Entre la norma y la práctica pedagógica: Tensiones estructurales en la implementación de la educación inclusiva en un estudio de caso

Elizabeth Melo Lozano

Universitaria Agustiniana - Uniagustiniana

Facultad De Humanidades, Ciencias Sociales Y Educación

Especialización en Pedagogía

Bogotá

2026

Entre la norma y la práctica pedagógica: Tensiones estructurales en la implementación de la educación inclusiva en un estudio de caso

Elizabeth Melo Lozano

Tutor

Yecid Francisco Blanco Duarte

Trabajo para optar al título de Especialización en Pedagogía

Universitaria Agustiniana - Uniagustiniana

Facultad De Humanidades, Ciencias Sociales Y Educación

Especialización en Pedagogía

Bogotá

2026

Tabla de contenido

Resumen 5

Abstract 6

Introducción 7

Capítulo 1 - Descripción general del proyecto 9

1.1. Planteamiento del problema 9

1.2. Objetivos 12

1.2.1. Objetivo general. 12

1.2.2. Objetivos específicos. 12

1.3. Justificación 12

Capítulo 2 – Marco de referencia 16

2.1. Estado del arte 16

2.2. Marco legal 19

2.2.1. Nivel internacional 20

2.2.2. Nivel nacional 20

2.2.3. Nivel distrital 22

2.3. Marco teórico 22

2.3.1. Educación inclusiva: entre el derecho y su materialización 22

2.3.2. Barreras para el aprendizaje y la participación 23

2.3.3. Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) 23

2.3.4. Discapacidad cognitiva y mediación pedagógica 24

2.3.5. Transposición didáctica y accesibilidad del saber 25

2.3.6. Inclusión declarativa e inclusión efectiva 25

Capítulo 3 – Marco metodológico 27

3.1. Enfoque de la investigación 27

3.2. Tipo de investigación 28

3.3. Unidad de análisis 28

3.4. Técnicas de recolección de información 29

3.4.1. Análisis documental 29

3.4.2. Observación de aula 29

3.4.3. Entrevistas 30

3.5. Técnicas de análisis de la información 30

3.6. Consideraciones éticas 31

Referencias 33

Resumen

El presente estudio se orienta a analizar las tensiones que emergen entre la normativa colombiana en educación inclusiva, las políticas institucionales y la práctica pedagógica, a partir del caso de una estudiante con discapacidad cognitiva en un contexto escolar específico. Si bien la educación inclusiva se ha consolidado progresivamente como un principio fundamental de los sistemas educativos —respaldado por un marco normativo que promueve el acceso, la participación y el aprendizaje—, su materialización en la práctica no se da de manera homogénea. En este sentido, persisten distancias entre lo que se establece en la normativa y lo que ocurre en el aula.

Con base a ello, la investigación se desarrolla desde un enfoque cualitativo, mediante un estudio de caso en un colegio privado de la localidad de Kennedy, bajo un paradigma interpretativo de corte crítico. A partir del análisis documental, la observación de aula y entrevistas semiestructuradas, se identifican desarticulaciones entre los niveles macro, meso y micro del sistema educativo. En consecuencia, se plantea que la inclusión no se agota en su dimensión normativa, sino que exige coherencia entre política educativa, dinámicas institucionales y mediaciones pedagógicas.

Palabras Clave: Educación inclusiva, tensiones estructurales, práctica pedagógica, política educativa, discapacidad cognitiva

Abstract

This study aims to analyze the tensions that emerge between Colombian regulations on inclusive education, institutional policies, and pedagogical practice, based on the case of a student with cognitive disability in a specific school context. Although inclusive education has progressively been established as a fundamental principle of educational systems—supported by a regulatory framework that promotes access, participation, and learning—its implementation in practice is not uniform. In this sense, gaps persist between what is established in policy and what actually occurs in the classroom.

Based on this, the research is developed within a qualitative approach through a case study conducted in a private school located in Kennedy. It is framed within a critical interpretive paradigm. Through document analysis, classroom observation, and semi-structured interviews, misalignments are identified across the macro, meso, and micro levels of the educational system. Consequently, it is argued that inclusion is not limited to its normative dimension but requires coherence between educational policy, institutional dynamics, and pedagogical mediation.

Keywords: Inclusive education, structural tensions, pedagogical practice, educational policy, cognitive disability

Introducción

En las últimas décadas, la educación inclusiva ha pasado de ser un ideal pedagógico a consolidarse como un referente central en la organización de los sistemas educativos contemporáneos. Este tránsito ha estado acompañado por el reconocimiento del derecho fundamental a la educación sin discriminación, lo que ha impulsado el desarrollo de marcos normativos orientados a garantizar la participación y el aprendizaje de todas las personas. En el ámbito internacional, la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad establece la necesidad de avanzar hacia "un sistema de educación inclusivo a todos los niveles" (Organización de las Naciones Unidas [ONU], 2022, p. 19), lo que supone no solo el acceso a la escuela, sino la construcción de condiciones que permitan una participación efectiva en los procesos de aprendizaje.

En Colombia, este principio se encuentra respaldado por un conjunto de disposiciones legales, entre las que se destacan la Ley 115 de 1994, la Ley Estatutaria 1618 de 2013 y el Decreto 1421 de 2017. Dichas normativas plantean la eliminación de barreras para el aprendizaje y la implementación de ajustes razonables como condiciones necesarias para garantizar la inclusión. Sin embargo, el avance en el plano jurídico no necesariamente se traduce en transformaciones equivalentes en la práctica educativa. En muchos casos, las instituciones logran alinearse formalmente con el discurso inclusivo, pero mantienen dinámicas pedagógicas que limitan la participación y el aprendizaje de los estudiantes.

En este sentido, el desafío actual no radica en la ausencia de normativa, sino en la distancia entre lo que esta propone y su concreción en el aula. Tal como lo señala la UNESCO (2020), persiste una brecha significativa entre las políticas inclusivas y su implementación en contextos educativos específicos. Esto implica reconocer que la inclusión no puede ser

comprendida únicamente como un principio legal o una directriz institucional, sino como una práctica pedagógica situada, atravesada por decisiones curriculares, formas de enseñanza y culturas escolares particulares.

A partir de esta problematización, el presente estudio se inscribe en un enfoque cualitativo, bajo la modalidad de estudio de caso y desde un paradigma interpretativo de corte crítico. Su propósito es analizar un caso específico en un colegio privado de la localidad de Kennedy, con el fin de comprender cómo se configuran —y eventualmente se tensionan— las relaciones entre la normativa de educación inclusiva, las políticas institucionales y la práctica pedagógica frente a las necesidades educativas de una estudiante con discapacidad cognitiva. En este marco, la investigación no cuestiona la legitimidad del sistema normativo, sino que centra su interés en su aplicación concreta, situando el análisis en el cruce entre norma, institución y aula.

Desde esta perspectiva, se asume que la inclusión es un proceso complejo que no depende únicamente de disposiciones legales, sino de la manera en que estas son interpretadas y llevadas a la práctica por los actores que intervienen en proceso educativo. En consecuencia, el enfoque interpretativo adoptado permite comprender las tensiones, mediaciones y condiciones institucionales que conforman la experiencia educativa, reconociendo que la inclusión se construye —o se limita— en la interacción cotidiana de los procesos pedagógicos.

Capítulo 1 - Descripción general del proyecto

1.1. Planteamiento del problema

La educación inclusiva en Colombia se ha posicionado como un principio orientador del sistema educativo, respaldado por un conjunto de disposiciones legales que reconocen el derecho de las personas con discapacidad a acceder, participar y aprender en condiciones de equidad. Normativas como la Ley 1618 de 2013 y el Decreto 1421 de 2017, establecen lineamientos claros en torno a la eliminación de barreras y la implementación de ajustes razonables en las instituciones educativas.

Sin embargo, en la práctica escolar cotidiana, este marco normativo no siempre se traduce en transformaciones efectivas en el aula. Más allá de su formulación jurídica, la inclusión enfrenta dificultades relacionadas con su interpretación, apropiación y puesta en marcha en contextos institucionales específicos; dado que, en el marco de la docencia se limitan las acciones y la formación al profesional para atender de forma asertiva las necesidades particulares de cada estudiante. En consecuencia, comienza a evidenciarse una distancia entre lo que la norma establece y lo que realmente ocurre en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

En el caso de las instituciones educativas privadas, esta situación adquiere matices particulares. Aunque estas deben responder a las exigencias del sistema educativo nacional, sus formas de organización, sus enfoques pedagógicos y sus dinámicas internas inciden directamente en la manera como se comprende y se implementa la inclusión. En este escenario, no es inusual encontrar coherencia en los documentos institucionales —como el Proyecto Educativo Institucional (PEI) o los Planes Individuales de Ajustes Razonables (PIAR)—, pero inconsistencias en las prácticas pedagógicas que se desarrollan en el aula.

Para este caso puntual, el PEI de la Institución Educativa de la localidad de Kennedy tiene como propósito articular todos los procesos, acciones e ideas en torno a la formación integral para el trabajo, la ciencia y la virtud; bajo principios de eficacia y eficiencia. Donde si bien, se emplean acciones continuas para la mejora del proceso formativo para los niños, niñas y adolescentes, si es notable la necesidad de implementar estrategias que permitan realizar ajustes razonables al currículo y que favorezcan en la práctica a los estudiantes que presentan necesidades especiales, atendiendo a que es una realidad a la cual se le debe de intervenir de manera asertiva y congruente de acuerdo a cada caso particular.

Como lo señala Ruiz (2025), la educación inclusiva se configura como un enfoque fundamental para garantizar una educación equitativa y de calidad para todos los estudiantes; no obstante, su implementación trasciende la integración física en el aula, ya que implica el reconocimiento, la valoración y la atención de las necesidades, ritmos y experiencias de aprendizaje de cada sujeto.

Dado esto, la tensión se hace más evidente cuando se trata de estudiantes con discapacidad cognitiva, puesto que, sus procesos de aprendizaje, que pueden involucrar ritmos diferenciados, dificultades en la memoria de trabajo o en el procesamiento de la información, requieren mediaciones pedagógicas específicas, ajustes en la evaluación y una flexibilización real del currículo. Cuando estas condiciones no logran concretarse en la práctica docente, surgen barreras que afectan no solo el rendimiento académico, sino también la participación y la experiencia escolar del estudiante.

En este contexto, se analiza el caso de una estudiante de grado sexto en un colegio privado de la localidad de Kennedy, quien presenta discapacidad cognitiva y requiere apoyos pedagógicos específicos. Aunque la institución cuenta con lineamientos formales de inclusión y

ha diseñado instrumentos como el PIAR, en el desarrollo cotidiano de las clases se perciben indicios de desarticulación entre lo planteado en el nivel normativo e institucional y lo que efectivamente ocurre en el aula.

A partir de esta situación, el problema de investigación no se ubica en la ausencia de normatividad, sino en las dificultades para lograr coherencia entre los distintos niveles del sistema educativo. Estas tensiones pueden observarse en tres dimensiones interrelacionadas: por un lado, a nivel macro, que se refiere a la manera en la que las disposiciones legales son interpretadas y apropiadas por la institución, es decir, como la normativa colombiana se ajusta en las instituciones educativas en sus políticas internas; por otro lado, a nivel meso habla de la relación que existe entre las políticas institucionales y la forma en que la cultura escolar asume dichas políticas en el marco de la inclusión. Finalmente, a nivel micro, aborda la forma en que dichas orientaciones de las disposiciones institucionales se concretan —o no— en la práctica pedagógica dentro del aula.

Estas desarticulaciones no son aleatorias, pueden estar asociadas a factores como la formación docente en educación inclusiva, la persistencia de modelos pedagógicos tradicionales, las limitaciones en la implementación del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) y las condiciones institucionales que dificultan la flexibilización curricular.

Desde esta perspectiva, el problema de investigación se configura como una dificultad para materializar, en términos pedagógicos, un derecho que ya ha sido reconocido en el plano normativo. Es decir, la inclusión aparece formalmente garantizada, pero su concreción en el aula sigue siendo parcial y, en algunos casos, fragmentada.

En este sentido, la investigación se orienta a partir de la siguiente pregunta:

¿Qué tensiones se evidencian entre la normativa de educación inclusiva en Colombia, las políticas institucionales y la respuesta pedagógica frente a las necesidades educativas de una estudiante de grado sexto con discapacidad cognitiva en un colegio privado de la localidad de Kennedy?

Esta pregunta guía un estudio de caso de enfoque cualitativo, cuyo propósito es comprender cómo se configuran dichas tensiones en un contexto específico y cómo inciden en la experiencia educativa del estudiante.

1.2. Objetivos

1.2.1. Objetivo general.

Analizar las tensiones que se evidencian entre la normativa colombiana de educación inclusiva, las políticas institucionales y la respuesta pedagógica frente a las necesidades educativas especiales de una estudiante con discapacidad cognitiva.

1.2.2. Objetivos específicos.

- Identificar cómo se entiende la educación inclusiva en la política pública colombiana.
- Caracterizar las políticas institucionales del establecimiento educativo en relación con la educación inclusiva, considerando su coherencia con el marco normativo vigente.
- Examinar la práctica pedagógica implementada en el aula, con el fin de identificar las mediaciones didácticas y las posibles tensiones frente a los lineamientos institucionales y normativos.
- Interpretar las tensiones estructurales que emergen entre los niveles macro, meso y micro del sistema educativo, a partir del análisis del caso estudiado.

1.3. Justificación

El presente estudio surge de la necesidad de comprender cómo se materializa la educación inclusiva en escenarios escolares concretos, particularmente en contextos donde existe un marco normativo consolidado, pero persisten dificultades en su implementación. Más que cuestionar la validez de la legislación vigente, la investigación se centra en analizar las condiciones que inciden en su aplicación real, reconociendo que la inclusión no depende únicamente de su reconocimiento jurídico, sino de la manera en que se interpreta y se lleva a la práctica en las instituciones educativas.

En este sentido, la pertinencia del estudio radica en abordar una problemática que continúa siendo recurrente en el ámbito educativo: la distancia entre la inclusión formulada en el plano normativo y la inclusión que se experimenta en el aula. Esta brecha no solo tiene implicaciones en el ámbito pedagógico, sino también en el ámbito social, en la medida en que incide directamente en las oportunidades de aprendizaje y participación de los estudiantes con discapacidad.

Desde una perspectiva social, la investigación aporta a la reflexión sobre la garantía efectiva del derecho a la educación. Aunque este derecho se encuentra ampliamente reconocido en el contexto colombiano, su cumplimiento depende de múltiples factores que trascienden la norma, como las condiciones institucionales, las prácticas docentes y las dinámicas escolares. Analizar estas dimensiones permite visibilizar barreras que, en muchos casos, no son evidentes en los discursos oficiales, pero que en contextos reales afectan la experiencia educativa de los estudiantes. Por ende, se hace necesario abordar esta problemática para transformar las prácticas pedagógicas que se imparten en la institución educativa, garantizando y favoreciendo el aprendizaje de los estudiantes que presentan necesidades especiales; aportando también a su desenvolvimiento a nivel personal, familiar y social.

De igual forma, en el rol del docente lograr una reflexión que propenda al fortalecimiento de su capacidad formativa, dado que, en el ámbito pedagógico, el estudio resulta relevante porque sitúa la discusión en el terreno de la práctica. La inclusión, entendida como un proceso educativo, se construye en la interacción cotidiana entre docentes y estudiantes, en las decisiones didácticas, en la forma como se organiza el currículo y en las estrategias que se implementan para atender la diversidad. En este contexto, examinar un caso específico permite comprender cómo se configuran dichas prácticas y qué tensiones emergen cuando no logran responder de manera coherente a las necesidades educativas de los estudiantes.

A nivel institucional, la investigación adquiere relevancia al analizar la relación entre los lineamientos formales y su puesta en práctica. Si bien muchas instituciones cuentan con políticas, documentos y estrategias orientadas a la inclusión, no siempre existe una correspondencia clara entre estos elementos y las dinámicas del aula. Identificar estas posibles desarticulaciones no solo permite describir una situación particular, sino también abrir espacios de reflexión sobre la gestión educativa y los procesos internos que inciden en la implementación de la inclusión.

Desde el punto de vista académico, el estudio contribuye a fortalecer el debate en torno a la inclusión educativa, especialmente en lo que respecta a la relación entre discurso y práctica. La distinción entre inclusión declarativa e inclusión efectiva, abordada por autores como Sandoval, et al., (2002) y Pabón, et al., (2011), se retoma en este trabajo como una categoría clave para analizar las tensiones que atraviesan el sistema educativo. Asimismo, al desarrollarse desde un enfoque cualitativo y mediante un estudio de caso, la investigación aporta conocimiento situado, lo cual resulta especialmente valioso en un campo donde predominan análisis de carácter general o normativo.

Finalmente, la relevancia del estudio radica en su capacidad para articular diferentes niveles de análisis —normativo, institucional y pedagógico—, ofreciendo una comprensión más amplia de la educación inclusiva como fenómeno complejo y situado. De este modo, el estudio no solo aporta al campo académico, sino que también abre posibilidades para la reflexión crítica sobre las prácticas educativas, en función de avanzar hacia formas de inclusión que trasciendan el plano discursivo y se materialicen en experiencias educativas significativas para todos los estudiantes.

Capítulo 2 – Marco de referencia

2.1. Estado del arte

El debate contemporáneo sobre educación inclusiva ha transitado de enfoques centrados en la integración de estudiantes con discapacidad hacia perspectivas que cuestionan las condiciones estructurales de las instituciones educativas. En este marco, la inclusión deja de entenderse únicamente como acceso al sistema escolar y pasa a problematizar las formas en que se garantiza —o se limita— el aprendizaje y la participación en contextos concretos. No obstante, la literatura no presenta una visión homogénea, sino que evidencia múltiples tensiones en la implementación de la educación inclusiva.

El informe GEM de la UNESCO (2020) señala que, a pesar de los avances normativos a nivel global, persisten brechas significativas entre las políticas inclusivas y las prácticas escolares. Esta distancia entre formulación normativa y concreción pedagógica se ha convertido en uno de los problemas más recurrentes en las investigaciones recientes. En el contexto colombiano, estudios como el de García (2020), resaltan que al analizar al avance de las políticas en cuanto al desarrollo e implementación de estrategias para la construcción de una educación inclusiva "es evidente la brecha entre los objetivos loables que establecen los marcos legales y normativos nacionales e internacionales y la experiencia de inclusión en la cotidianidad en la escuela" (p. 14); es decir, que aunque existe un marco jurídico sólido, su implementación presenta incongruencias en la gestión institucional, la interpretación de la norma y las condiciones reales de las escuelas.

En esta misma línea, diversas investigaciones empíricas han evidenciado que las instituciones educativas suelen desarrollar procesos de inclusión desde una lógica formal o administrativa. Es decir, cumplen con los requerimientos normativos, pero sin que ello implique

transformaciones profundas en las prácticas pedagógicas. Al respecto, Marchena (2025) identifica que, aunque se reconoce la diversidad en el aula, las estrategias inclusivas dependen en gran medida de iniciativas individuales de los docentes, lo que limita su sostenibilidad y dificulta su consolidación como política institucional.

Estos hallazgos se relacionan con estudios desarrollados en contextos educativos colombianos, como el de Martínez (2025), quien analiza la percepción docente frente a la implementación de políticas inclusivas en una institución rural. Sus resultados evidencian que, si bien los docentes valoran la inclusión, enfrentan dificultades derivadas de la falta de formación específica, la escasez de recursos pedagógicos y la ausencia de lineamientos institucionales claros. En este sentido, la inclusión no solo se ve afectada por factores normativos, sino también por condiciones formativas y contextuales.

Desde una perspectiva crítica, García (2020) profundiza en esta problemática al analizar el marco legal colombiano desde la noción de alteridad. La autora plantea que, aunque la normativa constituye un avance en el reconocimiento de derechos, no logra por sí sola transformar las dinámicas escolares. A su juicio, el desafío de la inclusión radica en trascender el cumplimiento formal de la ley y avanzar hacia una transformación ética y pedagógica que reconozca la diversidad como parte constitutiva del proceso educativo.

De manera complementaria, textos recientes como El sueño de una educación inclusiva para todas y todos, por los autores Marulanda, et al., (2023) coinciden en señalar que la inclusión requiere cambios estructurales en el currículo, la evaluación y la cultura escolar. Estas investigaciones enfatizan que no es suficiente con implementar ajustes individuales, sino que es necesario replantear las formas en que se organiza la enseñanza y se concibe el aprendizaje en las instituciones educativas.

A su vez, el Index for Inclusion, por Sandoval, et al., (2002) introduce un giro conceptual relevante al proponer la noción de “barreras para el aprendizaje y la participación” (p. 3). Este enfoque desplaza la atención desde el déficit individual hacia las condiciones institucionales, señalando que las dificultades no residen exclusivamente en el estudiante, sino en las estructuras escolares. Investigaciones recientes han retomado esta perspectiva para evidenciar que factores como la rigidez curricular, las prácticas evaluativas y la organización escolar pueden constituirse en obstáculos para la inclusión. Sin embargo, también se advierte que su implementación requiere procesos de reflexión institucional que no siempre se desarrollan de manera sistemática.

Por su parte, el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) propone anticipar la diversidad desde el diseño curricular. A pesar de su potencial, la literatura reciente muestra que su aplicación en las instituciones educativas es aún limitada. En muchos casos, las adaptaciones continúan realizándose de manera individual y posterior, lo que reproduce una lógica compensatoria y mantiene el paradigma de excepcionalidad. Esta tensión entre diseño estructural y ajuste reactivo constituye uno de los principales desafíos identificados en las investigaciones actuales.

En relación con lo anterior, la formación docente emerge como un factor clave. La revisión sistemática de Gordillo y Prado (2024) evidencia que las dificultades en la implementación de la inclusión están asociadas, en gran medida, a vacíos en la formación inicial y continua del profesorado. Aspectos como la didáctica, la actitud frente a la diversidad y la capacidad de mediación pedagógica inciden directamente en la posibilidad de construir prácticas inclusivas, lo que permite entender la inclusión también como una problemática de carácter formativo.

Desde el campo didáctico, la teoría de la transposición didáctica de Chevallard (1991) aporta una clave adicional para el análisis. Al centrar la atención en la transformación del saber, permite comprender que la inclusión no se limita a la presencia del estudiante en el aula, sino a la accesibilidad real del conocimiento. Investigaciones recientes han retomado este enfoque para evidenciar que la falta de adaptación del contenido disciplinar puede convertirse en una de las principales barreras para el aprendizaje.

Finalmente, Pabón, et al., (2011) introducen la distinción entre inclusión declarativa e inclusión efectiva, señalando que la adopción de discursos inclusivos no garantiza cambios en las prácticas escolares. Esta idea ha sido retomada en estudios contemporáneos que muestran cómo muchas instituciones incorporan el lenguaje de la inclusión sin modificar sus estructuras pedagógicas, generando una tensión entre el plano discursivo y la experiencia educativa de los estudiantes.

En conjunto, la literatura revisada coincide en señalar que la educación inclusiva enfrenta tensiones estructurales que atraviesan distintos niveles del sistema educativo: la normativa, la cultura institucional, la formación docente y la práctica pedagógica. Sin embargo, aún persiste un vacío en la comprensión de cómo estas tensiones se configuran de manera concreta en contextos institucionales específicos, especialmente en instituciones educativas privadas.

Este vacío fundamenta la pertinencia del presente estudio de caso, el cual no busca demostrar la existencia de la brecha, la cual ya está ampliamente documentada, sino comprender cómo se manifiesta en un contexto particular, atendiendo a la relación entre los niveles macro, meso y micro del sistema educativo.

2.2. Marco legal

A continuación, se presenta la normativa tanto a nivel internacional como nacional; se realiza un análisis de las normas, leyes y/o estamentos alrededor de la educación inclusiva.

2.2.1. Nivel internacional

La Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, de acuerdo a lo que expone Naciones Unidas (2008), brinda elementos importantes en todo el mundo para garantizar y promover que se garanticen los derechos a nivel social, cultural, político y económico, para las personas con discapacidad. En su artículo 24 menciona que "los Estados Partes deben velar por que las personas con discapacidad tengan acceso en condiciones de igualdad a una educación inclusiva y a un proceso de aprendizaje durante toda la vida" (p.11).

Esto facilita a nivel normativo la implementación de estrategias que fortalezcan el proceso educativo inclusivo en los diferentes niveles educativos y capacitando a los docentes para garantizar una educación de calidad.

2.2.2. Nivel nacional

En Colombia, se expide la Ley 115 de 1994, la cual reglamenta el derecho a la educación y en el artículo 46, en el parágrafo 2, estipula que:

> "Las Instituciones Educativas que en la actualidad ofrecen educación para personas con limitaciones, la seguirán prestando, adecuándose y atendiendo los requerimientos de la integración social y académica, y desarrollando los programas de apoyo especializado necesarios para la adecuada atención integral de las personas con limitaciones físicas, sensoriales, psíquicas o mentales" (Congreso de la República de Colombia, 1994, s.p.)

Del mismo modo, ordena que se desarrollen programas para la formación profesional docente, a fin de garantizar el derecho a la educación y el desarrollo de los niños, niñas y adolescentes. En misma línea, la Ley Estatutaria 1618 de 2013 dispone la normativa para

garantizar el pleno ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad, en su artículo 11 dispone el Derecho a la Educación en el cual ordena "El Ministerio de Educación Nacional definirá la política y reglamentará el esquema de atención educativa a la población con necesidades educativas especiales, fomentando el acceso y la permanencia educativa con calidad, bajo un enfoque basado en la inclusión" (Congreso de la República de Colombia, 2013, s.p.). Por consiguiente, busca la inclusión real, la eliminación de barreras y la discriminación a las personas con discapacidad, asegurando espacios donde se garantice la protección integral.

A su vez, el Decreto 1421 de 2017 reglamenta en el marco de la educación inclusiva la atención educativa a la población con discapacidad, el cual aborda desde diferentes estrategias, entre ellas el DUA (Plan Individual de Ajustes Razonables), el cual se comprende como "una propuesta pedagógica que facilita un diseño curricular en el que tengan cabida todos los estudiantes, a través de objetivos, métodos, materiales, apoyos y evaluaciones formulados partiendo de sus capacidades y realidades" (Ministerio de Educación Nacional, 2017, s.p.). Del mismo modo, este Decreto establece la implementación del PIAR (Plan Individual de Ajustes Razonables), el cual define como:

> "Herramienta utilizada para garantizar los procesos de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes, basados en la valoración pedagógica y social, que incluye los apoyos y ajustes razonables requeridos, entre ellos los curriculares, de infraestructura y todos los demás necesarios para garantizar el aprendizaje, la participación, permanencia y promoción". (Ministerio de Educación Nacional, 2017, s.p.)

Por ende, el Decreto 1421 de 2017 establece la necesidad de implementar estrategias que transformen el sistema educativo con el fin de realizar ajustes razonables que favorezcan el proceso de formación de los niños, niñas y adolescentes.

2.2.3. Nivel distrital

En Bogotá, se estableció la Resolución 1587 de 2025 de la Secretaría de Educación del Distrito – SED, por la cual se establece el proceso de gestión de la cobertura en el Sistema Educativo de Bogotá D.C., el artículo 15, ordena lo siguiente:

> "La Secretaría de Educación del Distrito organizará la oferta educativa que responda, bajo los principios de inclusión y equidad, a las características de las personas con discapacidad identificadas en su territorio, siguiendo las orientaciones técnicas, administrativas y pedagógicas emitidas por el MEN". (Secretaría de Educación del Distrito, 2025, s.p.)

Esta ruta a nivel distrital permite que los niños, niñas y adolescentes, tengan garantizado el acceso a la educación de manera integral.

2.3. Marco teórico

2.3.1. Educación inclusiva: entre el derecho y su materialización

De acuerdo a la Organización de las Naciones Unidas (2022), la educación inclusiva se ha consolidado como un principio orientador de los sistemas educativos contemporáneos, sustentado en el reconocimiento del derecho de todas las personas a acceder, participar y aprender sin discriminación. En el ámbito internacional, la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad establece la obligación de los Estados de garantizar un sistema educativo inclusivo en todos los niveles.

En el contexto colombiano, este principio ha sido incorporado a través de disposiciones como la Ley 115 de 1994, la Ley 1618 de 2013 y el Decreto 1421 de 2017, las cuales plantean la necesidad de eliminar barreras para el aprendizaje y asegurar la implementación de ajustes razonables. No obstante, como lo señala UNESCO (2020), diversos estudios han señalado que el

reconocimiento jurídico de la inclusión no garantiza, por sí mismo, su concreción en la práctica educativa.

En este sentido, la inclusión no puede entenderse únicamente como un mandato normativo, sino como un proceso que se construye en la interacción entre políticas, instituciones y prácticas pedagógicas. Esta perspectiva resulta fundamental para el presente estudio, en tanto permite analizar las tensiones que surgen cuando el derecho a la educación inclusiva no se materializa de manera eficaz y eficiente en el aula.

2.3.2. Barreras para el aprendizaje y la participación

El Index for Inclusion propone un cambio significativo en la forma de comprender la inclusión al introducir la noción de "barreras para el aprendizaje y la participación" (Sandoval, et al., 2002, p. 3). Este enfoque desplaza la mirada desde las características del estudiante hacia las condiciones del contexto educativo, reconociendo que las dificultades no se originan exclusivamente en el individuo, sino en la interacción con el entorno.

Desde esta perspectiva, factores como la organización escolar, las prácticas evaluativas, la rigidez curricular o las dinámicas institucionales pueden constituirse en obstáculos para el aprendizaje. En consecuencia, la inclusión implica no solo incorporar estudiantes al sistema educativo, sino transformar aquellas condiciones que limitan su participación.

Este enfoque resulta especialmente relevante para la investigación, ya que permite analizar las tensiones identificadas en el caso no como deficiencias individuales, sino como posibles desarticulaciones en el nivel institucional y en el nivel pedagógico.

2.3.3. Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA)

El Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) surge como una propuesta que busca anticipar la diversidad desde el diseño curricular, ofreciendo múltiples formas de representación,

expresión e implicación en el aprendizaje. A diferencia de los enfoques tradicionales, el DUA plantea que la enseñanza debe diseñarse considerando desde el inicio la variabilidad de los estudiantes.

Sin embargo, como lo indica Gordillo y Prado (2024), la literatura ha evidenciado que su implementación en contextos educativos es aún limitada. En la práctica, muchas instituciones continúan operando bajo modelos tradicionales, en los cuales las adaptaciones se realizan de manera posterior e individualizada, reproduciendo una lógica compensatoria.

En este contexto, el DUA se convierte en una categoría analítica clave para el estudio, en la medida en que permite examinar si las prácticas pedagógicas responden a una lógica preventiva o, por el contrario, se limitan a ajustes puntuales que no transforman la estructura del currículo.

2.3.4. Discapacidad cognitiva y mediación pedagógica

La discapacidad cognitiva afecta en procesos como la memoria de trabajo, el procesamiento de la información y las funciones ejecutivas, lo que incide en la forma en que los estudiantes acceden al conocimiento. Desde una perspectiva pedagógica, esto no debe interpretarse como un déficit aislado, sino como una condición que requiere mediaciones específicas.

En este sentido, la respuesta educativa no se limita a la adaptación de actividades, sino que implica repensar las estrategias de enseñanza, los tiempos de aprendizaje y las formas de evaluación. Cuando estas mediaciones no se desarrollan de manera coherente, pueden configurarse barreras que afectan el proceso educativo del estudiante. De esta manera, se comprende que:

> “La educación inclusiva se fundamenta en el principio del derecho a la educación para todos, defendiendo la presencia, participación y aprendizaje de estudiantes con y sin discapacidad en el mismo espacio escolar. No se limita a ubicar a estudiantes con discapacidad en escuelas regulares, sino que busca promover prácticas pedagógicas, curriculares y organizativas que favorezcan el acceso equitativo al conocimiento”. (Ainscow, Booth y Dyson, 2006, citado en Marques y Linhares, 2025, p. 4).

Este elemento resulta central en la investigación, ya que permite comprender las tensiones no solo desde el plano institucional, sino también desde la interacción directa entre docente, contenido y estudiante.

2.3.5. Transposición didáctica y accesibilidad del saber

La teoría de la transposición didáctica, propuesta por Chevallard (1991), aporta una dimensión clave al análisis de la inclusión. Este enfoque plantea que el conocimiento no se transmite de manera directa, sino que atraviesa procesos de transformación que lo convierten en saber enseñado.

En contextos de diversidad, esta mediación adquiere una relevancia particular, ya que la accesibilidad del conocimiento depende de la forma en que el docente adapta, organiza y presenta el contenido. Si este proceso no considera las características de los estudiantes, el saber puede convertirse en una barrera, incluso en contextos que se reconocen como inclusivos.

2.3.6. Inclusión declarativa e inclusión efectiva

Pabón, et al., (2011) introducen una distinción fundamental entre inclusión declarativa e inclusión efectiva. Mientras la primera se refiere a la adopción de discursos, normas y políticas inclusivas, la segunda implica la transformación real de las prácticas pedagógicas.

Esta diferencia permite comprender por qué, en muchos casos, las instituciones pueden cumplir con los requerimientos formales de la inclusión sin que ello se refleje en la experiencia educativa de los estudiantes. En este sentido, la inclusión no se evalúa únicamente a partir de documentos o lineamientos, también de las prácticas concretas que se desarrollan en el aula.

A partir de las categorías desarrolladas —educación inclusiva, barreras para el aprendizaje, DUA, discapacidad cognitiva, transposición didáctica e inclusión efectiva— se configura un marco analítico que permite comprender la inclusión como un fenómeno complejo, situado y atravesado por múltiples niveles.

En coherencia con el enfoque cualitativo de la investigación, estas categorías no buscan generalizar resultados, sino orientar la interpretación del caso estudiado, permitiendo identificar las tensiones que surgen entre la normativa, la institución y la práctica pedagógica.

Capítulo 3 – Marco metodológico

3.1. Enfoque de la investigación

La presente investigación se desarrollará desde un enfoque cualitativo, el cual permite comprender fenómenos educativos en su contexto natural, atendiendo a los significados, interpretaciones y dinámicas que configuran la realidad escolar. Como lo refiere Vega, et al., (2014) el enfoque cualitativo reconoce que además de la descripción y medición de las variables sociales, también deben considerarse otros elementos que manejan la misma importancia, como lo son el entendimiento del contexto tal y como sucede y las experiencias de la primera persona que lo vive, dando validez a la subjetividad de los sujetos, comprendiendo así que esta no busca medir un fenómeno, sino entenderlo y posibilita la comprensión de conceptos, opiniones o experiencias:

> "La investigación cualitativa estudia la realidad en su contexto natural y cómo sucede, sacando e interpretando fenómenos de acuerdo con las personas implicadas, está utiliza variedad de instrumentos para recoger información cómo las entrevistas, imágenes, observaciones, historias de vida, en los que se describen las rutinas y las situaciones problemáticas, así como los significados en la vida de los participantes". (Blasco y Pérez, 2007, citado en Hernández y Martínez, 2018, p. 16)

Este enfoque resulta pertinente, dado que el interés no se centra únicamente en la medición de variables, sino en el análisis de las tensiones que emergen en la implementación de la educación inclusiva. Desde esta perspectiva, el estudio se sitúa en un paradigma interpretativo de corte crítico, orientado a comprender las prácticas educativas en relación con las estructuras normativas, institucionales y pedagógicas que las atraviesan. Este posicionamiento permitirá analizar la inclusión como una práctica situada.

3.2. Tipo de investigación

El estudio se desarrollará bajo la modalidad de estudio de caso, entendido como una estrategia metodológica que permite analizar en profundidad una situación particular dentro de su contexto real:

> "El estudio de casos es uno de los métodos más apropiados para aprender la realidad de una situación, en los que se requiere explicar relaciones causales complejas, realizar descripciones de perfil detallado, generar teorías o aceptar posturas teóricas exploratorias o explicativas, analizar procesos de cambio longitudinales y estudiar un fenómeno que sea, esencialmente, ambiguo, complejo e incierto". (Villareal y Landeta, 2007, citado en Jiménez, 2012, p. 3)

En este sentido, la investigación se centrará en comprender las tensiones que se configuran en la implementación de la educación inclusiva en un contexto institucional específico, sin pretender generalizar resultados, sino ofrecer una comprensión detallada y situada del fenómeno.

3.3. Unidad de análisis

La unidad de análisis estará constituida por un caso específico: una estudiante de grado sexto con discapacidad cognitiva, vinculada a un colegio privado de la localidad de Kennedy.

El análisis no se limitará a la estudiante como sujeto individual, sino que se abordará desde una perspectiva relacional que incluye:

- El nivel normativo, el cual estudia las disposiciones normativas a nivel internacional, nacional y distrital (macro)
- El nivel institucional, que analiza las tensiones que se encuentran entorno a las políticas educativas y las dinámicas institucionales (meso)

- El nivel pedagógico, que da cuenta de las prácticas pedagógicas en el aula (micro)

El análisis de estos tres niveles, permitirá identificar las tensiones que emergen entre los distintos niveles del sistema educativo.

3.4. Técnicas de recolección de información

Para el desarrollo de la investigación se propone la utilización de las siguientes técnicas:

3.4.1. Análisis documental

Se realizará la revisión de documentos normativos e institucionales relacionados con la educación inclusiva, tales como:

- Leyes y decretos vigentes.
- Proyecto Educativo Institucional (PEI).
- DUA
- Plan Individual de Ajustes Razonables (PIAR).

Esta técnica permitirá identificar los lineamientos formales que orientan la inclusión en el contexto estudiado.

3.4.2. Observación de aula

Se realizará observación directa en el aula con el propósito de analizar las prácticas pedagógicas, las interacciones entre docente y estudiante, y las estrategias implementadas para atender la diversidad, comprendiendo la observación directa de la siguiente manera:

> “La observación consiste en encontrarse presente y mezclado en una situación social para registrarla e interpretarla, haciendo siempre un esfuerzo para no modificarla. Esta situación social es siempre el producto de las interacciones de los participantes entre sí, y, de una forma o de otra de los participantes y el observador. En el tipo de observación estudiada aquí, el investigador no tiene ningún interés en alterar el curso de la acción con

> respecto a su funcionamiento cotidiano, ni de implicar a los participantes en actos ajenos a sus perspectivas sobre la acción" (Peretz, 1998, p. 5, citado en Martínez, 2023, p. 8).

Con base ello, esta técnica permitirá contrastar los planteamientos institucionales con la práctica pedagógica real, dando mayor proyección de la problemática presentada.

3.4.3. Entrevistas

Se propone la realización de entrevistas semiestructuradas a actores clave del proceso educativo, como docentes y, de ser pertinente, directivos o profesionales de apoyo. Según Villareal y Cid. (2022):

> "La entrevista es una herramienta poderosa para obtener descripciones del mundo vivido por los entrevistados. La posibilidad de asistir, comprender e interpretar la experiencia de los sujetos participantes desde su propia perspectiva surge de la interacción entre el entrevistador y el entrevistado". (p. 53)

De acuerdo a lo planteado por el autor, las entrevistas permitirán recoger percepciones sobre la implementación de la educación inclusiva y profundizar en la comprensión de las dinámicas institucionales.

3.5. Técnicas de análisis de la información

El análisis de la información se realizará mediante un proceso de categorización temática, orientado a identificar patrones, relaciones y tensiones en los datos recolectados. Las categorías de análisis se estructurarán a partir del marco teórico y los objetivos de la investigación, organizándose en torno a los niveles:

- Normativo (macro)
- Institucional (meso)
- Pedagógico (micro)

Este proceso permitirá interpretar la información de manera articulada, analizando las relaciones entre las experiencias, hallazgos y/o tendencias, para así dar respuesta a las preguntas de la investigación.

3.6. Consideraciones éticas

Conforme al Acuerdo 11 de la Resolución 8430 de 1993 del Ministerio de Salud (1993), específicamente en el Artículo 8, esta investigación se compromete a proteger la identidad y la información personal que se suministra por parte de la estudiante y su familia, quien cuenta con la particularidad de ser menor de edad. Además, según el Artículo 9, se garantiza que la investigación no implica ningún riesgo para la vida o la seguridad de la participante.

Asimismo, en línea con el Artículo 10, se estudian los posibles riesgos a los que podría estar expuesta la participante, enfocando acciones de mitigación y modificando objetivos si es el caso, en procura de la integralidad y respeto por la población objeto. Asimismo, acatando el Artículo 11, literal (a), este estudio no presenta riesgos, ya que se basa en técnicas y métodos de investigación documental retrospectivos, sin ninguna intervención o modificación intencionada de las variables biológicas, fisiológicas, psicológicas o sociales de los participantes. Esto incluye actividades como la revisión de historia clínica (con autorización institucional y familiar), entrevistas y cuestionarios que no abordan aspectos sensibles de su comportamiento.

Finalmente, se prioriza el bienestar de todos los involucrados, cumpliendo con los Artículos 12, 13, 14 y 15 de la misma resolución, buscando siempre la optimización integral sin incurrir en la discrecionalidad con que cuenta la institución para dar cumplimiento a lo exigible por parte de la misma y en cumplimiento a la ley 1098 del 2006 modificada por la ley 1878 del 2016. Con base a lo anterior, se establece que la investigación se desarrollará respetando los principios éticos propios de los estudios educativos: se garantizará la confidencialidad de la

información, se protegerá la identidad de los participantes y se solicitará el consentimiento informado. Asimismo, el análisis se orientará desde una perspectiva respetuosa, centrada en la comprensión de las dinámicas del contexto, evitando juicios individuales.

Referencias

Chevallard, Y. (1991). La transposición didáctica: del saber sabio al saber enseñado. *In La transposición didáctica: del saber sabio al saber enseñado. Aique;* 1a. ed; 1997. 196 p. https://pesquisa.bvsalud.org/portal/resource/pt/biblio-1196441

Congreso de la República de Colombia. (1994). *Ley 115 de 1994 por la cual se expide la Ley General de Educación*. Portal Único del Estado Colombiano. Recuperado de: https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=292

Congreso de la República 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*. Portal Único del Estado Colombiano. Recuperado de: https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=52081

García, A. (2020). *Educación inclusiva y marco legal en Colombia: Una mirada desde la alteridad y las diferencias*. *Tesis Psicológica, 15*(2), 72–93 [Universidad Distrital Francisco José de Caldas]. https://doi.org/10.37511/tesis.v15n2a4

Gordillo, M., y Prado, V. (2024). Formación docente y práctica pedagógica en la educación inclusiva: Revisión sistemática. *Ciencia y Educación, 8*(2), 75–93. https://doi.org/10.22206/cyed.2024.v8i2.3104

Hernández, Y. y Martínez, E. (2018). Paradigmas y enfoques del trabajo social. *Issuu*. Recuperado de: https://issuu.com/yesenia.perez9722/docs/pradigmas_de_trabajo_social

Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (2006). Código de la infancia y la adolescencia, Ley 1098 de 2006. Recuperado de: https://www.icbf.gov.co/sites/default/files/codigoinfancialey1098.pdf

Jiménez Chaves, V. E. (2012). El estudio de caso y su implementación en la investigación. *Revista internacional de investigación en ciencias sociales*, 8(1), 141-150. https://scielo.iics.una.py/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2226-40002012000100009

Marchena, A. (2025). Transformando aulas: Prácticas pedagógicas para necesidades educativas especiales (NEE). *Revista Multidisciplinar Epistemología de las Ciencias, 2*(2), 424–440. https://doi.org/10.71112/4tp4rz28

Marques, M., y Linhares, R. (2025). La mediación pedagógica en la educación inclusiva para estudiantes con discapacidad intelectual: Una revisión cualitativa de la literatura. *Prometeica, Revista de Filosofía y Ciencias*. 2025, v. 32: e20228 https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=10453803

Martínez A. (2023). La entrevista en profundidad y la observación directa: observaciones cualitativas para un enfoque holístico. *Caminos de utopía: Las ciencias sociales en las nuevas sociedades inteligentes,* 1(33), 739-749. https://acmspublicaciones.revistabarataria.es/wp-content/uploads/2023/05/67-Martinez-Entrevista-en-profundidad-2019-2023-pp739-749.pdf

Martínez, M. (2025). *Percepción docente sobre la implementación de políticas inclusivas en una institución educativa rural de Malambo, Atlántico.* Trabajo de grado [Corporación Universidad de la Costa]. Recuperado de: https://hdl.handle.net/11323/14572

Ministerio de Educación Nacional. (2017). *Decreto 1421 de 2017 por el cual se reglamenta la atención educativa a la población con discapacidad en el marco de la educación inclusiva*. Portal Único del Estado Colombiano. Recuperado de: https://www.mineducacion.gov.co/portal/normativa/Decretos/381928:Decreto-1421-de-agosto-29-de-2017

Ministerio de Salud (1993). *Resolución 8430 de 1993: Por la cual se establecen las normas científicas, técnicas y administrativas para la investigación en salud.* Colombia. Recuperado de: https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/lists/bibliotecadigital/ride/de/dij/resolucion-8430-de-1993.pdf

Naciones Unidas (2008). *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad*. Nueva York, Ginebra. Recuperado de: https://www.ohchr.org/sites/default/files/Documents/Publications/AdvocacyTool_sp.pdfm

Organización de las Naciones Unidas. (2022). *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad*. Naciones Unidas. Recuperado de: https://disfam.org/wp-content/uploads/2022/12/Convencio%CC%81n-ONU-Discapacidad.pdf

Pabón, R., González, M., y Caicedo, L. (2011). *La inclusión educativa: ¿Utopía o realidad?* Academia. Recuperado de: https://www.academia.edu/4182317/LA_INCLUSI%C3%93N_EDUCATIVA_UTOP%C3%8DA_O_REALIDAD

Marulanda E., Aguilar M., Florido H., Martínez N., Niño C. y Salcedo O. (2023). *El sueño de una educación inclusiva para todas y todos: Una mirada al Decreto 1421 de 2017 y los retos que nos deja en su quinto año de implementación. [*Pontificia Universidad Javeriana*]* Colombia*. https://repository.javeriana.edu.co/items/bc506bfc-1b84-4ed9-a0a3-eb87ba4da80c*

Ruiz, S. (2025). *Prácticas pedagógicas para el reconocimiento de subjetividades en el aula, en el marco de la política de inclusión y la neurodiversidad en la Institución Educativa Juan*

XXIII de Montería. Trabajo de grado. [Universidad de Córdoba, Colombia]. https://repositorio.unicordoba.edu.co/entities/publication/d71beb7d-2668-4931-ae7d-2efb2b1c0e15

Sandoval, M., López, M. L., Miquel, E., Durán, D., Giné, C., y Echeita, G. (2002). Index for inclusión [Índice de inclusión]: Una guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. *Contextos educativos: Revista de educación*, 5, 227–238. https://publicaciones.unirioja.es/ojs/index.php/contextos/article/view/514

Secretaría de Educación del Distrito (2025). *Resolución 1587 de 2025 Secretaría de Educación del Distrito – SED.* Alcaldía de Bogotá. Recuperado de: https://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=183313&dt=S

UNESCO (2020). *Global education monitoring report 2020: Inclusion and education: All means all [Informe mundial de seguimiento de la educación 2020: Inclusión y educación: Todos significa todos]*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Publishing. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373724

Vega, G., Ávila, J., Vega, A., Camacho, N., Becerril, A., y Leo, G. (2014). Paradigmas en la investigación. Enfoque cuantitativo y cualitativo. *European scientific journal*, 10(15). https://surl.lt/lnhequ

Villarreal P. y Cid M. (2022). La Aplicación de Entrevistas Semiestructuradas en Distintas Modalidades Durante el Contexto de la Pandemia. *Revista Científica Hallazgos* 21, 7(1), 52–60. https://revistas.pucese.edu.ec/hallazgos21/article/view/556