Revista Multidisciplinaria Perspectivas Investigativas
Multidisciplinary Journal Investigative Perspectives
Vol. 6(4), 151-158, 2026
https://doi.org/10.62574/rmpi.v6i4.538

Percepciones docentes sobre políticas inclusivas, currículo y práctica pedagógica en básica secundaria de Chiquinquirá

Teachers' perceptions of inclusive policies, curriculum and pedagogical practice in lower secondary education in Chiquinquirá

Lyda Constanza Pérez-Cárdenas
lyda-c.perez-c@up.ac.pa
Universidad de Panamá, Facultad de Ciencias de la Educación, Panamá
https://orcid.org/0009-0002-7621-3507

RESUMEN

El Decreto 1421 de 2017 obligó a las instituciones colombianas a garantizar la educación inclusiva mediante el Diseño Universal para el Aprendizaje y los Planes Individuales de Ajustes Razonables, por cuanto su realización depende de cómo los docentes la interpretan en el aula. Es así que el estudio se planteó como objetivo comprender la relación entre la práctica docente, las políticas de educación inclusiva y el currículo institucional en la básica secundaria de la Escuela Normal Superior de Chiquinquirá. En este sentido se empleó un enfoque cualitativo fenomenológico-hermenéutico, con análisis documental y entrevistas a 28 docentes procesadas en ATLAS.ti. Entre los resultados se obtuvo que la inclusión es asumida como principio ético, pero persisten brechas de formación, recursos y trabajo colaborativo. Entre las conclusiones se estableció que la coherencia exige formación situada, acompañamiento entre pares y liderazgo institucional.

Descriptores: educación inclusiva; currículo; práctica pedagógica; formación de docentes; enseñanza secundaria. (Fuente: Tesauro UNESCO).

ABSTRACT

Colombia's Decree 1421 of 2017 required institutions to guarantee inclusive education through Universal Design for Learning and Individual Plans for Reasonable Adjustments, since its realisation depends on how teachers interpret it in the classroom. The study therefore aimed to understand the relationship between teaching practice, inclusive education policies and the institutional curriculum in lower secondary education at the Escuela Normal Superior de Chiquinquirá. A qualitative phenomenological-hermeneutic approach was used, with documentary analysis and interviews with 28 teachers processed in ATLAS.ti. The results showed that inclusion is embraced as an ethical principle, but gaps in training, resources and collaborative work persist. It was concluded that coherence requires situated training, peer support and institutional leadership.

Descriptors: inclusive education; curriculum; teaching practice; teacher education; secondary education. (Source: UNESCO Thesaurus).

Recibido: 06/07/2026. Revisado: 12/07/2026. Aprobado: 09/09/2026. Publicado: 13/11/2026.
Sección artículos de investigación

INTRODUCCIÓN

Cuando el Ministerio de Educación Nacional de Colombia expidió el Decreto 1421 de 2017, que reglamenta en el marco de la educación inclusiva la atención educativa a la población con discapacidad, trasladó a cada institución la obligación de flexibilizar el currículo, aplicar el Diseño Universal para el Aprendizaje [DUA] y elaborar Planes Individuales de Ajustes Razonables [PIAR], de modo que la inclusión dejó de ser una aspiración para convertirse en una exigencia verificable en la planeación, la enseñanza y la evaluación. En consonancia con ese marco, Echeita y Ainscow (2011) entienden la inclusión como un derecho que se juega en la presencia, la participación y el aprendizaje de todo el estudiantado, y advierten que su realización depende de identificar y eliminar las barreras que la propia escuela produce.

Por su parte, las Escuelas Normales Superiores ocupan un lugar singular en ese proceso, ya que el Decreto 1236 de 2020, que Gómez (2023) destaca entre los hitos normativos del sector, las reglamenta como instituciones que forman a los futuros maestros de preescolar y básica primaria, de suerte que lo que ocurre en sus aulas respecto de la inclusión incide en las prácticas de quienes se preparan para enseñar. Sin embargo, Gómez (2023) revisó 83 trabajos publicados entre 1995 y 2022 sobre las 137 Escuelas Normales del país y encontró que la práctica pedagógica reúne apenas 9 estudios, frente a los 25 dedicados a su historicidad, lo que deja en penumbra la relación entre estas instituciones y las políticas de inclusión.

En el plano latinoamericano, Duk et al. (2019) advierten que, a veinticinco años de la Declaración de Salamanca, la inclusión sigue siendo periférica en la formación inicial docente, mientras Marulanda y Collazos Aldana (2024) encuestaron a 249 docentes de Bogotá y hallaron, en una escala de cuatro puntos, un conocimiento del Decreto 1421 de 2,61, una implementación del DUA de 2,56 y un diseño colaborativo del PIAR de 2,69, valores inferiores a la valoración del Proyecto Educativo Institucional como inclusivo, que alcanzó 3,12. Esto indica que la brecha entre la norma y el aula no es una sospecha, sino un rasgo documentado del sistema educativo colombiano.

Pero, ¿cómo comprenden e interpretan los docentes de básica secundaria la relación entre su práctica pedagógica, las políticas de educación inclusiva y el currículo institucional en una Escuela Normal Superior? A partir de lo planteado, la investigación tiene por objetivo comprender la relación entre la práctica docente de los maestros de básica secundaria de la Escuela Normal Superior de Chiquinquirá, Colombia.

MÉTODO

La metodología empleada fue de tipo cualitativo, con un paradigma interpretativo-hermenéutico, una postura ontológica de realismo crítico y el método fenomenológico-hermenéutico, lo que permitió comprender las experiencias, los significados y las percepciones que los docentes atribuyen a la inclusión en su práctica cotidiana. En este sentido se trabajó en la Escuela Normal Superior de Chiquinquirá, Boyacá, institución que reúne estudiantes y familias de contextos rurales y urbanos y que combina la escolarización con la formación de maestros, durante el año 2026.

Con respecto a los participantes, se proyectó un muestreo intencional de tipo censal sobre los 40 docentes de básica secundaria, y por razones de disponibilidad institucional se logró la participación de 28, equivalentes al 70 % del universo, que imparten clases de sexto a noveno grado en diversas áreas y tienen estudiantes en situación de discapacidad en sus aulas, criterio de suficiencia que sigue la lógica de la información rica y la saturación propia de la investigación cualitativa basada en entrevistas (Robinson, 2014). De igual forma, se excluyeron los docentes de preescolar, primaria y del programa de formación complementaria, por trabajar en contextos curriculares distintos.

En cuanto a las técnicas, se aplicaron el análisis documental del Proyecto Educativo Institucional [PEI], los planes de área y los lineamientos de atención a la diversidad, mediante una matriz con cinco categorías orientadoras, y una entrevista semiestructurada de 15 preguntas organizadas en cinco dimensiones, la epistemología de la inclusión, la apropiación normativa, la praxis y el DUA, la arquitectura curricular y la evaluación, y la cultura organizacional, con una duración de 45 a 60 minutos. De igual manera, los instrumentos fueron sometidos al juicio de tres doctores

en educación, quienes valoraron su pertinencia, claridad y coherencia.

Posteriormente, las entrevistas se transcribieron e integraron con los documentos en un corpus único, que se procesó en ATLAS.ti 23 mediante codificación abierta, axial y selectiva, en torno a cuatro categorías analíticas y a las categorías emergentes, y se triangularon las narrativas docentes con el análisis documental para identificar convergencias, divergencias y vacíos, tal como se representa en la Figura 1 y se detalla en la Tabla 1. De acuerdo con los resguardos éticos, cada participante firmó el consentimiento informado y se protegió su identidad, razón por la cual los testimonios se identifican solo por el área que enseña el docente.

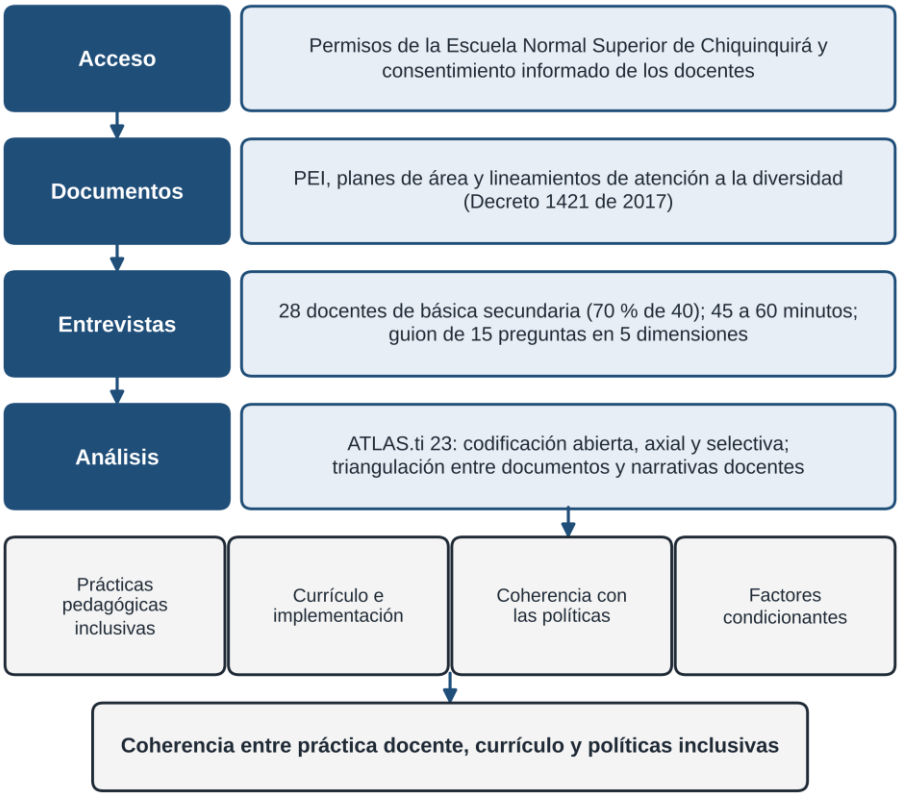

Figura 1. *Ruta metodológica de la investigación*.

Nota: elaboración propia.

Tabla 1. *Matriz de categorización y técnicas de recolección*.

Categoría	Subcategoría	Indicadores	Técnica y fuente
Prácticas pedagógicas inclusivas	Estrategias didácticas e inclusión	Adaptación de metodologías y diversificación de actividades	Entrevistas
	Evaluación inclusiva	Flexibilización de instrumentos y criterios evaluativos	Entrevistas y documentos
Currículo e implementación	Planificación pedagógica	Coherencia entre la planeación de aula y el PEI	Entrevistas y documentos
Coherencia con las políticas	Conocimiento y aplicación	Apropiación y ejecución del Decreto 1421 de 2017	Entrevistas
Factores condicionantes	Institucionales y formativos	Apoyo, recursos y formación docente en inclusión	Entrevistas y documentos

Nota: tomado de la matriz de categorización, contrastación y teorización de la investigación.

RESULTADOS

Con base en el análisis de las 28 entrevistas y de los documentos institucionales, se identificaron cuatro hallazgos determinantes que configuran la inclusión educativa en la básica secundaria de la institución, cuyas unidades de significado se sintetizan en la Tabla 2 y cuyas relaciones se representan en la red semántica de la Figura 2.

La inclusión como principio ético con limitaciones prácticas

De manera consistente, los docentes reconocen la educación inclusiva como principio ético y normativo, pero ese reconocimiento no siempre se traduce en prácticas sistemáticas, puesto que varios la definen desde el déficit, como un conjunto de procedimientos para atender discapacidades leves o severas, y admiten no disponer de herramientas didácticas para materializarla. Así lo expresó un docente de Matemáticas al señalar que no sabría exactamente cómo integrar el DUA a la práctica diaria, mientras un docente de Inglés reclamó más formación específica para cada tipo de necesidad, desde las básicas hasta las más complejas.

La brecha entre la normativa y la realidad institucional

En la misma dirección, los docentes describieron una distancia considerable entre lo que exige el Decreto 1421 de 2017 y lo que la institución puede ofrecer en recursos, apoyos y acompañamiento, brecha que se manifiesta en la falta de formación por tipo de necesidad, la escasez de recursos didácticos, el acompañamiento limitado dentro del aula y una infraestructura que no siempre favorece la accesibilidad. De este modo, el decreto es valorado como adecuado en el plano normativo, aunque un docente de Ciencias Sociales sintetizó la tensión al afirmar que hay un distanciamiento entre la normatividad y el proceso realmente educativo, y uno de Educación Artística reconoció que la inclusión se ha manejado en el límite de lo que exige la ley.

El PIAR como herramienta ambivalente

Otro aspecto que debe ser revisado es el lugar del PIAR, ya que los docentes lo describieron como una herramienta que oscila entre el apoyo pedagógico y la carga administrativa, según la manera en que se construye y se utiliza. Al respecto, un docente de Matemáticas reconoció que a veces sirve como apoyo, pero también implica tiempo y trámite, mientras uno de Lengua Castellana advirtió que, al tratarse de una planeación aparte, el riesgo es percibirlo como carga, de suerte que su valor depende de que se elabore de manera colaborativa y se integre a la planeación cotidiana.

Apoyo institucional valorado y demanda de trabajo colaborativo

Por último, los docentes valoraron el acompañamiento de la docente de inclusión y de la psicoorientadora, pero expresaron la necesidad de más trabajo en equipo y de espacios para compartir experiencias, como lo planteó un docente de Lengua Castellana al proponer talleres en la semana institucional organizados por área, y uno de Ciencias Sociales al pedir interacción con colegas de otras áreas para aprender estilos de trabajo que a otros les han funcionado. Esto indica que el apoyo vertical es necesario pero insuficiente, y que la inclusión requiere redes horizontales de colaboración entre docentes.

Tabla 2. *Hallazgos determinantes y unidades de significado de las narrativas docentes*.

Hallazgo	Área del docente	Unidad de significado
Inclusión como principio ético con limitaciones prácticas	Matemáticas	«No sabría exactamente cómo integrar el DUA a la práctica docente diaria»
	Inglés	«Nos falta también a todos [...] más formación, específicamente en cada tipo de necesidad»
Brecha entre la norma y la realidad institucional	Ciencias Sociales	«Hay un distanciamiento entre la normatividad y el proceso realmente educativo»
	Educación Artística	«La inclusión [...] se ha venido manejando en el límite de lo que exige la ley»
PIAR como herramienta ambivalente	Matemáticas	«A veces sirven como herramienta de apoyo, sí, pero también son una carga administrativa»
	Lengua Castellana	«La idea es que uno no la vea como una carga, es una herramienta de apoyo»
Apoyo institucional valorado y demanda de colaboración	Lengua Castellana	«Que nos traigan algún taller en la semana institucional [...] qué nos organizáramos por área»
	Ciencias Sociales	«Sería el trabajo más en equipo, que podamos contarnos las experiencias de aprendizaje»

Nota: elaboración propia a partir de las entrevistas procesadas en ATLAS.ti 23.

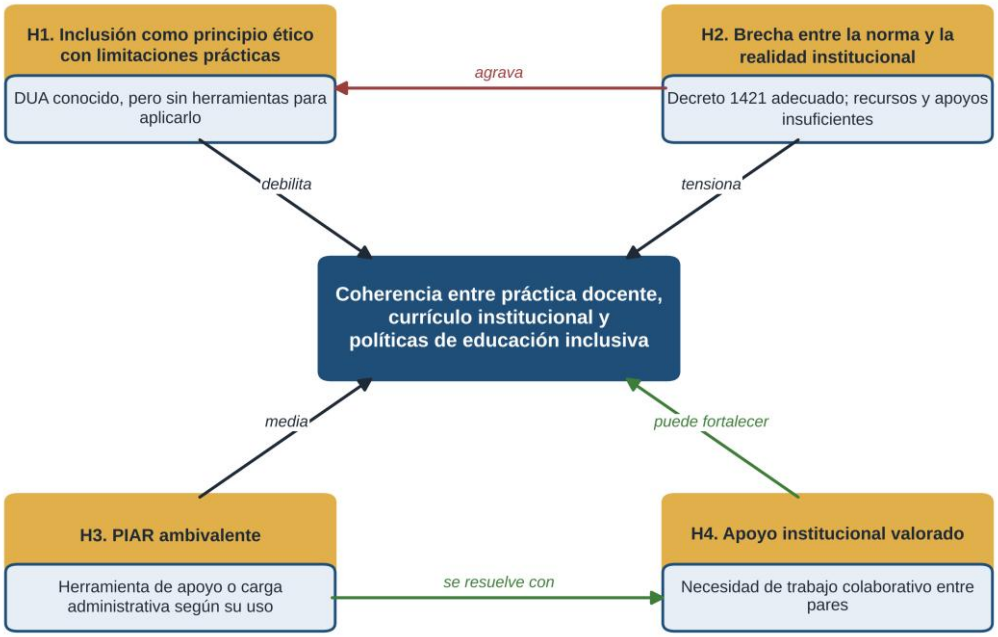

Figura 2. *Red semántica de los hallazgos determinantes*.

Nota: elaboración propia a partir de la codificación axial y selectiva en ATLAS.ti 23.

DISCUSIÓN

Lo expuesto invita a reflexionar sobre la naturaleza de la brecha identificada, puesto que los hallazgos de Chiquinquirá coinciden con los de Marulanda y Collazos Aldana (2024), quienes encontraron en Bogotá una implementación del DUA de 2,56 sobre 4 y un diseño colaborativo del PIAR de 2,69, y observaron además que los docentes con formación certificada en inclusión obtenían puntuaciones más altas en conocimiento del decreto y en aplicación del DUA. Ambos estudios concuerdan en que la norma es conocida y valorada, pero su traducción en decisiones de aula depende de una formación que el docente no siempre ha recibido, rasgo que Duk et al. (2019) atribuyen a la posición periférica de la inclusión en la formación inicial.

De igual manera, el primer hallazgo confirma lo que Avramidis y Norwich (2002) establecieron en su revisión clásica, según la cual las actitudes docentes hacia la inclusión dependen del tipo de discapacidad y de los apoyos disponibles, y lo que Forlin y Chambers (2011) y Sharma et al. (2008) mostraron al documentar que la formación aumenta el conocimiento y mejora las actitudes, aunque no elimina las preocupaciones sobre la práctica. Por su parte, Woodcock et al. (2022) advierten que la autoeficacia docente se relaciona con la disposición a adoptar prácticas inclusivas, de modo que la expresión «no sabría exactamente cómo integrar el DUA» no revela rechazo, sino una baja autoeficacia que puede modificarse con formación situada, en un enfoque cuya efectividad respalda el metaanálisis de Capp (2017) sobre el DUA.

En cuanto a la brecha normativa, Braun et al. (2011) sostienen que las políticas no se implementan, sino que se interpretan y se ponen en acto según dimensiones situadas, profesionales, materiales y externas de cada escuela, lectura que explica por qué un mismo decreto produce resultados distintos según los recursos y la cultura de cada institución. En consecuencia, la ambivalencia del PIAR encuentra sentido en la distinción de Florian y Black-Hawkins (2011) entre una pedagogía que ofrece algo distinto a unos pocos y una pedagogía inclusiva que amplía lo que ordinariamente está disponible para todos, ya que el PIAR elaborado aparte refuerza la primera lógica, mientras el PIAR coplanificado e integrado a la planeación de área se acerca a la segunda, en la línea del marco de análisis de la práctica inclusiva de Florian y Spratt (2013).

Otro aspecto que debe ser revisado es el papel del docente y de la organización, ya que Pantić y Florian (2015) conciben al maestro como agente de inclusión y justicia social cuya acción

depende de las relaciones y estructuras que lo rodean, y Ainscow y Sandill (2010) muestran que los sistemas inclusivos se desarrollan cuando la cultura organizacional y el liderazgo favorecen la colaboración y el uso de evidencias. Del mismo modo, Ainscow (2020) concluye, a partir de experiencias internacionales, que la inclusión avanza cuando las escuelas aprenden unas de otras y del análisis de sus propias barreras, y Florian (2014) recuerda que la evidencia de la educación inclusiva debe buscarse en lo que los docentes hacen en el aula. De este modo, la Tabla 3 contrasta los hallazgos con estas líneas de investigación.

Tabla 3. *Contraste de los hallazgos con la literatura*.

Hallazgo	Evidencia en Chiquinquirá	Contraste con la literatura
Principio ético con limitaciones prácticas	Docentes que valoran la inclusión pero no saben aplicar el DUA	DUA de 2,56 sobre 4 en Bogotá (Marulanda & Collazos Aldana, 2024); autoeficacia y práctica inclusiva (Woodcock et al., 2022)
Brecha normativa	Decreto valorado; recursos y apoyos insuficientes	Las políticas se ponen en acto según el contexto material y profesional (Braun et al., 2011)
PIAR ambivalente	Apoyo o trámite según se coplanifique	Pedagogía inclusiva que amplía lo disponible para todos (Florian & Black-Hawkins, 2011)
Demanda de colaboración	Apoyo vertical valorado; faltan redes entre pares	Cultura organizacional y liderazgo inclusivo (Ainscow & Sandill, 2010; Ainscow, 2020)

Nota: elaboración propia.

En virtud de lo abordado, los hallazgos fundamentan una propuesta pedagógica situada con tres ejes, la formación en DUA y PIAR a partir de casos reales del aula, el acompañamiento pedagógico mediante observación entre pares y coplanificación, y el trabajo colaborativo institucional en comunidades de práctica, orientados a consolidar una cultura escolar inclusiva, tal como se representa en la Figura 3. De ahí un reto intrínseco para la Escuela Normal Superior, puesto que, al formar a los futuros maestros, la coherencia que logre entre su práctica, su currículo y las políticas de inclusión se proyecta sobre las aulas en las que ellos enseñarán.

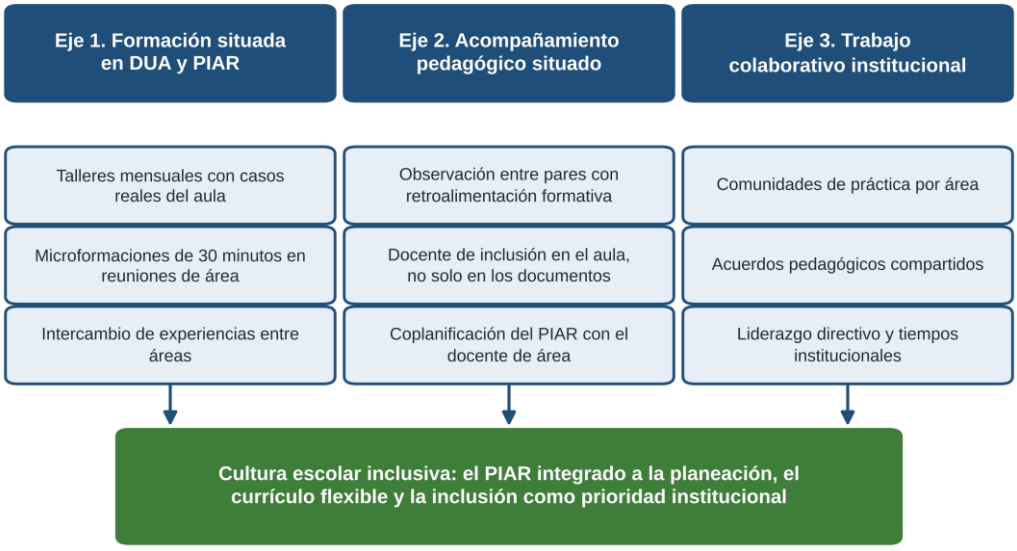

Figura 3. *Propuesta pedagógica situada derivada de los hallazgos*.

Nota: elaboración propia.

Cabe advertir que el estudio presenta limitaciones, ya que se desarrolló en una sola institución con rasgos organizativos y formativos particulares, y su carácter interpretativo produce una comprensión situada que no debe extrapolarse de manera automática, aunque ofrece referencias analíticas útiles para escenarios con problemáticas semejantes.

CONCLUSIONES

El objetivo de comprender la relación entre la práctica docente de los maestros de básica secundaria de la Escuela Normal Superior de Chiquinquirá, las políticas de educación inclusiva y el currículo institucional se cumplió al identificar que los docentes asumen la inclusión como principio ético, pero enfrentan barreras de formación específica, recursos y acompañamiento que dificultan la aplicación sistemática del DUA y del PIAR, de modo que la brecha no radica en la ausencia de políticas, sino en la débil conexión entre estas, el currículo y la práctica de aula.

Asimismo, se concluye que el docente actúa como mediador que interpreta y adapta las políticas y el currículo, por lo que la coherencia entre lo que la institución declara, lo que planifica y lo que realiza en el aula exige formación situada, acompañamiento entre pares, integración del PIAR a la planeación cotidiana y un liderazgo que asuma la inclusión como prioridad institucional. Por consiguiente, las investigaciones futuras podrían evaluar la implementación de la propuesta pedagógica en la institución y explorar las experiencias de los estudiantes con discapacidad en la básica secundaria.

FINANCIAMIENTO

No monetario.

CONFLICTO DE INTERÉS

La autora declara no tener ningún conflicto de interés con personas o instituciones ligadas a la investigación.

AGRADECIMIENTOS

A los docentes de básica secundaria de la Escuela Normal Superior de Chiquinquirá, por compartir sus experiencias.

REFERENCIAS

Ainscow, M. (2020). Promoting inclusion and equity in education: Lessons from international experiences. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy, 6*(1), 7–16. https://doi.org/10.1080/20020317.2020.1729097

Ainscow, M., & Sandill, A. (2010). Developing inclusive education systems: The role of organisational cultures and leadership. *International Journal of Inclusive Education, 14*(4), 401–416. https://doi.org/10.1080/13603110802504903

Avramidis, E., & Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration/inclusion: A review of the literature. *European Journal of Special Needs Education, 17*(2), 129–147. https://doi.org/10.1080/08856250210129056

Braun, A., Ball, S. J., Maguire, M., & Hoskins, K. (2011). Taking context seriously: Towards explaining policy enactments in the secondary school. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education, 32*(4), 585–596. https://doi.org/10.1080/01596306.2011.601555

Capp, M. J. (2017). The effectiveness of universal design for learning: A meta-analysis of literature between 2013 and 2016. *International Journal of Inclusive Education, 21*(8), 791–807. https://doi.org/10.1080/13603116.2017.1325074

Decreto 1421 de 2017. Por el cual se reglamenta en el marco de la educación inclusiva la atención educativa a la población con discapacidad. 29 de agosto de 2017. Ministerio de Educación Nacional de Colombia. https://www.mineducacion.gov.co/portal/normativa/Decretos/381928:Decreto-1421-de-agosto-29-de-2017

Duk, C., Cisternas, T., & Ramos, L. (2019). La formación docente desde un enfoque inclusivo. A 25 años de la Declaración de Salamanca, nuevos y viejos desafíos. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva, 13*(2), 91–109. https://doi.org/10.4067/S0718-73782019000200091

Echeita, G., & Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tejuelo*, (12), 26–46. https://tejuelo.unex.es/tejuelo/article/view/2497

Florian, L. (2014). What counts as evidence of inclusive education? *European Journal of Special Needs Education, 29*(3), 286–294. https://doi.org/10.1080/08856257.2014.933551

Florian, L., & Black-Hawkins, K. (2011). Exploring inclusive pedagogy. *British Educational Research Journal, 37*(5), 813–828. https://doi.org/10.1080/01411926.2010.501096

Florian, L., & Spratt, J. (2013). Enacting inclusion: A framework for interrogating inclusive practice. *European Journal of Special Needs Education, 28*(2), 119–135. https://doi.org/10.1080/08856257.2013.778111

Forlin, C., & Chambers, D. (2011). Teacher preparation for inclusive education: Increasing knowledge but raising concerns. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education, 39*(1), 17–32. https://doi.org/10.1080/1359866X.2010.540850

Gómez, W. O. (2023). Estado del arte de la investigación sobre Escuelas Normales Superiores en Colombia 1995-2022. *Revista Guillermo de Ockham, 21*(1), 219–249. https://doi.org/10.21500/22563202.5676

Marulanda, E., & Collazos Aldana, J. (2024). Prácticas pedagógicas, conocimientos y condiciones institucionales en las que laboran docentes colombianos. Un estudio sobre educación inclusiva y discapacidad. *Psicología desde el Caribe, 41*(3), 53–79. https://doi.org/10.14482/psdc.41.3.369.015

Pantić, N., & Florian, L. (2015). Developing teachers as agents of inclusion and social justice. *Education Inquiry, 6*(3), 27311. https://doi.org/10.3402/edui.v6.27311

Robinson, O. C. (2014). Sampling in interview-based qualitative research: A theoretical and practical guide. *Qualitative Research in Psychology, 11*(1), 25–41. https://doi.org/10.1080/14780887.2013.801543

Sharma, U., Forlin, C., & Loreman, T. (2008). Impact of training on pre-service teachers' attitudes and concerns about inclusive education and sentiments about persons with disabilities. *Disability & Society, 23*(7), 773–785. https://doi.org/10.1080/09687590802469271

Woodcock, S., Sharma, U., Subban, P., & Hitches, E. (2022). Teacher self-efficacy and inclusive education practices: Rethinking teachers' engagement with inclusive practices. *Teaching and Teacher Education, 117*, 103802. https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103802

Derechos de autor: 2026 Por los autores. Este artículo es de acceso abierto y distribuido según los términos y condiciones de la licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional (CC BY-NC-SA 4.0)
https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/