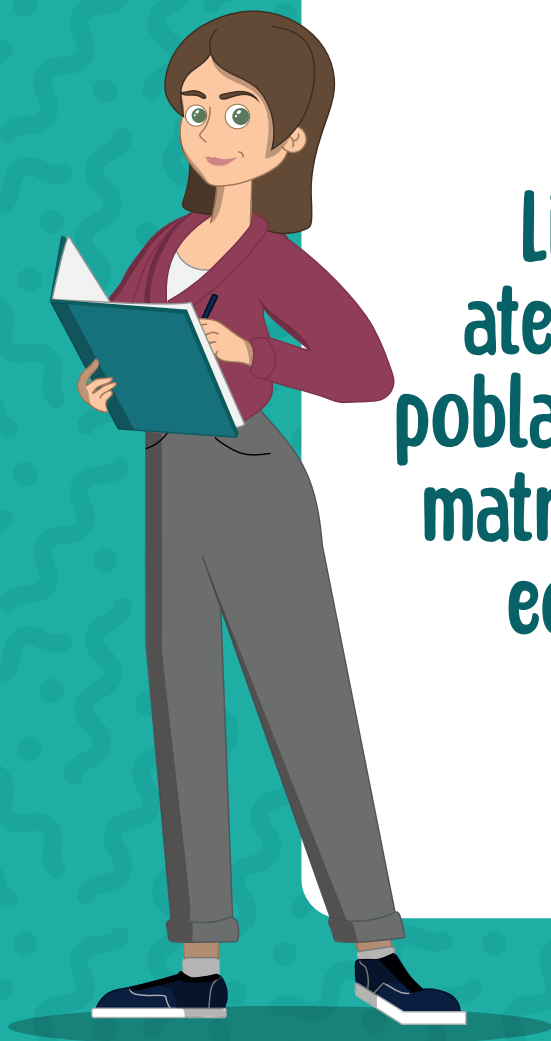


Lineamiento para la atención educativa a la población con discapacidad matriculada en el sistema educativo de Bogotá



Lineamiento para la atención educativa a la población con discapacidad matriculada en el sistema educativo de Bogotá

Catalogación en la fuente - Biblioteca Central de la Universidad Pedagógica Nacional

Hernández Valbuena, Carolina Lineamiento para la atención educativa a la población con discapacidad matriculada en el sistema educativo de Bogotá. Carolina Hernández Valbuena, Angélica Briyith Fresneda Patiño, Libia Vélez Latorre. -- Universidad Pedagógica Nacional, Alcaldía Mayor de Bogotá, Secretaría de Educación, 2024. 138 páginas. Incluye figuras y tablas. Incluye: Referencias bibliográficas. ISBN: 978-628-7627-88-8 (Impreso) ISBN: 978-628-7627-89-5 (Digital) Incluye: Anexos. Educación Inclusiva – Bogotá (Colombia). 2. Educación Especial – Legislación – Bogotá (Colombia). 3. Familia y Escuela. 4. Pedagogía. 5. Competencias Educativas. 6. Trastornos del Aprendizaje. 7. PIAR (Plan Individual de Ajustes Razonables). 8. Psicología del Aprendizaje. 9. Formación Profesional de Maestros – Educación Especial. I. Fresneda Patiño, Angélica Briyith. II. Vélez Latorre, Libia. III. Tit. 371.102 21.ed.

Lineamiento para la atención educativa a la población con discapacidad matriculada en el sistema educativo de Bogotá

ISBN: 978-628-7627-88-8 (Impreso)
ISBN: 978-628-7627-89-5 (Digital)

Alcaldía Mayor de Bogotá D.C.
Secretaría de Educación del Distrito

Alcalde mayor de Bogotá
Carlos Fernando Galán Pachón

Secretaria de Educación del Distrito
Isabel Segovia Ospina

Subsecretaria de Calidad y Pertinencia
Julia María Rubiano De la Cruz

Directora de Inclusión e Integración de Poblaciones
Erika Johanna Sánchez Casallas

Equipo Técnico Dirección de Inclusión e Integración de Poblaciones
Sandra Lucrecia Carvajal Sichaca
Diana Patricia González Ruiz
Angie Carolina Grajales Rodríguez
Omar Alfonso Mojica Rodríguez
Jenny Paola Moreno Peña

Universidad Pedagógica Nacional
Rector
Helberth Augusto Choachí González

Vicerrector Académico
Víctor Espinosa Galán

Vicerrectora de Gestión Universitaria
Paola Helena Acosta Sierra

Vicerrectora Administrativa y Financiera
Yaneth Romero Coca

Secretaria General
Gina Paola Zambrano Ramírez

Subdirección de Asesorías y Extensión
Julio César Erazo Cruz

Equipo Técnico Universidad Pedagógica Nacional
Carolina Hernández Valbuena
Angélica Briyith Fresneda Patiño
Libia Vélez Latorre

Preparación Editorial
Universidad Pedagógica Nacional
Grupo Interno de Trabajo Editorial

Coordinación
Alba Lucía Bernal Cerquera

Edición
Viviana Carolina Vásquez Delgado

Corrección de Estilo
Pablo Andrés Castro Henao

Diagramación
Mauricio Esteban Suárez Barrera

Ilustración
Juan Diego Cuitiva Ulloa

Contenido

Presentación	9
Introducción	11
Fundamentación conceptual para la inclusión y la equidad en la educación	15
● ¿Desde dónde se comprenden la inclusión y la equidad?	16
● Dimensiones de la inclusión y equidad en educación.....	20
● Enfoques para la acción en la inclusión y equidad en la educación.....	22
● Marco normativo	25
● Inclusión y equidad en educación a lo largo de la vida.....	30
● Modelos de comprensión y conceptualización de la discapacidad	36
Consideraciones administrativas para la inclusión y equidad en la educación de personas con discapacidad.	45
● Una apuesta institucional para la inclusión y la equidad en la educación.....	46
● Acciones administrativas para el acceso.....	53
● Acciones administrativas para la permanencia.....	58
● Acciones administrativas para la evaluación y la promoción	66
● Articulación intersectorial.....	74

Consideraciones pedagógicas para la inclusión y equidad en la educación de personas con discapacidad	77
● Un currículo para la inclusión y la equidad	78
● Flexibilización curricular	79
● El aula como escenario de garantía de inclusión y equidad en educación	83
● El ambiente del aula y la convivencia escolar	98
● Acciones pedagógicas de soporte al currículo.....	99
● Valoración pedagógica	101
● Definición de metas de aprendizaje de los estudiantes con discapacidad.	108
● Barreras para el aprendizaje y la participación en los entornos educativos	110
● Ajustes razonables.....	112
● Evaluación formativa	114
● Orientación sociocupacional.....	117
● Articulaciones con familia, comunidad y redes educativas	119
Referencias	127
Anexo. Categorías de la discapacidad.....	132

Lista de figuras

Figura 1. Foros mundiales de Educación en el marco del Movimiento de Educación para Todos.....	17
Figura 2. Condiciones para garantizar el derecho a la educación.....	19
Figura 3. Propósitos de las dimensiones de la educación inclusiva.....	21
Figura 4. Marco normativo.....	25
Figura 5. Atributos de las trayectorias educativas.....	31
Figura 6. Paradigmas y modelos de comprensión de la discapacidad.....	37
Figura 7. Dimensiones del modelo multidimensional de funcionamiento humano.....	40
Figura 8. Dimensiones del enfoque de calidad de vida.....	41
Figura 9. Dimensiones del enfoque de capacidades.....	43
Figura 10. Acciones para avanzar hacia la garantía de la inclusión y equidad en la institución educativa.....	47
Figura 11. Llamado a la acción frente a las políticas institucionales.....	49
Figura 12. Llamado a la acción frente a los niveles del sistema educativo.....	49
Figura 13. Llamado a la acción frente a los currículos.....	50
Figura 14. Llamado a la acción frente a los entornos de aprendizaje.....	50
Figura 15. Llamado a la acción frente a las tecnologías de la información y la comunicación.....	51
Figura 16. Llamado a la acción frente a los responsables de las instituciones educativas.....	51
Figura 17. Llamado a la acción frente a la planeación institucional.....	52
Figura 18. Llamado a la acción frente a los recursos educativos.....	52
Figura 19. Actores y acciones administrativas para garantizar ajustes razonables.....	63
Figura 20. Aspectos por considerar por el SIEE para garantizar la inclusión y la equidad en educación.....	67
Figura 21. Aspectos por considerar en la definición de criterios de promoción de los estudiantes con discapacidad.....	70
Figura 22. Sectores que se articulan con educación para garantizar la inclusión y equidad en la educación.....	75
Figura 23. Pilares de la flexibilidad curricular.....	82
Figura 24. Principios para transformar la práctica pedagógica en el aula.....	84

Figura 25. Información – Ideas – Materiales – Aplicaciones	90
Figura 26. Representaciones – Ideas – Aplicaciones – Materiales.....	91
Figura 27. Fuentes – Investigación – Temas – Problemas – Habilidades – Metas	92
Figura 28. Conexiones interdisciplinarias – Direcciones – Fases de desarrollo	93
Figura 29. Aplicaciones – Percepciones – Transferencias	93
Figura 30. Soluciones – Decisiones – Enfoques	94
Figura 31. Investigaciones – Productos – Procedimientos	95
Figura 32. Planificación – Diseño – Supervisión.....	96
Figura 33. Ritmo de estudio – Ritmo de pensamiento	97
Figura 34. Actores y compromisos pedagógicos para garantizar los ajustes razonables.....	100
Figura 35. Componentes de la valoración pedagógica	102
Figura 36. Ciclo de evaluación formativa	115
Figura 37. Beneficios de la articulación escuela-familia	122
Figura 38. Beneficios de la articulación escuela-comunidad	123
Figura 39. Tipos de redes.....	124
Figura 40. Beneficios de la articulación Escuela – Redes	125

Lista de tablas

Tabla 1. Documentos orientadores para la inclusión y equidad en educación	29
Tabla 2. Ofertas educativas para los estudiantes con discapacidad	53
Tabla 3. Para quién se piensa el currículo (entre lo rígido y lo flexible).....	80
Tabla 4. Qué se aprende en un currículo (entre lo rígido y lo flexible)	80
Tabla 5. La metodología en el currículo (entre lo rígido y lo flexible).....	81
Tabla 6. La evaluación en el currículo (entre lo rígido y lo flexible)	81
Tabla 7. Pautas DUA Red Afectiva	88
Tabla 8. Pautas DUA Red de Reconocimiento	88
Tabla 9. Pautas DUA Red Estratégica	89
Tabla 10. Dimensiones para la valoración pedagógica	104
Tabla 11. Ejemplo de análisis para la definición de los objetivos de aprendizaje.....	109
Tabla 12. Ejemplo de barreras	111
Tabla 13. Ejemplo de ajustes razonables	113
Tabla 14. Acciones para la orientación sociocupacional de los estudiantes con discapacidad	118

Abreviaturas

AAIDD	Asociación Americana de Discapacidades Intelectuales y del Desarrollo
DILE	Dirección Local de Educación
DUA	Diseño Universal para el Aprendizaje
ICBF	Instituto Colombiano de Bienestar Familiar
ICONTEC	Instituto de Normas Técnicas y Certificación
IDRD	Instituto Distrital de Recreación y Deporte
INCI	Instituto Nacional para Ciegos
INSOR	Instituto Nacional para Sordos
MEN	Ministerio de Educación Nacional
OCDE	Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos
ODS	Objetivos de Desarrollo Sostenible
ONU	Organización de las Naciones Unidas
PAE	Programa de Alimentación Escolar
PEI	Proyecto Educativo Institucional
PIAR	Plan Individual de Ajustes Razonables
PIP	Plan de Implementación Progresiva
PMI	Plan de Mejoramiento Institucional
PPDB	Política Pública de Discapacidad para Bogotá
RLCPD	Registro para la Localización y Caracterización de Personas con Discapacidad
SCAA	Sistemas de Comunicación Aumentativa o Alternativa
SED	Secretaría de Educación del Distrito
SDD	Sistema Distrital de Discapacidad
SDIS	Secretaría Distrital de Integración Social
SIEE	Sistema Institucional de Evaluación de los Estudiantes
SIMAT	Sistema Integrado de Matrícula
SIMPADE	Sistema de Información para el Monitoreo, la Prevención y el Análisis de la Deserción Escolar
Unesco	Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura

Presentación

La Secretaría de Educación del Distrito, a través de la Dirección de Inclusión e Integración de Poblaciones, presenta el *Lineamiento para la atención educativa de la población con discapacidad matriculada en el sistema educativo de Bogotá*. Este Lineamiento se suma al desarrollo técnico del Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2021) sobre *Educación para todas las personas sin excepción*. *Lineamientos de política para la inclusión y la equidad en educación*, el cual precisa los referentes conceptuales que propenden por un sistema educativo colombiano para la inclusión y la equidad, por medio de la implementación de enfoques que permean la acción educativa y además, orientan los procesos y compromisos de todos y todas, para la consolidación de culturas educativas inclusivas.

Este compromiso supone una apuesta por la educación inclusiva, la cual, según las orientaciones de la Unesco (2017), es entendida como el proceso que garantiza el acceso, la participación y el progreso de todos los estudiantes y las estudiantes en la propuesta curricular de la educación formal sin discriminación alguna, a través de un proceso de transformación de la escuela para promover el reconocimiento de la diversidad, el respeto por la diferencia, la eliminación de barreras para el aprendizaje y la participación, con el único propósito de avanzar hacia una educación de calidad para todas las personas sin excepción.

En este sentido, la Secretaría de Educación del Distrito, en cumplimiento a lo establecido en 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”, le apuesta a que la totalidad de instituciones educativas garanticen el acceso, la permanencia, la participación y el progreso de los estudiantes con discapacidad, cursando las trayectorias educativas completas del sistema educativo en el aula regular, a partir de la implementación de políticas, prácticas y culturas inclusivas, tal como se menciona en el artículo 2.3.3.5.1.4, numeral 7, el cual define la educación inclusiva como:

un proceso permanente que reconoce, valora y responde de manera pertinente a la diversidad de características, intereses, posibilidades y expectativas de las niñas, los niños, los adolescentes, los jóvenes y los adultos, cuyo objetivo es promover su desarrollo, aprendizaje y participación, con pares de su misma edad, en un ambiente de aprendizaje común, sin discriminación o exclusión alguna, y que garantiza, en el marco de los derechos humanos, los apoyos y los ajustes razonables requeridos en su proceso educativo, a través de prácticas, políticas y culturas que eliminan las barreras existentes en el entorno educativo. (Decreto 1421 de 2017, p. 5)

Por lo anterior, teniendo en cuenta que los estudiantes con discapacidad en su mayoría¹ pueden acceder a cualquier institución educativa oficial, se puede afirmar que los colegios del Distrito avanzan en la implementación de estrategias educativas inclusivas para la atención de sus estudiantes, teniendo en cuenta sus características, particularidades y necesidades. Tales estrategias educativas inclusivas hacen énfasis en las acciones institucionales para la eliminación de barreras actitudinales que impiden el reconocimiento de la diversidad, lo cual es un factor esencial para garantizar ambientes escolares de convivencia sana.

En este contexto, este Lineamiento se constituye en una herramienta pedagógica que brinda orientaciones a la comunidad educativa del Distrito, para la atención de la población con discapacidad. Se estructura a partir de perspectivas conceptuales, normativas y pedagógicas que sitúan al estudiante en el centro del accionar educativo; desde allí, retoma el proceso pedagógico, los objetivos de aprendizaje y los ajustes razonables para garantizar su acceso y permanencia en el sistema educativo, y precisa el compromiso como sociedad, para avanzar en el fortalecimiento de una educación inclusiva, equitativa y de calidad.

Invitamos a la comunidad educativa a seguir consolidando esfuerzos en aras de atender y acompañar a esta población, a que se apropie y se acoja este documento como un avance en términos teóricos y prácticos, y que se constituya en un referente fundamental para repensarse la práctica pedagógica acorde a las particularidades de los niños, niñas, adolescentes, jóvenes y adultos con discapacidad.

¹ Con excepción de la población sorda, para la cual está dispuesta la oferta bilingüe bicultural, dentro del mismo Decreto 1421 de 2017, en su artículo 2.3.3.5.2.3.2, "Oferta educativa pertinente para personas con discapacidad", numeral 2.

Introducción

El *Lineamiento para la atención educativa de la población con discapacidad matriculada en el sistema educativo de Bogotá* se estructura a partir de perspectivas conceptuales, normativas y pedagógicas que sitúan al estudiante en el centro de las acciones educativas. Aquellas que reconocen la influencia de diversos factores en el aprendizaje y, por tanto, están comprometidas con las posibilidades de transformación del sistema educativo para garantizar el derecho de todos a educarse.

Hola, soy Juan José.
Tengo 15 años, estoy
cursando 9.º y hago
parte del proyecto
institucional de
astronomía, en el
cual participo con
algunos compañeros
con discapacidad.



En el primer apartado, “Fundamentación conceptual para la inclusión y equidad en la educación”, se establece una comprensión común para las comunidades educativas de Bogotá. Se define la perspectiva de inclusión y equidad en la educación, que orienta las apuestas del Distrito en el sector educativo, se revisa el marco normativo para la garantía del derecho a la educación para todas las personas sin excepción, se da una mirada a la educación a lo largo de la vida, y se revisan los modelos de comprensión y conceptualización de la discapacidad.



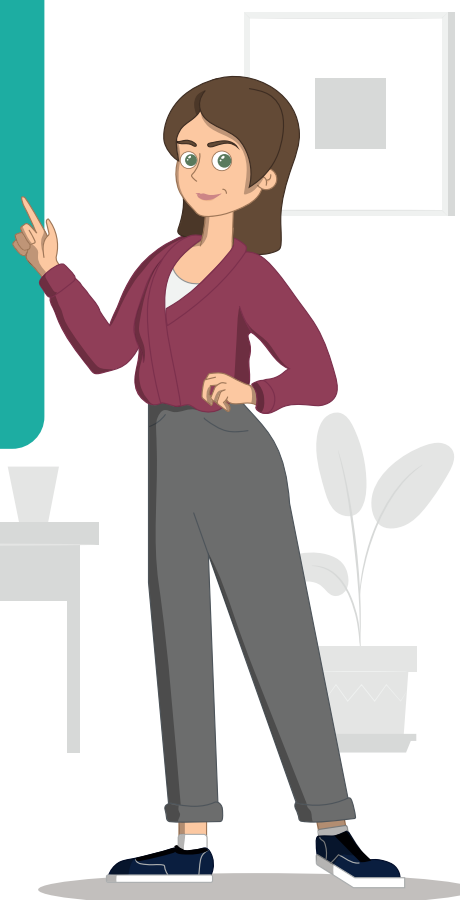
El segundo apartado, “Consideraciones administrativas para la inclusión y equidad en la educación”, aborda la inclusión y equidad como apuesta institucional. Para ello se revisan los procesos de autoevaluación y mejoramiento continuo, el papel de las áreas de gestión y las acciones administrativas para garantizar el acceso, la permanencia, la participación, la evaluación y la promoción de los estudiantes con discapacidad en las IE de Bogotá. El apartado cierra con una mirada sobre el papel de la articulación intersectorial.

Hola, soy Antonio.
Soy rector de una
institución educativa
que lleva 10 años
adelantando procesos
de educación inclusiva.
Tengo 61 años, soy
amante de la filosofía
y me reconocen por
ser una persona
puntual, organizada
y apasionada
por la lectura.



En el tercer apartado, “Consideraciones pedagógicas para la inclusión y equidad en la educación”, se realiza una revisión del currículo como base de la transformación de las instituciones educativas a partir de la flexibilización curricular y las acciones del aula como escenario de garantía de una educación de calidad para todas las personas sin excepción. Se definen las acciones de soporte al currículo centradas en el lugar de la valoración pedagógica, las metas de aprendizaje, los ajustes razonables y la evaluación formativa. El apartado cierra con una revisión sobre la importancia de la articulación entre las instituciones educativas, la familia, la comunidad y las redes propias del ámbito educativo.

Hola, soy Delia.
Tengo 28 años.
Soy docente de
matemáticas y
estoy terminando
mis estudios de
maestría. En mis
ratos libres me gusta
practicar deportes.



Fundamentación conceptual para la inclusión y la equidad en la educación



¿Desde dónde se comprenden la inclusión y la equidad?

De acuerdo con lo dispuesto en la Constitución Política de Colombia (1991), la educación es un derecho fundamental que debe ser garantizado a todas las personas, sin excepción, como parte del reconocimiento de la dignidad humana. En esa perspectiva, se constituye en un pilar fundamental para el desarrollo personal y social, ya que posibilita el acceso a otros derechos, contribuye a mejorar las condiciones de vida, fomenta la realización de las proyecciones individuales, favorece el acceso a los conocimientos y valores sociales, promueve la comprensión y transformación de las realidades de cada contexto, y conduce a la consolidación de culturas de paz.

Bajo ese marco, le corresponde al Estado, en articulación y corresponsabilidad con las familias y la sociedad, generar condiciones necesarias para garantizar el derecho de todos y todas a educarse. Para lograrlo, es necesario valorar la diversidad como una condición natural que posibilita el enriquecimiento de los escenarios educativos a partir de la interacción de las diferencias individuales (género, formas de comunicarse o interactuar, preferencias y ritmos para aprender, entre otros), así como las diferencias comunitarias que abarcan (condiciones económicas, sociales, culturales y políticas).

El reconocimiento de la diversidad en la educación implica considerar que los sistemas educativos no son estáticos, sino que se transforman y fortalecen a partir de las interacciones entre las particularidades de los sujetos. De ahí que el mayor reto para la educación sea crear oportunidades de enseñanza-aprendizaje en las que todos puedan participar.

Por eso, hoy el Estado colombiano reconoce la inclusión y equidad en educación como un proceso permanente de transformación del sistema educativo para crear escenarios de aprendizaje que reconozcan, valoren y acojan la diversidad, y eliminan las barreras para el acceso, participación y permanencia de los estudiantes. Por tanto, se garantiza el derecho fundamental a educarse (Ministerio de Educación Nacional-MEN, Ministerio de Salud y Protección Social-MinSalud y Fundación Saldarriaga Concha, 2021; MEN, 2022a, 2022b).

Es necesario tener en cuenta que la inclusión y la equidad en educación representan conceptos en evolución que han tenido diferentes nominaciones y se han configurado desde una perspectiva política liderada por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco). Desde 1990, este organismo creó el Movimiento de Educación Para Todos y desde entonces ha convocado diferentes encuentros internacionales para visibilizar las barreras que impiden el acceso a la educación y orientar el desarrollo de políticas educativas más justas (Unesco, 2021) (figura 1).

Figura 1. Foros mundiales de Educación en el marco del Movimiento de Educación para Todos

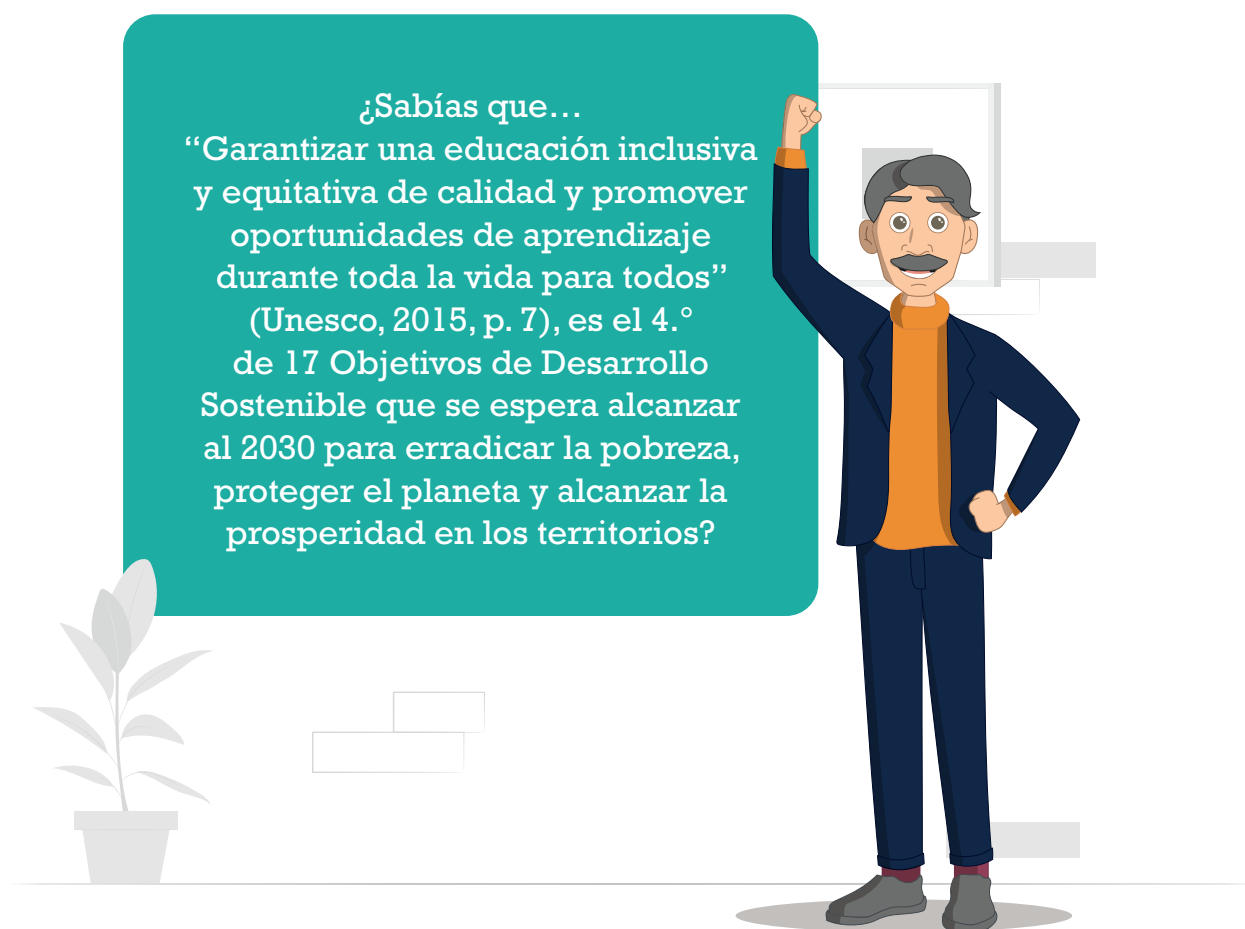


Fuente: elaboración propia a partir de Unesco (2021).

El Primer Encuentro Mundial de Educación, celebrado en Jomtien (Tailandia), movilizó a los diferentes Estados en el mundo para comprometerse a mejorar la calidad de la enseñanza en primaria y la erradicación del analfabetismo en adultos. Además, enfatizó en las necesidades básicas de aprendizaje con los grupos poblacionales que históricamente han encontrado más barreras para su acceso a la educación (Unesco, 1990). Diez años después, en el Foro Mundial en Dakar, se definieron seis metas para responder a las necesidades educativas de todos los niños, niñas, jóvenes y adultos, y se ratificó el compromiso de los países participantes en el Foro con la educación inclusiva.

En 1994, más de 300 participantes de diferentes países, a través de la Declaración de Salamanca, ratificaron su compromiso por transformar los sistemas educativos para que las personas con discapacidad tuvieran las mismas oportunidades de educarse que los demás estudiantes. Si bien este hecho ha generado que la educación inclusiva se asocie como una apuesta política solo para los estudiantes con discapacidad, su enfoque siempre ha promovido la educación para todos.

Esta nueva visión de la educación fue ratificada en el 2015, cuando los participantes del Foro Mundial de Incheón (República de Corea) reconocieron la importancia de la inclusión y la equidad como base para la consolidación de la educación de calidad que fomenta la participación de todos, sin excepción. Bajo esta perspectiva, la Agenda 2030 definió 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (ods), entre los cuales resalta el n.º 4, “garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos”, el cual tiene un impacto en la consecución de los demás objetivos.



¿Sabías que...

“Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos”

(Unesco, 2015, p. 7), es el 4.º de 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible que se espera alcanzar al 2030 para erradicar la pobreza, proteger el planeta y alcanzar la prosperidad en los territorios?

En ese contexto, en el 2019 Colombia lideró el Foro Internacional de Inclusión y Equidad en la Educación, que tuvo lugar en Cali bajo el lema: “Todas y todos los estudiantes cuentan”. Como resultado del encuentro, los participantes ratificaron que el acceso a la educación es un vehículo para garantizar los derechos humanos y establecieron ocho llamados a la acción¹ para la transformación de los sistemas educativos Unesco (2019b). Aunque se ha avanzado en el acceso a la educación, es urgente asegurar la permanencia y la calidad a través del “diseño y desarrollo de planes de estudio flexibles que tengan en cuenta y se adapten a la diversidad de la población estudiantil, ofreciendo una variedad de opciones para participar en la educación” (Unesco, 2019a, p. 12).

De acuerdo con los elementos expuestos, la inclusión y equidad en educación se fundamenta en los principios de no discriminación, igualdad de oportunidades y trato, acceso universal a la educación y solidaridad, orientados a la garantizar el derecho a la educación (figura 2).

Figura 2. Condiciones para garantizar el derecho a la educación



Fuente: elaboración propia.

1 1) La planeación legislativa y los marcos de política pública deben adoptar un enfoque intersectorial. 2) Los roles y las responsabilidades de los tomadores de decisión deben estar articulados en todos los niveles del sistema. 3) Los currículos deben ser amplios e incluir la cultura, las artes y los deportes, y las prácticas pedagógicas deben ser sensibles culturalmente e incorporar la diversidad lingüística. 4) Los entornos de aprendizaje deben ser seguros, acogedores y libres de toda forma de violencia, así como asegurar altos niveles de motivación y compromiso y lograr buenos resultados de aprendizaje para todas y todos. 5) La incorporación y el uso de las tecnologías de la información y la comunicación en la educación deben ser accesibles para todos los estudiantes. Esta comunicación debe fortalecerse para apoyar mejor los procesos de enseñanza y aprendizaje, y basarse en los principios de equidad, diversidad e inclusión. 6) Los docentes, demás personal educativo y hacedores de política pública deben tener los valores y actitudes necesarios, así como un conocimiento sólido y capacidad de aplicar los principios y prácticas de inclusión, como respuesta contra la discriminación frente a la conciencia en evolución de las diversidades presentes en la sociedad. 7) La planeación y planificación multisectorial, y su puesta en práctica, deben basarse en información y evidencia robusta. 8) Los Gobiernos deben liderar la política pública en educación inclusiva y apoyar con financiamiento adecuado en todos los niveles, asegurando que su asignación sea equitativa y su uso, efectivo.

Bajo esta perspectiva, se reconoce que la atención educativa a la población con discapacidad precisa el compromiso político, social e institucional para avanzar en la consolidación de la educación inclusiva y equitativa, procesos permanentes e interrelacionados. El primero tiene como objetivo identificar y eliminar las barreras para el acceso, permanencia, participación y progreso de los estudiantes con discapacidad a lo largo de sus trayectorias educativas. El segundo, plantea el análisis permanente de las características de cada sujeto y del escenario educativo, garantiza los apoyos y ajustes razonables que requiere cada niño, niña, joven, adolescente o adulto con discapacidad para aprender y desarrollarse.

De esa manera, para garantizar la inclusión y equidad en la educación de la población con discapacidad, es necesario que las instituciones educativas:

- Reconozcan que la inclusión y la equidad no son resultados finales, sino procesos permanentes y continuos orientados a la transformación estructural del sistema educativo.
- Valoren la diversidad como una condición natural y una oportunidad para el enriquecimiento de las experiencias de aprendizaje personal y social.
- Evalúen cada una de las dimensiones de la inclusión y equidad en educación (culturas, políticas y prácticas), e implementen las estrategias y acciones necesarias para fortalecerlas.
- Fomenten la participación activa de toda la comunidad educativa y promuevan la articulación con redes, instancias y organismos que contribuyan a la consolidación de la inclusión en la educación, utilizando enfoques como la interculturalidad, interseccionalidad, interinstitucionalidad e intersectorialidad.
- Implementen acciones pedagógicas y administrativas para el acceso, permanencia, participación, evaluación y progreso de los estudiantes con discapacidad en el sistema educativo, garantizando trayectorias educativas completas y el desarrollo del proyecto de vida de cada individuo.

Dimensiones de la inclusión y equidad en educación

Teniendo en cuenta que cada institución educativa tiene experiencias y dinámicas diferentes, la inclusión y equidad en educación requiere el desarrollo permanente de procesos de autoevaluación que permitan identificar las barreras para el aprendizaje y participación de los estudiantes, así como proponer acciones para minimizarlas. Bajo esa perspectiva, docentes, familias,

investigadores y otros representantes de comunidades educativas de Inglaterra diseñaron el Índice de Inclusión “como una forma sistemática de comprometerse con un plan de desarrollo de las escuelas, fijando las prioridades de cambio, desarrollando dichos cambios y evaluando los progresos” (Booth y Ainscow, 2000).

A partir de esta propuesta, se reconoce que la inclusión y equidad en educación se configura a partir de tres dimensiones interrelacionadas: culturas, políticas y prácticas. Estas dimensiones abarcan las condiciones institucionales que favorecen el acceso, permanencia, participación y progreso de todos los estudiantes. Las tres dimensiones requieren de la participación y acción de toda la comunidad educativa y están organizadas en diferentes niveles de alcance. Sin embargo, se reconoce que las culturas son la base para la transformación de las políticas y las prácticas, ya que si no se reconoce ni valora la diversidad de los estudiantes, no será posible resignificar los lineamientos institucionales ni las experiencias pedagógicas que se llevan a cabo. La figura 3, presenta una síntesis de los propósitos de cada dimensión.

Figura 3. Propósitos de las dimensiones de la educación inclusiva



Fuente: elaborado a partir de Both y Ainscow (2000).

A lo largo de este lineamiento, se abordarán acciones pedagógicas y administrativas que permitan cumplir con estos propósitos; por tanto, se invita a las instituciones educativas a analizar, de manera específica, las experiencias propias de su institución y promover acciones complementarias que garanticen la inclusión y equidad para todos los estudiantes.

Enfoques para la acción en la inclusión y equidad en la educación

Las acciones pedagógicas y administrativas propuestas en este lineamiento se enmarcan en una perspectiva territorial que reconoce la multiplicidad de factores que influyen en las dinámicas educativas en el contexto de Bogotá. En esa medida, se adopta un enfoque diferencial, al establecer acciones específicas para eliminar las barreras de acceso, permanencia, evaluación y promoción que afectan las trayectorias educativas completas, continuas y de calidad de la población con discapacidad en el sistema educativo.

De manera adicional, el MEN *et al.* (2021) proponen que la transformación de los sistemas educativos en perspectiva de inclusión y equidad se aborden desde cuatro enfoques: interculturalidad, interseccionalidad, interinstitucionalidad e intersectorialidad, que “permiten profundizar desde diferentes aristas en la complejidad de lo que implica garantizar que las niñas, niños, adolescentes y personas jóvenes y adultas de todo el territorio colombiano puedan aprender, desarrollarse y participar” (p. 48).

A continuación, se presenta una aproximación conceptual a cada uno de estos enfoques con el propósito de destacar sus aportes para la inclusión y equidad en la educación de los estudiantes con discapacidad.

Interculturalidad

Etimológicamente interculturalidad significa “entre culturas” y se refiere a la posibilidad que tenemos los seres humanos de intercambiar conocimientos, cosmovisiones, vivencias y todo lo que nos diferencia. Para Walsh (2001), la interculturalidad representa una oportunidad para enfrentar procesos de discriminación, exclusión, marginación y racismo fundamentados en la creencia de que hay culturas dominantes que deben prevalecer sobre otras.

En ese sentido, se debe tener en cuenta que los sujetos se constituyen a través de experiencias en las que dan sentido a las prácticas, saberes, imaginarios e intereses, que influyen en su identidad y les permite sentirse parte de entornos familiares y culturales específicos. En esta perspectiva, la interculturalidad puede ser comprendida como:

Un proceso permanente de relación, comunicación y aprendizaje entre personas, grupos, conocimientos, valores y tradiciones distintas, orientada a generar, construir y propiciar un respeto mutuo, y a un desarrollo pleno de las capacidades de los individuos, por encima de sus diferencias culturales y sociales. (Walsh, 2001, p. 4)

La interculturalidad, como enfoque de acción para la inclusión y equidad en la educación, promueve que las instituciones reconozcan las experiencias y contextos de desarrollo de las comunidades educativas para construir propuestas pedagógicas que valoren y naturalicen la heterogeneidad como condición humana y social. También, es importante garantizar ajustes razonables para que las personas con discapacidad y sus familias puedan participar en espacios de diálogo en donde compartan y se enriquezcan con conocimientos, prácticas y creencias de grupos campesinos, comunidades indígenas, colectivos artísticos y otras formas de identidad cultural presentes en Bogotá, los cuales enriquecen sus posibilidades de aprendizaje.

Interseccionalidad

De acuerdo con Gaona (2021), el concepto de interseccionalidad se acuñó en la década de 1970 para visibilizar las múltiples situaciones de exclusión a las que estaban expuestas las mujeres en un mismo contexto. Como enfoque, invita el análisis de las experiencias particulares vividas por cada persona, reconociendo que la presencia simultánea de dos o más marcadores de diferencia (discapacidad, género, edad, creencias, condición socioeconómica, entre otras) incrementa las situaciones de desventaja a las que están expuestos los sujetos.

Esto implica considerar, por ejemplo, que las vivencias de un estudiante con discapacidad visual que reside en la zona urbana de Bogotá no son iguales a las de otro estudiante con la misma condición pero que reside en la zona rural, pertenece a una comunidad indígena o ha sido víctima de desplazamiento forzado.

Por tanto, la interseccionalidad como enfoque para la acción invita a comprender la inclusión y equidad en educación como un proceso continuo, inacabado y particular en cada institución educativa, el cual debe evitar la homogeneización, valorar la diversidad, reconocer las trayectorias e historias de vida de cada estudiante e individualizar los apoyos y ajustes que cada uno requiere.

Interinstitucionalidad

Este enfoque se centra en la articulación y coordinación de alianzas entre actores de diferentes instituciones para abordar situaciones específicas, diseñar e implementar programas, proyectos y planes, y gestionar conocimientos y recursos que aporten a la construcción de escenarios educativos en los que todos puedan participar (MEN *et al.*, 2021).

De acuerdo con la Unesco (2019a) la interinstitucionalidad se fundamenta en la colaboración y reconocimiento de los conocimientos, trayectorias y alcances de cada uno de los actores que tienen incidencia en el sistema educativo. Además, reconoce que se pueden establecer, al menos, tres tipos de alianzas: la primera entre distintos sectores de la política pública (salud, educación, cultura, entre otros), la segunda entre los diferentes niveles de ordenamiento territorial en educación (nacional, distrital, local) y, por último, alianzas entre actores del mundo público y privado (instituciones internacionales, instituciones de educación superior, ONG, entre otros).

Intersectorialidad

El enfoque intersectorial es entendido como “la relación sincrónica entre distintos sectores de la Administración Pública, para dar respuesta a problemáticas de naturaleza multicausal” (Alcaldía Mayor de Bogotá, Decreto 089, 2023, artículo 8, numeral p). Esto implica la vinculación de entidades distritales como la Secretaría de Cultura, Recreación y Deporte, Secretaría de Salud, Secretaría de Integración Social, entre otras, para implementar diferentes acciones que, como se desarrollará en los siguientes capítulos de este lineamiento, aporten a los procesos de acceso, participación, permanencia, transición y promoción de las personas con discapacidad.

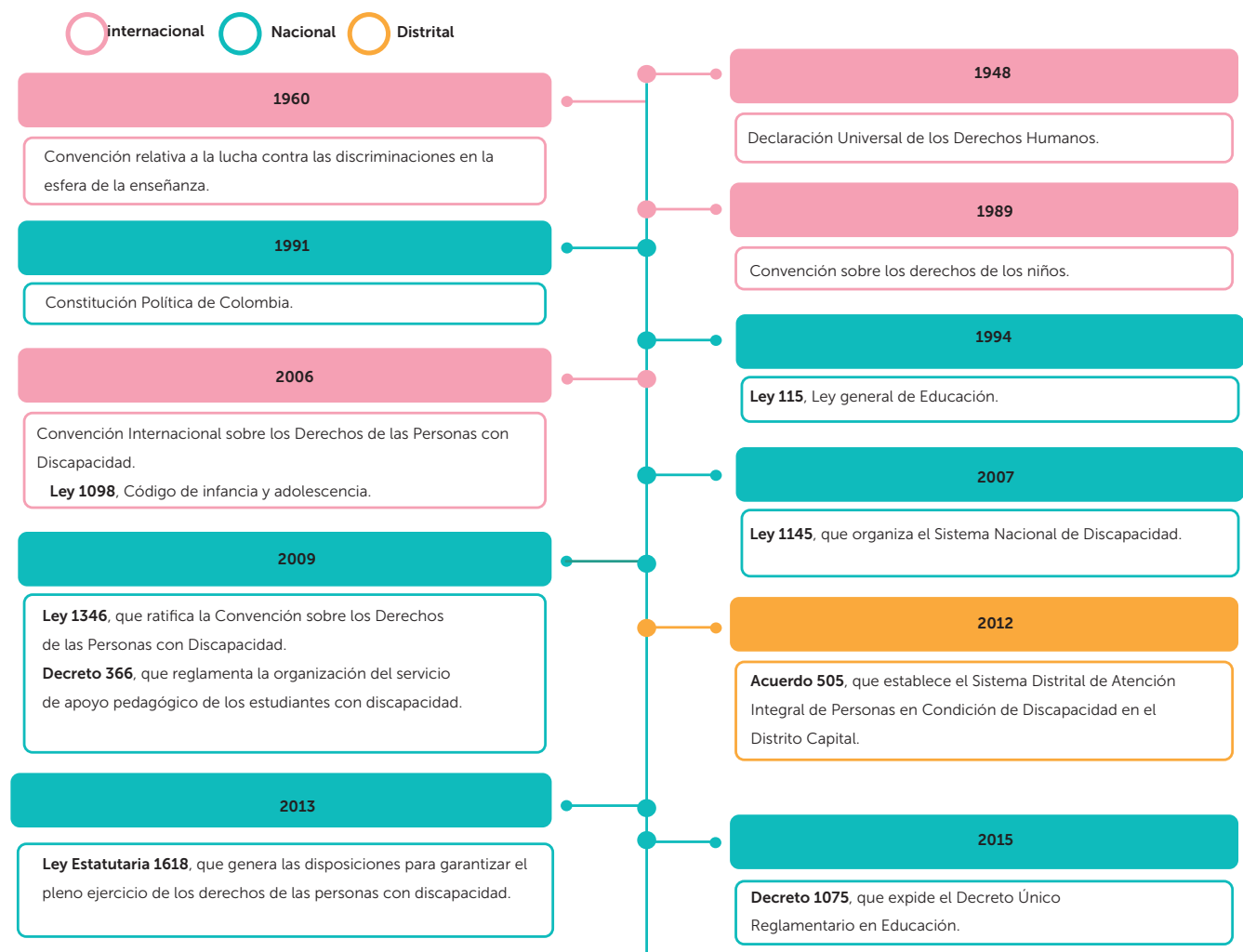
Es importante desatacar que el enfoque intersectorial reconoce la naturaleza y complejidad de los sistemas educativos, por tanto, moviliza la articulación de conocimientos, propuestas, acciones y orientaciones que los diferentes sectores pueden realizar para lograr la inclusión y equidad en educación.

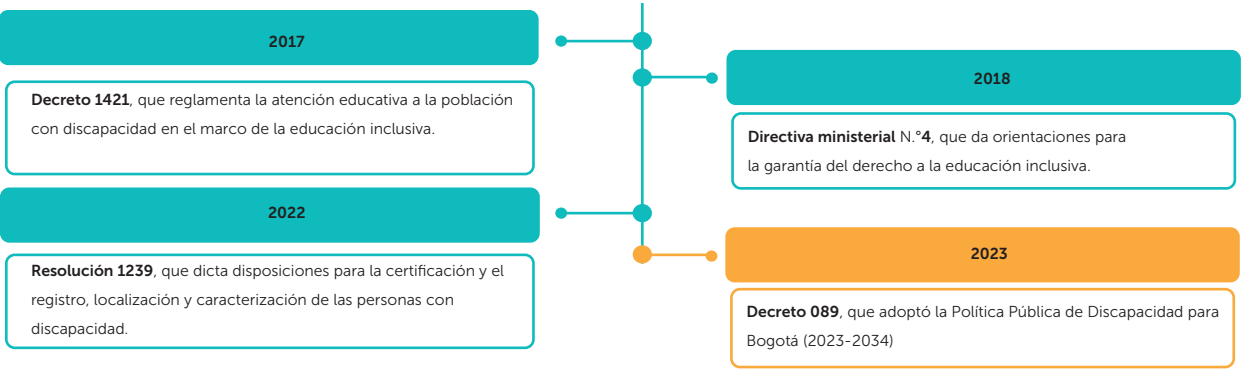
En Bogotá, se cuenta con el Sistema Distrital de Discapacidad, el cual, a través del Consejo Distrital de Discapacidad y de los Consejos Locales de Discapacidad, “actúa como el mecanismo de coordinación, asesoría y articulación de los diferentes actores sociales e instituciones que intervienen en la atención de las personas con discapacidad, sus familias, sus cuidadoras y cuidadores” (Concejo de Bogotá, 2012). En ese sentido, se configura como una instancia de articulación intersectorial que, desde la formulación, ejecución y evaluación de la Política Pública Distrital de Discapacidad, aporta a la garantía del derecho a la educación de las personas con discapacidad, en el marco de la inclusión y la equidad.

Marco normativo

El Estado colombiano cuenta con un marco normativo (figura 4) que proporciona disposiciones, orientaciones y principios para la materialización del derecho a la educación. A continuación, se describen algunos de los tratados y convenios internacionales ratificados por Colombia, así como la normatividad nacional y distrital vigente que orientan el diseño del presente lineamiento para la atención educativa a la población con discapacidad matriculada en el sistema educativo de Bogotá.

Figura 4. Marco normativo





Fuente: Elaborado a partir del marco normativo para la garantía de la educación de las personas con discapacidad.

Desde el orden internacional, la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948), en el artículo 26, definió la educación como un derecho fundamental de toda persona, necesario para lograr el pleno desarrollo personal y social. Luego, la Convención Relativa a la Lucha contra las Discriminaciones en la Esfera de la Enseñanza (1960) visibilizó las situaciones de exclusión que impiden el acceso a la educación en condiciones de igualdad y motivó el desarrollo de políticas que eliminen la discriminación. Asimismo, la Convención de los Derechos del Niño (1989) en el artículo 28 reconoce la importancia de que todos los niños puedan acceder a la educación, garantizando la obligatoriedad en la educación primaria y su tránsito por todo el sistema educativo.

Por otro lado, en el 2006, la Convención Internacional de los Derechos de las Personas con Discapacidad, y su protocolo facultativo, ratificados en Colombia con la ley 1346 de 2009, impulsaron un cambio legislativo significativo en el país en materia de educación. En particular, el artículo 24 dispuso que para hacer efectivo el derecho a la educación de las personas con discapacidad “los Estados Parte asegurarán un sistema de educación inclusivo a todos los niveles, así como la enseñanza a lo largo de la vida” (onu, 2006, art. 24), además destaca la importancia de garantizar el acceso al sistema educativo general, asegurando los ajustes razonables que sean requeridos para su participación y aprendizaje.

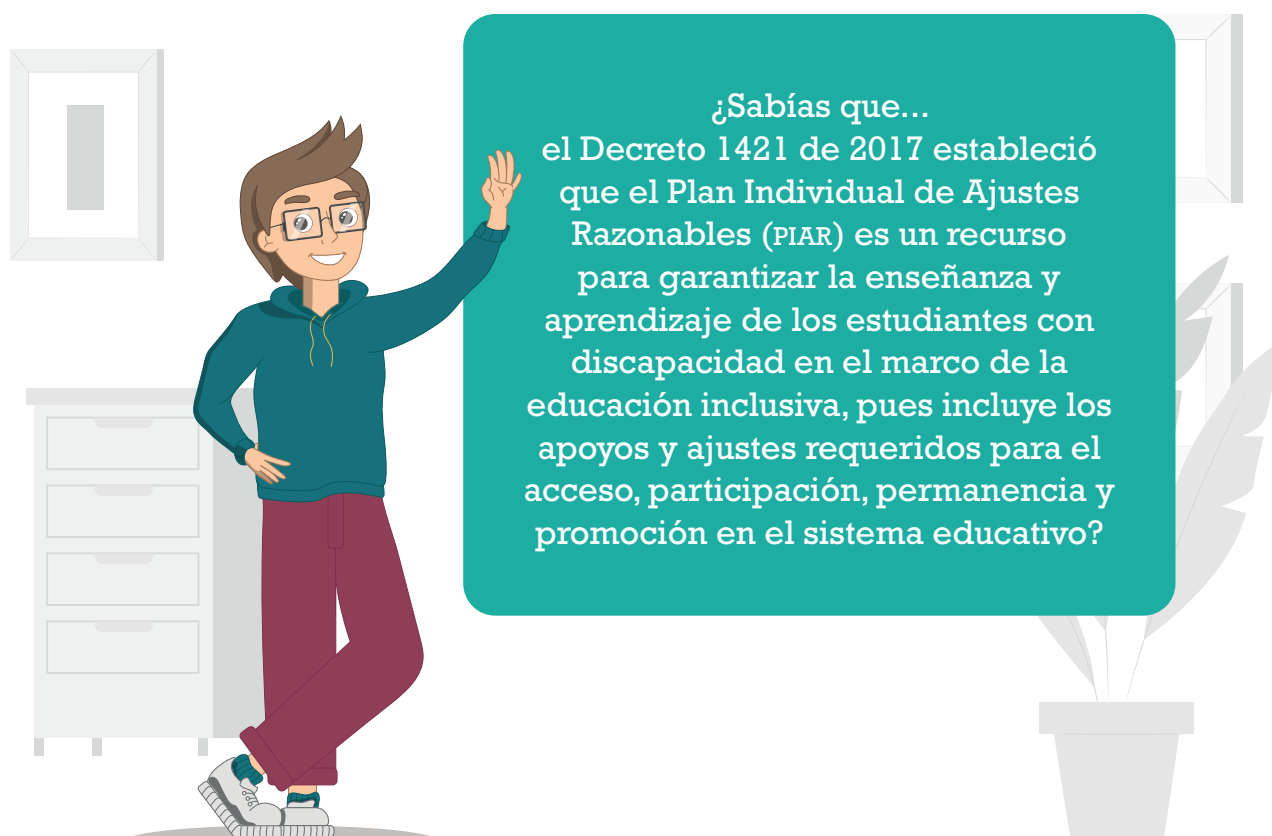
Desde el orden nacional, la Constitución Política de 1991 definió con el artículo 67 la educación como derecho fundamental y con el artículo 68 estableció la obligación especial del Estado para garantizar la educación de las personas con discapacidad. En esa perspectiva, la Ley 115 de 1994, “Por la cual se expide la ley general de educación”, estableció los fines, objetivos y estructura de la organización de la educación en el país, a la par que definió, en el artículo 46, que la educación de las personas con discapacidad también forma parte del servicio público educativo.

Bajo estas consideraciones la Ley 1098 de 2006, por la cual se expide el Código de Infancia y Adolescencia, reconoce la necesidad de implementar políticas, planes, programas y acciones que aporten a la protección integral de los derechos de los niños, niñas y adolescentes. Asimismo, en el artículo 8 se establece la primacía de los derechos de los niños sobre los demás; en el artículo 28 se precisa que la educación debe ser de calidad, gratuita y libre de discriminación, y en el artículo 36 se establece que los niños y niñas con discapacidad tienen derecho a la educación gratuita.

Para el 2009 se emitió el Decreto 366, que reglamentó la organización del servicio de apoyo pedagógico para los estudiantes con discapacidad, representando un hito frente a la garantía del derecho a la educación en el marco de la educación inclusiva. Más tarde, la ley estatutaria 1618 de 2013, "Por medio de la cual se establecen las disposiciones para garantizar el pleno ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad", en el artículo 11 asignó al MEN el establecimiento del esquema de atención educativa a la población con discapacidad para fomentar el acceso y permanencia con calidad en el sistema educativo inclusivo caracterizado por el reconocimiento de la diversidad.

En el 2015 se expidió el Decreto 1075, Decreto Único Reglamentario del Sector Educación, que compila las normas reglamentarias en materia educativa; mientras que en el 2017 el Decreto 1421 reglamentó, en el marco de la educación inclusiva, la atención educativa a la población con discapacidad. Bajo este contexto, en el 2018 el MEN generó la Directiva 04 en la cual se proporcionan diez orientaciones para el desarrollo de los ajustes razonables y provisión de apoyos para los estudiantes con discapacidad.

También, es preciso tener en cuenta que el Ministerio de Salud y Protección Social expidió la resolución 1239 de 2022, que derogó la resolución 113 de 2020, para establecer las disposiciones de certificación de discapacidad y el Registro de Localización y Caracterización de Personas con Discapacidad, que, en el numeral 1.2 del anexo técnico, reconoció siete categorías de discapacidad que orientan el proceso de registro de los estudiantes en el Sistema Integrado de Matrícula (SIMAT). Por otro lado, la ley 1145 de 2007 organizó el Sistema Nacional de Discapacidad para impulsar la formulación e implementación de la política pública de discapacidad, a través de la participación articulada entre las diferentes entidades públicas, personas con discapacidad y otras organizaciones a nivel nacional, regional y local.



¿Sabías que...
el Decreto 1421 de 2017 estableció
que el Plan Individual de Ajustes
Razonables (PIAR) es un recurso
para garantizar la enseñanza y
aprendizaje de los estudiantes con
discapacidad en el marco de la
educación inclusiva, pues incluye los
apoyos y ajustes requeridos para el
acceso, participación, permanencia y
promoción en el sistema educativo?

En el caso particular de Bogotá, en el 2012 fue aprobado el Acuerdo 505 que establece el Sistema Distrital de Atención Integral de Personas con Discapacidad, definido como “el conjunto de orientaciones, normas, actividades, recursos, programas, instituciones y procesos sociales y comunitarios que permiten la puesta en marcha de los principios de la política pública de discapacidad para el Distrito Capital” (Artículo 1).

El Sistema Distrital de Discapacidad (sdd) también tiene como finalidad coordinar, asesorar y articular a los actores sociales e instituciones que lideran la atención integral de las personas con discapacidad, por tanto, cuenta con el Consejo Distrital de Discapacidad y los Consejos Locales de Discapacidad, asesorados por el Comité Técnico de Discapacidad, la Secretaría Técnica Distrital y las Secretarías Técnicas Locales de Discapacidad.

Desde el orden distrital también es posible identificar el Decreto 089 de 2023, por medio del cual se adoptó la Política Pública de Discapacidad para Bogotá D. C. (2023-2034), que, según la estructura de la política pública, en el componente 2 del eje 1, dispuso las condiciones requeridas para garantizar el derecho a la educación de las personas con discapacidad de la zona urbana, rural y dispersa de Bogotá. En ese sentido, definió como líneas de acción de la inclusión y equidad en educación el acceso, la permanencia y participación con calidad y pertinencia, y el progreso en el cumplimiento de las trayectorias educativas completas.

Para finalizar, se relacionan algunos lineamientos, orientaciones, guías, cartillas y documentos elaborados por el MEN y la Secretaría de Educación del Distrito (SED) para aportar a la materialización del marco normativo que garantiza el derecho a la educación de la población con discapacidad matriculada en el sistema educativo de Bogotá (tabla 1).

Tabla 1. Documentos orientadores para la inclusión y equidad en educación

Ministerio de Educación Nacional	• 2017: Guía para la implementación del Decreto 1421. • 2017: Documento de orientaciones técnicas, administrativas y pedagógicas para la atención educativa a estudiantes con discapacidad en el marco de la educación inclusiva. • 2017: Orientaciones para la transición educativa de los estudiantes con discapacidad y con capacidades o talentos excepcionales en la educación inicial, básica y media. • 2020: Colección de cartillas y guías orientadoras para promover trayectorias educativas completas de niñas, niños y adolescentes con discapacidad. • 2021: Lineamiento de política para la inclusión y Equidad en Educación-Educación para todas las personas sin excepción. • 2022: Inclusión y equidad: Hacia la construcción de una política de educación inclusiva para Colombia-Nota técnica. • 2022: Trayectorias educativas completas, continuas y de calidad. Conceptualización y avances estratégicos-Nota Técnica.
---	---

Secretaría de Educación del Distrito

- 2018: Lineamiento política de educación inclusiva en Bogotá.
- 2021: Flexibilización curricular. Una ruta para crear oportunidades de aprendizaje en el marco de la transformación pedagógica.
- 2022: Ruta de atención educativa a estudiantes con Trastorno del Espectro Autista (TEA).
- 2022: Estrategias pedagógicas para la atención de estudiantes con Trastorno del Espectro Autista (TEA).
- 2024: Ruta para la atención educativa a la población con discapacidad matriculada en el sistema educativo de Bogotá.
- 2024: Ruta para la atención educativa de jóvenes y adultos con discapacidad intelectual del Distrito.
- 2024: Ruta para la transición de las aulas de apoyo pedagógico hacia una modalidad de atención educativa pertinente en el marco de la inclusión y la equidad en educación.

Fuente: elaboración propia.

Inclusión y equidad en educación a lo largo de la vida

La garantía de las trayectorias educativas

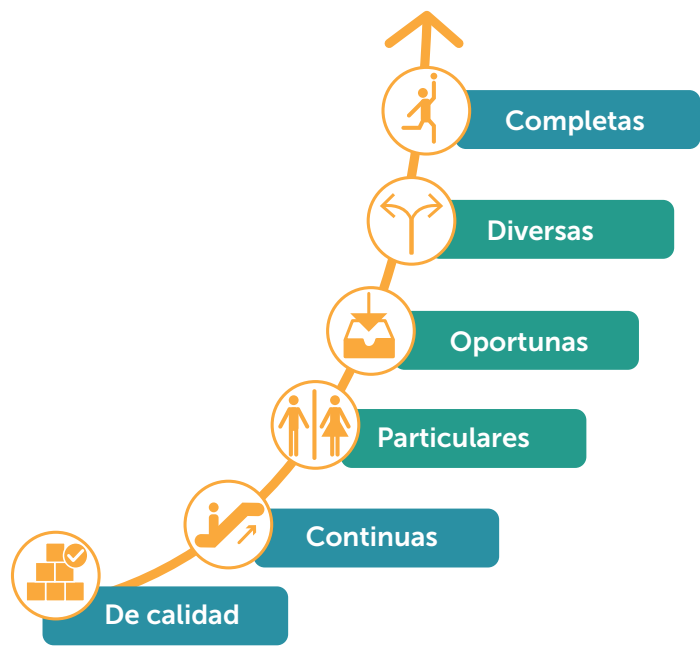
Garantizar el aprendizaje a lo largo de toda la vida, tal como lo establece el ods n.º 4, implica reconocer que los seres humanos se desarrollan de manera permanente y en diferentes entornos. Las políticas educativas deben abordar las situaciones de riesgo que puedan afectar en los procesos de enseñanza y aprendizaje, así como en la garantía de las trayectorias educativas completas. Estas son entendidas como los recorridos que realiza cada persona a lo largo de su vida para aprender, desarrollarse y alcanzar las metas personales y sociales propuestas (MEN, 2022a; 2022b). Estas trayectorias están determinadas por la interacción entre los factores personales y las oportunidades que ofrecen los diferentes entornos, lo que implica que no son homogéneas, estáticas, ni lineales, sino que varían dependiendo de las experiencias de cada sujeto.

En la educación de las personas con discapacidad es posible encontrar que muchos niños, niñas, jóvenes, adolescentes y adultos ingresan tardíamente al sistema educativo, presentan dificultades para transitar por los diferentes niveles y ciclos escolares, o no cuentan con suficientes oportunidades para construir aprendizajes significativos que aporten al establecimiento y realización de sus proyectos de vida.

De acuerdo con el MEN *et al.* (2021), la interrupción de las trayectorias educativas de los estudiantes se puede relacionar con cuatro aspectos. Primero, situaciones particulares del proceso de aprendizaje de los estudiantes, por ejemplo, falta de motivación; segundo, condiciones específicas de la historia escolar como repitencia, ingreso tardío, entre otros; tercero, situaciones sociales, económicas o culturales del entorno de los estudiantes tales como el trabajo infantil, el trabajo forzado o el cambio constante de lugar de residencia, entre otros; y, por último, las transiciones entre los diferentes ciclos del sistema educativo.

Bajo ese contexto, es necesario que las instituciones educativas, en el marco de la inclusión y equidad en la educación, se comprometan con el desarrollo de acciones y estrategias para minimizar las situaciones de riesgo descritas y garantizar las trayectorias educativas, teniendo en cuenta los seis atributos que las caracterizan (figura 5).

Figura 5. Atributos de las trayectorias educativas



Fuente: elaborado a partir de MEN (2022b) y MEN *et al.* (2021).

De acuerdo con el MEN (2022b) las trayectorias educativas deben ser de *calidad* para fomentar el desarrollo de aprendizajes significativos que aporten a la construcción de los proyectos de vida de los estudiantes; *continuas* para evitar la interrupción, deserción o abandono del proceso de aprendizaje, y *completas* para posibilitar la transición por los diferentes niveles establecidos en el sistema educativo colombiano.

Teniendo en cuenta las características de los niños, niñas, adolescentes, jóvenes y adultos, incluyendo a quienes tienen discapacidad, el MEN et al. (2021) propusieron considerar que las trayectorias educativas también deben ser *particulares*, pues los tiempos, recursos o apoyos requeridos en el proceso de aprendizaje son diferentes y dependen de las experiencias y condiciones familiares, sociales, económicas y culturales de cada uno; *oportunas* para responder a las necesidades, intereses y proyecciones de cada estudiante, y *diversas*, en cuanto considera que todas las trayectorias educativas no son iguales, sino que hay diferentes formas de transitar por el proceso de aprendizaje.

La comprensión y acompañamiento de las transiciones educativas

32

Las transiciones educativas tienen lugar durante el cambio de nivel o ciclo escolar de los estudiantes, lo que genera un periodo de inestabilidad en el que se precisan modificaciones ambientales y pedagógicas para facilitar su adaptación. Según Fabian y Dunlop (2006), estas implican desafíos en las relaciones sociales, los estilos de enseñanza, el ambiente, el espacio y el propio aprendizaje. Para Sebastián (2015), se abren oportunidades para el desarrollo, pero para la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (ocde; Organization for Economic Co-operation and Development-oecd, 2006), si el cambio resulta abrupto y no se acompaña adecuadamente, puede generar regresión y fracaso.

Es necesario tener en cuenta tres factores que favorecen la adaptación de los estudiantes durante las transiciones educativas: 1) la capacidad de la institución educativa para generar estrategias que reconozcan tanto sus características como sus requerimientos de apoyo, 2) la articulación con la familia y las claridades que estas tengan sobre las condiciones y nuevas demandas de la escuela, y 3) la oportunidad que tenga el estudiante para familiarizarse y sentirse acogido y acompañado frente a las nuevas demandas.

Acompañar las transiciones educativas también precisa el reconocimiento de las condiciones y demandas particulares en el curso de vida de los estudiantes. Por ejemplo, cuando pasan del contexto familiar a la escuela, es necesario acompañar la gestión y comunicación de las emociones y el fomento de la independencia, mientras que en el tránsito de la básica primaria a la secundaria es fundamental, apoyar la comprensión de los nuevos contextos escolares y de

las relaciones sociales. Por su parte, el inicio de la educación media convoca a la familia y la instituciones a crear oportunidades para que los estudiantes puedan proyectar la continuidad de sus trayectorias educativas.

La información proporcionada por un nivel al otro o de una institución a otra es un elemento indispensable para acompañar cada transición. Esta información se convierte en un insumo esencial de conocimiento, no solo del estudiante, sino para comprender cómo se han atendido las necesidades de apoyo. Además, permite optimizar los procesos para la nueva institución, nivel o ciclo escolar, evitando tener que empezar desde cero el reconocimiento del estudiante y el análisis de los requerimientos de apoyo, lo que genera que la transición se vuelva más compleja.

Terminar la educación media y proyectarse hacia el futuro corresponde con una de las transiciones de mayor complejidad en el curso de vida de cualquier sujeto, ya que implica la definición de lo que se quiere ser y hacer para su desarrollo personal y social. De acuerdo con D'Angelo (2004), "el proyecto de vida no es realizado eficientemente si el individuo no es capaz de orientarse adecuadamente acerca de lo que siente, piensa, cómo se valora y cuáles son sus potencialidades reales" (p. 11). Por tanto, los contextos socioculturales están llamados a brindar oportunidades para el descubrimiento y definición de las aspiraciones de cada sujeto.

Para el estudiante con discapacidad, esta transición trae retos adicionales que dependerán de las barreras que, de acuerdo con el contexto y las trayectorias educativas del estudiante, restringirán o potenciarán su posibilidad de tomar decisiones. En este punto es importante que las familias, la escuela y la sociedad reconozcan y validen el derecho que la persona con discapacidad tiene para definir su futuro. Esta decisión debe realizarse en función del reconocimiento de sus capacidades y las posibilidades contextuales. Pero este derecho debe estar acompañado de las condiciones para garantizar que estos jóvenes y adultos cuenten con las herramientas necesarias para enfrentar este desafío.

La transición a la vida adulta y la inmersión al mundo social y laboral no son responsabilidad directa de la escuela. Convergen allí las decisiones, acciones y apuestas comprometidas de diferentes actores y sectores para garantizar los derechos de las personas con discapacidad. Sin embargo, tanto la escuela como la familia, que hasta este punto han acompañado de manera directa a estos jóvenes, sí tienen la responsabilidad de garantizar las herramientas para enfrentarse a este nuevo tránsito.

En ese sentido, la finalización de los niveles escolares básicos no puede ser el momento de pensar en las habilidades que requieren los jóvenes y adultos con discapacidad para proyectar su vida. Al contrario, el reto es que las instituciones, desde el inicio de las trayectorias educativas, proyecten currículos para garantizar los requerimientos de apoyo de los estudiantes en proyección

del adulto que se quiere formar. Por esta razón, no se pueden restringir las posibilidades de aprendizaje en función de la ausencia o alteraciones en las estructuras o funciones corporales, sensoriales, mentales o psicológicas; se debe entender que el papel de la escuela es posibilitar al estudiante superar las restricciones para el aprendizaje, la enseñanza y la participación y lograr escuelas para todos que desarrollen al máximo su potencial individual sin exclusiones (Echeita, 2006). Lo anterior, a partir de oportunidades de aprendizaje equivalentes (López-Melero, 2011), pero no iguales, como tampoco deben ser iguales sus proyectos de vida.

¿Sabías que...
una de las mayores barreras
que enfrentan los jóvenes
y adultos con discapacidad
para acceder a las diferentes
posibilidades de formación
laboral o profesional tiene
que ver con no haber
logrado, en su tránsito por
la escuela, culminar con
niveles funcionales de lectura,
escritura y aritmética?

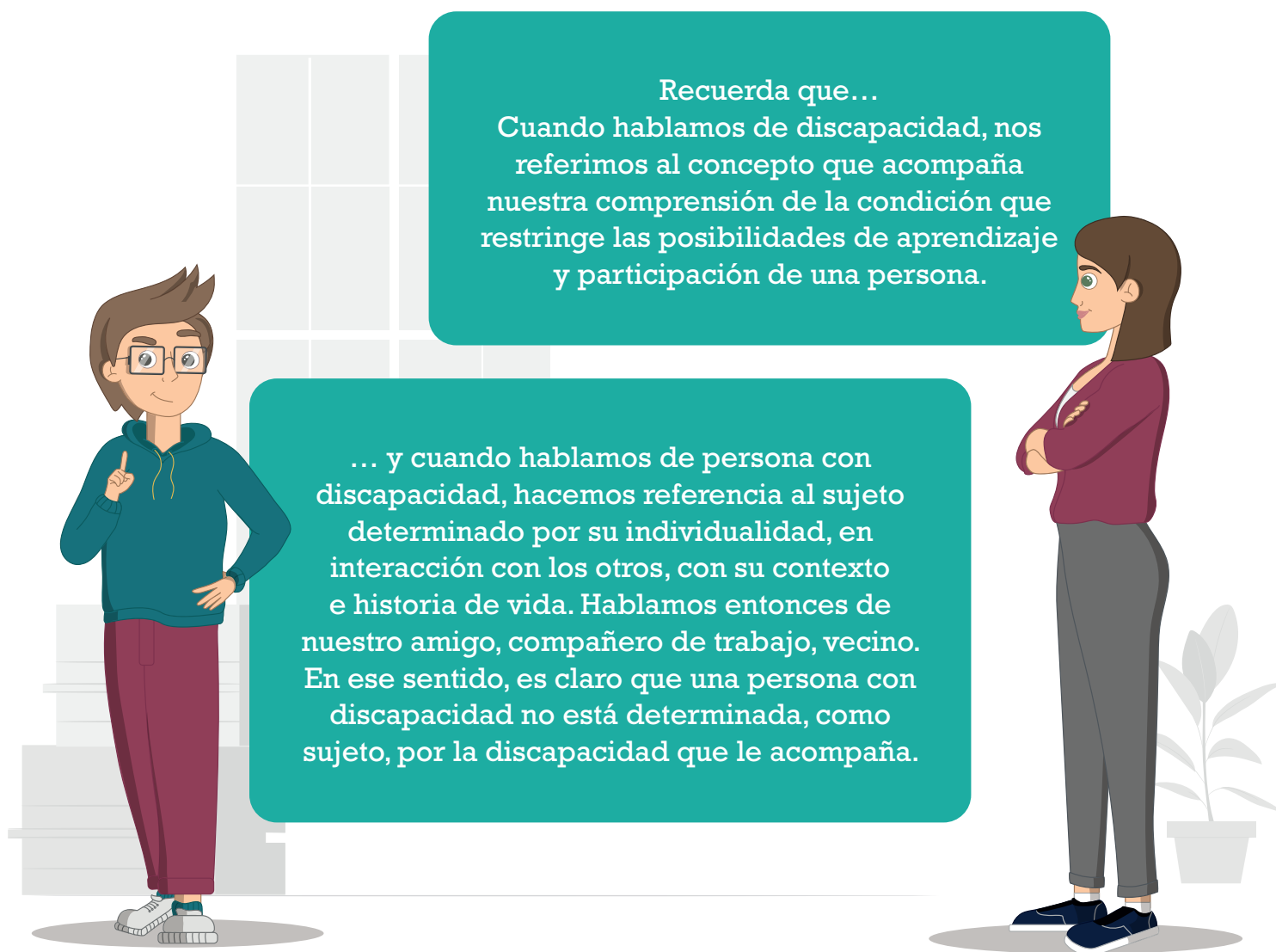


En este punto, algunos jóvenes y adultos pueden requerir vincularse a un proyecto sociocupacional que les permita lograr independencia en las actividades instrumentales y en actividades básicas de su vida cotidiana, mientras que otros, que requieran mantener apoyos y acompañamiento permanente, deben vincularse a programas de protección, salud, recreación y deporte, desde otras entidades públicas, que garanticen su calidad de vida. También es posible que algunos decidan ingresar al mundo productivo, a través de la vinculación laboral directa o de la creación de emprendimientos. Para esto, es necesario garantizar, desde otros sectores del Distrito, oportunidades que brinden herramientas a estos jóvenes y adultos para desarrollar un proyecto de vida autónomo. Finalmente, al culminar la educación media, otros decidirán formarse profesionalmente y en este punto es importante acompañarlos a tomar decisiones informadas frente a los diferentes niveles y opciones de la educación superior.

El compromiso más importante de la escuela será entonces garantizar que los estudiantes, sin distinción, terminen sus niveles de formación básica con las competencias que les permitan definir la ruta con la que se proyectarán para el futuro. El liderazgo pedagógico y administrativo, la gestión pertinente de los recursos y la consolidación de una comunidad educativa que reconoce en la diversidad su potencia, serán condiciones fundamentales para la garantía del derecho a la educación con calidad y equidad.

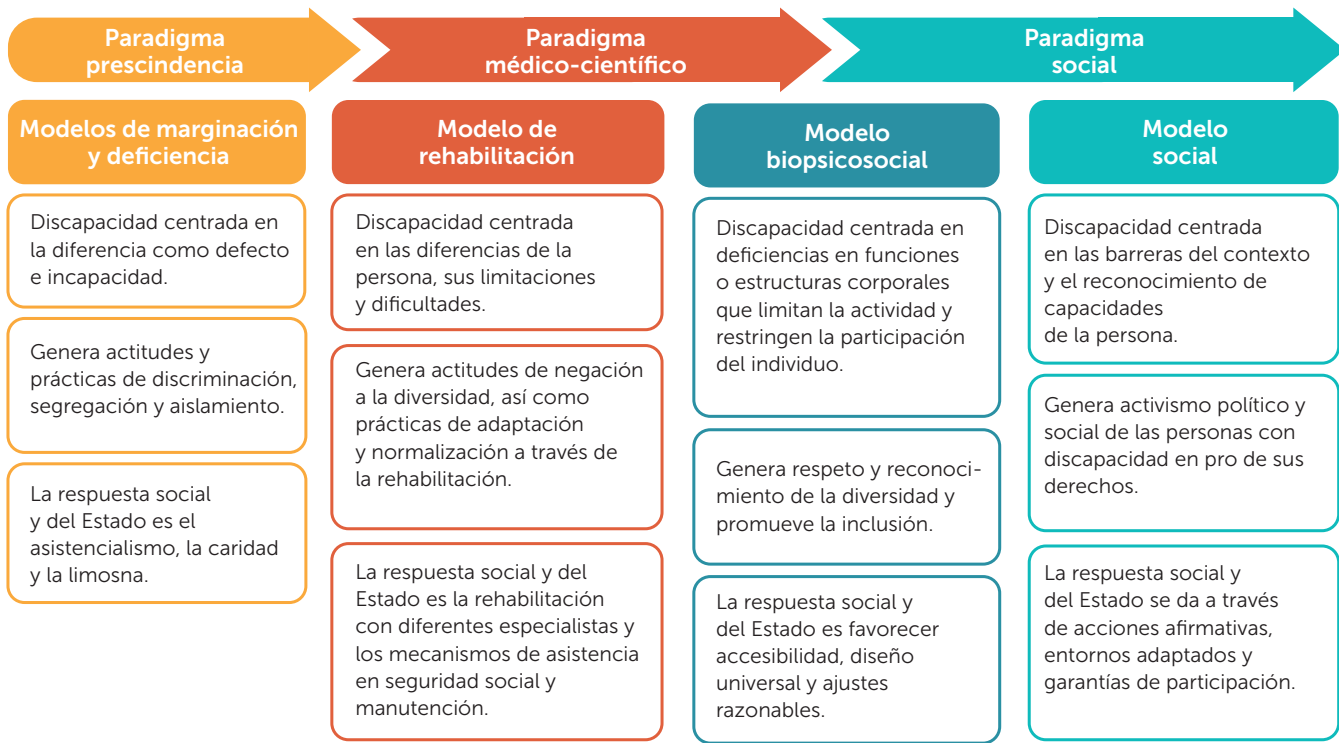
Modelos de comprensión y conceptualización de la discapacidad

36



La comprensión de la discapacidad ha recorrido un camino largo, lleno de los matices que cada época le ha aportado, determinando así: creencias que han impactado la construcción de culturas, decisiones que han determinado la actuación de los Gobiernos y prácticas que han definido las interacciones humanas en los diferentes ámbitos. Se han generado entonces diferentes modelos de comprensión de la discapacidad, a partir de los paradigmas que han marcado las diferentes épocas (figura 6).

Figura 6. Paradigmas y modelos de comprensión de la discapacidad



Fuente: adaptado del documento soporte de Política Pública de Discapacidad para Bogotá 2023-2034.

Las apuestas de la SED se ubican desde el modelo social y se centran particularmente en la articulación de los enfoques de desarrollo humano, calidad de vida y capacidades. Pero para comprender la importancia de responder desde el modelo social en el ámbito educativo, es necesario revisar cómo el tránsito por estos diferentes modelos ha dejado rezagos de actitudes que se asumen, decisiones que se toman y prácticas educativas que permiten ver, aún hoy, la interacción de los diferentes modelos, convirtiéndose en barreras para avanzar hacia la garantía del derecho a una educación de calidad para todos.

La discapacidad comprendida desde los modelos de marginación y deficiencia se vivencia a partir de actitudes de indiferencia en la escuela acompañadas de creencias como “para qué preocuparse, igual tiene discapacidad, no tiene futuro”, “qué más da, igual no va a aprender”; actitudes de exclusión acompañadas de creencias de tipo “en otro salón tal vez estaría mejor”, “tal vez él no debería presentar la evaluación”, o actitudes de compasión justificadas en creencias como “lo importante es que al menos tenga amigos”. Actitudes que llevan a tomar decisiones institucionales en las que se dificulta el acceso a la escuela o al aula, o decisiones curriculares en las que no se generan ajustes y que conducen, en la práctica, a que finalmente solo se exija lo mínimo posible al estudiante, se le acompañe en el cuidado o la socialización, y se le promueva sin criterios de aprendizaje que lo sustenten.

El modelo rehabilitador, por su parte, se caracteriza por actitudes de inseguridad o inflexibilidad producto de creencias como “yo no fui formado para atender ese tipo de necesidades en el aula, no soy experto”, “si no tenemos especialistas vinculados a la escuela, es muy probable que no logre salir adelante”, las cuales se concretan en decisiones que condicionan el acceso a la escuela o al aula en función del acompañamiento permanente del especialista y que, en consecuencia, desplazan la responsabilidad de la enseñanza hacia otros.

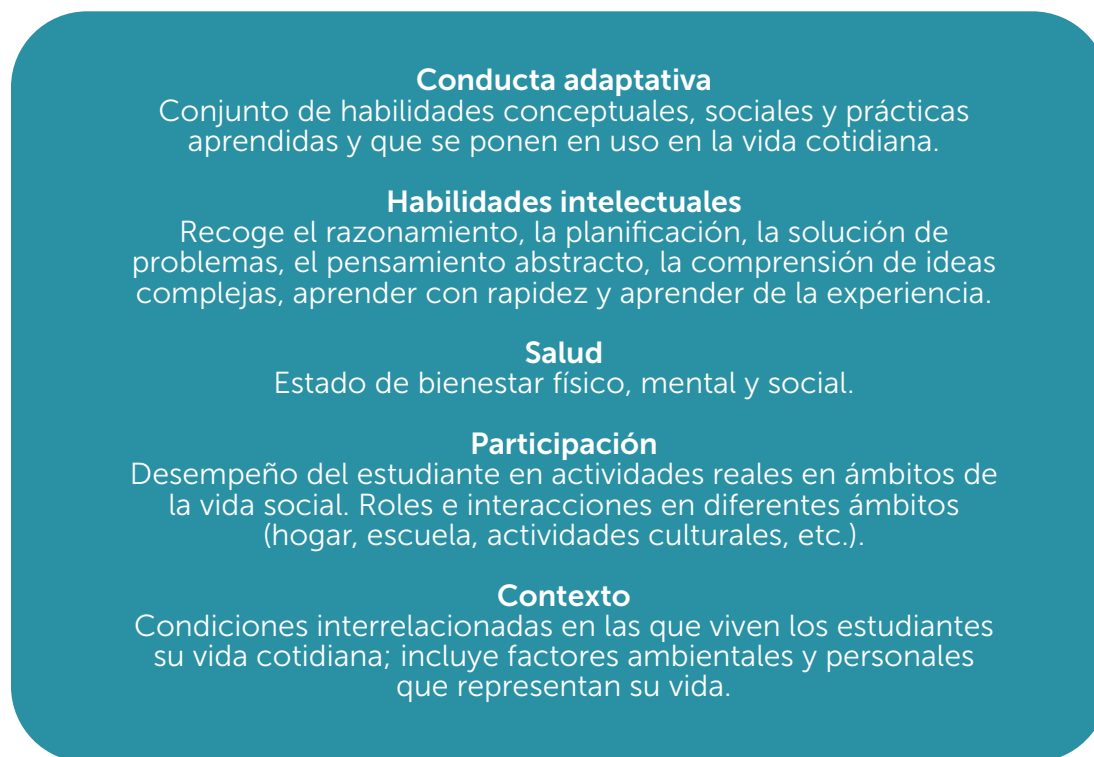
El modelo biopsicosocial pone en diálogo la influencia que tiene el contexto sobre el desenvolvimiento de la persona sin desconocer las deficiencias en las funciones o estructuras corporales que limitan la actividad y restringen la participación del individuo. Este modelo articula las miradas de los paradigmas médico y social, y centra la comprensión de la discapacidad en las interacciones entre las características de la persona y las condiciones contextuales. Es en la actualidad el modelo que permite, desde el sector salud, caracterizar a la población con discapacidad (anexo 1) y ser punto de partida para pensar la atención a la población.

El modelo social, por su parte, implica un avance importante en el reconocimiento de la persona con discapacidad y ha impulsado de manera significativa la transformación de las políticas para su atención. Desde este modelo se vuelca la mirada a las barreras que el contexto le impone a la persona, centrando en otro lugar no solo la comprensión de la discapacidad sino de la actuación frente a esta. Se entiende entonces a la persona con discapacidad como “sujeto pleno de derechos y cuyo desenvolvimiento integral en el entorno social estará determinado por el ejercicio de su autonomía y la intervención del estado para la eliminación de barreras que impidan el desarrollo de sus capacidades y oportunidades” (SDG, 2022, p. 28).

Ahora bien, para contestar a la pregunta sobre cómo lograr la garantía de los derechos a partir de prácticas educativas pertinentes que posibiliten al estudiante con discapacidad superar las barreras contextuales y lograr la participación y aprendizaje con equidad, se retoman los enfoques de desarrollo humano, calidad de vida y capacidades. La definición de acciones desde estos enfoques le posibilita a la educación desarrollar procesos de caracterización amplios y suficientes, frente a “quién es el estudiante con discapacidad, cuál es su historia de vida y qué necesita para aprender y desarrollarse” (MEN, 2017, p. 53). Asimismo, determina apuestas pedagógicas que respondan a diferentes dimensiones del funcionamiento humano desde el reconocimiento de los requerimientos particulares de apoyo y las condiciones contextuales que podrían determinar barreras para el aprendizaje y la participación, y desde allí desarrollar currículos flexibles que apuesten por el reconocimiento de la diferencia con calidad y equidad para todos.

En lo referente al enfoque de desarrollo humano, la Asociación Americana de Discapacidades Intelectuales y del Desarrollo (AAIDD), en su 12.^a edición, concibe el funcionamiento humano desde un enfoque funcional con perspectiva sistémica. Se comprende entonces el funcionamiento humano en la interacción que resulta entre las dimensiones del funcionamiento (figura 7), los sistemas de apoyos que ofrecen los diferentes contextos en los que participa cada individuo y los resultados de dichos apoyos sobre las dimensiones. De esa manera, se considera que “la discapacidad no es fija ni dicotómica, sino, más bien, fluida, continua y cambiante, y depende de las limitaciones funcionales de la persona y de los apoyos disponibles en su ambiente” (AAIDD, 2011, p. 168). Estas dimensiones que determinan el funcionamiento humano se favorecen mediante el uso de recursos y estrategias que promueven el desarrollo, la educación, los intereses y el bienestar personal.

Figura 7. Dimensiones del modelo multidimensional de funcionamiento humano



Fuente: Verdugo *et al.* (2013).

Para Schalock y Verdugo, la calidad de vida se entiende como un estado deseado de bienestar personal que debe comprenderse desde una mirada multidimensional y es el resultado de 8 dimensiones (figura 8) en su relación con factores ambientales y personales. El enfoque de calidad de vida, en el contexto de la comprensión de la discapacidad, posibilita identificar las necesidades de apoyo y preferencias particulares de los estudiantes, se convierte en una guía para la planeación de recursos y estrategias de atención y posibilita valorar la eficacia y pertinencia de dichos recursos a través del seguimiento (Verdugo *et al.*, 2013).

Figura 8. Dimensiones del enfoque de calidad de vida



Fuente: Verdugo et al. (2009).

Acoger el enfoque de calidad de vida para pensar la respuesta educativa a los estudiantes con discapacidad permite que se piense la educación centrada en la persona a partir del reconocimiento de sus necesidades e intereses, las particularidades de su contexto y los requerimientos específicos de apoyo para responder con equidad y posibilitar el aprendizaje y la participación.

A la educación le corresponde contestar a las preguntas sobre el tipo de sociedad por la que apuesta un Estado y el modelo de persona que quiere formar, preguntas que, para Guichot-Reina (2015), se deben contestar a partir de una teoría de justicia social incluida dentro del enfoque de capacidades, propuesto por Martha Nussbaum. El enfoque de capacidades parte de una concepción de dignidad del ser humano y de una vida acorde con esa dignidad.

Nussbaum, a partir de las preguntas sobre qué es capaz de hacer y de ser una persona, define las capacidades como el conjunto de oportunidades que tiene cada uno para elegir y actuar. Identifica unas capacidades internas que dan cuenta de rasgos y aptitudes desarrolladas, en su mayoría en interacción con su entorno familiar, social, económico y político, y que encuentran en el sistema educativo un espacio propicio para ser desarrolladas. Así mismo plantea unas capacidades combinadas que resultan de las oportunidades con las que cuenta la persona para funcionar de distintos modos, según como actúen sus características personales con los entornos a los que se enfrenta (Nussbaum, 2011).

Desde este enfoque de capacidades, Nussbaum propone que la educación debe centrarse en un interés por la reflexión personal, la apuesta por unos valores básicos en el marco de una sociedad pluralista y el respeto a diversos estilos de vida. Se trata, entonces, de una apuesta educativa que busca una sociedad justa y que forma personas libres, tolerantes, con mentalidad abierta, solidarias, críticas, reflexivas, responsable y humanas. La figura 9 presenta las dimensiones del enfoque de capacidades.

Figura 9. Dimensiones del enfoque de capacidades

Vida

Poder vivir hasta el término de una vida humana de una duración normal; no morir de forma prematura o antes de que la propia vida se vea tan reducida que no merezca la pena vivirla.

Salud física

Poder mantener una buena salud, incluida la salud reproductiva. Recibir una alimentación adecuada. Disponer de un lugar adecuado para vivir.

Sentidos, imaginación y pensamiento

Poder usar los sentidos, la imaginación, el pensamiento y el razonamiento, y hacerlo de un modo «auténticamente humano», un modo que se cultiva y se configura a través de una educación adecuada, lo cual incluye la alfabetización y la formación matemática y científica básica, aunque en modo alguno se agota en ello. Poder usar la imaginación y el pensamiento para la experimentación y la producción de obras y eventos religiosos, literarios, musicales, etc., según la propia elección. Poder usar la propia mente en condiciones protegidas por las garantías de la libertad de expresión, tanto en el terreno político como en el artístico, así como de la libertad de prácticas religiosas. Poder disfrutar de experiencias placenteras y evitar los dolores no beneficiosos.

Integridad física

Poder moverse libremente de un lugar a otro; estar protegido de los asaltos violentos, incluidos los asaltos sexuales y la violencia doméstica; disponer de oportunidades para la satisfacción sexual y para la elección en cuestiones reproductivas.

Emociones

Poder mantener relaciones afectivas con personas y objetos distintos a nosotros mismos. Poder amar a aquellos que nos aman y se preocupan por nosotros, y dolernos por su ausencia. En general, poder amar, penar, experimentar ansia, gratitud y enfado justificado. Que nuestro desarrollo emocional no quede bloqueado por el miedo y la ansiedad. (Defender esta capacidad supone defender formas de asociación humana de importancia crucial y demostrable para este desarrollo).

Razón práctica

Poder formarse una concepción del bien y reflexionar críticamente sobre los propios planes de la vida. (Esto implica una protección de la libertad de conciencia y de la observancia religiosa).

Otras especies

Poder vivir una relación próxima y respetuosa con los animales, las plantas y el mundo natural.

Juego

Poder reír, jugar y disfrutar de actividades recreativas.

Afiliación

- A. Poder vivir con y para los otros, reconocer y mostrar preocupación por otros seres humanos; participar en diversas formas de interacción social; ser capaz de imaginar la situación de otro. (Proteger esta capacidad implica proteger las instituciones que constituyen y promueven estas formas de afiliación, así como proteger la libertad de expresión y de asociación política).
- B. Que se den las bases sociales del autorrespeto y la no humillación; ser tratado como un ser dotado de dignidad e igual valor que los demás. Eso implica introducir disposiciones contrarias a la discriminación por razón de raza, sexo, orientación sexual, etnia, casta, religión y origen nacional.

Control sobre el propio entorno

- A. Político. Poder participar de forma efectiva en las elecciones políticas que gobiernan la propia vida; tener derecho a la participación política y a la protección de la libertad de expresión y de asociación.
- B. Material. Poder disponer de propiedades (ya sean bienes mobiliarios o inmobiliarios), y ostentar los derechos de propiedad en un plano de igualdad con los demás; tener derechos a buscar trabajo en un plano de igualdad con los demás; no sufrir persecuciones y detenciones sin garantías. En el trabajo, poder trabajar como un ser humano, ejercer la razón práctica y entrar en relaciones valiosas de reconocimiento mutuo con los demás trabajadores.

Fuente: Nussbaum (2007).

Consideraciones administrativas para la inclusión y equidad en la educación de personas con discapacidad.

—
45
—



Este apartado busca orientar la gestión institucional hacia la cualificación del horizonte, las decisiones y acciones administrativas que posibilitan la garantía del derecho a la educación para todos los estudiantes con discapacidad sin excepción.

Se inicia desde una revisión de la apuesta institucional frente a los procesos de autoevaluación y mejoramiento continuo a partir de las áreas de gestión escolar, que deben armonizarse con un proyecto educativo institucional comprometido con la garantía de las trayectorias educativas completas. También, se revisan los aspectos más importantes desde la gestión escolar, para garantizar el acceso, la permanencia y la evaluación y promoción de estudiantes con discapacidad dentro del sistema educativo. Finalmente se da cuenta de las posibilidades de articulación intersectorial para favorecer la inclusión y equidad en la educación.

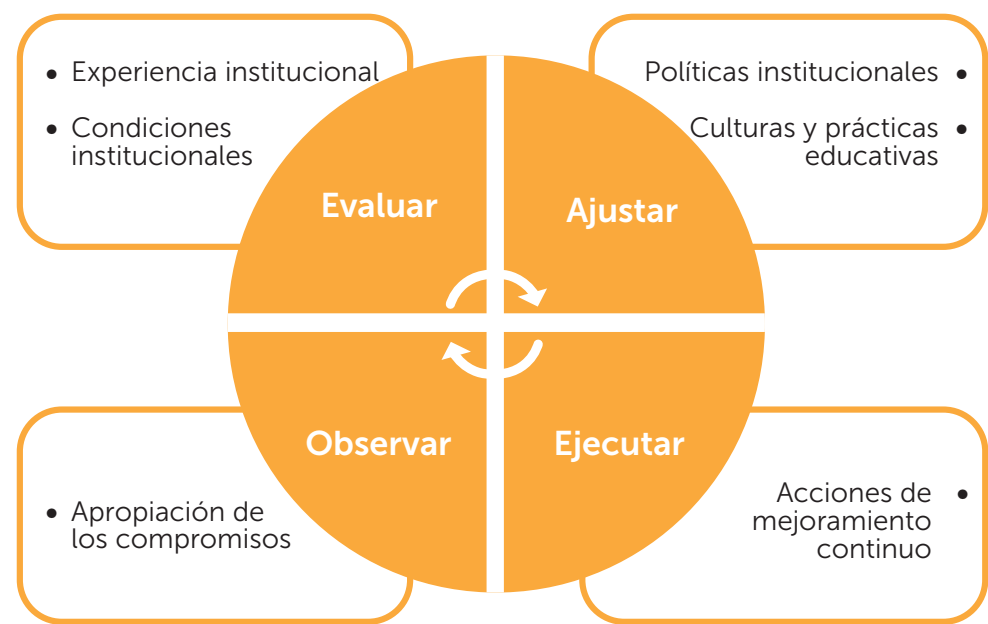
Una apuesta institucional para la inclusión y la equidad en la educación

La apuesta de los Estados miembros de la onu por una educación de calidad, que se plasma en el ods n.º 4, implica que las instituciones educativas se piensen cómo, desde su capacidad institucional, responden a la inclusión y equidad en la educación.

Con este requerimiento en mente, cada institución, con la participación de toda la comunidad educativa², debe: 1) reconocer el camino recorrido y lo que ha construido a partir de procesos de autoevaluación; 2) ajustar sus culturas, políticas y prácticas y plasmar dichos ajustes en los documentos institucionales, específicamente en el PEI y en acciones de mejoramiento; 3) comprometerse con la ejecución de dichas acciones de transformación; y 4) realizar seguimiento continuo para la garantía de la inclusión y equidad en la institución (figura 10).

² Estudiantes, docentes, familias, egresados, directivos docentes y administradores escolares.

Figura 10. Acciones para avanzar hacia la garantía de la inclusión y equidad en la institución educativa



Fuente: elaboración propia.

Autoevaluación y mejoramiento continuo

La actualización del horizonte institucional³, la apuesta curricular y los soportes administrativos no solo responden a la armonización con los compromisos normativos de construcción de país, sino que son parte de procesos de mejoramiento continuo institucional. La posibilidad que tiene una institución de avanzar a partir de la lectura de su propia realidad da cuenta de un compromiso constante con la autoevaluación que permite identificar la forma y el avance de las diferentes áreas de gestión, reconociendo sus fortalezas y oportunidades de mejora.

³ Se refiere aquí, en el marco de las políticas de inclusión y equidad, al conjunto de acciones encaminadas a revisar y actualizar los procesos curriculares para el fortalecimiento de la misión institucional, lo cual debe evidenciarse en el PEI.

El mejoramiento continuo es un proceso que requiere de la participación de todos los actores de la comunidad e implica la autoevaluación institucional, que le permite a la institución recolectar, sistematizar y analizar información frente a las acciones y resultados en las diferentes áreas de gestión escolar. Los resultados de la autoevaluación permiten el planteamiento de un Plan de Mejoramiento Institucional (PMI) al que se le debe realizar seguimiento periódico que permita dar cuenta del logro de las metas y los ajustes pertinentes.

Evaluar la gestión institucional con miras a garantizar la inclusión y equidad en la educación implica, desde las orientaciones del MEN (2020c), valorar la existencia y frecuencia de los procesos de formación docente en pedagogías y didácticas innovadoras y flexibles, la resignificación de los procesos educativos desde modelos más holísticos, la articulación de los proyectos transversales entre las diferentes áreas académicas, la vinculación de la comunidad en las actividades institucionales, la consideración de información censal y las diferentes mediciones objetivas de calidad de la educación obtenidas por los estudiantes, los ajustes y solicitudes de apoyo realizadas a través del Plan Individual de Ajustes Razonables (PIAR), así como la articulación con el Plan de Implementación Progresiva (PIP).

Finalmente es importante que las acciones de mejora, producto de la autoevaluación institucional, se vean reflejadas en la transformación del PEI, el SIEE, el manual de convivencia y los PMI.

Las responsabilidades de las Áreas de Gestión Escolar para el logro de la inclusión y equidad en la educación

El Compromiso de Cali sobre Equidad e Inclusión en la Educación (Unesco, 2019) estableció ocho llamados a la acción que se convierten en compromisos por los que cada institución educativa debe apostar. En las figuras 11 a 18 se plantean algunos ejemplos sobre cómo cada área de gestión podría responder a dichos llamados.

Figura 11. Llamado a la acción frente a las políticas institucionales



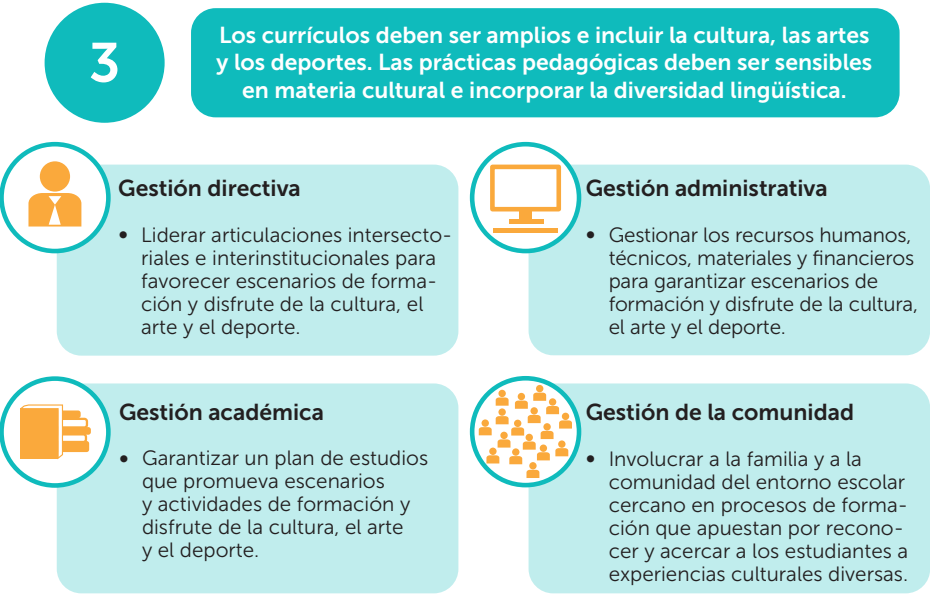
Fuente: elaboración propia.

Figura 12. Llamado a la acción frente a los niveles del sistema educativo



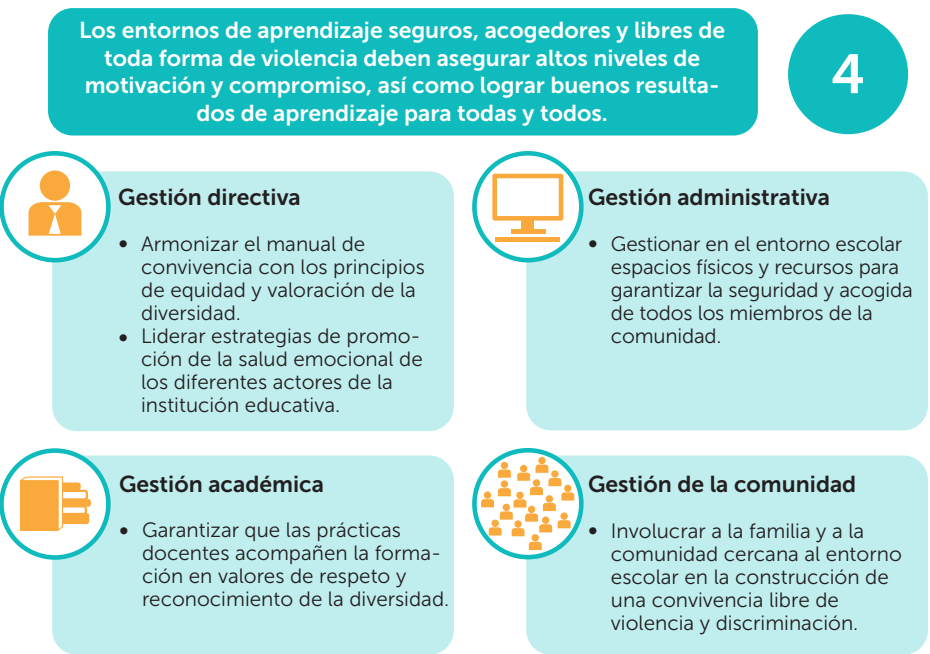
Fuente: elaboración propia.

Figura 13. Llamado a la acción frente a los currículos



Fuente: elaboración propia.

Figura 14. Llamado a la acción frente a los entornos de aprendizaje



Fuente: elaboración propia.

Figura 15. Llamado a la acción frente a las tecnologías de la información y la comunicación



Fuente: elaboración propia.

Figura 16. Llamado a la acción frente a los responsables de las instituciones educativas



Fuente: elaboración propia.

Figura 17. Llamado a la acción frente a la planeación institucional



Fuente: elaboración propia.

Figura 18. Llamado a la acción frente a los recursos educativos



Fuente: elaboración propia.

Para ampliar el tema se sugiere revisar el documento:
Educación para todas las personas sin excepción. Lineamientos de política para la inclusión y la equidad en educación, MEN et al. (2021).

Acciones administrativas para el acceso

Inicialmente, es indispensable que las instituciones educativas tengan en cuenta que, de acuerdo con lo establecido por el Decreto 1421 de 2017, existen cuatro ofertas educativas (tabla 2) para garantizar la pertinencia y calidad de la educación de los estudiantes con discapacidad. Bajo esa perspectiva, a continuación, se precisan algunas de las acciones administrativas que deben llevar a cabo las instituciones educativas para garantizar el acceso de la población con discapacidad al sistema educativo en el marco de la inclusión y equidad en educación.

Tabla 2. Ofertas educativas para los estudiantes con discapacidad

Oferta educativa	Descripción
Oferta general	Es la oferta del sistema educativo general colombiano. En ella, los estudiantes con discapacidad deberán ser remitidos al establecimiento educativo oficial o contratado más cercano a su lugar de residencia, y al grado acorde a su edad cronológica.
Oferta bilingüe bicultural	Está dirigida a los estudiantes con discapacidad auditiva con el fin de garantizar su acceso al proceso de enseñanza-aprendizaje en lengua de señas colombiana y al español como segunda lengua. Esta oferta es ofrecida en instituciones educativas focalizadas por la SED para centralizar los apoyos y ajustes requeridos.
Oferta hospitalaria	Se orienta a los estudiantes que, debido a su condición de salud, requieren un modelo pedagógico por fuera de la institución educativa. Es desarrollada en el marco de las Estrategias Educativas Flexibles de la SED y en articulación con el sector salud.
Oferta de formación de adultos*	Está dirigida a los estudiantes con discapacidad, con edades de quince (15) años o más, que no han ingresado a ningún grado del ciclo de educación básica primaria o hayan cursado como máximo los dos primeros grados; o aquellos que, con edades de quince (15) años o más, hayan finalizado el ciclo de educación primaria y demuestren que han estado dos (2) años o más por fuera del servicio público educativo formal. Esta oferta es ofrecida en instituciones educativas focalizadas por la SED y desarrollada a través de ciclos lectivos especiales integrados para jóvenes y adultos.

Nota: * para ampliar la información frente a la Oferta de formación de adultos en Bogotá, se recomienda consultar el documento: *Ruta para la atención educativa de jóvenes y adultos con discapacidad intelectual del Distrito* (2024).

Fuente: elaborado a partir del Decreto 1421 de 2017.

Direccionamiento frente a la solicitud de cupo escolar y traslados de estudiantes antiguos

Es indispensable que las instituciones educativas puedan direccionar a las familias de los estudiantes con discapacidad para realizar la solicitud de cupo escolar o el traslado de estudiantes antiguos a través de los canales, disposiciones y cronogramas establecidos por la Resolución del proceso de gestión de la Cobertura, emitido de forma anual por la SED.

En ese proceso, es fundamental asesorar a las familias para identificar la oferta educativa más pertinente para el estudiante con discapacidad, de acuerdo con sus características y requerimientos de apoyo. En el caso de la Oferta Bilingüe Bicultural, la Oferta hospitalaria y la Oferta de Educación de adultos, es importante recordar que se encuentra focalizada en algunas instituciones educativas del Distrito que pueden ser consultadas en las Direcciones Locales de Educación (DILE).

Por su parte, la Dirección de Cobertura y las DILE, en el marco de las responsabilidades conferidas en el proceso de gestión de la cobertura educativa, deben asignar los cupos teniendo en cuenta que los estudiantes con discapacidad se encuentran priorizados para la asignación y, de ser posible, deben ser inscritos a la institución educativa más cercana a su residencia.

Realización del proceso de matrícula

Es indispensable tener en cuenta que ninguna institución educativa puede negar el acceso al sistema educativo a un niño, niña, adolescente, joven o adulto, debido a su discapacidad. Por el contrario, deben garantizar los ajustes razonables requeridos para que los estudiantes y sus familias cuenten con la información completa, clara y oportuna, sobre los procesos administrativos que se deben llevar a cabo para la formalización de la matrícula.

Durante este proceso, el personal administrativo de la institución educativa debe solicitar la documentación indicada en la resolución de cobertura (renovada anualmente), y en articulación con el docente de apoyo pedagógico, indagar por la información complementaria para la valoración pedagógica del estudiante y el diligenciamiento del Anexo 1 del PIAR, titulado *Información general del estudiante (Información para la matrícula)*. Para el caso de los estudiantes de educación inicial o estudiantes con solicitud de traslado, es indispensable que las instituciones educativas indaguen por los documentos de soporte de la historia escolar del estudiante y otras herramientas que permitan conocer los procesos pedagógicos desarrollados previamente.

Se debe tener en cuenta que, de conformidad con lo establecido en la sección 4 del Decreto 1075 de 2015, el estudiante que, por las situaciones académicas referidas en el artículo 2.3.3.3.4.1.2, no cuenta con los certificados de escolaridad de los niveles previos al que va a ser matriculado, puede realizar la validación de estudios de los grados de la educación básica y media en instituciones educativas que, de acuerdo con los resultados del examen de estado, fueron categorizadas en A+ o A. En ese sentido, por ejemplo, los estudiantes con discapacidad que no hayan cursado uno o varios grados en el sistema educativo formal pueden solicitar la validación de los estudios en las instituciones educativas de las categorías ya indicadas; estas instituciones educativas, a partir de la información aportada por los estudiantes o sus familias, deben garantizar los apoyos y ajustes razonables requeridos para el desarrollo de la evaluación o actividad académica asignada durante la validación.

De acuerdo con lo estipulado en el Decreto 1421 de 2017, aunque el estudiante con discapacidad no cuente con los certificados de escolaridad de los grados anteriores ni haya realizado la validación de los estudios, la institución educativa en donde se le asignó el cupo escolar debe preceder con la realización del proceso de matrícula al grado de acuerdo con su edad.

Registro en el Sistema Integrado de Matrícula (SIMAT)

El SIMAT es una herramienta para la organización y control del proceso de matrícula, traslado, retiro y otros procesos administrativos que se llevan a cabo en las instituciones educativas. Por tanto, es la principal fuente de información sobre las características de los estudiantes, sus trayectorias educativas y otros datos relevantes que permiten la gestión de recursos, la elaboración de programas y estrategias y la articulación con otros sectores de acuerdo con las necesidades de los estudiantes.

Para el caso de la población con discapacidad, el SIMAT cuenta con una variable específica en la que se debe registrar cuál, de las siete categorías establecidas en la Resolución 1239 de 2022 del Ministerio de Salud y Protección Social, corresponde con las características del estudiante (anexo 1). De acuerdo con el MEN (2020c) la identificación de la categoría de discapacidad y la marcación de la variable en el SIMAT se realiza partir de la información y documentación aportada por la familia, como se precisa a continuación:

- *Certificado de discapacidad.* Expedido por la entidad prestadora de salud como resultado de un proceso de valoración clínica multidisciplinaria en el que se establece la categoría de discapacidad relacionada con las características de cada estudiante. Las categorías de discapacidad establecidas por la resolución 1239 de 2022 pueden ser consultadas en el Anexo 1 del Lineamiento.

- *Diagnósticos y resultados de las valoraciones clínicas.* Es el proceso de identificación de la condición de salud, en el cual se pueden especificar nombres de síndromes, enfermedades u otras condiciones en las estructuras y funciones corporales del estudiante. Se debe tener en cuenta que en el SIMAT no se registran los diagnósticos de los estudiantes, sino que esta información constituye un insumo para la definición de la categoría de discapacidad.



Recuerda que...

No contar con un diagnóstico o certificado de discapacidad no impide a una familia realizar el proceso de matrícula de su hijo o hija en el sistema educativo, pero contar con este certificado le permite al estudiante ser priorizado en los programas de atención del Distrito y de su localidad. Además permite la caracterización confiable de la población, utilizada por las diferentes entidades para la generación de nuevos programas y servicios.

Para ampliar el tema se sugiere consultar el documento:

Orientaciones para el reporte de niños, niñas y adolescentes con discapacidad en el Sistema Integrado de Matrícula (SIMAT), MEN (2020c).

¿Qué sucede si un estudiante, que se presume que presenta discapacidad, no cuenta con documentación que la certifique?

Es importante tener en cuenta que, aunque el estudiante no cuente con la documentación que certifica la discapacidad, se debe realizar el proceso de matrícula para garantizar el derecho a la educación. En esos casos, se recomienda orientar a la familia hacia el sector salud para realizar los procesos de valoración clínica que permitan la obtención del diagnóstico y la certificación de la discapacidad y, en caso de ser requerido, se dirija a un proceso terapéutico.

Proceso de bienvenida y acogida de los estudiantes

De acuerdo con el MEN et al. (2021), la acogida es “un proceso permanente, sistemático y de carácter integral que aspira a facilitar la incorporación y acompañamiento efectivo de los estudiantes y sus familias en la comunidad educativa” (pp. 3-4), por tanto, se puede implementar durante el ingreso a la institución o en otros momentos de la trayectoria educativa de los estudiantes; por ejemplo, cambios de sede o de grupo, inicio de año lectivo, entre otros. En ese sentido, se espera que, como parte del proceso de bienvenida y acogida de los estudiantes con discapacidad, los directivos, docentes, profesionales del área administrativa y personal de apoyo faciliten el reconocimiento y apropiación de los diferentes escenarios de la institución, apoyen la adaptación a las dinámicas del entorno educativo, mantengan disposición para orientar las inquietudes que se puedan presentar y, en general, participen en la creación de culturas inclusivas en las que todos son valorados.

Para eso, es fundamental que las instituciones educativas establezcan en el PMI, en el POA y en los cronogramas de trabajo institucional las acciones específicas por desarrollar con toda la comunidad educativa para avanzar en la toma de conciencia para la transformación de imaginarios y prejuicios sobre la discapacidad, el reconocimiento de la diversidad y la creación de culturas inclusivas que permeen las prácticas pedagógicas que se llevan a cabo. Para ello, se sugiere realizar espacios de formación, campañas de concienciación, materiales de difusión y otras estrategias que fomenten el reconocimiento de los derechos, capacidades y habilidades de los estudiantes con discapacidad.

Acciones administrativas para la permanencia

A continuación, se precisan algunas acciones administrativas que deben desarrollar las instituciones educativas para favorecer la permanencia de los estudiantes con discapacidad en el sistema educativo.

Sistema de apoyos

De acuerdo con la AAIDD (2011) “los sistemas de apoyos son una red interconectada de recursos y estrategias que fomenta el desarrollo e intereses de una persona y mejora su funcionamiento individual y bienestar” (p. 95). En esa medida, en el sistema educativo, el sistema de apoyos está integrado por los profesionales, recursos, herramientas y estrategias que se deben implementar para eliminar las barreras que restringen el aprendizaje y la participación de la población con discapacidad.

De acuerdo con el MEN (2020) es posible identificar tres tipos de apoyos que contribuyen a la garantía del derecho a la educación de los estudiantes con discapacidad y que deben ser solicitados por las instituciones educativas, en el marco de la gestión escolar.

Apoyos humanos

Incluye los diferentes perfiles y roles (docentes de apoyo pedagógico, intérpretes de Lengua de Señas Colombiana-español, modelos lingüísticos, guías intérpretes, mediadores pedagógicos y comunicativos, tiflólogos y auxiliares de enfermería) que, en el marco de acciones pedagógicas-no terapéuticas, favorecen la comunicación, aprendizaje y bienestar de los estudiantes con discapacidad, y posibilitan su participación en la vida escolar.

Para la solicitud de los apoyos humanos es necesario que las instituciones educativas adelanten el siguiente proceso:

1. Llevar a cabo la valoración pedagógica de los estudiantes con discapacidad para identificar las necesidades de apoyo.
2. Solicitar el apoyo humano ante la Dirección de Inclusión e Integración de Poblaciones (DIIP) de la SED, aportando los informes de soporte de la valoración pedagógica y el certificado de discapacidad o diagnóstico clínico.

3. Participar en la Mesa de Asistencia Técnica que lidera la DIIP en la institución educativa para realizar la verificación de la necesidad de apoyo y, en caso de ser aprobado, completar los procesos administrativos indicados por la SED.
4. Una vez asignado, es necesario favorecer su acercamiento a los documentos institucionales (PEI, manual de convivencia, PMI, Sistema Institucional de Evaluación de los Estudiantes-SIEE, entre otros), y disponer las condiciones para que trabajen de manera articulada con la comunidad educativa (familias, docentes, directivos) en el marco del horizonte institucional.



¿Sabías que...
los docentes de apoyo
pedagógico trabajan
por el fortalecimiento
de la educación
inclusiva y equitativa
a través del trabajo
articulado con los
diferentes actores de la
comunidad educativa?

Los procesos de contratación, seguimiento y evaluación de los apoyos humanos son liderados por el nivel central de la SED, la cual, a través de la DIIP, realiza visitas de acompañamiento con el propósito de brindar orientaciones técnicas y pedagógicas que visibilicen y fortalezcan las acciones realizadas por los apoyos humanos, particularmente los docentes de apoyo pedagógico de cada institución educativa (Sánchez Benítez, 2022).

Apoyos técnicos y tecnológicos para el acceso a la información

Comprende *softwares*, dispositivos o recursos que pueden ser gestionados por la institución educativa o por la familia, para favorecer la comunicación y acceso a la información de la población con discapacidad y que, por tanto, benefician sus posibilidades de aprendizaje. Los apoyos pueden ser lectores de pantalla (Jaws o Daisy), magnificadores de pantalla, *softwares* incorporados en teléfonos y tabletas, líneas braille, impresoras de braille, audiolibros, lupas manuales, y otros que facilitan el acceso a la información de los estudiantes con discapacidad visual; tableros de comunicación, sintetizadores de voz y otros sistemas de comunicación aumentativa o alternativa; pulsador de teclados, puntero cefálico, *hardware* de traqueo ocular, *software* de traqueo cefálico, y otros apoyos para las personas con discapacidad física; materiales didácticos, dispositivos tecnológicos (computadores o tabletas) y, en general, todos los apoyos que se orientan a la eliminación de las barreras para el acceso a la comunicación de los niños, niñas, adolescentes y adultos con discapacidad (MEN, 2020c).

Bajo ese contexto, la valoración pedagógica debe permitir la identificación de los apoyos técnicos y tecnológicos que requieren los estudiantes con discapacidad para acceder a la información, y se debe iniciar su solicitud ante la Dirección de la SED que corresponde, en este caso, la Dirección de Dotaciones Escolares. También, se pueden desarrollar alianzas con entidades como el Instituto Nacional para Ciegos (INCI) o el Ministerio de Tecnologías de la Información, quienes a partir de la Ley 1680 de 2013 garantiza el acceso al *software* lector de pantalla para las personas con discapacidad visual.

Es importante que los docentes se encuentren capacitados frente a su uso, que se asegure su implementación durante el proceso de aprendizaje y se realicen acciones de familiarización con los estudiantes del curso para fomentar su cuidado.

Ajustes físicos

Son adaptaciones realizadas al espacio físico de los establecimientos educativos para facilitar el libre desplazamiento de los estudiantes, incluyendo a quienes tienen discapacidad. Al respecto, es importante considerar que el Instituto de Normas Técnicas y Certificación (Icontec), a través de la Norma Técnica Colombiana de Accesibilidad al medio físico regula las características que deben cumplir las entidades públicas y privadas para garantizar las condiciones de acceso en condiciones de equidad.

En ese sentido, cuando se identifique la necesidad de ajuste físico de la institución educativa para eliminar barreras que impiden la participación de los estudiantes con discapacidad, es necesario que la institución educativa realice la solicitud ante la Dirección de la SED que corresponde, en este caso, la Dirección de Construcción y Conservación de Establecimientos Educativos.

Cuando en las instituciones educativas no sea posible realizar ajustes o adecuaciones físicas estructurales, se recomienda implementar estrategias específicas que garanticen la participación de los estudiantes con discapacidad. Por ejemplo, creación de señalización específica, disposición de los principales entornos en los que participan los estudiantes en las primeras plantas de las instituciones, entre otros. También, se recomienda que la institución educativa oriente a la familia para acceder a los apoyos del sistema de salud o programas de las alcaldías locales para obtener ayudas técnicas que mejoren las condiciones para la participación y aprendizaje de los estudiantes con discapacidad.

Finalmente, se debe considerar que los ajustes a la movilidad también incluyen la eliminación de barreras temporales como sillas, mesas y otros elementos que obstaculizan el libre tránsito y la movilidad. Por lo tanto, se recomienda trabajar con la comunidad educativa en procesos de concienciación sobre la organización, disposición y uso de los espacios y elementos institucionales.

Acciones para el bienestar estudiantil

El Programa de Alimentación Escolar (PAE), el Programa de Movilidad Escolar y la estrategia de Promoción de Bienestar Estudiantil se orientan a favorecer la permanencia de todos los estudiantes en el sistema educativo. Por tanto, es necesario asegurar que los estudiantes con discapacidad y sus familias siempre cuenten con los apoyos para acceder a la información clara y oportuna sobre los cronogramas, requisitos y las condiciones de participación en los programas. También, se debe indagar si es necesario implementar algún ajuste razonable para garantizar la participación de los estudiantes con discapacidad; por ejemplo, cuando existan recomendaciones nutricionales otorgadas por el sector salud se debe gestionar, de manera particular, la asignación de minutas diferenciales en el PAE.

Condiciones institucionales que favorecen la elaboración, implementación y seguimiento de los PIAR

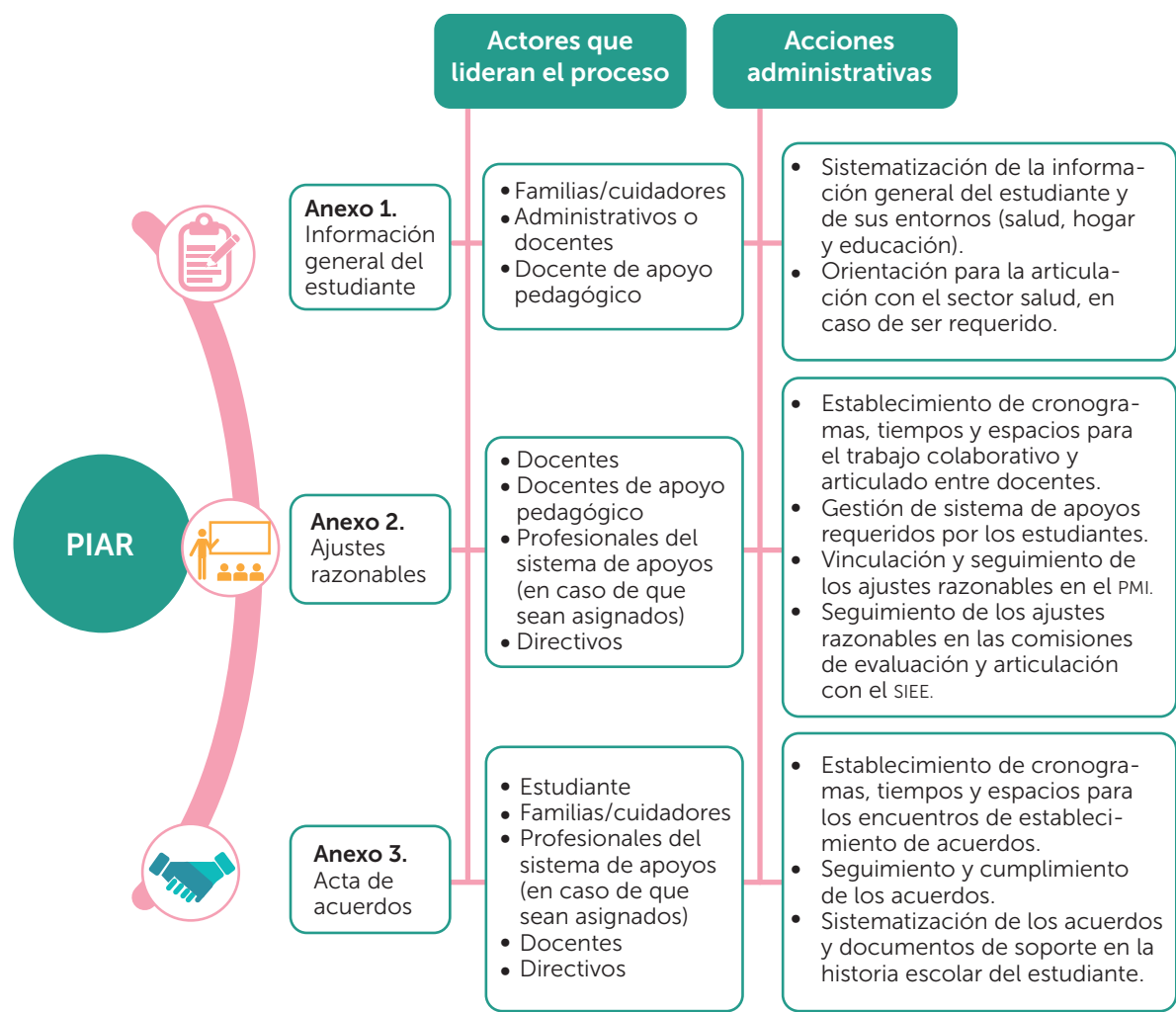
62

El PIAR es una herramienta establecida en el Decreto 1421 de 2017 para garantizar el derecho a la educación de los estudiantes con discapacidad que, desde una perspectiva de inclusión, promueve la eliminación de las barreras identificadas en los escenarios educativos y reconoce la valoración pedagógica como punto de partida para la definición de las metas, apoyos y ajustes razonables que favorecen el aprendizaje y la participación de cada estudiante.

Su estructura se organiza en tres anexos (Información general del estudiante, Plan individual de Ajustes Razonables y Acta de acuerdo) convoca la participación de todos los actores de la comunidad educativa y la creación de condiciones institucionales que, en el marco de la inclusión y la equidad, brindan mayores oportunidades para la permanencia, participación y progreso de los estudiantes con discapacidad en el sistema educativo.

En esa medida, es necesario que las instituciones educativas, desde los procesos de autoevaluación y mejoramiento institucional, generen las condiciones requeridas para la elaboración, implementación y seguimiento, así como el cumplimiento de los compromisos que involucran a toda la comunidad educativa, tal como definir tiempos y espacios institucionales en la IED para que docentes de aula, docentes de apoyo pedagógico, profesionales de sistema de apoyos (en caso de que sean asignados) y familias puedan reunirse a elaborar y realizar seguimiento al PIAR (figura 19).

Figura 19. Actores y acciones administrativas para garantizar ajustes razonables



Fuente: elaboración propia.

De acuerdo con lo expuesto, es necesario considerar el PIAR como una herramienta fundamental para la autoevaluación institucional y la proyección de acciones para el mejoramiento continuo, pues el Decreto 1421 de 2017 define que “el directivo del establecimiento educativo deberá articular en los PMI aquellos ajustes razonables que requieran los estudiantes con discapacidad y que han sido incluidos en los PIAR” (Artículo 2.3.3.5.2.3.9).

En el apartado *acciones administrativas para la evaluación y promoción*, las instituciones educativas podrán identificar otras condiciones requeridas para la elaboración, implementación y seguimiento de los PIAR como el ajuste a los SIEE, el informe anual de competencias, entre otros. Así, mismo, teniendo en cuenta que el PIAR es una herramienta transversal para orientar la enseñanza-aprendizaje de cada estudiante con discapacidad, en el tercer apartado del Lineamiento, titulado “Consideraciones pedagógicas para la inclusión y equidad en educación”, se desarrollan elementos centrales frente a la valoración pedagógica, las metas de aprendizaje, los ajustes razonables, la evaluación formativa y otros procesos fundamentales para la garantía de la inclusión y equidad en educación.

Convivencia escolar

En el marco de la inclusión y la equidad, en la convivencia escolar se debe orientar a la consolidación de una cultura institucional que reconozca la diversidad como condición natural y fomente las relaciones respetuosas y solidarias entre los integrantes de la comunidad educativa. En ese sentido, es fundamental que el Comité de Convivencia Escolar lidere el desarrollo de acciones para construir entornos seguros en los que se promueva la participación de los estudiantes con discapacidad:



Planear, implementar y realizar estrategias que aporten a la apropiación de los valores inclusivos establecidos en el horizonte institucional y a la mitigación de situaciones de discriminación, entre ellas las relacionadas con discapacidad.



Generar espacios de formación y diálogo con la comunidad educativa para ampliar el reconocimiento frente a la diversidad, precisando las múltiples formas de comunicación, aprendizaje y movilidad de los estudiantes con discapacidad. La formación puede ser desarrollada a través de proyectos o iniciativas de los docentes, o en alianzas interinstitucionales con entidades u organizaciones.



Fomentar el uso de lenguaje inclusivo que exalte las capacidades y reconozca las diferencias, así como retroalimentar de manera permanente el uso de expresiones peyorativas o de estigmatización frente a la discapacidad.



Verificar que las rutas y estrategias institucionales para la resolución de los conflictos, así como los programas de formación para el ejercicio de los derechos humanos, sexuales y reproductivos y para la prevención de riesgos, cuenten con los ajustes razonables requeridos para la participación de los estudiantes con discapacidad, y de toda la comunidad educativa.

De acuerdo con lo expuesto, es necesario que cada institución educativa realice los procesos de autoevaluación que le permitan identificar si es necesario la modificación del manual de convivencia para garantizar que se encuentra articulado con los Protocolos para la acción y seguimiento de la convivencia escolar y que aporta a la construcción de la inclusión y la equidad en educación. Además, el comité de convivencia podrá generar recomendaciones al PMI para consolidar ambientes escolares seguros y covedores, mitigar las situaciones de discriminación y otras formas de violencia escolar, y garantizar el ejercicio de los derechos de todos los estudiantes, incluyendo a los que tienen discapacidad.

Seguimiento en el Sistema de Información para el Monitoreo, la Prevención y el Análisis de la Deserción Escolar (SIMPADE)

El SIMPADE es una herramienta estructurada en cinco módulos para registrar, monitorear, prevenir y analizar las situaciones de riesgo que inciden en el acceso y permanencia de los estudiantes durante su tránsito por el sistema educativo. Por eso, es fundamental que las instituciones educativas realicen seguimiento y registro riguroso de la información de los estudiantes con discapacidad y de sus contextos familiares, precisando su historia escolar y las variables que pueden afectar la continuidad en el proceso de aprendizaje.

A partir de la información registrada, se podrán analizar e interpretar los factores de riesgo asociados con la deserción de los estudiantes con discapacidad, para orientar el diseño de estrategias y programas de permanencia que aporten a la garantía de las trayectorias de calidad, continuas, particulares, oportunas, diversas y completas.

Acciones administrativas para la evaluación y la promoción

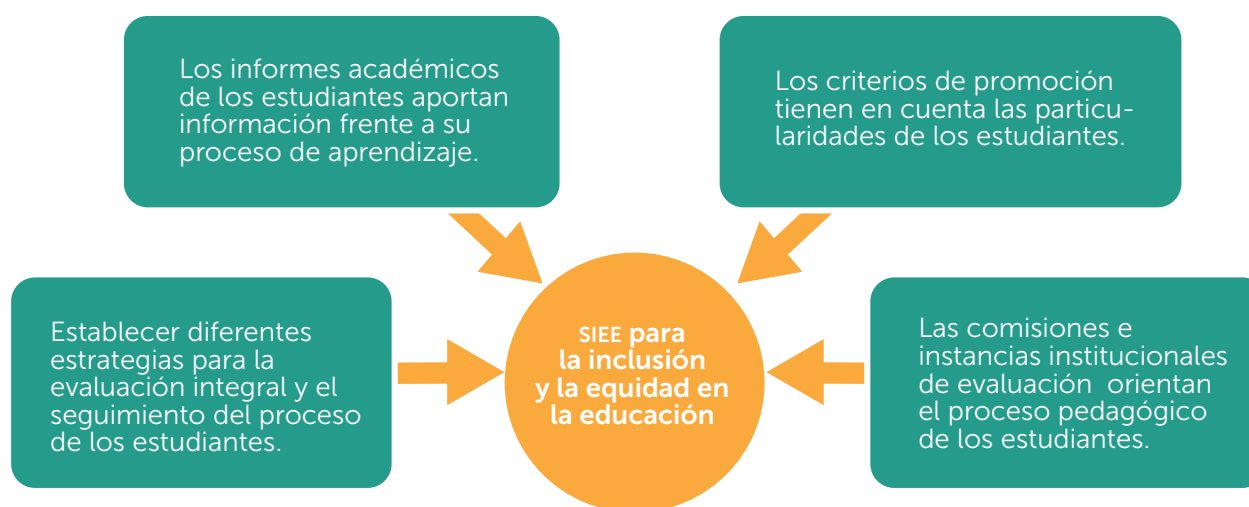
Los procesos de evaluación constituyen una acción fundamental para la garantía del derecho a la educación de los estudiantes con discapacidad, pues permite identificar: 1) las características particulares de los estudiantes y su progreso en el aprendizaje, 2) orientar las acciones pedagógicas propuestas y 3) la toma de decisiones frente a la promoción escolar. En ese sentido, es necesario considerar los elementos que se proponen a continuación para favorecer la permanencia y progreso de los estudiantes en el sistema educativo.

Sistema Institucional de Evaluación de los Estudiantes (SIEE)

De acuerdo con el Decreto 1290 de 2009, el SIEE integra las decisiones institucionales respecto a los criterios de evaluación y promoción, la escala, estrategias de valoración y seguimiento de los desempeños de los estudiantes, la periodicidad de entrega de los informes, entre otras acciones. En ese sentido, constituye una parte importante del PEI, pues se vincula con el horizonte institucional, se construye a partir de los aportes de la comunidad educativa y orienta las acciones pedagógicas que se llevan a cabo.

Bajo ese marco, el Decreto 1421 de 2017 modificó algunas secciones del Decreto 1075 de 2015 para establecer la necesidad de que cada institución educativa evalúe y, de ser necesario, ajuste el SIEE para favorecer el aprendizaje, participación y progreso de los estudiantes con discapacidad en el marco de la inclusión y equidad, teniendo en cuenta las recomendaciones presentadas en la figura 20.

Figura 20. Aspectos por considerar por el SIEE para garantizar la inclusión y la equidad en educación



Fuente: elaboración propia.

Estrategias de evaluación y seguimiento

Según lo establecido en el artículo 3 del Decreto 1290 de 2009, algunos de los propósitos de la evaluación institucional de los estudiantes son: identificar sus características, ritmos y estilos de aprendizaje, así como obtener información sobre su progreso para consolidar y reorientar el diseño de estrategias pedagógicas. Por eso, es fundamental que en el SIEE se considere la evaluación como un proceso integral y formativo que da cuenta de los conocimientos y habilidades de los estudiantes y que se tenga en cuenta la valoración pedagógica inicial como punto de partida para hacer seguimiento a su progreso.

Bajo esa perspectiva, es necesario que el SIEE garantice la articulación con los ajustes razonables propuestos en el PIAR de cada estudiante y promueva la implementación de estrategias de evaluación desde el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), generando múltiples formas de implicación, representación y expresión para evidenciar los aprendizajes logrados.

Informes del desempeño de los estudiantes

El Decreto 1421 de 2017, en el artículo 2.3.3.5.2.3.7, establece que los estudiantes con discapacidad deben recibir los informes definidos en el SIEE para la evaluación de todos los estudiantes. Por eso, es indispensable que cada institución educativa asegure que la plataforma tecnológica para la emisión de los informes académicos permita realizar los ajustes requeridos para presentar la información clara y completa frente al proceso de aprendizaje de cada estudiante con discapacidad.

De acuerdo con lo establecido en el Decreto 1421, el SIEE debe considerar el informe anual del proceso pedagógico (en preescolar) o de competencias (en básica y media), como instrumentos para ampliar la descripción del proceso de aprendizaje de los estudiantes con discapacidad que, según se establecido en el PIAR, en el año lectivo requirieron ajustes particulares en la evaluación. El informe debe ser elaborado por los docentes de aula en articulación con el docente de apoyo y se debe considerar como un insumo fundamental para la promoción, transición y establecimiento de ajustes razonables el siguiente año.

Se recomienda que el informe anual de competencias y el informe anual del proceso pedagógico incluya como mínimo los tres elementos que se proponen a continuación:



Objetivos de aprendizaje alcanzados por el estudiante y descripción de las estrategias pedagógicas que favorecieron sus logros.



Objetivos de aprendizaje que aún no ha alcanzado el estudiante y descripción de situaciones que incidieron en ese resultado.



Proyecciones y recomendaciones frente al proceso.

Finalmente, es importante asegurar que durante el año escolar se convoque a las familias de los estudiantes con discapacidad para socializar los informes de desempeño y establecer estrategias que, desde el hogar, favorezcan su aprendizaje. Esta información debe ser consignada en el anexo 3 del PIAR, Acta de acuerdo.

Criterios de evaluación y promoción

Cada institución educativa debe establecer en el SIEE los criterios de evaluación y de promoción de los estudiantes con discapacidad asegurando que tengan un carácter formativo, continuo e integral que dé cuenta de las habilidades y competencias logradas en cada asignatura. En ese sentido, los criterios deben evaluar, como en los demás estudiantes de la institución, las competencias frente al saber, saber hacer y el ser de acuerdo con las metas de aprendizaje establecidas en el PIAR.

También, es fundamental que en los criterios de evaluación y promoción tengan en cuenta la pertinencia y calidad de los ajustes razonables (metodológicos, didácticos y evaluativos) definidos para cada estudiante. Por eso, en cada periodo de evaluación establecido en el SIEE el docente de aula en articulación con el docente de apoyo pedagógico debe formalizar, en el anexo 2 del PIAR, si los ajustes definidos se implementaron de manera continua y aportaron para el logro de los aprendizajes establecidos para cada estudiante. Algunas preguntas que pueden orientar el seguimiento de los ajustes razonables establecidos en el PIAR son:



¿Los ajustes razonables eliminaron las barreras para el aprendizaje de los estudiantes y favorecieron su participación?



¿Los ajustes razonables se implementaron de manera permanente e ininterrumpida durante todo el periodo académico?



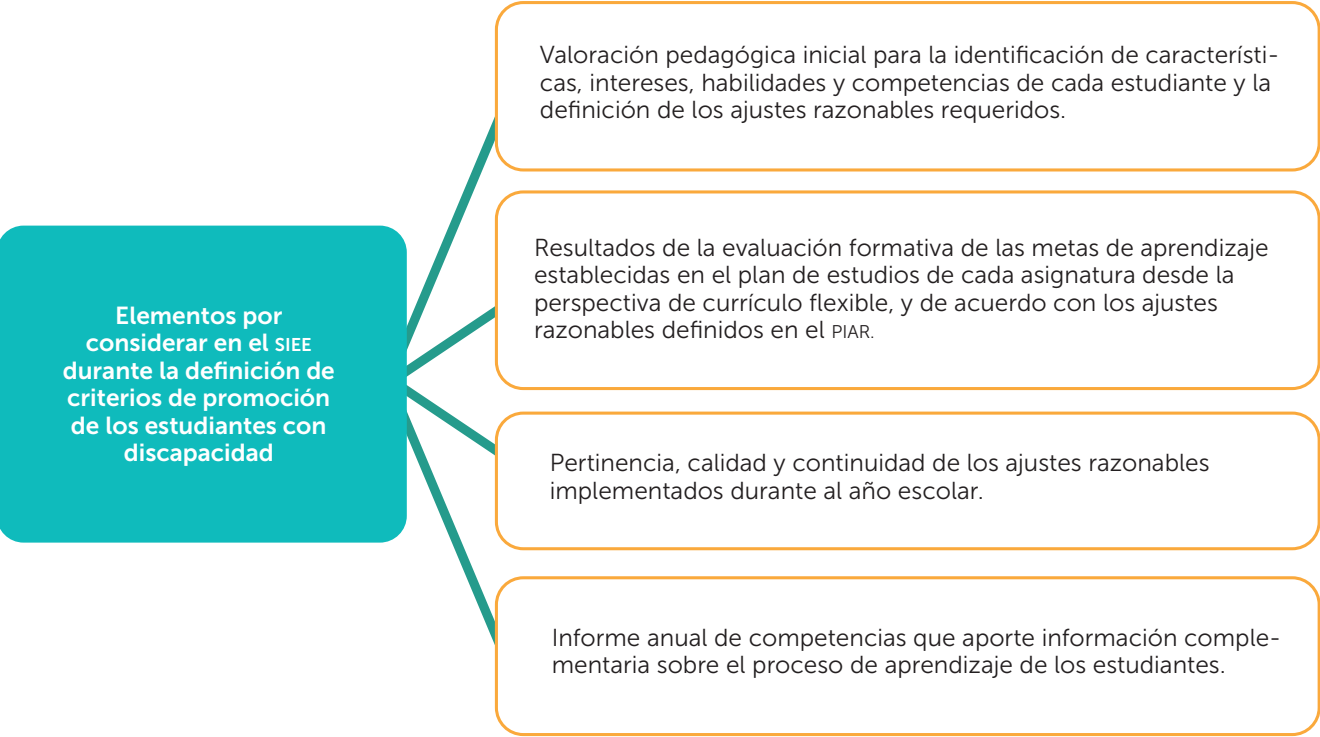
¿Cuáles de los ajustes razonables implementados se pueden mantener de acuerdo con los objetivos de aprendizaje establecidos para el siguiente periodo académico y cuáles se pueden modificar?

La información frente al seguimiento de los ajustes razonables puede ser socializada durante las comisiones de evaluación de cada periodo académico institucional para dar cuenta del progreso de los estudiantes. También es insumo para la retroalimentación de la planeación pedagógica del docente y, en caso de ser requerido, para la asignación de actividades complementarias que puedan ser desarrolladas desde el hogar.

Por su parte, el Decreto 1075 de 2015 establece que la promoción en educación básica y media debe tener en cuenta: “[...] la flexibilización curricular que realice el establecimiento educativo con base en los resultados de la valoración pedagógica de estos estudiantes, su trayectoria educativa, proyecto de vida, las competencias desarrolladas, las situaciones de repitencia y el riesgo de deserción escolar” (Artículo 2.3.3.3.6).

En esa medida, como se presenta en la figura 21, los criterios de promoción que se establezcan en el SIEE deben tener en cuenta los resultados de las evaluaciones formativas, la pertinencia y calidad de los ajustes razonables y el informe anual de competencias o de proceso pedagógico, según corresponda, para establecer los avances de los estudiantes desde el momento de la valoración pedagógica.

Figura 21. Aspectos por considerar en la definición de criterios de promoción de los estudiantes con discapacidad



Fuente: elaboración propia.

Es importante tener en cuenta que en los casos en que se establezca que el estudiante con discapacidad no cumple con los criterios de promoción establecidos, a pesar de los ajustes y seguimientos rigurosos, constantes y comprometidos realizados por la institución educativa, se debe garantizar su cupo escolar para el siguiente año lectivo y se debe retomar los análisis pedagógicos realizado frente al aprendizaje de los estudiantes como insumo para la elaboración del PIAR del siguiente año.

Finalmente, es indispensable tener en cuenta que durante la titulación de los estudiantes con discapacidad que son promovidos, el diploma, acta de grado o los certificados que se emiten no deben contar con notas aclaratorias ni anotaciones al margen en el diploma sobre la condición de discapacidad del estudiante.

Comisiones e instancias institucionales de evaluación

Son instancias institucionales constituidas por diferentes representantes de la comunidad educativa (directivos, docentes, representantes de padres de familia) con el propósito de tomar decisiones en los procesos de evaluación y promoción de todos los estudiantes. En esa perspectiva, y con el propósito de disponer de procesos de gestión escolar en el marco de la inclusión y equidad en educación, es fundamental que las instituciones educativas garanticen la participación de los docentes de apoyo pedagógico en las comisiones de evaluación y promoción y que estas instancias puedan tener un carácter de asesoría y seguimiento frente al proceso de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes con discapacidad.

En ese sentido, se recomienda que la comisión de evaluación y promoción, en los casos que sea requerido, solicite soportes del proceso de los estudiantes de acuerdo con lo establecido en el PIAR, realice seguimiento a los acuerdos y compromisos establecidos por los diferentes actores de la comunidad educativa, y establezca orientaciones y recomendaciones pedagógicas que, basados en las características de los estudiantes, aporten a la adquisición de los aprendizajes de los estudiantes en las diferentes asignaturas (MEN, 2018).

Evaluación de la calidad de la educación

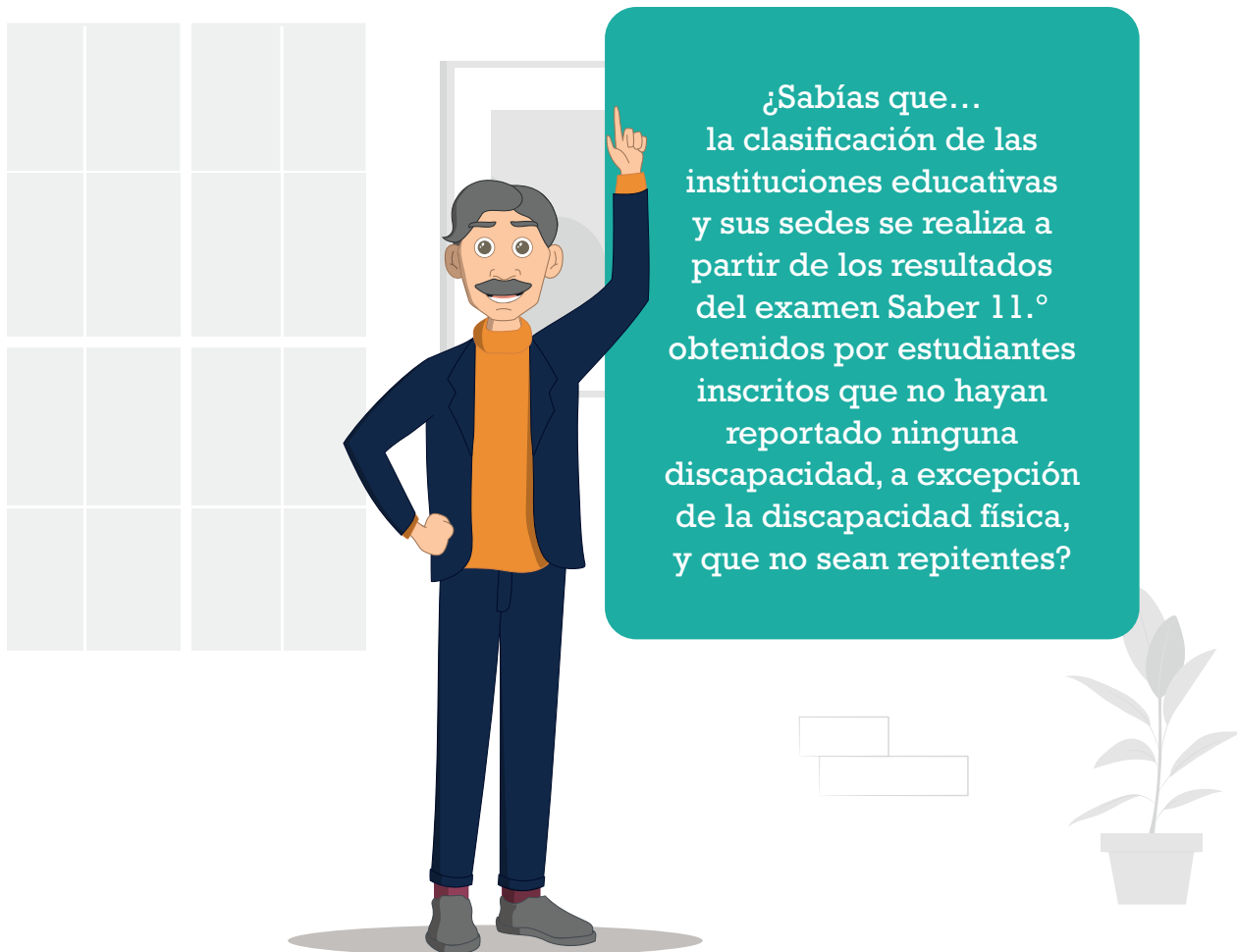
El desarrollo de las pruebas estandarizadas lideradas por el MEN y el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (Icfes) tienen como propósito analizar la calidad de la educación en Colombia y establecer acciones para su mejoramiento (Ley 115 de 1994). En esa medida, y en el marco de la inclusión y equidad en educación, la participación de los estudiantes con

discapacidad en el examen Saber 11.º se configura como un insumo fundamental para determinar, no solo los desempeños y competencias de los estudiantes, sino también las oportunidades de fortalecimiento del sistema educativo.

En esa perspectiva, el Decreto 1421 de 2017 definió que el Icfes debe garantizar los apoyos y ajustes razonables necesarios que requieren los estudiantes con discapacidad para presentar los exámenes de Estado y demostrar sus conocimientos y destrezas. Por eso es necesario que cada institución educativa desarrolle las siguientes acciones:

-  Registrar a todos los estudiantes con discapacidad que se encuentran cursando el último grado del ciclo escolar para la presentación del examen Saber 11.º
-  Reportar en el sistema de inscripción de los exámenes de Estado (sistema Prisma) la discapacidad de cada estudiante, seleccionando la misma variable con la que se encuentra registrado en el SIMAT.
-  Seleccionar, de acuerdo con las características de los estudiantes, cuál es el tipo de apoyo que requiere (lector especializado, guía intérprete, jefe de salón de apoyo o apoyo cognitivo) y cuál es el cuadernillo que precisa para el desarrollo del examen (cuadernillo estándar o con ajustes razonables para las personas con discapacidad). También, se deberá indicar si el estudiante presentará la prueba de inglés o no (Resolución 675 de 2019).
-  Atender a la validación de la información registrada en el formulario, en los casos en que así lo defina el Icfes.

Vale la pena destacar que, en el marco de la inclusión y la equidad en educación, en los últimos años el Icfes inició el análisis de los resultados de las pruebas de forma diferenciada, considerando los grupos étnicos, la población con discapacidad, la población migrante y las víctimas de conflicto armado (MEN e Icfes, 2022). Por tanto, la rigurosidad durante el proceso de registro, así como la garantía de los ajustes razonables, darán lugar a análisis nacionales, regionales e institucionales frente a los desempeños de los estudiantes con discapacidad para incidir en la generación de acciones, estrategias y políticas el fortalecimiento de la calidad en la educación.



¿Sabías que...
la clasificación de las
instituciones educativas
y sus sedes se realiza a
partir de los resultados
del examen Saber 11.º
obtenidos por estudiantes
inscritos que no hayan
reportado ninguna
discapacidad, a excepción
de la discapacidad física,
y que no sean repitentes?

Para ampliar el tema se sugiere consultar el documento:

*Inclusión y equidad en el proceso de evaluación de la calidad
de la educación. Nota técnica, MEN e Icfes (2022).*

Articulación intersectorial

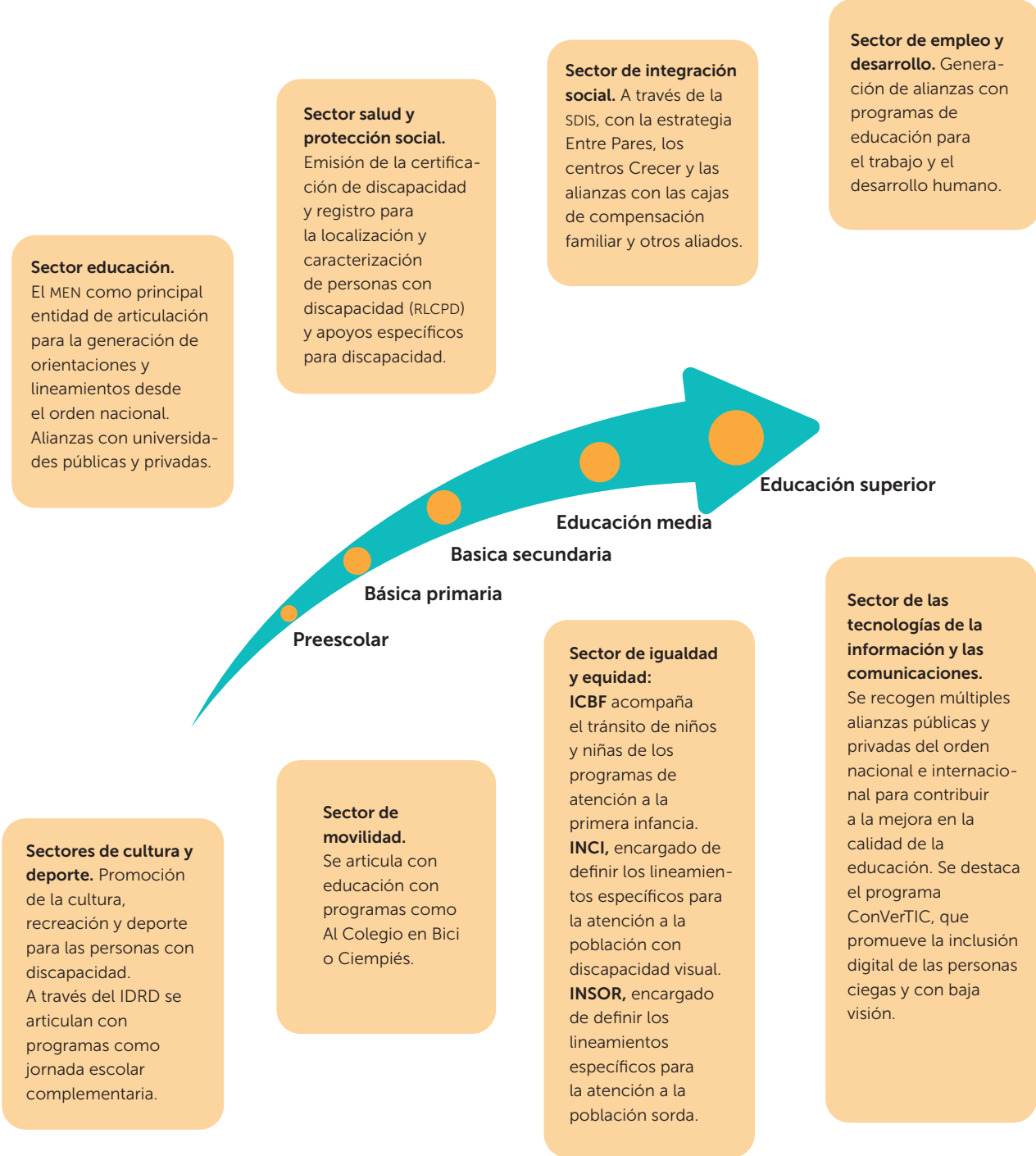
El reconocimiento de los derechos de las personas con discapacidad es responsabilidad de los diferentes sectores del Estado, pero para garantizar el goce efectivo de esos derechos se requiere más que la apuesta particular de cada uno de estos sectores. En este sentido, a través del Sistema Distrital de Discapacidad⁴ (sdd) se coordinan, asesoran y articulan los diferentes actores sociales e instituciones que intervienen en la atención de las personas con discapacidad.

Cada sector busca, desde sus procesos misionales, responder a la política pública de discapacidad, contemplada en el decreto 089 de 2023, pero solo el trabajo articulado entre los diferentes sectores y sus programas, servicios e iniciativas puede garantizar la respuesta ajustada a los requerimientos de apoyo de las personas con discapacidad. En el marco de las apuestas de la Política Pública de Discapacidad para Bogotá (PPDB) 2023-2034 este trabajo, entre los diferentes sectores, debe responder a principios de: 1) *intersectorialidad*, que posibilite la sincronía para responder a las problemáticas multicausales de la discapacidad, “implica niveles de cooperación altos, financiación mancomunada y estructura organizativa y de dirección articulada” (Art. 8, numeral P); 2) *transectorialidad*, que invita a la acción concertada, coordinada y complementaria entre diferentes actores, gubernamentales y no gubernamentales para responder a las problemáticas, y 3) *transversalidad*, que tiene en cuenta la población con discapacidad, sus familias y cuidadores en cualquier acción pública.

En la figura 22 se presentan los sectores y entidades que tienen relación directa con el sector educativo.

4 El sdd está conformado por el Consejo Distrital de Discapacidad, que se encarga de evaluar las políticas, programas, planes y proyectos para la población con discapacidad y los Consejos Locales de Discapacidad, encargados de coordinar las acciones en cada una de las localidades de Bogotá.

Figura 22. Sectores que se articulan con educación para garantizar la inclusión y equidad en la educación.



Fuente: elaboración propia.

Es importante que, como directivos, docentes y administrativos, se entienda que no es suficiente brindar información o remitir a las familias a los servicios y programas ofrecidos por otros sectores; se requiere generar estrategias de articulación efectiva intersectorial para que se conviertan realmente en un apoyo a los procesos de atención educativa de la población con discapacidad. Algunos aspectos para tener en cuenta en la articulación con los servicios, programas y profesionales de otros sectores y el proceso educativo de nuestros estudiantes son:



Conocer los servicios y programas de otros sectores y entidades relacionados con la educación.



Aprovechar las articulaciones intersectoriales e interinstitucionales que posibiliten la disposición de recursos humanos, físicos, técnicos y tecnológicos.



Hacer seguimiento continuo del impacto en los procesos institucionales y pedagógicos.



Recordar que el Sistema Distrital de Discapacidad cuenta con la Oferta Bogotá Discapacidad (OBD) que compila la oferta institucional para personas con discapacidad, sus familias y personas cuidadoras, en una herramienta tecnológica denominada Gobierno Abierto Bogotá (GAB) de la Secretaría Distrital de Gobierno, de modo que se acceda a información precisa y pertinente según las necesidades en el siguiente enlace: <https://gobiernoabierto bogota.gov.co/oferta-discapacidad>

Consideraciones pedagógicas para la inclusión y equidad en la educación de personas con discapacidad



Este apartado busca orientar las apuestas pedagógicas para la atención educativa a estudiantes con discapacidad, según los preceptos de la Unesco con respecto a la inclusión y equidad en educación. El punto de partida siempre será la valoración de las características de un currículo flexible y el análisis del aula como escenario de posibilidad para concretar los propósitos de la inclusión a partir de las decisiones que se toman para responder con equidad a las necesidades de los estudiantes.

Se revisan adicionalmente los aspectos y estrategias más importantes para favorecer trayectorias educativas de calidad, continuas, particulares, oportunas, diversas y completas. En ese sentido, se retoman la valoración pedagógica, los objetivos de aprendizaje y los ajustes razonables para garantizar el acceso; se realiza una revisión de los aspectos más importantes de la evaluación formativa y el seguimiento al proceso de ajustes razonables para garantizar la permanencia y la promoción de estudiantes con discapacidad dentro del sistema educativo. Finalmente se da cuenta de las posibilidades de articulación entre los diferentes actores de la comunidad.

Un currículo para la inclusión y la equidad

78

El currículo es el conjunto de criterios, planes de estudio, programas, metodologías y procesos que contribuyen a la formación integral y a la construcción de la identidad cultural nacional, regional y local, incluyendo también los recursos humanos, académicos y físicos para poner en práctica las políticas y llevar a cabo el proyecto educativo institucional (Ley 115 de 1994, cap. 2, art. 76). Esta definición de currículo acogida por el Estado colombiano da cuenta de lo que se entiende en la literatura académica por currículo oficial y su propósito es proporcionar a los docentes la base para diseñar sus actividades de enseñanza y evaluación de los estudiantes, y ofrecer a los directivos una referencia para supervisar las prácticas y los resultados (Posner, 2004). El currículo oficial hace parte de la planeación institucional y se plasma en el Proyecto Educativo Institucional (PEI).

Por otro lado, en la práctica es importante reconocer lo que se entiende como currículo operativo, resultado de las vivencias del aula en la implementación del currículo oficial. Este currículo está determinado por dos aspectos: el contenido incluido y el énfasis que el docente le da en la clase, y los resultados de aprendizaje (Posner, 2004).

En la comprensión del currículo también se deben reconocer aquellos aprendizajes adquiridos en la escuela que no se planean explícitamente, pero que tienen un impacto más profundo y duradero en los estudiantes, aprendizajes que terminan siendo el reflejo de las normas y valores propios institucionales, este se conoce como currículo oculto.

El currículo entonces da identidad a la propuesta institucional y se constituye como un compromiso de la comunidad educativa por responder con pertinencia a los requerimientos formativos de las y los estudiantes acogiendo las características de estos y sus contextos. Ahora bien, con el compromiso de responder con inclusión y equidad en la educación es necesario que la apuesta curricular se diseñe y opere con flexibilidad.

Flexibilización curricular

La flexibilización curricular da cuenta de la propiedad que tiene el currículo para ajustarse a la diversidad de contextos y requerimientos para el aprendizaje propios de cada estudiante. La flexibilización debe venir acompañada de elementos de liderazgo, gestión y saber pedagógico que ponen en escena a todos los actores de la comunidad educativa. Para iniciar:

Los directivos docentes deben ser los primeros en comprender qué se requiere para realizar procesos de flexibilización curricular, pues en sus manos está la creación de condiciones que los hacen posible. En términos de gestión, los directivos docentes abonan el terreno en el que sus docentes van a sembrar los nuevos aprendizajes, crean oportunidades para que los terrenos sean más fértiles y el proceso educativo dé frutos. El directivo gestiona recursos materiales y humanos para hacer posible la flexibilidad, pero a la vez “gesta” procesos con su equipo en la institución, para dar a luz las transformaciones que se requieren en aras de ofrecer a sus estudiantes la mejor experiencia educativa posible y construye mecanismos para que toda la comunidad pueda rendir cuentas de los procesos desarrollados, los desafíos enfrentados y las metas logradas. (SED, 2021a, p. 8)

En este sentido, generadas las condiciones adecuadas, es importante tener en cuenta que el currículo planeado plasme los elementos esenciales que deben lograrse, de manera que, al realizar cambios y ajustes, no se pierda el horizonte de formación. A partir de la comprensión de la persona que se desea formar en el sistema educativo, lo que se espera que aprendan, la forma en que pretendemos lograrlo y evaluar los aprendizajes, se presentan a continuación las características que diferencian un currículo rígido de uno flexible, con el ánimo de valorar las condiciones actuales del currículo institucional:

- **Para quién se piensa la propuesta curricular:** se evidencia la concepción de persona que, como punto de partida, define las características y posibilidades de los demás elementos del currículo (tabla 3).

- **Qué se aprende en la apuesta curricular institucional:** da cuenta de los contenidos y su organización en el plan de estudios (tabla 4).
- **Cómo se logran los aprendizajes:** metodologías, estrategias, actividades y recursos (tabla 5).
- **Cómo se da cuenta del proceso:** se explicitan los procesos evaluación (tabla 6).

Tabla 3. Para quién se piensa el currículo (entre lo rígido y lo flexible)

Rígido	Flexible
Tiene una concepción de persona ideal y se espera que la educación lleve a todos los estudiantes a ese punto.	Comprende la diversidad de los estudiantes y los diferentes recorridos que se pueden generar para lograr el aprendizaje.
Garantiza la continuidad en el sistema de los más dotados.	Garantiza trayectorias educativas completas para todos los estudiantes sin excepción.
Se concibe al estudiante como receptor pasivo del aprendizaje.	Se concibe al estudiante como gestor de su propio aprendizaje en articulación con sus intereses y desafío de sus capacidades.
Limita las posibilidades de los estudiantes al desconocer sus particularidades, condiciones de vida y realidades contextuales.	Capitaliza los intereses de los estudiantes y desarrolla sus potencialidades.

Fuente: elaboración propia.

Tabla 4. Qué se aprende en un currículo (entre lo rígido y lo flexible)

Rígido	Flexible
Se centra en la reproducción cultural como forma estática de leer el contexto.	Se centra en el desarrollo de habilidades articuladas con las demandas del siglo xxi.
Se centra en los conocimientos que se deben aprender.	Se centra en el estudiante y sus aprendizajes, haciendo énfasis en los propósitos o competencias de aprendizaje.
Replica conocimientos rígidos que se generalizan a cualquier contexto.	Ajusta sus contenidos a los desafíos de un mundo cambiante, en diálogo con una comprensión del contexto particular de la escuela.
Las competencias se centran en la reproducción del conocimiento de las áreas disciplinares.	Busca un equilibrio entre el ser, el saber y el saber hacer.

Fuente: elaboración propia.

Tabla 5. La metodología en el currículo (entre lo rígido y lo flexible)

Rígido	Flexible
Plantea estrategias pensadas en el contenido.	Plantea estrategias que reconocen los ritmos y estilos de aprendizaje.
Limita las posibilidades de los estudiantes al desconocer sus particularidades, condiciones de vida y realidades contextuales.	Capitaliza los intereses de los estudiantes y desarrolla sus potencialidades.
Entiende el aula como único escenario de aprendizaje.	Entiende la diversidad de escenarios y oportunidades de aprendizaje, pensándose las articulaciones institucionales y sectoriales.
Genera agrupaciones homogéneas, en función de las características de los estudiantes o su nivel de rendimiento.	Genera agrupaciones flexibles e intencionadas en función de los aprendizajes que se quieren lograr.
Parte de unos contenidos fijos y se considera que hay una sola forma de aprenderlos.	Parte de unos objetivos claros y se comprende que hay diferentes formas para llegar a ellos.
La planeación pedagógica se realiza en función del contenido.	La planeación pedagógica se realiza en función del reconocimiento de las características del estudiante.

Fuente: elaboración propia.

Tabla 6. La evaluación en el currículo (entre lo rígido y lo flexible)

Rígido	Flexible
Define una única forma de evaluar los contenidos que se deben lograr.	Define diferentes estrategias de evaluación que posibilitan poner en evidencia los aprendizajes logrados.
Los contenidos son estáticos y la evaluación da cuenta de ellos.	Identifica con claridad los aprendizajes necesarios y no negociables que el estudiante debe lograr al finalizar la asignatura o nivel de aprendizaje.
La calidad educativa se mide por los resultados de aprendizaje.	La calidad educativa se mide en función del proceso que garantiza los resultados de aprendizaje.

Fuente: elaboración propia.

Es posible que se identifiquen aspectos de la propuesta curricular que deben ser atendidos para garantizar la flexibilización curricular, por ello, es importante que se emprendan, junto con los diferentes actores de la comunidad educativa, las apuestas para lograr los ajustes al currículo que respondan a los pilares de la flexibilización curricular (figura 23).

Figura 23. Pilares de la flexibilización curricular



Fuente: adaptación a partir de SED (2021a).

La flexibilización curricular parte, entonces, de reconocer al estudiante desde sus diferentes trayectorias educativas, experiencias de vida, capacidades e intereses. No puede entenderse la flexibilización en ningún momento como la posibilidad de bajar el nivel de exigencia para los estudiantes con discapacidad. Debe centrarse en la identificación oportuna de las barreras para proyectar de manera adecuada los apoyos que se ajusten al nivel de desafío, buscando que el estudiante logre los mejores niveles de aprendizaje posible (SED, 2021a).

Para ampliar el tema se sugiere consultar la cartilla:

Flexibilización curricular. Una ruta para crear oportunidades de aprendizaje en el marco de la transformación pedagógica, volúmenes 1, 2 y 3 SED (2021a; 2021b, 2021c).

El aula como escenario de garantía de inclusión y equidad en educación

83

La normativa internacional, nacional, distrital e institucional se constituyen en el marco de referencia que define las apuestas pedagógicas y administrativas que cada institución educativa define en función de su contexto particular. Dichas apuestas son el soporte que busca garantizar, para todos los estudiantes con discapacidad, el derecho a la educación con equidad. El escenario de aprendizaje en el que se ven realmente materializadas estas apuestas es el aula de clase, por eso es indispensable, para cada docente, pensar cómo se concretan dichos esfuerzos.

Así, es necesario pensar, por un lado, la planeación pedagógica como la herramienta docente que le debe permitir articular los requerimientos curriculares y su experticia disciplinar con los apoyos y ajustes razonables que garantizan el acceso al aprendizaje y la participación de los estudiantes con discapacidad. Por otro lado, la construcción de un ambiente de convivencia en coherencia con los principios de la inclusión y equidad en la educación.



Aspectos para pensar la planeación pedagógica

Pensar un aula incluyente que responda a la diversidad de los estudiantes y se ajuste con equidad a sus características, necesidades y potencialidades requiere a un docente que tenga altas expectativas frente a las posibilidades de los estudiantes. Tomlinson (2008) sugiere unos principios, que son una guía sugerente, para que cada docente transforme su práctica pedagógica en el aula.

Figura 24. Principios para transformar la práctica pedagógica en el aula

84

El docente se centra en lo esencial.

Posibilita que los estudiantes con mayores necesidades de apoyo para el aprendizaje se concentren en las capacidades y nociones fundamentales y que estudiantes más aventajados destinen su tiempo a manejar las ideas más complejas.

El docente contempla las diferencias entre los estudiantes.

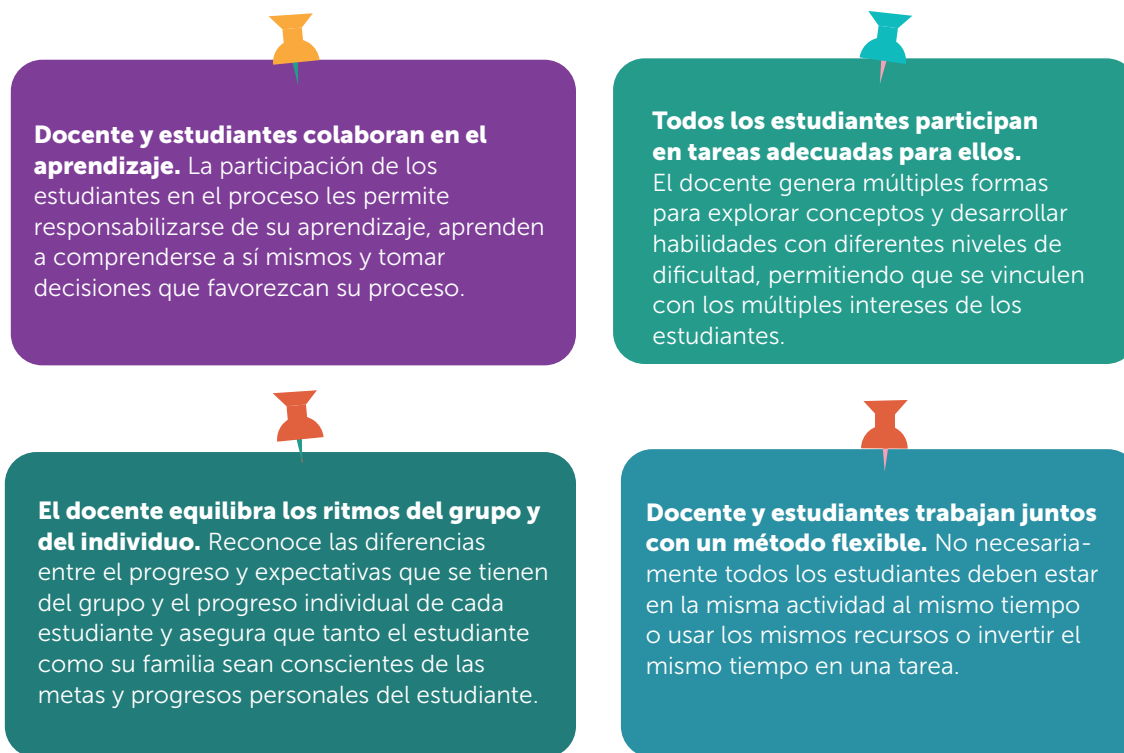
Entiende que todos tienen las mismas necesidades básicas, pero que cada uno las encuentra en diferentes campos de actividad y a lo largo de diferentes caminos. El docente espera que sus estudiantes den lo máximo posible.

Enseñanza y evaluación son inseparables.

La evaluación es continua y debe permitir al docente identificar a diario los ajustes en la enseñanza requeridos para posibilitar el aprendizaje.

El docente modifica los contenidos, procesos y productos.

Un objetivo de aprendizaje puede desarrollarse a partir de diferentes contenidos, proponiendo diferentes experiencias y productos que pongan en escena el propósito de aprendizaje.



Fuente: Tomlinson, 2008.

Si las clases se diseñan flexibles desde el inicio, en situaciones particulares, los requerimientos específicos de ajuste serán muy pocos. Si esta flexibilidad es parte natural del ambiente del aula se evitan las comparaciones y situaciones que podrían afectar la convivencia escolar, la motivación y percepción de logro.

A continuación, se presentan dos propuestas para pensar la planificación flexible de la experiencia de aprendizaje. La primera, invita al docente a proponer diferentes formas de involucrar y motivar a los estudiantes para el aprendizaje, ofrecer diferentes formas para la representación de la información y el abordaje y expresión de los aprendizajes. La segunda, posibilita calibrar el nivel de complejidad de los diferentes elementos del proceso didáctico para garantizar el aprendizaje. Estas propuestas tienen el propósito de ser referentes para la planeación pedagógica flexible; corresponde a cada institución educativa y su equipo de docentes armonizar con su modelo pedagógico alguna de las propuestas aquí planteadas o definir otras que metodológicamente se correspondan con sus apuestas pedagógicas.

Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA)

El Decreto 1421 de 2017 reconoce el DUA como una propuesta pedagógica que facilita un diseño curricular que da cabida a todos los estudiantes, transforma el aula, la práctica pedagógica y facilita el seguimiento y evaluación de los aprendizajes. Según Alba Pastor (2019), el DUA se fundamenta desde diferentes aportes:

1. Avances de la neurociencia: a través de la activación de ciertas zonas del cerebro en la ejecución de tareas que suponen demandas cognitivas, se identifican tres redes neuronales que se usan en el proceso de aprendizaje (la red afectiva, la red de reconocimiento y la red de estrategias);
2. Teorías de aprendizaje: integrando los aportes de Vigotsky (1978), Bruner (Wood, Bruner y Ross, 1976), Bandura (1987), Novak (1998) y Gardner (2011) en diferentes estrategias de enseñanza;
3. Resultados de las prácticas e investigación educativa (Rose, Meyer y Hitchcock, 2005; CAST, 2011; Hall, Meyer y Rose, 2012); y
4. Aporte de la tecnología a la educación (Hall, Cohen, Vue y Ganley, 2015; Mater, Rose y Gordon, 2016).

La aplicación del DUA en el aula ha sido reconocida por su aporte significativo para pensarse la transformación de las prácticas educativas y la flexibilidad en la planeación pedagógica. El desarrollo de sus principios se articula sin dificultad a cualquier modelo pedagógico y posibilita superar la mayoría de las barreras para el aprendizaje de estudiantes con y sin discapacidad en el aula.

Es importante tener en cuenta, cuando se piensa la planeación pedagógica, no confundir igualdad de oportunidades con igualdad de situaciones de aprendizaje, esta confusión termina por proponer una enseñanza basada solo en actividades homogéneas para todos los estudiantes (Alba Pastor, 2019). El DUA invita al docente a pensar, desde el inicio, el diseño de la experiencia de aprendizaje de manera accesible para cualquier estudiante que pueda ser parte del aula, es decir, no es necesario esperar a tener un estudiante con una discapacidad o una necesidad de aprendizaje específica para realizar ajustes a la planeación. Si la experiencia de aprendizaje es flexible desde el inicio, se adapta con más facilidad a los retos que se presenten en la enseñanza.

En las tablas 7 a la 9 se presentan la propuesta del DUA organizada a partir de las redes neuronales involucradas en el proceso de aprendizaje. Cada red se representa en un principio y tres pautas, y para cada pauta se definen unos puntos de verificación que permiten al docente identificar si la planeación pedagógica para el desarrollo de los objetivos de aprendizaje permite a los estudiantes vincularse desde sus intereses particulares y acceder a diferentes formas de representación y expresión del aprendizaje.

¿Sabías que...
la implementación del DUA no implica
hacer diferentes planeaciones
para cada estilo de aprendizaje.
Diseñar a partir del DUA nos invita a
favorecer el acceso a la información,
la motivación, el procesamiento
y la evaluación con apoyo de
múltiples recursos que favorecen
las preferencias de los estudiantes?



Tabla 7. Pautas dúa Red Afectiva

Principio: proporcionar múltiples formas de motivación y compromiso (responde al porqué del aprendizaje)		
Pauta Proporcionar opciones para captar el interés	Pauta Proporcionar opciones para sostener el esfuerzo y la persistencia	Pauta Proporcionar opciones para la regulación
Punto de verificación - Optimizar la elección individual y la autonomía. - Optimizar la relevancia, el valor y la autenticidad. - Minimizar la sensación de inseguridad y las distracciones.	Punto de verificación - Resaltar la relevancia de metas y objetivos. - Variar las experiencias y los recursos para optimizar los desafíos. - Fomentar la colaboración y la comunidad. - Utilizar el <i>feedback</i> orientado hacia la maestría en una tarea.	Punto de verificación - Promover expectativas y creencias que optimicen la motivación. - Facilitar estrategias y habilidades personales para afrontar los problemas de la vida cotidiana. - Desarrollar la autoevaluación y la reflexión.

Nota: versión 2018 de las pautas publicadas por CAST.

Fuente: Cast, 2011.

Tabla 8. Pautas dúa Red de Reconocimiento

Principio: proporcionar principales formas de representación (responde al qué del aprendizaje)		
Pauta Proporcionar opciones para la percepción	Pauta Proporcionar opciones para el lenguaje, expresiones, matemáticas y símbolos	Pauta Proporcionar opciones para la comprensión
Punto de verificación - Ofrecer opciones que permitan la personalización en la presentación de la información. - Ofrecer alternativas para la información principal. - Ofrecer alternativas para la información visual.	Punto de verificación - Clarificar el vocabulario y los símbolos. - Clarificar la sintaxis y la estructura. - Facilitar la decodificación de textos, notaciones matemáticas y símbolos. - Promover la comprensión entre diferentes idiomas. - Ilustrar a través de principales medios.	Punto de verificación - Activar o sustituir los conocimientos principales. - Destacar patrones, características principales, ideas principales y relaciones. - Guiar el procesamiento de la información, la visualización y la manipulación. - Maximizar la transferencia y la generalización.

Nota: versión 2018 de las pautas publicadas por CAST.

Fuente: Cast, 2011.

Tabla 9. Pautas DUA Red Estratégica

Principio: proporcionar múltiples formas de acción y expresión (responde al cómo del aprendizaje)		
Pauta Proporcionar opciones para la acción física	Pauta Proporcionar opciones para la expresión y la comunicación	Pauta Proporcionar opciones para las funciones ejecutivas
Punto de verificación • Variar los métodos para la respuesta y navegación. • Optimizar el acceso a las herramientas y los productos y tecnologías de apoyo.	Punto de verificación • Usar múltiples medios de comunicación. • Usar múltiples herramientas para la construcción y la composición. • Definir competencias con niveles de apoyo graduados para la práctica y la ejecución.	Punto de verificación • Guiar el establecimiento adecuado de metas. • Apoyar la planificación y el desarrollo de estrategias. • Facilitar la gestión de información y de recursos. • Aumentar la capacidad para hacer seguimiento a los avances.

Nota: versión 2018 de las pautas publicadas por CAST.

Fuente: Cast, 2011.

Para ampliar el tema se sugiere consultar:

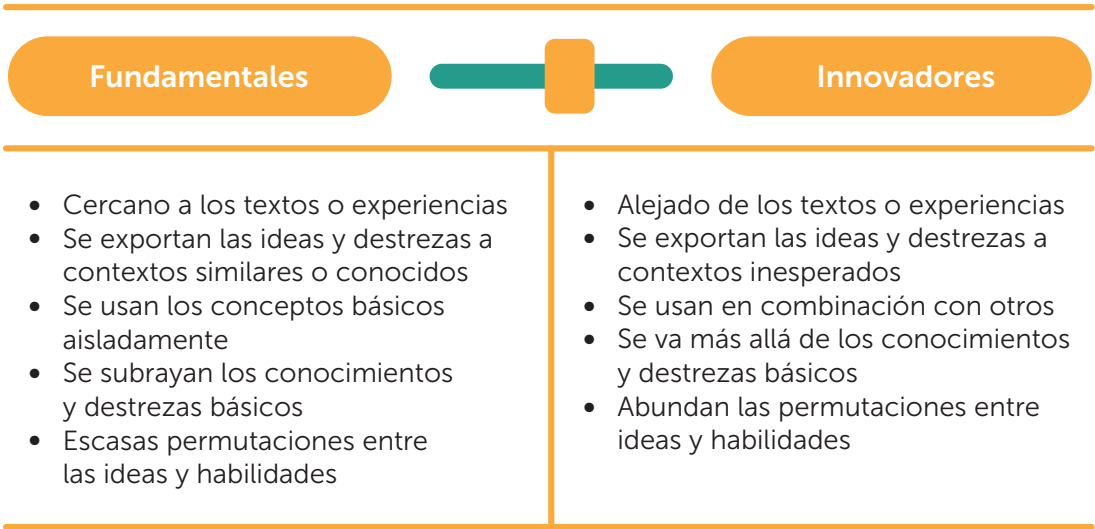
Cartilla Diseño Universal de Aprendizaje. Ambientes enriquecidos, aprendizajes significativos, SED (2014). Pautas sobre el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA). Versión 2.0, modificado según la versión 2018 de las Pautas publicadas por CAST (2018).

Modelo del ecualizador para guiar la instrucción diversificada

Tomlinson (2008) plantea diferentes elementos de la planificación en el aula que pueden ser ajustados dependiendo de las características de los estudiantes para favorecer un ambiente de aprendizaje diverso, sin necesidad de cambiar el punto de partida u objetivos de aprendizaje que deben garantizarse para todos en el aula. Se invita a pensar, entonces, en un ecualizador. Este es un mecanismo que permite amplificar o reducir un sonido en bandas de frecuencia específicas con el fin de ajustar la calidad y el carácter del sonido. Con esta metáfora en mente, Tomlinson (2008) desarrolla un modelo que resulta pertinente para pensar la forma de flexibilizar la experiencia de aprendizaje en las aulas en función de las capacidades de los estudiantes.

Para empezar, el docente debe diseñar la experiencia de aprendizaje de manera sólida, dirigida y significativa, luego debe hacer los ajustes moviendo el ecualizador para ajustarse al punto de partida de los estudiantes. El modelo proporciona entonces parámetros para orientar a los docentes a la hora de considerar los ajustes. A continuación, se presenta el modelo, identificando primero algunos elementos de la planeación (título de la figura), luego (en la figura) se presenta el ecualizador. En cada extremo se indica la cualidad a flexibilizar frente a los elementos propuestos y se despliegan algunas características que definen cada uno de estos extremos. Por último, cada grupo de elementos se ejemplifica para su aplicación.

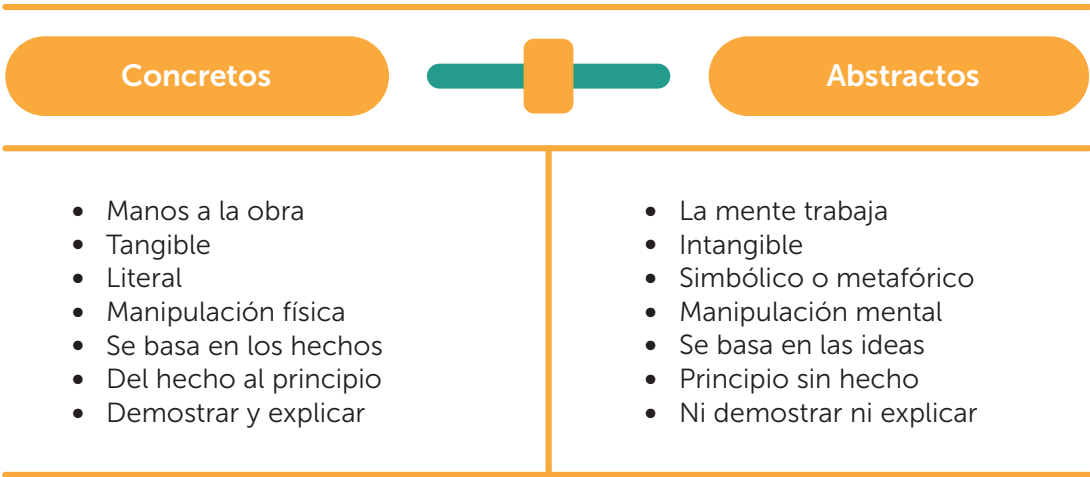
Figura 25. Información – Ideas – Materiales – Aplicaciones



Fuente: Tomlinson, 2008.

Ejemplo de aplicación: un estudiante de grado once que en su clase de matemáticas debe *plantear y resolver situaciones problemáticas del contexto real y/o matemático que impliquen la exploración de posibles asociaciones o correlaciones entre variables estudiadas*, si es amante de las matemáticas, podría definir sus propios problemas para el análisis o aplicar un mismo problema en contextos diversos; podría utilizar *softwares* diversos para elaborar gráficos que le permitan evidenciar su aprendizaje frente a la correlación de diferentes variables. Un estudiante menos motivado o con habilidades más concretas frente al saber matemático requerirá la comprensión de los conceptos básicos, a partir de la aplicación de problemas propuestos por el docente y, frente a la posibilidad de graficar las correlaciones, se priorizaría la comprensión de la gráfica más que su elaboración.

Figura 26. Representaciones – Ideas – Aplicaciones – Materiales

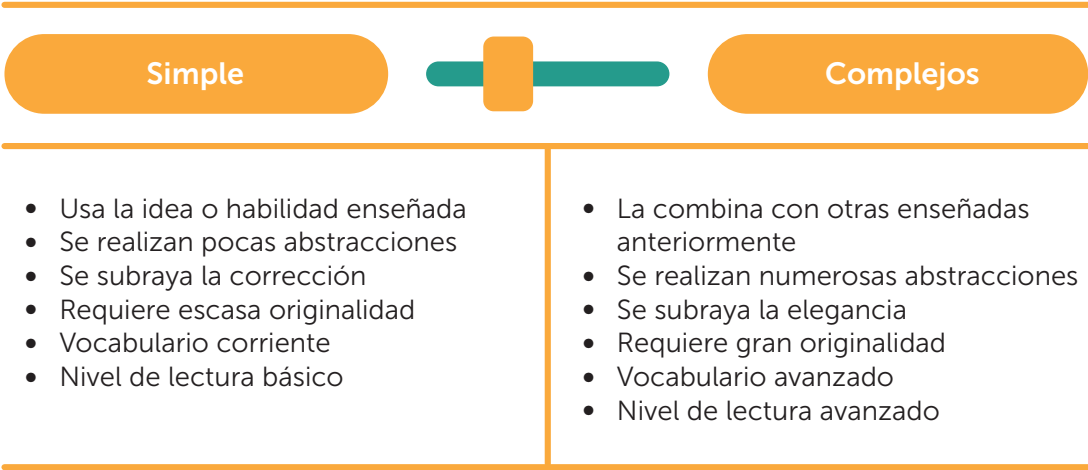


Fuente: Tomlinson, 2008.

Ejemplo de aplicación: un estudiante de grado segundo que en su clase de lenguaje debe *identificar la función que cumplen las señales y símbolos que aparecen en su entorno* y que destaca de su grupo por sus habilidades comunicativas, gusto por la lectura y facilidad con la escritura, además de reconocer y utilizar las señales de su entorno y asociar símbolos con posibles significados, podría proponer señales y

símbolos nuevos para utilizar en el aula. Por su parte, un compañero de pensamiento y aprendizajes más concretos identificaría y elaboraría las señales básicas de su entorno inmediato y trabajaría con características puntuales que le ayudarían a interpretar posibles significados de símbolos y señales.

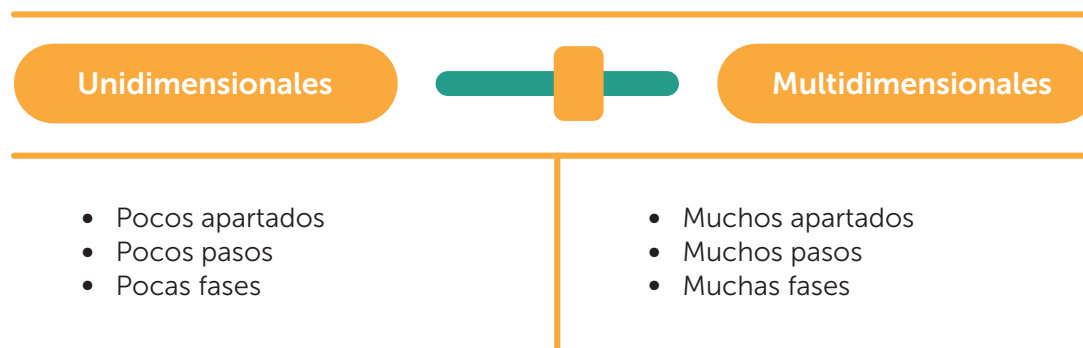
Figura 27. Fuentes – Investigación – Temas – Problemas – Habilidades – Metas



Fuente: Tomlinson, 2008.

Ejemplo de aplicación: un estudiante de grado cuarto que en su clase de ciencias naturales debe *comprender que las fases de la luna se deben a la posición relativa del sol, la luna y la tierra a lo largo del mes*, que es curioso, conoce mucho sobre el espacio exterior y tiene buena capacidad lectora podría requerir el uso de materiales de investigación complejos que le permita complementar los conocimientos que ya tiene, le posibiliten aprender nuevo vocabulario y preparar una presentación para sus compañeros de clase. Otro compañero, de la misma clase, con habilidades manuales e intereses artísticos, podría concretar su lectura sobre el tema a través de una maqueta y otro, con niveles básicos en la lectura y conocimientos básicos frente al tema, requerirá materiales más simples y direccionados, con un lenguaje básico que le permita identificar los conceptos principales; este estudiante podría ver favorecido su aprendizaje con el uso de la maqueta que construyó su compañero anterior.

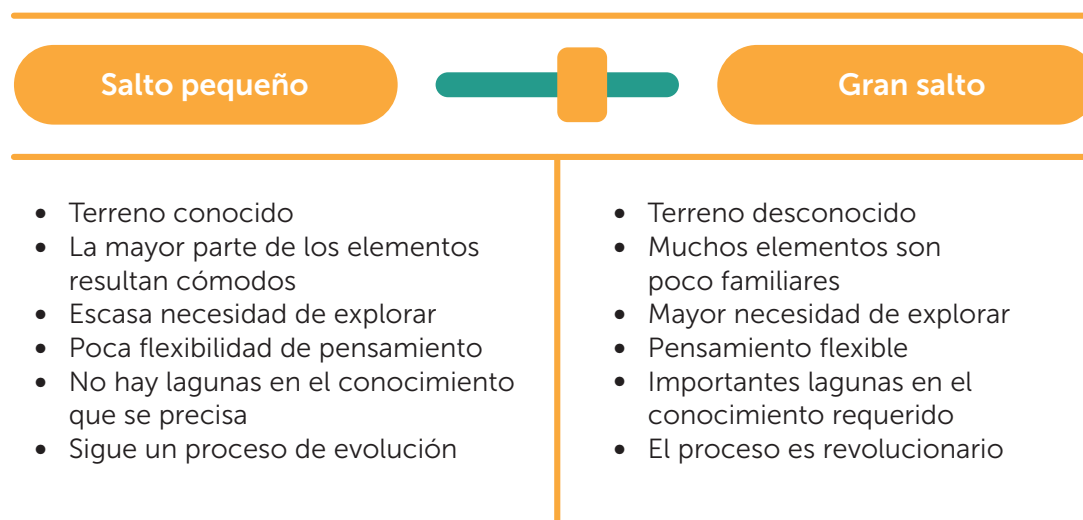
Figura 28. Conexiones interdisciplinares – Direcciones – Fases de desarrollo



Fuente: Tomlinson, 2008.

Ejemplo de aplicación: a un estudiante de grado noveno que en su clase de lenguaje debe *producir textos orales a partir de empleo de diversas estrategias para exponer sus argumentos* y que es reconocido por sus habilidades orales en el aula, se le podría requerir la producción de un texto oral que le permita argumentar sus posturas desde diferentes áreas, utilizando y documentando diferentes estrategias para producir y cualificar su texto. A un estudiante menos aventajado se le podría requerir un texto oral más concreto en el que identifique una idea y dos o tres argumentos, y acompañar con una o dos estrategias concretas para cualificar su texto, como garantizar comprensión de los conceptos utilizados y practicar la pronunciación adecuada de su texto oral.

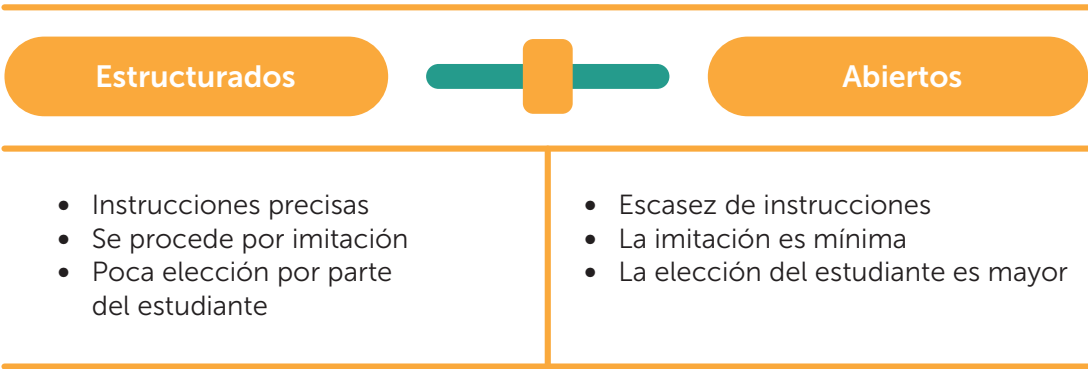
Figura 29. Aplicaciones – Percepciones – Transferencias



Fuente: Tomlinson, 2008.

Ejemplo de aplicación: un estudiante de grado sexto que en su clase de ciencias naturales debe *comprender cómo los cuerpos pueden ser cargados eléctricamente asociando esta carga a efectos de atracción y repulsión* y está motivado por la experimentación y las ciencias naturales, le gusta leer y ver documentales, además de experimentar con los materiales propuestos en la clase para identificar cargas iguales o contrarias y de acceder a materiales de lectura más complejos, podría documentar su exploración con otros elementos y realizar hipótesis antes de su libre experimentación. Otro estudiante en la misma clase podría requerir centrar su atención en los conceptos básicos de atracción o repulsión, siguiendo el procedimiento para cargar eléctricamente los cuerpos con los materiales que le resulten familiares de la propuesta del docente y faciliten la asociación entre la experimentación y la conceptualización.

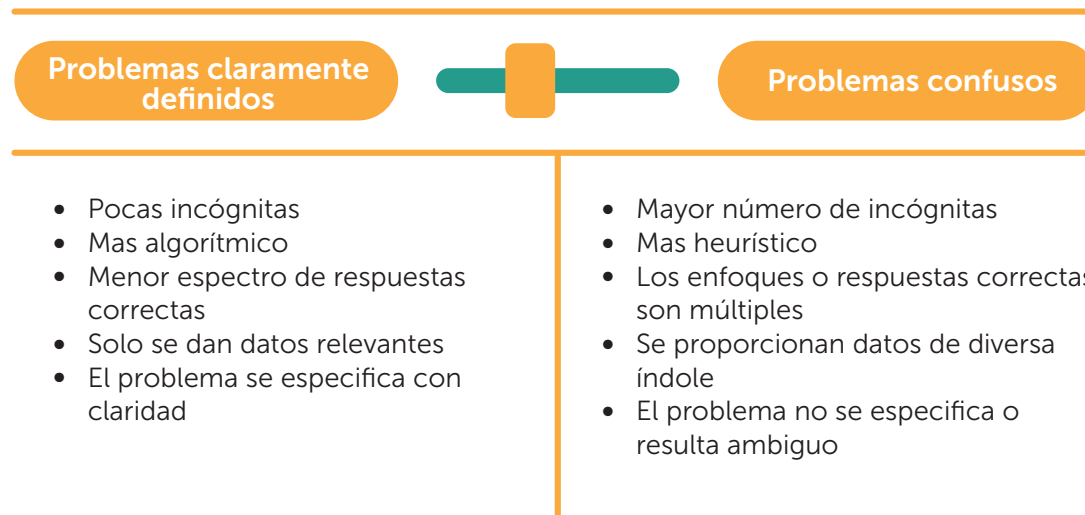
Figura 30. Soluciones – Decisiones – Enfoques



Fuente: Tomlinson, 2008.

Ejemplo de aplicación: un estudiante de grado tercero que en su clase de matemáticas debe *formular y resolver problemas que se relacionan con la posición, la dirección y el movimiento de objetos en el entorno* y que tiene un desarrollo superior en su clase, podría plantear por su cuenta situaciones en las que se requiere analizar transformaciones de diferentes figuras en un plano y definir las estrategias para representarlas. Mientras que un estudiante menos aventajado requerirá de instrucciones precisas, acompañamiento e imitación paso a paso y apropiación de los conceptos básicos a partir de los ejemplos definidos por el docente.

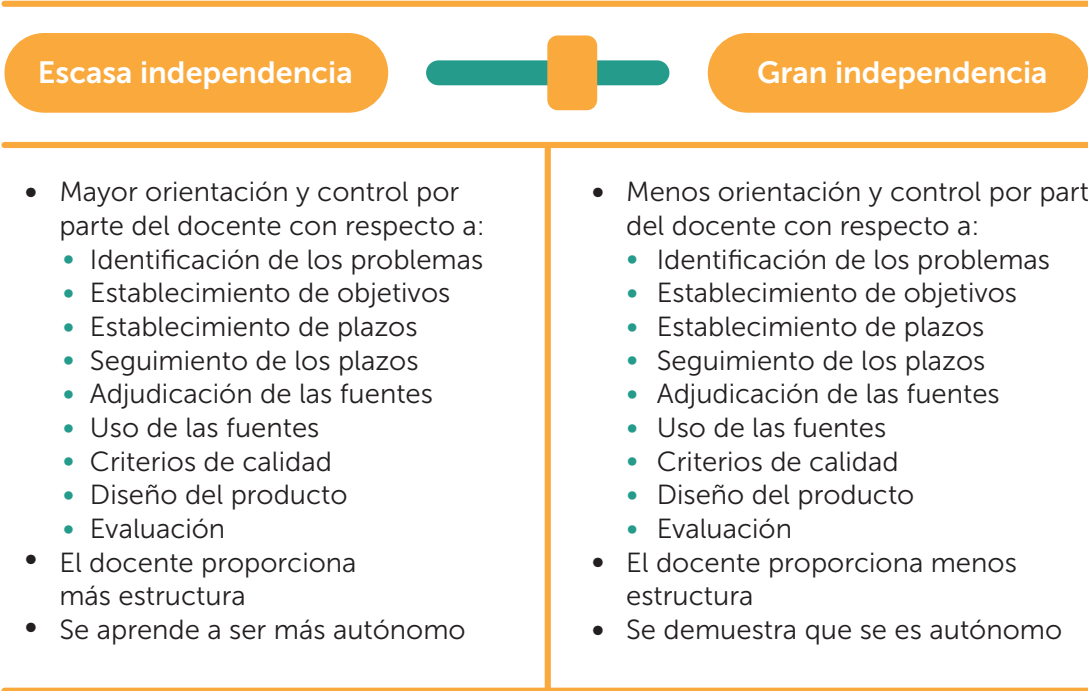
Figura 31. Investigaciones – Productos – Procedimientos



Fuente: Tomlinson, 2008.

Ejemplo de aplicación: un estudiante de grado primero que en su clase de ciencias sociales debe *reconocer la noción de cambio a partir de las transformaciones que ha vivido en los últimos años a nivel personal, de su familia y del entorno barrial, veredal o del lugar donde vive* y que sobresale por sus habilidades comunicativas y capacidad de observación, atención y memoria, podría señalar transformaciones en su entorno a partir de algunos elementos clave que le permitan elegir los contextos, situaciones, tiempos y personas involucradas. Por otro lado, un compañero con mayores requerimientos de apoyo necesitará una definición clara del contexto y la situación sobre la que debe fijar su atención con preguntas específicas que le ayuden a describir las transformaciones de su entorno cercano y personal.

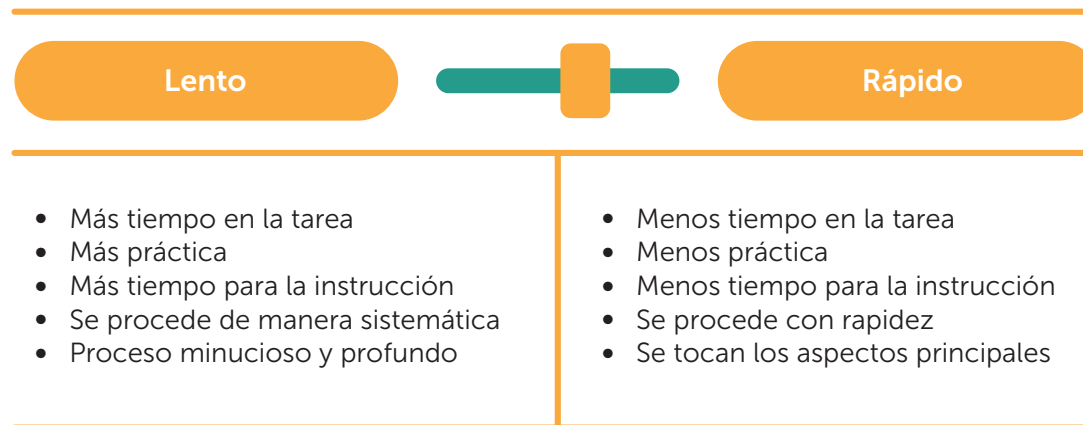
Figura 32. Planificación – Diseño – Supervisión



Fuente: Tomlinson, 2008.

Ejemplo de aplicación: un estudiante de grado séptimo que en su clase de lenguaje debe *establecer conexiones entre los elementos presentes en la literatura y los hechos históricos, culturales y sociales en los que se han producido* y que le gusta leer más allá de lo que se le solicita, requerirá menos estructura por parte del maestro, pudiendo identificar los hechos históricos, culturales y sociales en una obra literaria de su elección, así como su relación con los eventos narrados en ella; podría incluso, sobre la comprensión de un contexto histórico particular, escribir su propia obra literaria. Por otro lado, un compañero menos motivado y hábil con la lectura requerirá orientación y control del docente a través de una guía que le permitan identificar con claridad los aspectos históricos, culturales y sociales de una obra particular, de interés del estudiante, pero sugerida por el docente para garantizar un lenguaje y narración clara.

Figura 33. Ritmo de estudio – Ritmo de pensamiento



Fuente: Tomlinson, 2008.

Ejemplo de aplicación: un estudiante de transición que en su clase de inglés debe *identificar, repetir y utilizar palabras asociadas con su entorno inmediato*, que evidencia niveles adecuados de atención y memoria, y que en su casa está expuesto a música y literatura en inglés, requerirá menos tiempo para responder al objetivo, lo que implicará ajustar las actividades de aprendizaje a otros contextos que le permitan ampliar su vocabulario. Mientras que otros compañeros, con un ritmo más lento, tomarán su tiempo para fortalecer la práctica.

Es importante enfatizar que un estudiante no requerirá necesariamente ajuste en todos los elementos al mismo tiempo, así mismo es posible que el grupo general de estudiantes requiera que todos los mandos del ecualizador se dirijan hacia la izquierda cuando se está iniciando un tema o habilidad nueva, pero, a medida que avanzan las actividades propuestas, los productos deberían irse inclinando hacia la derecha. Lo importante es que la planeación se permita, desde el inicio, todas estas posibilidades de ajuste para garantizar el reconocimiento de la diversidad de los estudiantes.

El ambiente del aula y la convivencia escolar

En el foro Internacional de Inclusión y Equidad, celebrado en Cali en 2019, se identificó la discriminación como una forma de violencia que afecta el acceso, participación, aprendizaje y bienestar de los estudiantes en la escuela. “En muchos casos, los prejuicios y estigmas que fundamentan las diversas formas de discriminación replican condiciones de exclusión instaladas también en la sociedad y la cultura” (Unesco, 2019a, p. 18). Implica entonces un reto grande, no solo para las instituciones, sino para los docentes, generar un ambiente de aula libre de estos prejuicios sociales.

Es claro que trabajar por una convivencia escolar sana involucra a todos los actores educativos y diferentes estructuras institucionales, pero qué se debe hacer en el aula para favorecer un clima basado en la confianza y el trato justo sin discriminación. Si bien las transformaciones culturales que replican la intolerancia y discriminación representan un camino largo, pequeños gestos contribuyen a mejorar las interacciones para que los estudiantes se sientan acogidos y el aula se convierta en un entorno protector donde se gestan los valores de hospitalidad y respeto que representan la inclusión y equidad en la educación. El modelamiento que un docente hace de un trato respetuoso tiene un gran poder y puede incluir acciones como:

- Llamar a todos los estudiantes por su nombre.
- No usar apodos o etiquetas por una condición particular ni permitir que otras personas lo hagan.
- Asegurar la participación de todos los estudiantes en el aula, centrando una atención particular en aquellos que tienen restricciones para la comunicación y requieren sistemas de comunicación aumentativos o alternativos.
- Tomar el tiempo para analizar las situaciones de conflicto. Un comportamiento violento podría estar antecedido por una situación de discriminación y actuar de manera reactiva podría incrementar dicha situación.
- Los sistemas de comunicación aumentativa o alternativa no se usan solo para garantizar la situación de aprendizaje formal, sino que también deben posibilitar además la interacción social entre los estudiantes.

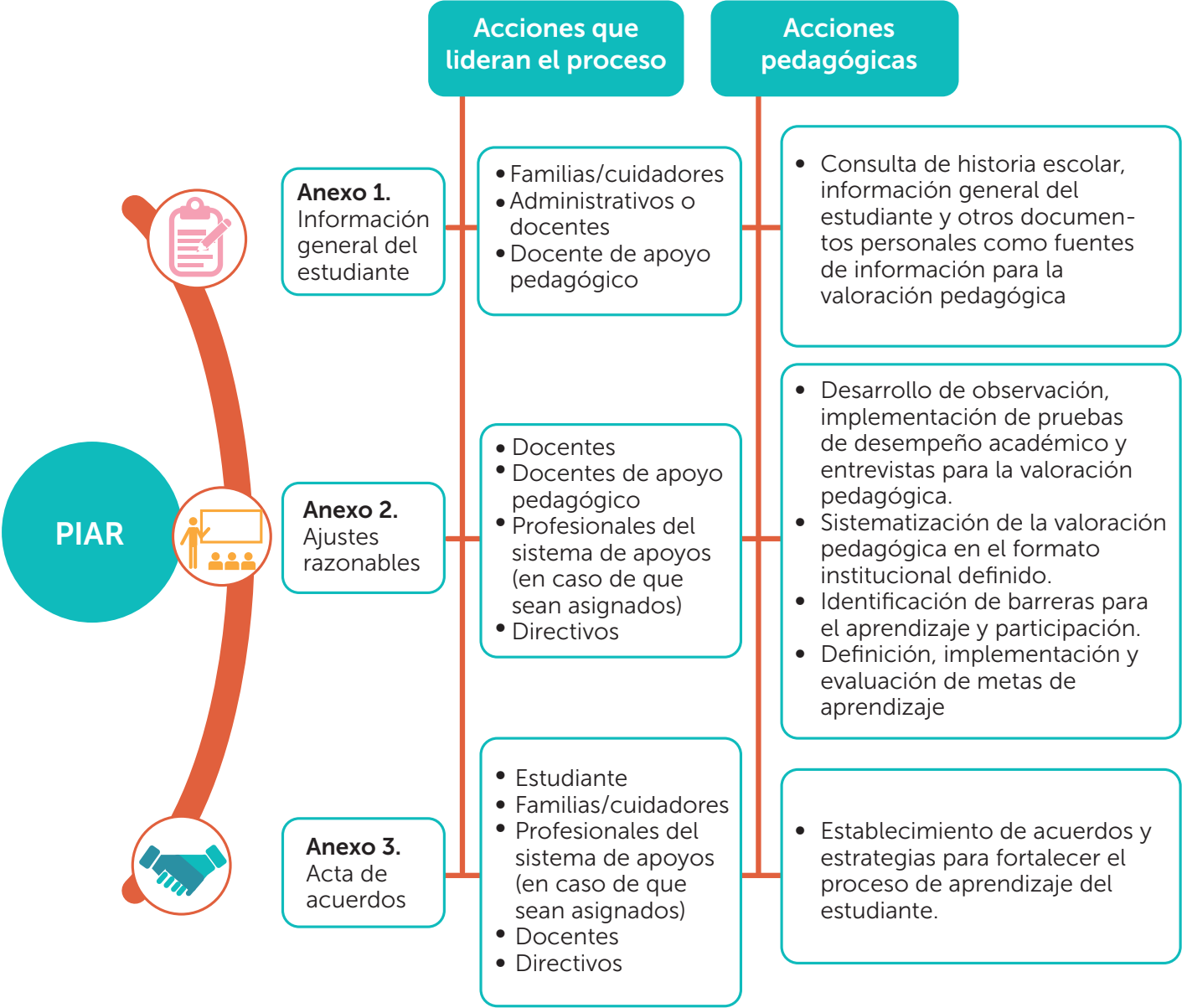
- Definir con los estudiantes normas claras de convivencia en el aula y, más que centrarse en la sanción, promover el reconocimiento de actitudes positivas.
- Las situaciones personales, familiares y escolares particulares de los estudiantes no se discuten públicamente en ninguna circunstancia.

Acciones pedagógicas de soporte al currículo

Como se desarrolló previamente, la flexibilización curricular implica que las decisiones iniciales del proceso pedagógico partan del reconocimiento de las características de los estudiantes para luego determinar qué, cómo y para qué enseñar. En ese sentido, el Decreto 1421 de 2017 estableció que el PIAR es “la herramienta idónea para garantizar la pertinencia del proceso de enseñanza y aprendizaje del estudiante con discapacidad dentro del aula respetando sus estilos y ritmos de aprendizaje” (Artículo 2.3.3.5.2.3.5), pues fomenta el desarrollo y la sistematización de diferentes acciones pedagógicas que dan soporte al currículo flexible y que implican la participación de diferentes actores (figura 34).



Figura 34. Actores y compromisos pedagógicos para garantizar los ajustes razonables



Fuente: elaboración propia.

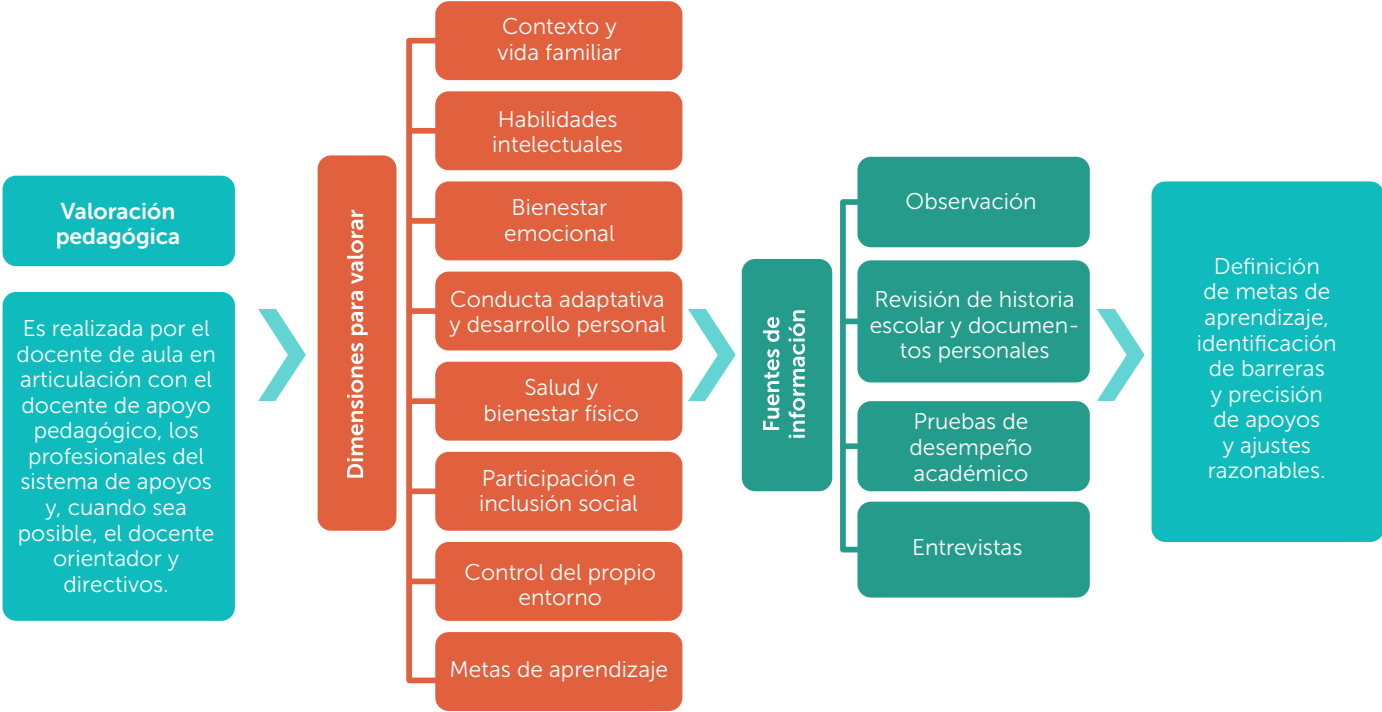
A continuación, se presentan algunas orientaciones pedagógicas para que las instituciones educativas desarrollen las valoraciones pedagógicas; definan las metas y propósitos de aprendizaje de acuerdo a las características de los estudiantes; identifiquen los ajustes razonables para mitigar las barreras que inciden en su aprendizaje y participación; lleven a cabo procesos de evaluación formativa, y realicen procesos de orientación socio ocupacional que favorezcan las trayectorias educativas de los estudiantes con discapacidad.

Valoración pedagógica

La inclusión y equidad en la educación parte de la consideración de que cada sujeto es único y particular y está configurado por intereses y experiencias familiares, sociales y culturales específicas. Eso implica que, por ejemplo, cuando en un grupo escolar se encuentran dos niñas de la misma edad, provenientes de la misma región, residentes del mismo barrio y con la misma discapacidad, sea posible encontrar que sus gustos, formas de comunicación, estilos de aprendizaje y habilidades son diferentes. Por eso, la valoración pedagógica es comprendida como el punto de partida para la identificación y análisis de los intereses, habilidades, fortalezas y necesidades en el aprendizaje de los estudiantes. En el caso de los estudiantes con discapacidad, su desarrollo es liderado por el docente de aula, con el acompañamiento del docente de apoyo pedagógico, docente orientador, directivos u otros profesionales que puedan aportar al proceso.

Tiene carácter cualitativo, ya que implica un proceso de observación, reconocimiento y descripción de las trayectorias de desarrollo en las que se encuentran los estudiantes con discapacidad, así como los ajustes que puede requerir para lograr las metas que se establezcan en su proceso educativo. Bajo esa perspectiva es necesario que, después de efectuar el proceso de matrícula del estudiante, se inicie la valoración pedagógica, teniendo en cuenta los elementos presentados en la figura 35.

Figura 35. Componentes de la valoración pedagógica



Fuente: elaboración propia.

Dimensiones para la valoración pedagógica

El MEN (2017) propuso que la valoración pedagógica debe indagar por las características de los estudiantes con discapacidad en siete (7) dimensiones: contexto y vida familiar, habilidades intelectuales, bienestar emocional, conducta adaptativa y desarrollo personal, salud y bienestar físico, participación e inclusión social y metas de aprendizaje. No obstante, teniendo en cuenta que el ods n.º 4 se orienta a la garantía de la educación inclusiva y equitativa durante toda la vida, y que el presente *Lineamiento*, en correspondencia con

la Política Pública de Discapacidad (PPDB) para Bogotá 2023-2034, promueve la implementación de diferentes enfoques de comprensión de la discapacidad⁵, se propone incluir una octava dimensión: “control del propio entorno”, como una posibilidad de reconocer los aportes del proceso educativo en las proyecciones de vida de los sujetos.

En ese sentido, se retoma lo referente a control del propio entorno, propuesto por el enfoque de capacidades (Nussbaum, 2007), y los aportes que el enfoque de calidad de vida (Verdugo *et al.*, 2013) realiza frente a autodeterminación y derechos, para configurar una nueva dimensión que valore las habilidades de los estudiantes con discapacidad para tomar decisiones frente a las actividades y lugares de su preferencia, las personas con las que se relaciona y las proyecciones que establece para su vida; promoviendo que los entornos educativos, familiares y sociales reconozcan, valoren y apoyen las opiniones y deseos de cada sujeto.

A continuación, se relacionan algunas preguntas que orientan la valoración pedagógica de los niños, niñas, adolescentes, jóvenes y adultos con discapacidad en las ocho (8) dimensiones propuestas (tabla 10). Teniendo en cuenta los cambios y características de cada ciclo vital, se recomienda que cada institución educativa puede variar los niveles de complejidad de los elementos por los que se indaga, ajustándolos al momento de vida particular de los estudiantes. Por ejemplo, en la dimensión control del propio entorno se puede indagar por la toma de decisiones frente a la proyección de vida de los estudiantes con discapacidad que están en el último ciclo escolar, mientras que en primera infancia se puede identificar la forma en que los niños comunican sus deseos y preferencias, y si requieren apoyos para tomar decisiones como elegir los objetos, lugares y personas con las que prefiere estar.

5 Enfoque de funcionamiento humano, enfoque de calidad de vida y enfoque de capacidades.

Tabla 10. Dimensiones para la valoración pedagógica

Dimensiones	Preguntas orientadoras
Dimensión 1. Contexto y vida familiar	Indaga por la información general sobre el entorno familiar del estudiante. Por tanto, es necesario identificar: • ¿Quiénes conforman su núcleo familiar y cuáles son los roles de cada uno? • ¿Quién se encarga del cuidado? • ¿Cuáles son sus condiciones materiales y afectivas? • ¿Con quién tiene mayor o menor vínculo afectivo? • ¿Cuáles han sido los momentos más significativos de su vida? • ¿Existe alguna situación familiar relevante que afecta el proceso de aprendizaje del estudiante?
Dimensión 2. Habilidades intelectuales	Se refiere al conjunto de capacidades para acceder y recuperar la información, solucionar los problemas y, lograr los aprendizajes; se recomienda valorar: • Atención: ¿el tiempo en que mantiene el foco atencional le permite desarrollar las actividades propuestas? Precise elementos particulares que interfieren para mantenerse concentrado. ¿Qué apoyos requiere para reorientar la atención? • Memoria: ¿da cuenta de aprendizajes y experiencias pasados? ¿Relaciona los nuevos conocimientos con situaciones personales? ¿Qué apoyos requiere para la evocación lugares, personas, objetos o aprendizajes específicos? • Funciones ejecutivas: ¿realiza procesos de planificación, monitoreo, seguimiento y ajuste de las estrategias para resolver los problemas? ¿Ajusta su desempeño de acuerdo con los tiempos establecidos para el desarrollo de las actividades? ¿Qué apoyos requiere para ajustarse a cambios de actividades, espacios o personas? • Procesos de razonamiento: ¿cómo son los procesos de categorización, clasificación, comparación, seriación que realiza entre objetos y situaciones? ¿Genera explicaciones frente a los fenómenos que se presenta, dando cuenta de sus conocimientos previos? • Lenguaje y comunicación: ¿de qué manera expresa sus ideas y necesidades (verbal, escrita, lengua de señas colombiana o con sistemas de comunicación aumentativa o alternativa)? ¿Cuál es la extensión, claridad y coherencia de sus narraciones? ¿Cómo son sus procesos de comprensión de la información y qué apoyos precisa para lograrlo? ¿Establece contacto visual? • Competencias de lectura y escritura: ¿cómo es el proceso de lectura y escritura del estudiante? Precise fortalezas, aspectos por mejorar y apoyos que requiere para su desempeño. • Dominio de contenidos específicos: ¿el estudiante logra apropiar los conocimientos esperados para cada asignatura de acuerdo con el grado en el que se encuentra matriculado? ¿Puede transferir los aprendizajes a diferentes contextos?
Dimensión 3. Bienestar emocional	Busca identificar la forma en que los estudiantes expresan y gestionan sus emociones frente a las situaciones vividas en el escenario educativo, por tanto, se recomienda indagar por: • ¿Cómo se percibe a sí mismo y cómo considera que los demás lo reconocen? • ¿Cómo reacciona ante momentos de frustración? • ¿Cómo realiza la expresión y gestión de sus emociones?

Dimensiones	Preguntas orientadoras
<i>Dimensión 4. Conducta adaptativa y desarrollo personal</i>	Indaga por las habilidades conceptuales, sociales y prácticas de los estudiantes que contribuyen a su autonomía, independencia y desarrollo personal; es necesario indagar por los siguientes elementos: • ¿Requiere apoyos para el acceso a la información o para su movilidad? Precise cuáles. • ¿Usa, de manera independiente, las herramientas tecnológicas para el aprendizaje y participación? • ¿Requiere apoyos para su cuidado personal, alimentación, vestido, transporte, uso del dinero? Precise cuáles. • ¿Desarrolla actividades del hogar? • ¿Cómo se relaciona con el docente y con sus pares? • ¿Reconoce y se ajusta a las normas y reglas escolares?
<i>Dimensión 5. Salud y bienestar físico</i>	Recoge información frente al diagnóstico clínico del estudiante, los servicios terapéuticos externos a los que asiste y los cuidados de su salud; es preciso identificar los siguientes aspectos: • ¿Cuál es el diagnóstico clínico del estudiante? • ¿Recibe atención terapéutica? Precise con qué especialidades y si han generado recomendaciones para su proceso educativo. • ¿Presenta alguna condición de salud física que deba ser considerada en su proceso de aprendizaje?
<i>Dimensión 6. Participación e inclusión social</i>	Incluye la información frente a los grupos sociales en los que participa el estudiante y los roles que tiene en cada uno. Por eso, se recomienda indagar frente a: • ¿Cuáles son los roles que asume en los diferentes escenarios y experiencias de la institución? Tiempos de descanso, trabajos en equipo, actividades culturales. • ¿Requiere apoyos para participar en las diferentes experiencias dispuestas en la institución educativa o para mantener las relaciones con pares, docentes, y comunidad educativa en general? Precise cuáles. • ¿Participa en programas, planes o actividades en su barrio o comunidad? Precise cuáles y si requiere algún apoyo para su participación.
<i>Dimensión 7. Control del propio entorno</i>	Indaga por las habilidades para la toma de decisiones, proyección personal y ejercicio derechos. Se recomienda precisar si el estudiante: • ¿Reconoce sus intereses y referencias? • ¿Requiere apoyos para la toma decisiones frente a las actividades por desarrollar, lugares por frecuentar, personas con quien relacionarse, y otros aspectos relevantes para su vida? Precise cuáles apoyos. • ¿Sus entornos familiar y social reconocen y apoyan sus opiniones y deseos?
<i>Dimensión 8. Metas de aprendizaje</i>	Busca identificar los saberes previos del estudiante, sus intereses y las condiciones que favorecen su aprendizaje. Por tanto, se recomienda considerar las siguientes preguntas orientadoras durante la valoración pedagógica: • ¿Cuáles son los factores que motivan y pueden potenciar el aprendizaje del estudiante? • ¿En qué experiencias educativas se destacan las habilidades del estudiante?

Fuente: elaborado a partir de MEN (2017) y SED (2021), y complementado por el enfoque de capacidades.

Es necesario tener en cuenta que cada institución educativa, de acuerdo con sus experiencias y necesidades particulares, establezca un formato para el desarrollo y sistematización de la valoración pedagógica. Sin embargo, es indispensable que siempre se dé cuenta de las características de los estudiantes con discapacidad en las ocho (8) dimensiones.

Para ampliar el tema se sugiere consultar el documento:

Orientaciones técnicas, administrativas y pedagógicas para la atención educativa a estudiantes con discapacidad en el marco de la educación inclusiva, MEN (2017).

Fuentes de información para el desarrollo de la valoración pedagógica

La valoración pedagógica requiere de diferentes fuentes de información que permita a los docentes identificar las características y apoyos de los estudiantes en las diferentes dimensiones de su desarrollo y en contextos en los que participa. A continuación, se proponen algunas técnicas que pueden aportar información relevante para el proceso.

El proceso de **observación** se puede llevar a cabo en ambientes naturales en los que participan los estudiantes, por ejemplo, tiempos de juego, ocio o descanso, actividades culturales, salidas pedagógicas, entre otros. Pero también puede involucrar el diseño de ambientes o planeaciones pedagógicas para evidenciar aspectos particulares del desempeño de los estudiantes. Para ilustrar esta segunda situación se podría considerar un docente que dispone en su salón de clase estaciones con diferentes recursos en los que se espera que los estudiantes realicen procesos de lectura, escritura, resolución de problemas, trabajo en equipo y otras experiencias que aporten a la identificación de sus características en perspectiva multidimensional.

En ese sentido, es muy importante recordar que la observación “debe tener un carácter intencional, específico y sistemático que requiere de una planificación previa que nos posibilite recoger información referente al problema o la cuestión que nos preocupa o interesa” (Fuertes, 2011, p. 238). Por eso se recomienda que, antes de iniciar el proceso de valoración pedagógica, los docentes establezcan con claridad los elementos a observar en cada dimensión, así como los instrumentos para el registro de la información (diarios de campo, registro de notas, entre otras).

La **revisión de historia escolar y otros documentos personales** implica contemplar otras fuentes de información para reconocer las características de los estudiantes, como la revisión de documentos como el Anexo 1 del PIAR, en el que se registra información frente al entorno salud, hogar y trayectoria educativa del estudiante. Así mismo, el certificado de discapacidad o diagnósticos clínicos permiten reconocer información específica frente a las deficiencias en las funciones o estructuras de los estudiantes, las limitaciones que encuentran en las actividades y las restricciones que pueden generar en su participación. Finalmente, es necesario considerar los informes de procesos terapéuticos de los estudiantes que cuenten con este documento, para ampliar la información frente a las acciones realizadas desde el sector salud para potenciar las habilidades de los estudiantes; muchas veces, estos informes incluyen recomendaciones específicas para el sector educativo que constituyen un insumo para el trabajo intersectorial.

Las **pruebas de desempeño académico** son actividades evaluativas elaboradas por los docentes para indagar por los conocimientos y competencias de los estudiantes frente a un área específica. Su diseño e implementación deben contener múltiples formas de acción y expresión para que los estudiantes con discapacidad puedan dar cuenta de lo que saben y a partir de esta información el docente pueda tomar decisiones frente a las metas de aprendizaje y los ajustes que requerirá para lograr los aprendizajes propuestos en el plan de estudio del grado al que fue matriculado.

Los docentes de aula en articulación con los apoyos pedagógicos pueden realizar **entrevistas** a los estudiantes con discapacidad o a sus familias para profundizar en información que se considere relevante y que no haya sido consignada en los demás instrumentos.

Tan pronto como se complete el proceso de valoración pedagógica de los estudiantes con discapacidad, es necesario realizar un análisis de la información obtenida, con el fin de proyectar, entre otras, las siguientes acciones pedagógicas que se deben registrar en el Anexo 2 del PIAR:

-  Descripción de gustos, intereses y expectativas en el proceso del estudiante.
-  Precisión de habilidades, competencias, cualidades, aprendizajes con las que cuenta el estudiante para el grado en el que fue matriculado.
-  Definición de los objetivos y propósitos en el aprendizaje.
-  Identificación de barreras del contexto.
-  Delimitación de los ajustes razonables (apoyos o estrategias) a implementar para favorecer la participación y aprendizaje del estudiante.
-  Definición de las metas de aprendizaje de los estudiantes.

Definición de metas de aprendizaje de los estudiantes con discapacidad

La definición de las metas de aprendizaje de los estudiantes con discapacidad supone uno de los mayores retos a nivel pedagógico, pues determina las acciones que realizarán los docentes, los recursos que usarán y las estrategias de evaluación que implementarán para identificar el logro de los aprendizajes.

Al respecto, vale la pena considerar que la flexibilización curricular, como base para la resignificación de la enseñanza y el aprendizaje, descentraliza los contenidos como eje de la acción pedagógica y promueve que los propósitos para el aprendizaje se orienten al desarrollo de habilidades que fortalezcan el ser, saber y saber hacer de acuerdo con los contextos, experiencias y expectativas de los estudiantes. Esto implica que en cada nivel educativo se establezcan unos objetivos comunes para el aprendizaje y que, teniendo en cuenta la heterogeneidad de los estudiantes, se establezcan diferentes metodologías, estrategias, experiencias y recursos, para lograrlos.

Así mismo, y teniendo en cuenta el marco normativo que regula la educación en Colombia, los objetivos de aprendizaje de todos los estudiantes se deben fundamentar en los lineamientos curriculares, los Estándares Básicos de Competencia (EBC), los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA) de cada área y nivel y en el horizonte pedagógico establecido en cada institución educativa.

En ese sentido, la flexibilización curricular implica que los objetivos de aprendizaje de los estudiantes con discapacidad correspondan con el nivel en el que se encuentra matriculado, se orienten al desarrollo de competencias y habilidades, y que mantengan los mismos propósitos que los demás estudiantes, aunque de acuerdo con lo evidenciado en la valoración pedagógica, puedan requerir ajustes específicos en la metodología, indicadores de logro, estrategias de evaluación, productos o recursos.

A continuación, se presenta un ejemplo para ampliar las reflexiones frente a definición de las metas de aprendizaje de los estudiantes con discapacidad.

Juana es una estudiante con discapacidad intelectual quien fue matriculada para cursar 4.º en una institución educativa. Durante la valoración pedagógica la docente identificó que vive con su mamá y su hermano mayor, con quien asiste a diferentes actividades sociales y culturales en su barrio. Disfruta trabajar en equipo con sus compañeros haciendo uso de material concreto o realizando experiencias prácticas en las que puede mostrar las habilidades desarrolladas en las clases de teatro, a las que ha asistido hace varios años. La estudiante se expresa de forma verbal con fluidez y claridad, pero solamente logra escribir palabras cortas que usa frecuentemente en su contexto, y que lee de manera silábica.

En una jornada de articulación la docente de aula y la docente de apoyo pedagógico de la institución a la que asiste Juana, revisaron los objetivos de aprendizaje establecidos en el plan curricular de diferentes áreas del grado 4.º y, teniendo en cuenta las características, intereses, fortalezas y necesidades de apoyo de la estudiante, analizaron lo siguiente:

Tabla 11. Ejemplo de análisis para la definición de los objetivos de aprendizaje

Área	Metas	Análisis
Ciencias naturales	Comprende que existen distintos tipos de ecosistemas (terrestres y acuáticos) y que sus características físicas (temperatura, humedad, tipos de suelo y altitud) permiten que habiten en ellos diferentes seres vivos.	La docente incorporará en su planeación diferentes experiencias, recursos y estrategias de evaluación que le permitan evidenciar el logro de este aprendizaje.
Matemáticas	Comprende que el residuo de una división corresponde a lo que sobra al efectuar un reparto equitativo.	La docente fomentará el uso de material concreto para la resolución de problemas que le permitan alcanzar el aprendizaje definido. Así mismo, se solicitará a la familia de Juana que, en casa, puedan apoyar el desarrollo de ejercicios numéricos escritos que aporten al afianzamiento de esta habilidad.
Lenguaje	Produce textos atendiendo a elementos como el tipo de público al que va dirigido, el contexto de circulación, sus saberes previos y la diversidad de formatos de la que dispone para su presentación	Teniendo en cuenta los elementos identificados frente a las habilidades de lectura y escritura de Juana, la docente de aula decide que centrará el objetivo en textos orales y visuales. Al respecto, la docente de apoyo recuerda que es importante dar continuidad al desarrollo de habilidades de la estudiante, así que recomienda implementar ajustes razonables, que favorezcan la producción de otro tipo de textos. En particular propone que Juana use un tablero de comunicación, creado en alianza con una universidad, para estimular el proceso de escritura. En ese sentido, la docente de aula agrega que va a ajustar el indicador de logro, especificando las características del producto de aprendizaje que se espera que Juana realice (producir textos cortos).

Fuente: elaboración propia.

Con el ejemplo planteado, es posible identificar que los objetivos o metas de aprendizaje de los estudiantes con discapacidad no siempre requieren modificaciones, sino ajustes razonables en la didáctica, metodología y evaluación o uso de apoyos y recursos que mitiguen las barreras identificadas durante la valoración pedagógica.

Es necesario tener en cuenta que muchas veces los estudiantes con discapacidad requieren el fortalecimiento de procesos de aprendizaje específicos como la lectura y la escritura, debido al ingreso tardío al sistema escolar, a las interrupciones en su proceso formativo y a otros factores de su trayectoria educativa. Por eso, se recomienda que en caso de que la institución educativa cuente con, o desee crear, programas o estrategias pedagógicas complementarias como semilleros, grupos de estudio, entre otros, se fomente la participación de los estudiantes con discapacidad en estos espacios como una oportunidad para el fortalecimiento de sus procesos de aprendizaje.

Barreras para el aprendizaje y la participación en los entornos educativos

Como se desarrolló en el primer apartado, este lineamiento se fundamenta conceptualmente en el modelo social de la discapacidad, pues reconoce la responsabilidad y compromiso que deben tener los contextos educativos para eliminar las barreras que impiden el acceso, el aprendizaje y la participación de los estudiantes con discapacidad. Al respecto, es necesario considerar que, de acuerdo con lo establecido en la Ley Estatutaria 1618 de 2023, las barreras son “cualquier tipo de obstáculo que impida el ejercicio efectivo de los derechos de las personas con algún tipo de discapacidad” (Artículo 2), y se pueden clasificar, por lo menos, en tres grupos, como se presenta en la tabla 12.

Tabla 12. Ejemplo de barreras

Tipos de barreras	Definición	Ejemplo en el contexto educativo
Actitudinales	Hace referencia a las conductas, palabras, frases, sentimientos, preconcepciones o estigmas que registren el acceso, participación y aprendizaje de los estudiantes con discapacidad.	Subestimación de las habilidades de los estudiantes con discapacidad o sobreprotección. Falta de implicación, relación e interés por el proceso de aprendizaje de los estudiantes con discapacidad. Estrategias pedagógicas y evaluativas inflexibles por considerar que todos los estudiantes aprenden igual.
Comunicativas	Se refiere a las situaciones que impiden o dificultan el acceso a la información y a la comunicación.	Desconocimiento o falta de acceso a los sistemas de comunicación usados por los estudiantes (sistemas de lectoescritura en braille, sCAA, entre otros) Falta de anticipación de las rutinas o de verificación de la comprensión de la información. Priorización de un canal sensorial para la presentación de la información.
Físicas	Son obstáculos materiales, tangibles o contruidos que impiden o dificultan el uso de espacios y objetos en condiciones de igualdad.	Disposición inapropiada de los objetos en los espacios institucionales, impidiendo la movilidad y circulación libre de los estudiantes. Falta de mobiliario adaptado (escritorios, comedores, salas de sistemas, entre otros) de acuerdo con las características de los estudiantes. Carencia de rampas para el desplazamiento de los estudiantes que hacen uso de apoyos para la movilidad.

Fuente: elaborado a partir de la Ley Estatutaria 1618 de 2013.

Por eso, es muy importante que los diferentes actores de la comunidad educativa tengan en cuenta que las barreras no se sitúan en las características específicas de los estudiantes con discapacidad, sino en los factores del entorno que impiden su educación pertinente y de calidad. Asimismo, se debe considerar que las barreras no son iguales ni se presentan de la misma forma para todos los estudiantes con discapacidad.

Por tanto, cada institución debe realizar esfuerzos permanentes y continuos para identificar las barreras que se puedan presentar en todos los procesos (pedagógicos, administrativos, sociales, culturales) y escenarios del contexto escolar (aula de clase, zonas recreativas y deportivas, sala de informática, entre otros). Esa información debe ser un insumo para el PMI, en donde se deben definir acciones institucionales para su mitigación.

Finalmente, es necesario que, a partir de la valoración pedagógica realizada a cada estudiante con discapacidad, los docentes de cada área o asignatura puedan diligenciar el Anexo 2 del PIAR para precisar las barreras del contexto que se identifican y proyectar los ajustes razonables que permitirán lograr las metas de aprendizaje establecidas.

Ajustes razonables

En el proceso pedagógico, los ajustes razonables hacen referencia a las acciones, recursos, apoyos, adaptaciones, estrategias implementadas por los docentes en el aula de clase para eliminar las barreras del contexto que impiden el aprendizaje y participación de los estudiantes con discapacidad. Se considera que son razonables porque se espera que su implementación no suponga una modificación desproporcionada del aula y los otros escenarios de la institución en donde se implementen, sino que favorezca las posibilidades de aprendizaje del resto del grupo.

Es indispensable tener en cuenta que la base para el diseño de los ajustes razonables son las características y necesidades particulares de cada estudiante. Por tanto, una vez que se ha realizado el proceso de valoración pedagógica, los docentes de las diferentes áreas en articulación con el docente de apoyo pedagógico, el orientador y los profesionales del sistema de apoyos (en caso de que estén asignados asignados), deben analizar las metas de aprendizaje establecidas en cada asignatura y las barreras que se identificaron en el contexto para proponer los ajustes razonables que pueden aportar para mitigarlas.

A partir de las características y necesidades de cada estudiante, los docentes deben definir si los ajustes razonables se implementarán frente a la forma de realización de las actividades, los materiales y recursos que se usarán, los espacios en donde desarrollarán las experiencias

pedagógicas o si precisa de apoyos (humanos, técnicos y tecnológicos para el acceso a la información o físicos⁶). En la tabla 13 se proponen algunos ejemplos de ajustes razonables en la didáctica, metodología y evaluación, sin que esto represente que son los únicos ni los requeridos por todos los estudiantes.

Tabla 13. Ejemplo de ajustes razonables

Didácticos	Metodológicos	Evaluativos
Usar material concreto durante la mediación del aprendizaje. Incorporar recursos de acuerdo con las características de los estudiantes. Por ejemplo, código matemático en braille. Fomentar el trabajo cooperativo, acompañando la asignación de roles, en caso de ser requerido.	Organizar los espacios para favorecer la concentración y aprendizaje. Construir tableros o agendas visuales que anticipen las rutinas de los estudiantes. Comunicar con claridad la información o, si es necesario, simplificar las instrucciones. Ubicar al estudiante en un lugar específico en el aula para favorecer su acceso a la información.	Emplear formatos mixtos de evaluación. Posibilitar múltiples formas de expresar lo aprendido. Ejemplo: verbal, escrito, gráfico. Facilitar el uso de apoyos para el acceso a la información durante los procesos evaluativos. Por ejemplo, braille, lectura fácil, sistemas de comunicación aumentativos o alternativos. Ajustar los tiempos para el desarrollo de las evaluaciones, de acuerdo con los requerimientos de los estudiantes.

Fuente: Retomado del MEN (2022).

Una vez definidos los ajustes razonables, los docentes deben proceder a su sistematización en el Anexo 2 del PIAE e iniciar su implementación rigurosa y constante en el proceso de enseñanza. Cuando sea requerido, los docentes de apoyo pedagógico o los profesionales del sistema de apoyos (en caso de que sean asignados) pueden orientar al docente de aula frente al diseño, uso y seguimiento de ajustes razonables específicos como tableros de anticipación, SCAA, recursos en lectura fácil, entre otros. Asimismo, la institución educativa debe asegurar que sean incluidos en el PMI y, si es necesario, realizar la gestión administrativa de solicitud ante las direcciones de la SED que correspondan.

6 En el apartado de “Acciones administrativas para la permanencia”, se presentan la conceptualización, ejemplificación y ruta para la gestión de los apoyos humanos, físicos, técnicos y tecnológicos para el acceso a la información.

También, es indispensable tener en cuenta que la frecuencia y duración de los ajustes razonables puede variar de acuerdo con las características, necesidades y experiencias de los estudiantes. Según Verdugo (2002), los apoyos se pueden clasificar en cuatro grupos que representan la intensidad con la que son requeridos:

- **Generalizados:** se implementan de manera permanente y en diferentes contextos, además de la escuela. Por ejemplo, dispositivos para la movilidad suministrados por el sector salud.
- **Extensos:** su uso es regular, pero en algunos contextos específicos. Ejemplo: atriles para actividades de lectura y escritura o SCAA.
- **Limitados:** se implementan por tiempos específicos y ante demandas puntuales. Ejemplo: agendas visuales para interiorizar la rutina escolar o paso a paso para el aprendizaje de un procedimiento.
- **Intermitentes:** son requeridos de forma esporádica y son corta duración. Por ejemplo: mapa para el reconocimiento de la institución al inicio del año escolar.

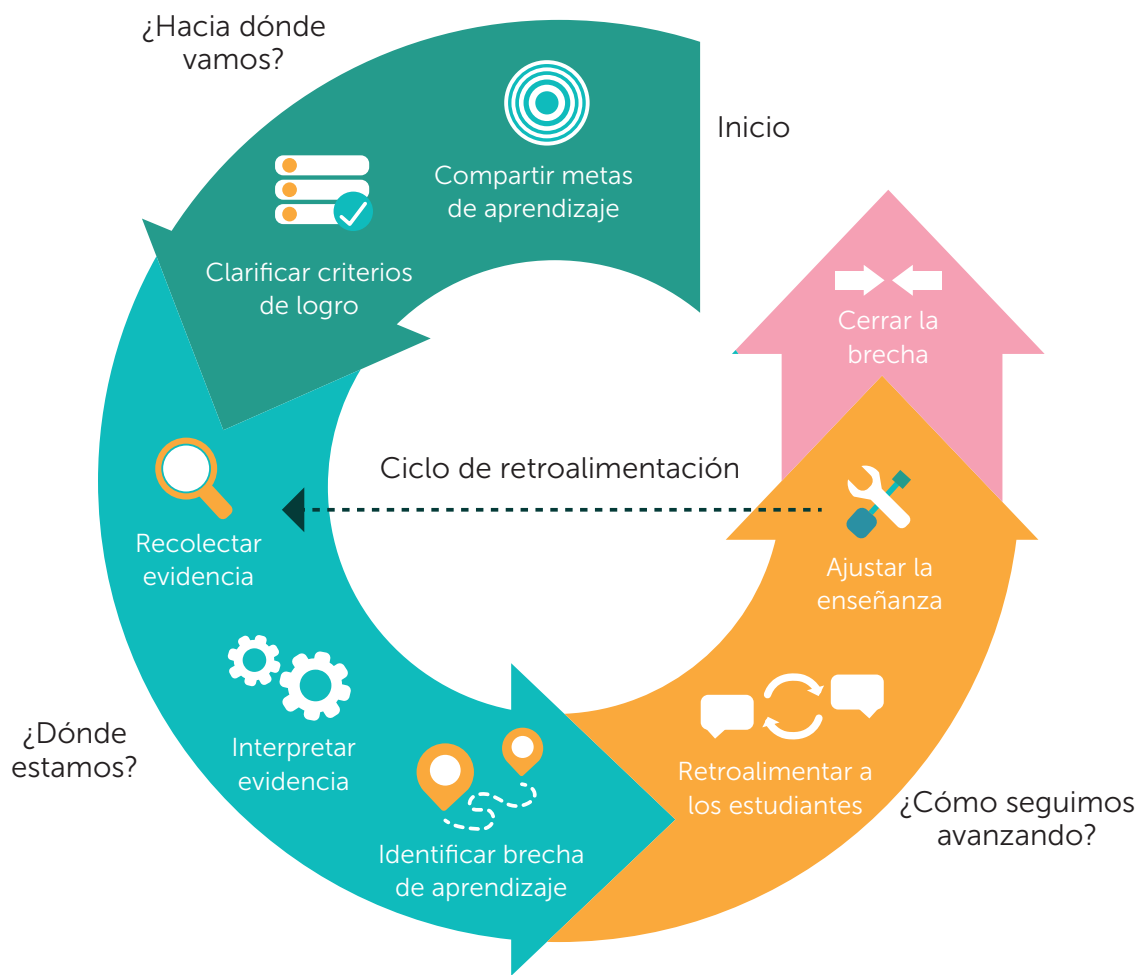
Bajo esta perspectiva, es indispensable que los docentes realicen el seguimiento constante a los ajustes razonables para identificar su efectividad y determinar si continúan o requieren ser modificados. La evaluación de los ajustes razonables debe ser sistematizada en el Anexo 2 del PIAR, de acuerdo con la periodicidad establecida en el SIEE de cada institución.

Evaluación formativa

La evaluación formativa es “un proceso continuo que ocurre durante la enseñanza y el aprendizaje, basado en la búsqueda e interpretación de evidencia acerca del logro de los estudiantes respecto a una meta” (Agencia de la Calidad en Educación, 2017, p. 11). Se fundamenta en la consideración de que el aprendizaje no es un estado final resultado de la acumulación de conocimientos, sino que se construye de manera permanente durante las experiencias pedagógicas propuestas por los docentes.

En esa medida, y con el fin de garantizar los ajustes requeridos por los estudiantes con discapacidad a lo largo de su proceso de aprendizaje, se recomienda implementar el ciclo de evaluación formativa (figura 36), el cual se desarrolla a partir de tres preguntas centrales para la reflexión pedagógica: ¿hacia dónde vamos?, ¿dónde estamos? y ¿cómo seguimos avanzando?

Figura 36. Ciclo de evaluación formativa



Fuente: retomado de *Agencia de la calidad en Educación* (2017, p. 13).

¿Hacia dónde vamos?

Como se desarrolló en otros apartados, el punto de partida del proceso de enseñanza es la definición de las metas de aprendizaje que, para el caso de los estudiantes con discapacidad, implica mantener los propósitos generales establecidos para todo el nivel escolar. En esa perspectiva, la evaluación formativa destaca la importancia de compartir las metas de aprendizaje con los estudiantes como una forma de implicación, de acuerdo con lo propuesto por el DUA, y también como una posibilidad para fomentar la autoevaluación y monitoreo de su progreso.

Otro proceso fundamental en la evaluación de los aprendizajes es el establecimiento de los criterios o indicadores de logro, es decir, la definición de la información que evidenciará el nivel de avance frente a la meta establecida. Para el caso de los estudiantes con discapacidad, los criterios deben ser ajustados teniendo en cuenta las características, apoyos y ajustes razonables definidos en el PIAR. Algunas posibilidades de ajuste de los criterios o indicadores de logro son:

- Graduación de la complejidad del proceso a desarrollar teniendo en cuenta, por ejemplo, los niveles de la taxonomía propuesta por Bloom.
- Variación en las características de los productos de aprendizaje por desarrollar.
- Modificación de los contextos de aplicación de los aprendizajes, de acuerdo con los ajustes que sean requeridos.

¿Dónde estamos?

Después de establecer las condiciones generales para la evaluación que responden a qué se va a evaluar, es preciso definir las actividades y estrategias que permitan evidenciar el nivel de avance en el aprendizaje; esto quiere decir que se debe precisar cómo evaluar. Al respecto, se recomienda que los docentes puedan tener en cuenta los principios establecidos por el DUA para diseñar estrategias de evaluación que contemplen múltiples formas de expresar lo aprendido, por ejemplo:

- Métodos de expresión oral como exposiciones, narrativas, entrevistas, entre otros.
- Métodos de expresión de habilidades prácticas como elaboración de productos, representaciones gráficas, desarrollo de proyectos colaborativos, y otras.
- Métodos de expresión escritural como producción de textos escritos y visuales, desarrollo de talleres, relación de información.

La definición e implementación de las estrategias de evaluación de los estudiantes con discapacidad siempre deben garantizar los ajustes razonables requeridos en el marco de la equidad, es decir, reconociendo sus características y necesidades particulares y considerando los ajustes metodológicos y didácticos implementados durante el proceso. Por ejemplo, para algunos estudiantes con discapacidad visual es preciso que las evaluaciones estén adaptadas al sistema de lectoescritura braille, que los textos tengan macrotipo y que los estudiantes cuenten con los apoyos técnicos requeridos para acceder a la información (lupas, atriles, pizarras, entre otros). Por su parte, la evaluación también debe corresponder con la perspectiva de inclusión para evitar situaciones en las que se impida el aprendizaje y participación de los estudiantes durante este proceso.

Con base en la información recolectada se espera que los docentes puedan identificar qué han comprendido los estudiantes, cuáles son los errores comunes, qué habilidades han desarrollado y cuáles se mantienen en el proceso de adquisición. Esto, permitirá establecer el nivel de avance de cada estudiante, de acuerdo con las metas de aprendizaje definidas. (Agencia de la Calidad en Educación, 2017).

¿Cómo seguimos avanzando?

La evaluación formativa se diferencia de otras propuestas por considerar que los resultados obtenidos no solo evidencian el nivel de desempeño de los estudiantes, sino que también son insumo para ajustar el proceso de enseñanza de los docentes. Por eso, se recomienda que la evaluación se realice de manera articulada con el seguimiento al PIAR, para determinar cómo va el estudiante, retroalimentar su desempeño y definir qué otros ajustes y apoyos pueden favorecer su aprendizaje.

Orientación sociocupacional

De acuerdo con la Ley 2109 de 2021, la orientación sociocupacional es un proceso pedagógico transversal que tiene como propósito acompañar la toma de decisiones de los estudiantes frente a su futuro académico y proyección laboral después de finalizar el proceso formativo en la institución. En Bogotá, desde la Dirección de Educación Media se ha promovido que la orientación sociocupacional no sea únicamente responsabilidad de los docentes orientadores, sino que se establezca como un proceso conjunto en el que participa toda la comunidad educativa.

En ese sentido, y en el marco de la inclusión y equidad en educación, es indispensable que cada institución educativa asegure que los escenarios pedagógicos para la transversalización del proyecto de orientación sociocupacional (aula de clase, proyectos prácticos, proyectos productivos y direcciones de grupo) generen oportunidades para que los estudiantes con discapacidad puedan identificar sus habilidades e intereses, y establecer proyecciones frente a lo que harán después de finalizar el proceso formativo en la institución. Por eso, es necesario que se desarrollen, entre otras, las acciones pedagógicas definidas para cada componente de la orientación sociocupacional (tabla 14).

Tabla 14. Acciones para la orientación sociocupacional de los estudiantes con discapacidad

Mundo del autoconocimiento	Mundo del trabajo	Mundo de la formación
• Genere experiencias que favorezcan el descubrimiento de la habilidades y competencias del estudiante. • Retroalimente de manera permanente su desempeño destacando logros y aspectos por mejorar. • Motive la expresión de sus preferencias y deseos. • Fomente la autonomía e independencia; por ejemplo, en el uso de los apoyos para la comunicación, movilidad y aprendizaje. • Acompañe la formulación de metas y proyecciones	• Brinde oportunidades para que los estudiantes con discapacidad reconozcan las dinámicas del mundo laboral y productivo. • Motive el reconocimiento de oficios o profesiones relacionadas con las habilidades y competencias de los estudiantes. • Acompañe la reflexión frente a las competencias y condiciones (horarios, escenario de trabajo, herramientas requeridas, etc.) para desempeñarse en cada oficio o profesión.	• Acompañe la identificación de ofertas educativas de acuerdo con las características, habilidades y necesidades de cada estudiante. Por ejemplo, ejemplo, en la exploración de ofertas en educación para el desarrollo y el trabajo humano. • Oriente al análisis de los planes de estudio y requerimientos académicos en cada nivel de formación

Fuente: elaborado a partir de SED (s. f.).

Es imprescindible que, en cada una de las acciones relacionadas previamente, las instituciones educativas garanticen los apoyos y ajustes razonables requeridos para que los estudiantes con discapacidad puedan participar, aprender y construir sus proyecciones de vida. Así mismo, se debe tener en cuenta que tanto el autoconocimiento como las habilidades y competencias requeridas

para desempeñarse en el mundo laboral o en el mundo de la formación no se desarrollan en los últimos grados, sino que son resultado del proceso vivido durante todo el ciclo educativo, por tanto, la orientación ocupacional debe ser un proceso permanente y transversal a todas las actividades pedagógicas, las cuales se pueden fortalecer a través de articulaciones con la comunidad, el sector productivo y las instituciones de educación posmedia.

Las posibilidades institucionales de articulación también se pueden llevar a cabo con la Dirección de Inclusión e Integración de Poblaciones y con la Dirección de Educación Media, para realizar la flexibilización de los procesos académicos de la modalidad técnica o de profundización de la media, asegurando los ajustes requeridos para la participación de los estudiantes con discapacidad. Como se mencionó previamente, garantizar la inclusión y equidad en todas las experiencias formativas es indispensable para que los estudiantes con discapacidad puedan desarrollar habilidades, conocimientos y destrezas que aporten al establecimiento de sus proyectos de vida.

Teniendo en cuenta que la familia es fundamental en la construcción del proyecto de vida de los estudiantes con discapacidad, las instituciones educativas deben generar espacios de encuentro y formación orientadas al reconocimiento de habilidades y competencias, al fomento de la autonomía y autodeterminación, y a la identificación de posibilidades educativas o laborales en las que los jóvenes y adultos con discapacidad puedan desempeñarse.

Articulaciones con familia, comunidad y redes educativas

En la formación del ciudadano que se visualiza a futuro y con el que se compromete el proyecto educativo de la institución, la escuela no debe estar sola, pero es necesario resignificar el papel de los diferentes actores de la comunidad y dar el reconocimiento, las posibilidades de participación y la responsabilidad de compartir este proceso.

Por otro lado, la articulación que la escuela promueve con la familia, la comunidad y las redes locales favorece la consecución de trayectorias educativas completas. Esta articulación debe entenderse más allá de la sola participación de la familia y los miembros de la comunidad en las actividades de la escuela. Tanto familias como miembros de la comunidad (asociaciones vecinales, comerciantes, entre otros) deben ser tenidos en cuenta en la construcción de la escuela que se desea para responder al proyecto de sociedad que buscamos.

Familia y escuela

La familia como institución social tiene funciones de cuidado y protección que son compartidas con la sociedad en general y con el Estado, en este sentido, tanto familia como escuela son corresponsables de los procesos de mejoramiento educativo.

¿Sabías que...
la participación de las familias en las instituciones educativas está regulada por el Decreto 0459 de 2024, y el Decreto 1421 define las obligaciones de las familias en el marco de un proceso de corresponsabilidad con el proceso de educación inclusiva?



La articulación con el Consejo de familias, el fortalecimiento de la escuela de familias y la conformación de redes de familia, son algunas de las acciones que, respaldadas por el Decreto 1421 de 2017, posibilitan el trabajo conjunto entre las instituciones educativas y las familias para favorecer la inclusión y equidad en educación.

¿Qué se puede hacer para garantizar la articulación con la familia? Frente a la construcción de culturas inclusivas, se deben garantizar encuentros con las familias que permitan el reconocimiento mutuo entre docentes y familias para que, desde la comprensión de la vivencia particular de cada actor, se trabaje por la construcción de una cultura de respeto y confianza que posibilite no solo el reconocimiento sino el cuidado de sí mismo y del otro.

Frente a las políticas, es necesario garantizar la representación de las familias en los escenarios de construcción de las políticas institucionales, el PEI, el manual de convivencia y el SIEE. Por otro lado, las políticas institucionales deben contemplar la formación y acompañamiento a las familias en perspectiva de inclusión y equidad.

Frente a las prácticas, es necesario que las familias conozcan el horizonte pedagógico definido por la escuela, el sistema de apoyos, las estrategias, los programas, etc., que buscan favorecer el aprendizaje de sus hijos. Este proceso debe ser parte de los procesos de formación y acompañamiento a las familias y estar enriquecido con estrategias y canales de comunicación efectivos. Solo este reconocimiento puede generar confianza en el proceso y cuando hay confianza también hay compromiso.

Hacer partícipe a la familia permite equilibrar las expectativas de la familia y la escuela frente al estudiante, además de armonizar las demandas que se hacen al estudiante en ambos contextos. La posibilidad de trabajar sobre estas acciones plantea para el proceso de formación de los estudiantes ganancias importantes como se muestra en la figura 37.

Figura 37. Beneficios de la articulación escuela-familia



Fuente: elaboración propia.

Para ampliar el tema se sugiere consultar el documento:

Orientaciones generales para fomentar la participación efectiva de las familias en el derecho a la educación inclusiva de niños, niñas y adolescentes, MEN (2020a).

Comunidad y escuela

Una escuela que apuesta por la inclusión y equidad para sus estudiantes y que participa activamente en su comunidad se vuelve un referente importante para esta. Así mismo, una comunidad que aporta a la escuela favorece procesos de flexibilización curricular. Las acciones que se deben promover para favorecer la construcción de una cultura inclusiva con equidad deben incluir la participación de la comunidad en la escuela y de la escuela en la comunidad en actividades culturales, deportivas o de emprendimiento a partir de carnavales, torneos, ferias, que estrechen los lazos de la escuela con la comunidad a partir de la vivencia de la diversidad.

Frente a la construcción de políticas, la articulación con la comunidad debería garantizar estrategias que favorezcan pactos de convivencia y cuidado de la población estudiantil en los entornos cercanos a la escuela. En las prácticas se deben implementar, con aliados de la comunidad, planes que favorezcan la formación de los estudiantes, estimulando la motivación y dando sentido a los aprendizajes. La posibilidad de trabajar sobre estas acciones plantea para el proceso de formación de los estudiantes ganancias importantes como se muestra en la figura 38.

Figura 38. Beneficios de la articulación escuela-comunidad



Fuente: elaboración propia.

Redes educativas y escuela

Una red da cuenta de un conjunto de relaciones o interconexiones que se definen de acuerdo con el ámbito de desarrollo de la red. Según Fernández-Enguita (2007), se pueden reconocer cinco tipos de redes en el ámbito educativo: las redes institucionales, profesionales, comunitarias, formativas y tecnológicas (figura 39). Las redes posibilitan el acceso a amplias posibilidades de interacción con el exterior que, de manera especializada según los propósitos y tipos de red, se convierten en un apoyo adicional para enfrentar las demandas de una sociedad cambiante que requiere responder a la diversidad de sus estudiantes, contextos y posibilidades. La articulación con diferentes redes viabiliza la cooperación entre diferentes profesionales, actores o líderes de la comunidad, para abordar situaciones específicas sin restringirse exclusivamente a las posibilidades institucionales.

Figura 39. Tipos de redes

124



Fuente: elaboración propia a partir de Fernández-Enguita (2007).

Las acciones que apoyan la construcción de una cultura de inclusión con equidad se relacionan con la posibilidad de promover en la comunidad educativa (padres, docentes, directivos) la participación en redes que compartan los mismos principios y propósitos de la inclusión que tiene la institución y que permita ampliar la experiencia y la vivencia de la diversidad más allá de la escuela.

Por otro lado, las políticas institucionales deben viabilizar las condiciones para la participación de los docentes en redes con otros docentes o profesionales implicados de manera directa o indirecta en la educación. Frente a las prácticas, estas deben verse favorecidas por una cultura de participación y compromiso por encontrar, a través de las redes, formas de fortalecer la participación y empoderamiento de las familias, de cualificar la práctica docente frente a las necesidades e intereses de los estudiantes y de consolidar una comunidad que vivencia la inclusión y equidad en la educación más allá de los límites de la institución educativa. La posibilidad de trabajar sobre estas acciones plantea para el proceso de formación de los estudiantes ganancias importantes que se recogen en la figura 40.

Figura 40. Beneficios de la articulación Escuela – Redes



Fuente: elaboración propia.

Para ampliar el tema se sugiere consultar el documento:

Orientaciones técnicas para el funcionamiento de las redes de apoyo pedagógico, SED (2023).

El *Lineamiento de atención educativa para personas con discapacidad matriculadas en Bogotá* busca ser un referente para que docentes, profesionales de apoyo y personal directivo y administrativo lo puedan poner en diálogo con el horizonte institucional y las apuestas pedagógicas de cada institución.



Referencias

- AAIDD. (2021). *Discapacidad intelectual: definición, diagnóstico, clasificación y sistemas de apoyo*. Traducción de M. A. Verdugo. 12.^a ed. Hogrefe TEA Ediciones.
- Agencia de Calidad de la Educación. (2017). *Guía de Uso: Evaluación formativa. Evaluando clase a clase para mejorar el aprendizaje*. https://educrea.cl/wp-content/uploads/2019/10/Guia_de_Uso_Evaluacion_formativa.pdf
- Alba Pastor, C. (2019). Diseño Universal para el Aprendizaje: un modelo teórico práctico para una educación inclusiva de calidad. *Participación educativa*, (Ejemplar dedicado a "Participación y mejora educativa. Agenda 2030"), 55-68.
- Alba Pastor, C., Sánchez, P., Sánchez, J. M., y Zubillaga, A. (2013). *Pautas sobre el Diseño Universal para el Aprendizaje (bua). Texto completo (versión 2.0), modificado según la versión 2018 de las Pautas publicadas por CAST*. https://www.educadua.es/doc/dua/CAST-Pautas-Traduccio%CC%81n-Versio%CC%81n-2018_Rev2023.pdf
- Alcaldía Mayor de Bogotá. (2023). Decreto 089 de 2023. "Por medio del cual se adopta la Política Pública de Discapacidad para Bogotá D.C. 2023-2034".
- Bandura, A. (1987). *Pensamiento y acción: Fundamentos sociales*. Martínez Roca.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2000). *Índice de Inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE). <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000138159>
- CAST. (2011). *Universal Design for Learning Guidelines, version 2.0*. Wakefield, MA: Center for Applied Special Technology. Traducción al español: Alba Pastor, C., Sánchez Hípola, P., Sánchez Serrano, J. M. y Zubillaga del Río, A. (2013). *Pautas sobre el Diseño Universal para el Aprendizaje, versión 2.0*. http://www.educadua.es/html/dua/pautas-DUA/dua_pautas.html
- Concejo de Bogotá. (2012). Acuerdo 505 de Bogotá. "Por medio del cual se establece el Sistema Distrital de Atención Integral de Personas en condición de discapacidad en el Distrito Capital y se modifica el Acuerdo 022 de 1999". <https://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=50845>
- Congreso de la República. (2017). Decreto 1421 de 2017. "Por el cual se reglamenta en el marco de la educación inclusiva la atención educativa a la población con discapacidad". https://www.mineduacion.gov.co/1759/w3-article-381928.html?_noredirect=1
- D'Angelo, O. (2004). *Proyecto de vida como categoría básica de interpretación de la identidad individual y social*. Centro de Investigaciones Psicológicas y Sociológicas. <https://biblioteca.clacso.edu.ar/Cuba/cips/20120827125359/angelo8.pdf>
- Echeita, G. (2006). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Narcea.
- Fabian, H. y Dunlop, A.W. (2006). *Outcomes of good practice in transition processes for children entering primary school*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000147463>

- Fernández-Enguita, M. (2007). *Redes para la innovación educativa*. Cuadernos de pedagogía, n.º 374.
- Fuertes-Camacho, M. (2011) La observación de las prácticas educativas como elemento de evaluación y de mejora de la calidad en la formación inicial y continua del profesorado. *Revista de docencia universitaria*, 9(3) 237-258 <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4019372>
- Gaona, M. (2021). Interseccionalidades: alcances de la teoría y versiones de la práctica política en el presente. *Revista electrónica de estudios latinoamericanos*, (79), 71-89. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=496466925006>
- Gardner, H. (2011). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. Basic Books.
- Guichot-Reina, V. (2015). *El enfoque de las capacidades de Martha Nussbaum y sus consecuencias educativas: hacia una pedagogía socrática y pluralista*. Ediciones Universidad de Salamanca. doi: <http://dx.doi.org/10.14201/teoredu20152724570>.
- Hall, T. E., Cohen, N., Vue, G. y Ganley, P. (2015). Addressing learning disabilities with uDL and technology: Strategic reader. *Learning Disability Quarterly*, 38(2), pp. 72-83.
- Hall, T. E., Meyer, A. y Rose, D. H. (Eds.). (2012). *Universal design for learning in the classroom: Practical applications*. Guilford Press.
- López-Melero, M. (2011). Barreras que impiden la escuela inclusiva y algunas estrategias para construir una escuela sin exclusiones. *Innovación Educativa*, (21), 37-54. <https://bit.ly/3F1rK3S>
- Meyer, A., Rose, D. H. y Gordon, D. (2016). *Universal design for learning: Theory and practice*. CAST Professional Publishing.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2017). *Documento de orientaciones técnicas, administrativas y pedagógicas para la atención educativa a estudiantes con capacidades y/o talentos excepcionales en el marco de la educación inclusiva*. https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-360293_foto_portada.pdf
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2018). *Guía para la implementación del Decreto 1421. Atención educativa a personas con discapacidad en el marco de la educación inclusiva*. https://especiales.colombiaaprende.edu.co/emociones-conexion-vital/pdf/L2_R1_Mod2_Guia_apoyo_Decreto_1421.pdf
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2020a). *Orientaciones generales para fomentar la participación efectiva de las familias en el derecho a la educación inclusiva de niños, niñas y adolescentes*. <https://colombiaaprende.edu.co/recurso-coleccion/guias-y-cartillas-orientadoras>
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2020b). *Orientaciones para promover el bienestar y la permanencia de niñas, niños y adolescente con discapacidad en el sistema educativo*. <https://colombiaaprende.edu.co/recurso-coleccion/guias-y-cartillas-orientadoras>
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2020c). *Orientaciones para el reporte de niños, niñas y adolescentes con discapacidad en el Sistema Integrado de Matrícula (SIMAT)*. <https://colombiaaprende.edu.co/recurso-coleccion/guias-y-cartillas-orientadoras>

- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2022a). *Inclusión y equidad: hacia la construcción de una política de educación inclusiva para Colombia*. Nota técnica. https://www.mineduacion.gov.co/1780/articles-363488_recurso_17.pdf
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2022b). *Trayectorias educativas completas, continuas y de calidad*. Conceptualización y avances estratégicos. Nota técnica. https://www.mineduacion.gov.co/1780/articles-363488_recurso_35.pdf
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (s.f.). *Protocolos para el abordaje pedagógico de situaciones de riesgo en el marco de la ruta de atención integral para la convivencia escolar*. <https://www.colombiaaprende.edu.co/recurso-coleccion/protocolos-para-la-accion-y-seguimiento>
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2024). *Decreto número 0459 "Por medio del cual se reglamenta la participación de las familias en los procesos educativos oficiales y no oficiales, de educación preescolar, básica y media para promover el desarrollo integral de niñas, niños y adolescentes"*. https://www.mineduacion.gov.co/1780/articles-420277_archivo_pdf.pdf
- Ministerio de Educación Nacional (MEN) e Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (Icfes). (2022). *Inclusión y equidad en el proceso de evaluación de la calidad en la educación*. Nota técnica. https://www.mineduacion.gov.co/1780/articles-363488_recurso_27.pdf
- Ministerio de Educación Nacional (MEN), Ministerio de Salud y Protección Social (MinSalud) y Fundación Saldarriaga Concha. (2021). *Lineamientos de política para la inclusión y la equidad en educación, educación para todas las personas sin excepción*. <https://www.colombiaaprende.edu.co/contenidos/coleccion/educacion-para-todas-las-personas-sin-excepcion>
- Ministerio de Salud y Protección Social. (2022). Resolución número 1239, "Por la cual se dictan disposiciones en relación con el procedimiento de certificación de discapacidad y el Registro de Localización y Caracterización de Personas con Discapacidad". https://www.minsalud.gov.co/Normatividad_Nuevo/Resoluci%C3%B3n%20No.%201239%20de%202022.pdf
- Novak, J. (1998). *Conocimiento y aprendizaje: Los mapas conceptuales como herramientas facilitadoras para escuelas y empresas*. Alianza Editorial.
- Nussbaum, M. (2007). *Las fronteras de la justicia*. Paidós.
- Nussbaum, M. (2011). *Crear capacidades. Propuesta para el desarrollo humano*. Paidós.
- Organización de Naciones Unidas (ONU). (2006). Convención Internacional de los Derechos de las Personas con Discapacidad. <https://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>
- Organization for Economic Co-operation and Development (OECD). (2006). *Starting strong II: Early childhood education and care*. OECD. https://www.oecd-ilibrary.org/education/starting-strong-ii_9789264035461-en
- Posner, G. J. (2004). *Análisis del currículo*. 3.ª ed. McGrawHill.
- Rose, D. H., Meyer, A. y Hitchcock, C. (2005). *The Universally Designed Classroom: Accessible Curriculum and Digital Technologies*. Harvard Education Press

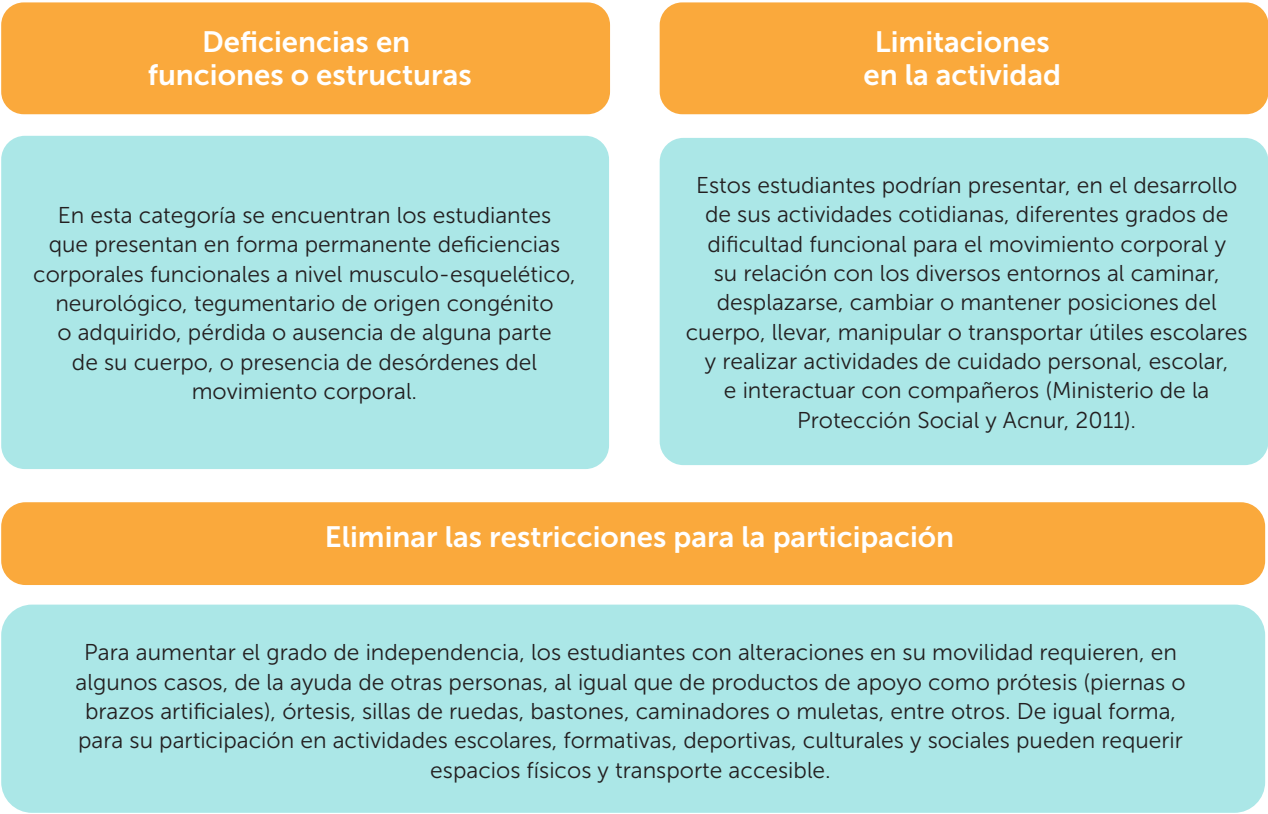
- Sánchez Benítez, J. A. (2022). *Protocolo visitas a las Instituciones Educativas Distritales para el acompañamiento a las docentes de apoyo pedagógico, en el marco del sistema de apoyos*. Documento de trabajo.
- Sebastián, V. (2015). Una reflexión sobre las transiciones educativas. De primaria a secundaria ¿traspaso o acompañamiento? *Edetania*, (48), 159-183. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5349094>
- Secretaría de Educación del Distrito (SED). (2014). *Diseño Universal de Aprendizaje. Ambientes enriquecidos, aprendizajes significativos*.
- Secretaría de Educación del Distrito (SED). (2021a). *Flexibilidad curricular. Una ruta para crear oportunidades de aprendizaje en el marco de la transformación pedagógica. Volumen 1. ¿Qué entendemos por flexibilidad curricular?* <https://repositorioseducacionbogota.edu.co/entities/publication/2a493527-0fd4-4112-baa8-d27911630641>
- Secretaría de Educación del Distrito (SED). (2021b). *Flexibilidad curricular. Una ruta para crear oportunidades de aprendizaje en el marco de la transformación pedagógica. Volumen 2. Transformando nuestro currículo y prácticas educativas*. <https://repositorioseducacionbogota.edu.co/entities/publication/6182026e-4f7a-4a77-b656-92b2b8e4f2ef>
- Secretaría de Educación del Distrito (SED). (2021c). *Flexibilidad curricular. Una ruta para crear oportunidades de aprendizaje en el marco de la transformación pedagógica. Volumen 3. Tres preguntas para orientar la flexibilización curricular*. <https://repositorioseducacionbogota.edu.co/entities/publication/ece3e287-7de6-4303-a658-5c7dd42d3173>
- Secretaría de Educación del Distrito (SED). (2023). *Orientaciones técnicas para el funcionamiento de las redes de apoyo pedagógico*.
- Secretaría de Educación del Distrito (SED). (s.f). *Guía metodológica de orientación socio ocupacional para docentes*. https://yopuedosereducacionbogota.edu.co/sites/default/files/pdf/2_Yopuedoorientar_Guia%20para%20orientadores_1.pdf
- Secretaría Distrital de Gobierno. (2022). *Documento de soporte. Política pública discapacidad para Bogotá Distrito Capital 2023-2034*.
- Tomlinson, C. A. (2008). *El aula diversificada. Dar respuestas a las necesidades de todos los estudiantes*. Colección Bolsillo Octaedro
- Unesco (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura). (1990). *Declaración Mundial sobre Educación para Todos y Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127583_spa
- Unesco (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura). (2015). *Educación 2030: Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4: Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa

- Unesco (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura). (2017). Guía para asegurar la inclusión y la equidad en educación. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000259592>
- Unesco (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura). (2019a). *Foro Internacional sobre equidad e inclusión en la Educación – Todas y todos los estudiantes cuentan*.
- Unesco (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura). (2019b). *Compromiso de Cali sobre equidad e inclusión en la educación*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000370910_spa
- Unesco (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura). (2021). *Hacia la inclusión en la educación: Situación, tendencias y desafíos. 25 años después de la Declaración de Salamanca de la Unesco*.
- Verdugo, M. (2002). *Personas con discapacidad. Perspectivas psicopedagógicas y rehabilitadoras*. Siglo Veintiuno.
- Verdugo, M., Arias, B., Gómez, L. y Schalock, R. (2009). *Escala GENCAT de calidad de vida. Manual de aplicación*. Institut Ctalá d'Assència i Serveis Socials y Departamento de Acción Social y Ciudadanía de la Generalitat de Catalunya.
- Verdugo, M. A., Schalock R. L., Thompson, J. R. y Guillén, V. (2013). Discapacidad intelectual: definición, clasificación y sistemas de apoyo. En M. A. Verdugo, y R. L. Schalock (Coords.), *Discapacidad e inclusión. Manual para la docencia* (pp. 89 – 109). Amarú.
- Vigotsky, L. S. (1978). *Mente y sociedad*. Universidad de Harvard.
- Walsh, C. (2001). *La interculturalidad en la educación*. Ministerio de Educación de Perú.
- Wood, D., Bruner, J. S. y Ross, G. (1976). *El papel de la tutoría en la resolución de problemas*. *Revista de Psicología y Psiquiatría Infantil*, (17), 89-100. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1976.tb00381.x>

Anexo. Categorías de la discapacidad

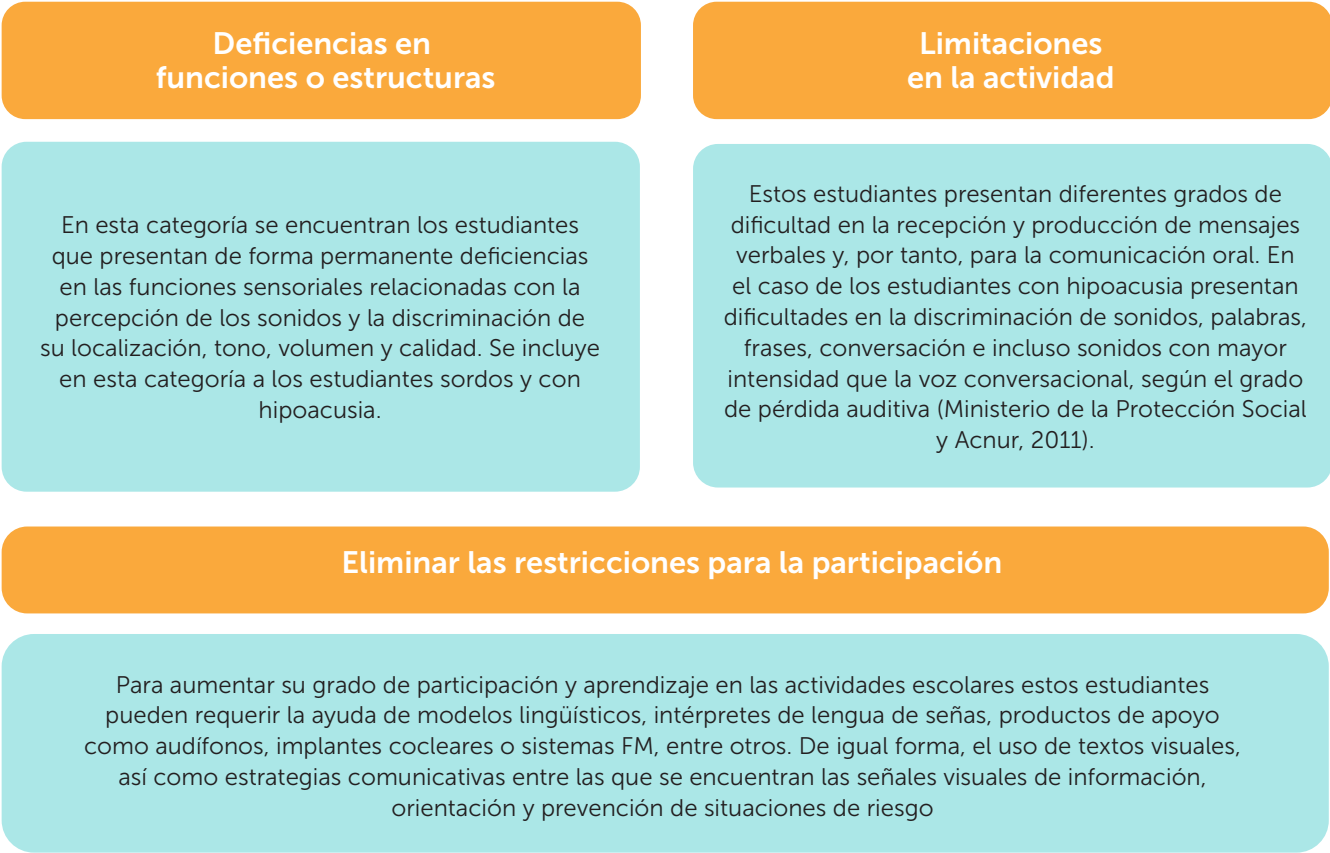
El Estado colombiano reconoce siete categorías de discapacidad a partir de lo establecido en el anexo técnico de la resolución 1239 de 2022, por la cual se dictan disposiciones en relación con el procedimiento de certificación de discapacidad y el registro de localización y caracterización de personas con discapacidad. A continuación, se presentan las categorías de discapacidad definidas por dicha Resolución.

Figura 1. Discapacidad física



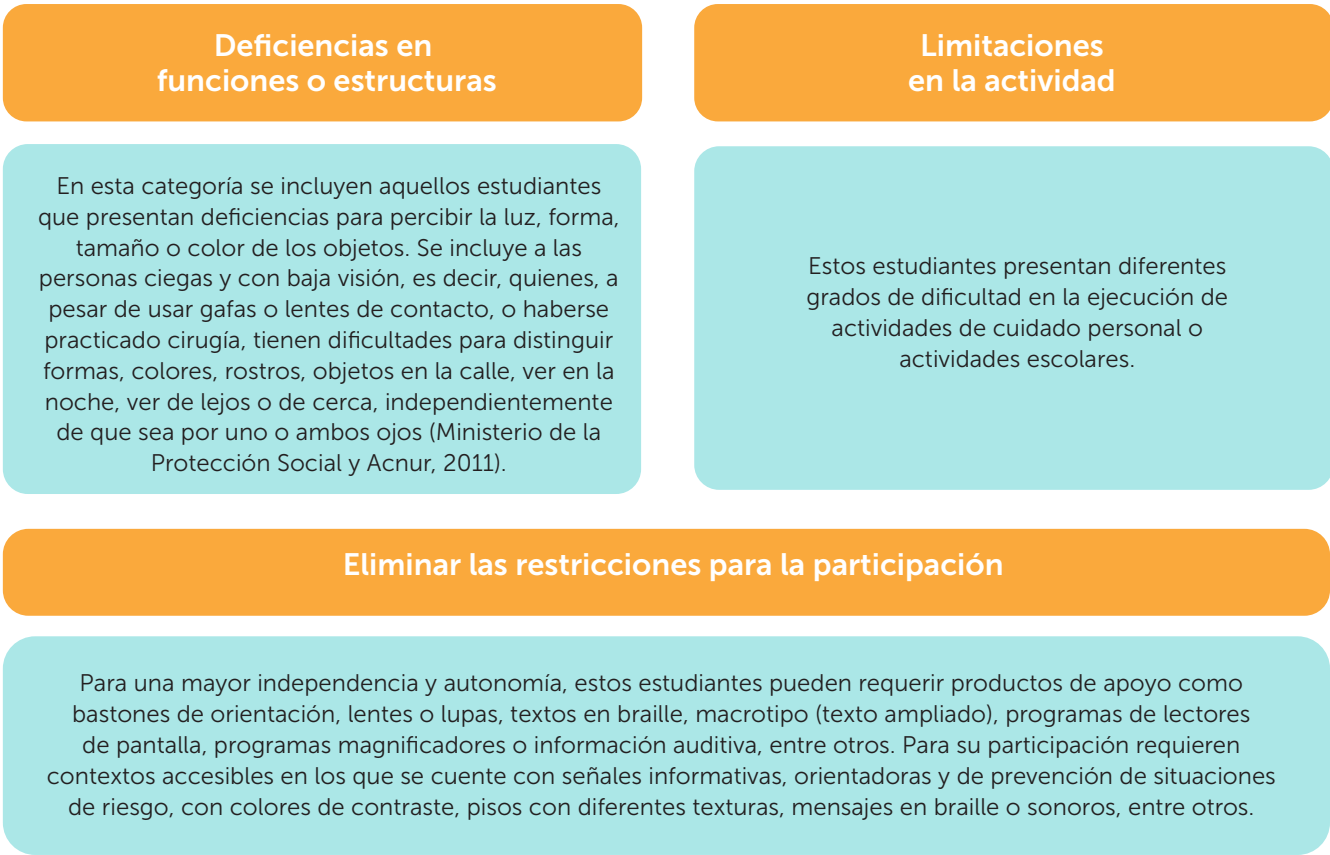
Fuente: adaptado del anexo técnico de la Resolución 1239 de 2022, *Manual técnico de registro y certificación de discapacidad*.

Figura 2. Discapacidad auditiva (usuarios de lengua de señas colombiana y usuarios de castellano oral)



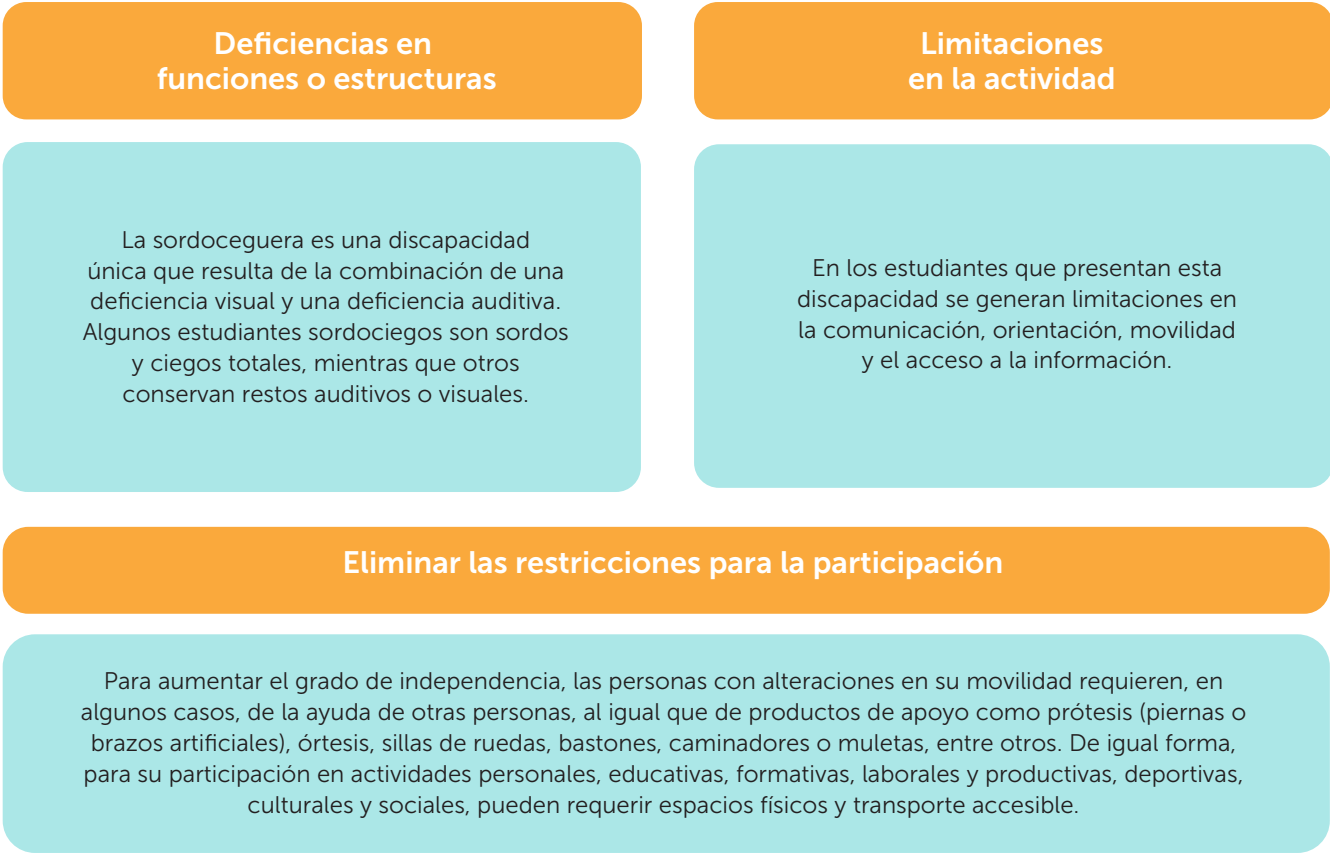
Fuente: adaptado del anexo técnico de la Resolución 1239 de 2022, *Manual técnico de registro y certificación de discapacidad*.

Figura 3. Discapacidad visual (baja visión y ceguera)



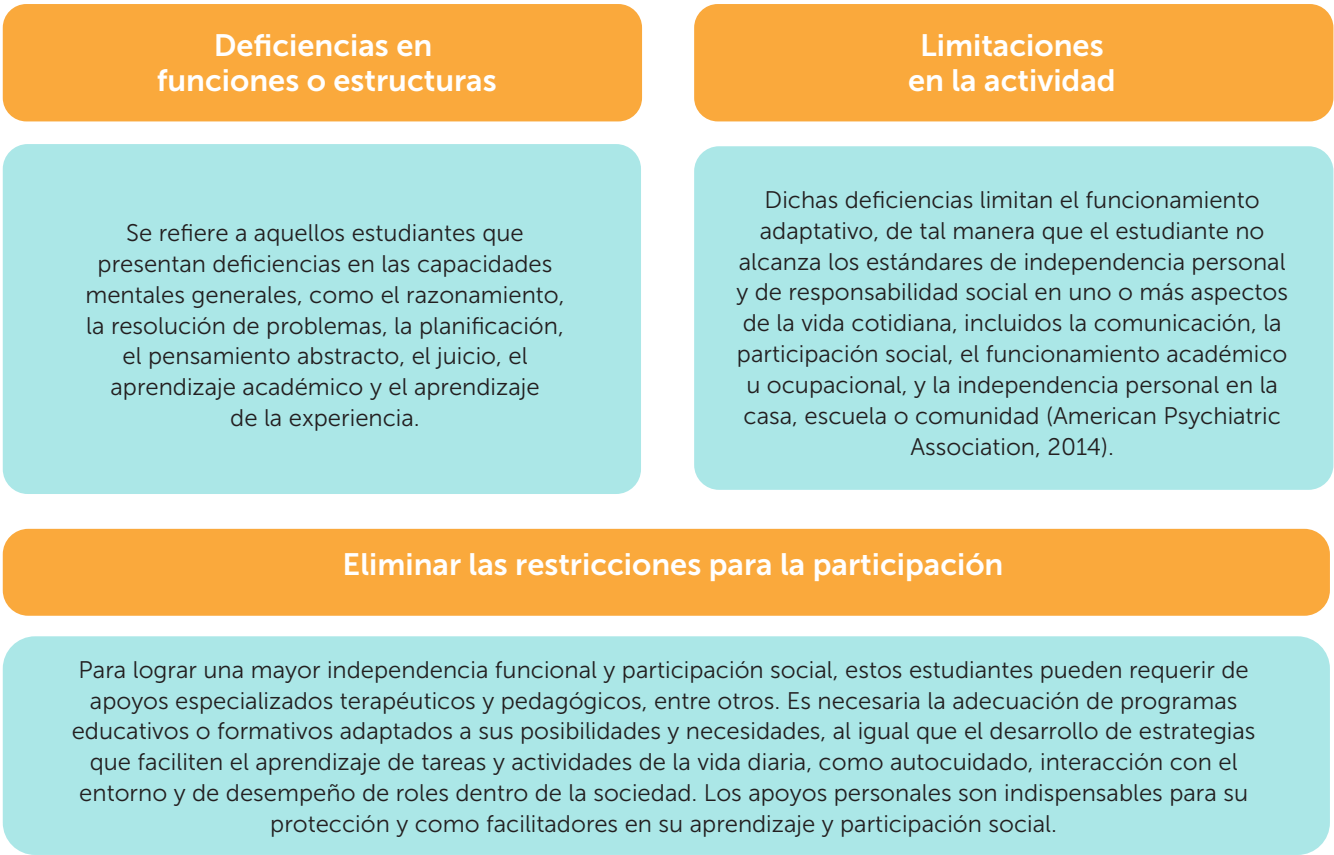
Fuente: adaptado del anexo técnico de la Resolución 1239 de 2022, *Manual técnico de registro y certificación de discapacidad*.

Figura 4. Discapacidad sordoceguera



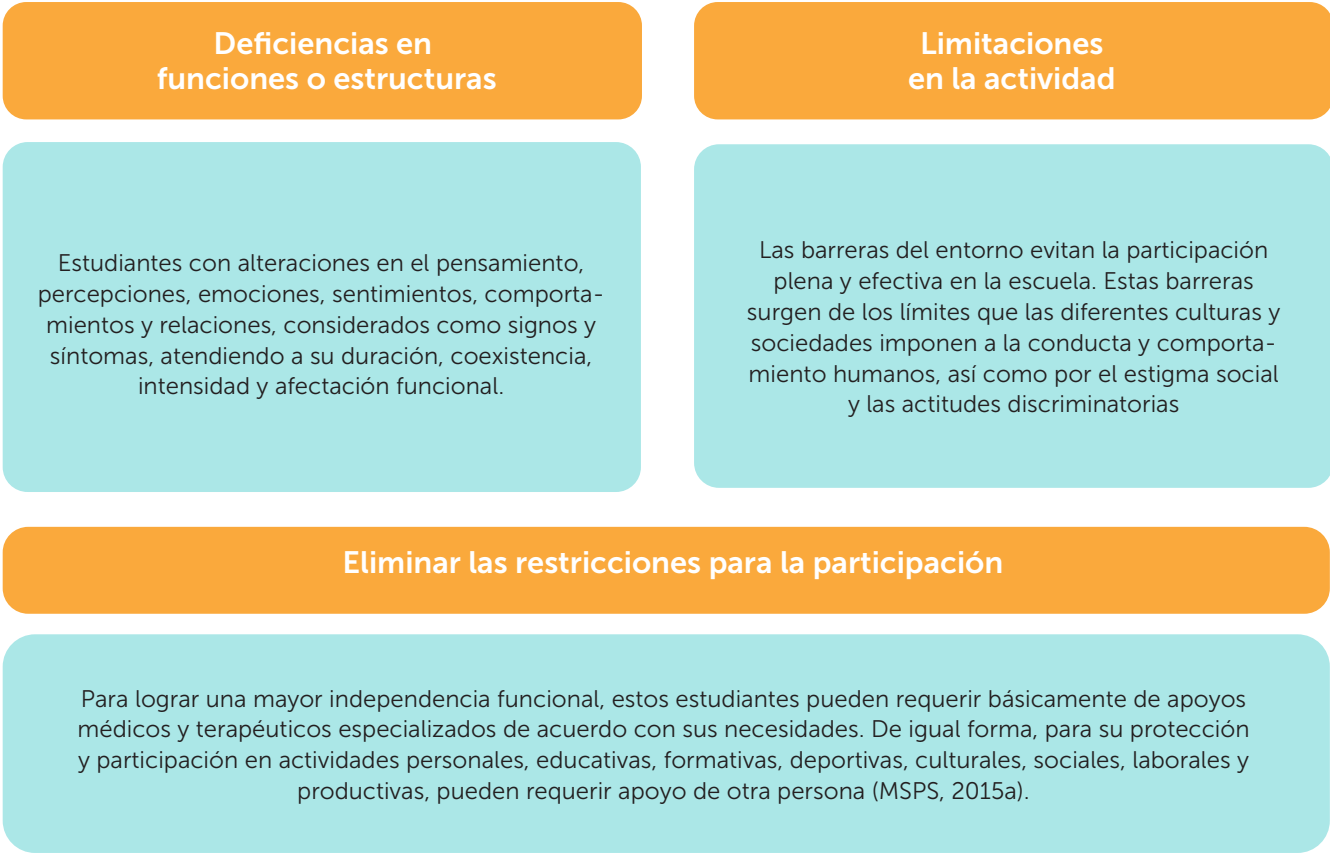
Fuente: adaptado del anexo técnico de la Resolución 1239 de 2022, *Manual técnico de registro y certificación de discapacidad*.

Figura 5. Discapacidad intelectual



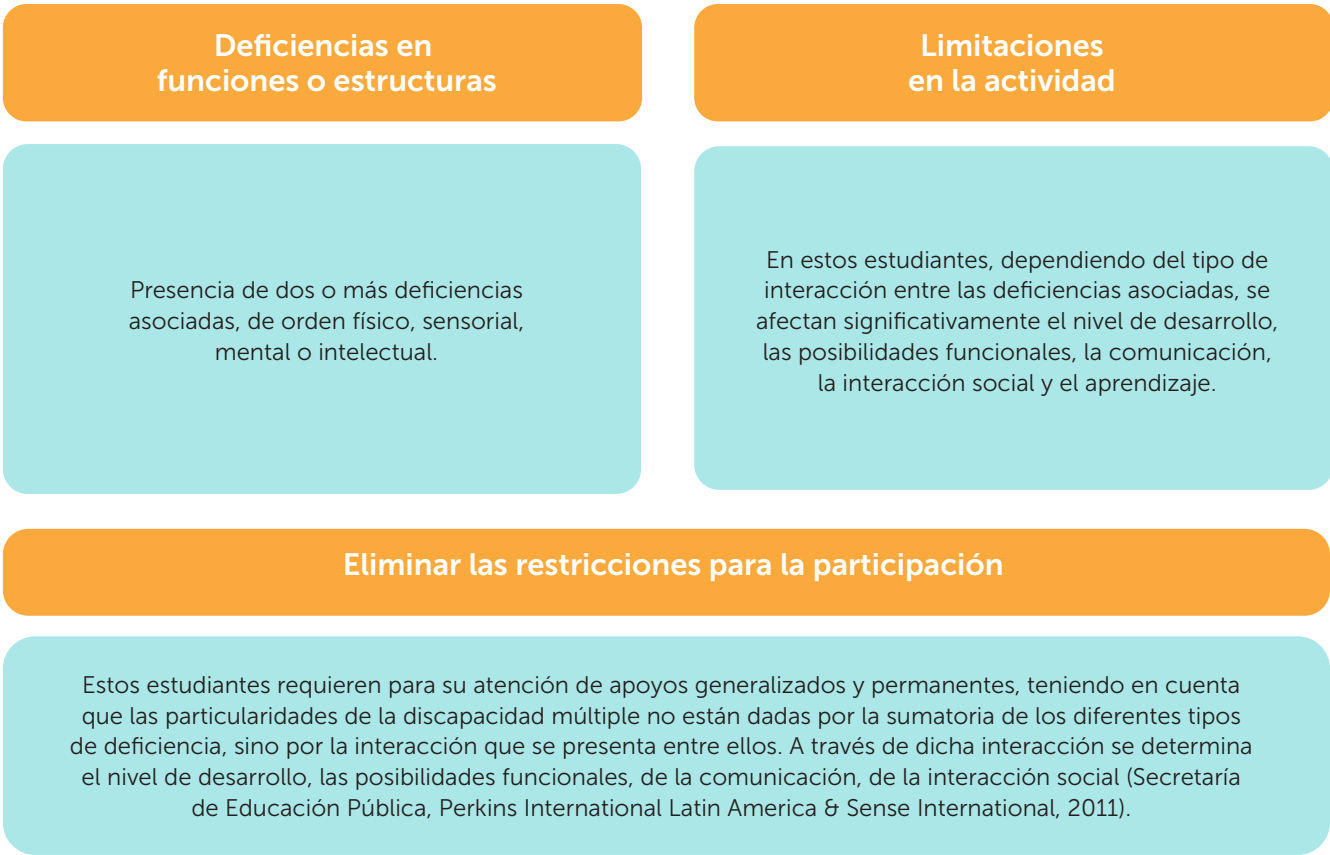
Fuente: adaptado del anexo técnico de la Resolución 1239 de 2022, *Manual técnico de registro y certificación de discapacidad*.

Figura 6. Discapacidad psicosocial (trastornos del espectro autista y trastornos mentales)



Fuente: adaptado del anexo técnico de la Resolución 1239 de 2022, *Manual técnico de registro y certificación de discapacidad*.

Figura 7. Discapacidad múltiple



Fuente: adaptado del anexo técnico de la Resolución 1239 de 2022, *Manual técnico de registro y certificación de discapacidad*.





Educacionbogota



@Educacionbogota



/Educacionbogota



@educacion_bogota

www.educacionbogota.edu.co

Secretaría de Educación del Distrito
Avenida El Dorado No. 66 - 63
Teléfono (601) 324 1000
Bogotá D.C. - Colombia



SECRETARÍA DE
EDUCACIÓN

