas curriculares oscila entre limitada e inexistente.

En relación con lo anterior, como se visualiza en la Tabla 19, el 33,9 % de los entrevistados, reconoce la existencia de las políticas, aunque señalan que por falta de capacitación y de recursos, no se da una implementación integral, a esto se suma, el 30,51% que indican una coherencia teórica de aplicación limitada. Existen perspectivas que perciben nula sinergia entre la normativa y la práctica curricular (16,95%), aunque estas opiniones contrastan con la idea del desarrollo de acciones y estrategias inclusivas que se dan a pesar del desconocimiento del marco normativo o de quienes manifiestan una adecuada articulación entre estos dos elementos.

Tabla 19.

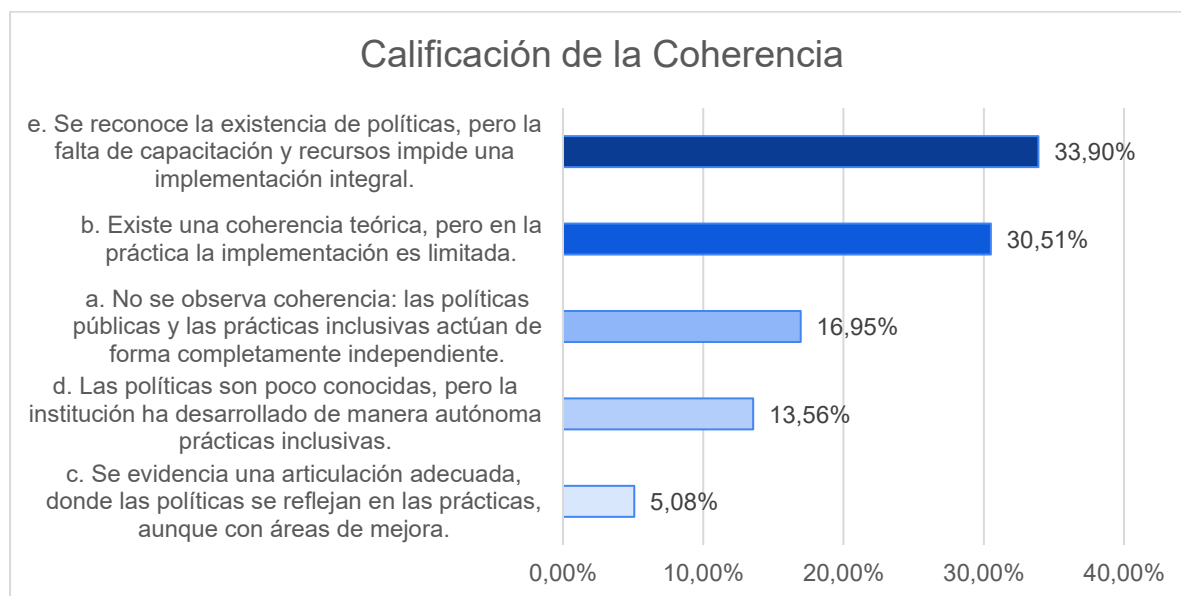
Calificación de la coherencia entre las políticas públicas y la implementación de PCI

Calificación de la Coherencia	Frecuencia	Peso Porcentual
a. No se observa coherencia: las políticas públicas y las prácticas inclusivas actúan de forma completamente independiente.	10	16,95%
b. Existe una coherencia teórica, pero en la práctica la implementación es limitada.	18	30,51%
c. Se evidencia una articulación adecuada, donde las políticas se reflejan en las prácticas, aunque con áreas de mejora.	3	5,08%
d. Las políticas son poco conocidas, pero la institución ha desarrollado de manera autónoma prácticas inclusivas.	8	13,56%
e. Se reconoce la existencia de políticas, pero la falta de capacitación y recursos impide una implementación integral.	20	33,90%
Totales	59	100,00%

Nota. La tabla relaciona la calificación que dieron los participantes a la coherencia entre las políticas públicas y la implementación de prácticas curriculares.

Figura 29.

Relación jerárquica de las respuestas sobre la coherencia entre las políticas públicas y la implementación de PCI



Nota. Elaboración propia (2025).

El análisis investigativo, permitió identificar múltiples perspectivas que cuestionan la correspondencia entre la normativa para la atención a población con discapacidad y la praxis curricular. Si bien se reconocen las políticas públicas, persisten dificultades, tensiones y diversidad de opiniones al trasladarlas a prácticas curriculares. Este marco de referencia puede asociarse a las dinámicas institucionales propias que ratifican que realidades contextuales movilizan o limitan la educación inclusiva desde las dinámicas interaccionales de sus comunidades.

La diversidad de opiniones puede estar ligada al proceso de transformación que se ha dado en la concepción de la discapacidad y las formas de asumirlo. De hecho, la política pública de inclusión ha experimentado cambios que reflejan la resignificación de las representaciones sociales. Atrás ha quedado la visión centrada en un sujeto *defectuoso*, definido por sus necesidades educativas especiales. En los últimos años, la regulación estatal y distrital de inclusión ha validado la discapacidad desde un modelo social que reconoce a las personas como titulares de derechos y ciudadanos activos con posibilidades de integración plena en sus comunidades y en la vida social.

De manera similar existen percepciones que problematizan la relación entre lineamientos estatales y prácticas de aula señalando que se proyecta desde una visión utópica que establece la atención educativa a la discapacidad como objetivo de cumplimiento infaltable en los planes de desarrollo a nivel local y nacional (Castro, 2020). Esta interpretación se incrementa frente a percepciones que resaltan que más allá del marco normativo y el discurso académico y político, existen vacíos y carencias en la consecución de acciones cotidianas que demuestren la puesta en práctica de un currículo inclusivo. En palabras de Echeita, se presentan barreras que invalidan el disfrute del derecho a la educación inclusiva.

Las posturas que asumen los docentes y su interés por movilizar prácticas curriculares inclusivas guardan correspondencia con enfoques que desde la política pública conciben la inclusión como principio articulado a la diversidad, la equidad y la participación. No obstante, esta mirada contrasta con planteamientos reduccionistas que asimilan la inclusión a indicadores de cobertura y calidad, asociados fundamentalmente a estadísticas sobre la permanencia de estudiantes con discapacidad en el aula; sin atender a la eficacia de las respuestas pedagógicas y curriculares dentro del contexto colombiano (Castro, 2020).

A lo expuesto hasta aquí, es importante agregar con relación a la coherencia que se guarda entre política pública y prácticas curriculares inclusivas, que priorizar la equidad y la inclusión en el sistema educativo, exige de parte de todos los actores educativos, compromisos respecto a la ejecución de acciones concretas que den cuenta de su implementación. En consecuencia, desde el estado se deben garantizar recursos, infraestructura, y formación docente. En articulación con ello, desde el escenario escolar se deben establecer redes de apoyo y equipos de trabajo entre docentes, estudiantes y padres para movilizar acciones en favor de la inclusión (Osborne et al., 2025).

Pregunta cuatro: ¿Cómo calificaría la disponibilidad de recursos (humanos, materiales e infraestructura) en las instituciones educativas de Bogotá para implementar PCI? En cuanto a la pregunta, Según su experiencia, ¿Cómo calificaría la disponibilidad de recursos (humanos, materiales e infraestructura) en las instituciones educativas de Bogotá, para implementar prácticas curriculares inclusivas? Se presentaron diversas opiniones, aun así, se reconocen elementos predominantes en algunas respuestas.

Tal como se aprecia en la Tabla 20 y en la Figura 30, casi la mitad de los participantes 36,21% consideraron que la disponibilidad de los recursos varía de acuerdo con la institución educativa, en algunos centros escolares, se cuenta con apoyos adecuados. En tanto en otros, se observan carencias significativas. A esta interpretación se suma un grupo de docentes que consideran que *existen recursos, pero resultan insuficientes para una implementación integral*.

Estas percepciones, permiten inferir que existe una visión arraigada con relación a insuficiencia de recursos necesarios para el desarrollo de prácticas curriculares inclusivas. Cabe aclarar que, esta postura contrasta con la visión de un 5,17% de participantes que consideran *Cuentan con los recursos necesarios y apropiados* para la atención de estudiantes con discapacidad en su quehacer educativo.

Tabla 20.

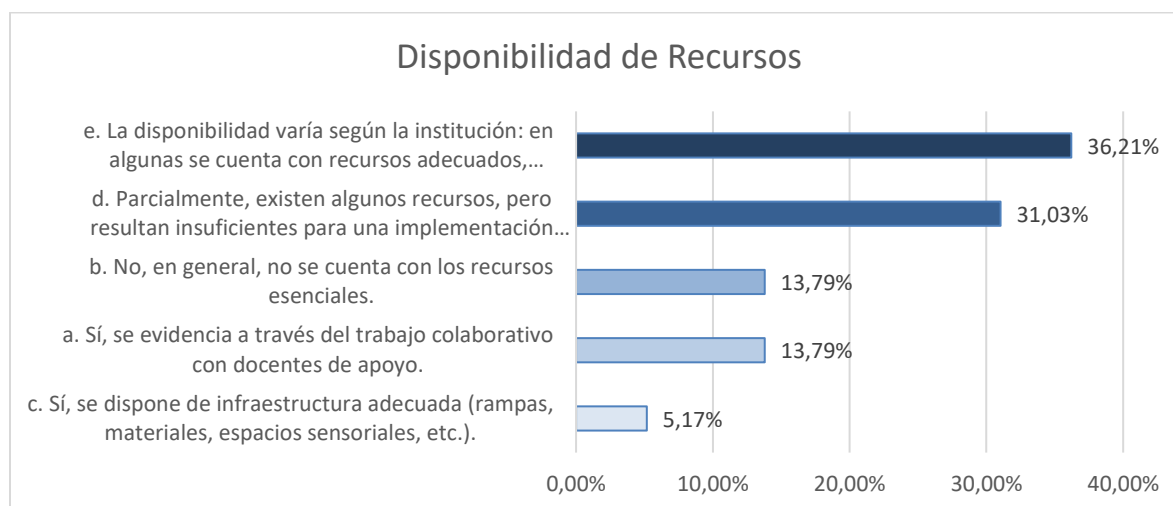
Calificación de la disponibilidad de recursos

Disponibilidad de Recursos	Frecuencia	Peso Porcentual
a. Sí, se evidencia a través del trabajo colaborativo con docentes de apoyo.	8	13,79%
b. No, en general, no se cuenta con los recursos esenciales.	8	13,79%
c. Sí, se dispone de infraestructura adecuada (rampas, materiales, espacios sensoriales, etc.).	3	5,17%
d. Parcialmente, existen algunos recursos, pero resultan insuficientes para una implementación integral.	18	31,03%
e. La disponibilidad varía según la institución: en algunas se cuenta con recursos adecuados, mientras que en otras se observan carencias significativas.	21	36,21%
Totales	58	100,00%

Nota. La tabla visualiza la calificación de los participantes sobre la disponibilidad de recursos para la implementación de prácticas curriculares inclusivas.

Figura 30.

Relación jerárquica de la disponibilidad de recursos para la implementación de PCI



Nota. Elaboración propia (2025).

Al abordar los apoyos requeridos para la atención de la discapacidad, suele distinguirse entre recursos humanos, tecnológicos y de infraestructura. En Bogotá, cuando se proyecta el proceso curricular orientado al aprendizaje y al éxito escolar, resalta la figura de los docentes de apoyo, como profesionales encargados de la mediación entre el entorno escolar y la realidad de niños, niñas y adolescentes. En ese sentido, ocho docentes identifican la coenseñanza como la evidencia más significativa de la asignación de recursos por parte del Estado.

En relación con lo anterior, se pueden plantear varias líneas de discusión. Es factible considerar un bajo porcentaje en cuanto a la articulación del trabajo entre docentes de aula y apoyo, indicando que se da mayor valoración a otros recursos como potenciadores de prácticas curriculares inclusivas. Aun así, se dejan entrever aspectos como la importancia del trabajo colaborativo para movilizar el currículo más allá de la voluntad, a partir del saber y la experiencia profesional del trabajo mancomunado.

En cuanto los recursos tecnológicos, materiales y la infraestructura, se convierten en herramientas de apoyo que facilitan la labor del docente y plantean oportunidades de escenarios dinámicos, participativos y llamativos permitiendo a los educadores diversificar estrategias didácticas, curriculares y posiblemente promoviendo la motivación. Sin embargo, la percepción de recursos parciales, limitados o dependientes del contexto revela que el esfuerzo se recarga en

la labor del maestro por cuanto, dispone de pocas ayudas, lo cual puede limitar la implementación de estrategias como el DUA o los ajustes curriculares.

De manera específica, el acceso físico y la infraestructura adecuada deben ser garantía para la permanencia y pleno derecho del estudiante en el sistema escolar; condiciones como rampas, señas táctiles, adecuación en baños y aulas de clase son primordiales. La ausencia de tales aspectos constituye vulneración directa al desarrollo de los estudiantes que lo requieren.

La ausencia de infraestructura, además de limitar la movilidad sobrecarga a los docentes que tiene que apelar a condiciones o estrategias poco sostenibles para intentar dar respuesta en condiciones dignas muchas veces a costa y riesgo de su esfuerzo personal.

Las repuestas en las que se afirma que *los recursos varían según la institución* o que *su acceso es parcial* evidencian la presencia de apoyos en los centros educativos, aunque los docentes perciben una distribución desigual. Esta situación genera posturas contrapuestas entre quienes aseguran contar con los recursos necesarios y quienes manifiestan su carencia.

En otras palabras, se percibe desigualdad en acceso a recursos para la atención a la discapacidad, al respecto, se destaca que, a pesar de estar vinculadas a la Secretaría de Educación de Bogotá, cada institución educativa constituye una realidad particular con condiciones específicas. Adicionalmente, aspectos como gestión, situación socioeconómica, entre otros, pueden generar marcadas diferencias en cuanto a acceso a recursos para materializar las prácticas curriculares inclusivas.

A partir del análisis realizado, la investigadora destaca que, la asignación de recursos es condición indispensable para materializar el derecho a la educación. El marco normativo responsabiliza a las entidades territoriales de gestionar el talento humano necesario; docentes de apoyo, intérpretes y profesionales de la salud; que garantice una atención adecuada a niños, niñas y adolescentes con discapacidad Decreto 1421 de 2017 (MEN, 2017). Del mismo modo, el diseño e implementación de prácticas curriculares inclusivas y los ajustes razonables requieren recursos materiales y tecnológicos, así como la infraestructura accesible que permita la presencia física de estos estudiantes en el entorno escolar.

Por ello, resulta imprescindible invertir y gestionar el acceso y la obtención de recursos para la atención educativa de estudiantes con discapacidad, disponer de profesionales especializados, materiales de apoyo y espacios adecuados constituyen un avance significativo para convertir la política pública en respuestas pedagógicas inclusivas y efectivas.

Pregunta cinco: ¿Qué propuestas cree que podrían impulsar de manera efectiva la inclusión en el currículo? La pregunta cinco se estructuró en torno a planteamientos que pueden llegar a configurar el meso currículo de las Instituciones educativas en favor de la atención a estudiantes con discapacidad. Se preguntó a los docentes ¿Qué propuestas cree que podrían impulsar de manera efectiva la inclusión en el currículo? Como respuesta al cuestionamiento planteado, la opción que predominó fue *La creación de redes de colaboración entre docentes, especialistas y la comunidad educativa* (31,51%), como se puede observar en la Tabla 21 y la Figura 31. Tal planteamiento revela la importancia del trabajo en equipo y la acción colectiva como eje estructural de transformación curricular hacia prácticas inclusivas.

Tabla 21.

Propuestas que podrían impulsar la inclusión en el currículo

Propuestas	Frecuencia	Peso Porcentual
a. Diseño de currículos flexibles que se adapten a la diversidad del estudiantado.	21	28,77%
b. Establecimiento de programas de apoyo y refuerzo para estudiantes con discapacidad.	20	27,40%
c. Creación de redes de colaboración entre docentes, especialistas y la comunidad educativa.	23	31,51%
d. Incorporación de evaluaciones formativas que reconozcan y valoren diferentes ritmos y estilos de aprendizaje.	9	12,33%
Totales	73	100,00%

Nota. Elaboración propia (2025).

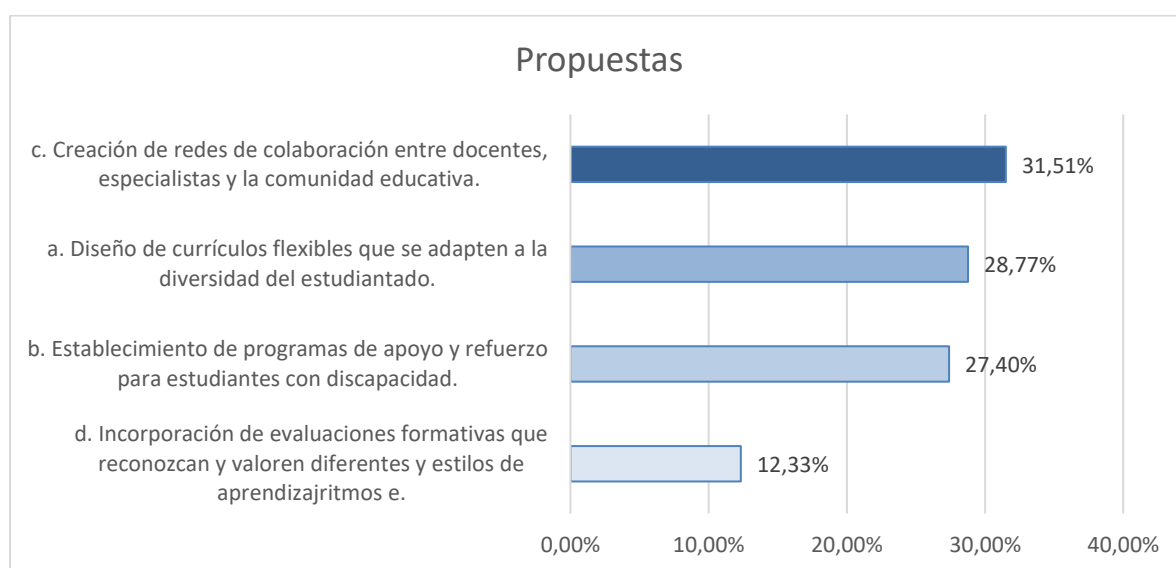
Este hallazgo guarda correspondencia con planteamientos como Brennan et al., (2021), que señalan que a pesar de las particularidades de los contextos escolares como escenarios de prácticas curriculares, es posible, movilizar acciones que transformen la realidad educativa en favor de niños, niñas y adolescentes desde la organización de comunidades de aprendizaje

profesional que construyen experiencias eficaces para la formación docente a la vez que redunda en resultados positivos para las comunidades educativas.

Así mismo, la legislación colombiana resalta la acción colectiva de la comunidad educativa en la organización del PIAR para estudiantes con discapacidad (MEN, 2017). A partir de lo cual, se señala la participación de todos los agentes educativos, en cuanto al diseño y toma de decisiones que fortalezcan las estrategias pedagógicas y curriculares adaptadas. La vinculación de docentes, directivos y familias convierte la atención de la discapacidad en un proceso institucional de mayor coherencia con la implementación de políticas públicas.

Figura 31.

Relación jerárquica de las propuestas de los participantes para impulsar la inclusión en el currículo



Nota. Elaboración propia (2025).

La segunda estrategia destacada es *el diseño de currículos flexibles que se adapten a la diversidad del estudiantado* (28,77%). Esta elección, según la interpretación de los docentes, confirma el papel del currículo como elemento con potencial de transformación hacia la educación inclusiva. En consecuencia, se concibe como un espacio para valorar la diferencia, negociar significados y alcanzar acuerdos pedagógicos que garanticen el aprendizaje y la participación de todos. Más allá de los contenidos, implica ofrecer múltiples formas de

representación, acción y expresión que se concretan en herramientas como el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA).

En cuanto al *Establecimiento de programas de apoyo y refuerzo para estudiantes con discapacidad* es una opción destacada dentro de las opiniones docentes. Dicha situación revela la preocupación por la integración de apoyos, acceso y asignación de recursos y la coenseñanza como estrategia para el aprendizaje y el desarrollo de la autonomía de los estudiantes con discapacidad. En tales circunstancias, es importante señalar estudios que advierten que ante el uso de dispositivos y recursos que no están estrechamente vinculados con la planeación del currículo pueden generar espacios de segregación o limitar su efectividad en cuanto a participación y aprendizaje.

En lo correspondiente a *la incorporación de evaluaciones formativas que reconozcan y valores diferentes estilos de aprendizaje* (12,33%). Se reconoce como la opción con menor aceptación entre los docentes. Este aspecto puede guardar en sí mismo la preocupación respecto a la infravaloración de la evaluación, como categoría fundamental en el desarrollo de prácticas curriculares inclusivas. Desde tal perspectiva, se podría pensar que los docentes en la ciudad de Bogotá tienen la tendencia a vincular al currículo inclusivo elementos como el diseño del currículo y los recursos, dejando de lado aspectos como la retroalimentación y la evaluación formativa.

Ante la discusión desarrollada, es importante señalar que toda estrategia que se desee implementar en la escuela, procure ser un ejercicio de construcción social entre docentes; ojalá con participación de padres y estudiantes, para aumentar su efectividad y dar mayor significado en su desarrollo. De lo contrario, se pueden convertir en actividades aisladas que pierden potencial.

La centralidad de categorías como barreras, facilitadores, formación docente, currículo y estudiantes dan cuenta del carácter polisémico y heterogéneo de las representaciones. En el mismo escenario se encontraron aspectos comunes, pero tan bien opuestos y diversos; demarcando la influencia de factores contextuales e institucionales. Este análisis se consolida como un insumo clave para comprender el sentido que otorgan los docentes a la praxis curricular,

para proyectar transformaciones orientadas a la atención educativa efectiva, situada y sostenible de los estudiantes con discapacidad de la educación básica secundaria en la ciudad de Bogotá.

5.2.4. Análisis de la entrevista semiestructurada aplicada a los docentes de aula, preguntas abiertas.

La comprensión de las representaciones sociales en torno a las prácticas curriculares inclusivas exige ahondar en la información, ideas, actitudes y núcleos centrales que configuran el pensamiento social de los docentes. Por ello fue necesario, la formulación de tres preguntas abiertas que permitieran mayores posibilidades de expresión de los docentes y un escenario más enriquecido para el análisis de la información. Los resultados se recopilaron y organizaron, haciendo uso del software ATLAS.ti 25.

Corresponde puntualizar que, las preguntas de la entrevista fueron formuladas atendiendo a la lógica de la Teoría de las Representaciones Sociales (Moscovici, 1979). En tal sentido, se buscó desentrañar el concepto, significado y caracterizaciones construidas en torno a la categoría *Prácticas Curriculares Inclusivas* por medio de la primera pregunta. El segundo cuestionamiento estuvo orientado hacia el componente práctico del concepto; a través de ello, se pretendió identificar un núcleo estable, en el cual se revelará la objetivación que hacen los docentes en su quehacer. Finalmente, el tercer interrogante permitió identificar los factores contextuales que configuran el escenario escolar bogotano, cargado de posibilidades ante la realidad situada.

Las preguntas permitieron contrastar las percepciones, emociones y acciones de algunos docentes de educación básica secundaria en Bogotá, con relación a las prácticas curriculares inclusivas, para la atención de estudiantes con discapacidad. En consecuencia, el estudio de la entrevista constituyó un insumo significativo para la comprensión de la categoría de análisis. Visto así, se puede considerar que a través de esta indagación se recolectaron los elementos suficientes para caracterizar las representaciones sociales de los docentes y dar cumplimiento al propósito planteado.

Resultados primera pregunta abierta. La pregunta que se formuló a los docentes fue ¿Qué son las Prácticas Curriculares Inclusivas? A continuación, se relaciona la síntesis de las respuestas, plasmadas en la Tabla 22, la pregunta permitió ahondar en la información, creencias,

ideas y opiniones que los docentes comparten respecto a la categoría Prácticas Curriculares Inclusivas. El análisis de tales respuestas posibilitó la identificación de elementos comunes de alta recurrencia, que a la postre del proceso, matizan la estructura que configura la representación social del conjunto de docentes.

Tabla 22.

Síntesis de las respuestas de la primera pregunta abierta

Categorías	Respuestas
Participación	Diseñadas y orientadas a garantizar la participación de todos los estudiantes independientemente de sus habilidades, capacidades o limitaciones. (D15) Son estrategias educativas intencionales y flexibles que buscan garantizar el acceso, participación y aprendizaje de todos los estudiantes, eliminando barreras y valorando la diversidad. (D26)
Inclusión	Son las prácticas donde todos aprenden. (D12) Las PCI son una serie de estrategias de enseñanza y aprendizaje que se utilizan para garantizar la participación activa de los/as estudiantes. En particular de aquellos/as estudiantes que presentan alguna necesidad educativa. (D20) Que en el currículo y las didácticas asegure el aprendizaje a todos los estudiantes, sin importar género, religión etc., teniendo en cuenta también las dificultades de aprendizaje o algún tipo de discapacidad. (D27)
Barreras	Prácticas curriculares inclusivas son estrategias pedagógicas diseñadas para garantizar que todos los estudiantes, sin distinción, accedan a una educación de calidad en igualdad de condiciones. (D17) Garantizan la participación equitativa de todos los estudiantes, considerando sus diversas necesidades, habilidades y contextos, para promover el aprendizaje sin exclusión. (D29)
Diversidad	Contemplan los intereses y necesidades de todos los estudiantes, sus fortalezas y debilidades; y sus diferentes condiciones físicas, personales, sociales, cognitivas, entre otras, para abordar y ajustar el plan curricular. (D06) Garantizar el derecho y acceso a la educación a toda la población, una población diversa cultural y étnicamente, dónde se encuentran personas con orientación de género e identidad sexual distinta, migrantes, sujetos con orígenes en lugares diferentes, personas con capacidades y habilidades diferenciales. (D31) Pretende atender a toda la diversidad de población estudiantil que pertenecen a la institución. Es decir, no se debe diseñar las actividades curriculares para un grupo en particular, sino que por el contrario estas puedan ser implementadas cubriendo el espectro de posibles diferencias que encontramos en las aulas como lo son: étnicas, de género, cognitivas, entre otras. (D21) Son ejercicios de enseñanza-aprendizaje que buscan que todos los estudiantes, sin importar sus habilidades, nivel escolar, discapacidad física o mental e incluso sus creencias culturales y religiosas, puedan aprender y participar activamente en clase. (D25)

Categorías	Respuestas
Aprendizaje	Es toda actividad docente en el aula que adapta las diversas situaciones físicas, biológicas, sociales y emocionales del grupo de estudiantes, teniéndolas en cuenta para el éxito académico básico. (D03) Permiten que el aprendizaje sea transversal y equitativo. (D13) Son aquellas estrategias que se adoptan y flexibilizan el currículo para mejorar el aprendizaje de todos y cada uno de los estudiantes. (D32)
Acceso	Enfoques y estrategias educativas que buscan garantizar la participación y el aprendizaje de todos los estudiantes. (D09) Prácticas que garanticen el acceso y la participación de todos los estudiantes sin que sea un impedimento su condición física o psicológica. (D10) Aquellas que posibilitan brindar respuesta pedagógica a toda la comunidad que hace parte de un escenario educativo, para que sin ningún tipo de distinción se pueda garantizar el acceso, la formación y la permanencia de las personas involucradas en tal escenario. (D34)
Recursos	Las prácticas curriculares inclusivas, son las diferentes estrategias, metodologías, herramientas, recursos y didácticas que el maestro implementa en el aula para presentar los contenidos temáticos, los conocimientos y aprendizajes con el fin de que todos sus estudiantes accedan a ellos, sin mayores obstáculos, teniendo en cuenta la diversidad de la población atendida. (D37)
Currículos Flexibles	Enfoque diferenciado: enseñanza que se adapta a las necesidades y estilos de aprendizaje individuales de los estudiantes. (D09) Desarrollar la labor del docente teniendo en cuenta la diferencia de los estudiantes. (D11) Es la flexibilización que se hace para tener en cuenta las particulares con los estudiantes a través del PIAR. (D14)
Metodologías Inclusivas	Las prácticas pedagógicas inclusivas son estrategias y metodologías diseñadas para garantizar que todos los estudiantes tengan acceso a una educación de calidad en un ambiente equitativo y respetuoso. (D01) Prácticas en las cuales se encuentran estudiantes con diversos déficits físicos o cognitivos con estudiantes sin ningún tipo de diagnóstico que limite su capacidad física o cognitiva. (D24) Metodologías y acciones intencionadas que buscan garantizar una educación equitativa para todos los estudiantes, independientemente de sus características, necesidades, capacidades o contextos sociales, culturales o personales. (D30)
Estrategias	Estrategias didácticas, metodológicas y curriculares garantizar el aprendizaje, la participación y la interacción de todos nuestros estudiantes. (D02) Estrategias didácticas para que todos los estudiantes puedan participar y aprender. (D08)
Ajuste Curricular	Adaptación del currículo escolar para estudiantes con necesidades especiales. (D05) Planeaciones con enfoque DUA. (D07) Adaptación de las actividades al contexto de la población que atiende el colegio. (D18)

Categorías	Respuestas
	Creación de objetivos flexibles que tengan la posibilidad de modificarse de acuerdo con el ritmo de aprendizaje del estudiante. (D18) Son prácticas que permiten adapta la malla curricular y en particular los planes de estudio de algunas o todas las materias de acuerdo con las necesidades de los estudiantes. (D33)
Implementación Limitada	Estrategias, actividades, posturas que en el proceso de enseñanza y de aprendizaje permite que todos los y las estudiantes participen independientemente de sus condiciones, situaciones personales, sociales o culturales. (D38)
Actividades Pedagógicas y Diferenciadas	Estrategias que permiten la participación activa de todos los estudiantes, sean cuales sean sus necesidades de aprendizaje. (D04) Son las adaptaciones didácticas y metodológicas que se plantean para la integración conocimientos y prácticas de manera contextual dirigido a los diferentes grupos de estudiantes, para mejorar los procesos de aprendizaje. (D19) El desarrollo de la actividad docente atendiendo y materializando las diferencias en los ritmos de aprendizaje de los estudiantes. (D22) Clases en la que se tienen estrategias para que todos los chicos logren obtener conocimiento y alcanzar el logro independientemente de sus capacidades o discapacidades, y necesidades. Es buscar la forma de que todos obtengan el conocimiento y lo dominen. (D28) Las entiendo como todas las actividades pedagógicas tendientes a generar ambientes de aprendizaje para aquellos estudiantes que han sido caracterizados como parte de la educación. (D36)
Formación Docente	Estímulo al trabajo colaborativo con apoyo mutuo, tanto entre pares como con el docente. (D18) Los docentes deben crear actividades y tareas que se adapten a las necesidades de cada niño, niña o adolescente. (D25) Aunque no tengo formación específica en inclusión, entiendo que implica hacer ajustes en los contenidos, en la forma de evaluar y en las actividades para que todos los estudiantes tengan derecho a la educación. (D35)
Políticas Educativas	Implica repensar el quehacer y el saber docente desde un enfoque de educación inclusiva. (D16) Prácticas curriculares inclusivas son todas aquellas disposiciones educativas, pedagógicas y didácticas, que se disponen dentro de la estructura curricular atendiendo al reconocimiento diverso del desarrollo cognitivo, realidad contextual y derechos básicos de aprendizaje que se pretenden desarrollar con los estudiantes. (D23)
Evaluaciones Flexibles	Ajustes en el contenido, la metodología o la evaluación para que los estudiantes con discapacidad o necesidades especiales puedan acceder al currículum. (D09) Facilitar variedad de formas en las que los estudiantes presenten sus trabajos, estimulando la creatividad y las propuestas individuales. (D18)

Nota. Tomado de las respuestas de las entrevistas semiestructuradas a docentes de aula.

Es válido aclarar que, por ser dinámicas, las opiniones de los maestros son heterogéneas, diversas y en algunos casos contradictorias, lo cual enriqueció la discusión. Tal como se aprecia en las respuestas, surgieron tensiones en torno al sentido de las acciones curriculares.

Se denota un esfuerzo por diseñar ajustes y planes individualizados, pese a ello, se percibe controversia alrededor del diseño curricular orientado a la totalidad de los estudiantes. “*Son las prácticas donde todos aprenden*” (D12), “*diseñadas y orientadas a garantizar la participación de todos los estudiantes independientemente de sus habilidades, capacidades o limitaciones*” (D15) o exclusivamente para niños y jóvenes con discapacidad. “*Adaptación del currículo escolar para estudiantes con necesidades especiales*” (D05); “*ajustes en el contenido, la metodología o la evaluación para que los estudiantes con discapacidad o necesidades especiales puedan acceder al currículum*” (D09).

La investigadora considera que en la interpretación de los maestros se asigna un alto potencial al compromiso del docente en la materialización de una escuela inclusiva; ello supera a otros factores como acceso a recursos o política pública dentro del proceso. Igualmente, de forma unánime los docentes destacan la responsabilidad pedagógica y curricular frente a su implementación. Lo anterior se evidencia en intervenciones como: “*los docentes deben crear actividades y tareas que se adapten a las necesidades de cada niño, niña o adolescente*” (D25), “*implica revisar nuestras prácticas pedagógicas que garanticen una escuela justa*”, “*implica repensar el quehacer y el saber docente desde un enfoque de educación inclusiva*” (D16).

Pese a las múltiples posibilidades se encuentran elementos comunes que consolidan una visión del pensamiento social respecto al diseño e implementación del currículo escolar inclusivo en la ciudad de Bogotá. Para empezar, las prácticas curriculares inclusivas se asocian al derecho fundamental de niños, en este caso particular de básica secundaria, por recibir una educación que responda a las características subjetivas de su individualidad.

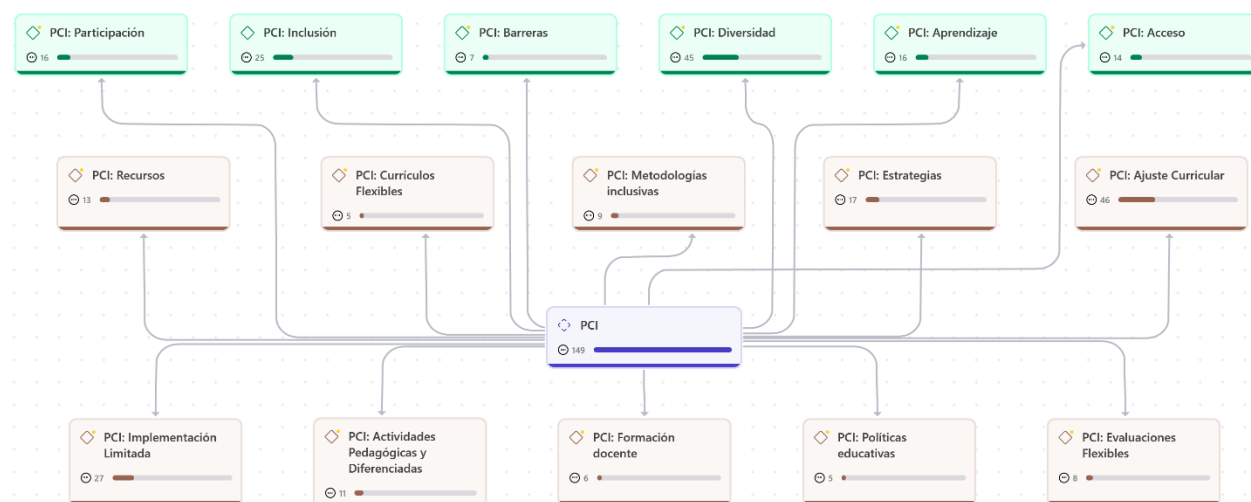
En tal sentido, se destacan acceso, participación y permanencia en el sistema como indicadores del desarrollo de tales prácticas, materializando la diversidad en el aula. “*garantizan la participación equitativa*” (D29), garantizar una enseñanza basada en la equidad, acceso, participación y permanencia asegurando que todos los estudiantes, independientemente de su condición, tengan oportunidades reales de aprender.

Así mismo, se vinculan la flexibilidad y los ajustes curriculares como características y condiciones identitarias de las prácticas inclusivas. Las respuestas de los docentes dan cuenta de la necesidad de acondicionar contenidos, metodologías, evaluaciones, actividades, estrategias, materiales para dar respuesta a la diversidad de habilidades, capacidades, ritmos de aprendizajes, contextos y realidades propias de los niños y adolescentes bogotanos. *“estrategias educativas intencionales y flexibles que buscan garantizar el acceso, participación y aprendizaje de todos los estudiantes, eliminando barreras y valorando la diversidad”* (D26).

Los elementos enunciados por los maestros son coincidentes con lineamientos en materia de política pública de orden internacional en la promulgación y la búsqueda de una inclusión de calidad (UNESCO, 2015), que invierta esfuerzos por transformar culturas, políticas y prácticas para atender a la diversidad de todos (UNESCO, 1994a). Así mismo, estos principios se encuentran alineados con ejes normativos nacionales, que exaltan la accesibilidad de la población con discapacidad al sistema escolar en condiciones de acceso, flexibilidad, adaptabilidad y equidad (Decreto 1421 de 2017). y local (MEN, 2017).

En cuanto a la Red Semántica de Prácticas Curriculares Inclusivas (PCI), de la Figura 32; las categorías con mayor frecuencia fueron: *ajuste curricular* (46), *diversidad* (45), *Inclusión* (25), *participación* (16), *aprendizaje* (16) y *acceso* (14). La reiteración de estos conceptos en la voz de los docentes estableció un indicativo de los elementos que constituyen el núcleo central de la representación social. En tal sentido, la interacción y la transversalidad de estos elementos entretejen los significados estructurales de las prácticas curriculares inclusivas para la atención a estudiantes con discapacidad en la educación básica secundaria bogotana.

Como complemento a las ideas centrales, aparecen otros elementos que proporcionan mayor caracterización a la categoría de análisis. Este grupo de conceptos se convierten en elementos periféricos que apuntan al meso y microcurrículo como aspectos de la praxis curricular. En consecuencia, emergen categorías como metodologías inclusivas (nueve), estrategias (17), evaluaciones flexibles (ocho) currículos flexibles (cinco). Estas, reflejan a partir de aspectos específicos las nociones simbólicas de la representación social.

Figura 32.*Red semántica de prácticas curriculares inclusivas*

Nota. La red semántica visualiza las categorías generadas a partir de las entrevistas semiestructuradas. Tomado de Atlas.Ti 25.

De manera complementaria, aparecen nodos que revelan preocupaciones y tensiones que se convierten en aspectos externos o contextuales que afectan la implementación de un currículo inclusivo en la educación básica secundaria. Dentro de este conjunto de nociones, se destaca la “percepción de una implementación limitada” (27), la “presencia de barreras” (siete), que condicionan el aprendizaje, la participación y el desarrollo de prácticas inclusivas.

La red semántica evidencia cómo los docentes construyen relaciones significativas en torno a las prácticas curriculares inclusivas (PCI), desde su perspectiva, estas prácticas constituyen un medio para materializar el derecho a la educación de la población con discapacidad, al vincularse con principios de equidad y diversidad que se reflejan en indicadores de acceso, participación y aprendizaje, de todo el estudiantado, con especial énfasis en quienes presentan discapacidad.

En el ámbito curricular, las prácticas inclusivas se articulan con la eliminación de barreras mediante la flexibilización y el diseño de ajustes que respondan de manera asertiva a las necesidades de los estudiantes, con el apoyo de estrategias como el Diseño Universal del Aprendizaje (DUA) (CAST, 2020) y el aprendizaje cooperativo, sin desconocer los factores contextuales que pueden condicionar su implementación.

Resultados segunda pregunta abierta. Tal como se advirtió anteriormente, la pregunta dos, se orientó en la exploración del componente práctico docente respecto de la atención a estudiantes con discapacidad, focalizando el currículo escolar como dinamizador. Por tanto, se formuló la siguiente pregunta, ¿Cuáles son las estrategias, actividades y proyectos que ha implementado en su experiencia como docente para desarrollar prácticas curriculares inclusivas?

Como se observa en la Tabla 23, en el ámbito pedagógico y didáctico se reiteran elementos que se constituyen en herramientas para promover el rendimiento escolar, la motivación y el compromiso de los niños y adolescentes que requieren apoyos educativos. Entre estos se destacan los “*experimentos sencillos en los que se involucra la diversión y el trabajo en equipo*” (D25), las “*experiencias en las que participan activamente en la construcción de realidades y en la comprensión de Bogotá como espacio de múltiples narrativas*” (D16) y la “*creación de espacios comunicativos basados en gamificación*” (D02).

Tabla 23.

Síntesis de las respuestas de la segunda pregunta abierta

Categorías	Respuestas
DUA	Los DUA y PAA son la mejor manera de generar aprendizajes inclusivos y significativos. (D13) Trabajo conjunto con la docente de inclusión, con quien se diseñan y ajustan estrategias basadas en el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) y en el Plan Individualizado de Ajuste Razonable (PIAR). (D17) DUA. PIAR. Aprendizaje basado en proyectos. (D37)
Sensibilización	Sensibilizaciones, charlas, modelados de clase con enfoque DUA. (D07) Espacios de diálogo, uso de recursos visuales y táctiles, actividades para crear y recrear el aprendizaje y trabajo en equipo. (D08) Sensibilizar a la comunidad. (D34) Las actividades deben permitir el desarrollo de cada habilidad motriz, mental y socioemocional. (D32) El desarrollo de la cátedra de socio emocionalidad. (D38)
Inclusión	Me he apoyado con el grupo de inclusión de mi institución. (D21) La propuesta siempre abierta frente al diálogo y la contingencia, características todas ellas necesarias para el trabajo inclusivo en la institución educativa. (D23)
Tecnología	Fortalecer el aprendizaje cooperativo, uso de tecnología educativa, implementar la evaluación flexible, sensibilizar a la comunidad educativa, trabajar en equipo con orientación e inclusión. (D01)

Categorías	Respuestas
	Asignación de compañeros en proyecto para trabajo en equipo, trabajo colaborativo, Uso de TIC, asistencia individual, sensibilización desde el aula que fomentan la diversidad entre los estudiantes. (D04)
Evaluaciones Formativas	Evaluaciones flexibles y trabajo cooperativo. (D30) La flexibilización de la forma de evaluación en los casos en los que se necesiten ajustes. (D38)
Aprendizaje Cooperativo	He modificado algunos materiales y recursos educativos asegurando que sean accesibles a todos los estudiantes, y se ha implementado el trabajo colaborativo, el uso de herramientas tecnológicas. (D15) Permitir que los estudiantes con dificultades físicas o intelectuales se relacionen en grupo con los demás compañeros. (D18)
Flexibilización del Currículo	He desarrollado PIAR'S y adaptaciones curriculares flexibles. (D03) Se trabaja con la docente de apoyo la flexibilización de los contenidos. (D14) Flexibilización de contenidos en torno al PIAR, acompañamiento solidario entre pares. (D22) Plan curricular ajustado a sus capacidades de tal forma que las temáticas trabajadas son diferentes y su nivel de dificultad varía de acuerdo con el grupo. (D06) Adaptaciones curriculares: ajustes en el contenido, la metodología o la evaluación para que los estudiantes con discapacidad puedan acceder al currículum, diversificación de materiales y recursos. (D09)
Metodologías Flexibles	Creación de espacios comunicativos basados en gamificación. (D02) Actividades según perfil y ritmo de aprendizaje del estudiante. (D05) Guías personalizadas atendiendo el tipo de discapacidad. (D10) Trabajo en grupos heterogéneos con roles asignados según habilidades. (D26) Tener una metodología lúdica y diversa en la cual se incluya los diferentes procesos de aprendizaje. (D11) Guías, talleres, videos, y todas las actividades en las que los estudiantes pueden aprender y desarrollar sus habilidades. (D12) Acciones de acuerdo con los niveles de dificultad con los estudiantes, ajustes razonables de implementación académica para lograr los mejores resultados académicos posibles. (D24) Prácticas alrededor del territorio y la memoria social que consideran legítimas las experiencias de vida diversas y diferentes de los/as estudiantes. Además, la elaboración de los PIAR solicitando un diseño apoyado por la docente de inclusión. (D31) Se ajusta el PIAR. (D33) Plan de Ajustes Razonables (PIAR) que he elaborado para cada estudiante de inclusión, bajo la orientación de la docente de inclusión de bachillerato. Estas actividades incluyen ajustes en los contenidos, construcción de guías ajustadas y acompañamiento personalizado (uno a uno). (D35)

Categorías	Respuestas
	La flexibilización y adaptación de los logros que se esperan de los estudiantes, en segundo lugar, actividades diferenciadas de acuerdo con los diagnósticos de los estudiantes. (D36) Guías basados en el PIAR de los estudiantes del programa de inclusión y de aquellos que necesitan ajustes por situaciones personales. (D38)
Formación Docente	Trabajar con la docente de apoyo escolar. (D11) Realizan de la mano de la docente de apoyo e inclusión. (D20)
Aprendizaje por Proyectos	Se viene construyendo un proyecto que articula las narrativas, la memoria y el territorio que denominamos "Bogotá, ciudad y memoria: ha permitido que todos los estudiantes, desde sus diversos contextos y experiencias participen activamente en la construcción de realidades y en la comprensión de Bogotá como es espacio de múltiples narrativas. (D16) Proyectos de aula, planeación y aplicación de PIAR integrados secuencias didácticas adaptadas y actividades específicas como guías y talleres. (D19) Diseño de actividades STEAM en el que se pone a prueba la creatividad y las habilidades de cada niño para crear herramientas o desarrollar experimentos sencillos en los que se involucra la diversión, el trabajo en equipo y la sana competencia. (D25) ABP, metodología STEAM. (D27) Por medio de proyectos trabajados por ellos. (D28) Estrategias inclusivas como el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), el uso de TIC accesibles y el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA). A través de actividades como foros accesibles, tutorías personalizadas y evaluaciones flexibles. (D29)

Nota. La tabla relaciona las respuestas de los participantes en las categorías planteadas en la segunda pregunta

Este hallazgo es coherente con la idea que determina que, involucrar elementos como el juego, las prácticas de manipulación positiva y la inserción de tecnologías, además de experiencias innovadoras transforman el ambiente del aula de clase y mejoran las perspectivas de aprendizaje.

Los docentes reconocen en el uso de metodologías como el Diseño Universal del Aprendizaje, el diseño del PIAR, el aprendizaje colaborativo y la enseñanza diferenciada posibilidades metodológicas para mediar el currículo en favor de la atención a la discapacidad y la subjetividad.

El uso de actividades en grupo, redes de trabajo y metodologías activas a las cuales apelan los docentes; exigen la reflexión y el acompañamiento, como eje que posibilite el desarrollo de prácticas curriculares inclusivas. La implementación de estrategias que dinamicen el currículo

fortalece la confianza en los aportes de los estudiantes de secundaria, a la vez que desafían la premisa que la pedagogía es competencia exclusiva del maestro.

Tal como se aprecia en la tabla síntesis, algunos docentes entrevistados vincularon las estrategias implementadas al diseño curricular mediante la elaboración del PIAR “*He desarrollado PIAR'S y adaptaciones curriculares flexibles*” (D03), “*Se trabaja con la docente de apoyo la flexibilización*” (D14), lo que demuestra que consideran este instrumento como parte integrante de su labor pedagógica. De este hallazgo se desprenden dos aspectos de análisis.

En primer lugar, la validación del PIAR como construcción colectiva, “*me he apoyado con el grupo de inclusión de mi institución*” (D21) “*he elaborado PIAR para cada estudiante de inclusión, bajo la orientación de la docente de inclusión de bachillerato*” (D35); lo cual destaca la importancia de los equipos de apoyo de cada institución para respaldar al grupo de profesores.

En segundo lugar, se advierte consonancia con el marco normativo adaptaciones curriculares flexibles clase con enfoque DUA, el Plan Individualizado de Ajuste Razonable (PIAR), estrategias inclusivas como el Aprendizaje Basado en Proyectos, ya que el lenguaje empleado por los maestros coincide con lo dispuesto en la política pública. En conjunto, estos elementos confirman que, pese a las dificultades y limitaciones, en Bogotá se consolida un proceso que fortalece el sistema educativo y mejora la atención a los estudiantes con discapacidad en la educación básica secundaria.

Un aspecto que retoma relevancia a partir de esta pregunta es la posibilidad de construcción curricular y ejecución conjunta, desde la coenseñanza. Tal perspectiva, refleja que el saber del maestro no se valida o se demuestra mediante la experticia de los conocimientos sino desde la habilidad para la construcción en grupo, del aporte profesional a los equipos pedagógicos de apoyo en favor de niños, niñas y adolescentes.

La preocupación por incluir ejercicios de sensibilización que involucren a todos los agentes de la comunidad educativa puede estar en sintonía con propuestas, que respaldan la idea que la primera barrera que se encuentra el proceso de educación inclusiva es asumir la atención de estudiantes con discapacidad como una tarea casi imposible, centrando los argumentos en las limitaciones y carencias que el contexto impone por encima de las posibilidades que la diversidad ofrece (Rosero-Calderón et al., 2021). Por ello, proyectos encaminados a la sensibilización de la

comunidad, promueve la sintonía emocional a partir de la búsqueda de la empatía, para abrazar la discapacidad (Fernández-Blázquez y Echeita Sarrionandia, 2023), romper prejuicios estereotipados y transformar representaciones sociales negativas en espacios de interacción.

Las barreras actitudinales que se dan en la interacción con el docente podrían estar relacionadas con la falta o débil formación del maestro en estrategias y prácticas de educación inclusiva (Montoya y Vázquez, 2023). Lo anterior, se debe en gran medida a la importancia del rol docente en el proceso educativo, dado que involucra la prevención de la exclusión, sensibilización del aula y del entorno, diseño curricular y desarrollo de prácticas para el aprendizaje y la participación de los estudiantes. Todas estas razones justifican la necesidad de actualización, capacitación y formación permanente.

Respecto a las representaciones sociales que se pueden leer a partir de las ideas compartidas por los participantes, se denota el tránsito del paradigma asistencial hacia un enfoque relacional que valora la discapacidad como un desafío para la comunidad educativa. Es evidente, que se reconocen barreras, limitaciones y obstáculos. Aun así, se advierte que los docentes trabajan y gestionan sus prácticas con conceptos fundamentales, en tanto, ajustan el discurso a principios axiológicos relacionados con la diversidad y la equidad.

Se revela que la principal preocupación gira en torno a una actuación docente que permita responder a las posibles situaciones que se puedan generar cuando llega un estudiante con discapacidad a la educación básica secundaria. Por ello, se comparten líneas de aportes reiterativas en torno a la flexibilización del currículo, el trabajo entre pares como alternativa para generar mejores prácticas docentes. En tal caso, las representaciones en torno a esta pregunta fueron predominantemente praxiológicas y exaltan elementos para articular elementos del discurso a la práctica, desde la voz de la experiencia.

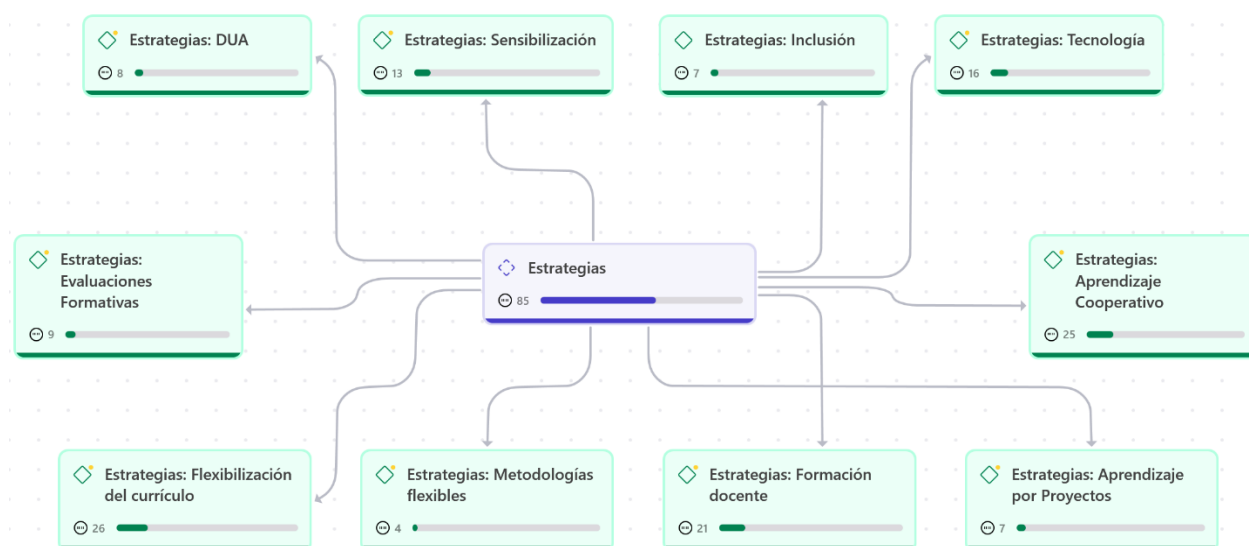
La respuesta de los maestros centralizó la categoría *estrategias*, como concepto que guarda en sí mismo múltiples posibilidades. Además de ser requisito explícito al interrogante formulado, se proyectaron como una serie de acciones planificadas que evidencian la puesta en práctica de la transformación curricular en favor de la diversidad, especialmente de aquellos estudiantes con discapacidad que llegan a las aulas bogotanas.

Por tanto, la categoría ampara una serie de acciones de intervención que en la voz de los docentes y desde la experiencia profesional, han sido eficaces en el acompañamiento de estudiantes que han requerido apoyos educativos.

La red semántica, de la Figura 33, en torno a la pregunta muestra que la mayoría de los maestros situaron como el núcleo, la categoría *estrategias*. De hecho, obtuvo la mayor cantidad de recurrencias. Ahora bien, aparecen otros conceptos que desde la voz de la experiencia posibilitan las prácticas curriculares en el aula. Estos son *flexibilización* (26), *aprendizaje cooperativo* (25), *formación docente* (16), *sensibilización* (13), *evaluaciones formativas* (nueve), *DUA* (ocho), *inclusión* (ocho), *aprendizaje por proyectos* (ocho).

El análisis de la información revela que los docentes conciben la inclusión a través de la adaptación curricular y el aprendizaje colaborativo. Este enfoque integra la interacción escolar, gestionando actitudes y emociones desde el reconocimiento del otro, para construir culturas inclusivas (Ainscow, 2020); con un componente académico centrado en aprendizajes más subjetivos y menos estandarizados. Por ello, resulta imprescindible introducir las flexibilizaciones necesarias para asegurar el logro de las metas de aprendizaje y el desarrollo integral de todos los estudiantes (UNESCO, 1994a).

El reconocimiento que realizan los docentes a la flexibilización del currículo como práctica fundamental, valora la importancia de la reflexión en los procesos de enseñanza como garantía para dar respuesta a la subjetividad de los estudiantes. En clave con este propósito, se debe promover el diseño del PIAR, no sólo como requisito de cumplimiento normativo, sino como herramienta que según los participantes desde el componente pedagógico y en ejercicio de coenseñanza consolide una cultura abierta a la diversidad para garantizar participación, aprendizaje y desarrollo a los niños con discapacidad que buscan respuesta y apoyo en el sistema escolar bogotano.

Figura 33.*Red semántica de estrategias*

Nota. La red semántica visualiza las categorías generadas a partir de las entrevistas semiestructuradas. Tomado de Atlas.Ti 25.

Pensar la posibilidad de materializar estrategias y diseñar proyectos para el desarrollo de prácticas curriculares inclusivas, es contribuir en la comprensión colectiva de una realidad inacabada, con posibilidades de transformación desde acciones de intervención cotidianas; como el desarrollo de propuestas pedagógicas alternativas, procesos de formación, reflexión del quehacer docente y planteamientos de mejora (Fernández-Blázquez y Echeita Sarrionandia, 2023).

De manera adicional, se asocia la participación de los estudiantes en las actividades, a la formulación de ideas e incluso en la toma de decisiones del proceso educativo, a esto se suma el aprendizaje a través de ejercicios dialógicos e interaccionales que fortalecen el trabajo en equipo y la vinculación del niño con sus pares.

En definitiva, es importante plantear la búsqueda de estrategias metodológicas con enfoques de participación que permita escenarios de diálogo entre docentes y estudiantes. La implementación de actividades de orden interaccional, posibilitan la voz del estudiante como elemento dinamizador y genera cambios en la cotidianidad del aula.

Esta reflexión tiene encuentro con Messiou (2023), quien considera que es importante valorar el compromiso de docentes, padres y docentes de apoyo frente al aprendizaje y al desarrollo intersubjetivo como escenario de construcción al interior del aula, garantizando la escucha y posibilitando cambios.

Resultados tercera pregunta abierta. En el marco de la indagación de elementos necesarios para caracterizar las representaciones sociales de los docentes, en torno a las prácticas curriculares inclusivas, se preguntó respecto a las condiciones y factores que afectan el apoyo y acompañamiento a estudiantes con discapacidad en la educación básica secundaria en Bogotá. En consecuencia, se formuló la siguiente pregunta. *¿Qué desafíos, barreras o facilitadores ha percibido en la implementación de prácticas curriculares inclusivas?*

Las respuestas dadas por los docentes permiten entrever una serie de factores que tienen incidencia con el desarrollo de un currículo inclusivo, centrado en la atención idónea a estudiantes con discapacidad, lo cual se aprecia en la Tabla 24.

Tabla 24.

Síntesis de las respuestas de la tercera pregunta abierta

Categorías	Respuestas
Carencia de Recursos	Recursos limitados, infraestructura inadecuada, currículos poco flexibles, falta de apoyo en familias, no hay presupuesto. (D02)
	La falta de material, la cantidad de estudiantes que hay que atender, 40 por salón, no nos prepararon para atender estudiantes con discapacidad. (D14)
	El no poder acceder a los materiales necesarios para el desarrollo de la actividad, porque el colegio no los tiene. (D25)
	Falta de recursos y apoyo para estudiantes con discapacidad, tecnologías de asistencia, políticas y programas de accesibilidad. (D08)
	Limitaciones presupuestarias: Restricciones financieras que impiden la adquisición de recursos necesarios. (D09)
	Otra barrera importante, es la falta de recursos en las instituciones públicas, no hay rutas de acceso para personas con dificultades de movilidad y tampoco se ha hecho actualización de recursos pedagógicos y didácticos. (D06)
	En cuanto a las barreras un alto porcentaje de las plantas físicas en las que he desarrollado mi práctica pedagógica no se adapta a las necesidades motrices de personas a las que por sus particularidades físicas se les dificulta la movilidad. (D34)
	La falta de recursos tecnológicos, resistencia al cambio en metodologías tradicionales y la diversidad extrema en aulas dificultan la implementación. (D30)

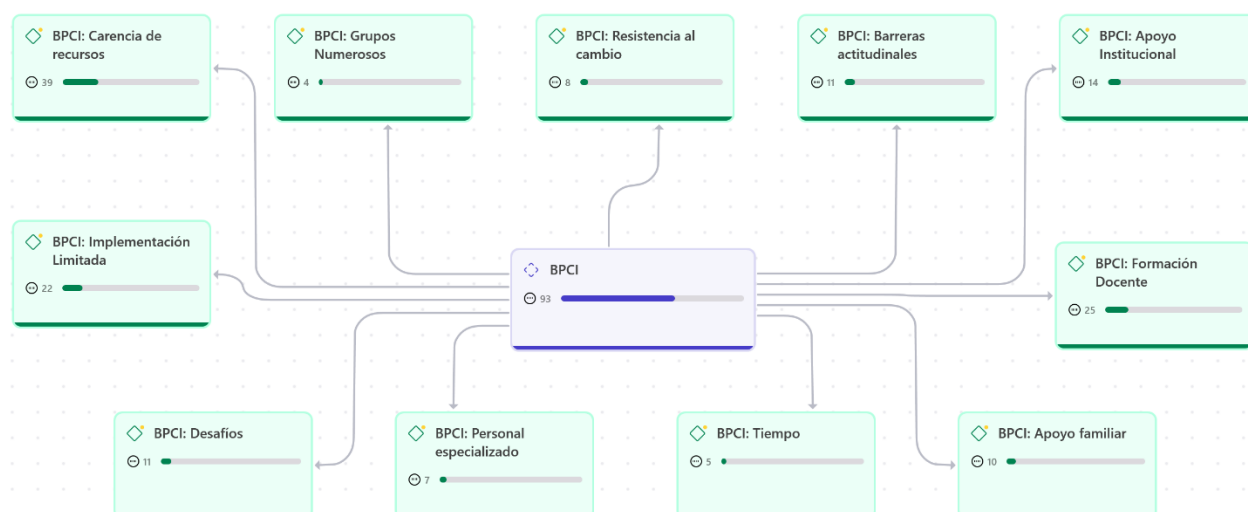
Categorías	Respuestas
	Es la falta de recursos, acompañamiento y tiempos para atender adecuadamente a estudiantes con diversas necesidades. (D35)
Grupos Numerosos	Falta de capacitación, gran cantidad de estudiantes por grupo. (D10) El elevado número de estudiantes con necesidades y habilidades neuro diversas por aula. (D37) La cantidad de estudiantes con necesidades educativas. (D12) El trabajo personalizado sigue siendo una barrera en general para el sistema educativo, la masificación y estandarización poco aportan. (D31) Esto genera incertidumbre y una sobrecarga en mi labor. Sumado a esto, los grupos son demasiado numerosos, y esto dificulta la personalización del aprendizaje y el seguimiento individual. (D35)
Resistencia al Cambio	Currículos rígidos, y la enseñanza tradicional de contenidos. En este sentido un paso hacia educación inclusiva enfrenta desafíos como la resistencia al cambio, sobrecarga laboral, pero al mismo tiempo las prácticas inclusivas permiten transformar el quehacer y el saber docente reconociendo diversidades y realidades en el contexto de la escuela. (D16) La resistencia negativa (insensibilidad) de un alto número de docentes para acompañar los procesos. (D20) Prejuicios y estereotipos: Actitudes y creencias negativas hacia ciertos grupos de estudiantes. (D09) Resistencia al cambio: Oposición de algunos estudiantes, padres o colegas a las innovaciones, Diversidad de necesidades. (D09) La resistencia al cambio por parte de algunos docentes de modificar sus enfoques tradicionales y adoptar practicas tradicionales. (D15) La necesidad de adaptar el currículo y la resistencia al cambio en algunas comunidades educativas. (D17)
Barreras Actitudinales	Es difícil porque la inclusión no es solo en cuanto a los aprendizajes ahora aspectos fuertes emocionales como depresión, ansiedad entre otros. Que también afectan el aprendizaje. (D01) Las barreras actitudinales. (D07) Sensibilidad frente a las dificultades que enfrentan otros estudiantes. (D18) La falta de sensibilización que hay en la sociedad para aceptar la diferencia. (D11) Persisten aún estereotipos, miedos, creencias infundadas, señalamientos, pero se abren algunos caminos importantes. (D31) Dentro de los desafíos romper con los prejuicios que existen. (D34)
Apoyo Institucional	Insuficiente respaldo de la secretaría de educación para implementar cambios. (D09) Presión por los resultados. (D09) Acompañamiento e independencia en actividades. (D05) De parte de la profesional de apoyo, que su trabajo, aunque importante se limita a Oficina, realmente el trabajo recae en un alto porcentaje en los/las docentes que a diferencia de la profesional no poseemos los conocimientos para atender estos casos. (D20)

Categorías	Respuestas
Implementación Limitada	Barreras: la cantidad de estudiantes de cada curso, la diversidad de situaciones que se deben atender en cada curso, el poco apoyo de la SED para los colegios que atienden gran cantidad de estudiantes que necesitan ajustes en su educación. La necesidad de más educadores especiales cuando se necesita y de actualización en este tema por parte de toda la comunidad educativa. (D38) Existen múltiples dificultades por la inmediatez de resultados y de la política. (D03)
	El principal desafío ha sido trabajar en contextos de inclusión con una gran diversificación, lo cual implica una cuidadosa y retadora planificación de actividades en las que se pretenda tener en cuenta todo el abanico de diferencias presentes en el aula. (D21) Los niños o jóvenes con discapacidad en su desarrollo cognitivo no son atendidos con calidad suficiente por diversas razones, el estado debería suministrar escenarios especializados en la atención educativa para ellos y no someterlos al estrés de un aula donde más de treinta "compañeros" los tratan de manera diferente. (D22)
Formación Docente	Barreras. Un ejemplo concreto que se he percibido es trabajar con población con alguna discapacidad física como la ceguera. Con este grupo en particular, se tiene una barrera de comunicación, la mayoría de los docentes de mi institución no dominan el lenguaje braille por lo que algunas actividades no se pueden desarrollar sin la presencia del personal mediador (tiflología). (D21) Los maestros no estamos adecuadamente capacitados para atender ciertas necesidades especiales, como el autismo, o para trabajar con estudiantes ciegos y sordos. Esto genera un gran problema en el aula, ya que los docentes no solo deben atender a 30 estudiantes, sino también satisfacer necesidades particulares sin contar con la infraestructura o materiales específicos necesarios. (D33)
	Por falta de preparación. (D19) No nos preparan para enfrentar población con discapacidades o necesidades educativas especiales. (D06) Oportunidad de mejora en la práctica docente, las barreras es la falta de preparación que se tiene como docente para reconocer y orientar las clases de acuerdo con las necesidades de los estudiantes que están en el grupo de inclusión. (D24) Como docente, no cuento con la formación especializada para abordar casos complejos, (por ejemplo, estudiantes que tienen a la vez déficit cognitivo o autismo y enfermedades mentales o emocionales). (D35) Las barreras tienen que ver con los vacíos en la formación profesional para el trabajo con los estudiantes, dado que existen muchas actualizaciones en estos temas que en muchas ocasiones se desconocen. (D36)
Desafíos	La experiencia me ha permitido conocer diferentes métodos, pero también aprender a conocer que cada estudiante tiene una historia y la base de la educación es entender y apoyar su proceso, independientemente del que sea. (D04)

Categorías	Respuestas
	Dentro de los desafíos el preparar clases para estilos de aprendizaje distintos, en las oportunidades la opción de generar muchas más ideas que permitan la implementación de dichas prácticas. (D26) No lograr avance con los niños o niñas que tienen alguna discapacidad intelectual. (D25) La implementación presenta desafíos como la adaptación de contenidos a la diversidad, la resistencia al cambio y la falta de acceso equitativo a tecnologías. (D29)
Personal Especializado	Una segunda barrera, la falta de personal mediador en la totalidad del calendario escolar. Debido a que el tipo de contratación de estos mediadores depende de políticas locales. (D21) Los facilitadores han sido los apoyos del personal como el docente de apoyo. (D36) La ausencia de personal auxiliar o de apoyo dentro del aula. (D37) El apoyo de las profesionales de la institución es invaluable pues gracias a eso los estudiantes en inclusión pueden tener un manejo acorde a sus necesidades. (D18)
Tiempo	El tiempo que se tiene y la cantidad de estudiantes en el aula limita muchas veces llevar un proceso óptimo para los estudiantes en inclusión. (D18) El diseño de actividades curriculares inclusivas toma bastante tiempo por parte del docente. (D37) Muchas veces es difícil lograr que los chicos alcancen el logro, se puede hacer, el problema es que depende mucho del querer tanto del docente como de la persona de apoyo a la inclusión, y cuando está no se da es bien difícil. (D28)
Apoyo Familiar	Algunos padres no reconocen que su hijo tenga alguna limitación o dificultad. (D01) Muchas veces el maestro crea el contenido, lo imprime, lo organiza y lo anilla o encuaderna. Algunas familias no contribuyen con su óptima utilización y porte a clases. (D37) Falta de diagnóstico para estudiantes, poco apoyo familiar, falta de personal especializado. (D27)

Nota. La tabla relaciona las respuestas de los participantes en las categorías planteadas en la tercera pregunta

Las respuestas, permitieron elaborar una red semántica, que se aprecia en la Figura 34, que conecta diversos factores; la mayoría señalan carencias y limitaciones que inciden en el quehacer del docente a la hora de implementar prácticas curriculares inclusivas. Sin embargo, en el contexto bogotano también afloran elementos que actúan como facilitadores y ofrecen oportunidades de mejora para la inclusión de estudiantes con discapacidad.

Figura 34.*Red semántica de barreras*

Nota. La red semántica visualiza las categorías generadas a partir de las entrevistas semiestructuradas. Tomado de Atlas.Ti 25.

La percepción global de los maestros pone en evidencia una representación social contradictoria en torno a la implementación de prácticas curriculares inclusivas. Por una parte, se menciona como un escenario cargado de componentes legales y éticos que moldean el actuar del docente *“La experiencia me ha permitido conocer diferentes métodos, pero también aprender a conocer que cada estudiante tiene una historia”* (D04). En consecuencia, se describe la educación inclusiva como un proceso optimista, con oportunidades de desarrollo humano para el docente y sus estudiantes. *“las prácticas inclusivas permiten transformar el quehacer y el saber docente reconociendo diversidades y realidades en el contexto”* (D16)

Aun así, esta realidad contrasta desde el discurso con la recurrencia que los docentes hacen referencia a *carencia de recursos*, implementación limitada debido a factores externos a la intención de adoptar alternativas de inclusión en el escenario escolar. *“Es difícil porque la inclusión no es solo en cuanto a los aprendizajes”* (D01), *“Recursos limitados, infraestructura inadecuada, currículos poco flexibles, falta de apoyo en familias, no hay presupuesto”* (D02).

En otras palabras, la perspectiva de los docentes gira en torno a la idea del desarrollo de un currículo inclusivo como imperativo moral, que da respuesta a los niños que llegan a las aulas bogotanas; con limitadas oportunidades de puesta en práctica debido a las condiciones actuales

del sistema escolar. *“no poder acceder a los materiales necesarios para el desarrollo de la actividad, porque el colegio no los tiene”* (D25).

En la cotidianidad de la labor docente, se advierten situaciones que revelan cómo la implementación de Prácticas Curriculares Inclusivas se percibe como tarea adicional al quehacer del maestro. Este proceso, desde la visión de algunos, demanda nuevas responsabilidades y mayores esfuerzos emocionales, en ocasiones con apoyos limitados.

Como resultado, se crea la percepción de sobrecarga en la figura del maestro, en razón a situaciones como el elevado número de estudiantes por aula, tiempos de planificación insuficientes e incluso barreras actitudinales persistentes que bloquean iniciativas de cambio. *“El tiempo que se tiene y la cantidad de estudiantes en el aula limita muchas veces llevar un proceso óptimo para los estudiantes en inclusión”* (D18), *“la cantidad de estudiantes que hay que atender, 40 por salón y no nos prepararon para atender estudiantes con discapacidad”* (D14).

Aun así, se entrecruzan opiniones que dan cuenta de posibilidades de cambio y optimismo respecto a la transformación del currículo en favor de la inclusión de estudiantes con discapacidad. Por tanto, se dan intervenciones que evidencian tensiones en concordancia con la resistencia al cambio por parte de algunos maestros y familias la resistencia al cambio por parte de algunos docentes de modificar sus enfoques tradicionales. Se aprecian actitudes que oscilan entre el temor y el riesgo de asumir cambios desde la vocación y la empatía hacia los estudiantes.

Al realizar un análisis, respecto a las opiniones de los docentes, en cuanto al macro currículo, se percibe una ruptura con algunos lineamientos de correspondencia directa con la Secretaría de Educación de Bogotá, falta de presupuesto, contratación intermitente y normativas que no trascienden a la práctica. *“el poco apoyo de la SED para los colegios que atienden gran cantidad de estudiantes”* (D38), *“Insuficiente respaldo de la Secretaría de Educación para implementar cambios”* (D09). Tales aspectos devalúan la articulación entre política pública y escenario escolar, desde percepciones de limitado apoyo de parte del Estado y el Distrito.

A nivel meso curricular, se refuerza la idea de representaciones sociales a partir de la realidad escolar situada. Es decir, a pesar de que todos los docentes entrevistados pertenecen a colegios distritales de Bogotá, existen opiniones divididas respecto a la gestión de prácticas y recursos. Se podía pensar en realidades diversas, aunque se refuerzan ideas que dejan entrever

que la mayoría de los colegios de la ciudad de Bogotá presentan dificultades de infraestructura para el acceso a población con discapacidad física.

Como factor de contraste, aparecen elementos que facilitan y promueven el trabajo del docente en favor del acompañamiento a estudiantes con discapacidad. Estos elementos son, el apoyo a la labor del maestro, desde aspectos como apoyo de directivos docentes, contar con profesionales como tiflólogos, mediadores, enfermeros y docentes de educación especial.

La posibilidad de trabajo colaborativo se convierte en un eje de tensiones. Existen maestros que destacan el trabajo articulado con los docentes de apoyo y otros que exponen indiferencia frente al desarrollo curricular que realiza el docente de aula. Estos profesionales de apoyo se limitan a generar unos diagnósticos y unos listados indicando lo que los estudiantes no están en capacidad de hacer, El apoyo de las profesionales de la institución es invaluable pues gracias a eso los estudiantes en inclusión pueden tener un manejo acorde a sus necesidades

Adicionalmente, se reitera la preocupación por la formación, actualización y capacitación docente como proceso constante, estructurado desde la realidad del escenario escolar; con el objetivo de atender de manera particular, asertiva y específica a los estudiantes que llegan al aula, desde sus condiciones individuales. *“la mayoría de los docentes de mi institución no dominan el lenguaje braille por lo que algunas actividades no se pueden desarrollar sin la presencia del personal mediador”* (D21), *“Los maestros no estamos adecuadamente capacitados para atender ciertas necesidades especiales”* (D33), Sobresalen elementos de orden metodológicos en favor de un currículo inclusivo tales como DUA, ABP y acceso a TIC.

Del ejercicio de análisis se derivan una serie de preocupaciones que tienen el potencial de convertirse en oportunidades de mejora para el desarrollo curricular en favor de los estudiantes de educación secundaria en Bogotá en torno a la identificación y superación de barreras que limitan el aprendizaje, desarrollo y éxito académico de niños y adolescentes.

Ante ello y como aporte de esta investigación se considera necesario buscar espacios y esfuerzos en la generación de planes estructurados de formación docente que fortalezcan las condiciones particulares de cada institución educativa, desde el sentir, de los docentes con posibilidad de implementación en la cotidianidad de la vida escolar.

Adicionalmente, trabajar en actividades de sensibilización con la comunidad escolar, haciendo especial énfasis en espacios de encuentro para la coenseñanza. La posibilidad de unir esfuerzos en favor de objetivos comunes puede aumentar las posibilidades de materialización.

5.3. Resultados y análisis Fase Tres - Objetivo Tres. *Describir los factores contextuales que influyen en el desarrollo de prácticas curriculares inclusivas dirigidas a estudiantes con discapacidad en la básica secundaria, desde la voz de los docentes de apoyo.*

Se realizó un grupo focal con seis docentes de apoyo vinculados a instituciones educativas de Bogotá y cuya labor pedagógica, es el acompañamiento de la población con discapacidad que llega al sistema escolar.

A través del desarrollo de este objetivo, se reconocieron los factores contextuales incidentes en las prácticas curriculares inclusivas, como aquellas condiciones institucionales, sociales, e incluso políticas que rodean el quehacer del docente, en este caso particular, a nivel curricular. Es decir, se reconoce la existencia de categorías vinculadas a aspectos sociales, económicos y culturales que configuran desventajas o beneficios en el desempeño académico, aprendizaje y desarrollo de competencias en estudiantes, de manera especial en grupos vulnerables como los niños con discapacidad (UNESCO, 2022).

Cabe señalar, que el ejercicio dialógico realizado metodológicamente, a través del grupo focal se consolidó como una oportunidad para ahondar en el pensamiento de los docentes de apoyo, en tal sentido, se debatieron, reafirmaron y confrontaron ideas, elementos y perspectivas necesarias para dilucidar los ejes estructurales de la política de atención para la discapacidad en las instituciones escolares; desde la experiencia y la voz de quienes acompañan y movilizan la inclusión escolar.

5.3.1. *Análisis de la Aplicación del Grupo Focal.*

La información obtenida, constituyó el insumo para describir los factores contextuales que influyen en el desarrollo de prácticas curriculares inclusivas, dirigidas a estudiantes con discapacidad en la educación básica secundaria. Por tanto, el diálogo desarrollado, se organizó a través de un documento único, cuyo análisis se realizó empleando el Software ATLAS.ti 25. A

través de esta técnica, se indagaron dos elementos claves para la consecución del objetivo trazado.

1. Caracterización de las prácticas curriculares inclusivas desde la perspectiva de los docentes de apoyo.
2. Aspectos que influyen, determinan o condicionan la implementación de prácticas curriculares inclusivas en las aulas de la ciudad de Bogotá.

Con relación al numeral uno, como se observa en la Tabla 25, se propuso la siguiente indagación “¿Cómo describe o caracteriza las prácticas curriculares inclusivas en su experiencia?”.

Tabla 25.

Síntesis de las respuestas a la Pregunta Uno – Objetivo Tres.

Categoría	Respuestas, caracterización de las Prácticas Curriculares Inclusivas
Participación	Los estudiantes son alentados a participar activamente en el proceso de aprendizaje, a través de actividades prácticas y proyectos que promueven la reflexión y el pensamiento crítico (DA01). diseña, implementa, se ajusta y se evalúa la participación plena y efectiva de todos los estudiantes en el proceso educativo (DA05).
Barreras	En la realidad, se salen de las necesidades y realidades de los estudiantes en condición de discapacidad; además de ello, se evidencia la falta de conocimiento, pues aún se conciben desde lo que los estudiantes no pueden hacer y esto crea una barrera sobre los aprendizajes, invisibilizando que las personas con discapacidad tienen distintas formas de vida pues su condición requiere otras maneras de tener un diario vivir (DA04).
Diversidad	reconocer las prácticas inclusivas en un enfoque diferencial en el cual se identifiquen las características, necesidades, intereses, particularidades de los estudiantes y sus familias; y su vez se garanticen sus derechos (DA03)

Categoría	Respuestas, caracterización de las Prácticas Curriculares Inclusivas
Currículo Inclusivo	Las prácticas curriculares inclusivas se caracterizan por: Diversidad en el currículum, El currículum se adapta a las necesidades individuales de los estudiantes, incluyendo adaptaciones para estudiantes con discapacidades y se enfoca en promover la equidad y la justicia social, abordando temas como la discriminación (DA01).
	Planificación centrada en la persona: La construcción de planes individuales de atención, donde se consideran las fortalezas, intereses y necesidades del niño, en diálogo con la familia y el equipo interdisciplinar. Uso de apoyos flexibles y pertinentes, trabajo colaborativo. Pueden mejorar el rendimiento académico de todos los estudiantes (DA03). Diseña, implementa, se ajusta y se evalúa la participación plena y efectiva de todos los estudiantes en el proceso educativo (DA01).
Actitudes	Las prácticas curriculares inclusivas pueden ayudar a desarrollar habilidades sociales, como la empatía, la comunicación y el trabajo en equipo (DA01).

Nota. La tabla relaciona las categorías emergentes a partir de la síntesis de las respuestas a la pregunta Uno de los Docentes de Apoyo en el Grupo Focal.

Con relación a esta pregunta, es importante destacar, que dado el objeto de la práctica pedagógica que desempeñan los docentes de apoyo, la investigadora, encontró un amplio conocimiento en torno a esta categoría, los participantes resaltaron la importancia de asumir prácticas curriculares inclusivas para responder a la diversidad, aunque enfatizaron en el enfoque diferencial centrado en la atención a estudiantes con discapacidad.

Es de notable reconocimiento, que se identifica al estudiante como el eje articulador de dichas prácticas. De hecho, se convierte en el epicentro de estrategias pedagógicas, didácticas y en general de los planes de ajustes del currículum. De acuerdo con el diálogo del grupo focal, el punto de partida en el proceso escolar es el reconocimiento del niño, niña o adolescente que llega al aula de clase como individuo con capacidades, intereses y potencialidades que hace parte de una realidad social.

En coherencia con ello, la toma de decisiones pedagógicas, la selección de metodologías y estrategias didácticas, deben responder al niño y su contexto vinculando espacios propicios para

hacer partícipes a los estudiantes, incluso de las mismas decisiones y actuaciones. En otras palabras, es necesario reconocer la diversidad del aula como elemento clave para la transformación hacia un currículo inclusivo.

En general, estos hallazgos relacionan las prácticas curriculares inclusivas con estrategias, diseño e implementación de acciones centradas en el estudiante; en directa vinculación de una práctica curricular reflexiva que permita transitar de la política pública a la acción, al interior del aula. Sumado a lo anterior, los docentes de apoyo refieren que, para materializar dichas prácticas, se requiere buena voluntad y formación permanente.

En lo referente al numeral dos, se plantearon dos temáticas de discusión; en primer lugar, *Factores Contextuales que influyen en el desarrollo e implementación de prácticas curriculares inclusivas* y en segundo término *Barreras y desafíos que se identifican en la implementación de prácticas curriculares inclusivas en la ciudad de Bogotá*, lo cual se sintetiza en la Tabla 26 y Tabla 27.

Tabla 26.

Síntesis de las respuestas a la Pregunta dos – Objetivo Tres.

categoría	Respuestas, caracterización de las Prácticas Curriculares Inclusivas	Categorías Emergentes
Factores Contextuales que influyen en el desarrollo e implementación de prácticas curriculares inclusivas	Capacitación y desarrollo docente. (DA01).	Formación
	Liderazgo y compromisos docente. (DA01).	
	Los espacios de Cualificación que ofrece la SED para los docentes. (DA03).	
	La disposición de recursos técnicos, tecnológicos, didácticos. Así como de personal capacitado en lenguaje de señas, mediadores pedagógicos entre otros. (DA05).	Recursos
	La existencia de Mediadoras y Auxiliares de apoyo en Enfermería. (DA02).	
	Recursos y materiales. (DA01).	
	Acceso a la tecnología. (DA01).	
	La actitud de toda la comunidad educativa. (DA02).	Actitudes
	el apoyo y acompañamiento de la familia. (DA02).	
	La actitud de la comunidad educativa frente a la Discapacidad, cómo una oportunidad de igualdad y no de segregación. (DA03).	

categoría	Respuestas, caracterización de las Prácticas Curriculares Inclusivas	Categorías Emergentes
	La empatía de los docentes frente al proceso académico y socioemocional de los estudiantes con Discapacidad. (DA03).	
	La disposición de algunos profesionales que indagan sobre el tema y cuentan con una actitud abierta para desarrollar un currículo flexible dentro del desarrollo de los contenidos. (DA04).	
	El apoyo y acompañamiento de la familia. (DA02).	
	La historia familiar del estudiante. (DA03).	Familia
	La participación de la familia y de la comunidad. (DA05).	
	Ritmo de trabajo. (DA04).	
	Los currículos para ser adaptados a las necesidades individuales del estudiante. (DA05).	Curriculo
	Ajustes (mejoras), evaluación constante de los procesos. (DA05).	
	La participación de la familia y de la comunidad. (DA05).	
	Estas políticas son las que establecen los principios y objetivos que orientan el quehacer docente. promoviendo la misma igualdad de oportunidades y derechos para que los estudiantes tengan una educación de calidad. (DA02).	Política Pública

Nota. La tabla relaciona las categorías emergentes a partir de la síntesis de las respuestas a la Pregunta Dos de los Docentes de Apoyo en el Grupo Focal.

Tabla 27.

Síntesis de las respuestas a la Pregunta Tres – Objetivo Tres.

Categorías	Respuestas, caracterización de las Prácticas Curriculares Inclusivas	Factores Incidentes
Barreras y desafíos que se identifican en la implementación de prácticas curriculares inclusivas en la ciudad de Bogotá	Resistencia al cambio: Algunos miembros del personal se resisten a cambiar sus prácticas y enfoques pedagógicos. (DA01). La actitud de los diferentes agentes educativos frente a la ejecución del Plan Individual de Ajustes Razonables PIAR; no obstante, ni los docentes, ni las familias e incluso los estudiantes, le dan la relevancia que se merece. (DA03). La práctica del AMOR, el RESPETO a la DIFERENCIA y la EMPATIA hacia el OTRO; de forma cotidiana en los diferentes escenarios Pedagógicos. (DA03).	Actitudes

Categorías	Respuestas, caracterización de las Prácticas Curriculares Inclusivas	Factores Incidentes
	Trasformar la creencia que el estudiante con discapacidad no puede hacer, que es difícil, que deberían estar en lugar donde solamente estén personas con discapacidad o niños que no sepan leer, ni escribir. (DA04). Cómo generar un cambio de actitud y de sistema de creencias frente a la oportunidad, el diseño e implementación de una cultura incluyente y participativa de los estudiantes que requieren algún tipo de apoyo. (DA05). La actitud y predisposición negativa de algunos docentes en los procesos de inclusión y participación de estudiantes. (DA05).	
	Estudiantes con Autismo: deberían contar con Mediadoras Pedagógicas para facilitar su proceso de adaptabilidad y aprendizaje; sin embargo, la ley no ha tenido en cuenta esta necesidad. (DA03).	
	Falta de recursos: La falta de recursos financieros, materiales y humanos limita la implementación de prácticas curriculares inclusivas. (DA01). La falta de recursos financieros, materiales y humanos limita la implementación de prácticas curriculares inclusivas. (DA01).	Recursos
	Falta de capacitación: Los docentes necesitan capacitación adicional para implementar prácticas curriculares inclusivas de manera efectiva. (DA01). Falta de más capacitación y sensibilización a los Docentes sobre metodologías inclusivas y atención a los estudiantes con Discapacidad. (DA02). Falta de apropiación de conceptos básicos acerca de la Discapacidad: Clasificación, PIAR, Ajustes Razonables, Mediación Pedagógica, Seguimientos Clínicos y Terapéuticos; por parte de los docentes y padres de familia. (DA03).	Formación

Categorías	Respuestas, caracterización de las Prácticas Curriculares Inclusivas	Factores Incidentes
	Dificultad para adaptar el currículum: Adaptar el currículum para satisfacer las necesidades de todos los estudiantes. (DA01).	
	Falta de Implementación del Diseño Universal del Aprendizaje DUA, cómo herramienta que sea transversal en la planeación curricular. (DA03).	Currículo Inclusivo
	Dificultad para adaptar el currículum: Adaptar el currículum para satisfacer las necesidades de todos los estudiantes. (DA01).	

Nota. La tabla relaciona las categorías emergentes a partir de la síntesis de las respuestas a la Pregunta Tres de los Docentes de Apoyo en el Grupo Focal.

Es importante comprender las características que afectan y enmarcan el contexto escolar bogotano, en tanto, como lo expresa Echeita (2022), son aspectos que sobrepasan las condiciones subjetivas del estudiante generando potenciales efectos como barreras o apoyos para dar respuesta eficaz a los estudiantes con discapacidad en la educación básica secundaria.

El desarrollo de la investigación permitió evidenciar que, cada día, llegan a las aulas de educación básica de los colegios de Bogotá numerosos estudiantes con discapacidad. De acuerdo con las cifras reportadas por la Secretaría de Educación del Distrito (SED), la tendencia de esta población infantil y adolescente ha mostrado un incremento sostenido en los últimos años, alcanzando un aumento aproximado del 68 % en el promedio porcentual del total de la matrícula de estudiantes con discapacidad.

La nube de palabras, de la Figura 35, corresponde a la frecuencia de términos recurrentes durante el desarrollo del grupo focal. La imagen revela ejes conceptuales que deben orientar el diseño y la implementación de prácticas curriculares inclusivas para estudiantes con discapacidad en la educación básica secundaria, desde la perspectiva de los docentes de apoyo.

consolidar como espacio de participación y aprendizaje entendiendo la posibilidad de interacción y opinión con los demás. Estos hallazgos a su vez permiten articular propuestas como, entablar diálogos de acción con “la voz del estudiante” (Messiou, 2023). De igual forma, abrir la puerta a la inclusión es asumir la diversidad como el camino para aprender a vivir y convivir con la diferencia, es aprender de todos (Ainscow 2020).

De manera adicional, los términos que se reflejan como categorías destacadas son *Práctico* (27), *docente* (21), *discapacidad* (18), *atención a necesidades* (18), *curricular* (16), *apoyar* (13), *implementación* (11), *político* (10), *capacitación* (8), *falta* (7) y *oportunidad* (7), entre otros.

En cuanto a *práctico* y *docente*, son palabras vinculadas a la acción y el ejercicio del maestro. De hecho, un elemento clave del grupo focal que surgió en la discusión, sugirió la reflexión del quehacer docente como un ejercicio continuo para retroalimentar las estrategias planteadas. Se subraya el conocimiento como un elemento dinámico, en tanto, las prácticas y la experiencia permiten actualizar, generar nuevos saberes y configurar el proceso de aprendizaje hacia perspectivas más incluyentes.

De igual manera, alrededor de estas palabras clave surge la idea de prácticas de enseñanza que cierran posibilidades a la adaptación de metodologías y se convierten en barreras para la transformación del currículo, de acuerdo con las voces de los participantes, esto obedece a la resistencia al cambio que se evidencia por parte de algunos docentes.

Respecto a *discapacidad* y *atención* a las necesidades específicas de los estudiantes, se asume una intersección en la articulación de estos conceptos. Lo anterior, en virtud de que la respuesta a la discapacidad debe ser la atención a las necesidades específicas de los educandos desde las características identitarias que determinan su subjetividad. Este hallazgo coincide con la postura de (Booth y Ainscow, 2011; Echeita, 2022), quienes resaltan que deben ser las Instituciones educativas, las llamadas a adaptarse al estudiante y su contexto, centrando esfuerzos en la eliminación de las barreras que limitan el desarrollo, más allá de la visión limitante de un diagnóstico médico.

Así mismo, esta perspectiva enlaza la visión de Skliar (2009) quien hace un llamado al sistema escolar, a rebatir la tesis de la normalización de los seres humanos, asumiendo que la

realidad responde a la diferencia como característica identitaria de la población. Por tanto, la discapacidad debe ser entendida como el espacio de escucha, para entender las experiencias subjetivas y dar respuesta a ellas. Dicho de otro modo, la visión de la discapacidad no puede reducirse a la valoración de una condición médica, debe responder a la construcción subjetiva del individuo en interacción dialógica con su entorno (Kauffman et al., 2023).

La aparición de *curricular, implementación y político*, responde a la intencionalidad que se quiere añadir a la materialización de prácticas docentes para dinamizar la atención a estudiantes con discapacidad desde el enfoque de la educación inclusiva y cómo este esfuerzo entra en tensión con las condiciones reales que el contexto ofrece.

Esta referencia da cuenta de la preocupación que expresaron las voces participantes, respecto a la articulación entre políticas y prácticas, desde la conceptualización del currículo asociado a la flexibilización de contenidos, expectativas y estrategias, con el único propósito de respetar los ritmos y posibilidades de aprendizaje del estudiante.

Ahora bien, las *políticas públicas* consolidan el aporte de organismos internacionales y entidades del estado, por dar solución a problemáticas concretas que afectan la condición y calidad de vida; sin embargo, como lo manifiesta Echeita (2022), existen múltiples barreras de orden actitudinal, estructural e incluso cultural que dificultan la posibilidad de concreción de las disposiciones y lineamientos en prácticas de Aula.

En la misma dirección, la coherencia del discurso y las prácticas no responde a una relación lineal, está mediada por condiciones subjetivas, relaciones de poder y realidades del contexto que al ser llevadas a las Instituciones Educativas son reinterpretadas, resignificadas o incluso ignoradas dando lugar múltiples posibilidades de materialización diversa. Por tanto, la concreción de la política pública obedece a la adaptación contextual y al compromiso o actitud de los agentes educativos.

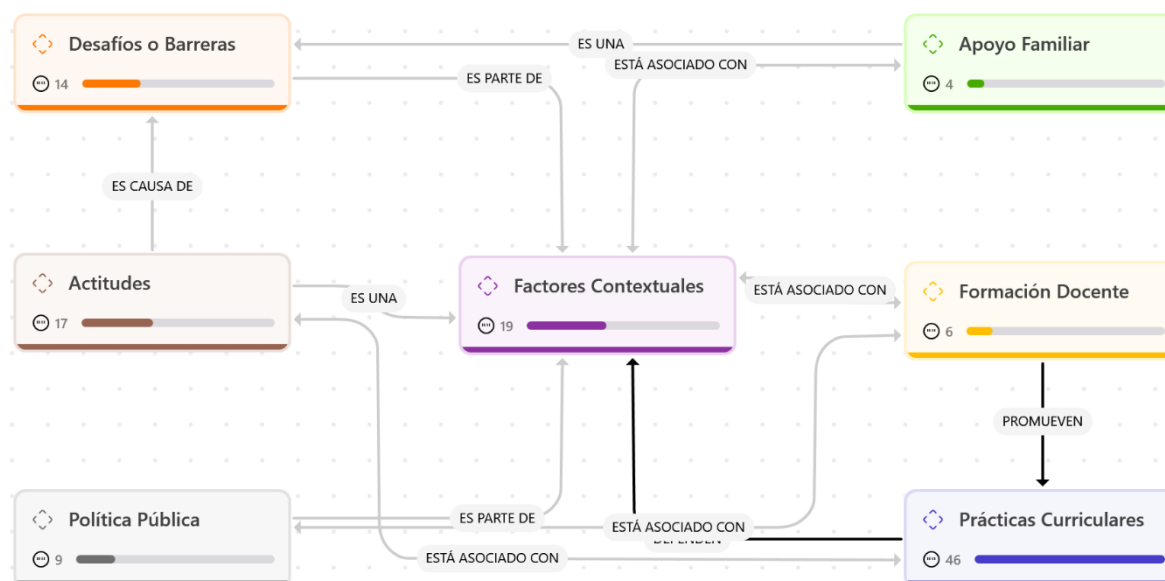
Desde el desarrollo del grupo focal se entrelazaron las voces de los docentes de apoyo y sus aportes permitieron caracterizar los factores contextuales que inciden en el desarrollo de prácticas curriculares inclusivas dirigidas a estudiantes con discapacidad en la educación básica secundaria de Bogotá. Las ideas expresadas de manera recurrente dieron lugar a seis categorías

que emergieron del diálogo y que consolidaron los aportes necesarios para el desarrollo del tercer objetivo específico propuesto en la investigación.

Con respecto a la realidad encontrada, se pudo establecer que los seis factores identificados, visualizados en la Figura 36, tienen una alta incidencia en el desarrollo de prácticas curriculares en las Instituciones educativas de la ciudad de Bogotá. Ciertamente, transitar hacia un currículo inclusivo tiene su punto de partida en la voluntad de agentes educativos con ideales de transformación en beneficio de los estudiantes, especialmente aquellos en condición de vulnerabilidad.

Figura 36.

Red semántica de factores contextuales del grupo focal



Nota. Red construida a partir de las voces de los participantes, sobre la interrelación de las categorías emergentes obtenidas del grupo focal.

Sin embargo, es necesario reconocer que más allá de la voluntad, las actitudes y las expectativas de crear escuelas inclusivas que den respuesta idónea a las necesidades de estudiantes de educación básica secundaria con discapacidad, el implementar prácticas curriculares inclusivas, trae consigo la necesidad de invertir en recursos, de adquirir material didáctico y de apoyo, y contratar profesionales especializados, con las debidas cualificación y formación docente. Es decir, hay una barrera inherente para materializar el derecho a la

educación inclusiva mediante acciones curriculares, sin desconocer lo trascendental que resulta abrazar la discapacidad desde actitudes como la empatía y la disposición para asumir retos.

En consideración con lo expuesto hasta aquí, la investigación reconoce la influencia de las actitudes frente a la discapacidad, el apoyo familiar, la formación docente, las barreras para la implementación de un currículo inclusivo y las políticas públicas; como factores determinantes en el desarrollo de prácticas curriculares inclusivas dirigidas a estudiantes con discapacidad en la educación básica secundaria, en su rol de factores contextuales propios de la realidad escolar de la ciudad de Bogotá.

La grafica Sankey, de la Figura 37, se configuró en torno a los factores contextuales destaca las categorías Prácticas Curriculares y Actitudes como las más fuertes a través de las respuestas dialógicas a partir de allí se puede destacar que los docentes de apoyo vinculan un factor predominante en la labor del maestro y sus actitudes para la atención de estudiantes con discapacidad. Específicamente, en el diseño e implementación de currículo como alternativa clara para dar respuesta a las necesidades de los estudiantes que llegan al sistema.

Figura 37.

Gráfica Sankey Grupo Focal



Nota. La gráfica Sankey, muestra la relación de los factores contextuales con las otras categorías de análisis. Tomado de Atlas.Ti 25.

Este hallazgo se puede vincular con propuestas que respaldan la importancia de ajustar el currículo al contexto como en el DUA y el ABP. Para acceder al conocimiento son fundamentales las acciones y actitudes del maestro dentro del aula.

De igual forma, el análisis de coocurrencias de las categorías de códigos, de la Figura 38, señala tres categorías fuertes que demarcan las percepciones de los docentes de apoyo. Las *Actitudes*, los *Factores Contextuales* y las *Prácticas Curriculares*. Estas interrelaciones denotan que, para poder desarrollar prácticas curriculares inclusivas orientadas a los estudiantes con discapacidad, es necesario tener en cuenta el entorno de los estudiantes, en estrecha articulación con las actitudes de los docentes en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En estrecha vinculación con lo anterior, es meritorio el papel del currículo en la intervención de actitudes y comportamientos asociados a la empatía, respeto por la diferencia, solidaridad, trabajo en equipo, justicia, equidad y tolerancia, que fortalezcan las interacciones positivas y mejoren las relaciones cotidianas entre los estudiantes.

Figura 38.

Análisis de Coocurrencias de las categorías de códigos

	● Actitudes Gr=17	● Apoyo Familiar Gr=4	● Desafíos o Barreras Gr=14	● Factores Contextuales Gr=19	● Formación Docente Gr=6	● Política Pública Gr=9	● Prácticas Curriculares Gr=46
● Actitudes Gr=17		2	4	12	3	1	14
● Apoyo Familiar Gr=4	2		2	2	2		4
● Desafíos o Barreras Gr=14	4	2		4	3	2	5
● Factores Contextuales Gr=19	12	2	4		3	1	14
● Formación Docente Gr=6	3	2	3	3			4
● Política Pública Gr=9	1		2	1			2
● Prácticas Curriculares Gr=46	14	4	5	14	4	2	

Nota. La figura muestra la fuerte interrelación entre tres ejes de codificación; las Actitudes, los Factores Contextuales y las Prácticas Curriculares. Tomado de Atlas.Ti 25.

Fomentar el contacto y la interacción positiva de los niños con discapacidad y sus pares, favorece la eliminación de barreras actitudinales, prejuicios y simbolismos sociales, en favor del aprendizaje y desarrollo emocional. Las habilidades sociales de los niños con discapacidad se ven altamente favorecidos cuando se les permite el aprendizaje en grupo y la construcción de espacios de interacción hacia el juego y la amistad dentro de su entorno escolar. (Shaw et al., 2019).

El análisis del grupo focal desde la voz de los docentes de apoyo permitió identificar seis factores contextuales que a través de dinámicas interaccionales con maestros, estudiantes y familias oscilan como barreras, facilitadores, desafíos e incluso oportunidades de prácticas inclusivas en la educación básica secundaria bogotana. Los hallazgos encontrados, permiten insistir en la articulación de acciones concretas como comunidades profesionales de aprendizaje, espacios de diálogo, sensibilización, reflexión, evaluación y seguimiento hacia la transformación de un currículo más inclusivo, de comunidades educativas comprometidas con la superación de barreras para la discapacidad.

5.3.2. Categorías Emergentes.

El proceso de determinación de las categorías emergentes se llevó a cabo a partir del análisis de la información recolectada, en coherencia con el paradigma interpretativo y el enfoque cualitativo que orientaron la investigación. Desde la teoría de las representaciones sociales, el propósito fue comprender los significados compartidos por los participantes sobre las Prácticas Curriculares Inclusivas (PCI) y las condiciones contextuales que inciden en su desarrollo en la educación básica secundaria.

Para ello, se utilizó el software ATLAS.ti 25 como herramienta de apoyo para la codificación y organización de los datos. En una primera fase, se realizó una codificación abierta, en la cual se identificaron unidades de sentido a partir de las expresiones y relatos de los docentes. Estas unidades fueron posteriormente agrupadas en torno a familias de códigos que representaban temas o dimensiones comunes.

En una segunda fase, se establecieron relaciones entre los códigos, permitiendo identificar patrones, tensiones y convergencias en los discursos. Finalmente, a través de un proceso de abstracción conceptual, se configuraron las categorías emergentes como síntesis interpretativa de los hallazgos: actitudes, apoyo familiar, formación docente, recursos, currículo inclusivo y política pública.

En este sentido, la construcción de categorías emergentes permitió avanzar desde una lectura descriptiva del discurso hacia una comprensión de las representaciones sociales que han construido los docentes frente a las PCI, posibilitando la identificación de factores personales, institucionales y estructurales que condicionan la puesta en práctica del currículo inclusivo.

Actitudes. La categoría actitudes emergió como eje articulador de las representaciones sociales de los docentes frente a la discapacidad. Los participantes reconocen que las disposiciones afectivas, éticas y sociales hacia la diversidad determinan el sentido de las acciones pedagógicas. Cuando las actitudes son positivas, caracterizadas por la empatía, la apertura y el compromiso, favorecen la construcción de entornos inclusivos; mientras que las actitudes negativas o de indiferencia perpetúan prácticas de exclusión y distanciamiento.

Según Echeita (2022), la actitud docente constituye el punto de partida de cualquier proceso de inclusión, ya que no existe transformación posible si no se modifica la mirada hacia el otro. En esta misma línea, Booth y Ainscow (2011) afirman que las actitudes reflejan el grado de aceptación de la diversidad como valor y no como déficit. Así, el reconocimiento del estudiante con discapacidad como sujeto de derecho y participante legítimo del aula se configura como la primera condición de una práctica curricular verdaderamente inclusiva.

Apoyo familiar. El apoyo familiar se consolidó como categoría emergente asociada a la corresponsabilidad educativa. Los docentes de apoyo señalaron que la participación de las familias resulta determinante en la continuidad del aprendizaje, el fortalecimiento emocional y el desarrollo de la autonomía de los estudiantes con discapacidad. En contraposición, la ausencia de acompañamiento familiar o la delegación absoluta de la responsabilidad educativa en la escuela debilitan el proceso inclusivo.

La UNESCO (2020) sostiene que la inclusión solo se logra mediante la cooperación activa entre escuela, familia y comunidad, donde cada actor asume un papel fundamental en la eliminación de barreras para la participación. De esta forma, el apoyo familiar se configura no solo como acompañamiento, sino como un acto político y ético de reconocimiento de la diversidad.

Formación docente. La formación docente representa una categoría crítica en el desarrollo de prácticas inclusivas. Los participantes destacaron que la insuficiencia de formación inicial y continua en temas como el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), los ajustes razonables o la evaluación diferenciada genera incertidumbre y limita la innovación pedagógica. El conocimiento especializado sobre discapacidad e inclusión se convierte, por tanto, en una necesidad urgente.

Booth y Ainscow (2011) enfatizan que la capacitación docente es la vía más efectiva para transformar las culturas escolares, pues permite pasar del discurso de la inclusión a su práctica cotidiana. Coincidiendo con Alba Pastor (2016), la formación fortalece la capacidad reflexiva del profesorado y su competencia para diseñar currículos flexibles que promuevan la participación y el aprendizaje de todos los estudiantes.

Recursos. La categoría recursos hace referencia a los medios humanos, materiales, tecnológicos y pedagógicos que facilitan o restringen la implementación de las PCI. Los docentes participantes señalaron la falta de apoyos especializados, materiales adaptados e infraestructura accesible como una de las principales limitaciones para la inclusión. Tal situación evidencia la distancia entre el mandato de la Ley 1618 de 2013 (congreso de Colombia, 2013) y del Decreto 1421 de 2017 (MEN, 2017), y las condiciones reales de las instituciones educativas.

Desde una mirada crítica, los recursos no deben entenderse únicamente como herramientas, sino como condiciones habilitantes del derecho a la educación. La UNESCO (2020) plantea que garantizar recursos adecuados es parte de la obligación estatal de asegurar igualdad de oportunidades y no una concesión opcional.

Currículo inclusivo. El currículo inclusivo emerge como categoría sustantiva del estudio, al ser el espacio donde convergen las decisiones pedagógicas y éticas que permiten materializar la inclusión. Los discursos docentes revelaron tensiones entre los requerimientos de los estándares académicos y la necesidad de adaptar los procesos a las particularidades de cada estudiante. En este sentido, se propone repensar el currículo como una estructura viva, flexible y contextualizada que favorezca la participación y el aprendizaje significativo.

Alba Pastor (2016) sostiene que el currículo puede ser tanto una barrera como un facilitador del aprendizaje, dependiendo de su nivel de flexibilidad. De acuerdo con el DUA, la planificación curricular debe ofrecer múltiples medios de representación, acción y expresión, permitiendo que todos los estudiantes accedan y participen en igualdad de condiciones. Así, la práctica curricular inclusiva se concibe como un acto de justicia pedagógica.

Política pública. La política pública se configuró como categoría transversal que condiciona las posibilidades de acción en el aula. Los docentes valoran la existencia de un marco normativo sólido, Ley 1618 de 2013 (congreso de Colombia, 2013), Decreto 1421 de 2017

(MEN, 2017), y Política Pública de Discapacidad de Bogotá (2023), pero evidencian una brecha entre la formulación de las políticas y su aplicación práctica. La falta de seguimiento, acompañamiento y recursos genera una distancia entre el discurso legal y la realidad educativa.

Uribe (2021) señala que las políticas inclusivas se tornan simbólicas cuando no se acompañan de mecanismos institucionales que garanticen su implementación. Por ello, los hallazgos del estudio sugieren la necesidad de un sistema articulado entre Estado, instituciones y docentes, que permita convertir la normatividad en acción pedagógica efectiva.

El conjunto de estas seis categorías emergentes permite comprender que las Prácticas Curriculares Inclusivas no son producto de acciones aisladas, sino el resultado de una interacción compleja entre factores personales (actitudes y formación), sociales (apoyo familiar), institucionales (recursos y currículo) y estructurales (política pública). Esta red de relaciones responde directamente a la pregunta de investigación, evidenciando cómo los docentes configuran sus prácticas a partir de sus representaciones sociales sobre la discapacidad, la enseñanza y la equidad.

La investigación demuestra que la inclusión no se reduce a la adopción de estrategias técnicas, sino que constituye un proceso cultural, ético y político que implica transformar la mirada pedagógica, resignificar el currículo y consolidar una comunidad educativa corresponsable. De este modo, las categorías emergentes se establecen como rutas interpretativas para fortalecer la educación inclusiva en Bogotá y para repensar el sentido de las prácticas curriculares.

5.4. Resultados y análisis Fase Cuatro – Objetivo Cuatro. *Hacer aportes orientados al fortalecimiento de las prácticas curriculares inclusivas para la atención de estudiantes con discapacidad en la educación básica secundaria de la ciudad de Bogotá, a partir de los hallazgos obtenidos en la investigación.*

La fase cuatro constituyó una oportunidad para articular los hallazgos de los objetivos planteados antes de la triangulación. El proceso comenzó, con la delimitación de directrices para el desarrollo curricular y la indagación de la política pública de educación básica secundaria, orientada a la atención de estudiantes con discapacidad en el contexto bogotano.

Estos resultados se confrontaron con la caracterización de las representaciones sociales de los docentes de aula, respecto a las prácticas curriculares inclusivas, obtenidas a través de entrevistas semiestructuradas a 38 maestros. El diálogo se enriqueció con los aportes de los docentes de apoyo, quienes describieron los factores contextuales que inciden en la puesta en práctica de las PCI.

Los hallazgos encontrados entraron en interlocución con el fin de identificar tendencias, tensiones y vacíos que aportaron en la comprensión de las prácticas curriculares inclusivas para atención a estudiantes con discapacidad en la educación básica secundaria bogotana. Como producto del ejercicio dialógico entre las categorías, fue posible reconocer una serie de desafíos con potencial de convertirse en oportunidades de tránsito hacia la transformación de un currículo inclusivo, que pueda interpretarse y materializarse en la realidad contextual de las aulas escolares de la ciudad de Bogotá.

Teniendo en cuenta que la investigación apunta al enfoque metodológico de la teoría de las representaciones sociales, era fundamental la apertura de espacios para escuchar la voz de los docentes de aula y docentes de apoyo, en la medida en que sus discursos y acciones inciden de manera directa en la categoría objeto de estudio, es decir las PCI.

En complementariedad con la experiencia y realidad que se expresaron a través de la entrevista semiestructurada y el grupo focal; fue necesario entretelar saberes con el análisis documental, en tanto, permitió la voz del discurso teórico, del diálogo político, para generar

saberes situados que respondan a una perspectiva eficaz para la reflexión y construcción de aulas inclusivas en materia de atención a población con discapacidad.

5.4.1. Tendencias

El aula de clase se enuncia como un espacio abierto a los estudiantes con discapacidad, atribuyendo al sistema escolar el proceso educativo, la enseñanza y el desarrollo del individuo. Este reconocimiento, en la práctica se traduce en la idea de una escuela como escenario diverso, que acoge niños, niñas y adolescentes para materializar su derecho a la educación (UNESCO, 1994a), independientemente de la discapacidad a la cual se deba enfrentar. A este aspecto, subyace una discusión en torno a la preparación del sistema, y en particular de las instituciones educativas para dar respuesta adecuada a los estudiantes.

Se reconoce en la práctica pedagógica, una serie de dilemas que demandan respuestas adecuadas a los niños que llegan al aula. A tal grado, los maestros se perciben como agentes de cambio que desde su accionar ético y su compromiso con la comunidad pueden generar un impacto significativo sobre su entorno, sobre las vidas de los niños con los cuales interactúan (Fernández-Blázquez y Echeita Sarrionandia, 2023). La práctica pedagógica y curricular desde la voz de los docentes, se resignifica como escenario de oportunidades, diálogos e interacciones desde el respeto por el ser humano (Brennan et al., 2021).

Con relación a lo anterior, se reconoce la necesidad de vincular apoyos y recursos especializados para optimizar la atención y acompañamiento que los estudiantes merecen (Santa-Cruz, 2023). Los fines educativos y el compromiso por garantizar el derecho a una educación inclusiva de calidad en condiciones dignas, centra al estudiante como protagonista de los procesos escolares. En consecuencia, dar respuesta apropiada es asumir la comprensión por ofrecer y gestionar el personal especializado y los recursos necesarios.

La indagación realizada en torno a los tres objetivos reportó la flexibilización del currículo como un proceso reflexivo orientado al diseño, implementación y mejoramiento de las prácticas inclusivas, para responder de manera directa a las necesidades y subjetividades de los estudiantes. A este punto, se reitera que tales dinámicas pedagógicas impactan contenidos, estrategias, actividades, proyectos, evaluación y en general todos los aspectos propios de la enseñanza y aprendizaje.

5.4.2. Tensiones

Se prioriza la discapacidad como tema de discusión en la agenda pública estatal, lo cual se traduce en reglamentación normativa. Sin embargo, este reconocimiento no garantiza la implementación de políticas como está establecido en el marco legal. En otras palabras, la enunciación de la norma no garantiza por sí misma, la ejecución de los recursos necesarios, la realización de los ajustes, diseños curriculares y la disponibilidad de profesionales especializados que garanticen la calidad de vida de los estudiantes bogotanos. Lo anterior, en tanto, la realidad escolar y contextual supera las condiciones que se expresan en los lineamientos de política pública y depende de la interacción multifactorial a nivel social, económico y político.

Materializar la política pública para la discapacidad exige la conjugación de normas. En consecuencia, el Estado en calidad de garante de los derechos de la ciudadanía, debería encausar esfuerzos, recursos y entidades que contribuyan en la solución de problemáticas, con el propósito de fortalecer el acceso, equidad y justicia social. A partir del análisis realizado, se encuentran múltiples menciones asociadas a planes, instituciones y organismos que dentro de la organización del estado Social de Derecho, tienen responsabilidad directa en la atención de los estudiantes con discapacidad.

A este respecto, se reflejan algunas tensiones, por una parte, se asumen figuras de delegación funcional de la inclusión que, en algunas situaciones, de acuerdo con las voces de los participantes, deriva en la idea sesgada, que la atención a los estudiantes con discapacidad es responsabilidad de algunos, y no involucra a la comunidad, ni la sociedad en general.

Por otra parte, se evidencian esfuerzos paralelos de forma aislada, que no confluyen en acuerdos e invitación directa a agentes educativos como los docentes para un trabajo común que posibilite esfuerzos conjuntos con resultados de mayor impacto para el desarrollo, aprendizaje y éxito académico de los niños. Lo anterior, refuerza la idea que la atención a la discapacidad requiere esfuerzos intersectoriales e intersubjetivos.

Se reconoce que Bogotá y Colombia han transitado por escenarios discursivos, de prácticas sociales y escolares, desde la normalización, posteriormente a la integración hasta llegar a planteamientos teóricos, acciones y estrategias vinculadas hacia un paradigma epistemológico y

metodológico encaminado a la concepción de las discapacidades desde una perspectiva de corresponsabilidad social centrada en las barreras que el contexto impone.

El uso de un lenguaje que incluye palabras como rehabilitación, servicios, entre otros respalda una fuerte tensión que se polariza entre quienes consideran que el escenario escolar bajo las actuales condiciones no ofrece garantías suficientes para el desarrollo de los niños con discapacidad (Hornby y Kauffman, 2024). En consecuencia, aunque en menor medida existen opiniones que defienden la educación especial desde el enfoque de la integración como una respuesta asertiva (Kauffman et al., 2022). Aun así, se transita hacia posturas que resaltan que la educación inclusiva, a pesar de sus carencias, es la respuesta más humana para los niños con discapacidad (Ainscow, 2020).

Existen avances en materia de política pública a partir de escenarios internacionales, en el caso de Colombia, se ha adscrito a compromisos por movilizar los derechos de sus ciudadanos. Tal situación, se vio reflejada en el análisis realizado. Ejemplo de ello es la ley que refleja la vinculación del país con los acuerdos de la convención sobre los derechos de las personas con discapacidad (Ley 1346 de 2009) y específicamente el Decreto 1421 de 2017, que enuncia aspectos de total correspondencia con la garantía de la atención a niños con discapacidad.

Por su parte, Bogotá ha hecho lo propio y a su vez ha emanado Decretos, acuerdos y documento de política pública. En tal aspecto, se reconocen avances; sin embargo, a través del desarrollo de la investigación se encontraron fisuras y factores que limitan el diseño y la puesta en práctica de PCI. En otras palabras, los avances normativos no necesariamente se traducen en acciones concretas de diseño curricular.

La atención a estudiantes de básica secundaria con discapacidad, no se puede limitar a la creencia reduccionista que valida en los procesos de matrícula y justifica en indicadores de acceso y permanencia la atención escolar a estos niños. En tal sentido, no se debe asociar la permanencia a una oferta de calidad que responda a las necesidades del estudiante. Una atención eficaz, implica la reflexión pedagógica que atienda a las condiciones subjetivas, en consecuencia, el diseño curricular podrá derivar en la puesta en marcha de PCI.

5.4.3. Vacíos

La articulación del Estado a través del gobierno nacional y distrital, la Secretaría de Educación del Distrito (SED) y las organizaciones que orientan, movilizan y administran recursos, son responsables de articular estrategias y esfuerzos para brindar las condiciones adecuadas y dignas que garanticen una buena calidad de vida y el goce de los derechos de la población con discapacidad. Sin embargo, ni desde la política, ni en la percepción de los docentes, se observa coordinación de estas entidades y recursos en sincronización con el escenario escolar. En el caso de las estrategias vinculadas a los colegios, hace falta mayor promoción, pedagogía y vinculación directa a los docentes como movilizadores directos y de gran impacto.

La movilización de acciones y la adquisición de compromisos con la educación inclusiva en el ámbito escolar dependen de los procesos de socialización y del desarrollo pedagógico de acciones concretas orientadas a la formación de los agentes educativos. En este sentido, la actualización de los maestros mediante procesos formales de capacitación liderados por entidades especializadas en discapacidad, así como a través de redes de aprendizaje docente, espacios de intercambio pedagógico y sistematización de experiencias, se constituye en una vía fundamental para fortalecer las habilidades y prácticas inclusivas del profesorado. Estas estrategias, en conjunto, posibilitan una respuesta pedagógica más pertinente frente a las realidades diversas y situadas que emergen en el aula escolar.

La presencia de familias y cuidadores en la articulación con el escenario escolar está cargada de elementos que configuran un vacío en torno a la participación de estos actores en el proceso curricular. Para empezar, la vinculación desde la normativa se queda corta en las disposiciones para apoyar y acompañar a nivel económico y social.

A esto se suma, las pocas disposiciones para materializar la coordinación y vinculación de estos agentes a procesos curriculares que entrelacen el escenario escolar y familiar. Adicionalmente se aprecian pocas herramientas que promueven la participación de las familias desde la construcción de redes colaborativas y trabajo en equipo con docentes y docentes de apoyo.

El marco normativo no permite percibir o comprender la integración del rol docente desde su dimensión subjetivo, simbólica y contextual. En consecuencia, en algunos apartados se brindan orientaciones técnicas, normativas que apuntan a la estandarización del ejercicio docente y la práctica curricular, desconociendo el potencial docente como agente de transformación social a partir de su quehacer pedagógico y curricular. Se percibe un vacío en la movilización del currículo como una herramienta y elemento dinámico que habilite espacios de participación y construcción conjunta, dinámica y pluralista.

Tabla 28.*Síntesis del proceso de triangulación*

Convergencias	Tensiones	Vacíos	Síntesis
La vinculación de la familia y cuidadores al proceso escolar aporta al desarrollo integral de los estudiantes. Desde la política pública, se reconoce la importancia de vincular estos actores a procesos de bienestar, capacitación y salud. Los maestros son protagonistas del proceso de aprendizaje, se reconoce la influencia que tienen en la implementación de prácticas curriculares inclusivas. Sus representaciones sociales permiten leer contextos y realidades. Desde la perspectiva trabajada, el docente supera la visión de transmisor de conocimiento y se convierte en agente pedagógico, político y simbólico; mediador entre la política pública, el contexto y el estudiante. Desde los tres objetivos se pudo establecer su papel como constructor, nodo	Se percibe una tensión respecto al ideal de vinculación de las familias y cuidadores al escenario escolar y las posibilidades que se dan en la realidad. Se evidenció que en algunos casos existe compromiso y deseo por establecer acuerdos con docentes, lo cual repercute en beneficios para el desarrollo integral del estudiante. Así mismo y en gran medida existen casos de negligencia y poca disposición para entablar acuerdos con la comunidad educativa. La investigación evidenció varias tensiones en torno a la figura del docente y las prácticas curriculares inclusivas. La voz de los participantes revela, que quienes mantienen una visión tradicional del currículo suelen mostrar resistencia cuando se les invita a transitar hacia un enfoque inclusivo. Así mismo,	Aunque se reconoce el papel decisivo de las familias y cuidadores en el desarrollo de los estudiantes con discapacidad, en el ámbito escolar persiste un vacío que obstaculiza su participación. Siguen faltando herramientas específicas y una coordinación intersectorial que articule esfuerzos y dinamice su intervención. Esta ausencia impide tener prácticas concretas que potencien el aprendizaje y la inclusión. La investigación pone en relieve varios vacíos en torno a la figura del docente. En primer lugar, se carece de formación sistemática que lo habilite como diseñador de currículos inclusivos. Sin herramientas sólidas como el Diseño Universal para el Aprendizaje, El aprendizaje basado en problemas o estrategias específicas para atender de forma eficaz los	La indagación permitió orientar el diálogo entre los tres objetivos en torno a líneas de discusión comunes en las cuales en algunos casos se reafirman opiniones y elementos, a la vez se contrastan posturas o contraponen visiones enriqueciendo la discusión. Uno de los puntos de convergencia es la importancia de vincular agentes educativos como padres y cuidadores al proceso escolar, en tanto, su presencia puede aportar apoyo socioemocional, generar acciones de avance y tender puentes de construcción pedagógica y curricular con el escenario familiar. Se reitera que no es tarea fácil, en la medida en que tal participación se ajusta en gran medida al interés de las familias por hacer parte del desarrollo del estudiante. Aun así extender la invitación

Convergencias	Tensiones	Vacíos	Síntesis
estructural a nivel epistémico y político. La formación docente emerge como un eje transversal en los hallazgos de la investigación. Se reconoce como un proceso imprescindible, estrechamente vinculado a la implementación de un currículo inclusivo. En ese sentido, constituye un factor decisivo que impulsa la mejora de los procesos de aprendizaje, enriquece la práctica profesional y favorece el análisis de la realidad escolar en su contexto específico. Cuando se habla de atención y acompañamiento a estudiantes con discapacidad, se refuerza tanto desde la política pública como desde la voz de los maestros, la búsqueda y el esfuerzo por garantizar los derechos de niños y adolescentes desde un enfoque que respeta y respalda la diversidad, la equidad y la justicia social. La discapacidad, es un tema que se ha contemplado en la	se perciben fricciones entre el docente de aula y el docente de apoyo: el trabajo colaborativo, resulta complejo y la coenseñanza se vislumbra como un desafío. Desde la política pública, la figura del profesor se proyecta, en ocasiones como ejecutor de lineamientos, lo que invisibiliza su potencial como agente de transformación social. Por último, persiste la distancia entre los ideales de implementación de un currículo inclusivo y las condiciones reales del entorno, que limitan su puesta en práctica. La educación inclusiva y el reconocimiento de la diversidad apunta hacia el acercamiento a la discapacidad, con el compromiso docente e institucional de aportar esfuerzos, tiempos y acciones para brindar ambientes de aprendizaje cálidos y acogedores. A este respecto, se generan situaciones de tensión que apuntan con mayor	trastornos del aprendizaje; los intentos por adaptar la enseñanza resultan en ajustes aislados y específicos, más que en transformaciones estructurales del currículo. Lo anterior, refuerza la idea que se apunta a un vacío en la capacitación integral, que conecte los conceptos de discapacidad, inclusión, didáctica diferenciada y uso de tecnologías de apoyo. La oferta normativa suele fragmentarse en talleres aislados, falta un proceso continuo que combine teoría y práctica, con acompañamiento de aula y seguimiento Se percibe escasa articulación entre docentes de aula y docentes de apoyo. Sin herramientas o estrategias claras para la planificación conjunta, la coenseñanza se advierte más como una carga que como una oportunidad. Promover espacios para la coordinación de acciones y responsabilidades compartidas es una necesidad sentida.	podría aportar enriquecedores elementos en el avance de niños y adolescentes. Adicionalmente, uno de los puntos que se convierte en hallazgo de significativa trascendencia desde las representaciones sociales y la realidad escolar bogotana, es el potencial del maestro como agente de transformación social desde su práctica curricular. El compromiso con las vidas e historias que llegan al salón de clase trasciende hacia experiencias de vida en las cuales se impactan seres humanos; desde la mediación entre las subjetividades y el entorno.

Convergencias	Tensiones	Vacíos	Síntesis
normativa colombiana y se visualiza en la promulgación de política pública sobre el tema. Desde allí se distinguen conceptos, lineamientos y directrices en las cuales se hace alusión a estrategias, orientaciones curriculares diferenciales, asignación de responsabilidades y disposiciones técnicas que incidan sobre la atención a la población con discapacidad.	vehemencia en la figura del maestro. Desde el discurso político y ético se le responsabiliza de dar cuenta de prácticas inclusiva; de hecho, su actuar se convierte en la evidencia de un sistema inclusivo. Sin embargo, esto contrasta con la exigencia de resultados que el sistema, la sociedad, los padres de familia e incluso la comunidad educativa demanda, en torno a expectativas curriculares basadas en estándares establecidos y resultados asociados a desempeños académicos que van en contra vía de la puesta en marcha de un currículo inclusivo. (Jiménez Pastén y Figueroa-Céspedes, 2023). En Colombia existe un nutrido marco normativo y lineamientos para la atención de la discapacidad. Aun así, persisten dificultades para su implementación entre las cuales se reconocen la falta de articulación de los proyectos	Se detecta un vacío investigativo, que permita reflexionar de manera detallada el impacto de las prácticas curriculares con relación a modelos de capacitación docente sobre los resultados de aprendizaje y la participación de estudiantes con discapacidad. Sería interesante, documentar los caminos que mayor aporte pueden generar tanto en el quehacer del maestro como en los aprendizajes y participación de los estudiantes. La evaluación inclusiva es un componente que se consolida como un vacío, en la medida en que las directrices que se dan desde la política pública son pocas y en la voz de los docentes se revela dificultad en la integración de este componente al plan individualizado de ajustes razonables.	

Convergencias	Tensiones	Vacíos	Síntesis
	educativos institucionales con la política pública y la realidad contextual, la no ejecución del PIAR o su realización como requisito técnico y no como respuesta a las necesidades de los estudiantes. (Mamián-Álvarez, 2022).		

Nota. Construida a partir de las voces de los actores participantes en la entrevista semiestructurada y un grupo focal de la investigación (2025):

5.4.4. Aportes para el fortalecimiento de las PCI para la atención de estudiantes con discapacidad en la básica secundaria

La construcción de una propuesta curricular inclusiva (PCI) que responda de manera asertiva y humana a las necesidades de los estudiantes que llegan al aula escolar, representa un desafío y una apuesta significativa en el esfuerzo por garantizar el derecho a una educación de calidad a todos los estudiantes, de manera especial a aquellos niños y adolescentes con discapacidad que integran el sistema escolar en busca de respuestas y acompañamiento.

Por lo tanto, el documento, titulado *Aportes para el fortalecimiento de las Prácticas Curriculares Inclusivas (PCI)*, surge como resultado del trabajo desarrollado en instituciones educativas de la ciudad de Bogotá. Este estudio constituye una contribución relevante dentro del marco de la investigación doctoral, orientada a fortalecer la atención, la participación y el aprendizaje significativo de los estudiantes con discapacidad en la educación básica secundaria. Su importancia radica en que ofrece fundamentos teóricos y metodológicos que permiten comprender y transformar las prácticas pedagógicas, promoviendo así una educación más equitativa, inclusiva y socialmente comprometida.

Su propósito es ofrecer directrices y reflexiones que permitan orientar el diseño, la implementación y evaluación del currículo, en una realidad situada, desde una perspectiva que reconozca la diversidad, valore las trayectorias de aprendizaje y promueva escenarios educativos que permitan la participación y avances académicos de estudiantes con discapacidad con miras a la inclusión.

Los aportes que aquí se presentan buscan la movilización de prácticas curriculares que vayan más allá de la lógica del diseño homogéneo, para avanzar hacia la transformación de un currículo que responda a la subjetividad del estudiante. Por ello, se reafirma que, la atención a estudiantes con discapacidad desde un enfoque de educación inclusiva demanda una reflexión profunda en torno a fundamentos curriculares, estrategias de enseñanza, actitudes, participación de agentes educativos y en general dinámicas escolares en conjunto.

En tal sentido, las orientaciones están organizadas en cuatro componentes, que se articulan para ofrecer una herramienta de apoyo para docentes, directivos, cuidadores e incluso responsables de política pública educativa, interesados en convertir el currículo escolar en

vehículo de transformación en favor del aprendizaje, participación y desarrollo académico de niños y adolescentes.

Los aportes derivados de esta investigación constituyen un fundamento pedagógico y curricular para la movilización de prácticas curriculares inclusivas, al ofrecer una ruta orientadora para su implementación en los contextos escolares. No obstante, no es posible establecer directrices estandarizados o rígidos, dado que la educación inclusiva requiere el diseño, la implementación y la evaluación de un currículo contextualizado, capaz de responder a las características, necesidades y potencialidades de los estudiantes que habitan el aula.

La generalización de las prácticas atentaría contra el principio del respeto por el otro y contra la pedagogía de la diferencia con enfoque crítico social, pilares fundamentales de una educación que reconoce la singularidad como fuente de aprendizaje y transformación.

Componente Conceptual

La construcción de un currículo orientado a la atención de estudiantes con discapacidad exige partir de una comprensión profunda y articulada de conceptos como discapacidad, educación inclusiva, currículo y prácticas curriculares. Lo anterior, en razón a que estas nociones dan soporte categorial y enmarcan la implementación de prácticas curriculares desde una perspectiva transformadora.

Comprender la discapacidad más allá del enfoque asistencialista, concebir la educación inclusiva como derecho y no como opción, resignificar el currículo desde el aporte de cada estudiante y asumir las prácticas curriculares inclusivas (PCI), como escenarios dinámicos de aprendizaje y desarrollo humano, son aspectos claves para avanzar en el diseño de propuestas que respondan a múltiples formas de ser, pensar y aprender. En tal sentido, se hace necesario reconocer el significado y la interrelación de estos conceptos en el escenario escolar.

A. La discapacidad: un compromiso social

La discapacidad se ha proyectado como un asunto polisémico, abordado desde diversas perspectivas, sin embargo, la mirada desde la cual se asume impacta en el discurso y las prácticas que se generan a su alrededor, su significado ha evolucionado, al punto de consolidarse como una imposición social (Departamento Administrativo Nacional de Estadística [DANE], 2022)

producto de la interacción entre una persona que requiere apoyos específicos y las barreras del entorno que limitan su plena participación en la sociedad, (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 1994a) .

Desde esa perspectiva, la discapacidad, es una condición del entorno que circunda a la persona (Ainscow, 2020), a este respecto, es importante reflexionar que el Estado, la sociedad y para el caso particular, la comunidad educativa debe asumir responsabilidades con esta población en el ánimo de garantizar espacios de aprendizaje, participación y desarrollo (ONU, 2006).

En el escenario escolar, estas barreras se pueden manifestar a través de varios factores, como: los currículos estandarizados, las metodologías homogéneas, evaluaciones parametrizadas y prácticas sociales, pedagógicas o curriculares que puedan segregar a los estudiantes con discapacidad o limitar su participación en actividades grupales (Ainscow, 2020).

A tal punto, es importante destacar que con el ánimo de dar respuesta a las necesidades de los estudiantes en términos de su condición humana (Skliar, 2009), esta propuesta asume, la discapacidad, como se visualiza en la Figura 39, como construcción sociocultural; en coherencia con lo anterior, una atención escolar de calidad, demanda equidad como condición obligatoria, desde el enfoque de educación inclusiva, lo que implica cuestionar y resignificar la forma en que se concibe el aprendizaje, el conocimiento y la enseñanza.

Figura 39.

Concepto de discapacidad.



Nota. Elaboración propia (2025).

B. La atención a estudiantes con discapacidad desde un enfoque de educación inclusiva

Por su parte, la educación inclusiva se concibe como el enfoque ético, político y pedagógico que orienta acciones y esfuerzos en la garantía del derecho a la educación de calidad para todos los estudiantes, de particular manera a aquellos niños y adolescentes en riesgo de exclusión (Skliar, 2009). Es decir, la educación inclusiva, se resalta como la movilización de esfuerzos por parte del sistema, las instituciones y los agentes educativos para procurar el desarrollo integral de los estudiantes desde sus condiciones personales.

Vale la pena aclarar, no se trata de garantizar el acceso físico y la integración de los estudiantes con discapacidad a las aulas regulares, sino de transformar el sistema educativo, en su conjunto para dar una respuesta idónea a las necesidades de los estudiantes, desde el acompañamiento, la valoración y el respeto a la diversidad. Tal como lo señala la UNESCO (2017), la inclusión es el proceso mediante el cual se identifican y eliminan las barreras que limitan la presencia, participación y aprendizaje de niños.

En este marco, la implementación de un currículo que posibilite la atención adecuada a estudiantes con discapacidad desde un enfoque de educación inclusiva, demanda características dialógicas encausadas a la flexibilización y al reconocimiento de la diversidad, en términos de estilos, tiempos y formas de aprendizaje. En otras palabras, implica el compromiso colectivo de parte de agentes educativos en la construcción de ambientes de desarrollo integral, desde las habilidades y potencialidades en relación con los otros.

C. Hacia un currículo inclusivo

El currículo, visto desde la perspectiva del conjunto de decisiones, acciones, discursos, prácticas que se construyen en el escenario escolar y las interacciones entre la comunidad educativa, cuyo propósito es orientar los procesos de enseñanza y aprendizaje, trasciende la organización de contenidos hacia la construcción social (Gimeno Sacristán, 2010).

Frente a esta mirada, el currículo desde una perspectiva que responda a la educación inclusiva se concibe como elemento ético, político y pedagógico que reconoce la diversidad como característica humana (Skliar, 2009). En consecuencia, no se puede visualizar como ruta

estandarizada, por el contrario, debe ser flexible, contextualizado, que responda a una realidad situada y abierto a múltiples formas de aprender y participar (Alba Pastor, 2018).

Un currículo inclusivo, como se aprecia en la Figura 40, es concebido como un proceso ético, en tanto, valora la diversidad como eje articulador, asumiendo la educación a partir del compromiso que reconoce la dignidad humana como principio, (Skliar, 2009), se consolida como político, en la medida en que su punto de partida es la constitución de una comunidad participativa, desde la resistencia a lo heterogéneo con sentido crítico social (Giroux, 2001), en tal perspectiva, reconoce que el sentir ontológico de la escuela encuentra su razón de ser en la multiplicidad de voces, posibilitando la construcción de la conciencia diferencial. (Ocampo González, 2021).

Figura 40.

Elementos del currículo inclusivo



Nota. Elaboración propia (2025).

En el caso específico de Colombia, el Decreto 1421 de 2017 (Ministerio de Educacional Nacional [MEN], 2017), establece la necesidad de adaptar el currículo para responder a las características de los estudiantes con discapacidad, para este propósito se convoca al diseño e implementación de ajustes razonables, estrategias para el Diseño Universal del Aprendizaje (DUA) y formas de evaluación que reconozcan los avances individuales.

Este llamado desde el escenario normativo exige una transformación respecto a la forma de organizar contenidos, metodologías, actitudes docentes y relación familia y escuela. En tal sentido, transitar hacia un currículo para la atención a estudiantes con discapacidad desde una perspectiva de educación inclusiva, significa asumir un proceso permanente de reflexión, diálogo y resignificación pedagógica (Stenhouse 1998, Echeita, 2022).

D. Prácticas Curriculares Inclusivas

Como se observa en la Figura 41, las prácticas curriculares inclusivas constituyen un entramado de acciones, decisiones y reflexiones que se articulan en un proceso intencionado, orientado a garantizar el aprendizaje, la participación y el desarrollo de los estudiantes que llegan al sistema escolar (Ainscow, 2020; UNESCO, 2022). Este enfoque guarda especial atención, a través de estrategias diferenciadas a aquellos niños, niñas y adolescentes con discapacidad que demandan apoyos adicionales para alcanzar los propósitos establecidos (Kauffman et al., 2023).

Figura 41.

Concepto y características de PCI.



Nota. Elaboración propia (2025).

Como su nombre lo indica, se articulan en torno al diseño, la implementación y la evaluación del currículo, posibilitando la mediación entre la realidad contextual y los fines educativos trazados. A través de esa perspectiva, el currículo se convierte en un espacio dialógico donde convergen la voz del estudiante (Messiou, 2023) y el saber, sentir, actuar del docente, posibilitando ajustes razonables, la implementación del Diseño Universal del Aprendizaje (DUA) (CAST, 2020) y las evaluaciones diversificadas que respalden trayectorias dignas y adecuadas para cada persona.

Un rasgo distintivo, es el ajuste curricular como respuesta a la diversidad. Esta característica, demanda de parte del maestro, preferiblemente en colaboración con el docente de apoyo, la elaboración de un diseño reflexivo que valore y retroalimente de forma crítica contenidos, objetivos de aprendizaje, recursos, metodologías, estrategias didácticas, actividades y formas de evaluación. El propósito que se persigue a este respecto es doble, eliminar las barreras contextuales, a la vez que se apunta al fortalecimiento de las culturas, políticas y prácticas que respaldan la inclusión.

Visto así, las prácticas se sustentan en el reconocimiento epistemológico de la singularidad de cada ser humano, todo estudiante posee habilidades, intereses y cualidades propias que lo convierten en parte de una comunidad y sujeto pleno de derechos, participe de un contexto específico, a través del cual, aparecen barreras o facilitadores para su desarrollo personal.

En consecuencia, avanzar hacia prácticas genuinamente inclusivas, implica garantizar el disfrute efectivo de los derechos de los estudiantes que ingresan al sistema educativo. Tal perspectiva, se ampara en tres pilares ético-sociales; la equidad, el respeto y la valoración de la diferencia (Skliar, 2009), sobre estos principios descansa el entramado normativo, legal y jurídico que configura el marco político de las prácticas curriculares inclusivas.

Apuntando a este particular, la legislación colombiana vigente proclama la corresponsabilidad de los diversos actores educativos y establece lineamientos que cobran sentido a través de esfuerzos como la gestión directiva y escolar, que se traduce en acciones concretas y evidencias tangibles de atención y acompañamiento para los niños bogotanos. De este modo, las

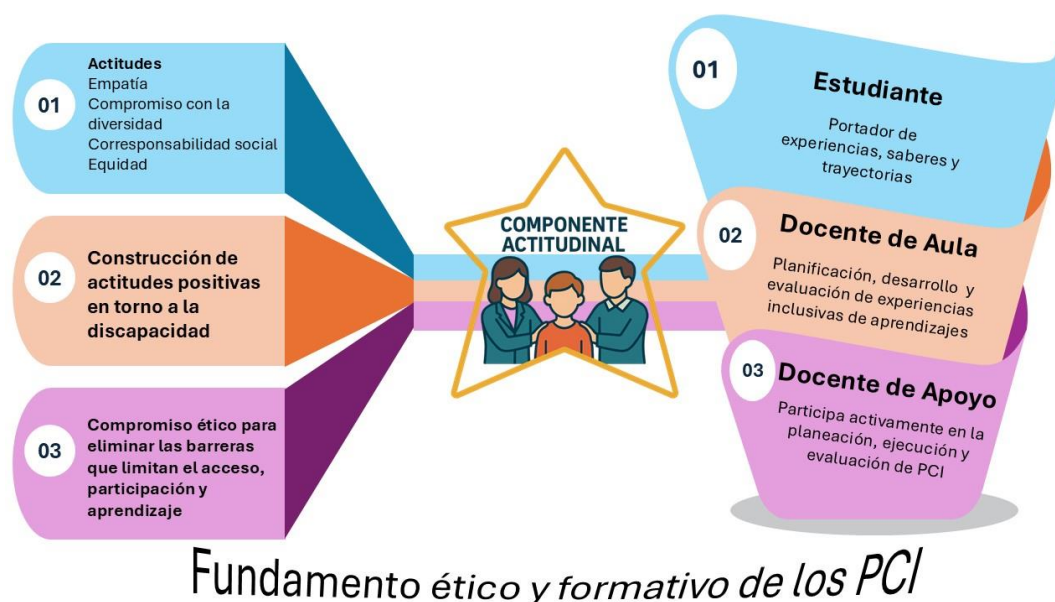
PCI, se proyectan como estrategia transformadora que convierte el derecho a la educación inclusiva en una realidad cotidiana.

Componente actitudinal-agentes educativos.

Uno de los componentes a los cuales se alude cuando se piensa en PCI, es el actitudinal, representado en la Figura 42, es necesario sensibilizar en torno a actitudes como el respeto, la empatía, el apoyo y la pertenencia a la comunidad educativa. A este respecto, un elemento crucial es el trabajo para la transformación de representaciones negativas, cargadas de simbolismos sociales que puedan materializar prejuicios, hacia la transformación de perspectivas desde el reconocimiento de la diversidad y la interacción dialógica para el desarrollo mutuo.

Figura 42.

Componente actitudinal



Nota. Elaboración propia (2025).

El componente actitudinal constituye el fundamento ético y formativo de las prácticas curriculares inclusivas, más allá de marcos normativos claros, de propuestas pedagógicas sólidas y de recursos materiales significativos, es necesaria una disposición auténtica y comprometida con la diversidad. En este sentido, la actitud de directivos, docentes de aula y de apoyo frente a la

atención de los niños y adolescentes con discapacidad, se convierte en el punto de partida para materializar la educación inclusiva desde el currículo escolar.

Este componente, no se reduce a la dimensión emocional, trasciende hacia las creencias, valores y acciones concretas que configuran la interacción pedagógica, dialógica y curricular, en consecuencia, la construcción de actitudes positivas, comprensivas y comprometidas con la diversidad es condición necesaria para la implementación de una cultura inclusiva en la atención efectiva de la discapacidad.

El reconocimiento del estudiante como portador de saberes, experiencias y trayectorias de aprendizaje, exige prácticas flexibles y adaptadas (Booth y Ainscow, 2002), pero de manera especial, demanda un compromiso ético en los agentes educativos para identificar y eliminar las barreras que impiden el acceso, la participación y el aprendizaje de los estudiantes que llegan al aula escolar (Ainscow, 2020).

Este componente, exalta la convergencia de esfuerzos por convertir la educación en un ejercicio de emancipación curricular (Giroux, 2001), centrado en la empatía y la corresponsabilidad social frente los estudiantes con discapacidad. Se demanda, por tanto, una actitud reflexiva y una disposición al cambio por parte de los agentes educativos, condiciones indispensables para la adopción de estrategias innovadoras y adaptadas a las necesidades de los estudiantes (Sánchez A., 2023).

El componente actitudinal, resalta el papel del docente de aula, cuya vocación se expresa en la planificación, desarrollo y evaluación de experiencias inclusivas de aprendizaje. En ellas, se incorporan ajustes razonables, estrategias diversificadas y ambientes escolares libres de discriminación. Esta acción pedagógica implica un acompañamiento dialógico con estudiantes y familias, reconociendo el contexto sociocultural como parte integral del currículo.

En estrecha articulación con este compromiso, los docentes de apoyo participan activamente en la planificación, ejecución y evaluación de prácticas curriculares inclusivas, consolidando un modelo de coenseñanza que favorece la corresponsabilidad profesional y pedagógica (Castro y Contreras, 2021).

Asimismo, las estrategias para el fortalecimiento actitudinal deben ocupar un lugar trascendental en la propuesta curricular, este aspecto exige reconocer al ser humano desde la diversidad como un principio ético y epistemológico, en esta dirección, adquieren relevancia las acciones orientadas a la valoración de la dignidad, la empatía y el respeto en el escenario escolar.

Tales acciones incluyen la formación continua en educación inclusiva, la reflexión crítica sobre la escuela como espacio de materialización de los derechos humanos, así como el diseño e implementación de metodologías que promuevan el aprendizaje colaborativo y la participación de todos los estudiantes. Por ello, apostar por el fortalecimiento de actitudes basadas en la empatía, la corresponsabilidad y el compromiso con la diversidad no sólo transforma la relación pedagógica, sino que convierte el currículo en un espacio de emancipación y justicia, con oportunidades de garantizar el derecho a la educación de los estudiantes con discapacidad en escenarios democráticos e inclusivos.

Componente pedagógico: Una pedagogía de la diferencia con enfoque crítico social.

Las prácticas curriculares inclusivas (PCI) deben sustentarse en una pedagogía de la diferencia, entendida como una apuesta ética, política y educativa que reconozca la pluralidad de identidades, experiencias y saberes en la escuela, tal perspectiva, sitúa la diferencia como condición constitutiva del proceso educativo. Autores como Skliar (2009), han insistido en que hablar de la diferencia implica asumir la alteridad como posibilidad de encuentro y no como amenaza, configurando una pedagogía capaz de cuestionar la normalización y posibilitar espacios de participación y aprendizaje.

En este sentido, esta mirada, se enlaza con un enfoque crítico social, en tanto concibe la educación como espacio de lucha cultural y política. Giroux (2001) plantea que la escuela, debe ser comprendida como escenario en el cual, se construyen significados a través de los cuales los sujetos, adquieren el potencial de transformar estructuras sociales. Visto así, la atención a estudiantes con discapacidad desde el enfoque de educación inclusiva, no se limita a la integración, se orienta a la construcción de escenarios de aprendizaje y participación.

A este punto, es importante señalar los principios que orientan este componente, como se perciben en la Figura 43. Para empezar, se debe apreciar la educación como oportunidad de transformación social, desde la equidad y la justicia social, en tanto, a partir de acciones y

prácticas inclusivas se puede apuntar a la superación de fenómenos como la desigualdad y la discriminación. Adicionalmente, es importante el reconocimiento de la diversidad, tal como lo señalan Booth y Ainscow (2002), al indicar que una escuela inclusiva, debe aportar en la construcción de interacciones en las cuales el estudiante se sienta reconocido y participe de la vida escolar.

Figura 43.

Componente pedagógico



Nota. Elaboración propia (2025).

Es importante tener en cuenta que la construcción de propuestas inclusivas requiere superar la linealidad curricular, transitando hacia diseños flexibles que contemplen ajustes razonables y estrategias de enseñanza diferenciada, en otras palabras, tal como se indicó en la Declaración de Salamanca (UNESCO, 1994a), es necesario adaptar contenidos, metodologías y evaluaciones de acuerdo con las necesidades de los estudiantes.

En síntesis, este componente plantea una pedagogía crítica de la diferencia, que, en el contexto de la ciudad de Bogotá, puede orientar la acción docente hacia la justicia social y educativa, esto implica transformar las prácticas cotidianas para diseñar currículos flexibles

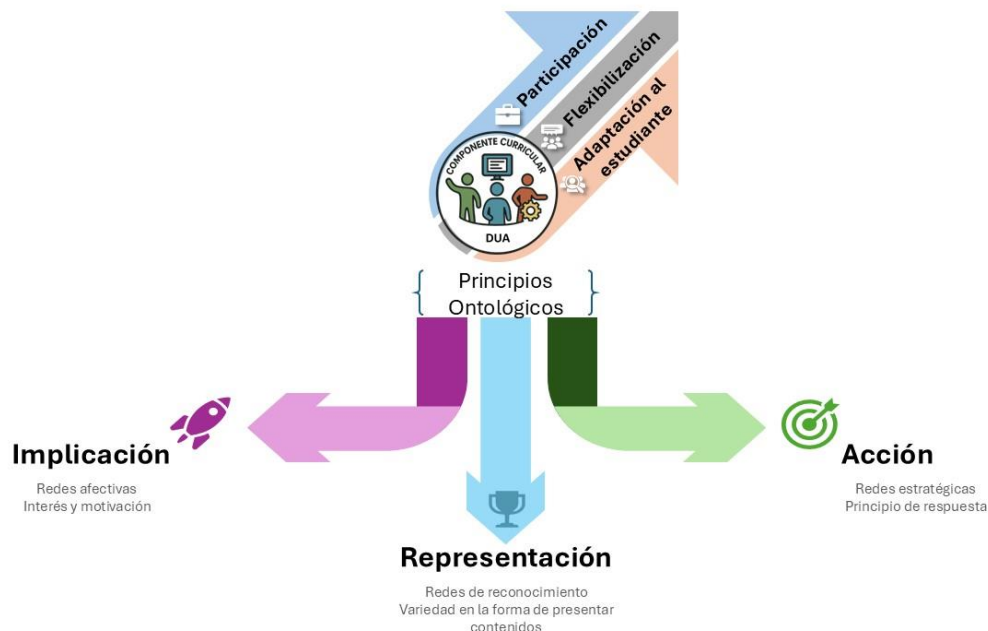
abiertos a experiencias de aprendizaje enmarcadas en contextos y realidades específicas, con disposición a la participación y el acompañamiento pedagógico.

Componente curricular.

El principio de flexibilidad se convierte en herramienta para la formulación de objetivos, la organización de contenidos, la articulación de secuencias que permitan establecer pequeños retos, aprendizaje multinivel y regulen las expectativas a ejercicios centrados en la subjetividad del estudiante, tal como se representa en la Figura 44.

Figura 44.

Componente curricular



Nota. Elaboración propia (2025).

Para tal efecto, el decreto 1421 (MEN, 2017), define el diseño del PIAR, como un instrumento pedagógico y curricular, centrado en el estudiante, mediante el cual, se proyectan estrategias, ajustes, apoyos y decisiones encaminados a garantizar el aprendizaje, participación, trayectoria escolar y el éxito académico de los niños con discapacidad.

En articulación con lo anterior, las prácticas curriculares inclusivas, se convierten en eje estructural de la educación inclusiva en la básica secundaria, en la medida que transforman el

currículo para convertir la diversidad en la herramienta de innovación pedagógica que promueva el respeto y la empatía.

Una de las estrategias vinculadas a las prácticas curriculares inclusivas, es la implementación del diseño universal del aprendizaje-DUA, como enfoque teórico-práctico, ideado para dar respuesta a las particularidades de los estudiantes en el proceso de aprendizaje. Se convierte en estrategia clara, en tanto, es un proceso asociado al diseño curricular como medio eficaz para dar respuestas concretas en el aula (CAST, 2020).

Su orientación epistemológica está acorde con la idea que, las barreras al aprendizaje son imposiciones contextuales que se pueden superar mediante el diseño de experiencias flexibles, ajustadas a sujetos reales que interactúan en contextos específicos (Echeita, 2022). En otras palabras, está centrado en la adaptación del proceso escolar a niños, niñas y adolescentes que llegan al aula, desde acciones y decisiones reflexivas para estimular, su participación y desarrollo.

Un eje fundamental para las prácticas curriculares inclusivas consiste en preservar la atención de los estudiantes mediante actividades atractivas y diversas, conectadas con su desarrollo socioemocional y con la construcción de redes afectivas. Esto subraya la importancia de la motivación, no sólo en cuanto a la variedad de tareas, sino también de la interacción respetuosa y empática entre pares. Este aspecto, es de total correspondencia con el principio del Diseño Universal para el Aprendizaje, orientado a ofrecer múltiples formas de compromiso, necesario para convocar la plena participación y la permanencia en el proceso.

Adicionalmente, se trabaja con las formas en que los estudiantes reciben y procesan la información, es decir desde múltiples formas de representación que permitan relaciones entre informaciones y conceptos. Este punto involucra alternativas variadas para trabajar conceptos e ideas necesarios para alcanzar objetivos de aprendizaje. Es así que, desde las múltiples formas de acción, es posible construir diversos escenarios para la puesta en práctica desde las habilidades de los individuos, ejecutar tareas y resolver problemáticas formuladas con las destrezas trabajadas (S. Sánchez, 2023).

Asimismo, se atienden las distintas maneras en que los estudiantes perciben y procesan la información mediante múltiples formas de representación, las cuales facilitan la construcción de

vínculos significativos entre datos y conceptos. Este eje incorpora diversas alternativas didácticas para abordar los contenidos esenciales y alcanzar los objetivos de aprendizaje. Por lo tanto, el principio de múltiples formas de acción permite generar escenarios diferenciados donde a partir de sus habilidades individuales, cada niño ejecuta tareas y resuelve problemas con las destrezas adquiridas.

Ruta para la implementación del PCI, para la inclusión educativa desde las prácticas curriculares, en la básica secundaria

A partir de los componentes expuestos, se propone a continuación una ruta para la implementación de prácticas curriculares inclusivas en la educación básica secundaria, plasmada en la Figura 45. Esta hoja de ruta ofrece a la comunidad educativa; docentes, equipos de apoyo y directivos, elementos concretos para orientar la transición hacia un currículo inclusivo. Conviene enfatizar, que la investigación encontró la singularidad de cada institución, determinada por su propio contexto; por ello, la propuesta ha de adaptarse a las particularidades de cada centro escolar.

Figura 45.

Ruta de implementación PCI, en la educación básica secundaria.



Nota. Elaboración propia (2025).

1. Diagnóstico. El punto de partida se sitúa en las condiciones y rasgos identitarios de la realidad escolar. Resulta imprescindible reconocer las habilidades y potencialidades de cada

estudiante y, de manera paralela, identificar las barreras que dificultan la consolidación de entornos educativos verdaderamente inclusivos.

Cabe destacar que, aunque las Prácticas Curriculares Inclusivas reconocen la existencia de limitaciones, estas se asumen como oportunidades de transformación pedagógica. De allí surge la necesidad de caracterizar a la población con discapacidad y de establecer puentes de diálogo con las familias y cuidadores, con el propósito de construir estrategias metodológicas contextualizadas y coherentes con la diversidad del aula.

2. Formación situada. El primer paso para tomar la decisión e involucrarse con el acompañamiento a los estudiantes con discapacidad, es la actitud. Por tal razón, resulta importante, una vez que se ha realizado el diagnóstico; considerar las dudas e inquietudes que requieren ser resueltas por el docente.

Es importante fortalecer en los docentes los procesos de flexibilización curricular, evaluación inclusiva e interdisciplinariedad, entendidos como componentes esenciales para avanzar hacia una práctica educativa más equitativa y contextualizada. Estos elementos no solo permiten ajustar la enseñanza a las particularidades de los estudiantes, sino que también fomentan una mirada colectiva y colaborativa del aprendizaje, donde el conocimiento se construye desde la diversidad de saberes y experiencias. De este modo, la labor docente se transforma en un ejercicio reflexivo y creativo que reconoce las diferencias como fuente de innovación pedagógica y no como limitación.

3. Sensibilización. La sensibilización constituye el punto de partida para erradicar del aula de clase simbolismos sociales asociados a prejuicios, estereotipos o creencias vinculadas a la discriminación de los estudiantes con discapacidad en la educación básica secundaria. En consecuencia, es fundamental posibilitar tales espacios, en tanto permitirán la comprensión y resignificación del diseño e implementación de prácticas que buscan la inclusión en el escenario escolar. Trabajar de manera continua en el fortalecimiento del reconocimiento del otro y el respeto por la diferencia constituye una postura fundamental para la consolidación de una comunidad educativa comprometida con la construcción de una cultura inclusiva.

El componente socioemocional ocupa un lugar preponderante en la formulación de la propuesta, antes de iniciar cualquier desarrollo académico es importante habilitar espacios a la

diferencia. Por tanto, aquí se invita al maestro a realizar ejercicios de reflexión para reforzar el respeto, la empatía y la equidad como ejes para la interacción social.

4. Diseño de prácticas curriculares. Una vez se ha realizado el diagnóstico, la formación situada y la estrategia para atender las emociones, es hora de animarse a la materialización de prácticas curriculares inclusivas. Esta etapa está encaminada a la organización de un proyecto curricular en el cual, se articulen elementos como múltiples formas de representación, proponer variadas formas de acción y expresión que involucren a los estudiantes y mantengan su atención.

Sin embargo, dado que la principal fortaleza del concepto es la oportunidad de construir propuestas de aprendizaje mediante un currículo inclusivo. Es necesario, generar espacios de diálogo para explorar ideas y tomar decisiones consensuadas entre maestros y estudiantes a la hora de diseñar el currículo. Lo ideal, es definir objetivos de aprendizaje, roles de los estudiantes y equipos de trabajo en compañía de los niños.

La formulación del proyecto debe involucrar actividades lúdicas, desarrollo de tareas multinivel a partir de pequeños desafíos y problemáticas que se vayan generando en clase para articular los contenidos y objetivos de aprendizaje a los cuales se desea apuntar. Como parte de la organización de grupos de trabajo y en la asignación de tareas, es importante involucrar a los niños con discapacidad, atendiendo a la interacción con sus pares y delegando en ellos pequeñas responsabilidades de las cuales puedan dar cuenta, según sus capacidades.

5. Implementación. Es el momento de llevar a cabo la propuesta, se materializa en los momentos pedagógicos que se desarrollan en el proceso de enseñanza y aprendizaje. La puesta en marcha se debe consolidar como un espacio de flexibilidad curricular, con el llamado a las posibilidades de situaciones que delimiten barreras o momentos en los que sea necesario revisar aspectos. Lo fundamental es generar un ambiente de aprendizaje que permita acoger a los niños con discapacidad y convertirlos en protagonistas del proceso, asignándoles tareas, involucrándolos en las interacciones, juego y convivencia con sus pares. Los contenidos y objetivos son susceptibles de ajustes según los avances.

6. Evaluación y ajustes. La evaluación de las prácticas curriculares inclusivas se concibe como un proceso formativo, sistemático y participativo cuyo propósito es la retroalimentación de las decisiones pedagógicas que se han organizado, en procura del beneficio y aprendizaje de los

estudiantes con discapacidad que están en el aula. Para ello, es necesario establecer criterios de accesibilidad, participación y avance, con relación a los objetivos trazados.

De igual manera, la evaluación permite el análisis del impacto en la implementación de estrategias curriculares como el Diseño Universal para el Aprendizaje. Sin embargo, se reitera que esta parte de la ruta cumplirá con la esencia del proyecto en tanto habilite espacios de evaluación a través de los cuales, den sus ideas y lideren los estudiantes, especialmente aquellos, para quienes fue diseñado el proceso. Habilitar ciclos de reflexión, incrementa el interés de los estudiantes a la vez que se reducen barreras consolidando una cultura inclusiva.

Capítulo 6. Conclusiones, Aportes, Limitaciones y Proyecciones

La movilización de prácticas curriculares inclusivas (PCI) para los estudiantes con discapacidad en la educación básica secundaria constituyó el eje central de esta investigación, orientada a comprender cómo los docentes configuran dichas prácticas a partir de sus representaciones sociales. En tal sentido, reflexionar en torno a esta pregunta permitió reconocer la trascendencia del diseño, implementación y evaluación del currículo como proceso social, pedagógico y político que se concreta o se obstaculiza en el escenario cotidiano del aula.

6.1. Conclusiones

Con relación a la pregunta que dio origen a la investigación, se concluye que las prácticas curriculares inclusivas, constituyen un factor determinante respecto al interés por dar una respuesta eficaz y reflexiva frente al aprendizaje, la participación y el éxito académico de los estudiantes de educación básica secundaria que llegan a las aulas bogotanas. Desde la voz de los docentes, se reconoce la importancia de transitar hacia un currículo con mayores oportunidades de acogida para esta población, apuntando al desarrollo de trayectorias integrales que fortalezcan el proyecto de vida de los estudiantes.

El desarrollo de esta investigación permitió comprender que las prácticas curriculares inclusivas (PCI) representan un eje articulador entre la política pública, la acción institucional y la práctica pedagógica, convirtiéndose en un punto de encuentro entre la intención normativa y la realidad del aula. El estudio evidenció que la educación inclusiva en la básica secundaria de Bogotá se materializa o se obstaculiza, en función de las representaciones sociales de los docentes, las condiciones contextuales de sus instituciones y el grado de coherencia entre los distintos niveles del currículo.

El análisis de la investigación reconoció la centralidad del docente como sujeto de transformación, por consiguiente, las representaciones sociales que orientan su práctica inciden en la manera en que interpreta la discapacidad, planifica la enseñanza y responde a la diversidad. La perspectiva de los docentes permitió reconocer que la inclusión no se define únicamente por la existencia de políticas públicas, sino por la disposición subjetiva, ética y profesional de quienes median los procesos pedagógicos. Así, el maestro se perfila como actor social capaz de desafiar las prácticas estandarizadas y construir una cultura escolar basada en el respeto por la diferencia.

Por tanto, el reconocimiento del docente como actor educativo, capaz de movilizar redes de apoyo y resignificar su entorno, constituye una de las contribuciones más relevantes de la investigación. En este sentido, las PCI no dependen exclusivamente de condiciones externas, sino del grado en que la escuela se convierte en un ecosistema solidario, reflexivo y éticamente comprometido con la diversidad humana.

Adicionalmente, los resultados evidenciaron que las barreras contextuales, entendidas como aquellas condiciones estructurales, institucionales y actitudinales que limitan el aprendizaje y la participación, siguen siendo uno de los mayores desafíos para la materialización de las prácticas inclusivas. Estas barreras se expresan en la insuficiencia de recursos didácticos y humanos, la sobrecarga laboral del profesorado, la falta de formación situada en atención a la diversidad y la escasa articulación intersectorial entre los equipos de apoyo y los docentes de aula.

Sin embargo, el estudio también demostró que dichas barreras no son elementos inamovibles, sino escenarios de oportunidad cuando median procesos de corresponsabilidad. Las prácticas inclusivas más efectivas surgen allí donde la comunidad educativa, docentes, directivos, familias y profesionales de apoyo, asume un compromiso compartido con la transformación de la cultura escolar. Las estrategias identificadas por los participantes, como la planeación colaborativa, el acompañamiento pedagógico entre pares, la flexibilización curricular y el trabajo interdisciplinario, se revelan como mecanismos que convierten la escasez de recursos en innovación pedagógica y la fragmentación institucional en espacios de cooperación.

Uno de los hallazgos más significativos se encuentra en la tensión entre el nivel macro de la política pública, el nivel meso institucional y el nivel micro de la práctica de aula. En el nivel macro, Colombia cuenta con un marco normativo sólido, representado por la Ley 1618 de 2013 (Congreso de Colombia, 2013) y el Decreto 1421 de 2017 (MEN, 2017), que reconoce el derecho a la educación inclusiva desde el enfoque de derechos y el modelo social de la discapacidad. No obstante, el tránsito desde el reconocimiento jurídico hacia la acción pedagógica concreta no siempre se materializa de forma coherente.

En el nivel meso, las instituciones educativas intentan traducir la normativa en proyectos educativos institucionales, planes de estudio y estrategias de gestión. Allí se identifican avances

en la formulación de políticas de inclusión, pero también debilidades en la implementación: falta de liderazgo pedagógico, limitaciones presupuestales y ausencia de mecanismos de evaluación que vinculen el PEI con los resultados de aprendizaje inclusivo.

En el nivel micro, donde se materializa el encuentro pedagógico entre docentes y estudiantes, la investigación evidenció que la brecha entre lo que plantea la política y lo que se vive en el aula depende de las representaciones sociales del profesorado, de su formación y de las condiciones contextuales del entorno. Muchos maestros expresan adhesión al discurso inclusivo, pero manifiestan incertidumbre frente a su aplicación práctica, lo cual evidencia la necesidad de fortalecer la formación situada, reflexiva y colaborativa en torno a la flexibilización curricular y al uso del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) como principio orientador.

Esta lectura multinivel permite afirmar que la inclusión educativa no puede pensarse solo como mandato legal ni como iniciativa individual, sino como una red articulada entre los niveles macro, meso y microcurricular, en la que la coherencia entre las políticas, la gestión institucional y las prácticas pedagógicas es condición esencial para garantizar el derecho a la educación de los estudiantes con discapacidad.

Adicionalmente, las representaciones sociales, constituyen un dispositivo estructural y sociocultural idóneo para interpretar y resignificar las prácticas curriculares inclusivas. Este potencial, descansa en el papel decisivo del docente, cuyo quehacer reflexivo, anclado en sus identidades, experiencias y compromiso ético, puede dinamizar procesos que transitan de la exclusión a la praxis curricular inclusiva.

Igualmente, la cultura escolar, sustentada en el reconocimiento del otro y la valoración de la diversidad, requiere procesos de sensibilización capaces de transformar actitudes negativas en experiencias educativas orientadas a la construcción colectiva y la participación social. En tal dirección, metodologías como el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) y el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP), ofrecen rutas concretas para la materialización de estas prácticas.

La investigación reafirmó que la atención a niños, niñas y adolescentes con discapacidad es una tarea colectiva. De hecho, la superación de las barreras contextuales es un compromiso de corresponsabilidad de toda la comunidad educativa: docentes reflexivos, comprometidos con la pedagogía de la diferencia con enfoque crítico social, familias que acompañan desde el

reconocimiento, equipos de apoyo que fortalecen la acción pedagógica y estudiantes que aprenden en la diversidad.

La corresponsabilidad, más que un principio administrativo, es una ética del encuentro. Es el reconocimiento de que la educación inclusiva se construye en la relación entre las personas, en la capacidad de la escuela para reinventarse ante la diferencia y en su compromiso por ofrecer a cada estudiante las condiciones necesarias para aprender, participar y desarrollarse plenamente.

El análisis del marco normativo y de las voces docentes permitió concluir que el currículo es el escenario privilegiado para la transformación de las prácticas educativas. Asumirlo desde el enfoque del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) y los ajustes razonables posibilita transitar de un modelo homogéneo hacia uno que reconoce la diversidad como fuente de aprendizaje y no como obstáculo. En este sentido, las PCI se consolidan como herramientas de justicia educativa, dado que promueven trayectorias escolares equitativas y sostenibles para los estudiantes con discapacidad.

En tal dirección, los resultados obtenidos dan cuenta de elementos adversos que configuran la realidad escolar bogotana y que exaltan el dilema que envuelve el quehacer del docente, esto evidencia una vez más, que la labor pedagógica y curricular del docente de educación básica secundaria fluctúa entre la oportunidad y las condiciones del entorno que configuran barreras, entre ideales de cambio y respuestas efectivas con apoyos reducidos.

Los resultados alcanzados, junto con el desarrollo teórico y metodológico del estudio, evidencian la necesidad de socializar los hallazgos construidos con la comunidad educativa, en aras de fortalecer la reflexión pedagógica y el compromiso colectivo con la inclusión. La riqueza del estado del arte, el análisis interpretativo y los aportes formulados constituyen una base sólida para promover espacios de diálogo, intercambio y construcción colaborativa entre docentes, directivos y profesionales de apoyo.

Esta proyección reafirma el sentido transformador del estudio, al propiciar que el conocimiento producido retorne a los escenarios escolares y contribuya al fortalecimiento de las prácticas curriculares inclusivas y del reconocimiento de la diversidad como principio orientador de la acción educativa.

6.2. Aportes a la línea de investigación

A este punto es válido reiterar que la propuesta de investigación, dentro de sus hallazgos encontró que, aunque existan elementos comunes respecto a la realidad escolar de una institución educativa con otra. El contexto y la situación que determinan las subjetividades del aula de clase, son únicas, como las personas que las conforman; por tanto, la propuesta *Aportes para la Implementación de Prácticas Curriculares Inclusivas*, no pretende ser un ejercicio de ejecución en múltiples contextos, a la manera de ejercicio técnico de implementación.

Por el contrario, se pretende subrayar la diferencia como única certeza del trabajo escolar y con ello, se pretende realizar una invitación a la reflexión situada, que permita establecer condiciones de tránsito hacia un currículo inclusivo con oportunidades de riqueza escolar para las comunidades educativas, desde el diseño del currículo.

Uno de los principales aportes a los que la tesis apunta es el reconocimiento de los agentes educativos como constructores de sentido de la realidad escolar bogotana. Se asume que docentes y estudiantes son seres dinámicos, que construyen significados simbólicos a partir de la información, creencias, experiencias que han modelado en su vida al interior del escenario escolar bogotano.

Las PCI, se convierten en eje estructural de la educación inclusiva en la básica secundaria, en la medida que transforman el currículo para convertir la diversidad en la herramienta de innovación pedagógica que promueva el respeto y la empatía. Su puesta en marcha exige la organización de apoyos pedagógicos que acompañen de manera efectiva los procesos de aprendizaje. En ese sentido, y como lo señalan Ainscow (2020), las PCI, involucran el conjunto de políticas, prácticas y recursos humanos que la escuela articula para mediar entre la subjetividad del estudiante y los objetivos de aprendizaje. Todos estos elementos confluyen y se materializan en el currículo escolar, de allí la relevancia estratégica de implementar las PCI.

6.3. Limitaciones

El desarrollo de esta investigación se enmarcó en los principios del paradigma interpretativo y en el enfoque cualitativo, orientado a la comprensión profunda de las representaciones sociales de los docentes en torno a las prácticas curriculares inclusivas en la

educación básica secundaria. En consecuencia, el estudio privilegió la voz, la experiencia y el pensamiento de los maestros como sujetos sociales y pedagógicos, asumiendo que en sus discursos y acciones se concreta la materialización de la educación inclusiva.

Esta decisión metodológica, determinó ciertas limitaciones en el alcance. En primer lugar, la naturaleza cualitativa del diseño impidió realizar mediciones cuantitativas del impacto de las prácticas inclusivas sobre el rendimiento académico o la participación de los estudiantes con discapacidad. El énfasis estuvo en el análisis interpretativo de significados y no en la verificación estadística de resultados. Si bien esto permitió una comprensión más densa del fenómeno, restringió la posibilidad de generalizar los hallazgos a poblaciones más amplias.

En segundo lugar, el estudio no incorporó un enfoque sistémico y multisectorial que integrara de manera simultánea las dimensiones políticas, institucionales y sociales que intervienen en la consolidación de sistemas educativos inclusivos. La decisión de no abordar dicho enfoque obedeció a la intención de conservar la coherencia epistemológica con los objetivos planteados, centrando el análisis en el escenario escolar y en las prácticas concretas de los docentes.

Adoptar un enfoque sistémico habría requerido un diseño de investigación más amplio, con participación de múltiples actores (entidades gubernamentales, familias, organizaciones sociales y sectores productivos) y con técnicas de corte mixto que excedían los límites del estudio. La delimitación permitió sostener una mirada hermenéutica, que favoreció la comprensión de las prácticas inclusivas como construcciones situadas y no como simples derivaciones de las políticas públicas.

No obstante, los hallazgos obtenidos evidencian la necesidad de avanzar hacia investigaciones futuras que asuman esa perspectiva sistémica y multisectorial, de manera que se puedan analizar los vínculos estructurales entre las políticas educativas (nivel macro), la gestión institucional (nivel meso) y la práctica pedagógica (nivel micro). Solo desde esa articulación será posible evaluar integralmente los factores que condicionan o potencian la materialización de la educación inclusiva.

Un punto, que se podría considerar como limitante, en el ámbito de implementación metodológica obedeció a la selección de instituciones educativas de carácter público. En otras

palabras, no se involucraron planteles escolares privados. Esta circunstancia podría marginar información importante o visiones diversas que componen otras perspectivas en el sistema escolar bogotano.

Con el ánimo de realizar la ruta de ejecución idónea para el desarrollo metodológico y con el propósito de cumplir con los parámetros y lineamientos establecidos por el Comité de Ética, Bioética e Integridad Científica (CEBIC) de la Universidad Santo Tomás; se extendió la invitación a participar en el proyecto a diversos colegios de la ciudad, a través de reuniones informativas con los rectores y el envío de la información adicional mediante correo electrónico. Sin embargo, algunos directivos docentes limitaron la vinculación al proyecto a pesar de la disposición de los docentes.

6.4. Proyecciones

El proyecto estuvo encaminado a generar conocimiento en torno a la educación para la discapacidad en la básica secundaria, a partir del aporte de maestros y docentes de apoyo, en la búsqueda de prácticas inclusivas que permitan fortalecer la calidad educativa y el aprendizaje de los estudiantes que llegan al sistema educativo bogotano.

Por ello, dentro del contexto planteado, se invitó a maestros de aula y docentes de apoyo de la ciudad de Bogotá, a participar de una serie de actividades de investigación. Los aportes, experiencias, ideas y opiniones que cada participante compartió permitieron enriquecer el contexto investigativo.

En coherencia con los aportes contruidos a partir del análisis de las representaciones sociales de los docentes, se proyecta la socialización de los hallazgos mediante estrategias de difusión, diálogo y reflexión pedagógica con las comunidades educativas. Esta proyección busca que los resultados trasciendan el ámbito académico y contribuyan efectivamente al fortalecimiento de las prácticas curriculares inclusivas en la educación básica secundaria.

Propiciar espacios de encuentro entre docentes, directivos, profesionales de apoyo y familias permitirá promover la apropiación de los hallazgos, el intercambio de experiencias significativas y la construcción colectiva de saber pedagógico orientado a la transformación de las prácticas y del currículo hacia una escuela más inclusiva.

Teniendo en cuenta lo enunciado, se apuntan posibles escenarios en torno a los cuales se puede dar continuidad a la discusión y la profundización del conocimiento sobre las prácticas curriculares inclusivas. Para empezar, se plantea la posibilidad de ampliar el desarrollo investigativo, vinculando la participación de otros agentes educativos que hacen parte del escenario escolar y que seguramente aporten visiones y opiniones que se puedan contrastar con la voz de los docentes.

Se hace referencia a la participación de familias, cuidadores, orientadores y directivos docentes. En tal caso, se podría indagar respecto a las representaciones sociales y los puntos de vista que tiene los estudiantes de educación secundaria como posibilidad de contrastar estas perspectivas y generar un horizonte más complejo respecto a la realidad del currículo inclusivo en la Ciudad de Bogotá.

Los resultados alcanzados en esta investigación abren un horizonte para el desarrollo de nuevas líneas de estudio que profundicen en la comprensión y evaluación de las prácticas curriculares inclusivas. En particular, se propone avanzar hacia diseños de investigación mixtos o cuantitativos que permitan medir de manera objetiva el impacto concreto de dichas prácticas en los resultados de aprendizaje y participación de los estudiantes con discapacidad.

La incorporación de enfoques cuantitativos posibilitaría establecer correlaciones entre las estrategias curriculares inclusivas y variables como rendimiento académico, permanencia escolar, autoeficacia y percepción de bienestar estudiantil, aportando evidencia empírica a los procesos de transformación pedagógica. Estos estudios podrían incluir instrumentos de medición validados, análisis estadísticos comparativos entre instituciones con distintos niveles de implementación de prácticas inclusivas, o también modelos longitudinales que valoren su sostenibilidad a lo largo del tiempo.

Asimismo, la complementariedad con el enfoque cualitativo garantizaría mantener la riqueza interpretativa sobre las experiencias y significados que los actores atribuyen a las prácticas inclusivas. De este modo, se fortalecería un campo interdisciplinar de investigación educativa capaz de vincular la comprensión subjetiva de los procesos pedagógicos con la evaluación objetiva de sus resultados.

Proyectar investigaciones mixtas y cuantitativas permitirá avanzar del análisis comprensivo hacia la verificación empírica del valor transformador del currículo inclusivo, ofreciendo a las políticas públicas y a las instituciones educativas herramientas sólidas para diseñar, monitorear y perfeccionar estrategias que garanticen el derecho a una educación equitativa y de calidad para todos los estudiantes.

Por otra parte, dado el avance del desarrollo digital y teniendo en cuenta que realidades como la inteligencia artificial han permeado los escenarios vinculados con el ser humano, generando cambios en desarrollos sociales y culturales, sería interesante proponer estudios que posibiliten el desarrollo de prácticas curriculares inclusivas articuladas con herramientas tecnológicas e inteligencia artificial en favor de los estudiantes con discapacidad.

En el futuro, su implementación puede favorecer el diseño universal del aprendizaje (DUA) mediante sistemas inteligentes capaces de identificar necesidades específicas, ofrecer apoyos en tiempo real y facilitar la evaluación formativa. Sin embargo, su potencial inclusivo dependerá de la formación docente y del sentido ético y pedagógico con el que se integren, asegurando que las innovaciones tecnológicas no sustituyan el vínculo humano ni la reflexión crítica, sino que amplíen las posibilidades de una educación realmente equitativa, diversa y situada.

6.5. Socialización de resultados

Como parte del compromiso establecido con la comunidad educativa y con los docentes que de manera libre y voluntaria atendieron el llamado a la participación en el proyecto de investigación, pero, sobre todo, atendiendo a la necesidad por movilizar acciones en favor de los estudiantes con discapacidad, se organizó un espacio para la socialización de los hallazgos y resultados obtenidos, producto de la labor investigativa.

La difusión de los resultados se realizó a través del canal de You Tube (<https://www.youtube.com/@vivianapatriciamendezmunev9257>), que se convirtió en una herramienta de difusión y diálogo con la comunidad educativa, a la vez que permitió la retroalimentación de docentes, docentes de apoyo y en general actores vinculados al escenario escolar, que dieron sus aportes para validar y mejorar la propuesta.

De igual manera, resulta fundamental promover la socialización continua de los resultados de la investigación entre los distintos actores escolares y la sociedad en general, como parte de un compromiso ético y formativo con la transformación educativa. La difusión de los hallazgos en espacios de diálogo, reflexión y retroalimentación colectiva favorece la apropiación del conocimiento y posibilita la construcción compartida de saberes orientados al fortalecimiento de las prácticas curriculares inclusivas.

Estos escenarios deben propiciar la participación de docentes, directivos, familias, estudiantes y comunidades, generando una cultura de corresponsabilidad en torno a la inclusión educativa. Así, la socialización deja de ser un acto de divulgación aislado y se convierte en un proceso permanente de aprendizaje colectivo que impulsa la mejora continua, la innovación pedagógica y la consolidación de redes colaborativas que trascienden el ámbito escolar.

Referencias

- Abero, L. (2016). *Investigación educativa: abriendo puertas al conocimiento*. Editorial CLACSO. <https://libreria.clacso.org/publicacion.php?p=976&c=8>
- Abreu Lopes, C. y Gaskell, G. (2015). Social representations and societal psychology. En G. Sammut, E. Andreouli, G. Gaskell, y J. Valsiner (Eds.), *The Cambridge handbook of social representations* (pp. 29–42). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781107323650.005>
- Abric, J. (2001). *Prácticas sociales y representaciones*. Coyoacán.
- 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>
- Alba Pastor, C. (2016). *El Diseño Universal para el Aprendizaje: Educación para todos y prácticas de enseñanza inclusivas*. Ediciones Morata.
- Alba Pastor, C. (2018). Diseño Universal para el Aprendizaje un modelo didáctico para proporcionar oportunidades de aprender a todos los estudiantes. *Padres y Maestros / Journal of Parents and Teachers* (374), 21–27. <https://doi.org/10.14422/pym.i374.y2018.003>
- Alcaldía Mayor de Bogotá, D.C. (2023, marzo 15). *Decreto 089 de 2023 Por medio del cual se adopta la Política Pública de Discapacidad para Bogotá D.C. 2023-2034*. <https://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=138964>
- Alfonso, E., Ungaretti, J., Gómez, T., Albalá, M., y Etchezahar, E. (2022). Actitudes hacia la inclusión educativa de personas con Necesidades Educativas Especiales en futuros profesores: Relaciones con la empatía y el contacto. *Calidad de Vida y Salud*, 15(2), 2–14. <http://revistacdvs.uflo.edu.ar/index.php/CdVUFLO/article/view/383>
- Arroyave Palacio, M. M., y Freyle Nieves, M. L. (2009). La autodeterminación en adolescentes con discapacidad intelectual. *INNOVAR-Revista de Ciencias Administrativas y Sociales*, 19, 53–64. <https://bibliotecadigital.udea.edu.co/entities/publication/dd22836e-eec0-494f-8b35-f830541634b0>
- Arvanitis, E. (2023). Towards a transformative and reflexive curriculum. En P. P. Trifonas y S. Jagger (Eds.), *Handbook of curriculum theory and research* (pp. 1–11). Springer International Handbooks of Education. https://doi.org/10.1007/978-3-030-82976-6_11-1
- Asociación Médica Mundial [AMM]. (1994). *Declaración de Helsinki de la Asociación Médica Mundial: Principios éticos para la investigación médica en seres humanos*. https://minciencias.gov.co/sites/default/files/ckeditor_files/6.pdf
- ATLAS.ti Scientific Software Development GmbH. (2025). ATLAS.ti 25 (versión 25.0.1.32924) [Software de análisis de datos cualitativos]. <https://atlasti.com>

- Avendaño, F. (Ed.). (2020). *Quehaceres de la investigación*. Facultad de Humanidades y Artes, UNR, Doctorado en Educación, Maestría en Educación Universitaria. <https://content.e-bookshelf.de/media/reading/L-18555959-1c3b7a3910.pdf>
- Ayala-Quíñonez, L., y Aravena-Domich, M. (2022). Prácticas pedagógicas inclusivas en el nivel preescolar de las instituciones educativas públicas del área urbana del municipio de San Gil, Santander - Colombia. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 6(2), 3081–3109. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v6i2.2078
- Barragán, S., y Marcelo, E. (2022). Inclusive education, perspective from evaluation: Evolution in Colombian public policies. *HUMAN REVIEW. International Humanities Review / Revista Internacional de Humanidades*, 13(2), 1–22. <https://doi.org/10.37467/revhuman.v11.4016>
- Barragán-Giraldo, D. (2022). Sistematización de experiencias educativas: Entre teoría y metodología. *Revista Internacional de Pedagogía e Innovación Educativa*, 3(1), 155–180. <https://doi.org/10.51660/ripie.v3i1.122>
- Barreiro, A. (2022). Actuaciones y prácticas innovadoras como herramientas para el fomento de la educación inclusiva. *EN-CLAVES del pensamiento*, 0(31), e503. <https://doi.org/10.46530/ecdp.v0i31.503>
- Berger, P., y Luckmann, T. (2003). *La construcción social de la realidad* (S. Zuleta, Trad.). Amorrortu Editores. <https://sociologiac.net/2023/08/26/la-construccion-social-de-la-realidad-peter-berger-y-thomas-luckmann/>
- Bernal, A., Medina, P., Cholango, E., Zamora, A., Zamora, C. y López, I. (2024). Educación especial en metodologías de discapacidad múltiple intelectual y física: Un enfoque inclusivo. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(3), 3229-3248. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i3.11544
- Betancur, J. (2022). *La inclusión como posibilidad de reconocimiento en los escenarios educativos* [Tesis de doctorado, Universidad de Caldas]. Repositorio Digital Universidad de Caldas. <https://repositorio.ucaldas.edu.co/handle/ucaldas/17815>
- Booth, T. y Ainscow, M. (2011). *Index for Inclusion: developing learning and participation in schools; (3rd edition)*. Bristol: Centre for Studies in Inclusive Education (CSIE).
- Brennan, A., King, F., y Travers, J. (2021). Supporting the enactment of inclusive pedagogy in a primary school. *International Journal of Inclusive Education*, 25(13), 1540–1557. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1625452>
- Bruner, J. (1991). *Actos de significado: Más allá de la revolución cognitiva*. Alianza Editorial.
- Burr, V. (2003). *Social constructionism* (2nd ed.). Routledge.
- Calderón, I., y Rascón, M. (2021). Retóricas, posibilidades e infancias desgarradas: Sobre la educación inclusiva en la LOMLOE. *Cuadernos de Pedagogía* (526), 74–80. https://www.academia.edu/64039199/Ret%C3%B3ricas_posibilidades_e_infancias_desgarradas_Sobre_la_educaci%C3%B3n_inclusiva_en_la_LOMLOE

- Calderón, I., y Rascón, M. (2022). Hilando luchas por el derecho a la educación: Narrativas colectivas y personales para la inclusión desde el modelo social de la discapacidad. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 41, 43–54. https://doi.org/10.7179/PSRI_2022.41.03
- Camacho, G., y Aravena, M. (2023). Política de inclusión educativa como fundamento del desarrollo humano en la educación, Colombia. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(2), 1112–1133. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i2.5386
- Camacho Vargas, V. A. (2017). *Análisis de los factores que afectan la permanencia de estudiantes en extraedad en el sistema educativo* [Pregrado, Pontificia Universidad Javeriana]. <http://hdl.handle.net/10554/35738>
- Campuzano, L., y Cuellar, Á. (2021). Las representaciones sociales sobre la educación inclusiva desde la perspectiva del docente universitario. *Psicoespacios*, 15, 1–15. <https://doi.org/10.25057/21452776.1413>
- Cárcamo-Hernández, O., y Rovira, J. (2022). Cuando la exclusión escolar se presenta como "oportunidad": Una aproximación etnográfica a la Movilidad Interescolar Temprana (MIET). *Revista Colombiana de Educación* (85), 121–142. <https://doi.org/10.17227/rce.num85-11879>
- CAST. (2020). *Sobre el diseño universal para el aprendizaje*. <https://www.cast.org/impact/universal-design-for-learning-udl#.Xoye5YgzbiU>
- Castro, L. (2020). La política pública de inclusión: utopía de la gestión educativa en Colombia. *Análisis*, 52(96), 59-80. <https://doi.org/10.15332/21459169/5295>
- Castro, R., y Contreras, P. (2021). *Coenseñanza y relaciones de alteridad en educación*. Ediciones UCSC.
- Cheshire, L. (2019). Educación inclusiva para personas con discapacidades: ¿estamos logrando avances? Documento de discusión. Foro Internacional sobre Inclusión y Equidad en la Educación, 44. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000370386_spa
- Chu, H. (2024). *Research methods and design beyond a single discipline: From principles to practice* (1st ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003021711>
- Cobeñas, P. (2020). Exclusión educativa de personas con discapacidad: Un problema pedagógico. *REICE. Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 18(1), 65–81. <https://doi.org/10.15366/reice2020.18.1.004>
- Coffey, A. y Atkinson, P. (2003). Encontrar el sentido de los datos cualitativos: Estrategias complementarias de investigación. Editorial Universidad de Antioquia. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=256853>
- Colombia Aprende. (2025). Derechos básicos de aprendizaje. Colombia Aprende. <https://colombiaaprende.edu.co/contenidos/coleccion/derechos-basicos-de-aprendizaje>

- Congreso de Colombia. (2006). Ley 1098 de 2006: Código de la Infancia y la Adolescencia. Artículo 10. Recuperado de <https://www.icbf.gov.co/sites/default/files/codigoinfancialey1098.pdf>
- Congreso de Colombia. (2013). *Ley 1618 de 2013, por medio de la cual se establecen las disposiciones para garantizar el pleno ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad*. Diario Oficial No. 48.717, 27 de febrero de 2013. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=52081>
- Congreso de la República de Colombia. (1994, febrero 8). *Ley 115. Ley General de Educación*. Diario Oficial 41214. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf
- Congreso de la República de Colombia. (2006, septiembre 6). *Ley 1090. Por la cual se reglamenta el ejercicio de la profesión de psicología, se dicta el Código Deontológico y Bioético y otras disposiciones*. Diario Oficial 46383. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=66205>
- Congreso de la República de Colombia. (2012, octubre 17). *Ley Estatutaria 1581 de 2012. Por la cual se dictan disposiciones generales para la protección de datos personales*. Diario Oficial 48587. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=49981>
- Consejo Nacional de Educación Superior, Colombia. (2014). *Acuerdo por lo Superior 2034. Propuesta de política pública para la excelencia de la educación superior en Colombia en el escenario de la paz*. https://www.dialogoeducacionsuperior.edu.co/1750/articles-321515_recurso_1.pdf
- Constitución Política de Colombia. (1991). *Gaceta Constitucional N.º 116, 20 de julio de 1991*. Presidencia de la República. <http://www.secretariassenado.gov.co/constitucion-politica>
- Corporación Andina de Fomento. (2007). Bogotá. Observatorio de movilidad urbana. <https://www.caf.com/es/areas-de-accion/observatorio-de-movilidad-urbana/ciudades/bogota/>
- Cortés, P., Moreno, J., Mañas, M., y González, B. (2023). Desmontando mitos sobre la diversidad: Observatorio por la educación inclusiva en la formación inicial del profesorado. En K. Gajardo y J. Cáceres-Iglesias (Coords.), *Soñar grande es soñar juntas: En busca de una educación crítica e inclusiva* (pp. 250–265). Editorial Octaedro.
- Creswell, J. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4.ª ed.). SAGE Publications.
- Critical Appraisal Skills Programme. (2020). *CASP checklist*. <https://bit.ly/3yrKrW6>
- Damiani, M., Elder, B. y Oswago, B. (2021). Tracing the lineage of international inclusive education practices in Kenya. *International Journal of Inclusive Education*, 28(8), 1535–1550. <https://doi.org/10.1080/13603116.2021.1995905>

- Denzin, N., Lincoln, Y., Giardina, M. y Cannella, G. S. (Eds.). (2023). *The SAGE handbook of qualitative research (6th ed.)*. SAGE Publications.
<https://doi.org/10.4135/9781071836767>
- Departamento Administrativo Nacional de Estadística [DANE]. (2022). *Encuesta Nacional de Calidad de Vida -ECV- 2022*. https://www.dane.gov.co/files/investigaciones/notas-estadisticas/abr_2022_nota_estadistica_Estado%20actual_de_la_medicion_de_discapacidad_en%20Colombia_presentacion.pdf
- Díaz-Barriga, Á. (2003). Currículum. Tensiones conceptuales y prácticas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 5 (2), 1-13.
- Díaz-Posada, L. (2021). De “necesidades educativas especiales” a “diseño universal para el aprendizaje”: un recorrido cronológico por las políticas de educación inclusiva en Colombia. *Jurídicas*, 18(2), 161–182. <https://doi.org/10.17151/jurid.2021.18.2.10>
- Díez, E., y Gajardo, K. (2020). Educar y evaluar en tiempos de Coronavirus: La situación en España. *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 10(2), 102–134.
<https://doi.org/10.17583/remie.2020.5604>
- Douglas, H. (2022). Sampling techniques for qualitative research. En M.R. Islam, N.A. Khan, y R. Baikady (Eds.), *Principles of social research methodology*. Springer.
https://doi.org/10.1007/978-981-19-5441-2_29
- Durand, N., y Arteaga, Y. (2024). El papel de la educación en la promoción de la igualdad de oportunidades y la justicia social. *Nexus Research Journal*, 3(1), 15–29.
<https://doi.org/10.62943/nrj.v3n1.2024.17>
- Echeita Sarrionandia, G., y Ainscow, M. (2011). *La educación inclusiva como derecho: Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente*
- Echeita, G. (2022). Evolución, desafíos y barreras frente al desarrollo de una educación más inclusiva. *Revista Española de Discapacidad*, 10(1), 207–218.
<https://doi.org/10.5569/2340-5104.10.01.09>
- Effendi, T., Thurston, A., y MacKenzie, A. (2024). A systematic evidence synthesis of disability and inclusive pedagogy in initial teacher training in English as a Foreign Language. *International Journal of Educational Research Open*, 7, 100350.
<https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2024.100350>
- Elizondo, C. (2020). *Hacia la inclusión educativa en la universidad: Diseño universal para el aprendizaje y la educación de calidad*. Ediciones Octaedro
- Emynick, C., y Martínez, A. (2024). El desarrollo socioemocional y moral de alumnos con necesidades de apoyo educativo en el aula inclusiva. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 5(2), 2062–2071.
<https://doi.org/10.56712/latam.v5i2.2007>
- Escanio de León, M. (2023). El liderazgo transformacional y la gestión educativa: Su incidencia en los resultados que obtienen las instituciones educativas. *MENTOR Revista de*

- Investigación Educativa y Deportiva*, 2(2), 1339–1356.
<https://doi.org/10.56200/mried.v2i2Especial.6988>
- Escobar, L. (2021). *Educación inclusiva: Una oportunidad para la transformación de la escuela rural* [Tesis de doctorado, Universidad UMECIT].
<https://repositorio.umecit.edu.pa/handle/001/5395>
- Fernández-Blázquez, M. ^a L. M., y Echeita Sarrionandia, G. (2023). Hacia una educación más inclusiva: La transformación de un centro educativo. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 35(1), 185–206. <https://doi.org/10.14201/teri.27699>
- Flick, U. (2015). *El diseño de investigación cualitativa*. Ediciones Morata.
https://www.academia.edu/29974658/Flick_U_2015_El_dise%C3%B1o_de_la_investigaci%C3%B3n_cualitativa
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. (2019). *Serie de cuadernillos sobre educación inclusiva: Cuadernillo 8. Financiación de la educación inclusiva*. Editorial UNICEF.
<https://www.unicef.org/lac/informes/serie-de-cuadernillos-sobre-educaci%C3%B3n-inclusiva>
- Foucault, M. (1975/1992). *Vigilar y castigar: Nacimiento de la prisión*. Siglo XXI Editores.
- Foucault, M. (2006/2020). *Historia de la locura en la época clásica I*. Fondo de Cultura Económica de España. <http://digital.casalini.it/9786071638144>
- França, J. (2019). Henry Giroux: “Those arguing that education should be neutral are really arguing for a version of education in which nobody is accountable”. CCCB LAB.
<https://lab.cccb.org/en/henry-giroux-those-arguing-that-education-should-be-neutral-are-really-arguing-for-a-version-of-education-in-which-nobody-is-accountable/>
- Frisch, H., Ratz, C., Warmdt, J. y Pohlman-Rother, S. (2025). “Hands on iPad” – How do students with intellectual disability participate in media aspects of digital and inclusive teaching? *Research in Developmental Disabilities*. 160.
<https://doi.org/10.1016/j.ridd.2025.104961>.
- Fundación Saldarriaga Concha y Laboratorio de Economía de la Educación – LEE de la Pontificia Universidad Javeriana. (2023). *La educación en Colombia para la población con discapacidad: realidades y retos*. https://www.saldarriagaconcha.org/wp-content/uploads/2023/03/2023-03-Marzo-EducacionCOParaPersonasConDiscapacidad_RealidadesyRetos-2.pdf
- García. (2020). Educación inclusiva y marco legal en Colombia. Una mirada desde la alteridad y las diferencias. *Tesis Psicológica*, 15(2), 72-93. <https://doi.org/10.37511/tesis.v15n2a4>
- García, G., Delgadillo, F., Escobedo, L., Gaona, T. y Monsivais, M. (2024). Preparación Docente: la Clave para la Educación Inclusiva, con Énfasis en Alumnos con Discapacidad y Dificultades Severas. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(1), 6616-6629. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i1.10025

- Gergen, K. J. (1985). The social constructionist movement in modern psychology. *American Psychologist*, 40(3), 266-275. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.40.3.266>
- Giler-Medina, P., y Bravo-Cedeño, J. (2023). Competencias socioemocionales y autorregulación del aprendizaje en estudiantes de bachillerato. *Revista Científica Y Arbitrada de Ciencias Sociales y Trabajo Social: Tejedora*, 6(12), 80–97. <https://doi.org/10.56124/tj.v6i12ep.0102>
- Giraldo, L. (2023). Prospectiva de Lineamientos para un Currículo Intercultural en Ocho Instituciones Distritales de Educación Media con Jóvenes Sordos, Bogotá Colombia. [Tesis de doctorado, Universidad Santo Tomás]. CRAI-USTA Bogotá.
- Giroux, H. (2001). Los profesores como intelectuales transformativos. *Revista Docencia*, 15, 60-66.
- Giroux, H., Filippakou, O. y Ocampo-Torrejón, S. (2021). Pedagogía Crítica en la Era del Autoritarismo: Desafíos y Posibilidades. *Izquierdas*, 50, 3. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50492021000100203>
- González de Rivera, T., Fernández-Blázquez, M., Simón, C., y Echeita, G. (2022). Educación inclusiva en el alumnado con TEA: una revisión sistemática de la investigación. *Siglo Cero*, 53(1), 115–135. <https://doi.org/10.14201/scero2022531115135>
- Grove, N., Richards, S., Rice, S., Magwood, C., Collis, B., Martick, S., Schuppener, S., Kreamsner, G., Tilley, E., y Walmsley, J. (2024). Big ideas that changed the world of disability: Exploring theory with self-advocates. *British Journal of Learning Disabilities*, 52, 687–699. <https://doi.org/10.1111/bld.12611>
- Guardo Porras, S. (2023). Lineamientos curriculares para el desarrollo de capacidades en la inclusión de estudiantes con discapacidad en el municipio de los Santos Santander. [Tesis de doctorado, Universidad Santo Tomás]. CRAI-USTA Bogotá.
- Gutiérrez, M. y Martínez, L. (2020). Representaciones sociales de docentes sobre la inclusión del estudiantado con discapacidad. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 22, e13, 1-13. <https://doi.org/10.24320/redie.2020.22.e13.2260>
- Harari, Y. N. (2018). *21 lecciones para el siglo XXI*. Editorial Debate. https://pmadsena.weebly.com/uploads/1/2/7/1/12712314/21_lecciones_para_el_siglo_xxi_-_yuval_n.pdf
- Hornby, G., y Kauffman, J. (2024). Inclusive education, intellectual disabilities, and the demise of full inclusion. *Journal of Intelligence*, 12(2), 20. <https://doi.org/10.3390/jintelligence12020020>
- Hornby, G., y Kauffman, J. (2021). Special and inclusive education: Perspectives, challenges, and prospects. *Education Sciences*, 11(7), 362. <https://doi.org/10.3390/educsci11070362>
- Hossain, M., Mehedi, N. y Ahmad, I. (2022). Diseñar una propuesta de investigación en investigación cualitativa. En: Islam, M.R., Khan, N.A., Baikady, R. (eds) *Principios de*

Metodología de Investigación Social. Springer, Singapur. https://doi-org.crai-ustadigital.usantotomas.edu.co/10.1007/978-981-19-5441-2_18

- Inostroza-Barahona, C. (2021). Significados docentes sobre currículum, educación inclusiva y justicia social. *Revista Saberes Educativos*, (6), 200–211. <https://doi.org/10.5354/2452-5014.2021.60716>
- Jodelet, D. (1986). La representación social: Fenómenos, concepto y teoría. En S. Moscovici (coord.), *Psicología social* (pp. 469-494), vol. 2. Paidós Ibérica.
- Jodelet, D. (2003). Pensamiento social e historicidad. *Relaciones. Estudios de historia y sociedad*, 24(93). <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13709305>
- Jodelet, D. (2011). Aportes del enfoque de las representaciones sociales al campo de la educación. *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, 21, 133-154. <https://www.redalyc.org/pdf/3845/384539803006.pdf>
- Johnstone, C. y Niad, H. (2023). Curriculum and inclusive education: Universal design for learning as a “traveling” phenomenon. En R. J. Tierney, F. Rizvi y K. Ercikan (Eds.), *International Encyclopedia of Education* (4th ed., pp. 440–446). Elsevier. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-818630-5.03076-1>
- Jiménez Pastén, N., y Figueroa-Céspedes, I. (2023). Barreras actitudinales en el trabajo pedagógico con las diferencias cognitivas: un abordaje desde las Representaciones Sociales de Docentes. *Revista Enfoques Educativos*, 20(1), 76–100. <https://doi.org/10.5354/2735-7279.2023.70232>
- Kapcia, S. (2024) Enabling access: Reflecting on inclusive education practice. *Support for Learning*, 39, 203–207. <https://doi.org/10.1111/1467-9604.12506>
- Kauffman, J., Anastasiou, D., Felder, M., Hornby, G., y Lopes, J. (2023). En R. J. Tierney, F. Rizvi, y K. Ercikan (Eds.), *International Encyclopedia of Education* (Vol. 9). Elsevier. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-818630-5.12004-4>
- Kauffman, J., Anastasiou, D., Hornby, G., Lopes, J., Burke, M. D., Felder, M., Ahrbeck, B., y Wiley, A. (2022). Imagining and reimagining the future of special and inclusive education. *Education Sciences*, 12(12), 903. <https://doi.org/10.3390/educsci12120903>
- Larrazabal, Sofia, Palacios, Rosario, y Espinoza, Victoria. (2021). Inclusión de Estudiantes Sordos/as en Escuelas Regulares en Chile: Posibilidades y Limitaciones desde un Análisis de Prácticas de Aula. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 15(1), 75-93. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782021000100075>
- Larrot, D. y Uribe, A. (2023). Retos y realidades del rol docente en la diversidad funcional: Contextos escolares colombianos. Desafíos en la educación inclusiva y la formación docente. *Human Review. International Humanities Review / Revista Internacional de Humanidades*, 16(3). <https://doi.org/10.37467/revhuman.v16.4977>
- Lombana-Martínez, O.I.; Machuca-Téllez, G; Florido-Mosquera, H. E. y Salazar-Loaiza, V. (2021). Organizaciones como comunidades que aprenden: reflexiones con enfoque de

investigación, innovación e inclusión. Editorial Politécnico Grancolombiano.
<http://hdl.handle.net/10823/6500>

- Mamián-Álvarez, R. (2022). Inclusión educativa en Colombia: contexto y realidad. *Investigación y postgrado*, 37(2), 67–80. <https://doi.org/10.56219/investigacinypostgrado.v37i2.1458>
- Marín, V., Sampedro, BE y Morales-Díaz, M. (2025). Perspectivas del profesorado de educación secundaria sobre la realidad mixta en entornos inclusivos. *J. New Approaches Educ. Res.* 14(4). <https://doi.org/10.1007/s44322-024-00023-8>
- Márquez, N., y Andrade, A. (2020). Prácticas inclusivas de estudiantes en formación docente. *Educación Física Y Ciencia*, 22(1). <https://doi.org/10.24215/23142561e109>
- Martínez, C. y Rosas, R. (2022). Estudiantes con discapacidad e inclusión educacional en Chile: avances y desafíos, *Revista Médica Clínica Las Condes*, 33(5), 512-519. <https://doi.org/10.1016/j.rmcl.2022.08.002>
- Medina-García, M., Higuera-Rodríguez, L. y García-Vita, M. M. (2021). Educación superior inclusiva y autonomía pedagógica: Análisis en dos contextos iberoamericanos. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 19(2), 55-72. <https://doi.org/10.15366/reice2021.19.2.004>
- Méndez-Fierros, H., y Astudillo, R. (2023). Representaciones sociales de racismo y exclusión social. Migraciones haitianas contemporáneas en América Latina. *REMHU: Revista Interdisciplinaria Da Mobilidade Humana*, 31(67), 161–176. <https://doi.org/10.1590/1980-85852503880006710>
- Messiou, K. (2017). Research in the field of inclusive education: Time for a rethink?*. *International Journal of Inclusive Education*, 21(2), 146–159. <https://doi.org/10.1080/13603116.2016.1223184>
- Messiou, K. (2023). The role of students' voices in promoting inclusive education. En R. J. Tierney, F. Rizvi, y K. Ercikan (Eds.), *International Encyclopedia of Education* (4th ed., pp. 143–150). Elsevier. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-818630-5.12074-3>
- Messiou, K., de los Reyes, J., Potnis, C., Dong, P., y Rwang, V. K. (2024). Student voice for promoting inclusion in primary schools. *International Journal of Inclusive Education*, 1–15. <https://doi.org/10.1080/13603116.2024.2317729>
- Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2000). *Ley 582 de 2000, por medio de la cual se define el deporte asociado de personas con limitaciones físicas, mentales o sensoriales, se reforma la Ley 181 de 1995 y el Decreto 1228 de 1995, y se dictan otras disposiciones. Congreso de Colombia*. Diario Oficial No. 44.040, 12 de junio de 2000. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=4826>
- Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2017). *Decreto 1421 de 2017, por el cual se reglamenta en el marco de la educación inclusiva la atención educativa a la población con discapacidad*. Diario Oficial No. 50.336, 1 de septiembre de 2017. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=87040>

- Ministerio de Educación Nacional. (2022). *Lineamientos de política para la inclusión y la equidad en la educación*. Colombia Aprende.
https://www.colombiaprende.edu.co/sites/default/files/files_public/archivos_contenidos/AF%20LINEAMIENTOS%20DE%20POLI%CC%81TICA%20ACCESIBLE.pdf
- Ministerio de Salud y Protección Social. (2024). *Registro para la Localización y Caracterización de las Personas con Discapacidad – RLCPCD*.
<https://www.minsalud.gov.co/proteccionsocial/promocion-social/Discapacidad/Paginas/registro-localizacion.aspx>
- Ministerio de Salud (1993, octubre 4). Resolución 8430 de 1993. Por la cual se establecen las normas científicas, técnicas y administrativas para la investigación en salud.
<https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/lists/bibliotecadigital/ride/de/dij/resolucion-8430-de-1993.pdf>
- Miñana, C. y Moreno M. (Eds). (2020). *Educación inclusiva: estado de la cuestión y balance analítico*. Bogotá: Facultad de Medicina, Universidad Nacional de Colombia.
- Montoya, A. y Vásquez, A. (2023). Inclusión educativa en secundaria: análisis de trece investigaciones publicadas en revistas electrónicas de 2012 a 2022: Inclusión educativa en bachillerato: análisis de trece investigaciones publicadas en revistas electrónicas de 2012 a 2022. *Papeles*, 15 (29). <https://doi.org/10.54104/papeles.v15n29.1303>
- Moscovici, S. (1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Huemul.
<http://archive.org/details/moscovici-serge.-el-psicoanalisis-su-imagen-y-su-publico>
- Moscovici, S. (2001). *Social representations: Essays in social psychology*. NYU Press.
- Moscovici, S. y Hewstone, M. (1986). De la ciencia al sentido común. En S. Moscovici (coord.), *Psicología social* (pp. 679-710), vol. 2. Paidós Ibérica.
- Muñoz, M., Monzalve, M. y Sepúlveda-Vallejos, S. (2023). Teachers' social representations of inclusive education: A systematic review of literature 2010-2020. *International Journal of Evaluation and Research in Education (IJERE)*, 12, 720-728.
<https://doi.org/10.11591/ijere.v12i2.24070>
- Muñoz-Ortiz, W., García-Mera, G., Esteves-Fajardo, Z. y Peñalver-Higuera, M. (2023). El Diseño Universal de Aprendizaje: Un enfoque para la educación inclusiva. *Episteme Koinonía. Revista Electrónica de Ciencias de la Educación, Humanidades, Artes y Bellas Artes*, 6(12), 167-183. <https://doi.org/10.35381/e.k.v6i12.2550>
- Nieto-Bravo, J. A., García-Manosalva, E. J., y Muete-Forero, N. A. (2023). Representaciones sociales de docentes de educación especial, desde las prácticas de inclusión educativa. *Praxis*, 18(2), In Press. <https://doi.org/10.21676/23897856.3882>
- Noboa, L., Ibarra, C., Moreno, M., Yantalema, N., y Sarango, M. (2023). El Papel del Centro Educativo con Estudiantes con Necesidades Educativas Específicas Asociadas a una Discapacidad. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(4), 8789-8808.
https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i4.7588

- Observatorio de Acceso y Permanencia Escolar – OAPE. (2025). *Histórico población matriculada* [Data Dashboard]. Secretaría de Educación del Distrito. <https://oape.educacionbogota.edu.co/tablero/historico-matricula-oficial-y-busqueda-activa/>
- Ocampo González, A. (2021). Epistemología de la educación inclusiva. *Revista Colombiana De Ciencias Sociales*, 12(2), 438–467. <https://doi.org/10.21501/22161201.4066>
- Osborne, A., Yillah, R., Bash-Taqi, A. y O’bai, C. (2025). Navegando la exclusión: respuestas escolares a la política de inclusión radical para estudiantes marginados en Sierra Leona. *Discover Education* 4, 67. <https://doi.org/10.1007/s44217-025-00452-3>
- Organización de las Naciones Unidas. [ONU]. (2006). Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. <https://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO]. (1990). *Declaración Mundial sobre Educación para Todos*. UNESCO. <http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/fs48-one-five-children-adolescents-youth-out-school>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO]. (1994a). *Declaración de Salamanca y Marco de Acción sobre Necesidades Educativas Especiales*. UNESCO. <https://bit.ly/2ZZW76O>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO]. (1994b). *Informe final de la conferencia mundial sobre necesidades educativas especiales: Acceso y calidad*. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427_spa
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO]. (2000). *Marco de Acción de Dakar: Educación para Todos: cumplir nuestros compromisos comunes (con los seis Marcos de Acción Regionales)*. UNESCO.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO]. (2015). *Educación 2030. Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4*. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO]. (2017). [UNESCO]. *Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación [Guía práctica]*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000259592>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO]. (2020a). Global Education Monitoring Report 2020: Inclusion and education: All means all. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. https://www.right-to-education.org/sites/right-to-education.org/files/resource-attachments/GEM_Report_Inclusion_2020_En.pdf

- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO]. (2020b). Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo 2020: Inclusión y educación: Todos y todas sin excepción. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374817>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO]. (2022). *Hacia la inclusión en la educación: situación, tendencias y desafíos. 25 años después de la Declaración de Salamanca de la UNESCO*. UNESCO Publishing. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000375748>
- Organización Mundial de la Salud - Banco Mundial. (2011). https://www.who.int/disabilities/world_report/2011/summary_es.pdf
- Ortiz, M. (2023). Hacia una educación inclusiva. La Educación Especial ayer, hoy y mañana. *Siglo Cero*, 54(1), 11–24. <https://doi.org/10.14201/scero202354125096>
- Othman M., Jamil M., Rakemi N. y Md Zalli M. (2025). Teaching Students with Special Educational Needs in Inclusive Settings: Are Malaysian Teachers Ready?. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 24 (4), pp. 676 – 691. <https://doi.org/10.26803/ijlter.24.4.31>
- Pallares, S. y Martín, E. (2022). Representaciones de docentes sobre la inclusión en aula regular de estudiantes con discapacidad intelectual. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 48(1), 291–307. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052022000100291>
- Palominos, M. (2021). Las TIC en la formación del profesor de educación diferencial para dar respuestas a las Necesidades Educativas Especiales. [Tesis de doctorado, Universidad de Sevilla]. <https://hdl.handle.net/11441/128906>
- Pesaresi D. y Bruno D. (2023). Representaciones sociales de la inclusión educativa: Una muestra de profesores de escuelas secundarias de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. *Revista Científica Arbitrada de la Fundación MenteClara*, 8(333). <https://doi.org/10.32351/rca.v8.333>
- Ponce, R. y Beut, J. (2024). *Ser docente hoy. Competencias y habilidades para la Educación Infantil*. Editorial Narcea.
- Quintero, M. (2018). Uso de las narrativas, epistemologías y metodologías: Aportes para la investigación. Editorial Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Ramírez, J. (2022). La práctica pedagógica y el aprendizaje inclusivo: Revisión sistemática [Tesis de Doctorado, Universidad César Vallejo]. Registro Nacional de Trabajos de Investigación – Renati. <https://hdl.handle.net/20.500.12692/91896>
- Reyes, R. y Prado, A. (2020). Las Tecnologías de Información y Comunicación como herramienta para una educación primaria inclusiva. *Revista Educación*, 44(2), 479–497. <https://doi.org/10.15517/revedu.v44i2.38781>

- Riquelme-Sandoval, S. y Vera-Álvarez, N. (2024). Dinámicas de in(ex)clusión escolar en la voz de adolescentes migrantes en la región de La Araucanía (Chile). *Alternativas. Cuadernos de Trabajo Social*, 31(1), 162-83. <https://doi.org/10.14198/ALTERN.24833>
- Rodríguez, J. y Annacontini, G. (2020). *Metodologías narrativas en educación*. Editorial Universidad de Barcelona.
- Rodríguez, M., Jenaro, C. y Castaño, R. (2022). La percepción de los alumnos como indicador de inclusión educativa. *Educación XXI*, 25(1), 357-379. <https://doi.org/10.5944/educXXI.30198>
- Román, C. y Uribe, N. (2022). Representaciones Sociales Docentes sobre la Evaluación Educativa en Chile, ¿Aporte o Barrera para el Proceso de Inclusión Escolar? *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 16(1), 113-130. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782022000100113>
- Rosero-Calderón, M., Delgado, D., Ruano, M. y Criollo-Castro, C. (2021). Actitud docente frente a la educación inclusiva de estudiantes con discapacidad intelectual. *Revista UNIMAR*, 39(1), 96-106. <https://doi.org/10.31948/Rev.unimar/unimar39-1-art7>
- Ruíz, A. (2023). Gestión escolar en la educación inclusiva de estudiantes de EBR, Lima 2022. *UCV-Scientia*, 15(1), 39–50. <https://doi.org/10.18050/revucv-scientia.v15n1a4>
- Rutherford, G. (2023). “First you have to see me as a human being”: Disabled students' experiences of schooling. En R. J. Tierney, F. Rizvi y K. Ercikan (Eds.), *International Encyclopedia of Education* (4th ed., pp. 228–237). Elsevier. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-818630-5.12059-7>
- Sammur, G., Andreouli, E., Gaskell, G., y Valsiner, J. (2015). Social representations: A revolutionary paradigm? En G. Sammut, E. Andreouli, G. Gaskell, y J. Valsiner (Eds.), *The Cambridge handbook of social representations* (pp. 3–11). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781107323650.003>
- Sánchez Amaya, A. (2023). Inclusión educativa en los estudiantes de secundaria de instituciones educativas nacionales: revisión de literatura científica 2019–2022. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(1), 500-511. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i1.4406
- Sánchez Fuentes, S. (2023). *El diseño universal para el aprendizaje: guía práctica para el profesorado*. Narcea Ediciones.
- Sandín, M. (2003). *Investigación Cualitativa en Educación. Fundamentos y Tradiciones*. McGraw and Hill Interamericana.
- Santa-Cruz F. (2023). Servicios de apoyo para la inclusión educativa. *Revista De Ciencias Sociales*, 36(52), 195-219. <https://doi.org/10.26489/rvs.v36i52.9>
- Secretaría Distrital de Integración Social. (2019). *Levantamiento de la línea de base de percepción de barreras actitudinales frente a la discapacidad y caracterización de los cuidadores y cuidadoras de la población con discapacidad de la ciudad de Bogotá* (Consultoría UT Econometría – SEI [SDIS-CMA-023-18]). Secretaría Distrital de

Integración Social.

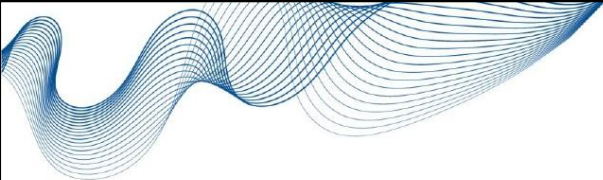
https://old.integracionsocial.gov.co/anexos/documentos/2019documentos/catalogo/Informe_Final_Linea_Base_4.1.pdf

- Secretaría Distrital de Integración Social. (2023, 28 de septiembre). *Documento técnico de soporte: Política pública de discapacidad – versión definitiva*. https://www.integracionsocial.gov.co/images/_docs/2023/documentos/politicas-publicas/28092023-documento_tecnico_de_soporte_politica_publica_de_discapacidad_version_definitiva.pdf
- Shaw, P., Messiou, K., y Voutsina, C. (2019). Illuminating young children's perceived notions of inclusion in pedagogical activities. *International Journal of Inclusive Education*, 25(4), 499–516. <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1563642>
- Slee, R. (2023). Rethinking schooling for inclusion. En R. J. Tierney, F. Rizvi y K. Ercikan (Eds.), *International Encyclopedia of Education* (4th ed., pp. 506–514). Elsevier. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-818630-5.12017-2>
- Skliar, C. (2009). Poner en tela de juicio la normalidad, no la anormalidad. Políticas y falta de políticas en relación con las diferencias en educación. *Revista Educación Y Pedagogía*, 17(41), 11–22. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyep/article/view/6024>
- Todd, L., Schifter, G. y Thomas, H. (2019). Racial Differences in Special Education Identification and Placement: Evidence Across Three States. *Harvard Educational Review*, 89(4), 525–553. <https://doi.org/10.17763/1943-5045-89.4.525>
- Totena, E. y Franco, J. (2023). Representaciones sociales alrededor de la educación inclusiva: un abordaje desde la teoría fundamentada en la comunidad Sorda. *Educación*, 59, 505-519. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.1703>
- Uribe, H. (2021). Concepciones y prácticas sobre educación inclusiva en instituciones educativas oficiales del Municipio de Entreríos (Doctoral dissertation, Universidad UMECIT).
- Urrútia, G., y Bonfill, X. (2010). Declaración PRISMA: Una propuesta para mejorar la publicación de revisiones sistemáticas y metaanálisis. *Medicina clínica*, 135(11), 507-511. <https://doi.org/10.1016/j.medcli.2010.01.015>
- Viché-González, Mario (2022). Ciberanimación, educación y estrategias de inclusión en la Sociedad Digital. *Quaderns d'animació i educació social*, (36), 8. https://quadernsanimacio.net/ANTERIORES/treintaiseis/index_html_files/Ciberanima%20y%20inclusion.pdf
- Wagner, D. y Guillotte, A. (2023). Teachers and teaching in low-income countries. En R. J. Tierney, F. Rizvi y K. Ercikan (Eds.), *International Encyclopedia of Education* (4th ed., pp. 99–105). Elsevier. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-818630-5.04065-3>
- Waisath, W., McCormack, M., Stek, P., y Heymann, J. (2022). Dismantling barriers and advancing disability-inclusive education: an examination of national laws and policies across 193 countries. *International Journal of Inclusive Education*, 28(10), 2088–2103. <https://doi.org/10.1080/13603116.2022.2058623>

- Warnock, M. (1987). Encuentro sobre Necesidades de Educación Especial. *Revista de Educación*, Número extraordinario.
- Wüthrich, S., Lozano, C., Lüthi, M. y Wicki, M. (2024). Changing students' explicit and implicit attitudes toward peers with disabilities: Effects of a curriculum-based intervention programme. *Soc Psychol Educ* 27, 935–953. <https://doi.org/10.1007/s11218-023-09837-4>

ANEXOS

Anexo 1. Concepto CEBIC para el desarrollo de la investigación.




**EL COMITÉ DE ÉTICA, BIOÉTICA E INTEGRIDAD CIENTÍFICA DE LA INVESTIGACIÓN EN LA
SEDE PRINCIPAL DE LA UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS, BOGOTÁ**

CONCEPTUA:

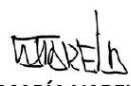
Que previo análisis de la información aportada por la estudiante doctorando en educación, Viviana Patricia Méndez Munévar, el Comité de Ética, Bioética e Integridad Científica de la Investigación (CEBIC) en la sesión del 28 de noviembre de 2024 emite concepto **APROBADO** al proyecto de investigación: “Orientaciones para la implementación de prácticas curriculares inclusivas, a partir de las representaciones sociales de maestros de los colegios públicos de la localidad de Tunjuelito en Bogotá.”, presentado por primera vez.

Esta aprobación implica que se reconoce en la propuesta de investigación el cumplimiento de los principales aspectos éticos regulados por la ley colombiana o ratificados por ésta.

El presente Concepto se expide el 10 de diciembre de 2024.



LINA MARÍA FONSECA ORTIZ
Delegada para la presidencia de la Sesión
Y profesional en Psicología



JESÚS MARÍA VARELA MILLÁN
Secretario del CEBIC



USANTOTOMAS.EDU.CO
santotocolombia

ACREDITACIÓN INSTITUCIONAL
MULTICAMPUS
DE ALTA CALIDAD POR 8 AÑOS
Resolución 614325 del 28 de mayo de 2012





NIT.: 860.012.357-6
Carrera 9 # 51 - 11
PBX.: +57 (601) 5878797

VICELADA MINEDUCACIÓN - SNIES 1704

Anexo 2. Modelo de carta de invitación a rectoría de institución educativa para participar en la investigación.

Bogotá, octubre 16 del 2024

Señor

Wilson Alfonso Gutiérrez Pabón

Rector INEM Santiago Pérez

Respetado rector,

Reciba un cordial saludo y mis mejores deseos en el liderazgo que desempeña en la Institución Educativa a su cargo. Aprovecho la oportunidad para presentarme, mi nombre es Viviana Patricia Méndez Munévar identificada con cédula de ciudadanía 53073743 de Bogotá. Desde hace un poco más de 13 años me desempeño como Directivo Docente coordinador en el Colegio Ciudad de Bogotá sección de bachillerato, jornada mañana.

En el marco del proceso de formación del Doctorado en Educación de la Universidad Santo Tomás, estoy desarrollando el proyecto de investigación "Prácticas curriculares inclusivas para la discapacidad en la educación básica secundaria: representaciones sociales de los docentes en Bogotá, Colombia". El proyecto está encaminado a generar conocimiento en torno a la educación inclusiva, a partir del aporte de maestros y docentes de apoyo, para generar prácticas inclusivas que fortalezcan la calidad educativa y el aprendizaje de los estudiantes que llegan al sistema educativo bogotano. El objetivo principal, apunta al diseño de unas orientaciones, que dinamicen las prácticas curriculares inclusivas en los colegios públicos de la Ciudad de Bogotá.

Dentro del contexto planteado, se invita a maestros de aula y docentes de apoyo a participar de una serie de actividades de investigación. Los aportes, experiencias, narraciones y opiniones que cada participante comparta, permitirán enriquecer el escenario investigativo en torno a la educación inclusiva desde la realidad y la voz de maestros y docentes de apoyo. Teniendo en cuenta lo anterior, quisiera solicitar su autorización para el desarrollo de la propuesta de investigación doctoral en el Colegio que usted lidera.

Para la presente investigación, se invitaría a participar de manera completamente voluntaria a un docente de aula y un docente de apoyo.

Para el desarrollo del proceso metodológico, se ha seleccionado el uso de técnicas e instrumentos que responden al alcance de cada uno de los objetivos propuestos.

- Se realizará una entrevista semiestructurada a los maestros, a través de un ejercicio guiado. Es decir, se indagará sobre experiencias, opiniones y en general representaciones sociales respecto a las prácticas curriculares que han desarrollado con estudiantes con discapacidad. (1 maestro de aula de la Institución)
- Los grupos focales, se constituyen como la tercera técnica de recolección de información, permite construir conocimiento, a partir de las experiencias y prácticas de los participantes seleccionados. A través de esta técnica, se buscará analizar los aportes de las representaciones sociales a las prácticas curriculares que se desarrollan, en torno a la educación inclusiva (1 docente de apoyo de la Institución).

Agradezco de antemano su atención y la colaboración que me pueda prestar para el desarrollo de la propuesta de investigación.

Cordialmente



Viviana Patricia Méndez

Teléfono de contacto: 3118726302

Correo electrónico: vmendez@educacionbogota.edu.co vivipaticomm@gmail.com

Anexo 3. Cartas de respuesta de Rectores aceptando la participación de la institución educativa en la investigación.

Alcaldía Mayor de Bogotá Distrito Capital
Secretaría de Educación

COLEGIO CIUDAD DE BOGOTÁ
Institución Educativa Distrital

Pre-Escolar, Básica primaria, Básica Secundaria y Media Académica con énfasis en Diseño, Sistemas, Promoción Turística e Inglés. Trabajo con población con discapacidad física e intelectual. Grado 0 a 11. Aprobado Resol. 7474 del 19 de noviembre de 1998 con unificación 1679 May-28/2002
LOC. 6°. DANE: SEDE A 111001014214, SEDE B 111001018279. ICFES: J.M. 045393 / IC FES: J.T. 045401 NIT: 830.110.396-4

FORMACION INTEGRAL CON ENFASIS EN EL TRABAJO PRODUCTIVO PARA LA TRANSFORMACIÓN DE LAS NUEVAS GENERACIONES

Bogotá, octubre 15 del 2024

Señores
COMITÉ DE ÉTICA, BIOÉTICA E INTEGRIDAD CIENTÍFICA - CEBIC
UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS

Asunto: *Aval intervención con docentes de aula y de apoyo*

Cordial saludo,

Yo, Jorge Ovalle, en calidad de Rector del Colegio Ciudad de Bogotá, Localidad Sexta de Tunjuelito, me permito comunicar que, tras conocer el Proyecto de investigación doctoral titulado "Orientaciones para la implementación de prácticas curriculares inclusivas a partir de las representaciones sociales de maestros de los colegios públicos de la localidad de Tunjuelito, en Bogotá", a cargo de la investigadora Viviana Patricia Méndez Munévar, autorizo la participación de los docentes de aula y de apoyo en el desarrollo de dicho proyecto de investigación.

Se deja constancia de que la investigadora Viviana Patricia Méndez Munévar, identificada con cédula de ciudadanía número 53.073.743 de Bogotá, cuenta con los espacios físicos y los tiempos necesarios dentro de la jornada para la ejecución del proyecto.

Cordialmente,



JORGE HELI OVALLE
Rector,

Sede A Carrera 25 N° 53 B - 32 Sur Teléfono: - 2 389888 -
Sede B Carrera 27 N° 55* - 18 Sur Teléfono: 2 309040



BOGOTÁ SECRETARÍA DE EDUCACIÓN



ALCALDÍA MAYOR DE BOGOTÁ D.C.
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DEL DISTRITO
COLEGIO MARCO FIDEL SUAREZ I.E.D.

Resolución de Aprobación: 2537 del 28 de agosto de 2002 de la SED
CÓDIGOS DANE 111001014206. NIT: 860.532.539-0



Bogotá D.C., 30 de octubre de 2024.

Señores

COMITÉ DE ÉTICA

Universidad Santo Tomás

Ciudad.

Cordial saludo.

Atendiendo a la solicitud de la Directora del Doctorado en Educación, PH. D. ASTRID TIBOCHA NIÑO, para que la Doctoranda VIVIANA PATRICIA MÉNDEZ MUNÉVAR, identificada con C.C. No. 53073743, que realice el trabajo de campo de su tesis doctoral, me permito informar que se autorizó que la Doctoranda realice el proceso de recolección de la información en el Colegio Marco Fidel Suárez IED.

Sin otro particular.

Cordialmente,


MIGUEL ÁNGEL GÓMEZ P.
Rector.

"Hacia la formación de ciudadanos competentes, creativos y participativos"
Dirección: Carrera 25 Sur No. 52 C - 92. Teléfonos: 601 7410022/ 2700366 / 7412113 / 7410033
E-mail: coldimarcofidelsua6@educacionbogota.edu.co





Alcaldía Mayor de Bogotá, D.C.
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN

COLEGIO RAFAEL URIBE URIBE

Institución Educativa Distrital

Acuerdo de Creación No. 002 de Enero 21 de 1980
Inscripción ante la Secretaría de No. 2983 Dic. 4 de 1980
Resolución de Aprobación N° 7474 del 19 de Noviembre de 1998
2372 del 14 de Agosto de 2002
DANE 11100112274



Bogotá octubre 25 2024

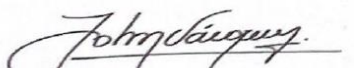
Señores

COMITÉ DE ÉTICA Y BIOÉTICA
Universidad Santo Tomás
Ciudad

Ref: Aval para recolección de información.

Reciban un cordial saludo me permito informar que nuestra institución otorga el aval a la Doctoranda Viviana Patricia Méndez Munévar identificada con cedula 53073743 para realizar en nuestra institución proceso de recolección de la información para la investigación titulada "Orientaciones para la implementación de prácticas curriculares inclusivas a partir de las representaciones sociales de los maestros de los colegios de la localidad de Tunjuelito, en Bogotá"

Cordialmente


JOHN WILLIAM VASQUEZ MORA
RECTOR



Anexo 4. Modelo de consentimiento informado Docente de Aula.



UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS
DOCTORADO EN EDUCACIÓN
FACULTAD DE EDUCACIÓN
INVESTIGACIÓN EN EL MARCO DE LA FORMACIÓN DOCTORAL

Proyecto de tesis doctoral: Prácticas curriculares inclusivas para la discapacidad en la educación básica secundaria: representaciones sociales de los docentes en Bogotá, Colombia.

Investigadora principal: Viviana Patricia Méndez Munévar

Ciudad: Bogotá DC

Fecha: 5 de noviembre de 2024

**FORMATO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA LA PARTICIPACIÓN EN
INVESTIGACIÓN – DOCENTE DE AULA**

En el marco del proceso de formación del Doctorado en Educación de la Universidad Santo Tomás, se está desarrollando el proyecto de investigación “Prácticas curriculares inclusivas para la discapacidad en la educación básica secundaria: representaciones sociales de los docentes en Bogotá, Colombia.”. El proyecto está encaminado a generar conocimiento en torno a la educación inclusiva, a partir del aporte de maestros y docentes de apoyo, para generar prácticas inclusivas que fortalezcan la calidad educativa y el aprendizaje de los estudiantes que llegan al sistema educativo bogotano. El objetivo principal, apunta al diseño de unas orientaciones, que dinamicen las prácticas curriculares inclusivas en los colegios públicos de la Ciudad de Bogotá.

Dentro del contexto planteado, se invita a maestros de aula y docentes de apoyo a participar de una serie de actividades de investigación que se desarrollarán durante el año 2025. Los aportes, experiencias y opiniones que cada participante comparta permitirán enriquecer el escenario investigativo en torno a la educación inclusiva desde la realidad y la voz de maestros y docentes de apoyo.

De acuerdo con lo expuesto hasta aquí, y dando cumplimiento a lo establecido en la resolución 8430 de octubre 4 de 1993, el proyecto se compromete con las buenas



ACREDITACIÓN INSTITUCIONAL MULTICAMPUS
DE ALTA CALIDAD POR EL ASESOR

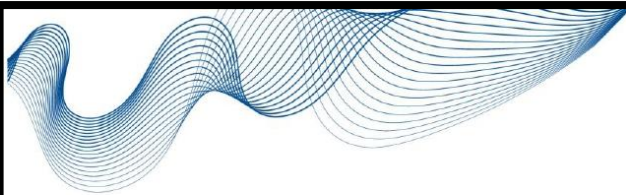






NIT.: 860.012.357-6
Carrera 9 # 51 - 11
PBX.: +57 (601) 5878797

VIGILADA MINEDUCACIÓN - SINIES 1704



prácticas de investigación. En tal sentido, se acoge a los principios éticos establecidos en este marco normativo, y a la implementación de los parámetros y lineamientos establecidos por el Comité de Ética, Bioética e Integridad Científica (CEBIC) de la Universidad Santo Tomás.

Para la presente investigación, lo invitamos a participar como docente de aula. Por tanto, pedimos su colaboración para dar respuesta a los siguientes objetivos

- Caracterizar las representaciones sociales sobre educación inclusiva de maestros de los colegios públicos en la ciudad de Bogotá.
- Identificar las prácticas curriculares inclusivas que implementan maestros de los colegios públicos en la ciudad de Bogotá.

Ante lo cual se desarrollarán las siguientes actividades:

1. Aceptación de la convocatoria para participar en la investigación. Este acuerdo se formalizará a través de la firma del presente consentimiento informado.
2. Entrevista semiestructurada a través de un ejercicio guiado. Tiempo estimado: 1 hora.
3. Socialización y validación de los resultados del proceso investigativo. Ajustes y sugerencias por parte de los participantes. Tiempo estimado 1 hora.
4. Validación final de los resultados y de la construcción de las orientaciones para la implementación de prácticas curriculares inclusivas. Tiempo estimado: 1 hora.

Consideraciones para tener en cuenta

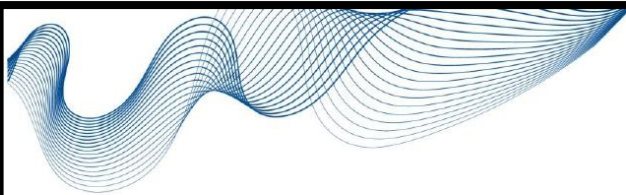
Se considera que el proyecto a desarrollar es una investigación con riesgo mínimo, de acuerdo con lo establecido en la resolución 8430 de octubre 4 de 1993. Lo anterior en razón a que se estima, que no constituye factor de riesgo físico o psicológico para los maestros que de manera libre y consentida deseen participar del proceso investigativo.

De igual manera, constituye un ejercicio de reflexión pedagógica y curricular para el fortalecimiento de las prácticas de los maestros de la ciudad de Bogotá. A la vez que, se constituye como aporte para reducir prácticas de desigualdad y exclusión en el escenario escolar.

Si es su voluntad participar en el proyecto solicitamos su autorización, diligenciado la siguiente información y registrando su firma autorizando dicha participación.



NIT.: 860.012.357-6
Carrera 9 # 51 - 11
PBX.: +57 (601) 5878797



Yo _____, identificado(a) con la cédula de ciudadanía número _____ de _____, como docente perteneciente al colegio _____; declaro mi intención de participar en la investigación. He sido informado respecto a los objetivos, alcances, prácticas y técnicas a emplear en el desarrollo de esta. En consecuencia, autorizo a Viviana Patricia Méndez Munévar, estudiante del Doctorado en Educación de la Universidad Santo Tomás a hacer uso de la información recolectada con los propósitos establecidos en este documento. Dejo constancia que he leído y comprendido el presente documento en su totalidad, de manera libre y voluntaria. En cumplimiento a lo establecido en la resolución 8430 de octubre 4 de 1993, entendiendo las siguientes disposiciones:

Participación voluntaria

- La participación es completamente voluntaria y usted está en la total libertad de retirarse del estudio o negarse a participar; lo cual, no generará ningún tipo de repercusión, consecuencia o inconveniente laboral o social.
- Su participación en el desarrollo del estudio no genera ningún tipo de remuneración económica; tampoco se plantea la obtención de cualquier beneficio particular.

Posibles riesgos

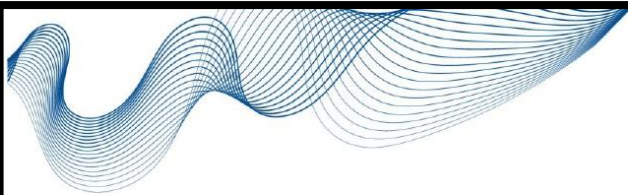
- La clasificación de riesgo este estudio es mínimo, de acuerdo con el artículo 11 de la Resolución 8430 de octubre 4 de 1993; ya que los datos se registrarán a partir de procedimientos comunes, en donde no se manipulará la conducta de los participantes.
- Con el fin de evitar confusiones y que se puedan generar indagaciones que predispongan la respuesta, la investigadora efectuará todas las aclaraciones pertinentes, señalando que los resultados no tendrán ningún tipo de impacto laboral y social y que se guardará completa reserva de los datos recaudados.
- Se advierte que la investigadora se compromete a validar de manera rigurosa los instrumentos a aplicar, a través de la revisión con expertos en educación inclusiva; con el fin de minimizar los riesgos para la salud física, psicológica y comunitaria.
- En caso de que en alguna de las actividades programadas se presente algún episodio que implique posibles riesgos para la salud física, psicológica y comunitaria; se contará con el acompañamiento de un orientador escolar.

Beneficios

De igual manera, es importante destacar los principales beneficios de la investigación. Entre los cuales se resaltan: permitir a docentes y docentes de apoyo convertirse en sujetos de saber y aportar en la generación de conocimiento



NIT.: 860.012.357-6
Carrera 9 # 51 - 11
PBX.: +57 (601) 5878797



respecto a la educación inclusiva, lo cual redunda en prácticas pedagógicas y curriculares de calidad en favor de la comunidad escolar y de los estudiantes. Adicionalmente, se encuentran los siguientes beneficios:

- Fortalecimiento las prácticas curriculares y pedagógicas.
- Desarrollo profesional y cualificación de la labor docente.
- Consolidación de espacios de equidad e inclusión, en el escenario escolar.
- Producción de conocimiento en torno a prácticas curriculares inclusivas.
- Calidad escolar y construcción de comunidades educativas más empáticas.

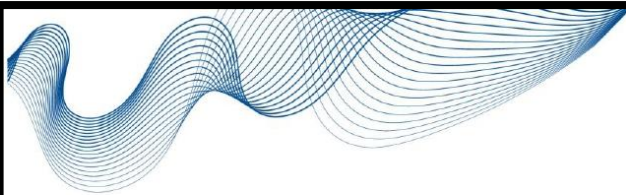
Sin embargo, se resalta que la participación dentro del proyecto investigativo no genera ningún beneficio económico para los participantes.

Aclaraciones

- a. La participación en la investigación es un ejercicio libre y voluntario. Por tanto, en cualquier momento se puede optar por retirar su participación y revocar la autorización otorgada, sin que esto implique alguna consecuencia negativa. En tal caso, se procederá a suprimir la información que el participante haya suministrado.
- b. La información que se obtenga se convertirá en fuente de saber, para la generación de conocimiento que pueda aportar desde el campo epistemológico, pedagógico y curricular al ámbito educativo. En consecuencia, se presentará como resultado de un trabajo de grado para optar al título de Doctor en Educación, con total reserva y anonimato de la información suministrada.
- c. A lo largo del proceso de investigación, usted tendrá la garantía de recibir respuestas, aclaraciones o información adicional que requiera respecto a los riesgos, procedimientos, beneficios, tratamiento de la información o cualquier duda, sugerencia o inquietud que se presente. Su opinión y sus aportes son fundamentales porque enriquecen el proyecto.
- d. Dentro de los compromisos adquiridos como participante del proyecto, usted tiene derecho a conocer los avances del estudio y los resultados de este, así como a manifestar sus sugerencias y dar su aval respecto a las Orientaciones para la implementación de prácticas curriculares inclusivas. Para tal efecto, dentro de la metodología se contempla la socialización de hallazgos, resultados y validación de ajustes por parte de la comunidad educativa participante.
- e. Durante el desarrollo del proyecto, en calidad de participante, usted tiene derecho a solicitar a la investigadora principal información actualizada respecto a la ejecución y avances del estudio; en cuyo caso se garantiza que usted recibirá la información requerida, manteniendo los principios de



NIT.: 860.012.357-6
Carrera 9 # 51 - 11
PBX.: +57 (601) 5878797



confidencialidad y reserva de información sensibles establecidos en la Ley 1581 de 2012.

- f. Si en los momentos contemplados para su participación, se requiere algún material o recurso adicional, éstos se cubrirán dentro del presupuesto del proyecto.
- g. Con la firma de este documento, se entiende que está manifestando su autorización a Viviana Patricia Méndez Munévar, en calidad de investigadora principal para:
 - Incluir su participación en el proyecto.
 - Recolectar una narrativa sobre su experiencia personal en torno a la educación inclusiva en su práctica docente.
 - Grabar la sesión en la que se realice la narración.
 - Transcribir la información dada por usted y realizar el análisis de estos datos.
 - Emplear dicha información como insumo para el resultado de la investigación, con el propósito de generar nuevo conocimiento en el campo de las prácticas curriculares inclusivas.
 - Socializar y publicar los resultados de la investigación con el compromiso de mantener en reserva la identidad y los datos proporcionados.
 - A proceder con el tratamiento de datos personales e información que usted aporte en el marco de desarrollo del proyecto, siguiendo estrictamente lo establecido en la Ley 1581 de 2012.

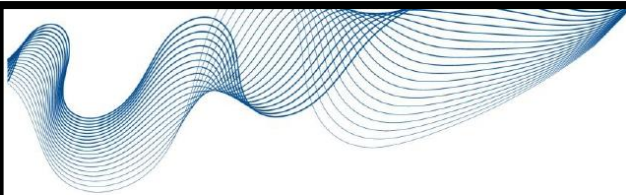
Confidencialidad

- a. La información y los datos solicitados se emplearán estrictamente para fines académicos e investigativos. En tal sentido, no se otorgarán beneficios socioeconómicos o remuneración económica por la participación en el proyecto.
- b. Protección de la información: como criterio de validez es necesario mantener la información recaudada bajo principios de confidencialidad y rigurosidad. Al respecto, se asignará nominación numeral que identifique las narraciones y participaciones de cada docente y docente de apoyo, guardando la identidad y confidencialidad de cada uno de ellos (Ley 1581 de 2012).

Si usted presenta alguna pregunta, duda o limitante, sobre su participación en el estudio, se puede comunicar con la investigadora principal Viviana Patricia Méndez Munévar al correo electrónico vivianamendez@usantotomas.edu.co o al celular o Whatsapp 311 872 6302.



NIT.: 860.012.357-6
Carrera 9 # 51 - 11
PBX.: +57 (601) 5878797



En constancia de lo anterior, se firma el presente consentimiento informado en la ciudad de _____, a los _____ del mes de _____ del año _____, con lo cual está de acuerdo con este. Es importante aclarar que usted recibirá duplicado de este documento en el momento inmediatamente después a las firmas del participante y los testigos.

Firma Participante: _____
 Nombres y Apellidos: _____
 C.C. _____ de _____
 Celular: _____
 Correo electrónico: _____
 En caso de emergencia comunicarse con: _____
 Parentesco: _____ Celular: _____

Firma Testigo 1: _____
 Nombres y Apellidos: _____
 C.C. _____ de _____
 Celular: _____
 Correo electrónico: _____

Firma Testigo 2: _____
 Nombres y Apellidos: _____
 C.C. _____ de _____
 Celular: _____
 Correo electrónico: _____

VIVIANA PATRICIA MÉNDEZ MUNÉVAR

C.C. 53.073.743 Bogotá

INVESTIGADOR PRINCIPAL



NIT.: 860.012.357-6
 Carrera 9 # 51 - 11
 PBX.: +57 (601) 5878797

Anexo 5. Instrumento uno. Entrevista Semiestructurada



UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS
—SEDE PRINCIPAL BOGOTÁ—

ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA DIRIGIDA A DOCENTES DE EDUCACIÓN BÁSICA DE LA CIUDAD DE BOGOTÁ

DESCRIPCIÓN GENERAL

En el marco del proceso de formación del Doctorado en Educación de la Universidad Santo Tomás, se está desarrollando el proyecto de investigación “Prácticas curriculares inclusivas para la discapacidad en la educación básica secundaria: representaciones sociales de los docentes en Bogotá, Colombia”.

El objetivo principal, pretende analizar desde las representaciones sociales de los docentes de la educación básica secundaria, las prácticas curriculares que aportan a la inclusión de estudiantes con discapacidad en la ciudad de Bogotá, Colombia

Dando cumplimiento a lo establecido en la resolución 8430 de octubre 4 de 1993, el proyecto se compromete con las buenas prácticas de investigación. En tal sentido, se acoge a los principios éticos establecidos en este marco normativo, y a la implementación de los parámetros y lineamientos establecidos por el Comité de Ética, Bioética e Integridad Científica (CEBIC) de la Universidad Santo Tomás.

Instrumento: Entrevista Semi Estructurada preguntas cerradas a través de formulario de Google.

Gracias por participar en este proceso, dado que, sus aportes contribuirán al fortalecimiento de prácticas curriculares inclusivas en el escenario escolar de la Ciudad de Bogotá.

Objetivo Específico 2	Fase	Participantes
Caracterizar las representaciones sociales de los docentes sobre prácticas curriculares inclusivas dirigidas a estudiantes con discapacidad en la básica secundaria en la Ciudad de Bogotá, Colombia.	2	Docentes de educación básica secundaria de la ciudad de Bogotá

Datos del Participante	
Nombre	
Correo electrónico	
Teléfono de Contacto	



USANTOTOMAS.EDU.CO
santotocolombia

ACREDITACIÓN INSTITUCIONAL MULTICAMPUS
DE ALTA CALIDAD POR 8 AÑOS
Resolución 011423 del 28 de julio de 2012



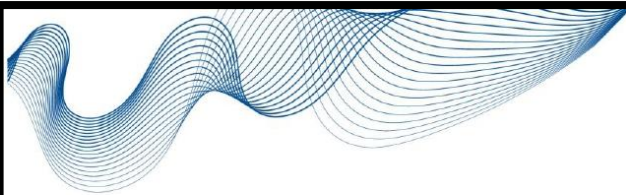
NIT.: 860.012.357-6
Carrera 9 # 51 - 11
PBX.: +57 (601) 5878797

"VOLUNTAD MINEDUCACIÓN" - SINIES 1704



Responda los siguientes interrogantes de acuerdo con su experiencia como docente de educación básica secundaria:

1. ¿Qué son prácticas curriculares inclusivas?
2. ¿Cuáles son las estrategias, actividades y proyectos que ha implementado en su experiencia como docente para desarrollar prácticas curriculares o pedagógicas inclusivas?
3. ¿Qué desafíos, oportunidades, barreras y facilitadores ha percibido en la implementación de prácticas curriculares inclusivas?
4. ¿Qué factores contextuales influyen en la implementación de prácticas curriculares inclusivas dentro del aula?
 - a. Recursos
 - b. Políticas públicas
 - c. Actitudes de agentes educativos (docentes, directivos, padres)
 - d. Directivos docentes
 - e. Políticas de la Secretaría de Educación
 - f. Capacitación docente
 - g. Docentes de apoyo
5. ¿Cómo calificaría la coherencia entre las políticas públicas y la implementación de prácticas curriculares inclusivas en la ciudad de Bogotá?
 - a. No se observa coherencia: las políticas públicas y las prácticas inclusivas actúan de forma completamente independiente.
 - b. Existe una coherencia teórica, pero en la práctica la implementación es limitada.
 - c. Se evidencia una articulación adecuada, donde las políticas se reflejan en las prácticas, aunque con áreas de mejora.
 - d. Las políticas son poco conocidas, pero la institución ha desarrollado de manera autónoma prácticas inclusivas.
 - e. Se reconoce la existencia de políticas, pero la falta de capacitación y recursos impide una implementación integral.
6. Según su experiencia, ¿cómo calificaría la disponibilidad de recursos (humanos, materiales e infraestructura) en las instituciones educativas de Bogotá para implementar prácticas curriculares inclusivas?
 - a. Sí, se evidencia a través del trabajo colaborativo con docentes de apoyo.
 - b. No, en general, no se cuenta con los recursos esenciales.
 - c. Sí, se dispone de infraestructura adecuada (rampas, materiales, espacios sensoriales, etc.).
 - d. Parcialmente, existen algunos recursos, pero resultan insuficientes para una implementación integral.



- e. La disponibilidad varía según la institución: en algunas se cuenta con recursos adecuados, mientras que en otras se observan carencias significativas.
- 7. ¿Qué estrategias considera más efectivas para la implementación de prácticas curriculares inclusivas en su aula?
 - a. Formación y capacitación específica en educación inclusiva.
 - b. Adaptación y diversificación de materiales didácticos.
 - c. Fomento de la colaboración interdisciplinaria y entre docentes.
 - d. Integración de tecnologías accesibles que faciliten la inclusión.
 - e. Otra (especifique en caso de ser necesario).
- 8. ¿Qué propuestas cree que podrían impulsar de manera efectiva la inclusión en el currículo?
 - a. Diseño de currículos flexibles que se adapten a la diversidad del estudiantado.
 - b. Establecimiento de programas de apoyo y refuerzo para estudiantes con discapacidad.
 - c. Creación de redes de colaboración entre docentes, especialistas y la comunidad educativa.
 - d. Incorporación de evaluaciones formativas que reconozcan y valoren diferentes ritmos y estilos de aprendizaje.

VIVIANA PATRICIA MÉNDEZ MUNÉVAR

C.C. 53.073.743 Bogotá

INVESTIGADOR PRINCIPAL



NIT.: 860.012.357-6
Carrera 9 # 51 - 11
PBX.: +57 (601) 5878797

Anexo 6. Instrumento dos. Grupo Focal



UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS
—SEDE PRINCIPAL BOGOTÁ—

UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS- DOCTORADO EN EDUCACIÓN

INVESTIGACIÓN EN EL MARCO DE LA FORMACIÓN DOCTORAL

GUIÓN GRUPO FOCAL

Proyecto de tesis doctoral: *Prácticas curriculares inclusivas para la discapacidad en la educación básica secundaria: representaciones sociales de los docentes en Bogotá, Colombia.*

Fase 3

Objetivo al que apunta esta técnica:

Describir los factores contextuales que influyen en la construcción de representaciones sociales sobre prácticas curriculares inclusivas en la educación secundaria en Bogotá, Colombia desde la voz de los docentes de apoyo.

Investigadora principal: Viviana Patricia Méndez Munévar

Docente tutora: Marcela Orduz Quijano

Línea de investigación: Currículo y evaluación educativa

Método de recolección de datos: Grabación de la sesión

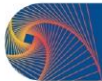
Bienvenida y Rompiendo el hielo

(Investigador) Bienvenidos al desarrollo de la propuesta de investigación doctoral, gracias por haber aceptado la invitación a participar de una iniciativa encaminada en la promoción de las prácticas curriculares inclusivas en el escenario escolar de la educación pública de la ciudad de Bogotá. Con sus aportes, ideas, opiniones y experiencias podemos construir saber en torno a la educación inclusiva con la idea de mejorar la calidad educativa de nuestros niños, niñas y adolescentes.

Caracterización de los participantes

(Investigador) Para empezar, queremos que nos compartan sobre su formación y experiencia profesional para desempeñarse como docentes de apoyo de la Secretaría de educación de Bogotá.

Nombre	
Área de formación	
Institución en la cual labora	
Tiempo de experiencia docente	
Correo	
Número de contacto	



USANTOTOMAS.EDU.CO
santotocolombia

ACREDITACIÓN INSTITUCIONAL MULTICAMPUS
FRANCISCO DE PAZ

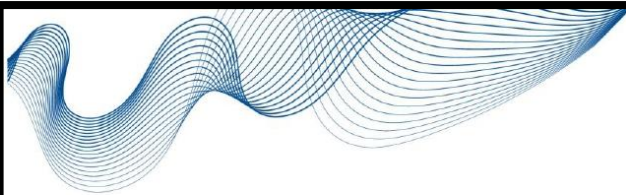
Resolución 8532 de 2018 del 10 de junio de 2018





NIT.: 860.012.357-6
Carrera 9 # 51 - 11
PBX.: +57 (601) 5878797

VIGILADA MINEDUCACIÓN - SERIES T704



(Investigador) A continuación, queremos ahondar respecto a la labor que cada uno desempeña en sus instituciones educativas y respecto a algunos conceptos inherentes a la educación inclusiva.

Campo de la Representación Social en torno a los factores contextuales que influyen en la formación de representaciones sociales

(Investigador) A nivel personal, pedagógico y curricular

- ¿Qué entiende usted por educación inclusiva y cómo describe o caracteriza las prácticas curriculares inclusivas en su experiencia?
- ¿Qué aspectos influyen en el desarrollo e implementación de prácticas curriculares inclusivas?
- ¿Qué desafíos ha identificado usted en la implementación de prácticas curriculares inclusivas en su institución?
- ¿Qué oportunidades ha identificado usted en la implementación de prácticas curriculares inclusivas en su institución?
- ¿Qué barreras ha identificado usted en la implementación de prácticas curriculares inclusivas en su institución?
- ¿Qué facilitadores ha identificado usted en la implementación de prácticas curriculares inclusivas en su institución?
- ¿Qué relación identifica usted entre las políticas públicas sobre educación inclusiva y la implementación de prácticas curriculares inclusivas en su contexto escolar en Bogotá?

Cierre de la sesión y agradecimiento

(Investigador) Muchas gracias por sus ideas, comentarios y opiniones. Toda la información aportada ha sido muy valiosa en el desarrollo del proyecto de investigación. Su participación consolida el esfuerzo por mejorar la calidad de la educación a partir de la implementación de prácticas curriculares inclusivas. Si tienes alguna inquietud o comentario adicional, no dudes en contactarme.

VIVIANA PATRICIA MÉNDEZ MUNÉVAR

C.C. 53.073.743 Bogotá

INVESTIGADOR PRINCIPAL



NIT.: 860.012.357-6
Carrera 9 # 51 - 11
PBX.: +57 (601) 5878797

Anexo 7. Validación juicio de Experto 1.



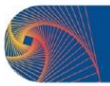
**UNIVERSIDAD
SANTO TOMÁS**
—SEDE PRINCIPAL BOGOTÁ—

VALIDACIÓN POR JUICIO DE EXPERTOS

Estimado experto

A continuación, ponemos a su disposición este instrumento de investigación diseñado con el propósito de caracterizar las representaciones sociales de los docentes sobre prácticas curriculares inclusivas de educación básica secundaria en la Ciudad de Bogotá. Por lo tanto, le solicitamos desde su experiencia y sus saberes, hacer una valoración del guion de la entrevista semiestructurada, realizando los aportes que considere pertinentes para el objetivo ya enunciado. De antemano, agradecemos su disposición y valiosos aportes, ya que permitirán enriquecer el desarrollo de la investigación en curso.

Nombre Evaluador	Ragnhild Guevara Patiño
Mayor Título Obtenido	Doctora en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional
Institución de Evaluación	Colegio Ciudad de Bogotá
CvLac	https://scienti.minciencias.gov.co/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod_rh=0001441429
Observaciones por el experto	Fortalezas: - Las preguntas están alineadas con el objetivo específico de caracterizar las representaciones sociales sobre prácticas curriculares inclusivas. - Combina preguntas abiertas y cerradas, lo que permite obtener información cualitativa rica y también datos cuantificables/comparables. - Cubre aspectos claves: conceptualización, experiencia, barreras, percepción institucional, factores contextuales, propuestas y recursos. Importante incluir variables sociodemográficas tales como años de experiencia, área de enseñanza, formación del docente en inclusión, etc. Análisis de las preguntas 1. ¿Qué entiende por las prácticas curriculares inclusivas? Fortaleza: Explora directamente el constructo principal desde la percepción del docente. Sugerencia: Es posible adicionar la siguiente pregunta ¿Puede dar un ejemplo concreto de alguna práctica que considere inclusiva?



USANTOTOMAS.EDU.CO
santotocolombia

ACREDITACIÓN INSTITUCIONAL MULTICAMPUS

EFECTIVA POR 5 AÑOS

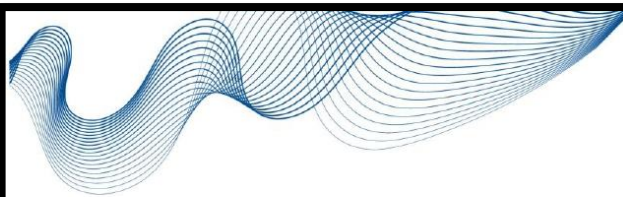
RECONOCIMIENTO NACIONAL





NIT.: 860.012.357-6
Carrera 9 # 51 - 11
PBX.: +57 (601) 5878797

VIGILADA MINEDUCACIÓN - SNIES 1704



2. ¿Cuáles son las estrategias, actividades y proyectos que ha implementado en su experiencia como docente para desarrollar prácticas curriculares o pedagógicas inclusivas?

Fortaleza: Muy interesante porque explora la práctica pedagógica del docente

Sugerencia: Dividir o adicionar las preguntas:

- a. ¿Podría describir alguna estrategia o actividad inclusiva que haya implementado?
- b. ¿Qué resultados se observaron en los estudiantes?

3. ¿Qué desafíos, oportunidades y barreras ha percibido en la implementación de prácticas curriculares inclusivas?

Fortaleza: Aborda aspectos contextuales y actitudinales.

Sugerencia: En el proceso de la entrevista se puede aclarar al entrevistado que precise ¿cuál ha sido el desafío más difícil de superar?

4. Considera que las Instituciones educativas de Bogotá promueven la educación inclusiva y las prácticas curriculares inclusivas? ¿Cómo, a través de qué estrategias?

Fortaleza: Aborda la percepción institucional y local de la inclusión

Sugerencia: Importante tener en cuenta la redacción de la segunda pregunta.

Se podría dividir:

“¿Cómo percibe el compromiso de las instituciones educativas de Bogotá con la educación inclusiva?”

“¿Qué estrategias curriculares inclusivas conoce o ha visto implementadas en estos contextos?”

Preguntas cerradas.

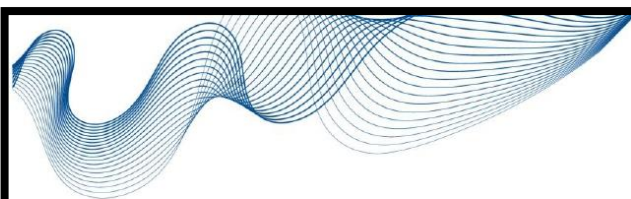
5. ¿Qué factores contextuales influyen en la implementación de prácticas curriculares inclusivas dentro del aula?

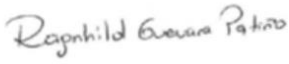
Fortaleza: Excelentes opciones

Sugerencia: se puede incluir una opción más



NIT.: 860.012.357-6
Carrera 9 # 51 - 11
PBX.: +57 (601) 5878797



	f. Tiempo disponible para planificación y adaptación. 6. ¿Cómo calificaría la coherencia entre las políticas públicas y la implementación de prácticas curriculares inclusivas en la ciudad de Bogotá? Fortaleza: Excelentes opciones Sugerencia: e. Se reconoce la existencia de políticas, pero la falta de capacitación y recursos impide una implementación integral. Interesante incluir la falta de inversión y la sostenibilidad de los proyectos en inclusión. 7. Según su experiencia, ¿cómo calificaría la disponibilidad de recursos (humanos, materiales e infraestructura) en las instituciones educativas de Bogotá para implementar prácticas curriculares inclusivas? Fortaleza: Excelentes opciones Sugerencia: ¿Cómo describiría? No hay parámetros de calificación. 8. ¿Qué estrategias considera más efectivas para la implementación de prácticas curriculares inclusivas en su aula desde los docentes? Fortaleza: Excelentes opciones Sugerencia: Importante indicar si el docente puede contestar una o más opciones y que pueda justificar la opción otra. 9. ¿Qué propuestas cree que podrían impulsar de manera efectiva la inclusión en el currículo? Fortaleza: Excelentes opciones Sugerencia: Incluir e. Participación activa de estudiantes en la construcción de ambientes inclusivos.
Firma	



NIT.: 860.012.357-6
Carrera 9 # 51 - 11
PBX.: +57 (601) 5878797

Anexo 8. Validación juicio de Expertos 2.



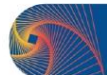
UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS
—SEDE PRINCIPAL BOGOTÁ—

VALIDACIÓN POR JUICIO DE EXPERTOS

Estimado experto

A continuación, ponemos a su disposición este instrumento de investigación diseñado con el propósito de caracterizar las representaciones sociales de los docentes sobre prácticas curriculares inclusivas de educación básica secundaria en la Ciudad de Bogotá. Por lo tanto, le solicitamos desde su experiencia y sus saberes, hacer una valoración del guion de la entrevista semiestructurada, realizando los aportes que considere pertinentes para el objetivo ya enunciado. De antemano, agradecemos su disposición y valiosos aportes, ya que permitirán enriquecer el desarrollo de la investigación en curso.

Nombre Evaluador	Diana Milena Vera Romero
Mayor Titulo Obtenido	Doctora en educación
Institución de Evaluación	
CvLac	https://scienti.minciencias.gov.co/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod_rh=0001344254
Observaciones por el experto	En la tabla de datos del entrevistado se pueden agregar algunos que pueden ser relevantes para el análisis. Como edad, formación, área en la cual se desempeña. Años de experiencia en procesos de educación inclusiva. Las preguntas de carácter abierto permiten una expresión más amplia, lo cual favorece el análisis sobre las representaciones sociales, teniendo presente que estas tienen componentes cognitivos, afectivos y simbólicos. La encuesta explora el ámbito cognitivo sobre conocimientos acerca de la educación inclusiva, estrategias, recursos, pero sería interesante explorar lo afectivo-actitudinal y lo simbólico. Retomar el uso del enfoque procesual de las representaciones sociales, favorece la interpretación de realidades y las relaciones que se construyen entre los sujetos, determinando como aportan estrategias y acciones pedagógicas a las practicas curriculares inclusivas favoreciendo su comprensión y análisis.
Firma	



USANTOTOMAS.EDU.CO
santotocolombia

ACREDITACIÓN INSTITUCIONAL MULTICAMPUS
DE ALTA CALIDAD POR 8 AÑOS
Renovación 01/2020-01/2028 de julio de 2022





NIT.: 860.012.357-6
Carrera 9 # 51 - 11
PBX.: +57 (601) 5878797

VIGILANCIA MINEDUCACIÓN - SIMES T104

Anexo 9. Validación juicio de experto “Aportes para el fortalecimiento de las Prácticas Curriculares Inclusivas (PCI) para la atención de estudiantes con discapacidad en la básica secundaria”



UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS
DOCTORADO EN EDUCACIÓN
FACULTAD DE EDUCACIÓN
INVESTIGACIÓN EN EL MARCO DE LA FORMACIÓN DOCTORAL

Proyecto de tesis doctoral: Prácticas curriculares inclusivas para la discapacidad en la educación básica secundaria: representaciones sociales de los docentes en Bogotá, Colombia.

Investigadora principal: Viviana Patricia Méndez Munévar

Ciudad: Bogotá DC

Fecha: 5 de agosto de 2025

FORMATO VALORACIÓN POR EXPERTOS DE APORTES DE LA INVESTIGACIÓN

Estimado evaluador

El presente formato tiene como finalidad recoger su valoración experta acerca del documento titulado *Aportes para el fortalecimiento de las Prácticas Curriculares Inclusivas (PCI)*, resultado de un proceso de investigación orientado al análisis y la formulación de lineamientos que contribuyan a la atención de estudiantes con discapacidad en la educación básica secundaria.

Su experiencia y juicio académico son fundamentales para garantizar la calidad, pertinencia, coherencia y aplicabilidad de la propuesta. Le invitamos a responder las preguntas que se presentan a continuación y registrar las observaciones que considere necesarias. Sus aportes serán de gran valor para el perfeccionamiento del documento y su futura implementación.

Agradecemos de antemano su disposición y compromiso con este proceso.



USANTOTOMAS.EDU.CO


santotocolombia

ACREDITACIÓN INSTITUCIONAL MULTICAMPUS DE ALTA CALIDAD POR FALGOS

Resolución 015133 del 18 de junio de 2021





NIT.: 860.012.357-6
Carrera 9 # 51 - 11
PBX.: +57 (601) 5878797

VIGILANCIA MINEDUCACIÓN - SINIES 1704



Preguntas de evaluación

1. **Pertinencia:**

¿Considera que el documento responde de manera pertinente a las necesidades y desafíos actuales de la educación inclusiva en la básica secundaria para estudiantes con discapacidad?

Sí X Parcialmente___ No___

2. **Coherencia y claridad:**

¿El documento presenta una estructura clara, con argumentación lógica y coherente en relación con los objetivos de las prácticas curriculares inclusivas?

Sí X Parcialmente___ No___

3. **Rigor académico y respaldo teórico:**

¿El texto fundamenta adecuadamente sus planteamientos en marcos normativos, conceptuales y teóricos actualizados sobre currículo y educación inclusiva?

Sí X Parcialmente___ No___

4. **Aplicabilidad y utilidad práctica:**

¿Considera que las orientaciones propuestas son viables y útiles para ser implementadas en instituciones educativas de la ciudad de Bogotá u otros contextos similares?

Sí X Parcialmente___ No___

5. **Innovación pedagógica:**

¿El documento aporta elementos novedosos o innovadores que fortalezcan las prácticas curriculares inclusivas y promuevan transformaciones en los escenarios escolares?

Sí X Parcialmente___ No___

6. **Contribución académica y social:**

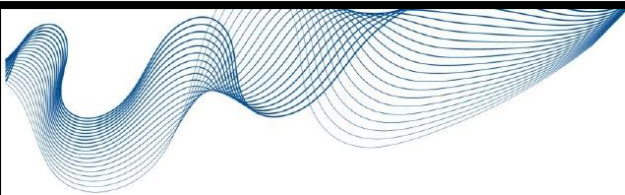
¿La propuesta contribuye al desarrollo de conocimiento académico y a la consolidación de políticas y prácticas educativas inclusivas con impacto social?

Sí X Parcialmente___ No___

VIGILADA MINEDUCACIÓN - SERIES 1704



NIT.: 860.012.357-6
Carrera 9 # 51 - 11 ☎
PBX.: +57 (601) 5878797 📠



Espacio para observaciones del experto

(Por favor registre aquí sus comentarios, sugerencias y recomendaciones para fortalecer el documento.)

El documento constituye un valioso aporte a la comprensión de cómo los docentes configuran sus percepciones y prácticas frente a la inclusión. Los aportes señalan cómo fortalecer aún más el vínculo entre las representaciones sociales identificadas y las propuestas pedagógicas concretas que permitan transformar dichas prácticas en escenarios de aula inclusivos. Finalmente, se sugiere que futuras investigaciones profundicen en experiencias comparadas entre instituciones con diferentes contextos socioeconómicos de Bogotá, lo que podría ofrecer insumos más diversos para la construcción de lineamientos curriculares inclusivos aplicables a nivel distrital y nacional.

Nombre del experto/a: Luis Fernando Martínez Sarmiento
Doctor en Educación – Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla – México

Fecha: 5 de agosto de 2025

Luis Fernando Martínez Sarmiento

<https://orcid.org/0009-0000-5488-3898>

https://scienti.minciencias.gov.co/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod_rh=0000653551

C.C. 79.865.011 Bogotá

Cel. 3132032283

VIGILADA MINEDUCACIÓN - SNIES 1704



NIT.: 860.012.357-6
Carrera 9 # 51 - 11
PBX.: +57 (601) 5878797