

Proceso de implementación del decreto 1421 en las Instituciones Educativas Colombianas: una mirada neuropsicopedagógica

Luz Aida Chalarca Cardona

Sandra Restrepo Mora

Luisa Fernanda Osorno Henao

Carolina Montoya Molina

Resumen

La presente investigación integra un conglomerado teórico que busca analizar desde una postura Neuropsicopedagógica la inclusión en contextos educativos de Colombia, tomando como referente el Decreto 1421 de 2017, por el cual se reglamenta en el marco de la educación inclusiva la atención educativa a la población con discapacidad, la cual se llevó a cabo mediante una revisión sistemática con enfoque cualitativo, con el objetivo de identificar los obstáculos y logros que se presentan en las Instituciones Educativas con la implementación. Los hallazgos encontrados develan la presencia de unas significativas brechas existentes entre la normativa y la realidad.

Desde un punto de vista esperanzador y reparador, se plantea el abordaje de la discapacidad a partir de una oferta educativa integral, que promueva el máximo desarrollo potencial de los estudiantes, desde la comprensión del contexto, el respeto y la acogida de prácticas pedagógicas más humanizadas que favorezcan el desarrollo cognitivo, la interacción social, el goce de derechos y la equidad; por otra parte, en la actualidad el exiguo apoyo gubernamental, la destinación de recursos humanos, físicos y financieros, continuando por la desestimación de la diversidad de algunos maestros y comunidades educativas, quienes con actitudes, creencias e imaginarios inapropiados, generan resistencia al cambio reflejando consigo, predominancia en la educación tradicional, las prácticas pedagógicas inapropiadas, la carencia de adaptaciones administrativas, pedagógicas, curriculares y finalmente la dificultad de reconocer, a los demás con su singularidad. Por tanto, se considera indispensable cuestionar, reevaluar y reinventar la perspectiva de inclusión educativa en el país, como derecho fundamental y función social.

Palabras clave

Educación inclusiva, Institución Educativa, diversidad, necesidades educativas, estrategias pedagógicas, formación docente.

Abstract

The present investigation integrates a theoretical conglomerate that seeks to analyze from a Neuropsychopedagogical position the inclusion in educational contexts of Colombia, taking as a reference Decree 1421 of 2017, by which educational attention to the population with disabilities is regulated within the framework of inclusive education. disability, which was carried out through a systematic review with a qualitative approach, with the objective of identifying the obstacles and achievements that are presented in the Educational Institutions with the implementation. The findings found reveal the presence of significant gaps between the regulations and reality.

From a hopeful and repairing point of view, the approach to disability is proposed based on a comprehensive educational offer, which promotes the maximum potential development of students, from the understanding of the context, respect and acceptance of more humanized pedagogical practices. that favor cognitive development, social interaction, the enjoyment of rights and equity; on the other hand, currently the meager government support, the allocation of human, physical and financial resources, continuing by the dismissal of the diversity of some teachers and educational communities, who with inappropriate attitudes, beliefs and imaginaries, generate resistance to change reflecting with it, predominance in traditional education, inappropriate pedagogical practices, the lack of administrative, pedagogical, curricular adaptations and finally the difficulty of recognizing others with their uniqueness. Therefore, it is considered essential to question, reevaluate and reinvent the perspective of educational inclusion in the country, as a fundamental right and social function.

Keywords

Inclusive education, Educational Institution, diversity, educational needs, pedagogical strategies, teacher training.

1. Planteamiento del problema

Desde los inicios de la historia, se ha visto reflejada la desigualdad dentro de la sociedad al generarse la exclusión desde las diferencias, ya sean de tipo políticas, sociales, religiosas, cognitivas, físicas o culturales, lo que ha negado el acceso a prácticas sociales inclusivas.

En este sentido, al hablar de inclusión, se hace referencia al “proceso que ayuda a superar los obstáculos que limitan la presencia, la participación y los logros de todos” (Saldarriaga, 2020, p.1). Dentro de la inclusión, se instauran conceptos claves, como la equidad la cual, según la Unesco (2017) “consiste en asegurar que exista una preocupación por la justicia, de manera que la educación de todos los y las estudiantes se considere de igual importancia” (p. 13). Asimismo, la diversidad es definida como “diferencias entre las personas, que pueden ser en función de la raza, etnia, género, orientación sexual, idioma, cultura, religión, capacidad mental y física, clase y situación migratoria” (p. 7).

En la misma línea, la atención integral también es un concepto clave al hablar de inclusión, se considera como:

El conjunto de acciones intersectoriales, intencionadas, relacionales y efectivas encaminadas a asegurar que en cada uno de los entornos en los que transcurre la vida de los niños y niñas, existan las condiciones humanas, sociales y materiales para garantizar la promoción y potenciación de su desarrollo (Ley 1804. Congreso de la República, 2016, p. 3).

Ahora bien, respecto a la educación inclusiva, se evidencia que hay varias problemáticas que no permiten la adecuada inclusión de los niños y niñas, vulnerando su

derecho a la educación. A propósito, la OMS y Banco Mundial (2011, citado por la fundación Saldarriaga Concha y Red aeiotu, 2022) mencionan que “los niños con discapacidad figuran entre los grupos de niños más marginados y excluidos; habitualmente se les niega el derecho a una educación de calidad” (p. 13). Por tanto, algunas de las situaciones que impiden que los niños sean incluidos adecuadamente en el aula de clase, puede obedecer a asuntos relacionados con la infraestructura, el conocimiento especializado y las actitudes de los maestros, además de las estrategias pedagógicas utilizadas, y la presión del cumplimiento de la maya curricular y la efectividad de las gestiones públicas que se realizan para mediar esta situación.

Es por lo anterior, que se crea la necesidad de hablar de Educación Inclusiva y de analizar desde una mirada global, las posibles causas que impiden que se garantice el derecho a ser incluido en el ámbito educativo.

En concordancia con lo anterior, se encuentra que:

En América Latina y el Caribe, el 21 por ciento de los Docentes de primaria no cuentan con un título profesional. De los que lo hacen, alrededor del 0% se evidencian como graduados de programas de aprendizaje. En Colombia, la matrícula en zonas fronterizas aumentó en un 0 por ciento tras la llegada de migrantes venezolanos (Saldarriaga, 2020, p.10).

Estos factores encontrados en los diferentes procesos pedagógicos que se implementan en las instituciones educativas interfieren en las prácticas inclusivas. Para tener una referencia de inclusión educativa, es por ello que es conveniente tener en cuenta las políticas tanto de inclusión como de equidad.

Desde la investigación internacional se han establecido cuatro dimensiones las cuales son claves para que permitir que se den los procesos inclusivos y equitativos en el sistema educativo: conceptos, declaraciones sobre políticas, estructuras, sistemas y prácticas; siendo la inclusión y la equidad un proceso.

Es por lo anterior que al hablar de educación inclusiva se toma como base el Decreto 1421 “Por el cual se reglamenta en el marco de la educación inclusiva la atención educativa a la población con discapacidad” (Congreso de la República, 2017), el cual

establece la inclusión educativa como “proceso permanente que reconoce, valora y responde de manera pertinente a la diversidad de características de los estudiantes, cuyo objetivo es promover su desarrollo, aprendizaje y participación, en un ambiente de aprendizaje común, sin discriminación o exclusión alguna” (Congreso de la República, 2017). En la actualidad, dicho decreto muestra las limitaciones y deficiencias, a propósito, Rodas (2020) menciona que

Negar la adaptación razonable a las necesidades de una persona y el apoyo personal en el ámbito educativo, además de negar el acceso a la educación en igualdad de condiciones, obstaculiza su derecho a la libre determinación y desconoce su voluntad, que son aspectos esenciales de la dignidad humana. Desde el punto de vista del curso de vida de una persona con discapacidad, este trastorno puede llevar a que en la edad adulta no le sea posible ejercer plenamente el derecho a la capacidad jurídica, lo que a su vez limitaría su participación en la vida social y dificultará él dependiente. sobre las decisiones de otras personas (p. 44).

Dichas deficiencias se dan desde su creación hasta su implementación, ya que los directivos y docentes no cuentan con la preparación para asumir tal responsabilidad y brindar una educación inclusiva. Partiendo de la reglamentación que se encuentra en el decreto en mención, dado que su ejecución evidencia diversas problemáticas, visualizando esta normatividad de forma utópica, dichas problemáticas que impiden su adecuada implementación se evidencia en diferentes investigaciones

Los problemas asociados a la falta de presupuesto para atender las necesidades de implementación del DUA, las necesidades de los docentes frente a la capacitación que requieren para atender a estudiantes con Di-Cognitivo y no menos importante la poca de claridad conceptual en cuanto a la comprensión del concepto de educación inclusiva; son a grandes rasgos los problemas que obstaculizan el ideal de educación para todos (Castillo, 2021, p.51).

Respecto a la falta de preparación en educación inclusiva, Castro y Moreno (2020) establecen en su investigación que

Son pocos los docentes que han recibido capacitación, por lo que parece que ni ellos ni las instituciones educativas están preparados para implementar la normativa, por lo que estas deficiencias pueden convertirse en una excusa para no brindar servicios educativos a los discapacitados.(p.16).

Es pertinente reconocer que:

no es conocimiento lo que hace falta para avanzar hacia una educación inclusiva, sino determinación y coraje para vencer la inercia de las rutinas escolares, sin importar repercusiones para que muchos alumnos y alumnas tiene que se mantengan las prácticas de marginación o exclusión educativa (Homand, 2008, p8.).

Es allí donde abordar el término de inclusión desde diversas dimensiones se torna esencial partiendo de las necesidades de los niños, niñas y sus contextos, para garantizar la calidad e igualdad de oportunidades siendo consustanciales con el derecho a la educación, al abordar efectivamente las barreras que dificultan o impiden la participación y aprendizaje de todos, dejando de lado la vulneración y la exclusión para dar paso a las redes de apoyo activas que generen conocimientos desde el respeto y las estrategias para afrontar la diversidad de necesidades que se encuentran en el aula llamadas “capacidades individuales”.

Si bien se habla de educación en términos de equidad e igualdad, se encuentra una gran brecha entre el querer hacer y el llevarlo a la práctica. Es desde allí, entonces, que se busca reconocer la manera como se presenta el Decreto 1421 de 2017, que tiene como objetivo dirigir por medio de estrategias pedagógicas un trabajo educativo oportuno y de calidad al crear procesos de enseñanza aprendizaje, esto debido a que en las instituciones educativas se continúan generando intervenciones basadas en la desigualdad y exclusión, a pesar de los esfuerzos que realizan Gobierno e Instituciones, respecto a esta situación Castro et al (2020) comentan que

La implementación del decreto 1421 por parte del gobierno, establece unos parámetros importantes en educación inclusiva en lo que se refiere a la discapacidad, pero los colegios y profesores aún no están preparados para esta

implementación; uno de los puntos débiles, es la formación de los docentes para asistir las necesidades de los niños con discapacidades (p. 1).

Por otro lado, es importante analizar las diversas experiencias de implementación del dicho decreto en la práctica educativa con el fin de identificar la presencia de logros y/o aciertos, con el fin de dar a conocer y replicar las experiencias educativas y pedagógicas exitosas relacionadas con la inclusión.

Teniendo en cuenta lo anterior, el presente artículo se desarrolla a partir de la siguiente pregunta: ¿Cuáles son los obstáculos y/o logros en la implementación del Decreto 1421 del 2017 en las Instituciones Educativas desde una mirada Neuropsicopedagógica, según la literatura científica y académica publicada en los últimos 5 años? ¿A la luz de la Neuropsicopedagogía es pertinente e incluyente para la población con discapacidad el esquema de atención educativo propuesto en el Decreto 1421 del 29 de agosto de 2017?

2. Marco referencial

Los autores (Castillo & María 2020) refieren que la educación inclusiva es un modelo que está dirigido para todos, el cual tiene como objetivo eliminar las barreras del aprendizaje mediante la creación de apoyos adecuados. Existen normativas legales tanto a nivel nacional como internacional que protegen y promueven la educación inclusiva estableciéndose como un derecho, aunque llegar hasta este punto no fue un proceso lineal, por tanto, las formas de entender las diferencias que componen el concepto, como las relaciones entre las diferencias, se ha transformado con el transcurso del tiempo.

Del 7 al 10 de junio de 1994 en la ciudad de Salamanca España se llevó a cabo una conferencia referente a la educación inclusiva, con el objetivo de tratar, su importancia, su alcance, dificultades, prioridades y trazar metas entorno a este tema. Este evento fue organizado por la UNESCO y el gobierno de España, en donde contó con la participación de representantes de noventa y dos naciones y veintiocho organizaciones internacionales. En la conferencia se elaboró la Declaración de Salamanca sobre “principios y prácticas de Necesidades Educativas Especiales”. Consiste de un documento que reconoce la necesidad y la premura de brindar enseñanza a los niños, niñas, adolescentes, jóvenes y adultos con necesidades educativas especiales dentro del sistema general educativo. La educación debe proponer un amplio plan de acción el cual contenga la perspectiva de inclusión para las personas con aptitudes, destrezas motoras e intelectuales especiales. (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 1994)

Desde el marco legal la educación es un derecho fundamental, así lo estipula la constitución Política de Colombia, la cual establece “la educación es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social” (Asamblea Nacional Constituyente, 1991, Art. 67). A su vez la Ley General de Educación Colombiana determina que “la educación es un proceso de formación permanente, personal, cultural y social que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y de sus deberes” (Congreso de la República, 1994, Art. 1). La Declaración Universal de Derechos Humanos señala “toda persona tiene derecho a la educación (...) esta tendrá por objeto el pleno

desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales” (Organización de las Naciones Unidas [ONU], 1948).

La Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad considera a la educación como “un derecho ineludible que los Estados partes deben garantizar a este grupo de población” (ONU, 2006, Art. 2). El artículo 68 de la Constitución Política de Colombia se refiere explícitamente a la educación de los discapacitados y de las personas con capacidades extraordinarias (Asamblea Nacional Constituyente, 1991). La Ley 115, conocida como Ley de Educación, se estructura sobre la base de la educación como un servicio social que atiende los intereses y necesidades de las personas. El artículo 6 del Título III enfatiza las modalidades de consideración educativa para las personas con discapacidad y las personas de talento extraordinario (Congreso de la República de Colombia, 1994) La Ley N° 361 de 1997 sobre Inclusión de las Personas con Discapacidad, Asistencia Necesaria y Protección, en su Capítulo 2, garantiza el acceso a la educación en todos los niveles sin discriminación y brinda la educación necesaria para la integración social y académica, ratifica la obligación del Estado de tomar medidas (Congreso de la República de Colombia, 1997).

La educación inclusiva se fundamenta en la equidad y la equidad en el proceso de aprendizaje a partir de la necesidad de comprender la diversidad, responder a las necesidades educativas y eliminar prácticas educativas frente a las desigualdades, a nivel nacional e internacional, es un enfoque encaminado a defender el derecho a la educación para todos. (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2021).

A nivel nacional las Leyes y normatividad a favor de la educación inclusiva van desde la ley 115 de 1994, la ley 361 de 1997, la ley 762 de 2002, La ley 1145 de 2007, la ley 1346 de 2009, la ley 1618 de 2013, el Decreto 366 de 2009, y el Decreto 1421 de 2017. (García, A. M. 2020). El decreto 1421 de 2017 está amparado por la Constitución Política en su artículo 13 cuando reconoce que el Estado colombiano brindará condiciones de igualdad, además este decreto expone “En particular, el Estado protege a quienes se encuentran en una situación de vulnerabilidad manifiesta por su condición económica, física o psíquica, y sanciona los abusos y atropellos que se cometen contra ellos”.

La igualdad está tomada como uno de los derechos que rige la Constitución Política, en el transcurrir de este Decreto se debe ser garante de la educación como derecho fundamental y base para garantizar la igualdad. Se entiende que los derechos de los niños prevalecen sobre los derechos del resto de los ciudadanos. Es de vital importancia entender que este decreto no solo acoge la normatividad, sino que sustenta la importancia que tiene la educación y la igualdad para cumplir los derechos fundamentales de los niños, niñas y adolescentes del país.

En el decreto 1421 de 2017 se menciona la ley 1618 de 2013 que establece la normatividad para garantizar en pleno los derechos de las personas con discapacidad, además ordena a las diferentes entidades de orden público el cumplimiento de esta norma y la creación de planes que incluyan a estas personas. Se plantea principalmente la accesibilidad de las personas con discapacidad en los espacios educativos, esto genera independencia no solo en el desplazamiento sino en las comunicaciones de los estudiantes con discapacidad.

El acceso a la educación para las personas con discapacidad comprende la creación de estrategias y metodologías por parte de las instituciones educativas para garantizar el ingreso de las personas con discapacidad eliminando barreras de accesibilidad y asegurando que esté presente la equidad. Se menciona un factor fundamental en el decreto 1421 de 2017 la necesidad de comprender y utilizar metodologías y enseñanzas que permitan el trabajo con la diversidad, la cultura y distintos estilos de aprendizaje, a fin de darle la oportunidad a todos los estudiantes de estar en el aula y aprender.

A partir de lo anterior se puede evocar el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) que se encarga de proporcionar una educación inclusiva y generar un ambiente común sin discriminación, y además, es garante del apoyo y los ajustes razonables en el proceso educativo de cada estudiante. Estas prácticas permiten que se eliminen las barreras en el entorno educativo, según el decreto 1421 de 2017. Un factor importante es la permanencia de los estudiantes con discapacidad en los planteles educativos, dado que estos deben fortalecer todos los factores de aprendizaje y accesibilidad para que no se limite su participación en el entorno educativo.

El Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) se refiere a que toda población estudiantil tiene capacidades de aprendizaje siempre y cuando se incluyan diversas formas

y mecanismos de enseñanza en el aula, por esto es importante que el personal docente desde el DUA construya un plan estratégico flexible que se aplique tomado como base a toda la población estudiantil y que se cuenten con los mismos derechos. Sustentando lo anterior, algunos autores reiteran que el proceso de evaluación de los aprendizajes y de adquisición de conocimientos está relacionado con el proceso de mediación pedagógica, por eso “los medios, técnicas y los instrumentos de evolución deben estar estrechamente relacionados”. (Sanchez & Zubillaga, 2014).

El DUA postula tres principios fundamentales: el primero se refiere a que el cuerpo docente debe proporcionar en su mediación pedagógica diversas formas de representación, es decir el ¿qué? del aprendizaje, que se debe ver evidenciado al momento de presentar un planteamiento basado en la didáctica, utilizando una gran variedad de medios y técnicas e instrumentos didácticos, por ejemplo: taller, exposición, cine foro, collage para que durante las lecciones, permitiendo que se evalúe teniendo en cuenta las pautas de este principio, basadas en la percepción y la comprensión. El segundo evoca la promoción de las diversas formas de actuar y expresarse, es decir, variación de las metodologías de respuesta y navegación, optimizando de esta forma el acceso a las herramientas, los productos y tecnologías de apoyo, usando múltiples medios de comunicación para facilitar los métodos de enseñanza. Por último el tercero hace referencia a la promoción de diversas formas de implicación, buscando opciones para captar el interés del estudiante, para de esta forma optimizar la evaluación individual y la autonomía ayudando a disminuir la sensación de inseguridad y las distracciones (Sanchez & Zubillaga, 2014).

La educación inclusiva es concebida como un proceso de formación integral y permanente, cuya finalidad es personalizar al ser humano, guiándole hacia el desarrollo pleno de sus potencialidades, promoviendo la disminución de las barreras para el aprendizaje y la participación que el medio social y cultural imponen a la población estudiantil. Por tanto, es vista como un derecho humano fundamental, pues posibilita la igualdad y la equidad social, con la integración al estudiantado a la cultura y a la sociedad para asegurar la continuidad sociocultural, procurando la conservación, el enriquecimiento y la construcción de la cultura propia mediante el respeto de la diversidad étnica, lingüística y cultural del país (Sanchez & Zubillaga 2014).

La Convención de Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, instauró el nuevo paradigma “social de derechos humanos”, implementó la obligación de realizar ajustes razonables, consistentes en modificaciones a situaciones concretas cuando una norma o política, sin ser en su origen discriminatoria, aplicada a una situación específica en el cual el destinatario de la misma es una persona en situación de discapacidad deviene injusta y contraria al principio de igualdad material. En este aspecto, los ajustes razonables y la carga indebida (como límite al primero) son conceptos complejos que se encuentran en la actualidad en pleno desarrollo jurisprudencial, debiendo analizarse en cada caso concreto sus propias particularidades para determinar su alcance (Finsterbusch Romero, 2016).

A diferencia de la segregación y la integración, la inclusión busca el reconocimiento de la individualidad y se centran en la intervención sistémica para lograr la eliminación de barreras y promover la participación de todos en la escuela, por lo tanto, los términos para dirigirnos a las personas con necesidades especiales no generan estigmatización y exclusión social para estas personas (Palacios, 2017).

Araque y Towell (2017) afirman que la inclusión no es solo la incorporación de las personas con discapacidad, pues hay otras poblaciones que afrontan la exclusión educativa por otras razones, como la necesidad de trabajar para apoyar la economía familiar, la pertenencia a pandillas, el desplazamiento por los conflictos, la discriminación étnica, entre otras, para lo que se requiere de participación y adaptación social gradual. Se debe empoderar a la comunidad, realizar reformas políticas y estructurales que den validez al proceso, fomentar el desarrollo profesional y contar con agencias facilitadoras que aseguren el cambio.

Así mismo Gordon Porter Porter (2017) menciona que la educación inclusiva para todos requiere cambiar los sistemas educativos nacionales, de modo que la inclusión se convierta en una característica importante de la política, la cultura y la práctica; también en lo relacionado con el trabajo en el aula y en la escuela, salvando las ideas de cooperación como clave para cambiar la cultura escolar.

Si bien el abordaje de la educación inclusiva tiene diversas miradas e interpretaciones, los autores abordados convergen en que es preciso modificar las estrategias de abordaje de esta necesidad. Según Echeita (2016) para funcionar en los sistemas educativos, la educación inclusiva debe tener en cuenta varias dimensiones: el objetivo debe ser exclusivamente la presencia de todos los estudiantes en los espacios educativos comunes, escolares, su participación activa en el aprendizaje, que se refleja en buen rendimiento académico y percepción de bienestar socioemocional y comprensión sistemática de toda la comunidad, para que las políticas implementadas lleguen a todos los subsistemas a través de su práctica continua, lo que conduce a un cambio en la cultura escolar.

Por otra parte, Gordon Porter complementa la visión actual de lo que es la educación inclusiva. Porter asegura que son los maestros quienes diseñan las estrategias para los estudiantes, apoyados por un grupo de profesionales idóneos, porque se debe tener presente que la finalidad del equipo de apoyo es enseñar a los profesores, no a los estudiantes, sin generar dependencias posteriores (citado por Bustamante y Mejía, 2017).

En definitiva, es preciso afirmar que la educación es imprescindible para los niños y niñas, dado que, más que un derecho, se considera un recurso invaluable en la construcción personal, que a su vez transforma familias, contextos y comunidades. Para la UNESCO (1989), como líder mundial, que fortalece los sistemas educativos y responde a los desafíos globales actuales a través de la educación, incluye en su trabajo como parte fundamental, el desarrollo de una educación de calidad desde el preescolar hasta la educación superior, proyectando así la tarea de liderar exitosamente la agenda 2030 para la Educación Global a través de los objetivos de Desarrollo Sostenible.

3. Justificación

Frente al abordaje de la educación inclusiva como enfoque garante de la educación y derecho universal de las personas con discapacidad, y establecida en el Decreto 1421 del 29 de agosto de 2017 en Colombia, orientado a una calidad educativa para todos, con apertura hacia la diversidad, la equidad de los procesos y la participación social, surge la necesidad

de cuestionar y develar las brechas entre el marco normativo y su aplicabilidad en el contexto real, la cual a priori podría considerarse ambigua desde su creación, así como la evaluación de necesidades de la población, el diseño de atención educativa y el escaso interés del manejo de los recursos destinados para su función.

Si bien según la Ley 115 de 1994 “por la cual se expide la ley general de educación” hace mención a ésta como un derecho fundamental, el cual en la actualidad continúa siendo un privilegio, pues desde su cubrimiento territorial, la parte estructural, la accesibilidad, el personal profesional, los modelos educativos tradicionales y abordajes pedagógicos desde la homogeneidad, evidencian consigo fracturas entre el cumplimiento y la ejecución de calidad; por ende, prospectar el sistema educativo actual, contenido por mallas curriculares lineales, aprendizajes memorísticos, evaluaciones convencionales estandarizadas, rutinas inamovibles, estrategias pedagógicas rudimentarias y docentes saturados y poco preparados en afrontar la diversidad, nos llevan a replantear si es realmente inclusiva la educación en Colombia.

De tal modo que la presente investigación procura indagar a la luz de la psicología, la pedagogía y las neurociencias, la pertinencia y alcance de inclusión del modelo educativo en mención. Razón por la cual, es oportuna y contemporánea la revisión de un conglomerado literario, que proporcione un amplio abordaje de la información y comprensión de la educación inclusiva y las barreras del aprendizaje, mediante un análisis crítico que conlleve a la identificación de situaciones, retos, logros y obstáculos presentados al interior de las instituciones educativas, las cuales, a su vez, develan los procesos relacionados con su debida ejecución, modificando de tal modo los procesos educativos en las aulas.

Así mismo, se considera fundamental generar un acercamiento al conocimiento de la comunidad, sobre la responsabilidad gubernamental, de secretarías de educación, de instituciones educativas y a nivel social, sobre la creación y ejecución de políticas públicas y programas desarrollados en los territorios, que impulsan en su medida, múltiples realidades del territorio nacional, el derecho a la educación y acompañamiento familiar.

Finalmente, se ambiciona que este producto investigativo sea de insumo personal y profesional para los lectores, al dimensionar su alcance interdisciplinario, reconociendo los estilos de aprendizaje, la singularidad y la capacidad de potencialización de la educación por medio de herramientas metodológicas desde el que hacer profesional, la vocación, la ética y práctica individual responsable, que permitan sensibilizar y generar experiencias significativas en la vida de los estudiantes, pacientes o consultantes, impactando así favorablemente en la educación, mediante la utilización de estrategias Neuropsicopedagógicas, que promuevan el abordaje de los procesos de enseñanza aprendizaje desde una mirada incluyente y a, su vez singular, reconociendo la diversidad de talentos, gustos, habilidades y destrezas dentro del aula, que al ser identificadas y validadas, permitirán una mejor valoración y comprensión acerca de las necesidades, los procesos y estrategias de intervención a realizar, ya sean de estimulación, potenciación o adaptación, suscitando con esto prospectar la educación no solo desde una dimensión cognitiva, sino, como un proceso formativo integral.

4. Objetivos

Objetivo General

Sistematizar la evidencia científica sobre los obstáculos y/o logros que se presentan dentro de las Instituciones Educativas con la implementación del Decreto 1421, según fuentes bibliográficas publicadas en los últimos 5 años.

Objetivos Específicos

- Consolidar la información sobre las experiencias exitosas, propuestas y logros encontrados en la aplicación del decreto 1421 en Instituciones Educativas a nivel nacional.
- Analizar las barreras y dificultades de la implementación del decreto 1421 desde el ámbito educativo, social, psicológico y de las políticas públicas.
- Valorar desde el enfoque neuropsicopedagógico el esquema de atención educativo propuesto en el Decreto 1421 del 29 de agosto de 2017.

5. Metodología

5.1. Tipo de estudio: revisión sistemática

Este trabajo investigativo consiste en una revisión sistemática de literatura científica relacionada con el tema de estudio, desarrollada mediante una amplia exploración sistematizada de evidencia, que integra artículos científicos, documentos de políticas públicas, leyes y obras literarias, como fuentes primarias de información, filtrados con palabras claves como educación, educación inclusiva, inclusión, diversidad y discapacidad; los cuales posibilitaron el abordaje de elementos significativos para la comprensión de las adversidades (o dificultades) asociadas a la implementación del decreto 1421 de 2017, favoreciendo el análisis crítico mediante la articulación de disciplinas como la pedagogía, la psicología y las neurociencias.

5.2. Nivel de estudio: descriptivo

El presente estudio es de nivel descriptivo, ya que está orientado a rastrear, sistematizar y describir la información relacionada con el proceso de implementación del Decreto 1421 desde los escenarios educativos en Colombia. Esta descripción pretende identificar tanto aspectos positivos como negativos, relacionados con este proceso con el fin de generar material de consulta que permita conocer elementos positivos que puedan ser retomados y transferidos a otros contextos, y generar la reflexión y toma de conciencia sobre los elementos negativos relacionados con el proceso de implementación del dicho decreto en la realidad educativa colombiana.

5.3. Búsqueda, selección y evaluación de la calidad de las fuentes bibliográficas.

La búsqueda de artículos científicos se realizó en el Google Académico y en bases de datos como Dialnet, Scielo, PsycEXTRA, PsycINFO, Web of Science, EBSCOhost.

Para la búsqueda se emplearon las siguientes palabras clave conectados por los operadores booleanos: “Decreto 1421 [and/same/with/near/adj] estrategias de inclusión educativa”, “decreto 1421 [and/same/with/near/adj] preparación de docentes.”, “decreto 1421 [and/same/with/near/adj] adaptación curricular”, “decreto 1421 [and/same/with/near/adj] experiencias exitosas de implementación”, “decreto 1421 [and/same/with/near/adj] dificultades y obstáculos en la implementación”.

Estudios incluidos:

Estudios publicados en los años desde el 2017 hasta el 2022, en idioma español, que presentan resultados de investigaciones o sistematización de experiencias relacionadas con los procesos de implementación del decreto 1421 en las instituciones educativas colombianas.

Estudios excluidos:

Textos de reflexión teórica o textos que presentan experiencias educativas de inclusión no relacionadas con la implementación del Decreto 1421.

5.4. Procedimiento

Con el propósito de realizar un óptimo tratamiento de los datos, se llevó a cabo 3 fases de procesamiento de la información de tal modo:

Fase 1: Recopilación de la información

- ° Búsqueda de fuentes documentales fiables y válidas
- ° Selección, reducción y agrupamiento de datos.

Fase 2: Distribución de la información

- ° Consolidación de datos en la matriz de rastreo
- ° Generación de hipótesis.
- ° Categorización (variables cualitativas y cuantitativas).
- ° Síntesis

° Realización del diagrama de flujo

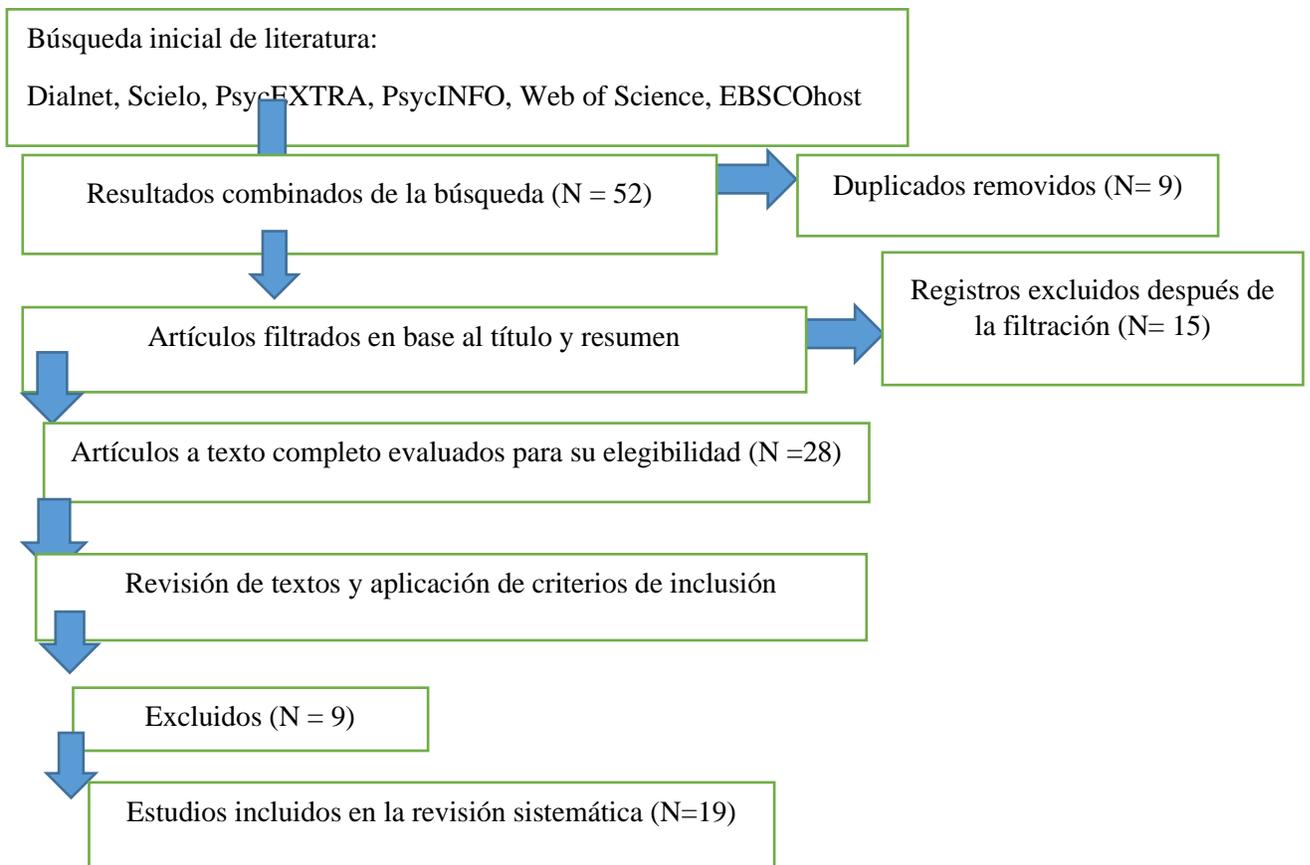
Fase 3: Análisis de la información

° Comprensión del objeto de estudio, identificación de tendencias y sesgos.

° Correlación y asociación entre variables.

° Análisis crítico con el propósito de dar cumplimiento a los objetivos de la investigación y, por último, exposición de posturas y conclusiones.

Fig 1: *Diagrama de flujo de selección de artículos*



5.5 Aspectos éticos

El presente estudio es un trabajo de revisión bibliográfica, por lo tanto, es importante tener en cuenta las normas APA, con lo cual se pretende respetar los derechos de autor y la propiedad intelectual.

6. Resultados

6.1. Resultados cuantitativos descriptivos

El tipo de fuente se encontró en mayor frecuencia en trabajos de grados de Maestría con 7 artículos 36,8%, en artículos de revista se encontraron 6 artículos 31,6%, en tesis doctorales se encontraron 3 artículos 15,8%, en trabajos de grado de pregrado se encontraron 2 10,5% y en trabajos de grado de especialización se encontró 1 artículo 5,3%.

Tabla N 1

Tipo de fuente

	Frecuenci a	Porcentaj e
Artículo de revista	6	31,6%
Tesis Doctoral	3	15,8%
Trabajo de grado Especialización	1	5,3%
Trabajo de grado Maestría	7	36,8%
Trabajo de grado pregrado	2	10,5%
Total	19	100,0

Fuente: *Elaboración propia*

Los artículos de esta revisión sistemática se seleccionaron entre los años 2013 y 2021, los cuales se distribuyen así: del año 2013 hay 1 artículo 5.3%, del año 2017 hay 1

artículo 5.3%, del año 2018 hay 1 artículo 5.3%, del año 2019 hay 4 artículos 21,1%, del año 2020 hay 8 artículos 42,1%, del año 2021 hay 4 artículos 21,1%.

Tabla N 2

Años de publicación

Año	Frecuencia	Porcentaje
2013	1	5,3%
2017	1	5,3%
2018	1	5,3%
2019	4	21,1%
2020	8	42,1%
2021	4	21,1%
Total	19	100,0

Fuente: *Elaboración propia*

En el enfoque de estudio de los artículos seleccionados predomina el cualitativo en 13 artículos equivalentes al 68,4% de la muestra, por otro lado, el enfoque cuantitativo solo estuvo presente en 6 artículos equivalentes al 31,6%.

Tabla N 3

Metodología empleada

	Frecuencia	Porcentaje
Cualitativo	13	68,4%

Cuantitativo	6	31,6%
Total	19	100,0

Fuente: *Elaboración propia*

Los 19 artículos seleccionados se obtuvieron de 11 bases de datos, siendo Redalyc, la principal con una frecuencia de 5 artículos equivalentes al 26,3% de la muestra final, seguida de Scielo con 3 artículos equivalentes al 15,8%, por último, Dialnet y Repositorio CINDE, con un total de 3 artículos cada uno equivalentes al 10,5%

Tabla N 4

Base de datos

	Frecuencia	Porcentaje
DIALNET	2	10,5%
Redalyc	5	26,3%
Repositorio CINDE	2	10,5%
Repositorio Politécnico Gran Colombiano	1	5,3%
Repositorio UNAD	1	5,3%
Repositorio Universidad de Antioquia	1	5,3%
Repositorio Universidad Cooperativa de Colombia	1	5,3%

Repositorio Universidad de Cundinamarca	1	5,3%
Repositorio Universidad de Los Andes	1	5,3%
Repositorio Universidad Surcolombiana	1	5,3%
Scielo	3	15,8 %
Total	19	100,0

Fuente: *Elaboración propia*

Todos los textos seleccionados fueron escritos en el idioma español

Tabla N 5

Idioma

	Frecuencia	Porcentaje
Español	19	100%
Total	19	100,0

Fuente: *Elaboración propia*

Las investigaciones de los artículos seleccionados se realizaron en 3 países diferentes, del cual Colombia es el predominante con 17 artículos 94,7%, en España se encontró 1 artículo 5,3% y finalmente en Estados Unidos se encontró 1 artículo 5,27%.

Tabla N 6

País de la fuente

	Frecuencia	Porcentaje
Colombia	17	89.43%
EE. UU	1	5,3%
España	1	5,27%
Total		100%

Fuente: *Elaboración propia*

El análisis de las temáticas correspondientes a cada objetivo específico permitió identificar las siguientes categorías. En el tema de logros y aciertos en el proceso de implementación del decreto en la realidad educativa del país, se identificó una amplia categoría de docentes y comunidad educativa, que incluye las subcategorías relacionadas con los temas de: Actitud positiva y mentalidad flexible de los docentes; Capacitación de los docentes; Socialización diversa en las aulas; Eliminación de imaginarios negativos frente a la discapacidad en el ambiente educativo; Acciones proactivas a nivel institucional a pesar de poco apoyo gubernamental.

En cuanto a la temática relacionada con las barreras y dificultades en la implementación del decreto, se identificaron las siguientes categorías emergentes con sus respectivas subcategorías:

Apoyo gubernamental, destinación de recursos y enfoque de derechos: Abandono y falta de recursos zonas rurales; Falta de recursos humanos, tecnológicos y de estructura física en las I.E.; Carencia de materiales didácticos y herramientas necesarias; Vulneración de derechos a pesar de la existencia de las reglamentaciones.

Docentes y comunidad educativa: Desconocimiento del decreto por parte de la comunidad educativa; Capacitación docente deficiente a nivel general y en docentes orientadores; Falta de preparación de los docentes en temas de educación inclusiva y atención adecuada a población con discapacidad; Resistencia de los docentes a cambiar metodologías de enseñanza; Actitudes y creencias docentes sobre la aplicación del decreto 1421 y la

inclusión en general; Poco acompañamiento escolar por parte de los padres de familia; La poca comunicación pedagógica entre los docentes y profesionales de apoyo institucional y los estudiantes con discapacidad.

Currículo y metodología de enseñanza: Carencias en adaptaciones pedagógicas, curriculares y administrativas; Estrategias pedagógicas no son apropiadas para la población con discapacidad; Predominancia de metodología tradicionalista de enseñanza; Poca flexibilidad curricular.

Tabla 7

Clasificación de categorías identificadas

Categorías	Subcategorías	Artículos
Logros y aciertos identificados		
Docentes y comunidad educativa	Actitud positiva y mentalidad flexible	
	Capacitación de los docentes	4
	Socialización diversa en las aulas	
	eliminación de imaginarios negativos frente a la discapacidad en el ambiente educativo	
	Acciones proactivas a nivel institucional a pesar de poco apoyo gubernamental	
	La buena comunicación pedagógica entre los docentes y profesionales de apoyo institucional y los estudiantes con discapacidad.	

Dificultades identificadas

Apoyo gubernamental, destinación de recursos y enfoque de derechos	Abandono y falta de recursos zonas rurales	11
	Falta de recursos humanos, tecnológicos y de estructura física en las I.E.	
	Carencia de materiales didácticos y herramientas necesarias	
	Vulneración de derechos a pesar de la existencia de las reglamentaciones	

Docentes y comunidad educativa	Desconocimiento del decreto por parte de la comunidad educativa	11
	Capacitación docente deficiente a nivel general y en docentes orientadores	
	Falta de preparación de los docentes en temas de educación inclusiva y atención adecuada a población con discapacidad	
	Resistencia de los docentes a cambiar metodologías de enseñanza	

Actitudes y creencias docentes sobre la aplicación del decreto 1421 y la inclusión en general.

Poco acompañamiento escolar por parte de los padres de familia

Currículo y metodología de enseñanza	Carencias en adaptaciones pedagógicas, curriculares y administrativas	11
	Estrategias pedagógicas no son apropiadas para la población con discapacidad	
	Predominancia de metodología tradicionalista de enseñanza	
	Poca flexibilidad curricular	

Fuente: *Elaboración propia*

6.2. Resultados cualitativos descriptivos

6.2.1. Experiencias exitosas, propuestas y logros encontrados en la aplicación del decreto 1421 en Instituciones Educativas a nivel nacional.

Como punto de partida, se considera pertinente valorar la educación inclusiva desde una perspectiva esperanzadora más que un abordaje cognitivo, como la propuesta en el artículo *“Inclusión como la clave de una educación para todos: Revisión Teórica”* en el cual, a través de la investigación de enfoque cualitativo, los autores Sánchez-Teruel y Robles-Bello (2013). Con el objetivo de hacer de la comunidad educativa agentes de participación activa en la comprensión del sentido de educar en y para la diversidad, desde una percepción integral, abordan la pedagogía de la inclusión, como una oportuna, calificada e integral oferta educativa para todos, promoviendo en los estudiantes, el desarrollo de su máximo potencial. Así mismo hablar de inclusividad en la escuela, abarca factores no solo exclusivos en términos de discapacidad, sino también de multiculturalidad, en el cual la nacionalidad, el credo e ideología, constituyan un valor agregado a la interacción social, por lo cual es preciso evaluar y replantear prácticas pedagógicas hacia una praxis más humanizada. Adicionalmente se encontró que la diversidad en el aula favorece la construcción y el aprendizaje social, a través de procesos dinámicos propios de realidades heterogéneas, que a su vez promueven el fortalecimiento de un sistema educativo que pueda integrar a todos; para lo cual es indispensable la creación de una cultura escolar que impulse el desarrollo de actitudes sociales, reconozca la individualidad, desarrolle trabajo colaborativo, promueva la innovación, e integración de la comunidad, procurando erradicar consigo la segregación del entorno escolar.

Así pues, el concepto de inclusión supone un paso más allá del concepto de integración (Shaeffer, 2008), asumiendo para su ejecución, significativos cambios a nivel organizacional, metodológico y curricular, basados en principios como la solidaridad, la cooperación, la tolerancia, acogiendo la diversidad. También se encontró que los docentes creyentes en la

educación inclusiva obtienen mejores resultados que los detractores, los cuales se ven reflejados en mejores interacciones con los demás, como en los avances académicos. Finalmente se concluye que trasladar el concepto de inclusión del aula a la sociedad, es un avance de apertura hacia un cambio social, comprendiendo de tal modo que la escuela es solo uno de los múltiples lugares en los cuales la inclusión se debe dar de manera natural.

En los hallazgos encontrados en la investigación *“Educación inclusiva en contexto: reflexiones sobre la implementación del Decreto 1421 del 2017”* los autores Díaz-Piñeres et al. (2019), mediante un enfoque cualitativo, y con el propósito de analizar los retos y oportunidades de la puesta en marcha del mencionado Decreto, exponen que si bien la implementación en sí misma es un ejercicio retador, se considera pertinente manifestar algunos de los aspectos favorables que ha dejado consigo su ejecución. Como punto de partida y protagonistas del proceso, los docentes y su inagotable labor y dedicación, hacen parte fundamental en que la educación inclusiva sea una realidad, pues se encuentra que una actitud positiva y mentalidad flexible, generan una percepción y desarrollo más favorable en el ejercicio profesional. Adicionalmente, la capacitación de los educadores con personal especializado permite una mayor comprensión de los procesos, que a su vez generan herramientas y/o estrategias pedagógicas, que facilitan la percepción de su quehacer, promoviendo una mejor práctica pedagógica y una mejor calidad educativa para los estudiantes. Así mismo motivar la socialización diversa en el aula, permite generar mayor conciencia y reflexión sobre la problemática social de exclusión a la que se enfrenta la población con capacidades diversas en sus diferentes contextos, suscitando en las comunidades educativas, el reconocimiento de los demás, su singularidad, el valor y respeto inherente al ser humano, y la sensibilización que conlleva a la realización de prácticas efectivas, maximizando la potencialización de los individuos y restando atención a la condición, generando de tal modo, procesos de transformación escolar, comunitaria y social.

La investigación *“Accesibilidad de la población con discapacidad, acorde con el decreto 1421 en dos establecimientos educativos de carácter oficial del municipio de Piedecuesta”* del año 2019, de los autores Caballero y Ríos, desde el enfoque cualitativo, se orientó a establecer los factores que contribuyen e interfieren en el acceso de la población

con discapacidad en dos establecimientos educativos públicos de Piedecuesta, acorde con el Decreto 1421 de 2017 y enfocado en los Derechos Humanos, ya que allí menciona el de un enfoque biopsicosocial, el MEN subraya que la inclusión es necesaria para prestar especial atención a aquellos estudiantes que puedan encontrarse en situaciones vulnerables. Por ello, es imperativo que cada institución educativa del país elabore un Plan Individual de Acomodación Racional (PIAR). Los cambios razonables son: actividades necesarias y apropiadas, adaptaciones, estrategias, apoyos, recursos o cambios en el sistema educativo y la gestión escolar en función de las necesidades especiales de cada estudiante, que continúan a pesar de la adición del plan de estudios general, y que se lleva a cabo tras una evaluación exhaustiva de las características del alumno con discapacidad. Con su ayuda, se asegura que estos estudiantes puedan actuar con la mayor independencia posible en los diferentes contextos en los que se encuentran, y con ello asegurar su desarrollo, aprendizaje y participación, con el fin de igualar oportunidades y garantizar efectivamente los derechos (Artículo 2.3.3.5.1.4., pág. 4). De la información aportada mediante la entrevista semiestructurada, algunos actores, expresan que, a falta de apoyo económico, pedagógico y de infraestructura, han optado por suprimir algunos obstáculos de manera autónoma. Entre los cuales se exalta la extinción de las aulas de integración o convencionales para que la población con discapacidad, permanezcan en aulas regulares; adecuación del pensum académico para permitir el acceso de la PcD; dentro del currículo se flexibilizó los horarios de clase para estudiantes con discapacidad; se organizaron las clases y cursos, donde existan niños, niñas, adolescentes con alguna discapacidad, en salones estratégicamente (en el primer piso) para que puedan acceder a sus clases; recibir el apoyo de ONG's para capacitación en temas de inclusión a los docentes y comunidad educativa en general; sensibilizar a la población escolar y a sus familias en temas de discapacidad, respeto por la otredad e igualdad de condiciones; y suprimir los imaginarios de que discapacidad es sinónimo de enfermedad en el sistema educativo, pues como se evidenció es la barrera actitudinal la que más afecta y entorpece los procesos de inclusión. Aunque el esfuerzo realizado por parte de los involucrados en los establecimientos educativos, en la eliminación de barreras y en la implementación de medidas es limitado y no cumple taxativamente con las disposiciones normativas que regulan la educación inclusiva, se logra demostrar el interés y disposición por parte de estos actores para lograr una Educación Inclusiva dentro de sus entornos educativos. En cuanto a la accesibilidad y a la eliminación de desigualdades, se debe interpretar que se extiende a todo el entorno. Esto

es, los espacios físicos, transporte, las relaciones comunicativas, las barreras actitudinales, métodos de enseñanza, planes de estudio y demás aspectos que se deban acoplar para garantizar una educación real de la PcD, Es por ello, la importancia de la construcción del Plan de Implementación Progresiva y en general, de las estrategias y planes de acción para poder lograr la educación inclusiva.

6.2.2. Barreras, obstáculos y dificultades de la implementación del decreto 1421 desde el ámbito educativo, social, psicológico y de las políticas públicas.

Apoyo gubernamental, destinación de recursos y enfoque de derechos

En primer lugar como antecedente, el abordaje de la educación como derecho inalienable, y la trayectoria para hacer de ésta una realidad, como progreso social que proyecta mejorar la vida y los derechos de las personas, se ha ido estableciendo gracias a la creación de leyes internacionales posteriormente adaptadas al contexto nacional, entre el amplio marco normativo, se encuentra la “*Estrategia de las Naciones Unidas para la Inclusión de la Discapacidad*”(Organización de las Naciones Unidas, 2019), cuyo objetivo es lograr la integración de las personas con discapacidad, como base de un progreso sostenible y transformador que fomente una cultura inclusiva, valore, respete su dignidad, y garantice el goce de sus derechos. Esta estrategia se considera fundamental para el alcance de la Agenda 2030, integrada por los 17 objetivos de desarrollo sostenible que prevé un futuro favorecedor a nivel global. Algunos de los principales elementos para el desarrollo de la misma, son la planificación estratégica, la coherencia y coordinación, la supervisión a través de seguimiento, la evaluación y auditoría, la participación activa de la población, los datos cualitativos, más que estadísticos, el diseño universal accesible y ajustes razonables, el desarrollo de capacidades, la sensibilidad y fomento de la confianza eliminando estigmas, y la asignación de capital humano y económico suficientes para la ejecución. Así mismo cabe resaltar que la integración social, representa la estrategia fundamental para lograr la inclusión, mediante la participación activa y significativa en sociedad, eliminando de tal modo la perpetuación de la desigualdad. Para su aplicación, a nivel internacional, se generan políticas que finalmente son evaluadas, como garante de cumplimiento, en un marco de rendición de cuentas que engloba dos componentes alineados: el primero consiste en un

marco de rendición de cuentas de la comunidad con 15 indicadores comunes, y el segundo, un sistema de evaluación que responsabiliza a los equipos de las Naciones Unidas en los países por su desempeño en materia de discapacidad.

En conclusión, si bien la ONU mediante su normativa, ratifica su compromiso de liderar una inclusión de la discapacidad, mediante políticas y prácticas, siendo un gran logro pensar y proyectar el reivindicar una de las poblaciones más vulneradas a nivel social, es ineludible reconocer las particularidades sociales y culturales de cada país, para lo cual el documento citado probablemente en algunas de ellas, no tendrá el alcance suficiente, quedando de tal modo, como el intento de un buen proyecto social; para el caso de Colombia, se podría afirmar que no posee la capacidad y autoridad moral como ente gubernamental de supervisar activamente los proyectos y rubros destinados, evidenciado de este modo, una gran brecha entre la norma y la realidad.

En consecuencia, la educación inclusiva en Colombia ha tenido consigo un amplio recorrido histórico, mismo que en la actualidad genera grandes cuestionamientos acerca de su marco legal, partiendo desde los proyectos de Ley o Decretos, pasando por la aprobación, y finalmente su ejecución. En el artículo “Educación inclusiva y marco legal en Colombia. Una mirada desde la alteridad y las diferencias”, su autora García Castillo (2020), devela a través de una investigación cualitativa, cuyo objetivo es identificar las brechas existentes entre la intención de la Educación inclusiva como norma, y las realidades al interior de las aulas, la pertinencia de abordar que a lo largo de la historia de la humanidad se ha enmarcado lo “diferente” como una etiqueta social, pasando de ser considerada como debilidad, a maldición divina, e incluso enfermedad; no obstante los movimientos sociales de finales del siglo XX trajeron consigo un ideal de eliminar las diferencias, comprendidas como el mayor obstáculo de la participación social, desde entonces, las normativas internacionales como la “Declaración Mundial sobre Educación para Todos” (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 1990), han movilizadod consigo el discurso de inclusión, que para el caso de Colombia, generó un amplio marco normativo como la Ley 115 de 1994, la Ley 361 de 1997, la Ley 762 de 2002, la Ley 1145 de 2007, la Ley 1346 de 2009, la Ley 1618 de 2013, el Decreto 366 de 2009 y el Decreto 1421 de 2017.

Sin embargo, este conglomerado jurídico aparenta ser una respuesta distante como imposición moral mas no efectiva, teniendo como resultado, porcentajes elevados en la falta de acceso a la educación, deserción escolar, y deficientes ingresos hacia la educación superior de la población con discapacidad, ratificando de tal modo que la existencia de la norma no conlleva a la igualdad de oportunidades ni a la equidad.

Así mismo, la escuela como eje de convergencia de singularidad, debería estar encaminada en la mitigación de las barreras para el aprendizaje, sin embargo, las falencias organizativas y pedagógicas en aras del cumplimiento a los indicadores normativos, promueven retrocesos y segregación en los inapropiadamente llamados “diferentes”, concluyendo de tal modo, que si bien el abordaje de la discapacidad ha permitido corregir el uso de términos peyorativos con el paso del tiempo, la percepción y reconocimiento de esta minoría como sujetos derechos, mas no de asistencialismo, aún tiene largo camino por avanzar, en el cual, al parecer el marco jurídico obedece más a una necesidad de enmendar la perpetuación de la vulneración de derechos de individuos estigmatizados por sus disparidad, el cual presenta vacíos significativos, que si bien imparten el “que” como mandato, no dan cuenta del “cómo” abordar, desarrollar y garantizar la igualdad y la equidad como derechos, por tanto la generación de nuevas leyes sería infructuosa, ya que estas no han logrado integrar la sensibilidad humana, la ética y la moral.

Referente al proceso sistemático de implementación del decreto 1421, se establece a través de la revisión de diferentes artículos muchas dificultades que se presentan con frecuencia en varios establecimientos educativos; en el artículo “ *Análisis de los procesos de inclusión en las instituciones educativas del sector oficial de Girardot- 2020*” de las autoras Peña y Briñez, de corte investigativa cualitativo, con el objetivo general de analizar cómo se está aplicando la normatividad establecida en el decreto 1421 del año 2017 con respecto a los procesos de inclusión de estudiantes con discapacidad en las instituciones educativas del sector oficial de Girardot. Se evidencia un retraso en la asignación de los recursos, lo cual no permitió una contratación de personal a tiempo, esto produjo un retraso en el proceso de caracterización de la población, el diseño del PIAR (plan individual de ajustes razonables) y la creación de estrategias apropiadas para el proceso académico de los estudiantes. Por otro lado, los retrasos en el proceso de implementación del decreto 1421 del 2017 fueron producto de las ineficiencias en el sistema de salud en el proceso para recibir el diagnóstico a los

estudiantes que lo requerían. En otro de los artículos “*Vulneración sistemática de derechos por la inobservancia de los parámetros que regulan la educación inclusiva en Colombia*” del año 2020 de la autora Roda, en una investigación de corte cualitativo, mencionan que esta vulneración sistemática de la reglamentación establecida afecta la materialización de la educación inclusiva. Se han hecho muchos esfuerzos para promover e instaurar la educación inclusiva, desde el nivel internacional hasta el local, buscando cambiar la situación de marginación por la cual han pasado los grupos poblacionales que sufren de ello, buscando que puedan gozar del derecho a la educación sin discriminación alguna. Específicamente en Colombia la educación es un pilar y un derecho fundamental y ello se evidencia en la carta política de 1991, reconociéndose como esencial para los niños, niñas y adolescentes. A partir de esto y las normas internacionales que han sido acogidas constitucionalmente, en el país se ha dado un progresivo desarrollo normativo para la regulación de la educación de las personas con discapacidad. De esta manera, la corte Constitucional del país ha creado normas, la jurisprudencia en respuesta a los avances legales, desde apoyar la segregación de las personas con discapacidad hasta proteger su inclusión en el sistema educativo. “Este estudio analiza los desarrollos normativos y legales antes y después de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y examina la efectividad de la educación inclusiva para niños, niñas y jóvenes con discapacidad en Colombia. sigue existiendo una violación sistemática de estos y otros derechos, principalmente por parte de algunas instituciones educativas, a través del incumplimiento de los parámetros mediante los cuales se logra la inclusión en el ámbito educativo, la educación como derecho individual, y los servicios públicos con funciones sociales de acceso al conocimiento. y valores culturales, junto con derechos como la igualdad de oportunidades y la no discriminación

En el estudio “*Decreto 1421 de 2017: derecho a la educación de las personas con discapacidad, entre la norma legal y la voluntad política, perspectiva administrativa y financiera para Bogotá D.C*” de los autores Benítez et al. (2018), a través de la línea de investigación en el desarrollo social y comunitario, mediante el análisis del decreto 1421 de 2017, se propuso el objetivo de determinar los efectos administrativos y económicos que el decreto le causa al distrito de Bogotá y que tiene como objetivos específicos identificar las acciones, establecer la gestión y conocer la factibilidad que tiene el gobierno de Bogotá, para efectuar e implementar lo establecido por el decreto. La metodología utilizada en este

trabajo es cualitativa y descriptiva, donde se hace un análisis de contenido, en el que se selecciona el decreto 1421 de 2017 y su vínculo con el plan sectorial de educación de Bogotá D.C. en la alcaldía del señor Enrique Peñalosa, con el propósito de comprender la certeza del contenido existente en la estructura de las palabras que integran el decreto 1412 de 2017. La presente investigación después de realizar un análisis concluye determina que aunque el estado Colombiano, existan normas jurídicas que protegen el derecho a la educación de las personas con discapacidad (PCD), las cuales buscan eliminar las barreras de desigualdad que existen en esta población, para el goce de sus derechos, cabe mencionar la disposición presupuestal de los recursos públicos, los cuales no son del todo suficientes para la realización de las diferentes acciones establecidas por la norma, evidenciándose falencias, en la contratación de recursos humanos y la adquisición de materiales, dado que no son suficientes para prestar un, adecuado servicio educativo, el cual busca garantizar los derechos de los niños, niñas, adolescentes y jóvenes que presenten discapacidad

Respecto al concepto de accesibilidad que plantea la normativa, el presente estudio evidenció que el decreto reglamentario ordena a los entornos escolares que deben ser” accesibles “, tanto de forma curricular como en su planta física, pero sin instituir claramente el tiempo en que el ente territorial de Bogotá le designe a las Instituciones Educativas los recursos económicos suficientes, para las adecuaciones necesarias que garantice el acceso. Otra de las obligaciones a cumplir por parte de los Establecimientos Educativos, es la adaptabilidad, la que se manifiesta por medio de la garantía de permanencia en el sistema educativo, por consiguiente se deben tener presente las siguientes consideraciones: El origen de los recursos económicos , los cuales son destinados por mediante el sistema General de Participación, el cual da un 20% adicional por los estudiantes que presenten algún tipo de discapacidad y estén matriculados en el sistema educativo, los cuales deben estar reportados en la plataforma del SIMAT y en cuanto a los recursos propios que “ decidan” designar, es por esto que esta investigación considera que la palabra “decidan”, está sujeta a la voluntad política para la decisión de determinar de los recursos económicos necesarios, que favorezcan la garantía del derecho a la educación”. Referente a los componentes de inversiones, donde se deben designar recursos para las contrataciones de docentes de apoyo, profesionales de apoyo instituciones particulares, que acompañen los estudiantes en su proceso escolar y la compra de materiales didácticos, que favorezcan los procesos de enseñanza de los estudiantes con

Necesidades Educativas Especiales. Los profesionales que llevaron a cabo este trabajo determinaron que no es claro si la partida presupuestal que les designan a los Establecimientos Educativos va hacer suficiente para cumplir la demanda de necesidades, las que en un principio requieren de gran cantidad de recursos económicos, para hacer posible la accesibilidad, de acuerdo al decreto reglamentario. Tampoco es claro en caso de que los recursos económicos se agoten antes de finalizar el año escolar de qué debe hacer el E.T. de Bogotá. Lo que puede ocasionar presunta vulneración de derechos, al no poder dar cumplimiento con lo establecido. La presente investigación también refiere que el decreto 1421, no tiene en cuenta el contexto, ni las condiciones de E.T. Bogotá, considerando la posibilidad de que esta entidad territorial no pueda poner en marcha completamente la implementación del decreto. Esta situación se puede estar presentando en otro territorio colombiano, debido a las características particulares de cada región.

Docentes y comunidad educativa

En el artículo “*Barreras en el acceso a una educación inclusiva en estudiantes con discapacidad cognitiva desde el DUA en la escuela básica y media colombiana, 2021*” de la autora Castillo, se establece como objetivo general caracterizar los obstáculos para la ejecución del Diseño Universal de aprendizaje (DUA) en alumnos con DI-Cognitivo en las instituciones educativas básica y media en Colombia, para promover el acceso a una educación inclusiva. Los datos encontrados sobre las barreras de la implementación del DUA en las instituciones educativas pertenecen a varios países de Latinoamérica incluyendo a Colombia, allí se destacan La efectividad de las campañas de sensibilización sobre los derechos de las personas con discapacidad a la educación, presupuestos de educación inclusiva, currículos, aulas, cuidados y factores del proceso de aprendizaje. En línea con lo anterior, señalaron la falta de avances en la implementación de mecanismos de seguimiento y evaluación de la educación inclusiva, que permitan rendir cuentas sobre su cumplimiento, efectividad y calidad; la falta de apoyo personal es notoria y parte integral del proceso de aprendizaje.

Se encuentra que la preparación docente es otra dificultad bastante común, la cual interfiere en la debida implementación del decreto 1421, con relación a esto, en el artículo “*Implementación del decreto 1421, una propuesta de capacitación*” del año 2020 de los

autores Castro y Moreno, de investigación cualitativa, con el objetivo general de diseñar una propuesta de capacitación sobre la educación inclusiva que permita orientar la labor docente en educación básica primaria. Allí se pone en evidencia que, si bien es cierto, el gobierno de Colombia ha establecido parámetros importantes para incorporar la educación inclusiva en las Instituciones Educativas, refiriéndose específicamente a la discapacidad, sin embargo, se observa que los colegios y profesores aún no están preparados para esta implementación. Destacándose como una barrera para ello, la formación que han recibido, el no saber cómo atender a la población con discapacidad no permite una eficiente implementación del decreto 1421.

Asimismo, en el artículo *“La inclusión escolar: una realidad que nos concierne a todos”* de los autores Galeano et al. (2017), los cuales establecen que la preparación para la enseñanza a estudiantes con NEE, se limita al curso de compromiso teórico que tomaron en el noveno semestre. Esto significa que todos los docentes no necesariamente se preocupan por las necesidades de formación después de la pasantía y su impacto en la enseñanza es mínimo. El curso abarcó temas generales sobre la historia de la inclusión escolar, diagnósticos conocidos, algunas enfermedades y trastornos. Sin embargo, requieren conocimientos más amplios y generales y específicos sobre estrategias pedagógicas en los casos que se presentan en la práctica docente, porque en casos especiales las estrategias pedagógicas dependen de la evaluación psicopedagógica y de un abordaje interdisciplinario (salud, protección, educación, familia...). Se necesitaba una propuesta que examinara las dificultades en el aprendizaje de los alumnos con necesidades especiales; también sobre la dificultad de capacitar a los maestros para dirigir la enseñanza de niños con necesidades especiales y apoyar su proceso de aprendizaje de los mismos, como lo menciona Sánchez (citado por Granada et al., 2013), “El 92% de los estudiantes de pedagogía, manifiestan que los maestros de educación regular no tienen la formación necesaria para atender a los alumnos con NEE” (p.52), lo que ocasiona un conflicto en su trabajo diario debido a que las metodologías utilizadas no son suficientes. Por lo tanto, los maestros de aula tuvieron que cambiar sus métodos, proyectando no sólo la inclusión de niños y niñas con necesidades educativas especiales, sino también en la inclusión de todos los niños. Esto es útil para las instituciones educativas porque les permite transformar las prácticas

pedagógicas tanto para niños con necesidades especiales como para alumnos que no tienen discapacidades físicas o mentales o déficits de atención evidentes. Por ello, es muy importante hacer cambios en los planes de estudio de las instituciones educativas y empezar a buscar docentes con ciertas estrategias que integren a todos los niños con o sin limitaciones, como lo menciona Sánchez (citado por Granada et al., 2013), “El 92% de los estudiantes de pedagogía, manifiestan que los maestros de educación regular no tienen la formación necesaria para atender a los alumnos con NEE” (p.52), partiendo de esto se hace necesario la inclusión de materias relacionadas con las NEE, dentro de las carreras asociadas a la educación, ya que se debe tener presente la importancia de crear maestros capaces de enfrentar las diversas situaciones que se puedan generar con el alumno dentro y fuera del aula, contando con una mentalidad abierta y una respuesta asertiva para ello.

En la investigación *“De barreras a oportunidades, la inclusión escolar”* del 2020 de los autores Gallo y Zuluaga, se realizó con un enfoque cualitativo con el objetivo de conocer las estrategias pedagógicas de inclusión, que la institución educativa de El Peñol - Antioquia llevó a cabo del 9 al 3. clase, con base en el Decreto 1421 de 29 de agosto de 2017. Caso más cercano al entorno del desarrollo de este estudio, el trabajo de Valentín Cano Hoyos, *“Inclusión a personas con discapacidad visual en los pregrados y licenciaturas en música de Medellín”*, que examina la situación de los alumnos con discapacidad. quienes cursan la licenciatura y maestría en música en la ciudad de Medellín. Los principales hallazgos son que el 91% de docentes que respondieron la encuesta informaron que carecían de formación académica para enseñar a los discapacitados visuales y no conocían a cabalidad la existencia de las TIC (Cano, 2016).

La investigación *“Concepciones y dificultades de los maestros/as frente a la política de inclusión educativa colombiana. El caso de tres unidades académicas”*, realizada por Armero et al. (2021), en los Establecimientos Educativos de Santa Rosa del Municipio de Popayán, Escuela Normal Distrital Superior María Montessori de Bogotá, y la Institución Educativa El Rosario del Municipio de Miranda Cauca, la cual tuvo como objetivo analizar la política educativa de inclusión mediante la normativa vigente del decreto 1421 del 2017, así como la percepción y la experiencia de prácticas pedagógicas que llevan a cabo los educadores de los Establecimientos Educativos. La metodología implementada fue

cualitativa fundamentada en el método de acción participativa IAP, la cual consistía en tres fases. Aproximación a la comunidad educativa, plan de acción, análisis de información y sistematización. Una de las técnicas utilizadas fue la entrevista semiestructurada. Contó con una muestra inicial de 28 docentes, pero debido a dificultades personales referidas por algunos participantes, solo se pudieron realizar 20 entrevistas, también se contó con el acompañamiento de tres profesionales externos a la investigación, con alto conocimiento del contexto educativo y normativo, para la validación de este estudio. Respecto a la opinión que tenían los docentes referentes al decreto 1421 de 2017, estos manifiestan un desconocimiento hacia la norma vigente y la ausencia de formaciones y capacitaciones sobre el mismo, de igual manera al indagar por las herramientas que posibilitan la educación inclusiva, muy pocos docentes manifestaron conocerlas, en donde algunos de ellos hicieron referencia de manera superficial a los PIAR y a las rutas de atención, sin tener algún sustento experiencial sobre las mismas. La presente investigación deduce la falta de organización institucional referente a la atención de la comunidad estudiantil que presenta algún tipo de discapacidad desde la visión del decreto 1421 de 2017 puesto que es notorio que al interior de las aulas de clase los procesos de atención se realizan de manera aislada o casi nula, También en los hallazgos se evidenció desde el sentir de los maestros las dificultades respecto al fortalecimiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje de los alumnos en condición de discapacidad, esto se da en la aplicación de estrategias pedagógicas, ya que muchos de los docentes en ocasiones siguen utilizando estrategias poco favorables para la población con discapacidad, como lo es “el método tradicional de clase magistral”. Algunos maestros brindan una atención a niños(a) en condición de discapacidad de manera individualizada y desde sus propias posturas, iniciativas y voluntades; además los docentes reconocen la necesidad de ser capacitados y formados con el objetivo de transformar las prácticas educativas y contribuir con la educación inclusiva. En cuanto a la categoría dificultades se logró evidenciar en el análisis donde se resaltan algunos aspectos: Desconocimiento por parte de los maestros referente a la norma nacional dada en relación a la inclusión (Decreto 1421 de 2017.).El presente estudio recomienda que los Establecimientos Educativos deben revisar su funcionamiento educativo, con el fin de garantizar la educación inclusiva a la población que presenta algún tipo de discapacidad. Teniendo en cuenta que es una construcción que se viene elaborando tanto desde la legislación nacional como en el contexto educativo.

Otro estudio realizado en Colombia nos habla de la “*Sistematización de una experiencia de implementación del Plan individual de Ajustes Razonables (PIAR)*” de Baquero Torres y Sandoval Moreno (2020), realizaron una tesis investigativa, la cual tenía como propósito la sistematización de una experiencia de implementación del PIAR, en tres estudiantes con discapacidad intelectual en una Institución Educativa de la ciudad de Neiva y elaborar con los maestros una reflexión acerca del ejercicio pedagógico. La metodología utilizada en el presente trabajo es cualitativa mediante el diseño sistematización de experiencias, las personas que participaron de este estudio fueron: tres menores que presentan discapacidad intelectual, tres maestros, una docente de apoyo, tres familiares de estudiantes de los grupos primero, tercero y cuarto de primaria. La técnica implementada fue la recolección de información, mediante la entrevista conducida a los integrantes vinculados al proceso, así como la observación participante. Los hallazgos de este estudio se exponen en dos secciones. En la primera sección está relacionada con los aprendizajes con base en la implementación del PIAR. Un segundo momento da cuenta de los tiempos propuestos por Jara (2018) para la exhibición de una sistematización de experiencias. Se evidencio que una de las Instituciones Educativas participantes, tiene una larga trayectoria en la prestación de los servicios educativos a personas con discapacidad, pero la mayoría de docentes han realizado prácticas pedagógicas inclusivas, por iniciativa propia de manera individualizada; siendo poco el número de maestros que se han visto beneficiados con los procesos formativos, referente a la educación inclusiva y sus alcances, también se identificaron barreras de tipo procedimental, actitudinal, curricular, arquitectónicas, de prácticas. Respecto a la observación de las investigadoras en el salón de clase, con el fin de detallar el rastreo de las prácticas pedagógicas entre las que se encuentran los métodos de enseñanza, planificación didáctica y comunicación pedagógica, lograron identificar las dificultades que presentaban los estudiantes al momento de comprender la información que le brindaba la docente, a pesar de que las maestras se mostraban creativas y lúdicas. Estas orientaban sus estrategias entorno al modelo de integración en el aula, debido al poco conocimiento que tenían en relación a las políticas educativas del país, esto se vio reflejado al no tener en cuenta las necesidades de los estudiantes que presentaban algún tipo de discapacidad, sin embargo, las estrategias de enseñanza utilizadas por las docentes eran extenuantes para todo el grupo escolar en general, también se puede concluir que las estrategias de enseñanza implementadas por las docentes

contribuye más el desarrollo de actividades que de procesos. Esto se evidencia en el discurso dado por una docente “yo no traigo actividades separadas para la niña. Trabajamos para todos, vamos todos con la misma actividad”. Evidenciándose las prácticas de enseñanza tradicional.

La investigación resalta el componente de comunicación pedagógica entre los docentes y la maestra de apoyo, al igual que la comunicación que realizan los docentes con los estudiantes que presentan necesidades educativas especiales, lo que facilita una participación activa y avances significativos en los procesos de inclusión. Los investigadores recomiendan fortalecer los procesos de participación de las familias entorno a la escuela, dado que en los relatos expuestos por los docentes manifiestan el poco acompañamiento que hacen algunas familias al proceso escolar de sus hijos los cuales tienen un diagnóstico de discapacidad. Otro de los hallazgos encontrados fue lo manifestado por las familias. La acudiente del grado primero que participó de la investigación, la cual manifestó que el mayor obstáculo que presenta la estudiante es la desmotivación. La acudiente de la estudiante del grado cuarto considera que la desmotivación por el estudio no influye, por el contrario, cuando no tiene clase se enoja, “por eso ella no sale de la escuela”. Los investigadores consideran que los anteriores relatos dados por familias demuestran que “el DUA facilita tener presente la singularidad de los estudiantes favoreciendo los procesos educativos mediante las adecuaciones al currículo, los métodos de enseñanza, materiales didácticos y evaluaciones flexibles que se ajusten a las necesidades de los estudiantes con Necesidades Educativas especiales.

Respecto a la investigación *“Educación inclusiva en contexto: reflexiones sobre la práctica y acompañamiento en la implementación de los lineamientos del Decreto 1421 del 2017 a una institución pública rural del Departamento de Santander”* de los autores Díaz y Bravo (2019), realizada en un Establecimiento Educativo rural del departamento de Santander Colombia, la cual comprende el analizar las oportunidades y desafíos que afrontan los Establecimientos Educativos en la puesta en marcha del decreto 1421 de 2017 del Ministerio de Educación de Colombia. La metodología de este estudio fue cualitativa, con una técnica descriptiva y experimental, utilizando la revisión documental, la entrevista

semiestructurada y bibliográfica. Contó con la colaboración de 11 participantes, uno de ellos era directivo y los demás eran docentes de las jornadas de primaria y bachillerato. En el análisis de los resultados se evidenció que todos los participantes que hicieron parte de investigación manifestaron comprender que la educación inclusiva es un derecho que tienen todos los estudiantes, pero no saben cómo garantizar su cumplimiento. En cuanto al conocimiento que tenían los docentes que participaron del estudio referente a la educación inclusiva y su normatividad nacional vigente mediante el decreto 1421 de 2017, en su gran mayoría manifestaron no tener conocimiento referente al DUA o a los PIAR, donde solo dos de los docentes explicaron de forma confusa los términos antes expuestos; mostrando desconocimiento referente a la normativa educativa (Decreto 1421). Es por esto que la investigación pudo deducir, que el proyecto para el departamento de Santander, no se encontraba publicado, ni socializado con los Establecimientos Educativos generando dificultades para la apropiada atención de la diversidad. En los hallazgos también se pudo conocer que los docentes y directivos del Establecimiento Educativo responsabilizan al ente territorial de realizar actuaciones insuficientes, superficiales y confusas al momento de abordar los procesos exigidos por la normativa nacional. En la narrativa expuesta por los participantes manifiestan que, aunque han existido capacitaciones para los docentes, están percibidas como insuficientes, ya que los cupos son limitados donde solo pueden participar de ellas un directivo y un docente; además, señalan que estas sesiones de capacitación son de duración corta de ocurrencia ocasional. Es por esto por lo que a partir de lo evidenciado referente a las estrategias de formación y capacitación realizadas por el ente territorial a las I.E., la presente investigación pudo deducir que estas estrategias no generan el impacto esperado en la práctica docente, conforme a lo señalado por los maestros, lo expuesto anteriormente puede contribuir de manera negativa en la implementación de políticas educativas inclusivas, dado que no se forma ni se sensibiliza en su totalidad al cuerpo docente.

El presente trabajo después de analizar los hallazgos encontrados en la investigación desarrolló un trabajo de intervención, el cual consistía en brindar asesorías y capacitaciones a directivos y docentes respecto a la normativa nacional vigente de educación inclusiva. Los docentes más antiguos de la I.E. propenden a propiciar con más frecuencia comentarios que mostraban descontento y desconocimiento respecto a los cambios que se habían efectuado

en el sistema. Considerando que esto se pudo deber a que llevaban más tiempo implementados métodos de enseñanza que han de ser modificados, lo que le permitió deducir que las percepciones manifestadas por estos maestros no solo evidencian la resistencia que tenían al cambio, sino que también responde a la insuficiencia que han vivido referente a los procesos de educación inclusiva.

En la subcategoría de profesionales internos o externos al establecimiento educativo, que realizaban acciones de apoyo institucional referente a la educación inclusiva, los participantes a este estudio en su narrativa mostraron descontento respecto al rol de la docente de apoyo, debido a su formación académica de trabajadora social, donde consideran que no tiene la competencia para trabajar con niños y ser docente orientadora.

En la subcategoría de acción maestro, el discurso dado por los docentes reflejó que sólo el dieciocho de los participantes muestran actitudes proactivas a acciones voluntarias a mejorar la enseñanza, según los resultados analizados de la entrevista semiestructurada, el desempeño laboral docente se ve influenciado por la motivación, donde en las narrativas se encuentran comparaciones de los instrumentos y material de trabajo con las que cuentan los educadores del sector público y privado, en este último, se afirma que tienen mejores oportunidades de desarrollar prácticas eficaces. Dentro de algunas narrativas algunos docentes afirman que la motivación se ven influenciadas de manera negativa por la carencia de material didáctico para llevar a cabo su labor, lo cual es causado por los frecuentes recortes de presupuesto. Algunos participantes consideran que el factor de la motivación depende casi exclusivamente de la voluntad individual.

En la fase de acompañamiento y de intervención realizada por los profesionales que desarrollaron esta tesis, se encontraron con narrativas de docentes que no hacían parte del sindicato, los cuales perciben que el actuar del sindicato obstaculiza las prácticas inclusivas. En la misma línea, la investigación *“La sistematización de experiencias en educación inclusiva en Colombia una alternativa de investigación. Revista Perspectivas Educativas”* de la autora Arenas (2018), de enfoque cualitativo, con el objetivo rector de “sistematizar las experiencias de los docentes de educación inclusiva en Colombia encaminada a reconocer su propia superación profesoral y la resolución de problemáticas de estudiantes con discapacidades de aprendizaje diferenciado; establece que en dicha propuesta se plantea la

validación de la sistematización de las prácticas y experiencias en procesos pedagógicos e interdisciplinarios para la inclusión educativa en Colombia, como nueva forma de investigación de acuerdo a que las acciones que han realizado los docentes y directivos de diferentes instituciones educativas, han marcado nuevos aprendizajes que permiten resignificar las teorías, posibilitando innovar en la forma de actuar y pensar frente a los desafíos que plantea el desarrollo de propuestas didácticas educativas en el marco de la Política de Educación Pública Integral del Ministerio de Educación Nacional (MEN) por Decreto 1421 de 2017. La delegación de esta responsabilidad a las instituciones educativas regulares reemplaza el concepto de integración y currículo uniforme, en las cuales se presentan inconvenientes de tipo formativo, donde los docentes tienen muy poca o ninguna formación sobre el trabajo con niños que están en condición de discapacidad y cómo atender sus diferencias particulares. Además, sin ser formados en temas como el currículo universal y el proyecto individual de ajustes razonables (PIAR) o estrategias y formas didácticas para identificar y atender los diferentes estilos y ritmos de aprendizaje de dicha población. Por esta razón, los docentes y directivos han asumido esta responsabilidad y desde su práctica pedagógica han tenido que desaprender, aprender y reaprender para poder encontrar las alternativas y poder atender a la población con discapacidad, de manera que puedan garantizar el paso por un proceso de calidad. Para lograr el objetivo de la inclusión educativa, las instituciones han trabajado en aspectos como la cultura, la política institucional, documentos institucionales, la pedagogía diferencial, el ambiente de aprendizaje, el trabajo de aula, la formación y actualización de directivos y docentes.

Currículo y metodología de enseñanza

En el artículo “Educación Inclusiva: Una oportunidad para transformación de la escuela rural” del año 2021, de los autores Escobar et al. realizaron una investigación, en escuelas rurales de Colombia, con el objetivo de “analizar las concepciones y prácticas que sobre la implementación de la educación inclusiva tiene la comunidad educativa de las escuelas rurales del municipio de Belmira, Antioquia”. Esta investigación se justifica desde la normativa vigente del decreto reglamentario 1421 de 2017. La metodología implementada en este estudio fue cualitativa, con un enfoque etnográfico utilizando la técnica de grupos

focales y la entrevista no estructurada, permitiéndole conocer al investigador de primera mano el contexto. Como resultado se evidenció un desconocimiento de la normativa vigente así como de su implementación entorno a la educación inclusiva, por parte de la comunidad educativa; además se identificaron dificultades en el modelo pedagógico, curricular descontextualizados de las necesidades educativas de las escuelas rurales Colombianas, donde existen carencias de proposiciones administrativas didácticas y pedagógicas, para la implementación de la educación inclusiva en el contexto educativo rural del municipio de Belmira. Además, se evidenció la falta de recursos humanos, tecnológicos, didácticos, y una inadecuada infraestructura física, para construir una cultura de inclusión y ofrecer una educación de calidad.

Reflexión al respecto de las barreras y dificultades

Las barreras encontradas en la implementación de la educación inclusiva, van desde la creación del Decreto como política pública, pasando por los escasos recursos invertidos a nivel regional, departamental y rural, infraestructuras deficientes, la accesibilidad y asequibilidad a la educación como un privilegio, la baja formación especializada docente y, finalmente, la ausencia de una educación de calidad, hacen que en la actualidad en Colombia se carezca de una educación e inclusión de calidad.

Por otra parte, llama la atención que hablar de educación inclusiva, pareciera sinónimo de discapacidad, por lo tanto, se excluyen diversas problemáticas asociadas al contexto, condiciones sociales, y/o culturales, que también pueden intervenir en los procesos de aprendizaje. Por otra parte, hipotéticamente en los contextos educativos, la inclusión y la categorización parecieran dos caras de la misma moneda, ya que los vacíos y dificultades en la implementación del Decreto en mención dificultan su comprensión, puesto que llevar a cabo un proceso educativo homogéneo donde hay capacidades diversas iría en contra de sí mismo.

En el artículo *“En mi aula sí se puede»: Propuesta de un modelo de formación en educación inclusiva y discapacidad para maestros”* las autoras Marulanda-Páez y Sánchez-Vallejo (2021) plantean a través del enfoque cualitativo, la contribución hacia el logro del Objetivo de Desarrollo Sostenible (ODS 4) para alcanzar en 2030, requiere que todos los países del mundo trabajen para “garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad

promoviendo oportunidades de aprendizaje permanente para todos” UNESCO (2015) Este objetivo fue apoyado por el Foro Internacional sobre Inclusión y Equidad de 2019 en Cali, Colombia. Desde allí se propone crear un modelo formativo para docentes y estudiantes de licenciatura, basados en la vinculación afectiva y la apertura a debatir acerca de sus imaginarios y creencias de la educación inclusiva, los cuales interfieren directamente en su discurso y ejercicio profesional.

Se encontró que las creencias y actitudes previas de los docentes frente a la población con discapacidad, es un factor determinante para un adecuado proceso educativo de inclusión real en la escuela regular, se percibe en general, la concepción de discapacidad desde un paradigma médico-rehabilitador, el cual vincula directamente la discapacidad con el déficit y la carencia; entre otros imaginarios, se cree que estas integraciones podrían afectar u obstaculizar el aprendizaje de los niños “normotípicos” en las aulas, en consecuencia, consideran que este tipo de educación es apto para instituciones con especialistas y docentes de apoyo, más no para el aula regular, siendo ésta última la que requiere de mayor apoyo, pues se considera que en la actualidad algunas escuelas acogen a los niños con discapacidad bajo la normativa de un marco legal, no obstante no encaminan su esfuerzo en la explotación del potencial. Por ende, el abordaje de la percepción de discapacidad en el personal docente es fundamental, lo cual obedece a que los maestros no cuentan con los conocimientos y habilidades suficientes para afrontar esta realidad, además del temor experimentado de comprometer sus empleos en la negativa de abordar la discapacidad; en ese sentido, en el ámbito docente, se hace necesaria la formación sobre cognición y Neurociencias, ya que de estas es posible establecer la naturaleza de los procesos de aprendizaje, abriendo camino hacia la mejora de prácticas de enseñanza, que favorezcan los procesos cognitivos, la conciencia fonológica, y los métodos fonéticos, entre otros, corrigiendo de esta forma metodologías pedagógicas enfocadas solamente en la interacción social.

Se puede concluir, que en Colombia es apremiante la necesidad de evaluar, replantear y transformar los procesos formativos dirigidos a docentes, en los cuales no se impartan solo teorías planas, si no un abordaje que potencialice las habilidades blandas, lo cual será reflejado en su quehacer profesional.

7. Discusión

Valoración desde el enfoque neuropsicopedagógico del esquema de atención educativo propuesto en el Decreto 1421 del 29 de agosto de 2017

Los resultados encontrados en esta revisión sistemática en cuanto a la reglamentación del decreto 1421 de 2017 en Colombia, desde el ámbito educativo reúne diversas investigaciones sobre las experiencias exitosas, propuestas, logros, barreras y dificultades respecto a su implementación. Las evaluaciones llevadas a cabo en estas investigaciones se realizaron por medio de entrevistas semiestructuradas, test de carácter científico, análisis de contenido documental y otra de ellas a través del diseño de sistematización de experiencias. En el análisis de los 19 artículos seleccionados como muestra para esta revisión bibliográfica, se evidenció una tendencia llamativa de más obstáculos, y desafíos, que de éxitos obtenidos por los Establecimientos Educativos del país, a la hora de implementar el decreto 1421 de 2017. Las variables más predominantes, las cuales mencionaremos a continuación.

El estado Colombiano establece diversas normas jurídicas que tiene como propósito favorecer los derechos de los niños, niñas, adolescentes y jóvenes con Necesidades Educativas Especiales; buscando disminuir los niveles de desigualdad en esta población, sin embargo se evidencio que el decreto 1421 de 20217, ordena a las Instituciones Educativas del país la “accesibilidad” y la “adaptabilidad”, las cuales establecen que se deben hacer las adecuaciones necesarias tanto a nivel curricular como en la plata física, que garanticen el acceso y la permanencia de los estudiantes al sistema educativo. Lo que ha generado que los Establecimiento Educativos se vean avocados en una disyuntiva, dado que en los resultados encontrados en el análisis literario se pudo develar , que los entes territoriales no designan los suficientes recursos públicos o lo hacen de manera extemporánea, lo que afecta la contratación de los recursos humanos, la compra de material tecnológico, didácticos y las adecuaciones de las plantas físicas de las Instituciones Educativas, lo que interfiere en la construcción e implementación de una educación inclusiva. Benítez et al. (2018), en su investigación cita a Palacios y Romañach (2007) quienes señalan que “la discapacidad no surge de la persona sino de su interacción con el entorno social, ya que, el actuar de la

sociedad y las responsabilidades de esta, posibilitan la eliminación o no, de barreras que tienen las PCD” (p. 23).

Por otra parte, también se pudo ver reflejado en los hallazgos encontrados que existía un desconocimiento casi nulo, por gran parte de la comunidad educativa respecto al decreto 1421 de 2017, así como de su implementación. El método de evaluación utilizado por diferentes investigaciones fue la entrevista semiestructurada, en el que el discurso dado por los docentes le atribuía esta falencia a la falta de capacitación y de acompañamiento por parte de las entidades territoriales. En la investigación realizada por los autores Díaz y Bravo (2019), encontraron que “En el discurso inicial de los participantes, la mayoría de ellos refirieron no conocer información alguna respecto al DUA o los PIAR y solo dos participantes sugieren comprender vagamente a qué hacen referencia los PIAR” (p. 17).

En las estrategias de adaptaciones pedagógicas y curriculares para estudiantes que presentan necesidades educativas especiales fue otro subtema de gran relevancia. En esta revisión se halló que algunos docentes mostraban resistencia a cambiar su método tradicional de enseñanza utilizando estrategias pedagógicas poco flexibles e inapropiadas para esta población, por otra parte, aunque algunos docentes se mostraban proactivos y creativos a la hora de diseñar estrategias pedagógicas, se logró identificar dificultades en los estudiantes para comprender el conocimiento que el docente les quería transmitir, esto se debió, según la tesis realizada por Baquero Torres y Sandoval Moreno (2020, p. 47), “al no tener conocimiento claro de la política educativa Colombiana, es por esto que se reflejó que las estrategias de enseñanza eran pesadas para todo el grupo en general y no tenían en cuenta las necesidades de los estudiantes con DI”.

Estos resultados coinciden con la investigación realizada por Galeano et al. 2017, quienes afirman que “la preparación para la enseñanza de estudiantes con necesidades especiales se limita al curso de inclusión teórica que realizaron en el noveno semestre. Esto significa que todos los profesionales pueden no estar involucrados con las necesidades educativas después de la pasantía y su impacto en la práctica docente es mínimo”. Sánchez también menciona (citando a Granada et al., 2013) que “el 92% de los estudiantes de pedagogía manifiestan que los docentes de primaria carecen de la formación necesaria para atender a estudiantes con

necesidades especiales” (p. 52), lo que genera conflicto en su vida cotidiana. funciona porque las estrategias utilizadas son insuficientes.

Las dificultades que se han presentado en la implementación del decreto 1421 de 2017, se pueden atribuir a múltiples factores como la voluntad política, económica, social, actitudinal y pedagógicas al no tener en cuenta la singularidad de cada contexto educativo y las necesidades educativas de cada individuo, también se puede deber a que es una normativa muy joven que necesita más tiempo para que los actores educativos y gubernamentales se apropien de ella. Consideramos que este análisis bibliográfico es una oportunidad para la Neuropsicopedagogía infantil, ya que ve al ser humano como un ente integrado por particularidades, las cuales tienen bases biológicas, psicológicas y ambientales, estas influyen en los procesos de desarrollo de cada sujeto. Es por esto que puede hacer grandes aportes frente a la educación inclusiva, así como a futuras investigaciones y al acompañamiento del sistema educativo Colombiano en la implementación de la normativa vigente; puesto que tiene una mirada multidisciplinaria e integradora y eficaz, frente a los procesos de aprendizaje de cada individuo, en los cuales intervienen la psicología, la neurología y la pedagogía, con el objetivo de poder identificar, describir e intervenir las dificultades relacionadas con el aprendizaje de niños y niñas en proceso escolar. Ruíz, García, Matínez (2016) cita a Montes De Oca (2006) el cual considera que la Neuropsicopedagogía es “como un ejercicio-trabajo interdisciplinario acerca del procesamiento de la información y el modularidad de la mente en términos de Neurociencia cognitiva, Psicología, Pedagogía y Educación, que lleva a cabo el profesional de formación multi-interdisciplinaria y con fines Educativos. Lo anterior implica reconocer el concepto actual que se tiene del aprendizaje para poder realizar un ejercicio neuropsicopedagógico que aborde las necesidades desde una mirada multifactorial” (p. 38).

Finalmente, para Escobar (1992) La ética nos enseña las razones del comportamiento moral, y los problemas que examina son los que se presentan en la vida diaria, el trabajo escolar o las actividades profesionales desde el deber ser y hacer. En ese sentido, es imprescindible abordar la Neuropsicopedagogía desde la integridad como individuos que trascienda en la realización de un ejercicio ético profesional, y a su vez posibilite transformar la percepción e intervención de la educación, la integración y la inclusión en las aulas, consultorios y en

la comunidad, a partir del quehacer vocacional competente, consciente, crítico, y reflexivo, que den cuenta de la apertura al cambio como individuos, profesionales y sociedad.

8. Conclusiones / Recomendaciones

La presente revisión teórica está orientada a la implementación del Decreto 1421 de 2017 en Colombia, a través de un abordaje de 19 artículos publicados en los últimos 10 años, en las cuales se encuentran las siguiente categorías: Docentes y comunidad educativa, apoyo gubernamental, destinación de recursos, enfoque de derechos, y por último lo concerniente al currículo y metodologías de enseñanza, a partir de esto a continuación realizará una breve conclusión de los resultados encontrados en cada temática.

En un primer lugar, se evidencia la inequidad de garantías a nivel regional en cuanto al cumplimiento de políticas, el manejo de recursos según la administración vigente, siendo más evidente el abandono del estado en la zona rural, además se encuentra una tendencia de incumplimiento al momento de la destinar los recursos para la implementación del decreto 1421 en las Instituciones Educativas. En esta misma línea, se evidencia que las disposiciones presupuestales de los recursos públicos no son suficientes, para la presentación de un adecuado servicio educativo, que garantice los derechos de la población con discapacidad. La problemática anteriormente mencionada afecta todos los aspectos del proceso de implementación, ya que el incumplimiento en la entrega de recursos afecta el pago de todos los servicios que se requieren, entre ellos los humanos, tecnológicos y estructura física en las I.E., dificultando así la construcción de una cultura inclusiva en el contexto rural y urbano del país.

En diversos artículos de los analizados se exponen las Dificultades en la aplicación de estrategias pedagógicas para el fortalecimiento de los procesos de enseñanza aprendizaje de los estudiantes en condición de discapacidad. Además, se pudo evidenciar dificultades en el proceso de atención individualizada, lo que crea una brecha entre el ideal del decreto y su puesta en práctica, ya que al mismo tiempo algunos docentes expresan que su actitud y motivación se ve afectada negativamente, por la carencia de capacitación, herramientas y material didáctico para la enseñanza.

Otra de las situaciones que se da de forma recurrente es el desconocimiento por parte de la comunidad educativa de la normativa vigente (Decreto 1421) y su implementación, para la educación inclusiva, comenzando por los directivos y docentes de las instituciones educativas, como consecuencia de ello se dan prácticas que no son adecuadas y por ende no se brinda una atención inclusiva como se mencionaba anteriormente; en esta misma línea, se evidencia otra dificultad, la cual tiene que ver con la capacitación de los maestros en educación inclusiva, manifiestan que es poca la preparación que reciben desde las universidades y sus trabajos, reconociendo contar con estos espacios de formación, para poder asumir la transformación de sus prácticas educativas, además los docentes responsabilizan al ente territorial de realizar acciones insuficientes y superficiales a la hora de crear estrategias que ayuden a los docentes en la implementación de la educación inclusiva.

En cuanto al apoyo de los docentes orientadores, señalan que ellos no cuentan con la formación profesional para brindar asesoría y asistencia técnica a la comunidad educativa, respecto a la educación inclusiva, tampoco tienen las competencias para acompañar los procesos formativos de los estudiantes que presentan alguna necesidad educativa especial.

Respecto a los entornos rurales, manifiestan que hay carencias de propuestas pedagógicas, curriculares y administrativas, para la implementación de la educación inclusiva en el contexto rural colombiano. Otro aspecto que no permite el adecuado proceso de implementación del decreto 1421 son las actitudes y creencias negativas que tienen algunos docentes sobre la educación inclusiva, se evidencia que en su gran mayoría los docentes con una larga trayectoria en el sistema educativo colombiano muestran resistencia a los cambios que exige la normativa para la educación inclusiva, esto se puede deber a que llevan más tiempo utilizando técnicas tradicionales que han de ser modificadas; pero también se evidencia que otros docentes demuestran actitudes proactivas o acciones voluntarias orientadas a mejorar los procesos de enseñanza.

Con relación al trabajo familia- escuela, los docentes manifiestan el poco acompañamiento escolar, por parte de la mayoría de los padres de familia de estudiantes que presentan discapacidad, aparte de esto se evidencia poca flexibilidad a nivel curricular, ya que no se tiene en cuenta las necesidades de los niños(a) que presentan discapacidad. Se identifica que se utiliza el método de enseñanza tradicional y se resalta la comunicación

pedagógica que existe entre los docentes y profesionales de apoyo institucional, al igual que los docentes en el aula de clase con los estudiantes con discapacidad.

Es de gran importancia dar lugar a una educación en valores, de reconocimiento y respeto hacia la diversidad, mediante prácticas pedagógicas éticas y de calidad, que permitan generar impacto positivo y participativo en la sociedad. Tomando como base los diferentes documentos en los cuales se basó el presente proyecto se puede llegar a la conclusión tal y como lo menciona (Muñoz y Espiñeira 2010) que Educar con y para la diversidad tiene como base el desarrollo de actitudes y modelos de comportamiento colaborativos, múltiples y respetuosos, independientemente del origen de los alumnos y de sus condiciones físicas, psíquicas o sociales. Por eso la diversidad es el punto de partida y de llegada. (p.249), y para llegar a este ideal es pertinente formar a los estudiantes desde el pregrado a fin de que sean competentes al momento de afrontar las diferentes situaciones en el aula de clase, partiendo de estrategias inclusivas apropiadas para cada alumno, debido a que se denota la brecha existente entre el discurso, la coherencia, aplicación y la preparación de los docentes y la escuela para afrontar este reto formativo y educativo que se propone en el Decreto 1421.

Referencias

- Alba Pastor, C., Sánchez Cerrano, J. y Zubillaga del Rio, A. (2014). *Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA). Pautas para su introducción en el currículo*. España: DUALETIC, https://www.educadua.es/doc/dua/dua_pautas_intro_cv.pdf
- Araque Sierra, H. y Towell, D. (2011). *Fomentar la educación inclusiva para forjar una sociedad inclusiva*. Bogotá: Centre for Inclusive Futures, <https://www.javeriana.edu.co/documents/245769/2338340/FOMENTAR+EDUCAC+INCLUSIVA+-FORJAR+SOCIEDAD+INCLUSIVA-DAVID-COTA.pdf/539338f5-7cc3-47b4-b814-57741a6413e2> (9 de abril, 2020).
- Armero, M., Guerrero, Y. y Rangel, O. (2021). Concepciones y dificultades de los maestros/as frente a la política de inclusión educativa colombiana. El caso de tres

unidades académicas. *REVENCYT*, 51, 119-127, <https://revista.grupocieg.org/wp-content/uploads/2021/09/Ed.51119-127-Armero-et-al.pdf>.

Asamblea Nacional Constituyente. (1991). *Constitución Política de Colombia*. Bogotá, Colombia: Gaceta Constitucional, 114. http://www.secretariasenado.gov.co/senado/basedoc/constitucion_politica_1991.html

Baquero Torres, Z. y Sandoval Moreno, S. (2020). *Sistematización de una experiencia de implementación del Plan Individual de Ajustes Razonables (PIAR)*. [Tesis de grado], Maestría en educación para inclusión, Universidad Surcolombiana, <https://grupoinpulso.edu.co/project/44-sistematizacion-de-una-experiencia-de-implementacion-del-plan-individual-de-ajustes-razonables-piar/#:~:text=La%20investigaci%C3%B3n%20denominada%20%E2%80%9CSistem%20atizaci%C3%B3n%20de,implementaci%C3%B3n%20del%20PIAR%20en%20tres>

Benítez, L., Bohorquez, S. y Plazas, C. (2018). *Decreto 1421 de 2017: Derecho a la educación de las personas con discapacidad, entre la norma legal y la voluntad política, perspectiva administrativa y financiera para Bogotá D.C.* [Tesis de grado], Maestría en desarrollo educativo y social, Universidad Pedagógica Nacional, <http://repository.cinde.org.co/bitstream/handle/20.500.11907/2580/decreto1421.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Bustamante, J., y Mejía, C. (2017). Acciones y herramientas de software para implementar entornos de inclusión educativa en Colombia. *Teknos*, 17(2), 38-45. <https://doi.org/10.25044/25392190.903>

Castillo Romero, C. (2021). *Barreras en el acceso a una educación inclusiva en estudiantes con discapacidad cognitiva desde el Diseño Universal de Aprendizaje (DUA) en la escuela de básica y media colombiana*. [Tesis de grado], Especialización en Educación Cultura y política, UNAD, <https://repository.unad.edu.co/handle/10596/40177>

Caballero, C. y Ríos, G. (2019). *Accesibilidad de la población con discapacidad, acorde con el Decreto 1421 de 2017 en dos establecimientos educativos de carácter oficial del municipio de Piedecuesta*. [Tesis de grado], Facultad de derecho Universidad

Cooperativa de Colombia,
http://repository.ucc.edu.co/bitstream/20.500.12494/14523/1/2019_accesibilidad_poblacion_discapacidad.pdf

Castro Mariño, S. y Moreno Quintero, T. (2020). *Implementación del decreto 1421; una propuesta de capacitación*. [Tesis de grado], Facultad de sociedad, cultura y creatividad, Politécnico Grancolombiano, <https://alejandria.poligran.edu.co/handle/10823/2648>

Congreso de la República de Colombia. (1994). *Ley 115 por la cual se expide la Ley general de educación*. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=292>

Congreso de la República de Colombia. (1997). *Ley 361 por la cual se establecen mecanismos de integración social de las personas con limitación*. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=343>

Congreso de Colombia. (2016). *Ley 1804 de 2016*. Suin Juriscol. <https://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Leyes/30021778>

Congreso de Colombia. (2017). *Decreto 1421 de 2017*. Suin Juriscol. <https://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Decretos/30033428>

Díaz-Piñeres, A. y Bravo-Rueda, C. (2019). *Educación inclusiva en contexto: reflexiones sobre la práctica y acompañamiento en la implementación de los lineamientos del Decreto 1421 del 2017 a una institución pública rural del Departamento de Santander*. [Tesis de grado], Maestría en Educación, Universidad Autónoma de Bucaramanga, https://repository.unab.edu.co/bitstream/handle/20.500.12749/6965/2019_Tesis_Alexandra_Diaz_Pi%C3%B1eres.pdf?sequence=1&isAllowed=y:

Díaz- Piñeres, A., Bravo-Rueda, C. y Sierra-Delgado, G. (2020). *Educación inclusiva en contexto: reflexiones sobre la implementación del Decreto 1421 del 2017*. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 22(34), 265-290 <http://www.scielo.org.co/pdf/rhel/v22n34/0122-7238-rhel-22-34-00265.pdf>

- Echeíta, G. y Duk Homad, C. (2008). Inclusión educativa. *REICE. Revista electrónica Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, 6(2), 1-10, <https://revistas.uam.es/reice/article/view/5436>
- Echeíta, G. (2016). Educación inclusiva: de los sueños a la práctica del aula, *Cuaderno de Educación*, 75, 1-9, <https://repositorio.uahurtado.cl/bitstream/handle/11242/10201/txt1466.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Education Canada / Centre for Inclusive Futures (2017). <https://inclusiveeducation.ca/wp-content/uploads/sites/3/2017/08/Porter-Towell-Promoviendo-la-Educacion-inclusiva-Online-FINAL.pdf> (9 de abril, 2020).
- Escobar, L., Hernández, I. y Uribe, H. (2021). *Educación inclusiva: una oportunidad para la transformación de la escuela rural*. [Tesis de grado], Doctorado en Ciencias de educación, Universidad Metropolitana de educación ciencia y Tecnología, Panamá, <https://repositorio.pucp.edu.pe/index/handle/123456789/183670>
- Escobar, G. (1992). *Ética*. México: McGraw-Hill Co. 3ra ed. 1992. https://www.academia.edu/30060589/%C3%89tica_Introducci%C3%B3n_a_su_problem%C3%A1tica_y_su_historia_ESCOBAR_1_
- Finsterbusch Romero, C. (2016). La extensión de los ajustes razonables en el derecho de las personas en situación de discapacidad de acuerdo al enfoque social de derechos humanos. *Ius et Praxis*, 22(2), 227-251. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-00122016000200008>
- Galeano Pineda, V., Gómez Agudelo, S. y Vanegas Alvarez, L. (2017). *La inclusión escolar: una realidad que nos concierne a todos*. [Tesis de grado], Maestría en educación, Universidad de Antioquia. <https://bibliotecadigital.udea.edu.co/handle/10495/27248>
- Gallo-Zuluaga, C. (2020). *De barreras a oportunidades, la inclusión escolar; identificación de las estrategias pedagógicas de inclusión en una institución educativa*. [Tesis de

grado], Licenciatura en educación especial, Universidad Católica de Oriente, <https://repositorio.uco.edu.co/handle/20.500.13064/524>

García Castillo, A. (2020). Educación inclusiva y marco legal en Colombia. Una mirada desde la alteridad y las diferencias. *Tesis Psicológica*, 15(2),1-32, <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=139069262005>

Gordon, P. y Towell, D. (2017). *Promoviendo la educación inclusiva. Claves para el cambio transformacional en los sistemas de educación*. New Brunswick, Canadá: Inclusive. <https://inclusiveeducation.ca/wp-content/uploads/sites/3/2017/08/Porter-Towell-Promoviendo-la-Educacion-inclusiva-Online-FINAL.pdf>

Infante, M. (2010). Desafíos a la formación docente: inclusión educativa. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 36(1), 287-297. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052010000100016>

Jiménez, C. y Poveda, C. (2019). Prácticas evaluativas y atención a la diversidad. *Revista Mova*, 1(1), 11-24. <http://190.248.84.69/movaojs/index.php/revistamova/article/view/art1>

Marulanda Páez, E. y Sánchez Vallejo, A. (2021). «En mi aula sí se puede»: Propuesta de un modelo de formación en educación inclusiva y discapacidad para maestros. *Revista de estudios y experiencias en educación*, 20(44), 331-349. <https://dx.doi.org/10.21703/0718-5162.v20.n43.2021.019>

Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2017). *Decreto n.º 1421 de 2017: por el cual se reglamenta en el marco de la educación inclusiva la atención educativa a la población con discapacidad*. Bogotá: Presidencia de la República de Colombia. <http://es.presidencia.gov.co/>.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO]. (1994). *Declaración de Salamanca y marco de acción*. Salamanca: UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427_spa

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO]. (1989). *Declaración mundial sobre educación para todos*. http://www.unesco.org/education/pdf/JOMTIE_S.PDF

Organización de las Naciones Unidas [ONU]. (2006). *Convención sobre los derechos de las Personas con Discapacidad y protocolo facultativo*. <https://www.un.org/spanish/disabilities/default.asp?id=497>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO]. (1989). *Declaración mundial sobre educación para todos*. https://www.unesco.org/education/pdf/JOMTIE_S.PDF

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO]. (2017). *Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000259592>

Organización de las Naciones Unidas [ONU]. (2019). *Estrategia de las naciones unidas para la inclusión de la discapacidad*. https://www.un.org/en/content/disabilitystrategy/assets/documentation/UN_Disability_Inclusion_Strategy_spanish.pdf

Presidencia de la República de Colombia. (2017). *Decreto 1421 por medio del cual se reglamenta, en el marco de la educación inclusiva, la atención a la población con discapacidad*. <http://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?id=30033428>

Palacios, A. (2017). El modelo social de discapacidad y su concepción como cuestión de derechos humanos. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 8(1), 14-18. <https://doi.org/10.21501/22161201.2190>

Peña Montoya, J. y Briñez Orozco, D. (2020). *Análisis de los procesos de inclusión en las instituciones educativas del sector oficial de Girardot*. [Tesis de grado], Licenciatura en educación, Universidad de Cundinamarca. <https://repositorio.ucundinamarca.edu.co/bitstream/handle/20.500.12558/3564/An%3a1lisis%20de%20los%20procesos%20de%20inclusi%3b3n%20en%20las%20institucio>

nes%20educativas%20del%20sector%20oficial%20de%20Girardot..pdf?sequence=1&isAllowed=y

Red AEIOTU. (2022). *Inclusión y equidad en la educación*. <https://red.aeiotu.org/>

Red AEIOTU, Fundación Saldarriaga Concha (2022). *Cinco conceptos clave en inclusión y equidad*. https://red.aeiotu.org/wp-login.php?redirect_to=https%3A%2F%2Fred.aeiotu.org%2Fcinco-conceptos-clave-en-inclusion-y-equidad%2F&bp-auth=1&action=bpnoaccess

Roda González, M. (2020). *Vulneración sistemática de derechos por la inobservancia de los parámetros que regulan la educación inclusiva en Colombia*. [Tesis de grado], Facultad de derecho, Universidad de los Andes. <https://repositorio.uniandes.edu.co/handle/1992/48798>

Sánchez-Teruel, D., Robles-Bello, M. A. (2013). *Inclusión como clave de una educación para todos: revisión teórica*. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 24(2) 24-36. <https://www.redalyc.org/pdf/3382/338230794003.pdf>

Shaeffer, S. (2008). *Workshop synthesis 1: Approaches, scope and content, 48th session of the International Conference of Education*. Geneva, Switzerland: UNESCO-International Bureau of Education. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000182999>